



# Universidad y futuro: los retos de la pandemia

Leonardo Lomelí Vanegas y Hugo Casanova Cardiel,  
coordinadores

La compleja situación que enfrentó el mundo a raíz de la pandemia de la Covid-19 alcanzó todos los espacios sociales, incluido el sector educativo. Las formas vigentes de generación, transmisión y difusión del conocimiento fueron desplazadas, y se urgió a las instituciones dedicadas al saber que redoblaran sus tareas y multiplicaran sus esfuerzos para hacerle frente a esta grave crisis mundial.

Con la aspiración de reflexionar sobre las múltiples problemáticas generadas por la crisis sanitaria en la educación superior, esta obra reúne trabajos en los que se busca dar un paso adelante en la interpretación de los grandes retos que enfrenta la universidad de cara al futuro, así como contribuir a la construcción de la llamada nueva normalidad. La contingencia de los años recientes ha demostrado que debemos estar preparados ante situaciones desafortunadas y ello implica reflexiones profundas y consistentes. Por ello, con la coyuntura de 2020-2022 como punto de partida, esta obra plantea rutas viables y operativas en escenarios de corto, mediano y largo plazos, y busca abrir un espacio para pensar de manera colectiva el futuro de nuestras instituciones.

# Universidad y futuro: los retos de la pandemia

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.  
iisue.  
unam.  
mx/  
libros**

Recuerda utilizar la URL del libro al momento de citar.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

*Colección Educación Superior Contemporánea*

# Universidad y futuro: los retos de la pandemia

Leonardo Lomelí Vanegas y Hugo Casanova Cardiel,  
coordinadores



**iisue**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
México, 2022

Catalogación en la publicación UNAM

Nombres: Lomelí, Leonardo, editor. | Casanova Cardiel, Hugo, editor.  
Título: Universidad y futuro : los retos de la pandemia / Leonardo Lomelí Vanegas y Hugo Casanova Cardiel, coordinadores.  
Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2022. | Serie: Colección Educación superior contemporánea.  
Identificadores: LIBRUNAM 2142381 | ISBN 9786073062886.  
Temas: Educación superior -- Metas y objetivos. | Universidades -- Currículo. | Universidades -- Aspectos sociológicos. | Educación a distancia. | Universidad Nacional Autónoma de México -- Currículo. | Pandemia de COVID-19, 2020- -- Aspectos sociales.  
Clasificación: LCC LB2324.U5597 2022 | DDC 378.01—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinador editorial  
*Jonathan Girón Palau*

Edición  
*Dania Fabiola Beltrán Parra*

Edición digital (PDF)  
*Jonathan Girón Palau*

Preparación académica de originales  
*Ilse Castro*

Diseño y fotografía de la cubierta  
*Diana López Font*

Primera edición digital (PDF): 2022

DR© Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,  
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,  
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,  
www.iisue.unam.mx  
Tel. 55 56 22 69 86

Secretaría General,  
<http://secretariageneral.unam.mx>

ISBN: 978-607-30-6288-6  
ISBN (PDF): 978-607-30-6434-7



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

# ÍNDICE

9 Presentación

*Leonardo Lomelí Vanegas y Hugo Casanova Cardiel*

## I. UNIVERSIDAD, POLÍTICA Y SOCIEDAD

23 Problemas y perspectivas de la universidad  
después de la pandemia

*Adriana Puiggrós*

35 Retos de la universidad en 2020 ante la pandemia

*Rosa María Torres Hernández*

47 Tecnología y aprendizaje: ¡no más onfaloskepsis!

*Melchor Sánchez Mendiola*

63 Currículum universitario, sociedad y pandemia.  
¿Nos encontramos en la construcción  
de una nueva narración constitutiva?

*Alicia de Alba*

## II. UNIVERSIDAD EN ACCIÓN

- 77 La Universidad Nacional y su futuro:  
una reflexión en los meses de la pandemia  
*Leonardo Lomelí Vanegas*
- 95 Los futuros de la universidad: librarse del cortoplacismo  
*Axel Didriksson Takayanagui*
- 113 La universidad y su futuro  
*Sara Ladrón de Guevara*
- 123 La extensión universitaria ante el acontecimiento o la catástrofe  
*Agustín Cano Menoni*

## III. UNIVERSIDAD Y SABERES

- 141 Universidad y pandemia: entre el triaje educativo  
y la reivindicación de lo público  
*Hugo Casanova Cardiel y Miguel Alejandro González Ledesma*
- 169 Formación, conocimiento e investigación  
como relaciones sociales: las raíces del futuro  
*Adrián Acosta Silva*
- 185 Humanidades y ciencias sociales para el futuro  
de la universidad  
*Humberto Muñoz García*
- 201 Rehabitar el campus. Justicia curricular y cultura escolar  
en la universidad  
*Sebastián Plá*
- 221 Siglas y acrónimos
- 225 Sobre las autoras y los autores

*Leonardo Lomelí Vanegas*

*Hugo Casanova Cardiel*

Entre 2020 y 2022 el mundo enfrentó una situación de gran complejidad. Prácticamente no hubo espacio social que lograra escapar a los retos que supuso la pandemia de la Covid-19 y sus sucesivas variaciones. El sector educativo enfrentó un escenario inédito en el que las formas vigentes de generación, transmisión y difusión del conocimiento se vieron desplazadas por la urgencia de protección y cuidado a los millones de estudiantes, profesores y personal de apoyo en todo el mundo. El caso universitario no fue la excepción y una mayoría abrumadora de instituciones de las más diversas latitudes se vio inmersa en un esfuerzo internacional sin precedente para enfrentar el flagelo que supuso el virus.

El impacto de la emergencia sanitaria no fue menor en el campo del conocimiento. Además de los efectos de paralización institucional causados por la contingencia, dicho campo se vio urgido a brindar respuestas pertinentes a lo que estaba ocurriendo en el mundo. Así, es posible sostener que el saber científico y académico —cultivado mayormente en el ámbito universitario— se constituyó como el principal elemento en la lucha de la humanidad contra la emergencia sanitaria, tanto para identificar sus condiciones intrínsecas —las teorías sobre su origen, estructura y patogénesis— como para comprender sus complejos mecanismos de evolución, así como para enfrentar los interminables procesos humanos y sociales que la emergencia desencadenó. De ese modo fue que las instituciones

dedicadas al saber se vieron apremiadas para redoblar sus tareas y multiplicar sus esfuerzos respecto de lo que estaba sucediendo.

Todo ello constituye uno de los puntos de partida de esta obra colectiva: hoy por hoy, las universidades, junto con otros institutos de investigación —y por supuesto al lado de los centros de salud especializados—, forman parte de un entramado que ha enfrentado esta grave crisis mundial.

Al respecto, cabe formular algunas preguntas de carácter preliminar. ¿Cómo puede la universidad responder al enorme reto de brindar formación rigurosa a decenas de miles de jóvenes? ¿Cómo combinar la enseñanza presencial con formulas de enseñanza remota que permitan formar de una manera efectiva a las y los jóvenes? ¿Cómo impulsar una formación universitaria bajo criterios de equidad y justicia social? ¿Cómo formar a las y los ciudadanos para su incorporación al mundo social y del trabajo en modalidades remotas y a distancia? Y en términos de investigación, ¿está preparada la universidad para responder con oportunidad y pertinencia a problemas inéditos? Si bien en esta obra no se ofrecen respuestas puntuales a cada una de las interrogantes, sí se busca abrir un espacio para pensar de manera colectiva el futuro de nuestras instituciones. La contingencia de los años recientes nos obliga a estar preparados ante situaciones calamitosas y ello implica reflexiones profundas y consistentes.

Hoy, la universidad se encuentra de cara a múltiples retos, entre los que se distingue el social y el pedagógico. El primero ha implicado la intervención de las instituciones de educación superior (IES) para hacer frente a la propagación de la pandemia. Como espacios donde se cultiva el conocimiento, las universidades se sumaron a un esfuerzo internacional sin precedente, en el que el saber se constituyó como el elemento crucial para enfrentar la emergencia sanitaria. Esto incluyó los estudios realizados desde los campos de la biología, la medicina, la química y otros ámbitos disciplinarios de las ciencias experimentales, pero también de campos como la sociología, la ciencia política, la economía y otros de las ciencias sociales y las humanidades. En suma, los dos años transcurridos ratificaron

a las universidades como los espacios sociales por excelencia para contender con una problemática cada vez más profunda y compleja.

El reto pedagógico se ha centrado en la respuesta de las instituciones para dar “continuidad” a las actividades académicas. Sin duda, la enseñanza remota ha sido muy útil, pero los hechos han permitido reconocer que hay mucho por mejorar. Y esto es una de las grandes enseñanzas de este proceso: es menester reforzar los sistemas de educación a distancia, los sistemas virtuales y remotos en general; todos ellos deberían ser potenciados de una manera sustantiva. Por supuesto, la emergencia sanitaria permitió reafirmar que la educación presencial tiene mucho por avanzar y ello obliga a pensar en el fortalecimiento general de la institución. La universidad requiere ser pensada y reformulada en su integralidad.

Otro de los retos es atender con una perspectiva de justicia social a la mayor cantidad de jóvenes. La pandemia ratificó también que las universidades se desenvuelven en una gran desigualdad social. En tal sentido, destaca la importancia de plantear políticas y estrategias institucionales que promuevan la equidad social. Es necesario responder a la enorme demanda social de estudios superiores, pero también es indispensable que se haga con criterios de rigor y exigencia académica. Así, es fundamental mantener la continuidad y la oportunidad pedagógicas que demandan estos tiempos.

No obstante, la universidad también enfrenta otros importantes desafíos: refrendar su autonomía para cumplir con su tarea académica; mantenerse a la vanguardia en la enseñanza y la investigación, así como proteger de la inseguridad y las violencias que viven nuestros jóvenes, especialmente las mujeres.

Hoy está muy claro que las instituciones públicas tienen que considerar las situaciones calamitosas en sus planes a futuro, las universidades —sobre todo las públicas— no pueden carecer de una estrategia para hacer frente a situaciones de riesgo, llámense epidemias o pandemias como la que hemos vivido. Pero también deben considerarse los riesgos por sismos, inundaciones y todas aquellas condiciones de riesgo que pueden devenir en situaciones de emergencia. Todo ello es algo que las instituciones públicas están obligadas

a tener presente y que el gobierno federal debe considerar en planes y programas.

La condición de desastre natural debe ser prevista. Deben establecerse mecanismos de contención ante los flagelos que nos plantea la naturaleza. La vuelta a las actividades presenciales implica la superación de una problemática y hay mucho por hacer. Es preciso construir una forma de regresar y debe hacerse con sumo cuidado, con respeto a los otros y a nosotros mismos en el cuidado de la salud colectiva.

Con la aspiración de atender las múltiples problemáticas generadas por la pandemia de la Covid-19 en la educación superior, en septiembre de 2020 se convocó a diversos especialistas y actores del ámbito universitario nacional e internacional al coloquio La Universidad y su Futuro. Una Mirada desde el 2020. El libro que presentamos parte de esas reflexiones y reúne algunos de los trabajos —revisados y corregidos— de quienes participamos en este encuentro académico.

Con ello se busca dar un paso adelante en la interpretación de los grandes problemas que enfrenta la universidad de cara al futuro, así como contribuir a la construcción de la llamada nueva normalidad. El punto de partida es la coyuntura de 2020-2022 y se busca el planteamiento de rutas viables y operativas en escenarios del corto, mediano y largo plazos.

La obra está estructurada con base en tres grandes apartados. El primero denominado “Universidad, política y sociedad” y que integra el texto “Problemas y perspectivas de la universidad después de la pandemia”, de Adriana Puiggrós. La autora señala la necesidad de que la pandemia sea analizada en su multicausalidad y no sólo en términos de salud. Plantea que debido a la transición de actividades en línea, el internet gratis surgió como una demanda equiparable a la de servicios sanitarios, de electricidad, etcétera. Señala ocho problemas que la universidad deberá atender para hacer frente a las consecuencias de la pandemia, como el peligro de que las desigualdades previas se multipliquen; el crecimiento de las corporaciones y el conjunto del mercado de educación; los cambios culturales entre docentes y alumnos; las consecuencias debido a las medidas de

prevención establecidas, analizadas desde un registro biopolítico; la necesidad de abordar la discusión sobre las teorías machistas y racistas; colocar lo público sobre lo privado; revisar la función social de la universidad, y el que las corporaciones se introdujeron en el campo de la universidad y la educación. Menciona la importancia de que la universidad asuma su autonomía para fortalecerse ante los discursos disolventes de lo colectivo, privatizadores del espacio público, adherentes a la meritocracia, y encabezar sus propios cambios y transformaciones del sistema educativo en su conjunto.

En “Retos de la universidad en 2020 ante la pandemia”, Rosa María Torres Hernández destaca que la crisis sanitaria es un catalizador de procesos de deterioro ambiental, alimentario y empobrecimiento de la vida social y que sus efectos a largo plazo derivarán en crisis económicas y sociales. El reto de la universidad es definir su papel en la sociedad frente a la juventud, principalmente para que el estudiantado de escasos recursos tenga acceso y las herramientas necesarias para continuar con su educación a distancia, por lo que es indispensable que el Estado construya políticas de acceso a la conectividad. Señala que uno de los retos es insertar a la universidad en el ecosistema comunicativo actual y construir una política de cuidado de la vida y la salud, con perspectiva de acciones afirmativas hacia el sector estudiantil, principalmente mujeres y jóvenes de escasos recursos. Otro reto es el desafío de continuar como la principal institución de transmisión y producción del saber y la cultura, ya que hay otros actores y agencias sociales que se están disputando dicho lugar. Ahora, con la pandemia, tiene el potencial de un “nuevo principio”, con nuevas formas pedagógicas y de producción del conocimiento, conservando su condición de bien público, deber del Estado y derecho humano.

A su vez, en “Tecnología y aprendizaje: ¡no más onfaloskepsis!”, Melchor Sánchez Mendiola plantea la necesidad de dejar las miradas autorreferenciales para dirigir los esfuerzos a propiciar la continuidad formativa en el desarrollo de los alumnos, al brindar apoyo a estudiantes y docentes, mejorar la educación en línea y renovar los currículos y modelos educativos. Señala que hay que desarrollar las diversas modalidades y los modelos de educación en línea con es-

trategias de formación docente y desarrollo curricular. Destaca que debe darse una segunda mirada y análisis a los términos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que se utilizan en la educación, ya que éstas pueden tener tanto efectos positivos como negativos. Asimismo, realiza una descripción del marco conceptual propuesto por William Brin Arthur. Sánchez Mendiola sugiere acabar con las etiquetas *millenials*, *nativo digital* e *inmigrante digital*, ya que han generado estereotipos e ignoran las diferencias y la diversidad que hay en grandes grupos de personas. Es necesario encontrar la forma de integrar en el currículo las diversas modalidades educativas, poniendo la educación híbrida y en línea como elementos centrales del proceso.

Por su parte, en “Currículum universitario, sociedad y pandemia. ¿Nos encontramos en la construcción de una nueva narración constitutiva?”, Alicia de Alba plantea dos cuestiones problemáticas para la formulación y construcción de respuestas a: 1) la dislocación, la contingencia y el acontecimiento de la pandemia; 2) la conformación y construcción de la nueva normalidad, específicamente desde lo educativo y lo pedagógico, y 3) la vida social, cultural, educativa y pedagógica pospandemia. La primera es la operación pedagógica en tiempos de la Covid-19 y su relación con el currículo incierto. Señala la celeridad con la cual actuaron los sistemas educativos, analistas, científicos e investigadores. Todo esto en la línea de la construcción del currículo incierto que el presente y el futuro exigen. Dicho currículo está inscrito y se encuentra en interrelación con la operación pedagógica, y en este momento ambos tienen una relación compleja.

Muchos países, incluyendo el nuestro, han utilizado su agencia humana y social (*human agency*) para rearticular sus prácticas docentes, gubernamentales y sociales. La interrogante básica del currículo universitario en la pandemia 2020 es determinar si nos encontramos en la construcción de una narración constitutiva. La segunda problemática es la necesidad de abrir el currículo universitario en su estructura misma. La educación, después de la pandemia, tendrá que voltear al contacto cultural y replantearse la interculturalidad. Desde lo educativo se muestra la urgencia de una nueva y radical

operación pedagógica, capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores y formas de vida que exigen erradicar las desigualdades sociales y económicas. Ésta es una posible y deseable dirección o direccionalidad del currículo universitario incierto.

El segundo apartado del libro es “Universidad en acción” e incluye diversos trabajos. “La Universidad Nacional y su futuro: una reflexión en los meses de la pandemia”, de Leonardo Lomelí Vagnas, habla acerca de la importancia de la universidad en la formación del México moderno y sus principales funciones: docencia, investigación y difusión de la cultura, así como de las problemáticas que enfrenta y los retos que tiene por delante debido a la pandemia. Señala las iniciativas que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) emprendió para apoyar tanto al estudiantado como a la docencia para enfrentar la emergencia sanitaria, en cuanto a continuar con la educación a distancia: cursos en línea para acceso a las TIC, apertura de centros de préstamo de tabletas y computadoras, y fortalecimiento del internet en todos los recintos universitarios, entre otras acciones.

Hace un recuento de lo que es la UNAM, cómo ha sido su crecimiento, la importancia de la autonomía universitaria y la compleja relación entre el Estado y las universidades públicas, así como los retos y las estrategias que se han impulsado desde la rectoría para promover la igualdad y atender las violencias de género dentro de la universidad.

A su vez, en “Los futuros de la universidad: librarse del cortoplacismo”, Axel Didriksson Takayanagui señala que la UNAM ha mantenido un modelo disciplinario y profesionalizante, que continúa con el estilo tradicional de docencia, y sus líneas y temas de investigación son repetitivos. Sin embargo, también reconoce que ha crecido en cuanto a nuevas carreras y subdisciplinas. Al ser una universidad de referencia nacional, tiene la necesidad de construir una estrategia de transformación para el futuro, ya que, debido a la crisis, la urgencia del presente se impone, lo que Innerarity ha llamado “la tiranía del presente” y Luhmann “la urgencia de los plazos”.

Describe la necesidad de que se incluyan en la reflexión los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), principalmente el tema 4, donde

se establece por primera vez la importancia del papel de la educación superior y se advierte que, de acuerdo con estudios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), si no ocurren cambios radicales en las universidades, no se van a alcanzar las metas planteadas para 2030. Por otro lado, con la transición política de un régimen neoliberal, que incluye la reforma al artículo 3 constitucional y la Ley General de Educación Superior, la UNAM tiene la oportunidad de hacer un esfuerzo para superar la desigualdad y promover iniciativas para combatirla en los ámbitos económico y social. Asimismo, avanzar hacia modelos alternativos sustentados en la interdisciplina, la generación de procesos cognitivos autónomos y una formación docente proactiva.

Por su parte, en “La universidad y su futuro”, Sara Ladrón de Guevara aborda lo que la Universidad Veracruzana ha realizado durante la pandemia para continuar con las actividades docentes a través de la plataforma Eminus, así como para la distribución del conocimiento, la difusión cultural y la vinculación. Señala que una de las cosas positivas que ha traído esta pandemia ha sido que se puede llegar a mucha más gente mediante los nuevos canales de comunicación (libros electrónicos, actividades en línea, acceso libre a la producción discográfica, webinars, etcétera). Sin embargo, queda una tarea pendiente, que es lograr que no exista inequidad en el acceso a internet y a las TIC para todos los universitarios, por lo que plantea que las plataformas de las universidades públicas deben ser de acceso gratuito y no consumir datos, para que así las IES puedan conservar su universalidad y su internacionalización. Plantea también que el internet debe ser considerado como un derecho humano.

En “La extensión universitaria ante el acontecimiento o la catástrofe”, Agustín Cano Menoni describe los cinco rasgos generales de la extensión universitaria en el continente americano: 1) fragmentación de las funciones sustantivas; 2) marginalidad; 3) poca integración a la actividad académica; 4) primacía de un perfil de actividades de divulgación, y 5) institución y crisis de la idea de compromiso social. Asimismo, plantea la importancia que cobra la extensión universitaria ante la “nueva normalidad” –según el concepto de Lewkowicz– y cómo ésta puede llegar a ser una entrada para re-

flexionar sobre el futuro de la universidad y sus relaciones con la sociedad; es decir, que nazca del acontecimiento y no de la catástrofe.

Plantea cómo la Universidad de la República de Uruguay tuvo un viraje *extensionista* para atender la emergencia sanitaria y social con nuevas líneas de trabajo, y cómo tanto la investigación como la divulgación científica tuvieron aportes esenciales. Señala la importancia de tener fuertes vínculos entre la universidad y los actores sociales para articular o amplificar las acciones e intervenciones.

El tercer apartado se denomina “Universidad y saberes” e incluye diversos textos. En “Universidad y pandemia: entre el triaje educativo y la reivindicación de lo público”, Hugo Casanova Cardiel y Miguel Alejandro González Ledesma presentan las características de la crisis educativa que ha generado la pandemia, especialmente en México, así como las problemáticas que se han vivido ante el traslado de las clases presenciales a una modalidad a distancia —brecha digital, continuidad pedagógica y tecnoentusiasmo—, centrándose en la educación superior. Para abordar la situación de los estudiantes ante la crisis educativa, se retoma la analogía del triaje médico, que consiste en la selección de la intervención especializada para la atención de las personas, lo cual, trasladado al ámbito de la educación, significa la selección de los estudiantes que han podido dar continuidad a su educación con base en su situación socioeconómica, una cuestión que ha generado la expulsión de los menos aventajados. Por último, se señala una mayor orientación a la privatización en la educación superior, pues la educación ha transitado del espacio público al individual, mediado por los servicios tecnológicos de empresas como Google, Microsoft y Facebook, entre otras.

Por su parte, en “Formación, conocimiento e investigación como relaciones sociales: las raíces del futuro”, Adrián Acosta Silva habla sobre cuatro premisas generales acerca del futuro de la universidad: 1) la autonomía intelectual, organizativa, académica y política como condición indispensable para el ejercicio de la investigación y desarrollo del conocimiento; 2) para que haya desarrollo en las ciencias sociales, hay que comprender antes que resolver; 3) las relaciones entre formación, investigación y conocimiento en la universidad son un proceso asociado a la legitimidad y eficacia cognitiva de las

fuentes, los actores y las formas organizativas de la vida académica, y 4) decidir el futuro utilizando las dimensiones social, cognoscitiva y temporal. Realiza un diagnóstico sobre el estado actual del posgrado mexicano y menciona que hay muy bajos índices de científicos e investigadores, y la mayor parte se concentran en áreas de ciencias sociales que son profesionalizantes más que de investigación.

Señala que la formación académica de los estudiantes de pregrado y posgrado; el ejercicio de la investigación científica o humanística, y la producción, difusión y circulación del conocimiento científico, constituyen un circuito de relaciones sociales complejas, producido mediante largos procesos de diferenciación en la integración intelectual. Propone establecer una agenda centrada en la construcción de una “sociología de la digitalización” para comprender los impactos de las nuevas tecnologías en estas relaciones.

A su vez, en “Humanidades y ciencias sociales para el futuro de la universidad”, Humberto Muñoz García describe la importancia de dichas disciplinas para el futuro universitario, debido al recrudecimiento de los problemas sociales que se van a presentar por la emergencia sanitaria, además del análisis y la reflexión para la configuración de un modo de estar en el mundo y de las ideas para su futuro. Asimismo, tiene que tomar en cuenta la transición hacia la sociedad digital. Señala la importancia de que se le dé el impulso necesario a las instituciones donde se lleva a cabo investigación y docencia, incluyendo el financiamiento.

También plantea que se requiere de estas disciplinas para debatir hacia dónde irá el desarrollo nacional y para afrontar los cambios en la relación entre el Estado, la universidad y la sociedad civil, para mantener una presencia crítica que permita reflexionar y adquirir valores, ver y sentir la otredad, y que la universidad cree el espacio público en la sociedad. Sin embargo, requiere de un sistema de comunicación desarrollado para dar a conocer sus ideas a la mayoría de la población. Uno de los desafíos será incorporar los procesos tecnológicos a las áreas sustantivas de producción del conocimiento. Insiste en la necesidad de que, en las carreras, posgrados y en la investigación, se ponga énfasis en la metodología y en el rigor académico.

Finalmente, en “Rehabitar el campus. Justicia curricular y cultura escolar en la universidad”, Sebastián Plá pregunta qué comunidad universitaria queremos, pensando tanto en los espacios institucionales (aulas, teatros, gimnasios) como en los espacios comunes (pasillos, cafeterías, etcétera). Al respecto, se enfoca en dos de las violencias estructurales que se presentan en la universidad: la violencia de género y de clase. Señala que aun cuando se han llevado a cabo acciones para sensibilizar y combatirlas, es necesario realizar procesos educativos para romper con los entramados simbólicos que naturalizan las desigualdades y la violencia. Distingue entre las políticas institucionales y la vida cotidiana en el campus, a través de su análisis con dos categorías: justicia curricular y cultura escolar. Habla sobre la falsa antinomia en la educación superior, ya que en la universidad no se educa al profesionista con independencia del sujeto, siempre estará presente lo que se llama el currículo oculto. Describe dos ejemplos en la UNAM donde se reproducen la desigualdad y la discriminación. Menciona que hay que centrarse en las microacciones pedagógicas de la vida cotidiana dentro y fuera del aula para llevar tanto la igualdad de género como la de clase a la cultura escolar.

Éstos son, en suma, los trabajos que integran la presente obra colectiva y que se ponen a la consideración de la comunidad estudiantil e interesada en la educación superior. Los tiempos que corren demandan interpretaciones académicas rigurosas y pertinentes. Ése es el espíritu de la obra que ofrecemos en esta ocasión.



## I. UNIVERSIDAD, POLÍTICA Y SOCIEDAD



## PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA UNIVERSIDAD DESPUÉS DE LA PANDEMIA

*Adriana Puiggrós*

Han ocurrido sucesos que resultaron inesperados en la mayor parte de las sociedades y que afectan a la universidad. Grupos, instituciones, investigadores y militantes ambientalistas habían advertido de manera sostenida sobre la fragilidad del equilibrio ambiental y sus posibles consecuencias. En el marco de las Naciones Unidas se habían firmado importantes acuerdos, como el Protocolo de Kioto en 1997 (ONU, 1998) y la Carta de la Tierra, Río de Janeiro, en 1992 (ONU, 1992), pero una pandemia de la magnitud de la producida por la Covid-19 no formaba parte de las posibilidades previstas ni del imaginario de las poblaciones. Tampoco las instituciones consideraban necesario tomar medidas preventivas más allá de niveles elementales de protección contra la contaminación de las grandes ciudades; cabría analizar los mecanismos de negación colectivos de aquellas advertencias. Ello sin descontar los efectos de las políticas destinadas a quitar importancia al avance de intereses depredadores del medio ambiente. Las sociedades han estado jugando al límite de lo soportable por la vida humana y por la Madre Tierra.

Sin duda, la pandemia no puede comprenderse si se la reduce a términos sanitarios, sino que debe ser analizada en su multicausalidad. Interesa indagar los factores que se alinearon y produjeron quiebres de la salud, de la vida social y de la economía, y que actuaron sobre la política. Del mismo modo, interesan las acciones inversas; es decir, cómo se ha procedido desde esos ámbitos en el enfrentamiento de la difícil situación. El punto de partida para cualquier

análisis no puede ser considerar que existía una cierta “normalidad” en la vida de las sociedades o, en todo caso, disentimos con la afirmación de que los millones de personas que viven hundidas en la miseria, la inestabilidad económica y política características del capitalismo actual, la creciente concentración de la riqueza y el uso de la naturaleza para ese fin, constituyen una situación normal. Tampoco lo es la pérdida de soberanía de los países latinoamericanos a manos de corporaciones que se apropian de sus recursos naturales, de las comunicaciones y de la información. O bien, naturalizar la ambigüedad, la *indecibilidad* y la inseguridad jurídica como estados que han llegado para permanecer entre amplios sectores sociales, en tanto la seguridad en todos los órdenes se afianza en la cumbre de los poderosos. Esas situaciones afectan a la comunidad universitaria.

Es sabido que las medidas sanitarias tomadas para combatir la pandemia han producido una necesaria retracción de las actividades presenciales, lo cual motivó el avance de su sustitución por opciones tecnológicas. No obstante, antes de analizar ese hecho, es necesario dejar constancia de la previa distribución desigual de la tecnología informática. Podríamos señalar que el avance tecnológico, en particular las conexiones digitales, ha sido, según quien lo pronuncie, portador de las marcas *subdesarrollo*, *economías emergentes*, *países periféricos* o *dependientes*; es decir, no ha sido igual para todos, y esa desigualdad proviene de la matriz de injusticia social de la cual surgió. Esto antes de la pandemia. Pero ocurre que las alternativas de comunicación social, laboral y, en particular, educativa, que se presentaron ubicaron el acceso a la tecnología entre las necesidades básicas. Internet gratis surgió como una demanda equiparable a la exigencia de servicios sanitarios, de electricidad y de urbanización.

Asimismo, el conocimiento científico es distribuido de manera desigual entre países, regiones y sectores sociales (económicos, genéricos, étnicos y culturales). La población que se formó en el siglo xx lo hizo en sistemas analógicos, pero a raíz de los cambios introducidos durante la pandemia, franjas enteras de la población, antes excluidas de la digitalización, debieron esforzarse por comprender otras lógicas, aprender, cambiar rutinas, incorporar lenguajes que les eran ajenos. A los sectores más desfavorecidos económica y so-

cialmente se sumaron los adultos mayores, y esos conjuntos ingresaron al espacio dependiente de las tecnologías del siglo XXI, sin dominarlas.

Como parte de las medidas tomadas por los gobiernos para enfrentar la pandemia fueron sustituidos procedimientos de la administración pública por formulaciones digitales. Así ocurrió también con organismos privados (bancos, establecimientos y centros culturales). Ya no se trata solamente de poder descifrar las señales que ordenan el tránsito de las personas y los vehículos por las ciudades, sino que, por ejemplo, el lenguaje de los cajeros automáticos debió ser aprendido para cobrar el salario mínimo o el subsidio que el gobierno otorgó a raíz de la emergencia, y la gestión de ese tipo de beneficios también comenzó a exigirse por vía digital.

Aun teniendo en cuenta las mencionadas desigualdades, debe observarse que en varios países latinoamericanos se ha producido, durante el corriente año, un avance muy considerable en el equipamiento tecnológico personal e institucional, así como en los conocimientos respectivos entre la población de todas las edades. Los saberes adquiridos tendrán diversas tramitaciones en el futuro inmediato y seguramente se advertirán cambios culturales de singular importancia.

## LOS PROBLEMAS QUE DEBERÁ ENCARAR LA UNIVERSIDAD

Los difíciles acontecimientos que vivimos nos obligan a atender sus consecuencias sobre la universidad, analizar el papel que esa institución ejerce y hacernos cargo de las responsabilidades que surgen con vistas a un futuro próximo. Así, arribamos al *primer problema* que deberán enfrentar las instituciones de educación superior (IES), en particular, y en general todo el sistema educativo: el peligro de multiplicar las desigualdades previas, dadas las diferencias en el acceso a las nuevas modalidades del proceso educativo, que deberá respetar las indicaciones de orden sanitario. La necesidad de estructurar los grupos con un menor número de alumnos, de disponer de espacios

amplios, de espaciar los turnos, tienen consecuencias presupuestarias, administrativas y pedagógicas.

Junto a la exigencia de nuevos sistemas de distribución de la población estudiantil, surgen presiones para que se establezca una metodología de selección de base meritocrática. Tal criterio pone en crisis las bases democráticas de la universidad pública, de modo que para evitar las consecuencias de un enfoque discriminatorio, la política educativa universitaria deberá ser fortalecida sobre el eje del derecho universal a la educación en todos los niveles, incluida la educación superior.

Constituye un *segundo problema*, muy vinculado con el anterior, que las corporaciones y el conjunto del mercado de la educación —que había crecido de manera inédita en las últimas décadas— encontraron en la pandemia un marco apto para su expansión. Muchas IES contaban desde hace tiempo con espacios “tercerizados”, esto es, cedidos a empresas para su gestión. Plataformas, formación docente, tareas de administración, enseñanza de determinadas materias, son algunas de las áreas que comenzaron a ser gestionadas por oferentes privados en universidades públicas. La necesidad urgente de convertir tecnológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje motivó que muchas IES públicas cedieran espacios al sector privado. Sin embargo, muchos países latinoamericanos están a tiempo —y en condiciones— de producir desarrollos propios y recuperar las áreas que han sido cedidas, objetivo frente al cual sobresale la tarea que corresponde a la universidad.

Es inminente la necesidad de dotar a docentes y alumnos de acceso a las redes digitales, equiparlos y educarlos tecnológicamente. En su dominio de la tecnología reside la posibilidad de incorporarla a su trabajo o a su estudio sin rendirse como simples usuarios de los productos del mercado. De este modo, *tecnología* se entiende como una condensación de sentidos que extiende de manera considerable la versión reducida al manejo de la máquina para alcanzar definiciones de orden ético y social. Los estudiantes y los docentes deberán entender la profundidad política del vínculo con la tecnología y, en ese orden, su responsabilidad en el resguardo de la soberanía nacio-

nal. Las instituciones de educación pública tienen una responsabilidad decisiva al respecto.

En cuanto a los aspectos pedagógicos de la virtualización de la enseñanza universitaria, es importante no confundir nueva tecnología con nueva educación. Las actividades virtuales permiten estructurar espacios de enseñanza-aprendizaje, intercambio cultural, trabajo en equipos de investigación, en lugares distantes, posibilitando vínculos interuniversitarios no imaginados. La virtualidad no elimina el vínculo pedagógico, sino que redefine su escenario. Sin embargo, el vínculo también se ve afectado. Aunque pueden realizarse algunas actividades con más facilidad que de manera presencial, la relación sufre modificaciones cuyas consecuencias a lo largo del proceso educativo habrá que estudiar. Por el momento es deseable que las universidades sostengan las actividades presenciales, sin por ello renunciar a las virtuales, experimentando nuevas formas de complementación.

En *tercer lugar*, una cuestión que deberá atender la universidad son los cambios culturales que se han producido entre los docentes y alumnos. Continuando con la argumentación que expusimos al principio de este texto, los sistemas educativos, incluyendo las IES, habían sido renuentes a incluir el tema ambiental con la importancia debida. Ahora no es posible obviarlo o negar su presencia como tono de fondo de nuestra vida. Abordar la cuestión ambiental incidirá en aspectos materiales y simbólicos de la vida universitaria y deberá cruzar transversalmente la totalidad de los campos del conocimiento. La universidad debe defender sostenidamente el valor de los conocimientos científicos y los principios éticos y democráticos frente a la aparición de un nuevo irracionalismo, renuente a aceptar el acervo científico y cultural de la humanidad.

En la actualidad, en las calles de muchas ciudades, grupos adversos a las medidas de prevención sanitaria irrumpen, protestando en su contra. Levantan la bandera de la “libertad” frente a la solidaridad reclamada, en tanto ellos mismos y otros proclaman el “terra-planismo”. Esas actitudes son una demostración de la profundidad con la que ha penetrado socialmente el individualismo neoliberal y su carácter antagónico con los valores y saberes comunitarios. El

uso de la categoría *libertad* de manera disgregadora de lo social, que dista de las propuestas socialistas, pero también del liberalismo clásico, refleja un déficit cultural o intenciones político-partidarias adversas a las autoridades que buscan contener el contagio de la Covid-19. Estos hechos denotan una carencia importante de formación ciudadana, política y ética, así como el desconocimiento de las legislaciones nacionales y del sentido de los derechos propios y ajenos. Son temas que deben ser abordados por la universidad, entendiendo que la pandemia ha provocado su surgimiento, pero que constituyen síntomas de cambios culturales profundos en las sociedades.

La *cuarta cuestión* que enunciaremos entre los intereses de la universidad es las probables consecuencias de las medidas de prevención establecidas durante la pandemia, abordadas en un registro biopolítico. Debe recordarse como antecedente que las grandes epidemias de fines del siglo XIX dejaron huellas profundas en la constitución de los sistemas escolares, que en esos momentos estaban en pleno proceso de estructuración. La teoría higienista fue decisiva en la constitución de los sujetos de la escolaridad. Véase, por ejemplo, que muchas décadas después de superadas aquellas tragedias sanitarias persisten rituales de distanciamiento y una serie de medidas cuyo sentido se fue deslizando de la lógica prevención sanitaria hacia el control de los cuerpos y los afectos. El regreso a los salones de clase no dejará de estar afectado por las coordenadas que ordenaron la vida durante la pandemia. Ello es objeto de atención para la organización de la nueva etapa de vida universitaria, así como objeto de investigación.

El *quinto tema* es un hecho de repercusiones culturales: la ciencia ha adquirido prestigio en los últimos meses. Los múltiples dioses de los pueblos latinoamericanos han dejado algún lugar a los científicos y sus casas: las universidades y los centros de investigación. Es un enemigo común, llamado Covid-19, el que ataca a toda la humanidad, vaciando de contenido las teorías racistas, homofóbicas, machistas y demás racionalizaciones de la opresión. El aporte de las IES debe ser generar la discusión al respecto, que se sinceren las posturas y salgan a la superficie los prejuicios, abriendo nuevas discusiones antropológicas, sociológicas y pedagógicas.

Un *sexto tema* es la antigua pregunta acerca de la relación entre la universidad y la sociedad, sobre cuya respuesta creemos que se han profundizado cambios positivos. La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES, 2008), al establecer la perspectiva de la educación superior como un derecho universal y un bien social, dio paso a nuevas tareas y nuevos vínculos de las universidades con las comunidades, los organismos estatales y las empresas. Pueden sintetizarse en pocas palabras: se trata de la primacía de lo público sobre lo privado, así como de la puesta en servicio de las IES para las necesidades de la sociedad. Esta posición se vincula con redefiniciones del concepto de autonomía universitaria, que rechazan el aislamiento académico y reconocen que la universidad tiene posibilidades y obligaciones en relación con la vida de la sociedad. Dejaré dos ejemplos para su análisis:

- 1) La vacuna Oxford-AstraZeneca contra la Covid-19 será producida en acuerdo entre México y Argentina. En el caso de este último país, sus responsables son las universidades de Quilmes y San Martín, y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), en tanto que México está representado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), entre otras instituciones. Interesa destacar que hay importantes aportes privados en el desarrollo de esta vacuna, pero están bajo la regulación de los Estados nacionales. Este último requisito se ha tornado un aspecto decisivo en el carácter de las futuras vacunas como bienes sociales pertenecientes a la humanidad o mercancías explotadas por laboratorios privados. Es un tema que afecta directamente la soberanía de las naciones. En los avances de la investigación realizada por la universidad pública recae una gran responsabilidad.
- 2) Un ejemplo relevante de la relación de las IES con el sector privado, en Argentina, ha sido la producción del Satélite Argentino de Observación con Microondas (SAOCOM) 1B que, junto

con el SAOCOM 1A, conforma la Misión SAOCOM. Ambos fueron desarrollados y fabricados por la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (Conae) junto con la empresa Investigaciones Aplicadas (Invap), contratista principal del proyecto, la firma pública Vehículo Espacial Nueva Generación (VENG), la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) y el Laboratorio del Grupo de Ensayos Mecánicos Aplicados (GEMA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), entre otras 80 empresas de tecnología e instituciones del sistema científico; además, contó con la colaboración de la Agencia Espacial Italiana. El satélite está destinado al uso de los datos SAOCOM: mapas de humedad del suelo para uso agricultura e hidrología; mapas de riesgo de inundación; mapas de riesgo de incendios; riesgo de enfermedades de cultivos; escenarios para la toma de decisiones de siembra y fertilización; determinar agua disponible en nieve para riego; estudio de desplazamiento de glaciares, y estudio de desplazamiento del terreno, pendientes y alturas.

Hemos presentado tan sólo dos ejemplos de colaboraciones entre organismos de investigación de las universidades y el sector privado de manera no invasiva, sino complementaria. Proyectos de este tipo existen en muchas IES latinoamericanas, al mismo tiempo que la naturaleza de los acuerdos que establecen con aquel sector es materia de preocupación. Se trata de un campo de alta tensión, en el cual se pone en juego, lo repetiremos una vez más, el sentido de la autonomía y el deber de la universidad referido a la propia sociedad y al Estado.

En *séptimo lugar* debemos abordar otro aspecto de las relaciones entre la universidad y la sociedad ante los profundos cambios producidos en la organización del trabajo, en el ejercicio de las profesiones y en el valor del saber universitario al respecto. La utilización de las nuevas tecnologías para la desconcentración de los trabajadores, la promoción del “emprendedurismo”, la valoración circunstancial de los conocimientos y su rápida pérdida de valor, afectan la identidad profesional y el sentido de las carreras universitarias. En esa concepción, la universidad deja de tener “pertinencia” social y ocu-

re que, aplicando preceptos empresariales, se tuercen sus objetivos, adecuando los estudios y las investigaciones a las características del nuevo mercado de trabajo. En ese sentido, la pandemia ha sido un escenario apto.

Por ejemplo, Mercado Libre es una de las 100 empresas que han prosperado con la pandemia, según el periódico inglés *Financial Times*: “Alta prevención, *home office*, combinamos elementos del caos, que aportan innovación y disrupción, con elementos del orden que permiten canalizar esa innovación en productos y servicios que les faciliten y simplifiquen la vida a millones de usuarios”, explica Sebastián Fernández Silva, vicepresidente sénior y *chief people officer* de Mercado Libre (*La Nación*, 2020). La empresa tiene hoy un valor bursátil de 60000 millones de dólares y 12300 empleados directos. Para Mercado Libre, la agilidad, la innovación y la meritocracia son su esencia, parte de su cultura. Las posiciones son elásticas, la gente multifuncional. Con la pandemia incorporó más gente, hizo convenios para absorber personal de empresas como McDonald’s y la operadora de Burger Boy y Starbucks. “No nos importa tanto el conocimiento técnico especializado, eso se aprende —dice Fernández Silva—. La persona tiene que tener ganas de vibrar con nuestra cultura. Lo demás lo enseñamos” (*La Nación*, 2020). La empresa ofrece a sus empleados igualdad de salarios entre géneros, posibilidad de preservación de óvulos, pago de guardería, jardín de infantes y personal doméstico hasta los seis años de los niños, a cambio de altísima exigencia en velocidad, atención, cumplimiento de las reglas del sistema y una entrega personal de alto peso subjetivo.

Las corporaciones se visualizan como si fueran el Estado mismo. Éste es un tema que requiere investigación desde múltiples ángulos de las ciencias sociales y las humanidades, y convoca a revisar la función social de la universidad ante las opciones que presenta la división social del trabajo.

Los asuntos planteados en las líneas anteriores abren preguntas acerca de *un octavo* interés de la universidad, tanto para comprender los cambios subjetivos que se han producido en su comunidad como por ser objeto de investigaciones de más largo alcance. Planteemos la cuestión de la siguiente manera: el discurso neoliberal fue eficaz

en la conformación de subjetividades en la comunidad universitaria y educativa y, silenciosamente, las corporaciones se fueron introduciendo en su campo. En ambos casos fueron decisivas las “micropolíticas neoliberales omnipresentes en el campo de la subjetividad” (Sztulwark, 2020). Obsérvese que durante la década pasada varios gobiernos democrático-populares latinoamericanos avanzaron en estrategias de fortalecimiento del espacio público y en la presencia del Estado en la educación superior. Pese a ello, la opinión de sectores universitarios tuvo peso en su derrota electoral o por la vía del golpe de Estado judicial, y en el advenimiento de una nueva etapa neoliberal. En el mencionado reclamo de libertad frente a las restricciones sanitarias durante la pandemia, pueden leerse las marcas de los múltiples mensajes destinados a desarmar la solidaridad y fortalecer el individualismo vinculado con el consumo. La extensión de los vectores del neoliberalismo como formas de entender y organizar la comunidad, incluida la vida universitaria, motivan investigaciones acerca del destino de la herencia democrático-popular, así como de las razones por las cuales nuevas generaciones no se apropian del pasado y se conforman con el presente, con pérdida de los conceptos de esperanza y creación.

## PALABRAS FINALES

Hemos enunciado solamente algunos de los problemas que debe encarar la universidad. En síntesis, es posible e indispensable que asuma de manera responsable su autonomía, fortaleciéndose frente a los discursos disolventes de lo colectivo, privatizadores del espacio público, adherentes a la meritocracia. Es lo que cabe desde el punto de vista de la educación superior como un derecho universal y un bien social. Pero la consistencia de una universidad autónoma y democrática requiere también que ésta encabece sus propios cambios y que aporte a las transformaciones del sistema educativo en su conjunto. La pandemia ha obligado a suspender normas y rituales, generando soluciones imprevistas. Es deseable que, antes que restaurar las si-

tuaciones antes consolidadas, se dé lugar a nuevas configuraciones del concepto y la vida de la universidad.

## REFERENCIAS

- CRES (2008), Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Cartagena de Indias.
- La Nación* (2020), 20 de septiembre, pp. 18-26.
- ONU (1998), Protocolo de Kioto de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, Kioto <<https://unfccc.int/sites/default/files/resource/docs/spanish/cop3/kpspan.pdf>>, consultado el 30 de octubre, 2020.
- ONU (1992), Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro, <<https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>>, consultado el 30 de octubre, 2020.
- Sztulwark, Diego (2020), *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*, Buenos Aires, Caja Negra.



*Rosa María Torres Hernández*

Como en el advenimiento del año 1000, los y las que vivimos en el siglo XXI tenemos miedos: miedo a la violencia, a la miseria, al otro y, sin duda, a las epidemias. No obstante las claras diferencias con quienes vivieron hace 10 siglos, existen concordancias entre los temores de la humanidad medieval y los nuestros (Duby, 1995). En todo caso, aquí no se trata de revisar esas semejanzas y diferencias, pero sí de considerar que en este tiempo nuestro se encaran los peligros de la crisis sanitaria sabiendo que la humanidad ha enfrentado tales vicisitudes, tales asuntos inéditos, y ha salido adelante, no sin pérdidas ni retrocesos, sí con la transformación de algunas condiciones materiales y mentalidades de su tiempo.

En el transcurso de la historia, los impactos de las pandemias han sido claramente visibles, pero vale reconocer, de entrada, que la crisis sanitaria de este 2020, como lo indica Berardi (2020), es un catalizador de procesos de deterioro ambiental y alimentario, de empobrecimiento de la vida social y daño al sistema sanitario producto de un capitalismo global depredador. Vista así, se trata de un precipitador que hace visibles y exacerba las desigualdades, las carencias y las inequidades sociales, culturales y económicas.

La crisis sanitaria es un fenómeno que abarca todas las dimensiones de la vida social y dejará profundas transformaciones con las que deberemos lidiar por un largo periodo. En realidad, sólo estamos viviendo los primeros efectos o el preámbulo de la incorporación de otras crisis, por ejemplo, la económica (menor crecimiento

económico, caída de la inversión privada, mayor desempleo, etcétera) y la social (incremento de la pobreza y de la pobreza extrema).

En este trastocamiento del orden de la vida, las instituciones, especialmente aquellas de producción cultural como las universidades, se encuentran ante el reclamo de ser universidades contemporáneas y de responder a un pensamiento contemporáneo de la universidad; esto es, establecer una singular relación entre ésta y su propio tiempo, sin negar el pasado y, a la vez, tomar distancia de éste, su tiempo. Más precisamente, se trata de fijar la mirada en nuestro tiempo y no quedarnos con la seducción de su resplandor, sino poder ver sus oscuridades (Agamben, 2008).

La contemporaneidad de la universidad se enmarca en la tendencia mundial de expansión de la educación superior y la pérdida de su hegemonía en la formación profesional.

Entre el 2009 y 2019, la proporción de personas de 25 a 34 años de edad que tenían un título de educación superior aumentó en todos los países que pertenecen a la OCDE y en los países asociados. En México, la proporción aumentó en 6 puntos porcentuales durante dicho periodo, cifra que es inferior al aumento promedio de los países que pertenecen a la OCDE (9 puntos porcentuales). En 2019, 24% de las personas de 25 a 34 años de edad tenían un grado de educación superior en México, en comparación con el promedio de 45% en todos los países que pertenecen a la OCDE (OCDE, 2020: 3).

En este contexto, es importante considerar que la universidad dejó de ser la única institución donde se impartía la educación superior. Esta pérdida de hegemonía se vio acompañada de la construcción de una “nueva trama de instituciones” con la creación de otros establecimientos a cargo de la formación profesional. Sirva de ejemplo México, en donde en los años ochenta existía un registro de 307 instituciones de educación superior (IES), en tanto que para 2014 ese número aumentó a 2 882, y en el periodo 2017-2018 a 3 763 (1 021 públicas y 2 742 particulares) (Acosta, 2014; Tuirán, 2019).

Habría que destacar también que en las universidades existe una tensión entre los saberes especializados que en ella se imparten, pero

que en muchas situaciones son de acceso restringido, y las políticas de democratización de la educación, que implican reconocer la existencia de la masificada demanda social por la educación superior, que en América Latina se dirige principalmente a las universidades. Es así que el aumento de IES se acompañó de la expansión de la matrícula, que ya venía creciendo décadas atrás. Acudamos nuevamente al ejemplo de México, donde “de 3 millones 449 mil estudiantes en 2012, aumentó a 4 millones 209 mil en 2017 [...]. Esto significó un aumento de la cobertura de 31.7% en el ciclo que inició en 2012 a 38.4% en 2017” (Tuirán, 2019: 127). Aquí hay otros aspectos que se debe considerar, a saber: el carácter desigual del crecimiento de la matrícula y la desigualdad en el acceso en el territorio mexicano. Del primer asunto baste señalar como ejemplo que la Ciudad de México, en el periodo 2017-2018, tuvo una cobertura de 97.5%, en tanto que en Oaxaca fue de 19.6%. En cuanto al segundo aspecto, según datos de la Subsecretaría de Educación Superior, del total de alumnos inscritos en licenciatura para el periodo 2017-2018, sólo 9% provienen del quintil más pobre de los hogares del país; por el contrario, 53% provienen de 40% de los hogares con mayores ingresos (SES, 2019).

Debemos agregar a los datos expuestos que las universidades, desde hace algunas décadas, han tenido que responder a un control de calidad centralizado y a un sistema de rendición de cuentas que, de hecho, en algunos casos ha contribuido a la creciente divergencia en la distribución de recursos entre éstas, lo cual marca “una desigualdad en la representación política” (Acosta, 2010: 28), ya que los recursos también definen la identidad y las finalidades institucionales, así como su relación con las comunidades locales, nacionales e internacionales (De Sousa, 2015; Pring, 2016).

Aspectos y procesos tan relevantes como los señalados hasta aquí permiten pensar en el contexto donde aparecen los retos ante la pandemia, reconociendo y recapacitando cuál es el papel de la universidad en la sociedad y, más específicamente, el papel que juega o puede jugar para las y los jóvenes. Este texto no pretende dar respuesta a estas interrogantes, aunque, de manera sucinta, hace referencia a la pérdida de hegemonía de la universidad en el espectro de

las IES, a su contexto actual, al uso de las tecnologías en educación, a la pedagogía del cuidado, a la universidad como espacio cultural y a las posibilidades que se presentan después de la pandemia.

Vale en este momento afirmar que la universidad es un espacio cultural público, en un amplio sentido de lugar de transmisión y producción de saberes, y una ciudadela expuesta, en tanto que alimenta el pensamiento como “cuestionamiento” desde el exterior hacia ella y desde ella hacia el exterior (Derrida, 2002).

En este sentido, es necesario subrayar que los retos de hoy están marcados por el carácter de la universidad en la sociedad, lo que implica, desde mi punto de vista, reconocer los irreductibles de lo que ésta representa, más allá de la pandemia; esto es, su condición de bien público, como deber del Estado y como derecho.

Ahora bien, en esta pandemia, dicho espacio cultural público se vio trastocado. En primer lugar,

las estimaciones de IESALC-UNESCO [...] muestran que el cierre temporal [por la pandemia] afecta aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior (CINE 5, 6, 7 y 8) y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe; esto representa, aproximadamente, más de 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región (IESALC-UNESCO, 2020: 12).

Así, uno de los primeros retos es, sin duda, la migración de la formación fundamentalmente presencial a la educación a distancia, con diversos procedimientos y artefactos. No es ocioso reiterar que esa transformación no pensada —o no concebida para este ritmo acelerado— visibilizó la desigualdad, planteó las interrogantes sobre la técnica en la formación de las y los jóvenes, y abrió el debate del papel que juega la universidad en la esfera pública, cuando han tomado centralidad los medios de comunicación y los media-activistas como partícipes de la educación.

Las desigualdades que se hacen patentes en el acceso, la alfabetización digital y la falta de herramientas para los y las estudiantes, pero también para las y los docentes, son una constante en Latinoamérica. En México, sólo para dar un ejemplo, 96.4% de la población con

estudios en el último grado universitario está conectada a internet, mientras que los que cuentan con nivel medio superior representan 91.8%, en contraste con 59.1% de personas con educación básica. Sin duda, las divergencias se hacen más evidentes en la brecha entre el ámbito urbano y el rural, pues en el primero existe un acceso de 76.6% en tanto que en el segundo es de 47.7% (INEGI, 2018). Se puede observar de manera detallada en el cuadro 1, en relación con la disponibilidad y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

**CUADRO 1.**  
Porcentaje de disponibilidad y uso de TIC en México (2015-2019)

Indicadores sobre disponibilidad y uso de TIC	2015	2016	2017	2018	2019
Hogares con computadora como proporción del total de hogares	44.9	45.6	45.4	44.9	44.3
Hogares con conexión a internet como proporción del total de hogares	39.2	47.0	50.9	52.9	56.4
Hogares con televisión como proporción del total de hogares	93.5	93.1	93.2	92.9	92.5
Hogares con televisión de paga como proporción del total de hogares	43.7	52.1	49.5	47.3	45.9
Usuarios de computadora como proporción de la población de seis años o más de edad	51.3	47.0	45.3	45.0	43.0
Usuarios de internet como proporción de la población de seis años o más de edad	57.4	59.5	63.9	65.8	70.1
Usuarios de computadora que la usan como herramienta de apoyo escolar como proporción del total de usuarios de computadora	51.3	52.2	46.8	46.7	44.6
Usuarios de internet que han realizado transacciones vía internet como proporción del total de usuarios de internet	12.8	14.7	20.4	23.7	27.2
Usuarios de internet que acceden desde fuera del hogar como proporción del total de usuarios de internet	29.1	20.5	16.7	13.4	10.7
Usuarios de teléfono celular como proporción de la población de seis años o más de edad	71.5	73.6	72.2	73.5	75.0

Fuente: INEGI (2015).

Esas desigualdades también son parte de la universidad e implican un desafío que no es sólo operativo o no debería serlo, porque es necesario procesar en la formación profesional los problemas que están en la realidad, pero de igual manera lo que está sucediendo en los establecimientos universitarios con esas desigualdades. Las universidades pueden actuar, en tanto agentes educativos, en contra de las maneras productoras o reproductoras de aquellas, procediendo con un principio activo de igualdad, con definiciones claras de polí-

ticas sustantivas, y continuar así con la labor universitaria de acoger la comprensión de la diversidad social y atenderla.

En este sentido, para no profundizar las desigualdades y, por el contrario, promover la equidad, se debe construir de manera ágil políticas de acceso a la conectividad. Tales políticas le corresponden al Estado. En particular, la conectividad forma parte del piso tecnológico necesario que las instituciones de formación de los profesionales y la escuela en general requieren, en un futuro inmediato, para dar continuidad académica, ya que esta crisis sanitaria tendrá como una de sus consecuencias el debate acerca de la incorporación de procesos híbridos o bimodales de formación profesional.

Ante este panorama, no debemos descuidar el hecho de que la fácil accesibilidad a las tecnologías no quiere decir que la manera en la que la entendemos y utilizamos sea evidente en sí misma, mucho menos en el ámbito de la formación (Ferrer, 2014). Es así que, sin duda, corresponde a la universidad contemporánea abrir el debate acerca de los marcos pedagógicos, los usos de la tecnología y la técnica misma. “Porque de lo contrario la mera introducción de medios y tecnologías de comunicación en la escuela puede ser la más tramposa manera de ocultar los problemas de fondo tras la mitología efímera de su modernización tecnológica” (Rey y Martín-Barbero, 1999: 11). Cuando uno de los problemas fundamentales en este momento es cómo insertar a la universidad en el ecosistema comunicativo actual, que avanza sobre la automatización tecnolingüística de las relaciones entre las personas y la sustitución “de actos cognitivos y afectivos por secuencias y protocolos algorítmicos” (Berardi, 2019: 170). Con esto no pretendemos desconocer el aporte de la tecnología para la educación, pero sí establecer desde la universidad el análisis de su función, contenido y cualidades pedagógicas y comunicativas. En otras palabras, es ir más allá de lo artefactual en un proceso de aprendizaje permanente de estudiantes y docentes de “la cultura tecnológica con intencionalidad pedagógica” (Condorí, 2017: 84).

Al desafío de las tecnologías en su uso educativo para la formación de profesionales debemos agregar la construcción de una política de cuidado, particularmente de la vida y la salud, con una

perspectiva de acciones afirmativas hacia las y los estudiantes. Recordemos que las y los alumnos son cada vez más numerosos en las universidades y realizan —o por lo menos lo intentan— estudios más largos, por el temor al desempleo y el deseo de mejorar la propia formación, en un contexto que tiende a la rentabilidad cada vez menor de los títulos. Tendremos que considerar que los estudiantes en este siglo son parte de una generación que se vio atravesada de manera sistemática y desproporcionada por la crisis sanitaria, esto ha sido particularmente duro para las mujeres jóvenes, las y los menores de edad, y para aquellos que viven en países de ingresos más bajos.

Tal como lo indica el informe de la encuesta 2020, *Los jóvenes y el Covid-19* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cierre de las escuelas, las universidades y los centros de formación afectó a más de 73% de las y los jóvenes. Con una muestra de 12 000 jóvenes de 112 países se observó que existen diferencias regionales; por ejemplo, los y las estudiantes que indicaron no haber recibido ningún curso se distribuyeron de la siguiente manera: 44% en los países de bajos ingresos, 20% en los países de ingresos medios y 4% en los países de ingresos altos. Lo anterior forma parte de la reducción de oportunidades de crecimiento y desarrollo de los jóvenes, además del consabido mayor riesgo de abandono escolar. Nuevamente, esto tiene mayores repercusiones en los países de bajos ingresos, en los que algunos estudiantes, en particular las mujeres, quizá no puedan regresar a la escuela debido a la contracción de ingresos en el hogar y a la necesidad de obtener medios de sustento. La encuesta agrega que, a pesar de los esfuerzos para asegurar la continuidad de formación, 65% de las y los jóvenes encuestados consideran que habían aprendido menos desde el inicio de la pandemia. Asimismo, 7% de los encuestados piensan que su formación podría fracasar. Así, las perspectivas profesionales están dominadas por la incertidumbre y el temor, ya que el alumnado evalúa con pesimismo su capacidad para finalizar su educación.

Dadas estas percepciones, podemos decir que otro punto agudo se encuentra en el largo periodo de distanciamiento social que ha mantenido a los alumnos alejados de las aulas. Esto sin duda permi-

te el control del contagio, pero también les resta libertad de movimiento y autonomía, así como una disminución de su socialización con otros estudiantes y profesores. Todo ello con el consiguiente menoscabo de su participación en los asuntos públicos. Éstas no son cuestiones menores para las universidades, porque especialmente estos jóvenes estudiantes representan, como en otros momentos:

La esperanza del futuro [...] constituyen hoy el punto de emergencia de una cultura otra, que rompe tanto con la cultura basada en el saber y la memoria de los ancianos, como en aquella cuyos referentes, aunque movedizos ligaban los patrones de comportamiento de los jóvenes a los de padres que, con algunas variaciones, recogían y adaptaban los de los abuelos. Al marcar el cambio que culturalmente atraviesan los jóvenes como ruptura se nos están señalando algunas claves sobre los obstáculos y la urgencia de comprenderlos, esto es sobre la envergadura antropológica, y no sólo sociológica, de las transformaciones en marcha (Rey y Martín-Barbero, 1999: 23).

Lo anterior lleva a comprender que a las y los jóvenes no se les puede dejar “solos” en una cotidianidad de alta estimulación, exigencias y aislamiento; no pueden estar “sin una guía crítica y protectora de la universidad, para no alimentar una *generación del naufragio*” (Rey y Martín-Barbero, 1999: 24). Tal es el reto, se trata de conservar el vínculo de las y los estudiantes con la universidad, sabiendo que las condiciones de desigualdad preceden a la intención de atenderlos y acompañarlos. No sólo eso, ya que de no lograrlo se crearán nuevas inequidades; de esta manera, seremos un lugar de la cultura yendo a contramano de su lugar de transmisión. Es por ello que la institución universitaria sabe de lo irreductible de su papel como soporte de los estudiantes y, por tanto, deberá responder con amplio sentido de que otro mundo es posible para esos jóvenes.

De lo que estamos hablando es de una política del cuidado en las universidades que, sin duda, tendrá que ver, además de lo ya señalado, con la preparación, la organización y la operación de las condiciones sanitarias para el regreso a los establecimientos, pero de igual manera con el reforzamiento, la reorganización y la prepara-

ción, según sea el caso, de una perspectiva de cuidado de la vida, de cuidado del mundo.

Que asuma el reto de construir, interpretar o develar verdades tanto de la ciencia como del contexto ancestral; que aporte al desarrollo tecnocientífico y económico en condiciones de igualdad, dentro de una sociedad plural, diversa y justa con los seres humanos que la integran y con el espacio que habitan (Vélez y Ruiz, 2019: 18).

De igual importancia que el reto del traslado de lo presencial a la distancia o las políticas de cuidado resulta el desafío de la transmisión y producción del saber y la cultura, ámbito en el cual la universidad fue EL ESPACIO con mayúsculas. Sin embargo, hoy disputa ese lugar con otros actores y agencias sociales. De este modo, lo primero a reconocer es la importancia de mantener su papel como institución llamada a colocar a las y los estudiantes ante una relación con el conocimiento. Enfrentar hoy los desafíos de la transmisión, incluida la transmisión en la cultura digital, con sus materialidades, pero también en un más allá de las herramientas (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

Tal vez este momento sea, para algunas universidades, un periodo para aprovechar el potencial de un “nuevo principio” con nuevas formas pedagógicas y de producción del conocimiento. Sería un error pensar que cuando señalo esto, me refiero a una transformación de las instituciones universitarias desde sus cimientos. Pienso más bien que la universidad podrá ver con mayor detenimiento o hacer una lectura atenta de cómo se produce el conocimiento y se trabaja pedagógicamente en su mundo académico, complejo y crítico, impregnado de connotaciones éticas y fundamentos en la investigación. Todo ello implica el análisis puntual de las políticas de la educación superior y de ciencia y tecnología.

De lo anterior se desprende que, además de un trabajo institucional, se requiere de una labor interinstitucional que permita la construcción de un espacio común de referencias compartidas que confirme y refuerce el compromiso social de las universidades; esto es, el vínculo político orgánico entre la universidad y la sociedad. De tal



- lid=IwAR0LUXSlwbaOieM60mryushv3cGKVF2NVCdzgt\_CHL2-GVIG8bXi0RLyXPU>, consultado el 16 de noviembre, 2021.
- Berardi, Franco (2019), *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*, Buenos Aires, Caja Negra.
- Condorí, Elba Clarisa (2017), “La articulación entre las TIC y la escuela: un desafío cultural”, en Mónica Pini, Mariana Landau y Elena Valente (coords.), *Tecnologías en el aula. Análisis y propuestas pedagógicas*, Buenos Aires, Aique, pp. 75-87.
- De Sousa, Boaventura (2015), *La universidad en el siglo XXI*, México, Siglo XXI Editores.
- Derrida, Jacques (2002), *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta.
- Diker, Gabriela (2005), “Los sentidos del cambio en la educación”, en *idem* y Graciela Frigerio, *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 127-138.
- Duby, Georges (1995), *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*, Barcelona, Andrés Bello.
- Dussel, Inés, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (2020), “La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha”, *Análisis Carolina*, núm. 41, <[https://doi.org/10.33960/AC\\_41.2020](https://doi.org/10.33960/AC_41.2020)>, consultado el 16 de noviembre, 2021.
- Ferrer, Aldo (2014), *Tecnología y política económica en América Latina*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.
- INEE (2018), *La educación obligatoria en México. Informe 2018*, México, <<https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P1I243.pdf>>, consultado el 16 de noviembre, 2021.
- INEGI (2015), *Encuesta Nacional de los Hogares (ENH)*, México, <<https://www.inegi.org.mx/programas/enh/2015/>>, consultado el 16 de noviembre, 2021.
- IESALC-UNESCO (2020), *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*, Caracas.
- OCDE (2020), *Panorama de la educación 2020: Indicadores de la OCDE*, París, <<https://doi.org/10.1787/69096873-en>>, consultado el 16 de noviembre, 2021.
- Pring, Richard (2016), *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*, Madrid, Narcea.

- Rey, Germán y Jesús Martín-Barbero (1999), *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, Barcelona, Gedisa.
- SES (2019), “Marco y política para la transformación de la educación superior 2019-2024”, México, <<https://crce.anuies.mx/wp-content/uploads/2019/05/PRESENTACION-DRA.-ENEDINA-RODRIGUEZ.pdf>>, consultado el 16 de noviembre, 2021.
- Tuirán, Rodolfo (2019), “La educación superior: promesas de campaña y ejercicio de gobierno”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 48, núm. 190, pp. 113-183.
- Vélez, Germán Alonso y Gustavo Alberto Ruiz (2019), “La universidad en crisis, amenaza o reafirmación de su ontología”, *Revista Educación Superior*, vol. 48, núm. 190, pp. 1-22.

*Melchor Sánchez Mendiola*

“¿Qué es normal con Covid-19? Nada.”

*Anthony Hincks*

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad es prácticamente imposible elaborar cualquier escrito sin el influjo causado por el brutal impacto que ha tenido la pandemia en todas las facetas de nuestras vidas. Este cataclismo biológico y social ha afectado intensamente a todos los sistemas educativos en el ámbito global e iniciado un profundo cambio en lo que hacemos como profesionistas, personas y académicos. Los múltiples efectos en la enseñanza y la evaluación de los estudiantes no serán de corta duración, el panorama es incierto y cualquier esperanza de llegar a algo cercano al ahora nostálgico concepto de “normalidad” se ve cada vez más lejana. Por donde se vea, nos hemos convertido en seres monotema: de lo único que queremos hablar, leer y escribir es sobre el virus y sus efectos, cualquier otra cosa nos parece irrelevante y poco interesante, situación que debemos enfrentar y contrarrestar. Aunque es entendible nuestra obsesión por la crisis actual, debemos dejar de “vernós al ombligo”, como menciona el título de este capítulo, en virtud de que la contemplación pasiva para escapar de la realidad y no enfrentarla no abona a salir del pantano existencial en que vivimos. El anhelo por lo que hemos perdido no debería envolvernos en la desesperanza, sino motivarnos a continuar creando, adaptando, colaborando, aprendiendo.

Es prioritario dirigir esfuerzos para propiciar la continuidad formativa en el desarrollo de nuestros estudiantes; priorizar la eva-

luación formativa para el aprendizaje sobre la sumativa; fortalecer mecanismos de apoyo a los docentes y estudiantes en situaciones de desventaja; documentar rigurosamente los cambios introducidos en estos meses de pandemia y sus impactos; mejorar la calidad de nuestra educación en línea, así como reflexionar y actuar en la renovación de nuestros currículos y modelos educativos. Es pertinente ser realistas y reconocer con humildad que antes de la pandemia el sistema educativo nacional, en todos sus niveles, enfrentaba múltiples retos no resueltos, que se han visto acrecentados por la situación actual. La pandemia nos obligó repentinamente a migrar a la educación a distancia, lo que afectó la enseñanza programada de todos los estudiantes con el cierre de universidades y confinamiento en casa.

Expertos en educación a distancia afirman que la educación que vivimos en los meses de marzo 2020 en adelante no fue educación en línea en toda la extensión de la palabra, sino educación remota de emergencia (ERE) (Hodges *et al.*, 2020). En contraste con las experiencias educativas diseñadas desde su origen para ser en línea, la ERE es un cambio abrupto transitorio a una modalidad instruccional diferente, en este caso debido a la pandemia. Ello implicó usar soluciones digitales a distancia que supuestamente regresarían a su formato original cuando cesara la emergencia, situación que cada vez se ve más lejana. La importancia de esta diferencia estriba en que nuestras acciones educativas como respuesta a la pandemia tuvieron un fuerte componente de improvisación con métodos subóptimos, en contraste con la educación en línea formal con actividades planeadas de antemano, pedagógicamente fundamentadas, en ambientes virtuales de aprendizaje profesionalmente diseñados, y con formación docente estructurada para el uso adecuado de las tecnologías en el proceso educativo en esta modalidad.

Aunque se respondió de manera intensa a la urgencia educativa a través de un colosal esfuerzo de profesores, alumnos y autoridades institucionales, lo que recibieron los estudiantes dista de ser lo ideal. Se están generando vacíos en el aprendizaje de los alumnos, de habilidades prácticas y psicomotrices, de competencias integradas en espacios reales, que deben diagnosticarse y eventualmente remediarse. En el corto plazo debemos incorporar de una manera

explícita y planeada las diversas modalidades y modelos de educación en línea, presencial y mixta/híbrida, con sólidas estrategias de formación docente y desarrollo curricular. Es fundamental repensar nuestros planes y programas de estudio, métodos de enseñanza y evaluación del y para el aprendizaje, así como participar con colegas de otras instituciones y áreas del conocimiento en el desarrollo de estrategias educativas que respondan a las necesidades de hoy y mañana. Como recientemente comentó el editor de la revista *Medical Education*, estamos viviendo “días extraños” y debemos crecer ante el reto (Eva, 2020).

Un efecto negativo de la ERE fue que algunos profesores desarrollaron “covid-pedago-fobia”, con un fuerte rechazo a la modalidad a distancia. Aquellos que nunca habían vivido la educación en línea, en esta primera experiencia la sintieron como algo desagradable, impuesta por fuerzas externas, con limitada planeación y apoyo, por lo que era de esperarse su incomodidad (Eachempati y Ramnarayan, 2020). Es necesario colaborar con personal entrenado y con experiencia en educación en línea y sus aspectos tecnológicos para generar actividades interdisciplinarias de formación docente que se apropien de lo mejor de los dos mundos, el digital y el de la presencia física. De manera tradicional, la educación a distancia ha estado relativamente relegada, bajo la percepción errónea de que su calidad es inferior a la tradicional, pero en la actualidad está en la palestra y es necesario retomarla y reforzarla. Usemos la abundante evidencia educativa publicada sobre estos temas y generemos conocimiento original propio en contextos locales, realizando investigaciones que nos ayuden a seguir adelante sin menoscabo de la buena educación. Es frecuente escuchar que las crisis son oportunidades que no hay que desperdiciar, por lo que la propuesta es dejar de “vernos el ombligo” en actitud meramente contemplativa y volcarnos a la acción reflexiva, como lo amerita la situación actual.

## NATURALEZA DE LA TECNOLOGÍA: LIMITACIONES DEL TÉRMINO

“Cualquier tecnología suficientemente avanzada es indistinguible de la magia.”

*Arthur C. Clarke*

“El uso indiscriminado de un término no sería grave si las palabras no fueran un instrumento para analizar la realidad. Pero lo son. Sus significados indican senderos abiertos en las cosas, que las hacen transitables.”

*José Antonio Marina Torres*

Ahora, más que nunca, es indispensable cuestionar las premisas que permean nuestras acciones, actitudes y el lenguaje mismo que utilizamos para referirnos a lo que hacemos en educación. El término *tecnología* ha adquirido en el último siglo un estatus que raya en lo mágico, que incluso podríamos catalogar, de acuerdo con la definición del experto en retórica Kenneth Burke, como “término dios”; es decir, aquellos términos que se convierten en expresiones a las cuales se subordinan las demás (Lingard, 2009). Palabras y conceptos como “educación por competencias”, “rendición de cuentas”, “calidad”, “educación centrada en el alumno”, “evaluación objetiva”, “tecnologías de información y comunicación (TIC)”, adquirieron un prestigio y estatura tales que se han convertido en una especie de “ídolos educativos” y dominan la conversación en reformas curriculares, sistemas de evaluación y acreditación de programas, usándose con frecuencia de manera superficial, como lugares comunes para tener la última palabra en un debate o discusión, sin invitar a la reflexión profunda de su significado y, en consecuencia, orillándonos a dejar pasar la oportunidad de repensar nuestras premisas.

Cuando términos como TIC o tecnología son usados en educación, principalmente cuando son investidos con el poder de “términos dioses” en esta época pandémica, se requiere darles una segunda mirada; de otra forma, continuaremos bajo las premisas cuestionables de que la tecnología nos resolverá el problema educativo de manera mágica. Esto es relevante ya que el término *tecnología* en el imaginario colectivo está lleno de “cajas negras”, la mayoría diseña-

das e implementadas por personas de otros países y culturas, cuyo costo financiero no es trivial (aunque los dispositivos digitales han incrementado notablemente su capacidad y desempeño, su precio en general los pone fuera del alcance de gran parte de la población mundial). El uso de palabras como *tecnología* puede funcionar como un filtro terminístico, ya que, aunque una terminología se dé en función de la realidad, por su propia naturaleza es una selección de la misma, funcionando entonces como una desviación de ésta (Lingard, 2009). Si por la premura de resolver los retos educativos generados por la pandemia evitamos cuestionar qué queremos decir con *tecnología*, estaremos evitando la responsabilidad académica que las universidades tienen ante la sociedad.

El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española define *tecnología* como: “conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico; lenguaje propio de una ciencia o de un arte; conjunto de instrumentos y procedimientos industriales de un sector o producto” (RAE, 2019). Otros autores la definen como una colección de artes mecánicas disponibles para una cultura, que hacen que su economía y sociedad funcionen. ¿Es la tecnología una rama del conocimiento, la aplicación de la ciencia, una técnica, una práctica o una actividad? ¿Son sólo dispositivos o también incluyen métodos, prácticas o ideas? ¿De dónde surgen las tecnologías, evolucionan como la vida biológica? William Brian Arthur, un brillante académico experto en economía y su relación con las ciencias de la complejidad, plantea una manera atrevida y original de pensar sobre la tecnología en la era moderna. En una de sus principales obras, *The nature of technology*, Arthur (2009) ofrece una teoría poderosa y, al mismo tiempo, elegante de qué es la tecnología, cómo surge y evoluciona, y qué implicaciones tiene para la supervivencia y el avance de nuestra especie. Es vital intentar entender las diferentes capas de profundidad del concepto *tecnología* y sus implicaciones para la educación, ya que, como sabemos, la tecnología puede tener efectos positivos y negativos, y en ocasiones generar más problemas que soluciones.

El marco conceptual propuesto por Arthur (2009) tiene tres componentes principales: las tecnologías generalmente resultan de

la combinación de otras tecnologías ya existentes; éstas consisten en tecnologías “más pequeñas”, y las tecnologías utilizan uno o más fenómenos naturales o sus efectos. Estas ideas aplican no sólo a las tecnologías “duras” (dispositivos digitales, ciclotrones, satélites), sino también a innovaciones sociales e ideas. Cuanto más aprendemos sobre biología, nuestras tecnologías se hacen más biológicas, adquiriendo aptitudes que semejan conciencia, inteligencia, movilidad y capacidad de reproducirse. Bajo estas premisas, este autor propone tres niveles de definiciones de *tecnología*:

- Básico o primario: en esta capa es un medio para satisfacer un propósito humano (como la cirugía robótica, las computadoras). *Tecnología* puede ser un método, un proceso o un dispositivo que, a su vez, puede ser simple (una aspiradora) o complicado (un radar de una estación espacial), material (un refrigerador) o no material (un algoritmo de inteligencia artificial para interpretar el lenguaje). En algunos casos el propósito de la tecnología es explícito y bien definido, como en el caso del procesamiento del petróleo; en otros, puede ser múltiple y vago, cambiante y dinámico, como es el caso de las computadoras o los teléfonos inteligentes.
- Secundario: en este nivel, la tecnología se define como un ensamblaje de prácticas y componentes, como cajas de herramientas o colecciones de tecnologías y prácticas individuales. Por ejemplo, la biotecnología, las TIC.
- Terciario: en el nivel más alto, consiste en la colección entera de dispositivos y prácticas de ingeniería disponibles en una cultura. En este nivel, la tecnología puede convertirse en la esperanza de la humanidad (como herramienta fundamental para implementar la educación en línea durante la pandemia) o en la probable causa de todos nuestros males (como el mal uso de las redes sociales). Algunos autores proponen este nivel de tecnología como una actividad colectiva: “tecnología es todo de lo que se trata el Valle del Silicio”. El término *technium* se ha utilizado para englobar este nivel del concepto, como una palabra incluyente y total.

El mensaje principal de este apartado es que debemos cuestionar fuertemente lo que queremos decir por *tecnología* en momentos como el presente, en que la pandemia ha trastocado tantas de nuestras premisas y marcos paradigmáticos. No debemos dejarnos llevar por el espejismo brillante de los dispositivos digitales modernos y la casi infinita cantidad de herramientas de *hardware* y *software* con las que somos bombardeados docentes y administradores, sin hacer un intenso ejercicio de reflexión del para qué necesitamos las herramientas tecnológicas y cómo podemos insertarlas en el blanco móvil del proceso educativo que ocurre entre profesores y estudiantes. Tengamos en mente el eterno reto de mantener vigentes los aspectos profundamente humanos del acto educativo, sin abusar de manera irracional de la tecnología moderna (compleja, con una empinada curva de aprendizaje, y que requiere fuertes inversiones financieras y de recursos humanos) y tratando de potenciar las habilidades, la motivación y el entusiasmo de los actores educativos, para no producir más daño que beneficio. La crisis educativa actual ocasionada por la pandemia debe obligarnos a mirar con un sano escepticismo cualquier solución rápida, ya que no existen balas de plata mágicas en educación.

## EDUCACIÓN EN LÍNEA: MOMENTO DE REDEFINICIONES

“La buena enseñanza puede superar una pobre elección de tecnología, pero la tecnología nunca podrá salvar a la mala enseñanza.”

*Anthony Bates*

“La computadora más nueva solamente complica, a mayor velocidad, el problema más antiguo de las relaciones entre seres humanos, al final el comunicador se confronta con el viejo problema de qué decir y cómo decirlo.”

*Edward R. Murrow*

Los efectos de la pandemia en educación superior han sido enormes. En respuesta, diversas organizaciones internacionales han emitido recomendaciones para enfrentar la situación, por ejemplo, el Insti-

tuto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IESALC-UNESCO, 2020) propone las siguientes actividades:

- 1) Anticipar una suspensión de larga duración de las actividades cara-a-cara; centrar esfuerzos en continuidad formativa y equidad.
- 2) Evaluar formativamente a los estudiantes; generar mecanismos de apoyo a estudiantes en desventaja.
- 3) Documentar los cambios introducidos y sus impactos de forma rigurosa.
- 4) Aprender de los errores cometidos y escalar la digitalización; mejorar la educación en línea e híbrida, y promover el aprendizaje ubicuo.
- 5) Reflexionar sobre la renovación de los modelos educativos utilizados hasta ahora.

En palabras de estos autores: “la pregunta del millón es si, en el supuesto de la continuidad de las actividades de enseñanza, los estudiantes conseguirán lograr los objetivos de aprendizaje diseñados para el curso” (IESALC-UNESCO, 2020). Por primera vez en la historia de la humanidad, hemos tenido que migrar súbitamente a modalidades educativas a distancia para las que no estábamos suficientemente preparados, a pesar de varias décadas de investigación sobre la educación en línea. Es imperativo utilizar de manera adecuada las diversas modalidades de educación a distancia e híbrida, nutriendo la discusión con los hallazgos de la gran cantidad de trabajos de investigación realizados en esta área, de otra manera corremos el riesgo de improvisar, basados en ocurrencias o sesgos personales de los líderes en turno, el diseño de las estrategias de respuesta educativa a la pandemia. Una revisión reciente y sistemática del tema examinó 619 artículos publicados en 12 revistas especializadas en la última década, analizando las metodologías de diseño de investigación utilizadas, temas explorados, resultados, etcétera (Martin, Sun y Westine, 2020). La mayoría de los estudios fue de naturaleza

cuantitativa, realizados en educación superior, con un aumento progresivo en el número de publicaciones en los últimos años. El cuerpo de investigación sobre educación en línea es cada vez más sólido y adquiere particular importancia en la época actual, requiriéndose en temas como liderazgo, políticas públicas, desigualdades digitales, equidad e inclusión.

En un análisis reciente sobre las raíces intelectuales de la educación en línea, explorando sus redes intelectuales, dominios del conocimiento y sus dinámicas, se analizaron 1685 artículos y 51940 referencias a través de herramientas cuantitativas para análisis de redes sociales (Bozkurt, 2019). Se encontró que la educación a distancia es un campo interdisciplinario que ya se integró a la corriente principal de la educación. El análisis de dominios de conocimiento mostró que las raíces intelectuales de la educación a distancia surgen de teorías genéricas de aprendizaje social, de las que posteriormente aparecieron teorías relacionadas a la educación en línea después de la creación de universidades abiertas. El cambio de paradigma más reciente en el área es el desarrollo de las tecnologías de redes en línea en el siglo XXI, en el que la educación a distancia ha evolucionado en lo que algunos llaman la “sexta generación” de aprendizaje a distancia ubicuo (Bozkurt, 2019).

Las “generaciones” o etapas del aprendizaje en línea han sido sujeto de controversia, aunque pueden identificarse las siguientes (Downes, 2012):

- 0 = la idea de colocar en línea contenidos de aprendizaje
- 1 = una red en sí misma (boletines electrónicos)
- 2 = juegos en línea
- 3 = sistemas gestión de aprendizaje
- 4 = Web 2.0, *E-learning* 2.0
- 5 = redes sociales
- 6 = servicios comercializados, nube

Sin embargo, a pesar de los grandes avances en tecnologías sofisticadas y dispositivos cada vez más poderosos, no ha sido tan rápido el consenso conceptual y desarrollo de modelos integrados que den

cuenta del área de educación en línea, ya que el uso de los diferentes términos utilizados en estas modalidades y en los diversos modelos propuestos sigue siendo variable y hasta errático. Es cuestión de tratar de dialogar con grupos de profesores que han trabajado en educación abierta y a distancia, y enfrentarse con una gran cantidad de prejuicios, pasiones encontradas y orígenes paradigmáticos diversos que hacen difícil ponerse de acuerdo. Algunos autores incluso proponen que estos términos (*e-learning*, educación a distancia, mixta, híbrida) son categorizaciones disfuncionales que más bien reflejan valores y realidades del siglo xx, por su continuo enfoque en los elementos particulares del proceso más que en un todo integrado, como si dichos elementos tuvieran existencias aisladas (Douse y Uys, 2019). En la actualidad, lo que llamamos educación en línea es inextricable de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que debemos avanzar en las discusiones epistemológicas, ontológicas y de marcos conceptuales novedosos, y no anclarnos en el pasado.

Es pertinente también cuidar los efectos crónicos que está teniendo internet y las interacciones digitales en la mente y la conducta humanas (Carr, 2020). A la larga, el medio se convierte en elemento fusionado del mensaje, influyendo en cómo actuamos y pensamos, modificando al individuo y a la sociedad al alterar nuestros patrones de percepción. Los efectos de la pandemia en el uso de los recursos digitales puede cambiar de manera sustancial todas las piezas del rompecabezas de nuestras vidas.

#### “OTREDAD GENERACIONAL”: EL MITO DEL EDUCANDO DEL MILENIO

“Los milenials no creen en el amor.  
Es una generación mucho más egoísta.”  
*Anónimo*

“Cada forma de ver es también una manera de no ver.”  
*Kenneth Burke*

El uso indiscriminado y distorsionado de las etiquetas *milenials*, *nativo digital* e *inmigrante digital* es un ejemplo contundente de cómo

se han ido incorporando algunos términos que afectan la forma de enfrentar la educación en todos sus niveles durante la pandemia (Bayne *et al.*, 2020; Jauregui *et al.*, 2020). El uso de estos términos ha creado una serie de estereotipos inútiles basados en datos limitados no generalizables, como ha quedado ampliamente demostrado por múltiples autores. La sociedad en general, así como muchos académicos y funcionarios usan estos términos con ligereza y superficialidad, creando, de modo desafortunado, expectativas irreales. Incluso se toman decisiones sobre estrategias de enseñanza, desarrollo curricular y políticas educativas con base en una serie de inferencias incorrectas, que no ayudan a que la educación progrese, ya que obligan a adaptar lo que hacemos a las supuestas necesidades de un bloque de estudiantes que, por ser de la misma generación, se supone que mágicamente tienen habilidades digitales extensas (habilidades que los docentes, por el sólo hecho de ser “inmigrantes digitales”, nunca dominaremos con la misma fluidez). Este uso de los términos excluye a los alumnos de un diálogo profundo sobre estas temáticas y propicia que las autoridades y los administradores de las universidades se apoyen en este tipo de conceptos para diseñar los edificios, las bibliotecas, los laboratorios, los auditorios y las aulas de instrucción, con efectos por lo menos cuestionables.

Atribuir a las fechas de nacimiento de cohortes de individuos ciertos atributos genéricos, por el sólo hecho de que forman parte de una “generación”, es académicamente inadecuado, ya que ignora las diferencias y la diversidad inherentes a grandes grupos de personas, así como la interacción con sus contextos diversos. Al contrario, esta visión refleja perspectivas estrechas y privilegiadas más que diferencias reales, e incluso adquiere connotaciones deterministas y metafísicas, al utilizar la corriente denominada esencialismo. El *ageism* (discriminación por edad) es un ejemplo de esencialismo, que se convierte en una falacia sustancialista que hace que los intelectuales extiendan al mundo las características de su propio microcosmos (Yzerbyt y Rocher, 2002).

Al aplicar las etiquetas *milenial*, *inmigrante* o *nativo digital*, se establece una diferencia de poder en la que un grupo define a otro, con una serie de motivaciones que sesgan esa definición, y que nos

lleva al concepto de otredad (Bayne *et al.*, 2020; Jauregui *et al.*, 2020). El término *otredad* originalmente se usó para diferenciar a las mujeres de acuerdo con el estándar masculino dominante y en su traslación al uso en generaciones de personas con supuestas habilidades digitales crea una diferenciación interpersonal, que genera una forma distintiva de exclusión y subordinación social. Para minimizar estos efectos profundos, sutiles pero graves, en la educación superior, es necesario movernos a un marco de humildad cultural como un medio para enfrentar de manera más estratégica y fundamentada las dinámicas sociales y culturales, así como las influencias históricas que afectan y forman a los individuos en cada generación de educandos. Los conceptos aludidos son un mito socialmente construido, que refuerza estereotipos y diferenciales de poder, por lo que es recomendable dejar de utilizarlos.

## REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

“La mayoría de las ideas sobre la enseñanza no son nuevas, pero no todos conocen las viejas ideas.”

*Euclides*

“Si yo no estoy para mí, ¿quién lo está?”

Y si sólo estoy para mí, ¿qué soy?

Y si no es ahora, ¿cuándo?”

*Hillel el Sabio*

El presente capítulo pretende que el lector reflexione sobre varios aspectos de lo que estamos viviendo en educación superior en la era de la pandemia. Tal vez uno de los más importantes corolarios es que la oportunidad que nos brinda esta crisis es única en la historia, por lo que es menester tomar “al toro por los cuernos” y poner de verdad a la educación como la principal actividad que nos ayudará a sobrevivir como especie, adaptándonos al brutal reto pandémico, con la consecuente desigualdad digital que se está acrecentando. No puedo imaginar otro escenario similar que pueda motivarnos de esta manera a trabajar en concierto, dejar atrás envidias, diferencias de

opinión, rechazo por las áreas de conocimiento que no son las propias, y adoptar a la educación como un todo holístico que requiere atención urgente, penetrante y permanente. Las divisiones artificiales que hemos elaborado los seres humanos entre los periodos de la vida, los niveles educativos, las temporalidades de la educación formal, entre muchas otras, deben ser sujetas de un fuerte análisis, como nunca lo hemos hecho para salir airoso de este trance.

Una estrategia que debemos implementar es integrar en el currículo, de manera proactiva y propositiva, las diversas modalidades educativas, planeando la educación híbrida y en línea como elementos centrales del proceso. Un ejemplo de esto es el diseño e implementación de las asignaturas de Informática Biomédica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Médico Cirujano de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (Sánchez-Mendiola *et al.*, 2013). Desde la etapa de diseño de este currículo se incluyó la educación híbrida (*blended learning*) en el programa académico del curso, lo que incidió en la planeación e implementación de los métodos de enseñanza y de evaluación, el diseño de los materiales en línea y espacios virtuales de aprendizaje, así como las estrategias de formación docente del profesorado. Las acciones de colocar en el centro de la discusión y planeación educativa el uso correcto de los principios pedagógicos y didácticos que sabemos, por experiencia y evidencia, que funcionan mejor, ayudan a que la incorporación de la educación en línea como un elemento consustancial a la totalidad de la educación tenga mayores probabilidades de éxito.

Es necesario revisar nuestras premisas sobre los conceptos y términos que manejamos para incorporar la mejor evidencia científica en educación, obtenida con rigor académico, con las creativas e innovadoras experiencias que hemos vivido los docentes y estudiantes en 2020 (Sánchez-Mendiola, 2012). De esta manera, tendremos una plataforma de despegue más sólida y consensuada para 2021. En una conversación reciente con el doctor Sanjay Sarma, vicepresidente de Aprendizaje Abierto del Instituto Tecnológico de Massachusetts, en Estados Unidos, argumentó que el verdadero siglo XXI iniciará el próximo año, 2021, ya que las dos primeras décadas del

siglo han sido un mal ensayo en el que hemos hecho varias cosas mal (véanse por ejemplo las acciones que han exacerbado el calentamiento global). La pandemia nos debe obligar a que en 2021 realmente hagamos cambios disruptivos con perspectivas a futuro, para rescatar la educación de la crisis crónica agudizada que vivimos. ¡La educación no debe esperar a la vacuna!

## REFERENCIAS

- Arthur, W. Brian (2009), *The nature of technology: What it is and how it evolves*, Nueva York, Free Press.
- Bayne, Siân, Peter Evans, Rory Ewins, Jeremy Knox, James Lamb, Hamish Macleod, Clara O'Shea, Jen Ross, Philippa Sheail y Christine Sinclair (2020), *The Manifesto for Teaching Online*, Massachusetts, MIT Press.
- Bozkurt, Aras (2019), "Intellectual roots of distance education: a progressive knowledge domain analysis", *Distance Education*, vol. 40, núm. 4, pp. 497-514.
- Carr, Nicholas (2020), *The shallows: What the internet is doing to our brains*, Nueva York, W. W. Norton & Company.
- Douse, Mike y Philip Uys (2019), "Distance learning, e-learning, life-long learning: aging terms in changing times", *ICDE World Conference on Online Learning. Education in the Time of Digitisation*, <[https://www.researchgate.net/publication/327816338\\_'Distance\\_Learning'\\_E-learning'\\_Lifelong\\_Learning'\\_Aging\\_Terms\\_in\\_Changing\\_Times](https://www.researchgate.net/publication/327816338_'Distance_Learning'_E-learning'_Lifelong_Learning'_Aging_Terms_in_Changing_Times)>, consultado el 14 de noviembre, 2020.
- Downes, Stephen (2012), "E-learning generations", *Half an Hour Blog*, 11 de febrero, <<https://halfanhour.blogspot.com/2012/02/e-learning-generations.html>>, consultado el 14 de noviembre, 2020.
- Eachempati, Prashanti y Komattil Ramnarayan (2020), "Covidopedagophobia", *Medical Education*, vol. 54, núm. 8, pp. 678-680.
- Eva, Kevin W. (2020), "Strange days", *Medical Education*, vol. 54, núm. 6, pp. 492-493.
- Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond (2020), "The difference between emergency remote teach-

- ing and online learning”, *Educase Review*, 27 de marzo, <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>, consultado el 14 de noviembre, 2020.
- IESALC-UNESCO (2020), *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*, Caracas, <<http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>>, consultado el 14 de noviembre, 2020.
- Jauregui, Joshua, Bjorn Watsjold, Laura Welsh, Jonathan S. Ilgen y Lynne Robins (2020), “Generational ‘othering’: The myth of the millennial learner”, *Medical Education*, vol. 54, núm. 1, pp. 60–65.
- Lingard, L. (2009), “What we see and don’t see when we look at ‘competence’: notes on a god term”, *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, vol. 14, núm. 5, pp. 625-628.
- Martin, Florence, Ting Sun y Carl D. Westine (2020), “A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018”, *Computers & Education*, vol. 159, <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>>, consultado el 14 de noviembre, 2020.
- RAE (2019), *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed. [versión 23.3 en línea], <<https://dle.rae.es>>, consultado el 14 de noviembre, 2020.
- Sánchez-Mendiola, Melchor (2012), “Educación médica basada en evidencias: ¿Ser o no ser?”, *Investigación en Educación Médica*, vol. 1, núm. 2, pp. 82-89.
- Sánchez-Mendiola, Melchor, Adrián Martínez Franco, Argelia Rosales Vega, Joel Villamar Chulin, Florina Gatica Lara, Rocío García Durán y Adrián Martínez González (2013), “Development and implementation of a biomedical informatics course for medical students: challenges of a large-scale blended-learning program”, *Journal of the American Medical Informatics Association*, vol. 20, núm. 2, pp. 381-387, <<http://jamia.bmj.com/content/20/2/381.full>>, consultado el 14 de noviembre, 2020.
- Yzerbyt, Vincent y Steve Rocher (2002), “Subjective essentialism and the emergence of stereotypes”, en Craig McGarthy, Vincent Yzerbyt y Russell Spears (eds.), *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 38-66.



# CURRÍCULUM UNIVERSITARIO, SOCIEDAD Y PANDEMIA. ¿NOS ENCONTRAMOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA NARRACIÓN CONSTITUTIVA?\*

63

*Alicia de Alba*

La pandemia por la Covid-19, traducida en este momento simbólico como incertidumbre radical y tensión productora de elementos múltiples y complejos, se erige como lábil timón de análisis, reflexiones y prospectivas.

He organizado este trabajo en dos cuestiones problemáticas, puntos de reflexión e indicios de propuesta, en la línea del esfuerzo por contribuir —desde lo pedagógico y el incierto currículum universitario— a la tarea de la formulación y construcción de respuestas a: 1) la dislocación, la contingencia y el acontecimiento de la pandemia; 2) la conformación y construcción de la nueva normalidad, de las nuevas normalidades, específicamente desde lo educativo y lo pedagógico, y 3) a la vida social, cultural, educativa y pedagógica pospandemia.

\* Una primera versión de este trabajo se presentó en la mesa 3, Continuidad Pedagógica Universitaria y Tecnologías, del coloquio La Universidad y su Futuro, llevado a cabo del 22 al 24 de septiembre de 2020. Agradezco la invitación a los organizadores, el doctor Hugo Casanova Cardiel, director del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), y al doctor Leonardo Lomelí, titular de la Secretaría General, ambos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Mi reconocimiento y felicitación por coordinar tan trascendente evento en los tiempos de pandemia por Covid-19. En la tarea de la escritura de estas líneas agradezco el apoyo, incluso en días festivos y de descanso, a Jesús Flores-Rodríguez, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma casa de estudios, en su carácter de becario del Sistema Nacional de Investigadores.

## CUESTIÓN 1. LA OPERACIÓN PEDAGÓGICA EN TIEMPOS DE COVID-19 Y SU INEXTRICABLE RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM INCIERTO

### ¿Fuerza estructural del acontecimiento y la dislocación?

El acontecimiento es emergencia de la singularidad y, una vez desplegado, es una llave de lectura arqueológica, en términos de Foucault.<sup>1</sup> La contingencia sucede de manera inesperada y causa una dislocación; esto es, una fractura o un daño a la estructuralidad de un sistema (social, político, económico, educativo, etcétera). La dislocación es constitutiva e irrepresentable en el momento en que ocurre; se requiere construir y conocer la respuesta discursiva a la dislocación para poder representarla, por lo que necesita de un tiempo de elaboración. En los términos en los que Laclau<sup>2</sup> hace una cierta recuperación de Lacan,<sup>3</sup> se puede decir que tal elaboración se produce entre los registros de lo Real, lo imaginario y lo simbólico.

Cuando tal respuesta discursiva es simbolizada, es posible tener una cierta comprensión de la fuerza estructural de la dislocación y del acontecimiento. En el caso de la pandemia de Covid-19, la dislocación operó en los sistemas de salud, educativo y económico, por nombrar tres de los más importantes y visibles. Si bien la fuerza estructural de la dislocación sufrida por la Covid-19 podrá advertirse con mayor claridad y definición en un acontecer cronotrópico<sup>4</sup> aún desconocido y difícil de predecir, es importante señalar la celeridad con la cual han actuado sistemas educativos, analistas, científicos e investigadores en la tarea de simbolización de tales indicios de respuestas a la dislocación y al acontecimiento de la pandemia.

1 Foucault aborda y desarrolla las significaciones de acontecimiento en *El orden del discurso* (1970), *La arqueología del saber* (1969) y *Las palabras y las cosas* (1966).

2 Laclau trabaja, construye y desarrolla las categorías de "contingencia", "dislocación" y "respuesta discursiva a la dislocación" en *Hegemonía y estrategia socialista* (Laclau-Mouffe, 1985) y *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Laclau, 1990).

3 Sobre lo Real, lo imaginario y lo simbólico véase Lacan (1964).

4 *Por cronotopo* se comprende una escena o circunstancia situada en el tiempo, en el espacio, en cuanto formas de ser, de vivir, de percibir, de sentir, de inscribirse en la naturaleza, de interrelación e interacción en torno a rituales, prácticas sociales, políticas pedagógicas, artísticas, etcétera.

Prueba de ello son las publicaciones sobre el tema, entre las que se encuentran, en términos generales, *Pandemia. La Covid-19 estremece al mundo* (Žižek, 2020) y las reflexiones y posturas de Enrique Dussel (2020a y 2020b); referidos de manera específica a lo político-pedagógico, a la operación pedagógica o Tlamachtia y a la educación, están *La cruel pedagogía del virus* (De Sousa Santos, 2020), *Educación y pandemia. Una visión académica* (Casanova, 2020) y el suplemento de la revista *Perfiles Educativos. La educación entre la Covid-19 y el emerger de la nueva normalidad* (IISUE 2020), por dar algunos ejemplos. Es válido afirmar que en el momento actual se cuenta con una vasta producción de libros y artículos, así como múltiples formas de dar a conocer reflexiones, resultados de investigación, narraciones y análisis de experiencias, políticas, programas, procesos y prácticas educativas, lo cual evidencia el advertir y explorar las hendiduras, las grietas y las aperturas por donde se ha pensado y actuado desde lo educativo y a través de la operación pedagógica, en la línea de la formulación, delineamiento, construcción y producción de nuevos imaginarios sociopolítico-pedagógicos y de la formulación y constitución de los dispositivos que éstos reclaman y reclamarán en un tiempo cercano. Todo esto en la línea de la construcción del currículum incierto que el presente-futuro reclama y exige.

Dado que las sociedades mismas se encuentran inmersas en la pandemia, se habla de currículum incierto, en la medida en que la formulación y la construcción de respuestas requieren de un mayor lapso para conocer y comprender la fuerza estructural (desestructurante-estructurante) del acontecimiento y dislocación.

El currículum incierto está inscrito y se encuentra en inextricable interrelación con la Tlamachtia u operación pedagógica, de ahí la importancia de concebirlas de esta forma en el momento actual. La Tlamachtia u operación pedagógica es la interpelación, la invitación a un proyecto de vida, familiar, comunitario, regional, nacional y mundial, y se hace desde un espacio cronotrópico; esto es, en una escena o circunstancia situada en el tiempo, en el espacio, en formas de ser, de vivir, de percibir, de sentir y de inscribirse en la naturaleza. Esta operación pedagógica construye seres humanos, construye

el tejido social. Como respuesta por parte de las niñas y los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores a esta interpelación o invitación, se movilizan las subjetividades, se articulan y se construyen vínculos, subjetividades e identidad. En la invitación y su respuesta se produce la operación pedagógica en los más disímiles grupos y sectores sociales, en su complejo y paradójico conjunto. De tal forma, todas y todos somos parte de sus mecanismos y dispositivos; por ello, se encuentra en constante movimiento, ya sea de manera fluida, confusa, compleja o casi inmóvil e invisible. Dependen del espacio de enunciación y recepción de la interpelación, las formas a través de las cuales se construyen las respuestas discursivas; es decir, depende del contexto y de sus cronotopos el cómo es escuchada y recibida la interpelación por las subjetividades.

En la operación pedagógica se construye el vínculo. En el momento actual tenemos una relación compleja: vínculo pedagógico-curriculum incierto.

#### VÍNCULO PEDAGÓGICO-CURRÍCULUM UNIVERSITARIO INCIERTO

El currículum universitario traduce las luchas, los deseos, los anhelos y los emprendimientos sociales y pedagógicos en una propuesta político-educativa, cultural, compleja y contradictoria, en la cual de diversas formas están los grupos y sectores que conforman la sociedad con sus intereses, aspiraciones, constructos científicos, conocimientos, tecnologías y valores; es decir, los contenidos, en sentido amplio, que estos grupos y sectores sociales sostienen, con los cuales se identifican y por los cuales luchan y conforman sus subjetividades. En el momento actual, en México, en Argentina, en otros países latinoamericanos, en países europeos y de diferentes regiones del mundo-mundos, docentes y demás educadores y educadoras han echado mano con fuerza de su *agencia humana y social*<sup>5</sup> para re-

5 Se trabaja agencia humana y social en el sentido de la noción anglosajona de *human agency*; esto es, como la capacidad de los seres humanos de tomar decisiones que impactan, definen y construyen acciones, procesos, valores, instituciones, etcétera. Se maneja en oposición o contraste con las fuerzas naturales y lo que éstas causan e implican.

articular en sus prácticas docentes, gubernamentales y sociales, el espíritu del proyecto político-pedagógico que han defendido y por el cual han luchado durante décadas, e incluso a través de diversas generaciones que han aportado su legado y que han rencarnado en prácticas docentes y político-pedagógicas en los retos más lacerantes de la pandemia. Así, el vínculo pedagógico ha sido retado por el impacto del acontecimiento, por la fuerza de la dislocación, en la que los elementos nodales de los proyectos político-pedagógicos se han visto estrujados, dislocados también, y en ese maremágnum se ha producido un proceso de rearticulación de elementos existentes con nuevos e inéditos elementos. En las universidades, por ejemplo, en la UNAM, se encuentran, por un lado, estudiantes con grandes deseos de ser interpelados, invitados a un proceso formativo que responda a sus inquietudes, aspiraciones y sueños, y por otro, profesores afectados de múltiples formas y en muchas ocasiones por las fuertes limitaciones que tienen ante la invasión de las tecnologías en su espacio docente. La inclemente visibilización, cada día mayor, de la brecha generacional en esta relación docente-alumno es una de las tareas que han exigido a las universidades respuestas inmediatas, las cuales se han ofrecido a través de diversas modalidades en línea y de los cursos y otros espacios de capacitación y formación de maestros para atender la emergencia docente, así como de estrategias para sostener a estudiantes en ese deseo de interpelación. Las narraciones sobre esta situación son de la mayor importancia y se constituyen en un espacio privilegiado de investigación educativa por parte de profesores e investigadores.

En esta recuperación y rearticulación de elementos para la interpelación universitaria institucional, y de manera prístina y compleja en la relación docente-estudiante, se observa la complejidad de la operación pedagógica en la pandemia y del vínculo pedagógico que comporta y se encuentra en una delicada, compleja y peligrosa situación. Estudiantes, docentes y agentes educativos se encuentran en el esfuerzo por nadar en medio de un acontecimiento que empieza a marcar un posible cambio de episteme, en el sentido foucaultiano (Foucault, 1966), ante el fin de una figura del mundo en el sentido de Villoro (1993) y el surgimiento de los rasgos y contornos de nuevas

figuras del mundo-mundos (De Alba, 1993), el fin del neoliberalismo (Lent, 2020; Žižek, 2020). ¿Hacia dónde va la interpelación; hacia qué proyecto político-académico se dirige el incierto currículum universitario? ¿Cómo rearticular la Tlamachtia u operación pedagógica? ¿Cómo emerge el vínculo pedagógico en la Tlamachtia de la pandemia?

Existe una inextricable y compleja relación entre vínculo pedagógico, constructor de seres humanos, y currículum, propuesta político-pedagógica y cultural que recupera y propone una compleja y contradictoria síntesis del proyecto-de los proyectos de los diversos grupos y sectores de la sociedad. Grupos y sectores con sus intereses, emprendimientos, valores, creencias, inquietudes, deseos, animadversiones, conocimientos, hábitos, habitus, sus formas de inteligibilidad, de percepción, de la expresión y el manejo de la emotividad, de inscripción en la naturaleza y en la sociedad, formas de construcción de los roles, de los lugares y de los espacios simbólicos y sociales de la comunidad, todo lo cual implica formas de construcción de la subjetividad y de la identidad en la subjetividad, pertenencia y, por tanto, los momentos de procedencia y emergencia de las narraciones constitutivas. ¿Nos encontramos en la construcción de una nueva narración constitutiva? Ésta es la interrogante básica del currículum universitario de y en la pandemia 2020.

## **CUESTIÓN 2. VOCES Y TENSIONES: LA NECESIDAD DE ABRIR EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO EN SU ESTRUCTURA MISMA**

¿Cuál es la invitación, la interpelación de esta pandemia, la llamada a gritos, clara y visible en algunos momentos e invisibilizada en otros? La interpelación mayor en mayo de 2020 fue “quédate en casa”; seis, siete u ocho meses después, en el pasaje al 2021, continua tal invitación ante una sociedad cansada, mexicana, latinoamericana y de múltiples países del mundo-mundos. Cansada, entre el miedo, el coraje, la incertidumbre y la esperanza, y ante la interrogación del futuro inmediato. ¿Cuál será el resultado o los resultados del trastocamiento social, cultural, político, económico y pedagógico de esta

pandemia? “Quédate en casa...”. Lo que sucede es que nos quedamos en casa y nos quebramos. ¿Por qué? Porque “la crisis del pobre es mucho más grave que la crisis del rico” (Sampedro, 2009); porque la violencia de género se ha incrementado en la pandemia (Zabalgoitia, 2020); porque el calentamiento global o cambio climático (González, 2020) es ignorado por grupos y países poderosos; porque resurge el racismo y el clasismo (¿o será que se han visibilizado?); porque la educación después de la pandemia tendrá que voltear al contacto cultural (De Alba, 2007) y deberá replantearse la interculturalidad o no será educación (Dietz, 2020); porque las voces gritan y golpean cada vez con más fuerza; porque, como circuló en los inicios de la pandemia, estamos en la misma tempestad, pero no estamos en el mismo barco.

El quiebre del mundo actual es innegable ¿hacia dónde se dirige la construcción de la nueva figura del mundo (Villoro, 1993)? La universidad tiene mucho que decir y hacer sobre tal dirección en el currículum incierto.

Desde lo educativo, se muestra la urgencia de una nueva y radical Tlamachtia u operación pedagógica, capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia el cambio epocal advertido principalmente por quienes han visto, desde la segunda mitad del siglo xx, la crisis ambiental por la relación sociedad-naturaleza (González, 2020) y la emergencia de la construcción de otra era de la humanidad. Construcción, conformación de otra época, de otra era que tienda hacia la construcción de otro mundo-mundos, capaz de atender las demandas, las inquietudes, los sueños, los corajes y las luchas sociales, bajo la égida de una radical justicia política, social, cultural y educativa, que recupere y articule voces que exigen erradicar las abismales desigualdades sociales y económicas; acabar con la pobreza; tener servicios de salud de calidad; escuchar, atender, asumir y abrirse al feminismo y a la perspectiva de género; atender la crisis ambiental y el calentamiento global; respetar los derechos humanos; promover el contacto cultural y la interculturalidad, así como la inclusión y la educación para la paz. Ésta es una posible

y deseable dirección o direccionalidad del currículum universitario incierto.

## ¿CÓMO?

Una significativa posibilidad, metodológica y técnicamente viable para atraer, traer y volver currículum tal direccionalidad y tales voces es abrir la estructura del currículum universitario. Abrirlo de forma tal que estas voces puedan entrar, conocerse, discutir y articularse en el interior de su estructura, en el momento en el cual se realiza la transmutación de programas político-sociales y culturales amplios, de ideas, deseos, demandas y lineamientos —en el proceso de sobredeterminación curricular. Transmutación de lo propuesto en la dimensión social amplia a la materialidad de los programas curriculares en los ministerios de educación, cuerpos colegiados y espacios de discusión, deliberación, redacción y aprobación de reglamentos, planes de estudio, propuestas de estrategias metodológicas. Ahí, en el momento de la *construcción de la estructura y la forma* del currículum universitario, abrir la estructura para que ingresen las voces y se articulen. Me refiero a un *espacio estructural curricular vacío*<sup>6</sup> en el cual se expresen las voces curriculares más informadas y comprometidas sobre “esas voces”.

Sí, me refiero a un espacio formal, estructural, con número de horas, créditos y todo aquello que la estructuralidad y la formalidad del currículum universitario requiera y exija. Cómo nombrarlo será tarea de los cuerpos colegiados y los especialistas encargados de darle estructura y forma a la propuesta político-educativa que recogen y recuperan del contexto social amplio; podría llamarse, por ejemplo, “Voces y tensiones del siglo XXI” o, de forma más acotada, “Exigencias del siglo XXI en materia de sociedad, pedagogía, ciencia y tecnología”. El nombre sí importa y en este momento transicional

6 Tomo elementos de la categoría de Ernesto Laclau “significante vacío” o “significante tendiente al vacío”, el cual tiene como tarea hacer que un sistema funcione con la articulación de la multiplicidad de significaciones que lo constituyen y conforman.

la apertura hacia la conformación de dicho espacio estructural y el cómo nombrarlo es un imperativo.

Quedan en el tintero, para su atención inmediata, otras múltiples cuestiones, entre las cuales se encuentra el trabajo teórico, empírico y reflexivo sobre la inobjetabilidad de la falacia presencialidad *versus* virtualidad en la educación híbrida. Desbrozar esta cuestión tiene implicaciones fuertes y centrales en la docencia universitaria en los actuales cursos y seminarios en línea y en los de los próximos semestres y años escolares.<sup>7</sup>

## REFERENCIAS

- Casanova Cardiel, Hugo (coord.) (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, <[https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)>, consultado el 15 de mayo, 2020.
- De Alba, Alicia (2021), “Editorial. La pandemia sigue, las vacunas llegan e inicia su aplicación, y la educación ¿hacia dónde va?”, *Perfiles Educativos. La educación entre la Covid-19 y el emerger de la nueva normalidad*, vol. 43, núm. 171, pp. 3-5, <[http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/issue/view/4488/255](http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/issue/view/4488/255)>, consultado el 5 de enero, 2021.
- De Alba, Alicia (2017 [2012]), “Sujeto y giro del contacto cultural”, en Alicia de Alba y Michael A. Peters (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM, pp. 141-167.
- De Alba, Alicia (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
- De Alba, Alicia (1993), “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: La paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular”, en *idem* (coord.), *El currículum uni-*

7 En esta línea, algunos elementos nodales se encuentran en el editorial “La pandemia sigue, las vacunas llegan e inicia su aplicación, y la educación ¿hacia dónde va?” (De Alba, 2021).

- versitario de cara al nuevo milenio*, México, Sedesol/Universidad de Guadalajara/UNAM, pp. 29-45.
- De Sousa Santos, Boaventura (2020), *La cruel pedagogía del virus*, Buenos Aires, CLACSO, <[http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf)>, consultado el 5 de mayo, 2020.
- Dietz, Günther (2020), “Café Scientificque: La educación pospandemia será intercultural o no será”, 3 de noviembre, <<https://www.youtube.com/watch?v=LFvott24uS8&t=1780s>>, consultado el 11 de diciembre, 2020.
- Dussel, Enrique (2020a), “Cuando la naturaleza jaquea la orgullosa modernidad”, *La Jornada*, 4 de abril, <<https://www.jornada.com.mx/2020/04/04/opinion/008a1pol>>, consultado el 23 de abril, 2020.
- Dussel, Enrique (2020b), “2020: La pandemia con Enrique Dussel. Ética y política”, *Aristegui Noticias*, 9 de abril, <[https://www.youtube.com/watch?v=ILuu3lYWFAG&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=ILuu3lYWFAG&feature=emb_title)>, consultado el 23 de abril, 2020 (video).
- Foucault, Michel (2005 [1970]), *El orden del discurso*, Argentina, Tusquets.
- Foucault, Michel (2005 [1966]), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI Editores
- Foucault, Michel (2003 [1969]), *La arqueología del saber*, Aurelio Garzón del Camino (trad.), México, Siglo XXI Editores.
- González Gaudiano, Edgar (2020), “La educación frente a la emergencia sanitaria y el cambio climático. Semejanzas de familia”, *Perfiles Educativos. La educación entre la Covid-19 y el emerger de la nueva normalidad*, vol. 42, núm. 170, suplemento 2020, pp. 54-62, <[http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/60181/52575](http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60181/52575)>, consultado el 2 de octubre, 2020.
- IIISUE (2020), *Perfiles Educativos. La educación entre la Covid-19 y el emerger de la nueva normalidad*, vol. 42, núm. 170, suplemento 2020, <[http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/60181/52575](http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60181/52575)>, consultado el 2 de octubre, 2020.
- Lacan, Jacques (1987 [1964]), *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. El Seminario 11*, Buenos Aires, Paidós.
- Laclau, Ernesto (1993 [1990]), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987 [1985]), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI Editores.
- Lent, Jeremy (2020), “El coronavirus marca el fin de la era neoliberal. ¿Qué será lo siguiente?”, *Democracia Abierta*, 29 de abril, <<https://www.opendemocracy.net/es/el-coronavirus-marca-el-fin-de-la-era-neoliberal-que-sera-lo-siguiente/>>, consultado el 11 de diciembre, 2020.
- Sampedro, José Luis (2009), “Entrevista a José Luis Sampedro”, *En noches como ésta*, 15 de enero, <<https://www.rtve.es/alacarta/videos/en-noches-como-esta/noches-como-esta-jose-luis-sampedro/383341/>>, consultado 24 de enero, 2009 (video).
- Villoro, Luis (1993), “Filosofía para un fin de época”, *Nexos*, núm. 185, pp. 43-50.
- Zabalgoitia Herrera, Mauricio (2020), “Intersecciones de género y otras pedagogías en tiempos de Covid-19”, *Perfiles Educativos. La educación entre la Covid-19 y el emerger de la nueva normalidad*, vol. 42, núm. 170, suplemento 2020, pp. 22-31, <[http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/60181/52575](http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60181/52575)>, consultado el 2 de octubre, 2020.
- Žižek, Slavoj (2020), *Pandemia. La Covid-19 estremece al mundo*, Barcelona, Anagrama.



## II. UNIVERSIDAD EN ACCIÓN



*Leonardo Lomelí Vanegas*

Una visión de conjunto de la historia de la humanidad permite atestiguar que el desarrollo intelectual y material se aceleró en los últimos tres siglos a una velocidad nunca antes vista. El crecimiento económico, la incorporación de vastas zonas del planeta hasta ese entonces aisladas a las redes del comercio, la comunicación y los transportes, los avances en la medicina que permitieron aumentar la esperanza de vida y aceleraron el crecimiento de la población, y el acelerado progreso científico y tecnológico han transformado el planeta y la sociedad. En esta gran transformación han jugado un papel fundamental las universidades.

Para que éstas sigan siendo un importante factor de transformación económica, política, social y cultural, continuamente tienen que reflexionar sobre los cambios que ocurren en su entorno y los desafíos que les plantean el cambio económico y social, la evolución del conocimiento en todas sus áreas y los avances tecnológicos. A su vez, las universidades públicas tienen que atender la compleja relación con el Estado, promover la vinculación con la sociedad y con la iniciativa privada y, simultáneamente, preservar la autonomía que les permite poder desarrollar sus funciones académicas en un ambiente de libertad, sin el cual sería imposible que éstas se llevaran a cabo de manera adecuada. Todos estos aspectos configuran una agenda que cobra una especial relevancia a la luz de la reciente emergencia sanitaria, que ha planteado nuevos desafíos a la educación superior, a los Estados nacionales y a la humanidad en su conjunto.

## EL PERMANENTE RETO DE LA AUTONOMÍA

Las universidades nacen para institucionalizar la transmisión del conocimiento. Son, por tanto, espacios de formación por antonomasia. En ellas confluyen alumnos y maestros, profesionales de todas las disciplinas e investigadores. Lo hacen en un ambiente que requiere una combinación, no siempre fácil de alcanzar, de derechos y responsabilidades, de libertades y reglas de convivencia académica. Se trata de una combinación en constante transformación y que tiene la virtud de formar a los estudiantes no solamente como profesionistas, sino como ciudadanos responsables y con plena capacidad para ejercer sus derechos.

Puede afirmarse que las universidades y los universitarios han sido actores privilegiados del impresionante desarrollo de la ciencia y la tecnología a partir del siglo XVIII, que permitió acelerar el crecimiento económico y generó profundos cambios científicos, políticos, sociales y culturales en su sentido más amplio. Para que sigan cumpliendo con la trascendental función de transmitir y preservar el conocimiento, lo mismo que para reflexionar sobre problemas concretos y abstractos y producir nuevos saberes, se requiere que las universidades sean espacios libres. Esta necesidad de libertad la hemos entendido y defendido los universitarios desde la Edad Media. Por ello, la autonomía nació en un primer momento como una exigencia para limitar el control de otras instituciones (la Iglesia, principalmente) sobre la enseñanza, pero más tarde tendría que definirse también como autonomía frente al Estado, como parte de los procesos que acompañan el nacimiento de la sociedad moderna.

La relación entre el Estado y la universidad ha sido históricamente compleja. De ésta surgen los cuadros especializados que el Estado requiere para cumplir sus funciones, pero también los principales críticos del orden establecido y de los problemas no resueltos, o incluso agravados por la acción estatal. Cuando la autonomía está garantizada por la ley, el Estado sigue teniendo otras formas de influir en las universidades, como las restricciones presupuestales, en el caso de las instituciones públicas. No es, por lo tanto, una relación sencilla ni tersa la que se da entre el Estado y la universidad, aunque

ninguna de las partes puede prescindir de la otra. En el largo plazo, se requieren mutuamente, pero lo que es aún más importante: sin la autonomía es impensable que las universidades puedan generar alternativas a los acuciantes problemas económicos, políticos, sociales y ambientales de nuestro tiempo.

Las ideas que han cambiado el mundo han tenido su origen en las universidades o han sido aportaciones de los universitarios. Al momento de enfrentarse a la solución de problemas concretos o de imaginar nuevos cauces de desarrollo, y cuando se producen largos periodos de predominio de una visión del mundo, terminan por generarse tensiones que anuncian la necesidad de cambios, los cuales comienzan a gestarse también en las universidades. En ese sentido, puede afirmarse que las universidades han sido, al menos en el último cuarto de milenio, actores privilegiados del cambio económico, político, social y cultural en su sentido más amplio. Cuando el pensamiento dominante se ha anquilosado, han sido los universitarios quienes han abierto nuevos cauces de reflexión que permiten reorientar las transformaciones sociales que el mundo requiere para superar periodos de estancamiento, como el que actualmente estamos enfrentando en todo el mundo.

Las universidades son espacios de reflexión por excelencia. En el caso particular de nuestra Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es innegable que ha sido el espacio en el que se han discutido, a lo largo de más de un siglo, los temas más trascendentales para el desarrollo de México. Las grandes figuras que contribuyeron a su restablecimiento y desarrollo, como Justo Sierra, José Vasconcelos, Antonio y Alfonso Caso, Gustavo Baz, Nabor Carrillo, Ignacio Chávez, Javier Barros Sierra y muchos más, además de sus aportaciones a la evolución de la institución, fueron referentes intelectuales y profesionales en sus áreas de especialidad. En sus aulas se definió, al calor de la polémica entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, la defensa de la pluralidad académica y de la libertad de cátedra frente a la propuesta de imponer una orientación única en las funciones principales de la universidad, particularmente en la docencia. No es aventurado afirmar que en los últimos 110 años no

ha habido un espacio en el que se discutan con mayor pasión y rigor los problemas del país que en su Universidad Nacional.

A lo largo de su historia contemporánea, la UNAM ha sido un sitio estratégico para la formación del México moderno. De hecho, es posible afirmar que la consolidación del Estado mexicano corrió en paralelo a la construcción de un sistema de educación superior, que confluyó en 1910 en la reapertura de la Universidad Nacional de México, sobre bases muy distintas a las de la antigua universidad. Después de un difícil comienzo, que coincide con los años más cruentos de la Revolución Mexicana y el periodo de reconstrucción que le siguió, la universidad logró alcanzar y consolidar su autonomía en los 16 años definitorios que van de 1929 a 1945. Los 75 años más recientes de nuestra historia institucional han sido un periodo de crecimiento en todos los ámbitos, si bien no exento de turbulencias y conflictos, en el que la universidad ha logrado salir fortalecida, porque ha apostado por el diálogo y la construcción de acuerdos.

## LOS RETOS ACADÉMICOS

Las funciones más importantes de la UNAM, establecidas en su Ley Orgánica, son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Sin duda la docencia es la que da origen a las universidades y la función más apreciada por la sociedad, en la medida en que permite formar a los profesionistas que ésta requiere para atender diversos ámbitos de su vida económica, política, social y cultural. Pero una auténtica universidad no sólo se dedica a preservar y transmitir el conocimiento existente, sino a producir nuevo conocimiento. De ahí la importancia de la investigación. Ésta se ha convertido en una actividad estratégica no sólo desde el punto de vista estrictamente académico, sino para mejorar el bienestar de la sociedad, y en la actualidad es reconocida como un factor que incide directamente en la competitividad de los países. La difusión y la extensión de la cultura son funciones que si bien no son exclusivas de las universidades, se benefician del ambiente de pluralidad y libertad académica que las caracteriza y constituye a su vez un vehículo privilegiado para llegar

a públicos más amplios que las comunidades universitarias, contribuyendo de esta manera a extender los beneficios de la cultura al conjunto de la sociedad.

En la docencia, pasamos de ser una universidad pequeña a una de las más grandes del mundo, con más de 360 000 estudiantes en el ciclo escolar 2020 en todos los niveles educativos que impartimos: más de 111 000 en bachillerato, casi 218 000 en licenciatura, más de 30 000 en posgrado y 872 alumnos de propedéutico en la Facultad de Música. En los años setenta dimos un paso importante en la expansión de la docencia con la creación de las cinco escuelas nacionales de estudios profesionales, las actuales facultades de estudios superiores, que constituyen unidades multidisciplinarias que ofrecen carreras de todas las áreas del conocimiento. Un segundo paso en esta dirección se dio en la segunda década del siglo XXI con la creación de las escuelas nacionales de estudios superiores, que junto con las carreras que ofrecen institutos y centros, han permitido llevar nuestra oferta académica de licenciatura más allá de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), a la que por décadas se circunscribió la zona de influencia de la Universidad Nacional en el ámbito de la formación profesional. Podemos decir que la oferta de licenciatura de la UNAM se extiende desde la península de Baja California hasta Yucatán, con importantes núcleos académicos en León, Morelia, Juriquilla, Mérida, el campus Morelos y, por supuesto, la ZMCM. Otro tanto puede decirse de los estudios de posgrado.

Nuestra universidad ofrece 93 planes de estudio de maestría y doctorado a través de sus 42 programas de posgrado y 263 planes de estudio de especialización. Se trata de una oferta que abarca las cuatro áreas de conocimiento que se imparten en nuestra institución y que incluyen las ciencias exactas, químicas, biológicas y de la salud, las ingenierías, las ciencias sociales, las humanidades y las artes. En nuestros posgrados participan facultades, escuelas, institutos, centros, programas universitarios y otras instituciones de educación superior e investigación, nacionales y extranjeras. De nuestros programas de maestría y doctorado, 88% se encuentran en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Es posible afirmar que se trata de la oferta

de posgrado más completa del país y una de las más importantes del mundo de habla hispana.

En 2020 contamos con más de 41 332 académicos, en los que recaen las funciones de docencia e investigación y parte importante de la difusión y extensión de la cultura, de los cuales 12 438 son de tiempo completo. Destaca el hecho de que la mayor parte de la docencia recae en 26 428 profesores de asignatura, cuyas remuneraciones y condiciones de trabajo preocupan y ocupan desde hace años a las autoridades universitarias. Si bien en los últimos años hemos logrado que sus percepciones se incorporen a una tasa mayor que el resto del personal y siempre por encima de la inflación, se arrastra todavía el efecto de la drástica reducción en el salario real que tuvo lugar en los años ochenta y noventa del siglo pasado. El hecho de que una parte de la recuperación salarial se haya logrado con cargo a programas de estímulos ha hecho más complejo el manejo de la nómina, con los consiguientes problemas que esta situación conlleva. Un desafío que estamos atendiendo es diseñar una carrera académica atractiva para el personal de asignatura, que permita mejorar sus condiciones de trabajo y aprovechar mejor a este importante sector del personal académico en beneficio de la universidad.

En el ámbito de la investigación, en los últimos 40 años se ha dado un importante proceso de descentralización. La universidad ha reforzado su carácter nacional al tener presencia en la mayor parte de la república a través de nuestros institutos, centros y unidades de investigación, contribuyendo al desarrollo de una amplia agenda de investigaciones que contribuyen al avance del conocimiento universal y a la solución de problemas nacionales en todas las áreas de las ciencias y las humanidades. Los subsistemas de investigación en ciencias y humanidades fueron los primeros en descentralizarse y son los que más contribuyen a reforzar la presencia de la UNAM en el territorio nacional. Con campus en Baja California, Querétaro, Michoacán, Morelos y Yucatán, y unidades y estaciones repartidas en todos los estados de la república, los institutos y los centros de la UNAM, y las unidades de investigación y docencia de facultades y escuelas, atienden una agenda de investigación básica y aplicada que refrenda el compromiso fundacional de nuestra universidad de

contribuir a la solución de los principales problemas que aquejan al país.

Como resultado de este importante esfuerzo para atender y resolver temas prioritarios para el país, la UNAM concentra la mayor parte de los laboratorios nacionales reconocidos por el Conacyt y es la encargada de operar varios servicios nacionales, como el Servicio Sismológico Nacional. También es depositaria de la Biblioteca y la Hemeroteca Nacionales, además de que cuenta con uno de los acervos fílmicos más importantes de nuestro país y con una gran cantidad de colecciones sobre la flora, la fauna y los recursos minerales de México. Además de preservar la memoria histórica, natural y cultural de la nación y de operar varios servicios nacionales, nuestra universidad es depositaria de varios de los edificios más emblemáticos de la historia y la arquitectura del país, por lo que es posible afirmar que refrenda de manera cotidiana su compromiso por preservar, enseñar, difundir y acrecentar las contribuciones mexicanas al conocimiento universal.

El peso específico que nuestra universidad representa en la investigación científica que se realiza en México hace inevitable que se tenga que pronunciar sobre las políticas de fomento a la ciencia, la tecnología y la innovación. En los últimos años hemos sido testigos de una alarmante disminución en el gasto federal en ciencia y tecnología, que siempre ha estado lejos de alcanzar 1% del producto interno bruto (PIB) comprometido en la ley, pero que desde 2016 ha descendido de manera sistemática. A esta circunstancia, ya de suyo preocupante, hay que añadir el retroceso en la participación colegiada de la comunidad científica nacional en los órganos de decisión y conducción de la política nacional de ciencia y tecnología. Esta grave regresión desconoce la madurez de la comunidad científica mexicana, comprometida con el avance de la ciencia, y va a contracorriente de la tendencia internacional en la mayor parte de los países con grados de desarrollo medio y alto. Estos retrocesos obligan a nuestra universidad a llenar vacíos en el financiamiento a proyectos de investigación y a apoyar iniciativas para que la voz de la comunidad científica y tecnológica de nuestro país sea tomada en

cuenta en la definición de prioridades y en la asignación de los recursos destinados a apoyar proyectos de investigación y desarrollo.

Por lo que hace a su oferta cultural, la UNAM es una de las instituciones más importantes de México y de Iberoamérica, con una larga trayectoria en todas las manifestaciones artísticas y una creciente participación en los medios electrónicos. Sin embargo, la actual emergencia sanitaria ha representado un desafío que nos obliga a repensar la universidad, a identificar e instrumentar las acciones de corto plazo que requerimos para enfrentarlo, y a reflexionar sobre el futuro no sólo de nuestra institución, sino de la educación superior. Adicionalmente, el recorte que ha sufrido el gasto público dedicado al sector cultural de nuestro país acrecienta la importancia de nuestra oferta cultural y de diversas iniciativas encaminadas a apoyar expresiones artísticas que de otra manera no encontrarían apoyo para su realización.

La UNAM del 2020 demanda acciones concretas y también procesos de reflexión sobre sí misma con el propósito de enfrentar los problemas de corto, mediano y largo plazos. La pandemia nos obliga a tomar acciones inmediatas para enfrentar la coyuntura, pero también nos ofrece la posibilidad de evaluar, desde una perspectiva distinta, lo que estamos haciendo y los retos que tenemos por delante. El confinamiento forzoso nos ha permitido analizar el potencial que nos ofrece la tecnología para poder realizar algunas de las actividades de docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura a distancia. Al mismo tiempo, los acuciantes problemas económicos, sociales y ambientales y las tendencias en la educación, la ciencia, la cultura y el arte nos obligan a llevar a cabo una reflexión de más largo aliento sobre nuestras funciones sustantivas. Por tratarse del tema con el que estoy más familiarizado y comprometido en mi actual función, dedicaré unas líneas a los desafíos que enfrentamos en el ámbito educativo.

## LOS RETOS DE LA DOCENCIA

La pandemia obligó a suspender las actividades presenciales y a migrar aceleradamente las clases a las plataformas en línea. Fue un proceso complejo para profesores y alumnos que obligó a nuestra universidad a modificar el calendario escolar y a aprobar medidas excepcionales para no afectar la regularidad de los estudiantes que no pudieron tomar las clases en línea y que enfrentaron situaciones económicas y familiares adversas.

La emergencia sanitaria hizo evidente que las dificultades para acceder a las tecnologías de la información y la comunicación, del aprendizaje y del conocimiento, constituyen un nuevo elemento de exclusión social que provoca una mayor desigualdad en una sociedad ya de por sí polarizada por una muy concentrada distribución del ingreso. Los problemas de conectividad que enfrenta un sector muy importante de la población son una expresión más de la desigualdad económica y social que no hemos logrado superar en casi dos siglos de vida independiente. La conectividad, entendida como el acceso a los servicios de red con una velocidad adecuada, así como la tenencia de dispositivos de acceso, condicionan el derecho a la salud, la educación y el trabajo, al tiempo que pueden aumentar las desigualdades socioeconómicas.

La conectividad es una condición necesaria, aunque no suficiente, para apropiarse del valor que generan las tecnologías digitales. En 2019, 66.7% de los habitantes de América Latina tenía conexión a internet, de acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el tercio restante tiene un acceso limitado o no tiene acceso a las tecnologías digitales debido a su condición económica y social; en el caso de México, este porcentaje asciende a 68%, de acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En un informe conjunto publicado por la CEPAL y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), apenas en agosto de 2020, se documenta que las carencias de conectividad y equipamiento adecuado no permiten aprovechar las oportunidades educativas por la vía digital, circunstancia que aumenta las brechas preexistentes

en materia de acceso a la información y al conocimiento, lo que más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia, dificulta la socialización y la inclusión en general (UNESCO, 2020).

Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata sólo de una diferencia de acceso y equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad. El conocimiento previo y la capacidad de adquirir estas habilidades son desiguales entre estudiantes y docentes y, por lo mismo, hacen que este proceso de aprendizaje se vuelva, en muchos casos, más complejo y difícil, incluso cuando se cuenta con la conectividad adecuada. Por lo tanto, es central que las políticas de promoción de un acceso más igualitario a la tecnología comiencen por reconocer estas diferentes dimensiones que estructuran las desigualdades sociales en la región y trabajar directamente para revertirlas. A la par que se hace un esfuerzo por incrementar la conectividad y el acceso a la tecnología, es necesario asumir el reto de capacitar a docentes y alumnos para que puedan aprovechar plenamente los recursos de la educación en línea.

El principal reto que enfrenta la docencia en el corto plazo, en medio de esta coyuntura, es lograr una transición exitosa de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea, garantizando la calidad de la educación que impartimos. Para enfrentarlo se diseñaron diversas estrategias a partir de un diagnóstico que se elaboró en los primeros meses de la emergencia sanitaria y que se apoya en diversas encuestas, entre las que destacan la Encuesta de Movilidad, llevada a cabo por el Instituto de Geografía; la Encuesta sobre la Comunidad Universitaria frente a la Pandemia, promovida por la Coordinación de Humanidades, y el cuestionario Acercamiento a las Situaciones, Experiencias, Problemáticas y Necesidades de los Docentes de la UNAM durante la Contingencia Sanitaria Covid-19, aplicado por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) a una muestra de docentes universitarios en la segunda quincena de junio de 2020.

De acuerdo con la Encuesta de Movilidad levantada en el verano de 2020, 58% de los estudiantes de la ZMCM contaba con acceso a internet. En cuanto a los equipos de los que disponían, 71% contaba con una computadora portátil, 11% con una tableta y 96% con un teléfono inteligente. Las brechas de acceso a la tecnología varían por nivel educativo y por escuela: mientras que en el bachillerato 60% del alumnado tenía acceso a una computadora portátil, 16% a una tableta y 96% a un teléfono inteligente, en el posgrado 94% de los estudiantes tenía acceso a una computadora portátil, 32% a una tableta y 98% a un teléfono inteligente. En el bachillerato, 58% de los estudiantes contaba con conexión a internet en su casa, frente a 81% de los alumnos de posgrado. En el caso de los alumnos de licenciatura, 58% de los alumnos de las Facultades de Estudios Superiores, la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, la Facultad de Artes y Diseño y la Facultad de Música contaba con conexión a internet, 71% tenía acceso a una computadora portátil, 11% a una tableta y 96% a un teléfono inteligente. Por su parte, los alumnos de las facultades y escuelas de Ciudad Universitaria tenían acceso a internet en 69% de los casos, 79% tenía acceso a una computadora portátil, 21% a una tableta y 97% a un teléfono inteligente.

Como parte de las estrategias que ha dispuesto el rector Graue para enfrentar estos retos, el 22 de septiembre de 2020 se anunció un plan de emergencia, cuyo propósito es generar las condiciones necesarias para que las y los estudiantes que provienen de familias de escasos recursos o que se han visto afectados económicamente por la pandemia puedan acceder a equipos y servicios tecnológicos, con el propósito de facilitar su aprendizaje y el desarrollo de su trabajo académico de manera remota, procurando evitar el impacto de la deserción estudiantil y propiciar condiciones de igualdad ante el inicio de las actividades escolares a distancia. La universidad adquirió, en una primera etapa, más de 25 000 tabletas, con servicio de internet incluido, las cuales fueron repartidas de manera gradual a fines de 2020 y principios de 2021 a la población estudiantil de los diferentes niveles con problemas económicos y dificultades de conectividad. Todas las facultades y escuelas de la universidad, así como los planteles de bachillerato, pusieron a disposición de sus alumnos

y alumnas la infraestructura de los centros de cómputo existentes, a fin de que pudieran acceder a ellos conforme las condiciones sanitarias lo fueron permitiendo.

Otra iniciativa importante fue la apertura de siete centros PC-Puma de préstamo de tabletas y computadoras en diferentes espacios de la universidad, como el Centro de Exposiciones y Congresos, el Museo Universitario de Ciencias y Arte y la Biblioteca Central en Ciudad Universitaria, en el Centro Cultural Universitario de Tlatelolco y en las Facultades de Estudios Superiores de Acatlán, Zaragoza e Iztacala. Adicionalmente, se habilitaron centros PC-Puma en los planteles del bachillerato. Cuando el semáforo epidemiológico pasó a color amarillo, la población estudiantil pudo acudir al centro PC-Puma más cercano a su domicilio, sin importar su plantel o facultad de adscripción, para reducir al mínimo la posibilidad de contagio. También se aceleró el fortalecimiento de la red de internet en todas las facultades, escuelas y recintos de la universidad, a fin de mejorar el alcance, la velocidad y la calidad en el servicio. Además de estas acciones, el programa de becas de apoyo económico se fortaleció para evitar en lo posible la deserción escolar.

A lo largo de este periodo se mantuvieron los cursos de capacitación en línea que diversas instancias universitarias imparten a nuestro cuerpo docente para mejorar sus capacidades educativas con la tecnología y la educación a distancia. A la fecha han sido capacitados ya más de 8 000 profesores y profesoras. La CUAIEED ha diseñado una amplia gama de cursos y ha puesto a disposición de la comunidad universitaria y del público en general un curso masivo y abierto en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) expresamente diseñado para apoyar el diseño de cursos en línea y otro sobre evaluación educativa.

La pandemia nos ha obligado a enfrentar, en un tiempo muy corto, retos formidables para mantener la función educativa a distancia, pero también ha visibilizado problemas que ya habían advertido los especialistas y que nos plantean la necesidad de repensar el papel de la universidad y de la educación superior en su sentido más amplio. El investigador emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Ángel Díaz Barriga, ha señalado

que hasta ahora no hemos aprovechado la pandemia para estudiar los problemas fundamentales que aquejaban a la educación superior desde antes y que se traducen en una crisis pedagógico-didáctica que no hemos asumido plenamente. La docencia centrada en la exposición del profesor en el aula sigue siendo el método de trabajo dominante en la mayor parte de las instituciones de educación superior y en gran medida lo reproducimos al migrar a plataformas de conferencias en las que reproducimos las clases presenciales, en lugar de aprovechar los vastos recursos que nos ofrece la tecnología.

Díaz Barriga se une a las voces que alertan sobre una crisis no reconocida de la universidad como la institución central de la preservación y propagación del conocimiento. Esta crisis se debe tanto al agotamiento del modelo magistrocéntrico como al predominio de planes de estudio llenos de información, basados en una visión enciclopédica de la enseñanza. Es urgente centrarse en lo básico, saber elegir los temas fundamentales que un estudiante necesita conocer y, sobre todo, “cuáles son los procesos intelectuales que requiere desarrollar para ser un profesional de cara al siglo XXI [...] que enfrentará no sólo un mundo muy competitivo, sino con profundos y vertiginosos cambios en su trayectoria laboral” (Díaz Barriga, 2021: 6). En gran medida, el reto que enfrentamos es el de dar el paso decisivo de la formación memorística, basada en la transmisión de la información del docente a los educandos, a un modelo educativo que recupere el modelo que se planteó en la creación de Colegio de Ciencias y Humanidades, basado en la propuesta pedagógica de aprender a aprender. Las nuevas tecnologías y el acceso a cantidades casi ilimitadas de información ofrecen, hoy más que nunca, amplias posibilidades de aprendizaje que, sin embargo, requieren de una estrategia adecuada para discriminar, ordenar, jerarquizar e interpretar la información para que los alumnos puedan realmente asimilar saberes significativos. De lo contrario, es muy fácil perderse ante la impresionante cantidad de información disponible actualmente en la red. En este sentido, el papel de los docentes seguirá siendo crucial, aunque guiando y orientando más que transmitiendo información.

Pero no solamente la educación a distancia y la necesaria reflexión de más largo aliento sobre el futuro de la educación nos

plantean grandes desafíos. Debemos reconocer la necesidad de atender problemáticas que ya venían registrando un aumento preocupante y que es altamente probable que se hayan intensificado con el confinamiento, como la depresión y otros problemas de salud mental que aquejan a un número importante de estudiantes, académicos y trabajadores. La universidad realizó un esfuerzo en medio de la pandemia para incrementar su capacidad de atención de este tipo de padecimientos y brindar apoyo a los miembros de nuestra comunidad que se vean afectados por ellos. El confinamiento pudo haber incidido negativamente en los problemas de depresión y ansiedad que ya experimentaban muchas personas, además de los efectos económicos adversos derivados de la pandemia y las afectaciones a las familias que tuvieron enfermos graves o incluso muertes que lamentar.

#### EL RETO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

Otro de los grandes retos de nuestro tiempo, que no debe ser desatendido en medio de la pandemia, es la problemática de género, que incluye las legítimas demandas de las mujeres, pero debe considerar también los derechos y las afectaciones que enfrentan las personas que son discriminadas por su preferencia sexual. A lo largo de las últimas décadas hemos sido testigos de avances muy importantes en el acceso de las mujeres a la educación superior, de tal suerte que en el ciclo escolar 2019-2020, 51.5% de los 360 863 estudiantes inscritos en la UNAM son mujeres. Sin embargo, estos avances se han logrado en muchos casos a contracorriente, debido a que siguen pesando diversos factores socioeconómicos y culturales que dificultan tanto el acceso como el desempeño en igualdad de condiciones de las mujeres en la educación superior. También prevalecen diferencias de género en las remuneraciones promedio entre hombres y mujeres, y hay áreas del conocimiento en las que el acceso de las mujeres sigue siendo minoritario, muchas veces como consecuencia de estereotipos sociales que también dificultan su desempeño profesional.

A estos problemas se añade de manera preocupante la violencia de género que, lejos de haber sido erradicada, alcanza niveles preocupantes en nuestro país. Nuestra universidad no ha estado a salvo de esta problemática y ha instrumentado diversas acciones para atenderla desde el inicio del primer periodo del rector Enrique Graue, como la adopción de la iniciativa *He for She* de ONU Mujeres y el Acuerdo del Rector por el que se establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia de Género (*Gaceta UNAM*, 2016). En cumplimiento de este acuerdo, la oficina de la abogada general emitió el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM, que a lo largo de los últimos años ha sido revisado y actualizado.

A pesar de los avances que ha alcanzado nuestra universidad en la atención de la violencia de género, la problemática se ha revelado particularmente compleja y ha requerido de un esfuerzo adicional por parte de nuestra institución para atender las demandas legítimas que han presentado diversos colectivos feministas en los últimos meses, en el marco de protestas que han incluido paros en facultades, escuelas y planteles de bachillerato. El rector Graue reconoció la importancia de impulsar cambios más profundos al iniciar su segundo periodo al frente de la Rectoría y ha impulsado cambios trascendentales que incluyen reformas al Estatuto General para incluir la violencia de género como falta grave a la disciplina universitaria y modificar con perspectiva de género la composición del Tribunal Universitario. También creó, en marzo de 2020, la Coordinación para la Igualdad de Género, con el fin de institucionalizar prácticas más igualitarias en materia de género en la UNAM, mediante el diseño de políticas y ejes de acción transversal con las demás secretarías, los subsistemas de Humanidades y de la Investigación Científica, y la Coordinación de Difusión Cultural. Recientemente, se transformó la Defensoría de los Derechos Universitarios para incluir la igualdad de género como un objetivo prioritario, reforma que incluyó la incorporación de la Unidad de Atención a Víctimas a la defensoría.

En el corto plazo se espera que la reforma normativa y los cambios institucionales nos permitan enfrentar esta problemática que, siendo global y nacional, resulta inaceptable en una universidad.

Como lo han señalado las víctimas, es imperativo que la UNAM sea un espacio donde se puedan sentir seguras y en el que no prevalezca ningún tipo de impunidad, pero la definitiva erradicación de la violencia de género en sus diversas modalidades sólo se logrará mediante un esfuerzo consistente para cambiar los patrones de conducta y estereotipos sociales que normalizan estas prácticas. Sólo mediante la educación, en su sentido más amplio, dentro y fuera del aula, lograremos alcanzar la igualdad de género. En ese sentido, el rector Graue ha sido claro en señalar que las políticas preventivas y correctivas, así como las acciones afirmativas, deben estar acompañadas de una oferta académica curricular y extracurricular que aborde la complejidad del tema, y de una estrategia de comunicación y difusión cultural que permita a la universidad avanzar en la construcción de una auténtica igualdad de género. En los meses recientes la Coordinación para la Igualdad de Género comenzó a impartir cursos al cuerpo directivo de la UNAM, que forman parte de este esfuerzo por sensibilizar a toda la comunidad universitaria sobre la problemática de género y contribuir de esta manera a construir una universidad más igualitaria y libre de éste y otros tipos de violencia.

## CONSIDERACIONES FINALES

La función docente de las universidades tiene ante sí un reto formidable frente la pandemia, pero también una gran oportunidad para renovarse. La necesidad de instrumentar cursos a distancia ha acercado a muchos profesores que no habían incursionado en esta modalidad educativa a los vastos recursos que ofrece, pero también ha puesto en evidencia que la tecnología no suple a la didáctica, la complementa, y que al final las variables más importantes del proceso educativo son la calidad de los conocimientos que se transmiten y los métodos a partir de los cuales se logra que los alumnos se apropien de ellos.

En el largo plazo, la expansión de la docencia en la universidad se dará en la educación abierta y a distancia y en el posgrado. La creación de la CUAIEED y la reforma del posgrado han sido dos ejes

estratégicos del rectorado del doctor Graue que apuntan en esta dirección, porque consideramos que son las vías por las cuales la universidad puede seguir aumentando su presencia y acrecentando su liderazgo académico en la formación de recursos humanos.

En un horizonte más amplio, la emergencia sanitaria nos ofrece la posibilidad de valorar mejor los alcances y las limitaciones de la educación a distancia, utilizar más sus valiosos recursos para apoyar y complementar la educación presencial y poner al alcance de un público más amplio las aportaciones de la universidad en todos los campos del conocimiento, siempre y cuando seamos eficaces en cerrar las brechas en el acceso a los equipos y a las conexiones necesarias para poder aprovechar todo el potencial que nos ofrece la tecnología. Lograr superar esta brecha forma parte de una agenda más amplia para reducir las desigualdades sociales, en la cual los universitarios de todo el mundo debemos empeñarnos, como el gran esfuerzo civilizatorio del siglo XXI, si queremos trascender la situación de vulnerabilidad y precariedad que ha hecho evidente la actual emergencia sanitaria y que es el reflejo de la inviabilidad en el largo plazo de una estrategia de desarrollo económico que ha tenido elevados costos sociales y ambientales.

El principal reto de las universidades de cara al futuro es encontrar alternativas de desarrollo económico y social que nos permitan estar mejor preparados para enfrentar emergencias como la que hemos sufrido en 2020 y que restauren los equilibrios necesarios con el medio ambiente, de lo contrario estaremos poniendo en riesgo la viabilidad misma de nuestra civilización. Confiemos en que el espíritu, entendido como la capacidad racional y emocional de la humanidad de encontrar nuevas formas de organización y convivencia social, hablará por América Latina y por México, y nos permitirá trascender un presente incierto e insatisfactorio a favor de un futuro más luminoso, justo y equitativo para toda la región y el resto del mundo.

## REFERENCIAS

- Casanova Cardiel, Hugo (coord.) (2020), *Educación y pandemia: una visión académica*, México, UNAM.
- CUAIEED (2020), *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota durante la pandemia. Informe general de resultados*, México, UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (2021), “Repensar la universidad: ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. XII, núm. 33, pp. 3-20.
- Gaceta UNAM* (2016), “Acuerdo del Rector por el que se establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia de Género”, 29 de agosto.
- UNAM (2020), *Encuesta de Movilidad UNAM 2020*, México.
- Sánchez Mendiola, Melchor y José Escamilla de los Santos (coords.) (2018), *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: experiencias y reflexiones de la RIE-360*, México, Imagia.
- UNESCO (2020), *Informe Covid-19 CEPAL-UNESCO: La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*, Santiago de Chile, CEPAL.

*Axel Didriksson Takayanagui*

Para una universidad con la historia, las dimensiones y el impacto cultural, económico y social que tiene la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), no pensar en su futuro es inconcebible. En algunos discursos, que hacen referencia a su misión como la principal universidad del país, y en muchas de sus acciones, hay siempre una orientación de trascendencia, sin lugar a dudas, pero cuando pasa una determinada coyuntura, un importante informe de labores o un conflicto en donde lo que sobran son las promesas y las buenas intenciones, se dice que se hace, pero, después de algún tiempo, predomina la inercia, la toma de decisiones pragmáticas y a menudo decisiones muy acotadas, orientadas a proteger los intereses de los grupos que se reproducen en los cargos de poder y que se determinan para preservar una denominada “institucionalidad”, basada en una añeja Ley Orgánica, en estatutos y leyes que se coligan en órganos de gobierno, en donde se limita la participación, y que operan con una peculiar manera para neutralizar las propuestas de cambio que pudieran ser materia de controversia.

En medio de la disputa entre el saber y el poder, la universidad se mantiene en su claustro mientras se multiplican las iniciativas que buscan alcanzar una cierta flexibilidad y una capacidad institucional más acorde con los requerimientos de una cultura ciudadana y de impulso a un pensamiento plural, todo lo cual ha conducido, como se vivió en el rectorado anterior al actual, a una condición alarmante de pérdida del histórico liderazgo nacional por la imposición de me-

canismos de sumisión y por su muy baja capacidad crítica frente a la sociedad y al Estado, desde la reproducción de un modelo académico y organizacional cada vez más obsoleto. Es difícil comprender por qué ha durado tanto la reforma universitaria en los órganos de gobierno, cuando no debe existir contradicción alguna entre gobernabilidad y mayor participación de las comunidades, cuando es así como funcionan las democracias complejas.

En su organización institucional, la UNAM sigue manteniendo un modelo rígido, disciplinario, profesionalizante, derivado de sus engorrosos procedimientos para efectuar cambios de fondo en sus planes y programas, en sus métodos y contenidos de lo que se aprende y enseña, de lo que se investiga y de lo que se transfiere como conocimiento hacia la sociedad. En su cotidianidad y en la actividad de la gran mayoría de sus maestros, el estilo tradicional de “dar clases” sigue siendo el mismo que se organizó desde su fundación, hace más de 100 años, y muchas líneas y temas de investigación se repiten hasta el cansancio y hasta que los años de actividad de los investigadores llegan al extremo con un alto grado de tenacidad; las carreras y perfiles de egreso son cada vez más un título que escasamente llega a ser un medio para alcanzar trayectorias profesionales exitosas, o proyectos de vida de alta capacidad de movilidad laboral o social. Allí están, para corroborar, las cifras de egreso en relación con el desempleo, el subempleo o el multiempleo de los egresados, en donde lo aprendido no corresponde con el tipo de trabajo que se desempeña y, menos aún, con la construcción de una ciudadanía activa y constructiva de un nuevo proyecto de nación, por mencionar tan sólo dos preceptos de misión que se mencionan, de vez en vez, cuando se habla de la función de la universidad en relación con la movilidad y su acción en favor de la “capilaridad” social y económica.

No todo funciona así, por supuesto, porque la UNAM es más que sus rigideces y sus órganos de gobierno. La universidad y sus comunidades también son de las más dinámicas y creativas del sistema educativo, de ciencia y tecnología. Está en casi todo el territorio nacional y cuando no lo está, la convocan; sus estudiantes y académicos mapean, descubren e interactúan en toda la república, y hasta más allá. Se han creado decenas de nuevas carreras y subdis-

ciplinas; se ha incursionado en áreas de conocimiento complejas e interdisciplinarias; se participa en redes y asociaciones de todo tipo y magnitud, y la presencia de la UNAM sigue estando en todos los foros y debates nacionales, regionales y mundiales. Como tal sigue siendo la más importante institución cultural, del descubrimiento y de los aportes a la ciencia y a la tecnología en el país, y su campus es motivo de orgullo y de identidad patrimonial mundial, y hasta un lugar de turismo obligado. Es eso y mucho más, por si alguien quisiera agregar algún otro motivo a nuestro orgullo universitario.

Sin embargo, el problema es que la universidad no puede ser vista o analizada, como ocurre casi siempre, como una entidad que sobresale por su herencia y su permanencia, por su destacada participación en un determinado presente, sino porque carece de una estrategia de transformación para construir su futuro, como si lo que ahora existe fuera lo mismo que fue y lo que viene vaya a ser igual o semejante a lo que está.

Es aquí en donde debe ponerse el punto de atención central, cuando se aborda o se propone discutir sobre el futuro de la UNAM o sobre su visión de lo que quiere o debe ser dentro de los próximos 20 o 30 años, y es en esto en donde se requiere ubicar los problemas para pensar en un futuro que vaya más allá de hacer una apología o una crítica extensiva de su presente.

La prospectiva, como método de análisis, y la planeación estratégica como herramienta, nos previenen sobre lo que ocurre cuando se impone lo urgente, cuando se olvida que el cambio es constante y sobre los peligros del cortoplacismo.

La presión de los acontecimientos o de las crisis, como ocurre ahora con la pandemia, frente a lo inesperado y la incertidumbre (connotación identitaria de la sociedad en riesgo que ahora se vive), la falta de comprensión sobre la sustentabilidad en el tiempo de la toma de decisiones, conduce a asumir políticas y posturas que van en contra del futuro, que lo retrasan y reproducen esquemas obsoletos, innecesarios y que, sobre todo, generan conflictos que se vuelven irresolubles y que son motivo de juegos de intereses que detienen el cambio y no hacen posible la participación de los actores en los procesos de innovación y transformación.

Y la mejor manera de hacer esto es insistir en la falsedad de que el futuro no puede ser concebido ahora, porque eso es cierto. Nadie puede saber qué pasará dentro de algunos años, o décadas, o siglos. Pero ése no es el problema de la prospectiva, porque su esencia ética y metodológica está en que el futuro no puede ser previsto como tal, pero sí puede ser construido desde ahora, siempre y cuando exista la voluntad colectiva para pensar en que alguno de los muchos futuros posibles pueda ser definido y, al tiempo, contar con el espacio institucional para que pueda ser discutido, organizado, planificado, y poner en marcha lo recursos humanos y materiales para hacerlo un proceso irreversible.

Tampoco es que sea esto algo del todo novedoso, pero el problema es que no se hace o, por lo menos, no hay mecanismos que lo propongan para ser consensuado, y cuando hay acuerdos respecto de que el tema es importante (como ahora se nos ha convocado a pensar en ello), el pragmatismo y la urgencia del presente se imponen, porque dejan de lado lo que pudiera haber sido constituido como lo relevante, desde una lógica de sustentabilidad, hacia las próximas generaciones: un futuro impedido por el pasado.

Y cuando eso ocurre, se vuelve al diagnóstico y a los indicadores estándares como evidencias de verdad absoluta, o los más osados vuelven a la crítica del modelo prevaleciente, otros a la búsqueda de una racionalidad operativa y funcional para seguir haciendo igual o más o menos igual las cosas como en el pretérito inmediato, y la gestión del conocimiento se regresa a sus reproducidas y asumidas condiciones de trabajo, y la creatividad se subsume en lo cotidiano, la docencia vuelve a estar en el aula dictando lo que se dice que se debe de conocer para una generación que está por emerger en otro tiempo, y la investigación reproduce sus mismos temas, activando algún protocolo que indique que está en el terreno de la actualización y en el balance respecto de las fronteras de la ciencia y la tecnología.

A esta visión de emergencia como constante, Daniel Innerarity le llama “la tiranía del presente”:

La consecuencia lógica de la tiranía del presente es que el futuro queda desatendido, que nadie se ocupa de él. La “urgencia de los plazos”

(Luhman) hace que no nos podamos abrir al horizonte no inmediato. Nos lo impide el peso poderoso de lo que ha de resolverse hoy mismo. El futuro distante deja de ser un objeto relevante de la política y la movilización social, no sólo por el descrédito de las planificaciones o su perversión totalitaria, sino debido a la urgencia de los problemas agudos. Lo que está demasiado presente impide la percepción de las realidades latentes o anticipables, y que muchas veces son más reales que lo que ocupa actualmente toda la escena. ¿O es que resulta razonable prestar tal atención a las amenazas presentes que dejemos de percibir los riesgos futuros? ¿Podemos permitirnos el lujo de sacrificar los proyectos de larga duración en el altar del corto plazo? ¿Qué es más real, el cambio climático o el calor de este verano? ¿Estamos realmente dispuestos a que las posibilidades actuales arruinen las expectativas del futuro? (Innerarity, 2009: 28-29).

## LA IMPORTANCIA DE LO GRANDE

El problema es que nada está como lo estaba, ni antes, ni ahora, y tampoco será como lo que uno se imagina. La UNAM es una institución de referencia nacional y tiene todas las características de una “macrouniversidad”, tal y como se construyó este concepto hace algún tiempo (Didriksson, 2007). Es decir, tiene una gran responsabilidad nacional, regional y mundial, dada su dimensión poblacional, tanto de estudiantes como de profesores, investigadores y trabajadores; porque es el referente principal de la demanda social por educación superior; concentra la actividad de investigación científico-tecnológica más importante del país, incluyendo el resguardo de zonas de protección ambiental, institutos y laboratorios, bibliotecas, hemerotecas y centros nacionales; cuenta con la planta académica más importante y extensa, tanto a escala de cuerpos académicos de posición permanente y definitiva como de profesores de tiempo parcial; promueve y es una de las instituciones que difunde la cultura y las artes, cuenta con una televisora propia y plataformas de conectividad y de cursos en línea potentes y de gran accesibilidad; sus instalaciones e infraestructura se ubican en gran parte del terri-

torio del país; cuenta con programas, centros e institutos únicos que comprenden nuevas áreas de conocimiento, y es una universidad con gran influencia internacional, que se organiza en redes y en numerosas asociaciones. Sin embargo, sus formas de gobierno siguen siendo centralizadas y su estructura organizacional es absolutamente tradicional, con más de 100 años de existencia.

Además, una macrouniversidad, como lo es la UNAM, depende en lo fundamental de un presupuesto definido por el Estado, tiene una condición de bien público y social, y se considera como garante de un derecho humano fundamental: la educación para todas y todos, y su servicio no es considerado como una mercancía. Su identidad educativa e ideológica se ubica en las grandes reformas universitarias que han estado presentes en América Latina y el Caribe en la lucha por la autonomía y la crítica social, con las universidades públicas y nacionales de esta región, mucho más que con cualquier otra de Estados Unidos, Europa o Asia, a pesar de que se sigue mencionando la poderosa raigambre de su pasado napoleónico y positivista.

Hacia adelante, entonces, esta macrouniversidad tiene frente a sí misma un conjunto de compromisos, desafíos y tareas que desde ahora deberían de ser considerados en una planeación estratégica y prospectiva, porque son norma, una visión de Estado y paradigmas reconocidos de transformación en el sistema educativo nacional, pero también en el internacional.

## EL ESCENARIO INTERNACIONAL

La UNAM debe incluir en su reflexión colegiada los compromisos internacionales pactados, sobre todo los referidos a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), suscritos por México para ser alcanzados de ahora hacia los próximos 10 años (2030).

Durante 2014 y 2015 fueron redefinidos los programas más emblemáticos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de su organismo especializado en educación, ciencia y cultura, la UNESCO, porque ni sus metas ni sus principales objetivos fueron alcanzados, ni siquiera medianamente. Tal es el caso del programa Una Educa-

ción para Todos, de los años setenta y ochenta del anterior siglo; la implantación de cambios para alcanzar una “educación permanente y para toda la vida”, durante los noventa, o bien, el de un diagnóstico de los anteriores, cuando se descubre que no sólo las metas propuestas no habían podido ser alcanzadas, sobre todo en los países periféricos, sino que había surgido un nuevo sector aún más marginalizado, tal y como fue reconocido por este organismo en su documento *Alcanzando a los más marginalizados*, de principios de este siglo. Estos programas quedaron ahora atrás y ahora se ha propuesto, como es ampliamente conocido, una nueva agenda global en donde se plantean 17 metas interrelacionadas entre sí para el logro de un desarrollo sustentable hacia 2030.

El tema 4 de los ODS hace referencia a la educación y, en éste, por primera vez, se establece que el papel de la educación superior es crucial y estratégico para el logro del conjunto de las metas.

En términos generales, en el tema 4 de los ODS se retoman de manera muy amplia los resolutivos de las conferencias regionales sobre educación superior que fueron defendidos por los universitarios de América Latina y el Caribe, entre los que resaltan: la educación superior como un bien común y un derecho humano universal; lograr su gratuidad; la plena vigencia de la autonomía universitaria; la responsabilidad de las universidades en la solución de los más importantes y trascendentes problemas de la humanidad, por la vía de la producción de un conocimiento responsable y de innovación hacia el bienestar social, y el compromiso para erradicar los males de desigualdad, pobreza y medioambiente que se han reproducido en este siglo de forma absolutamente alarmante.<sup>1</sup>

En relación con la educación superior, la propuesta general de los ODS para 2030 es asegurar el amplio ingreso de la mayoría de la población, del grupo de edad correspondiente, con calidad, equidad e inclusividad, desde plataformas de aprendizaje para toda la vida, para todos y todas, con la responsabilidad social de impulsar la in-

1 Debe subrayarse que, con todo y esta definición, la UNESCO ha publicado un documento reciente en donde presenta su opinión con respecto al concepto de “bien público global”. Cfr. UNESCO (2015).

vestigación y la producción del conocimiento desde las universidades, en la perspectiva de un desarrollo sostenible.

Lo anterior tiene que ver directamente con las funciones sociales que llevan a cabo las universidades en el país, en donde está en primer lugar la UNAM, en el contexto del actual periodo, ante sus enormes desafíos: cambios en la segmentación de los mercados laborales, avances tecnológicos, urbanización, migración, inestabilidad política, degradación ambiental, desastres naturales, competencia por los recursos naturales, cambios demográficos, incremento del desempleo, persistencia de la pobreza, ampliación de los niveles de inseguridad y amenazas a la paz y la salvaguarda de las personas, sobre todo, de manera magnificada, en el contexto de los sectores más pobres de la población y de las actuales condiciones de ampliación de la desigualdad y de la inequidad.

Este papel de la educación superior en el logro de un desarrollo sustentable plantea, sin embargo, un debate que debe diferenciar el carácter más bien general, retórico y, sobre todo, formal, respecto de las metas propuestas, dado que en la realidad éstas *no* podrán cumplirse de manera sostenida —por lo menos para la mayoría de los países en desarrollo, que son la prioridad marcada por la ONU para ser alcanzadas en 2030, ni tampoco para México—, tal y como ya se está documentando en los estudios de seguimiento que realiza la misma UNESCO, en sus informes de seguimiento de la educación (GEM, por sus siglas en inglés), propuestos y definidos en la Declaración de Incheon (septiembre de 2015), desde donde se está monitoreando, anualmente, el desempeño de los objetivos para la educación, así como su relación con el resto de los ODS.

Así, por ejemplo, en el Informe GEM 2016 se enfatiza que de no ocurrir cambios reales en las actuales tendencias de desarrollo durante los próximos cinco años, será improbable, en la mayoría de los países de la región y en México, que puedan alcanzarse las metas planteadas para 2030, porque ello sólo podría lograrse hasta 2054 (de acuerdo con su análisis de tipo proyectivo) y otras, hasta 2080; por ejemplo, las referidas al amplio acceso a la educación secundaria superior y a la educación superior, y que esto será casi imposible de conseguir con las tendencias de marginalización de los grupos indí-

genas, de las personas que viven en las zonas rurales o de los jóvenes en las zonas pobres de las medianas y grandes ciudades.

Con la *diversidad desarticulada y la segmentación* de los sistemas de educación superior en el país, como ocurre también en muchos otros de América Latina y el Caribe, las metas planteadas en los ODS no podrán ser alcanzadas si no ocurren cambios radicales en las universidades, en sus plataformas orgánicas, en su visión de desarrollo social, en la orientación de la producción de sus conocimientos científico-tecnológicos, en su capacidad para innovar y en sus currículos, desde definiciones estratégicas de responsabilidad social y de bien común, pero, sobre todo, si no se logra articular estrategias de acción compartidas con otros actores, tanto gubernamentales como no-gubernamentales.

Con las iniciativas de reformas fallidas que se presentaron durante la pasada década, el panorama es más bien convulso y de mayor incertidumbre respecto de lo que las universidades, incluso un puñado de ellas, pudieran organizar para incidir en el logro de los ODS. El panorama sigue siendo aún muy pobre.

Reseñando recientes reportes al respecto, también el balance es bastante sombrío. Por ejemplo, en el Sustainable Development Goals Report 2019, de la ONU, se señala que, en el ámbito mundial, aún 617 millones de niños y adolescentes no alcanzaron el nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas; que 750 millones de adultos están en condición de analfabetismo, de los cuales dos terceras partes son mujeres; que uno de cada cinco niños de entre seis y 17 años no asiste a la escuela, y que en América Latina entre 52% y 36% de estos grupos de edades no alcanzan a comprender los estándares básicos de lectura y escritura.

En el Informe de Avance Cuatrienal sobre el Progreso y los Desafíos Regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe, de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019), se analiza el contexto mundial, caracterizado como de “hiperglobalización”, que se presenta como muy desfavorable para la existencia y permanencia de democracias estables y para los ODS, en donde “el escenario que emerge es de choques mercantilistas, rivalidad hegemónica (en el campo comer-

cial, pero sobre todo en el tecnológico y militar) y menor cooperación para la provisión de bienes públicos globales” (CEPAL, 2019: 28). En este informe, se enfatiza que el sistema educativo mantiene mecanismos de exclusión y que no ha alcanzado a desarrollar procesos de igualación de oportunidades, porque se han impuesto las limitantes socioeconómicas por encima de las acciones afirmativas que se pudieran haber echado a andar en algún tiempo, lo cual “se ve reflejado en una marcada segmentación y estratificación de la calidad y la eficiencia de la oferta educativa” (CEPAL, 2019: 133). Esto tiene como consecuencia la baja articulación del egreso de técnicos y profesionales en los sectores productivos y, en particular, en el nivel de educación superior. Esta articulación se ve agravada por las altas tasas de inserción temprana de los jóvenes en el mercado laboral y su expulsión del sistema educativo, que reproducen de manera intergeneracional la pobreza y la vulnerabilidad, todo lo cual contradice la meta 8b de los ODS, en la que se insta a “desarrollar y poner en marcha una estrategia mundial para el empleo de los jóvenes y aplicar el pacto mundial para el empleo de la OIT” (CEPAL, 2019: 140). Asimismo, se confirma que

la desigualdad por nivel socioeconómico es un grave problema de la región. En el Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, el Perú y la República Dominicana, las tasas de matriculación son elevadas en el caso de la población más rica (de 40% a 75%) y bajas en el de la población más pobre (de 1% a 10%) (CEPAL, 2019: 139).

En el seguimiento de los ODS en materia de educación, el Informe GEM 2020 para América Latina y el Caribe vuelve a pronunciarse respecto de la profundización de los niveles de desigualdad en la región, y ahora con la pandemia aún más pronunciados en materia educativa. Los abismos se han vuelto irreversibles para el corto y mediano plazos.<sup>2</sup>

2 “Las oportunidades de educación están distribuidas de manera desigual: alrededor de 63% de las personas jóvenes finalizan la escuela secundaria, pero en 20 países (de América Latina y el Caribe: ADT), las probabilidades de que la hagan los alumnos y alumnas del 20% más rico son cinco veces más altas que los del 20% más pobre. En Guatemala, un 5% de los alumnos y

## EL ESCENARIO NACIONAL

En su contexto de realización está cifrado su futuro, pero también la incidencia que puede tener. Para la UNAM, el momento es propicio porque se vive una transición política de un viejo régimen neoliberal, en donde ahora se ha legislado sobre una nueva política educativa que incluye una reforma al artículo 3° constitucional, referido al sistema educativo nacional, una Ley General de Educación Superior (LGES) y una Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, que más allá de su contenido y de su articulado, contienen propuestas de futuro, en donde la universidad debería plantear definiciones y escenarios de realización, con estrategias de alto vuelo y alcance para hacer realidad la idea de futuro que se ha planteado en el presente régimen y, aún más, desde el principio de conformar una verdadera política institucional y de Estado que trascienda, como ha sido planteado durante mucho tiempo por los universitarios, el tiempo de una administración y las coyunturas electorales o de los conflictos, que son constantes.

Por ejemplo, en el escenario que se define alcanzar en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, se dice lo siguiente:

Para 2024, se estima que la población de entre 3 y 14 años será ligeramente mayor a 26 millones y la cobertura para este grupo de edad será universal. En la educación media superior, la cobertura alcanzará

---

alumnas más pobres finalizan la escuela secundaria, frente al 74% de los más ricos; por cada 100 mujeres, 93 varones concluyen el primer ciclo de secundaria y 89 el segundo ciclo de secundaria; las tasas de asistencia a la escuela son más bajas para las personas jóvenes con discapacidad, los hablantes de lenguas indígenas y las personas afrodescendientes [...]. En América Latina y el Caribe, la segregación escolar es impulsada por la desigualdad social y económica que da lugar a la segregación de los lugares de residencia, a la migración interna e institucional, y a las políticas sociales y educativas; en Chile y México, el grado de segregación socioeconómico es mucho más elevado que en otros países de la OCDE, y apenas se ha modificado entre 2000 y 2015 [...]. En mayo de 2020, de 26 países de la región, 7 tenían plataformas de aprendizaje, 22 ofrecían contenidos digitales, 13 utilizaban contenidos de material didáctico y redes sociales y 20 impartían educación a través de programas de radio y televisión [...]. La pandemia tiene tres consecuencias para la inclusión en la educación: la falta de aprendizaje, una mayor pobreza producida por la recesión, y la interrupción de los servicios de apoyo. Todas ellas afectan más a las alumnas y alumnos desfavorecidos" (UNESCO, 2020: 3, 81 y 109).

el 90%, con una matrícula de 6 millones de alumnas y alumnos, y en la educación superior ascenderá a 50% con 5.5 millones de estudiantes (SEP, 2020: 311).

De acuerdo con su “visión de largo plazo” y dando por realizados los programas que se propone impulsar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) espera que para fines del sexenio todos los estudiantes tendrán una educación de excelencia que promoverá su desarrollo integral, con pensamiento crítico, habilidades socioemocionales y valores, con el reconocimiento de la diversidad y la participación de todos, con lo cual se “nutrirá la definición de los aprendizajes relevantes para la vida y el trabajo, a fin de impulsar la transformación que tanto necesita el país” (SEP, 2020: 311).

Para 2040, se proyecta que “en la educación superior la cobertura habrá aumentado 15 puntos porcentuales para alcanzar un valor de 65%, equivalentes a 6.7 millones de estudiantes” (SEP, 2020: 312).

En el mismo sentido, de acuerdo con la política pública para la educación superior en México (en ciernes a la fecha, noviembre de 2020), la discusión también hace referencia a escenarios de realización hacia los próximos 10 años, por lo menos, en donde la UNAM debe posicionarse y atender, desde la perspectiva de su quehacer fundamental como desde su autonomía, las definiciones de política educativa que se plantean, también bajo el signo de una política de Estado, siendo la universidad parte del mismo.

En la LGES, se plantea alcanzar objetivos de creación de un sistema articulado de educación superior, desde las siguientes iniciativas de mediano plazo:

- Como un eje central de la nueva agenda para la educación superior, se plantea la universalización de este nivel educativo, la coordinación de un sistema nacional en este nivel y su gratuidad, en medio de la actual incertidumbre económica y social (ahora agravada por la pandemia de la Covid-19), para dar respuesta a las demandas recurrentes de conflictos sociales, sobre todo de tipo estudiantil, magisterial y de mujeres, y también para susten-

tar un modelo distinto al neoliberal que se buscó imponer desde hace más de dos décadas, a través de políticas que se plantearon la transferencia de los costos educativos hacia los estudiantes y sus familias, por la vía de fórmulas y mecanismos de financiación bancaria, de vouchers, y de una extrema tendencia a la mercantilización.

- Con la iniciativa de una nueva reforma educativa, se debe considerar que la inversión que el gobierno de Andrés Manuel López Obrador tendrá que asumir necesita plasmarse en una inversión pública de 1% en relación con el producto interno bruto (PIB) al final del sexenio, y además pasar del actual 39% del grupo etario correspondiente, a ofrecer espacios a 50% de este grupo para ir acercando la tasa bruta de escolarización a su “universalización”.
- Esta nueva LGES, que sustituye a una inservible Ley de Coordinación de la Educación Superior que data de 1978, se ubica como una de las iniciativas normativas y programáticas más avanzadas que se tienen en la historia del país, en el ámbito regional y en muchas similares en el mundo. En los términos en los que se presenta esta iniciativa que busca sustentar una estrategia de transformación, se refrendan los principios discutidos de forma mayoritaria por los universitarios de América Latina y el Caribe en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) organizadas por la UNESCO (en 2006, 2008 y 2018), únicas en el mundo, tanto por sus dimensiones de participación como por los consensos y contenidos alcanzados,<sup>3</sup> sobre que la educación superior es un bien público y social y un deber del Estado, la garantía de la soberanía autonómica de las universidades, y la integralidad de un sistema articulado y regulado. Asimismo, se refrenda la convicción de que la educación no es una mercancía, por lo que las instituciones privadas deben operar sin fines de lucro.
- Que el Estado es el garante de la progresividad de la inclusión para todas y todos a este nivel del sistema educativo y de su gra-

3 Véase Didriksson (2019).

tuidad, y que esto se lleve a cabo con el pleno respeto a los derechos humanos y a la equidad de género; a una formación que garantice un aprendizaje para toda la vida, con la articulación de las ciencias, las tecnologías desde las humanidades, el deporte, la cultura y las artes, el diálogo de saberes y conocimientos, y la responsabilidad social en el desempeño de la actividad académica.

- La garantía de un presupuesto digno y creciente, para alcanzar 1% del PIB para el sector, así como para la investigación y la innovación científico-tecnológica y humanística, con un horizonte de tipo plurianual.
- El compromiso de articular las funciones de las universidades con el desarrollo y el bienestar de las comunidades locales, regionales y nacionales, a través de una mejora continua de la calidad social de la educación superior, de su expansión y diversificación; de la promoción de programas afirmativos de inclusión y permanencia, buscando la mejor y más estable inserción del egresado en el mercado laboral. Del mismo modo, se definen los recursos orientados al mejoramiento constante de la infraestructura y de la formación del talento humano.
- Garantizar de forma progresiva la universalización de la educación superior, su gratuidad y la obligatoriedad de su acceso y permanencia.
- Desde la perspectiva de sus fines y propósitos, se establece que todas sus funciones y tareas deberán orientarse hacia su coordinación horizontal a través de la creación de un Sistema Nacional de Educación Superior y de Investigación.
- Se definen los tipos y niveles de las instituciones de educación superior, y se hace referencia puntual al subsistema de escuelas normales e instituciones de formación docente, dada su relevancia para potenciar la profesionalización del magisterio y su proyección y dignificación.

## UN ESCENARIO DE CONTRASTE

En la práctica, los 17 objetivos planteados por la ONU son y deben ser abordados e impulsados por la universidad, porque en ella se desarrollan los conocimientos y los profesionales que se dedican a producirlos y transferirlos a conocimientos hacia la sociedad en todas las áreas, incluidas sus articulaciones problemáticas, y porque dichos objetivos están organizados con un sentido de transversalidad desde lo educativo.

En el marco de la agenda internacional que ha proyectado lograr la ONU, con los objetivos y metas a concretar en 2030, se da cuenta de un intento renovado que contrasta con el modelo de desarrollo predominante de *insustentabilidad global* y pone el acento en lograr un esfuerzo compartido para la superación de la desigualdad, desde una visión de gran altura que demanda una acción concertada de los Estados y los actores prominentes del cambio, como las universidades, para alcanzar un nuevo modelo de desarrollo.

El principal reto, ahora, consiste en hacer posible que las universidades hagan valer su voz en el ámbito nacional, y que la UNAM pueda ser ejemplo de un posicionamiento como institución de vanguardia, para que se promuevan iniciativas centradas en el combate a la desigualdad económica y social que no sólo contemple el acceso de los estudiantes a todos los niveles educativos, sino su permanencia, el logro de un perfil adecuado y pertinente que desarrolle sus capacidades de aprendizaje para toda la vida, la garantía de un trabajo digno a sus egresados y que, además, presente alternativas para impulsar cambios de fondo en los currículos, en la organización de sus procesos cognitivos, en la gestión del conocimiento moderno, y en la investigación relacionada con la soberanía científica y la innovación de carácter social.

Lo anterior significa pasar de la reforma consensada (la mencionada LGES), hacia estrategias de acción, en donde el tema de la desigualdad sea un punto focal de contribución de las instituciones educativas a favor de políticas de inclusión afirmativas y de eliminación de las grandes diferencias que se han arraigado de manera muy alarmante en el país.

## CONCLUSIONES

Así, con la apuesta de contar con un marco para construir una nueva agenda internacional y nacional, que pone como un eje estratégico de carácter prospectivo garantizar el más amplio acceso en la educación superior, con la referencia a esquemas de gestión y organización que promueven la soberanía científica y tecnológica y la autonomía institucional, se debe avanzar en superar de manera definitiva y radical el dominio de un currículo y de una gestión académica de corte liberal y disciplinaria, a menudo demasiado burocrática, hacia modelos alternativos que se sustenten en la interdisciplina, la generación de procesos cognitivos autónomos, una formación docente proactiva y generadora de múltiples capacidades y plataformas de aprendizaje social, avanzando (en medio de una profunda crisis sanitaria, social y económica) hacia un desarrollo nacional con equidad, justicia e igualdad.

¿Qué se plantea hacer la UNAM para participar en el logro de esta serie de elementos de futuro, desde su identidad, su indiscutible importancia y pensando en la necesidad de llevar a cabo muy importantes transformaciones institucionales, en sus formas de gobierno y en la gestión y producción de nuevos conocimientos vinculados a estos futuros? ¿Tiene un plan de largo plazo? Y si no lo tiene, ¿no es el momento de empezar a organizar un espacio, intelectual y estratégico para ir tomando las decisiones pertinentes y adecuadas con el fin de construir las condiciones necesarias para crear iniciativas de gran calado y participar en la transformación del país?

## REFERENCIAS

Congreso de la Unión (2021), Ley General de Educación Superior, México, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)>, consultado el 19 de noviembre, 2021.

CEPAL (2019), *Informe de Avance Cuatrienal sobre el Progreso y los Desafíos Regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile.

- Didriksson, Axel (2019), *Balance la CRES-2018*, Madrid, OEI.
- Didriksson, Axel (2007), *Las macrouiversidades de América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- Innerarity, Daniel (2009), *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*, Barcelona, Paidós.
- ONU (2019), *Sustainable Development Goals Report 2019*, Nueva York.
- SEP (2020), *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*, México, <[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano\\_plazo/pse\\_2020\\_2024.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf)>, consultado el 18 de noviembre, 2021.
- UNESCO (2020), *Informe GEM 2020. Inclusión y educación: Todos sin excepción*, París.
- UNESCO (2016), *Informe GEM 2016: La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*, París.
- UNESCO (2015), *Rethinking education: Towards a global common good?*, París.



*Sara Ladrón de Guevara*

El difícil momento por el que atraviesan hoy en día las instituciones de educación superior a raíz de la pandemia y la crisis económica representa, al mismo tiempo, una buena oportunidad para reflexionar sobre nuestros quehaceres, nuestras capacidades, nuestras posibilidades y nuestros destinos.

Desde este punto de vista, retomo lo afirmado por Aurora Loyo (2020) en el sentido de que todos los universitarios hacemos difusión. En efecto, todos los universitarios hacemos difusión, hacemos vinculación; estamos insertos en una sociedad, y el rostro que cada uno de nosotros ofrece a su entorno cercano es la manera que tiene de difundir los quehaceres de su propia institución y de llegar a su comunidad.

Estoy convencida de que, hoy por hoy, y frente a la crisis que vivimos, todos y cada uno de los universitarios han sabido apropiarse de las herramientas tecnológicas que tienen a la mano para llegar a más público, para llegar más lejos con sus iniciativas de difusión y de vinculación con la sociedad.

La crisis nos permitió jerarquizar las prioridades como institución y como sociedad. Tengo claro que el marco lo constituye un calendario escolar que seguir y una formación profesional que ofrecer a los estudiantes. Desde esta perspectiva, la docencia resulta un hecho determinante y fundamental en la vida de las instituciones de educación superior.

Tan pronto como supimos que debíamos recluirnos en nuestros espacios domésticos y trabajar a distancia para suplir las reuniones presenciales, nos dimos a la tarea de ver de qué manera podíamos mantener el ritmo de nuestro calendario escolar y cumplir con las metas de cada una de las experiencias educativas, de todos los programas que se ofertan en nuestras entidades académicas.

Nuestra opción fue recurrir al desarrollo tecnológico con el que contamos; desde ese momento, reconocimos su enorme potencial para apoyar nuestras tareas cotidianas. La Universidad Veracruzana, por ejemplo, tiene la plataforma Eminus, que sirve para gestionar lo mismo la educación presencial que la virtual. Es, al mismo tiempo, una opción que permite administrar la participación en la docencia de toda nuestra institución.

Y cuando tuvimos que hacer frente a “la nueva normalidad”, nos dimos cuenta de que, si bien contábamos con ese recurso, en los hechos se encontraba un tanto relegado. En efecto, muchos maestros nunca habían ingresado a Eminus, no conocían la plataforma y, por tanto, no la habían utilizado para sus funciones docentes. En este sentido, utilizar la plataforma bajo las nuevas condiciones fue un reto al que, por fortuna, todos los académicos por igual se sumaron para hacerle frente. Muchos tomaron los cursos que habilitamos y que les permitieron enfrentar esta necesidad. Hoy en día, contabilizamos 2 500 académicos que tomaron cursos para mejorar sus habilidades tecnológicas y estar en condiciones de comunicarse con los estudiantes a través de Eminus.

De manera paralela, identificamos otro desequilibrio en materia de propiedad y de acceso a las herramientas tecnológicas, así como de capacidad para que nuestros destinatarios naturales, nuestros alumnos, se conecten con nosotros. En el primer caso, hay que considerar las serias limitaciones de poder adquisitivo que muchos estudiantes tienen para comprar los equipos requeridos y mantenerse así en comunicación. En el segundo caso, hay que tomar en cuenta que el territorio veracruzano —como el de otros estados de México y de otros países— es desigual en materia de acceso a internet. Esta

realidad deriva en la ausencia de una banda de conexión que les permita a los universitarios —y a la sociedad en general— mantenerse enlazados a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

A pesar de estos factores logramos avanzar de manera significativa en el campo de la docencia, sin que pasemos por alto las distintas asignaturas pendientes que todavía tenemos en este terreno.

Con respecto a la investigación, debo destacar que cada académico asumió en lo personal el reto que le planteaba la nueva realidad y buscó la manera de mantener su ritmo de trabajo. En esta área contamos con recursos documentales muy importantes en la llamada nube, en esos espacios virtuales que nos han permitido seguir haciendo investigación documental. Ante la ausencia de prácticas de laboratorio, cada uno de nuestros investigadores identificó y puso en marcha su propia estrategia, a fin de mantener el ritmo de sus indagaciones. Es cierto también que algunos avances han sido diferentes respecto de otros. Por ello, debemos tomar en cuenta este hecho, valorarlo y adoptar las medidas del caso.

#### EN LA CULTURA, A INTERNACIONALIZARSE Y MULTIPLICARSE POR MILES Y MILES

La difusión cultural y la vinculación fueron otras dos tareas institucionales que logramos mantener a flote. Lo hicimos gracias al compromiso de esos auténticos profesionales que son todos nuestros difusores y vinculantes con la sociedad.

La Universidad Veracruzana es particularmente rica en materia de difusión. Contamos con una arraigada cultura de conservación del patrimonio cultural y artístico, así como con una gran diversidad de grupos en prácticamente todo ese amplio abanico que constituye el arte y su ejercicio en nuestra casa de estudios: la música, el teatro, la danza, las artes plásticas y la literatura.

La pandemia, evidentemente, nos impulsó a buscar canales de comunicación con la sociedad que nos llevaron mucho más lejos, que nos permitieron llegar a un público más numeroso, variado y

atento. La situación y una iniciativa integral nos volvió —de una u otra forma y en algún momento— internacionales.

Si antes de la pandemia abríamos funciones de artes escénicas en un auditorio para 50 personas, para 100, para 1400..., con el uso de las nuevas tecnologías ese auditorio se volvió de miles y miles de espectadores. Nuestra Orquesta Sinfónica de Xalapa, por poner un ejemplo, ha sido vista y escuchada por un millón de espectadores de 30 países diferentes. De pronto, vemos que nuestra presencia se ha extendido y nuestro auditorio se ha multiplicado.

Si recapitulamos sobre estos hechos y los remitimos al *homo videns* que planteó Giovanni Sartori (1998), me atrevo a decir que, a partir de la crisis que estamos viviendo, las universidades estamos incidiendo e impulsando esta perspectiva, en la medida en que las imágenes, ahora tecnológicas, están determinando las nuevas formas de comunicación, de distribución del conocimiento, el arte y la cultura.

Desde mi punto de vista, esto es válido para nuestros grupos artísticos, en el sentido de que, como lo señalaron Agustín Cano y María Ingold (2020), el conocimiento debe estar ligado a la divulgación cultural, porque el conocimiento también es cultura.

## FRENTE A LAS NOTICIAS FALSAS, EL COMPROMISO CON LA CIENCIA

En esta vorágine de información que se ha generado alrededor de la Covid-19, la cantidad de noticias falsas que se distribuyen en las redes sociales es verdaderamente aterradora. En este caso, las universidades también asumimos una responsabilidad en materia de distribución del conocimiento científico y de recomendaciones que puedan mejorar las condiciones de vida de los seres humanos, de nuestras sociedades, para hacer frente a la pandemia de la mejor forma posible. Y creo también que se ha potenciado la capacidad de nuestras plataformas virtuales y de nuestras redes sociales. Se han expandido nuestras posibilidades de distribuir conocimiento.

Los resultados no dejan de sorprender. Este año la Universidad Veracruzana fue anfitriona de un evento que realiza anualmente la

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para reflexionar sobre las TIC. En este 2020, la situación por todos conocida nos obligó a hacer la reunión no de manera presencial, sino, precisamente, a través de dichas tecnologías. Al analizar este hecho, llego a la conclusión de que este 2020 es el año de mayor reflexión, profundidad y dominio de las capacidades de las TIC. El evento nos permitió hacer un ejercicio analítico sobre cómo estas tecnologías nos permiten sobrellevar la crisis y mantener—incluso mejorar—nuestros quehaceres institucionales.

Creo que las universidades tenemos una gran responsabilidad y ésta es la de potenciar nuestras capacidades virtuales a través de las tecnologías. El coloquio La Universidad y su Futuro permitió a un gran número de seguidores vernos desde sus casas, desde sus propios espacios. Y ese número se puede multiplicar al infinito, porque es potencialmente replicable cientos y cientos de veces. Quien lo desee, podrá acceder al coloquio y a la riqueza de sus múltiples participaciones con un sencillo recurso de búsqueda, ya que fue grabado y subido a la nube para su libre consulta.

Tras esa huella, nuestras comunidades científica y educativa han organizado una importante cantidad de webinarios, encuentros virtuales, reflexiones y conferencias que no solamente tuvieron impacto en nuestra comunidad de manera endogámica, sino que además inciden de manera clara en otros países; es decir, que se pueden mover en el espacio y en el tiempo. Porque de una u otra manera el espacio de nuestra Universidad Veracruzana se expande al infinito y su tiempo se puede replicar en el momento en el que alguien ingrese de nuevo a una conferencia o a un webinar a revisar alguna reflexión que hemos dejado grabada en la nube.

## UNA ASIGNATURA PENDIENTE: EL COMBATE A LA INEQUIDAD

Sin embargo, no debemos olvidar que los avances en este terreno están dejando fuera a mucha gente, a muchos habitantes de nuestro territorio que no cuentan con las herramientas tecnológicas que les permitan acceder a internet (INEGI, 2020). Y cuando pongo el acento

en esta realidad no sólo hablo de la población en general, sino también de los propios universitarios.

Nos enfrentamos entonces, por un lado, a la carencia de una herramienta que nos permita comunicarnos y, por el otro, a condiciones que dificultan la conexión a internet. Un gran número de localidades en las que se asienta buena parte de nuestra comunidad estudiantil, y en las que muy a menudo no hay capacidad para conectarse a la red, están alejadas de las ciudades donde se ubican los campus universitarios. Como consecuencia, las posibilidades tecnológicas se convierten en un nuevo elemento diferenciador. He ahí un nuevo reto en el que las universidades debemos trabajar para contribuir a abatir esas condiciones de inequidad.

Si no todos tienen acceso a internet, no tienen acceso a la educación, a la salud, a la cultura, a las artes, y a todas esas manifestaciones que son tan humanas que preferimos hacerlas de manera presencial. Sin embargo, es fundamental hacer que lleguen a cualquier habitante de nuestros territorios sin importar bajo qué modalidad lo hagan.

Tenemos claro que las TIC nos permitirán crecer, por ejemplo, en términos de matrícula, y abarcar una mayor población a nivel de educación superior. Pero detrás de esta realidad siempre se encuentran personas de carne y hueso. No es cuestión de decretos o de voluntarismos el multiplicar nuestra capacidad o duplicar la matrícula. Tiene que haber una adecuada gestión del conocimiento y una correcta evaluación de lo significativo de ese conocimiento y su apropiación, así como de la comunicación con los usuarios y con los receptores de esos procesos.

Hay que considerar un hecho más: cuando un usuario accede a nuestras plataformas a través, por ejemplo, de un teléfono inteligente, el acceso implica un consumo de datos. Muchos de nuestros jóvenes tienen teléfonos inteligentes, no necesariamente una computadora o una tableta, y si tratan de seguir una clase, un concierto o un webinar, sus teléfonos consumen datos y agotan los que les proporciona el servicio contratado.

Dada esta situación, las plataformas de las universidades públicas deben ser de acceso gratuito y no consumir datos. Habría que

pensar en cómo crear las condiciones para que nuestra comunidad, nuestros estudiantes y la sociedad en general puedan descargar libros publicados por las universidades. De esa manera, podrán obtener conocimientos válidos, certeros, científicos sobre distintos temas, además de disfrutar del acceso a un concierto, a una lectura de poesía o a la visita virtual de un museo sin consumir datos.

Soy de la idea, entonces, de que las compañías telefónicas comerciales, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes y la Secretaría de Educación Pública podrían llegar a un acuerdo para que el acceso a nuestras plataformas institucionales, las de las universidades públicas, sea una opción que no implique el consumo de datos. Con estos acuerdos, las instituciones de educación superior podrían mantener su universalidad, su internacionalización, y así seguir difundiendo conocimiento, arte y cultura.

Creo que la equidad —asunto que también han abordado otros participantes en el coloquio— es un tema fundamental en la reflexión que las universidades deben realizar para mantenerse en esa búsqueda, con ese alcance y con ese objetivo de que el conocimiento, el arte y la cultura que se generan en nuestras casas de estudios lleguen a los universitarios y a la sociedad en general.

## UNA TAREA ASUMIDA: LA DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Ahora bien, institucionalmente hablando, ¿qué ha hecho la Universidad Veracruzana en este sentido? Simple y sencillamente, compartir los recursos con que cuenta en este terreno. Pongo un ejemplo. Si el lector tiene a bien ubicar nuestra página institucional,<sup>1</sup> puede ingresar a la plataforma en la que se aprecian todas nuestras actividades. A partir de ahí, puede acceder a la página de la editorial de la Universidad Veracruzana. Encontrará entonces uno de los objetivos en los que con mucho denuedo hemos estado trabajando a lo largo de mi rectorado: la creación de libros electrónicos. Uno de los problemas que las universidades enfrentan es, precisamente, la distribución de

1 La página es [www.uv.mx](http://www.uv.mx).

sus acervos editoriales. En lo particular, la Universidad Veracruzana cuenta con libros verdaderamente excepcionales, cuyos ejemplares impresos muy a menudo no llegan a los públicos que quisiéramos, pues no tenemos la capacidad de distribución con que sí cuentan las casas editoriales comerciales.

Hoy en día, la Universidad Veracruzana tiene en su haber alrededor de 360 libros electrónicos; de ellos, 180 son de acceso gratuito. En los libros radica nuestro orgullo y nuestra vocación institucional en el terreno editorial: en hacer que nuestros autores, nuestros creadores de conocimiento, transmitan sus saberes de la literatura, la ciencia y las artes. Editamos para que los libros lleguen a todo el público y no solamente a los universitarios. Queremos que se distribuyan no sólo en nuestro territorio, sino que sean conocidos y consultados en cualquier lugar del mundo y en cualquier momento.

En resumen, la Universidad Veracruzana es una de las casas de estudios en México que más libros electrónicos ha editado: 360. Colocar la mitad de este acervo en acceso libre representa un posicionamiento que continuamente se supera en favor de la distribución y la difusión de nuestro conocimiento y nuestras capacidades institucionales.

De la misma manera, la Dirección de Difusión Cultural ha puesto al día un importante número de actividades en línea. Es cierto que se pierde mucho en la pantalla cuando se trata de presenciar actividades de teatro, de danza e incluso de música, pues la música en vivo tiene un espíritu que los seres humanos apreciamos de manera especial cuando se desarrolla en el mismo espacio en el que nos encontramos. Este hecho real, con todo, no disminuye el valor y la importancia de lo que en este terreno hace la Universidad Veracruzana.

En este escenario, la Dirección de Difusión Cultural inició el programa Arte desde el Interior. A través de él, como ya lo señalé, un millón de espectadores han seguido las actividades de nuestros grupos artísticos. Se han subido a la nube 150 representaciones para que cualquier persona interesada en las artes que se producen en la Universidad Veracruzana pueda verlas. Varias ya habían sido grabadas antes de la pandemia, como los conciertos de la Orquesta Sinfónica de Xalapa, ciertas obras de teatro y algunas funciones de

danza. Otras han sido el resultado de la labor, la disposición y el talento de músicos, actores y profesionales universitarios de la danza, que desde sus casas pusieron a nuestro servicio los productos de su sensibilidad artística con el apoyo que hoy en día nos brindan las nuevas tecnologías.

Otra de las iniciativas de la Dirección General de Difusión Cultural se sintetiza en el acceso libre a nuestra producción discográfica. La institución cuenta con aproximadamente 60 discos producto de nuestros grupos artísticos. Seguimos recopilando su producción para subirla a la nube, a fin de que cualquier persona, en cualquier parte del mundo, pueda escucharla de manera gratuita.

Con lo descrito hasta aquí, reconocemos que se trata no sólo de que cada universitario en lo particular contribuya a la difusión y la vinculación, mantenga la capacidad de comunicación con su entorno y mucho más allá a través de las tecnologías; se trata, además, de que, institucionalmente hablando, se apoyen esas iniciativas para que así se vea potenciada la capacidad de conjunto de la Universidad Veracruzana.

## DOS CONCLUSIONES

Una primera conclusión es que, en momentos de crisis como el que vivimos, las TIC nos permiten seguir comunicados; que cuando concluya la crisis habremos de ser más eficientes y eficaces en el uso de las tecnologías, y más hábiles en la aplicación amplificada de nuestras capacidades tecnológicas. También sabremos potenciar los recursos tecnológicos con los que contamos.

La segunda conclusión es que debemos abatir las desigualdades que privan en este terreno, porque estas tecnologías y las posibilidades de interacción en espacios lejanos no son asequibles para todas y todos. Por tanto, las instituciones de educación superior deben luchar para que el internet sea reconocido como un derecho humano, porque es una capacidad —en este momento nuestra única capacidad— para mantener al día los procesos educativos, de inves-

tigación, de difusión, de vinculación y, en general, los procesos de comunicación.

## REFERENCIAS

- Cano, Agustín y María Ingold (2020), “La extensión universitaria en tiempos de pandemia: lo que emerge de la emergencia”, *Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República*, <[https://pim.udelar.edu.uy/noticias/la-extension-universitaria-en-tiempos-de-pandemia-lo-que-emerge-de-la-emergencia/?fbclid=IwAR3JEpU4NpZZn\\_uRNQ0DpR2xcB332Uz6WX6SiK8hTV8T3eUZe45\\_z-BOK6Q](https://pim.udelar.edu.uy/noticias/la-extension-universitaria-en-tiempos-de-pandemia-lo-que-emerge-de-la-emergencia/?fbclid=IwAR3JEpU4NpZZn_uRNQ0DpR2xcB332Uz6WX6SiK8hTV8T3eUZe45_z-BOK6Q)>, consultado el 24 de septiembre, 2020.
- INEGI (2020), “En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019”, comunicado de prensa núm. 103/20, <[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH\\_2019.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf)>, consultado el 20 de septiembre, 2020.
- Loyo, Aurora (2020), “Coloquio La Universidad y su Futuro. Una Mirada desde el 2020. Mesa 5. Difusión y Vinculación Universitaria”, <<https://www.youtube.com/watch?v=YMAukSvdUtU>>, consultado el 24 de septiembre, 2020 (video).
- Sartori, Giovanni (1998), *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Buenos Aires, Taurus.
- Universidad Veracruzana (2020), Eminus. Sistema de Educación Distribuida, <<https://eminus.uv.mx/eminus/default.aspx>>, consultado el 16 de noviembre, 2020.

# LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA ANTE EL ACONTECIMIENTO O LA CATÁSTROFE

123

Agustín Cano Menoni

## INTRODUCCIÓN

Las preguntas sobre el futuro ganan centralidad en los momentos de mayor incertidumbre. Cuanto más hondo es el desfondamiento de las certezas, más acuciante se vuelve la pregunta por lo que vendrá. No es de extrañar que esa pregunta suela disfrazar respuestas que se confunden con deseos, horizontes utópicos que parecen plegarias o anticipaciones distópicas que suenan como conjuros. En el fondo, todo funciona como profecía autocumplida, como réplica de un sismo que ya ocurrió, al modo de la *anástrofe* de Sandino Núñez (2020).<sup>1</sup> La pregunta por el futuro se vuelve entonces una reflexión sobre las condiciones de producción de este presente desplomado.

Lo primero que hay que apuntar es que la crisis que vivimos es una crisis global, simultánea y múltiple (sanitaria, económica, social, democrática, civilizatoria). Se requiere algo más que versiones del pragmatismo higienista (aunque sean las versiones algorítmicas) mientras esperamos la vacuna. Una primera constatación, para pensar el futuro, es la necesidad de sostener una reflexión en todos los planos de lo que ha sido puesto en crisis. Asiste razón a Diego Sztulwark cuando observa que toda crisis posee un valor cognitivo. Dice:

1 En la etimología griega *ana* refiere al pasado y *cata* al futuro. *Anástrofe* es la reversión temporal de la "catástrofe" que observamos en el presente. En la propuesta de Núñez (2020), la catástrofe *ya ocurrió*, en tanto evento o serie de eventos fundantes que ya proyectaban las catástrofes venideras.

Pensarla como vacío puro y movimiento hacia la nada llevaba a asociar la crisis al horror de lo caótico y lo inhabitable, lo que echa a perder su productividad específica, su aptitud para radiografiar sin eufemismos las estructuras del orden en las que se desarrolla habitualmente la existencia (Sztulwark, 2019: 14-15).

Así, la reflexión sobre la universidad está sobredeterminada por este problema epistemológico mayor: debe pensar la profundidad de lo que está sucediendo, al mismo tiempo que se espera que ella ponga en marcha una pragmática acelerada de colaboración científica y asistencial para enfrentar la pandemia. La extensión universitaria, en su polisemia conceptual y su diversidad de expresiones, se juega en esa misma dualidad. Por lo demás, si como señala Hugo Casanova, la universidad contemporánea devino históricamente en una “idea social de universidad” (2012: 12), igualmente cambiantes han sido los modos de la relación universidad-sociedad, y las dinámicas de producción, circulación y apropiación del conocimiento. Por lo mismo, la extensión puede ser una buena puerta de entrada a un pensamiento sobre el futuro de la universidad y de las relaciones universidad-sociedad, procurando abrir una brecha en el círculo del futuro como réplica.

## NORMALIDADES

¿De qué está hecha la “nueva normalidad”? Más allá de los protocolos y las pautas de conducta, ¿cómo podemos *pensarla*? Estas preguntas me han llevado al reencuentro con las ideas de Ignacio Lewkowicz, un pensador argentino de *la crisis*, un intelectual que extrañamos mucho, sobre todo en esta coyuntura. Reflexionando desde la crisis argentina de 2001, Lewkowicz (2004) distinguía entre tres nociones para dar cuenta de los procesos históricos de fondo a la crisis como emergente: los conceptos de trauma, catástrofe y acontecimiento. Los tres términos marcan “modos diversos de relación de una organización, estructura o sistema con lo nuevo” (Lewkowicz, 2004: 151).

*Trauma*, dice Lewkowicz, es el tipo de transformación que surge de un exceso cuantitativo de la situación inicial. La imagen que utiliza es la de una inundación: al retirarse las aguas, quedan las marcas de la creciente, quedan daños y perdurará el recuerdo de esos daños, pero los ordenadores existentes serán suficientes para restablecer el orden previo al desborde del río.

Pueden pasar minutos o siglos —en el esquema, el tiempo no cuenta. Trabajosamente, los lugares logran asimilar lo inundado. Asimilar, en sentido estricto, es la operación efectiva: transformar algo en semejante a uno. Las cantidades excesivas quedan asimiladas a las cualidades pre-establecidas. Si lo que no me mata me fortalece, esa estructura habrá salido fortalecida del traumatismo. En este esquema, finalmente todo encuentra su lugar (Lewkowicz, 2004: 152).

*Acontecimiento*, en cambio, nombra una crisis que ya no es cuantitativa sino cualitativa: los ordenadores previos son desbordados, excedidos, ya no son capaces de restablecer el orden anterior. Se trata de una crisis estructural más que coyuntural.

El problema ya no es que no hay lugar suficiente; no hay lugar alguno. El término presentado resulta incompatible con la lógica estructural. El inasimilable exceso cualitativo indica el sitio del acontecimiento. Todas las fuerzas de la estructura se conjugan y conjuran para negar la existencia de una cualidad cuya afirmación les resulta estructuralmente imposible. El acontecimiento es la posibilidad efectiva de ese imposible estructural (Lewkowicz, 2004: 153).

De lo que se trata, entonces, es de sostener la enorme incertidumbre propia de una situación de esta naturaleza para habilitar posibilidades de emergencia de lo novedoso, nuevas categorías y nuevos organizadores de la realidad social.

*Catástrofe*, por fin, es la situación en la que la transformación de orden cualitativo (el desborde de los organizadores previos) no da lugar al acontecimiento creativo de nuevos organizadores de la realidad. La catástrofe

produce desmantelamiento sin armar otra lógica equivalente en su función articuladora. La causa que desmantela no se retira; esa permanencia le hace tope irremediamente a la recomposición traumática y a la invención acontecimental. Esta vez la inundación llega para quedarse. Por eso mismo, no hay esquemas previos ni esquemas nuevos capaces de iniciar o reiniciar el juego. No hay juego sino sustracción, mutilación, devastación. Se ha producido una catástrofe. Las marcas que ordenaban simbólicamente la experiencia ya no ordenan nada; tal vez ni siquiera marquen (Lewkowicz, 2004: 154).

Si el acontecimiento da lugar a un proceso de “afirmación de la cualidad heterogénea y desarticulación estructural” (Lewkowicz, 2004: 153), la catástrofe conlleva la negación de esa heterogeneidad y el intento de afirmación violenta de los ordenadores previos de la estructura desarticulada.

Este tridente conceptual nos brinda un buen auxilio a la hora de pensar la actual coyuntura de crisis múltiple, simultánea y global, y las diferentes implicaciones de los modos de concebirla.

Tenemos, para el caso, la “nueva normalidad” acuñada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que refiere a un cambio de hábitos con fines adaptativos, para incorporar como habituales ciertas conductas de higiene, de distanciamiento físico, formas de saludo, protocolos de cuidados, etcétera. Aquí, “nueva normalidad” es un intento de composición traumática de la situación: se trata de amortiguar los efectos de la creciente hasta que las aguas se retiren y las cosas puedan volver a su sitio.

En Uruguay, el gobierno le agregó a la nueva normalidad de la OMS sus propios aditamentos de ajuste económico y represión social, a través de una Ley de Urgencia votada en plena pandemia, que ha sido observada por la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la Organización de Estados Americanos (OEA)<sup>2</sup> y rechazada en varios de sus componentes por la Universidad de la República (UdelaR, 2020a). En otros países, la pandemia ha sido utilizada para

<sup>2</sup> Véase el informe de Edison Lanza (2020).

afianzar y extender mecanismos de vigilancia y control biopolítico, en la dirección de la distopía orwelliana anunciada por Byung-Chul Han (2020). Los organizadores previos de la situación han sido desbordados, pero no existe una nueva articulación capaz de reorganizar el campo, sino una exacerbación represiva de los ordenadores previos que operan en el vacío: catástrofe.

El problema que se impone es cómo componer un acontecimiento allí donde los desenlaces catastróficos parecen neutralizar otras respuestas a la crisis estructural. Aquí es posible acudir a otra idea de “nueva normalidad”, diferente a la acuñada por la OMS. En un trabajo de 1990, Adriana Puiggrós se refería con esa expresión en referencia a su conceptualización sobre las “alternativas pedagógicas”, a las que definía como

aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas) mudarán o alterarán el modelo educativo dominante [...]. Se trataba de aquellos eventos que hoy, partiendo de una sugerencia del investigador alemán Hartwing Zander, definiríamos como los que intentan crear *otra normalidad* contra la normalidad existente (Puiggrós, 1990: 17-18).

Se trata de una idea de nueva normalidad concebida, en aquel momento, dentro de una concepción gramsciana de la hegemonía, y que puede ser pensada, hoy, como parte de una composición *acontecimental* de la situación. Desde esta perspectiva, ¿qué nueva normalidad podemos vislumbrar para la extensión y la vinculación social de la universidad?

#### ALGUNAS TENDENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA EXTENSIÓN EN EL CONTINENTE

Pensar una nueva normalidad para la extensión universitaria en el sentido de las alternativas pedagógicas requiere visualizar, primero, cómo está configurada la situación previa. ¿Cómo era/es la normalidad de la extensión?

Se trata de una pregunta que tiene respuestas diferentes según dónde miremos. Si bien podemos reconocer cierta identidad conceptual en aquello que llamamos “extensión universitaria” y la ubicamos como parte de la triada misional propia del *ethos* de la universidad latinoamericana, apenas profundizamos en la mirada constatamos una importante heterogeneidad de concepciones y prácticas extensionistas con disímiles niveles y formas de institucionalización. En diferentes universidades, regiones y países se han desarrollado o consolidado diferentes *tradiciones extensionistas*, con peso variado de la difusión cultural, la divulgación científica, la educación popular, las prácticas sociocomunitarias, la transferencia tecnológica, la asistencia o la articulación territorial, por nombrar sólo algunos tipos de actividades. Las modalidades por las cuales estos tipos de actividades se desarrollan son también diversas (pasantías, prácticas preprofesionales, servicio social, proyectos, campañas, cursos de verano, programas territoriales, etcétera). Y hasta la propia terminología es escurridiza, y con frecuencia vemos desplegarse una cadena de sinónimos, asociaciones o términos que se postulan sustitutivos, más abarcadores o superadores del de *extensión*: comunicación, extensión crítica, articulación, vinculación, tercera función, etcétera.

En otra parte hemos propuesto pensar esta dispersión y polisemia de la extensión no como una fragilidad conceptual, sino como expresión de su historicidad y su condición irreductiblemente política (Cano, 2019). Hablamos más bien de un *campo* estructurado por diversas formas de articulación entre actores universitarios y sociales en torno a determinados objetos de conocimiento y problemas sociales, desde diferentes finalidades, concepciones pedagógicas y procedimientos metodológicos. Con todo, y sin desmedro de su multiplicidad conceptual y práctica, es posible identificar algunas tendencias comunes en las diferentes universidades de América Latina.

En efecto, podemos distinguir los siguientes rasgos generales o tendencias del desarrollo histórico de la extensión universitaria en la región:

- a) Fragmentación de las funciones sustantivas. En su trayectoria dominante, la extensión se desarrolló como actividad disociada de la investigación y la enseñanza.
- b) Marginalidad. En este desarrollo fragmentario, la extensión ocupó un lugar secundario con respecto a las otras funciones que, en diferentes momentos históricos, ocuparon un lugar definitorio de lo que se considera la esencia del quehacer educativo superior. La propia denominación “tercera función” indica que las otras dos están primero. Esta marginalidad de la extensión se expresa a nivel simbólico y material en el alcance de las acciones, el tamaño de los presupuestos, la distribución desigual del reconocimiento académico, las dedicaciones docentes, la presencia en el currículo, el lugar en los planes de desarrollo universitario, el peso en las evaluaciones docentes, etcétera.
- c) Poca integración a la actividad académica. Sin una incorporación sistemática al currículo, sin un encuadre pedagógico claro de las actividades, sin una ligazón estable con la investigación, durante un tiempo considerable —y aún hoy en muchos lugares— la extensión se desarrolló como actividad extracurricular, bajo la forma de programas estivales, iniciativas militantes o actividades esporádicas. Esto ha dificultado una concepción académica de la extensión (en algunas universidades es realizada como actividad de gestión), reproduciendo la marginalidad y consolidando dinámicas más o menos voluntaristas.
- d) Primacía de un perfil de actividades de tipo divulgativo-asistencial por sobre los procesos de cooperación estables entre universidad y actores sociales. La crítica a los límites del asistencialismo es ya veterana en los debates sobre extensión. Hay rastros tempranos de esta crítica en las primeras décadas del siglo xx,<sup>3</sup> y se expresó más sistemáticamente algunas décadas después. En 1971, Paulo Freire criticó el término *extensión* y propuso el de *comunicación*. En 1972, durante la II Conferencia de Difusión

3 Fell (1989: 299-301) documenta señalamientos en este sentido en 1921, en los debates de los organizadores de los programas de conferencias realizadas por el Departamento de Extensión Universitaria, creado por José Vasconcelos en el inicio de su actividad como rector de la Universidad Nacional de México.

Cultural y Extensión Universitaria de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), se cuestionó fuertemente la equiparación entre difusión y extensión.<sup>4</sup> Los ejemplos son mucho más numerosos en el plano de las discusiones pedagógicas. Aun así, en el plano de las experiencias concretas, lo que ha primado es una noción más o menos implícita de la extensión como derrame de la investigación (más que un modo posible de la investigación), o como divulgación de productos artísticos o culturales (más que como dispositivos de creación cultural). La propia dispersión conceptual mencionada en ocasiones ha dificultado la posibilidad de establecer definiciones entendidas como síntesis provisorias de una política universitaria en la materia, que favorecieran la proyección estable de programas de extensión con objetivos claros, perfil académico y encuadre pedagógico (Tommasino y Cano, 2016). Finalmente, en este proceso, algunas tradiciones extensionistas fueron marginadas, quedaron por el camino; unas más se institucionalizaron y asumieron la forma precaria de los concursos por proyectos; mientras que otras lograron desarrollarse como parte del quehacer académico al integrarse al currículo (generalmente bajo la forma de pasantías o prácticas preprofesionales).

- e) Institución y crisis de la idea de compromiso social. La peripecia de la universidad latinoamericana en el último siglo consolidó la extensión como una de las funciones sustantivas, depositaria de un mandato de compromiso social fuertemente arraigado en la idea de universidad emanada de la Reforma de Córdoba. De ahí que, sea lo que sea que signifique en cada caso, momento y lugar, el significante *extensión universitaria* pone a circular sig-

4 Leopoldo Zea, presidente de aquella conferencia, expresó: "[En la conferencia] se mostró la insuficiencia del término 'difusión' para expresar el sentido profundo que la valoración de la cultura y de las instituciones que forman a los hombres que la realizan, exige América Latina de esta actividad. 'Extensión universitaria' fue preferible para expresar la interacción de la universidad con los demás componentes del cuerpo social, por la cual la universidad asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y transformación de la sociedad, extensión universitaria que contribuirá, en la medida en que los universitarios, los hombres concretos, asuman y cumplan su compromiso en el lugar que estén y la circunstancia en que se desenvuelvan" (Zea, 1972: X-XI).

nificados y sentidos ligados a una institución socialmente comprometida con su entorno, en pos de un horizonte de —según el caso— justicia social, democracia, soberanía, desarrollo. Ahora bien, con el devenir de los procesos económicos, políticos y sociales ocurridos en el cambio de siglo, los proyectos dominantes de modernización universitaria implicaron que la idea de compromiso social quedara prácticamente circunscrita a la extensión. Si la extensión era la actividad (marginal) encargada de realizar el compromiso social de la universidad, la investigación y la enseñanza podían quedar exoneradas de ese encargo, y ser más permeables al programa de la “contrarreforma neoliberal de la universidad” (López, 2008: 114). En su momento, la propia extensión fue interpelada por el proyecto contrarreformista que disputó la idea de “compromiso social” y postuló un extensionismo *aggiornado*, que asoció la noción de “pertinencia social” con las demandas del mercado.<sup>5</sup> De este modo, si la extensión era, desde su origen en la genealogía europea, un movimiento orientado a expandir el carácter público de las universidades y sus frutos, es precisamente el alcance de lo público lo que se vuelve el centro de las controversias de las relaciones universidad-sociedad durante las últimas décadas.

Por cierto, este panorama no describe suficientemente ningún caso particular, pero sí da cuenta de tendencias generales presentes en todas partes.

## LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA ANTE LA PANDEMIA

¿Qué ocurrió con *la normalidad de la extensión* durante la pandemia? Aquí me centraré en el caso de la Universidad de la República de Uruguay.<sup>6</sup>

5 Para el caso mexicano, véase Molina y Ejea (2019) y Cano (2019).

6 En este apartado retomo ideas desarrolladas junto con la colega María Ingold (Cano e Ingold, 2020).

En Uruguay, la UdelaR fue la primera institución pública que adoptó medidas de prevención de la pandemia y distanciamiento físico. El 13 de marzo de 2020 adoptó la resolución de suspender las clases presenciales y mudar los cursos a plataformas virtuales. Un estudio realizado en junio arrojó que 80% de las unidades curriculares se realizaron en modalidades virtuales, y 84.5% de los estudiantes cursó alguna de estas modalidades durante el primer semestre de 2020 (UdelaR, 2020d). Junto al sostén de la actividad de enseñanza, a partir del 13 de marzo también se comenzó a desplegar un conjunto de acciones en diferentes áreas y niveles, en respuesta a la pandemia y la crisis socioeconómica.

Una primera constatación es que se produjo un movimiento institucional que, de algún modo, hizo que la universidad en su conjunto tuviera un viraje *extensionista*, en el sentido de volcarse a la atención a la emergencia sanitaria y social. Por eso, un análisis de la respuesta a la pandemia debe ampliar la mirada a la diversidad de actividades realizadas desde el viraje mencionado.

En lo que respecta propiamente a la extensión, hay que considerar que en Uruguay ha tenido un desarrollo importante una concepción que la define como proceso socioeducativo que se realiza con estudiantes, desde algún tipo de encuadre curricular, en diferentes contextos comunitarios o junto a organizaciones sociales. Por lo tanto, este tipo de actividad se vio fuertemente limitada por las medidas sanitarias adoptadas, que hicieron imposible el despliegue de grandes contingentes de estudiantes en el territorio. Ante esta situación, surgieron otras formas que usualmente permanecían en un lugar menos relevante, pero que se volvieron centrales en las condiciones existentes. Un relevamiento realizado en mayo por el Servicio Central de Extensión de la UdelaR documentó 155 líneas de trabajo o acciones en curso. El informe señala que

la mayoría tiene el tema sanitario, en sentido amplio, como preocupación central, aunque hay otras que procuran fundamentalmente la articulación entre diversos actores y acciones; o atienden al acceso, producción y/o distribución de alimentos; trabajan con instituciones educativas o vinculadas a temáticas de derechos laborales y organiza-

ción productiva. Estas actividades implican el contacto y/o el trabajo conjunto con 199 organizaciones no universitarias; un número cercano a las 100 líneas nombra diversos actores sociales (fundamentalmente barriales y sindicales) y 85 nombra actores institucionales (UdelaR, 2020c: 3).

Por el lado de la investigación hubo aportes fundamentales. Algunos ejemplos importantes son: a) el desarrollo de tests y kits de diagnóstico de Covid-19 (Facultad de Ciencias e Institut Pasteur de Montevideo); b) desarrollo de test serológicos (facultades de Química, Ciencias y Medicina, e Institut Pasteur de Montevideo); c) desarrollo local de hisopos (facultades de Química, Ingeniería y Arquitectura, Diseño y Urbanismo); d) equipos de desinfección de mascarillas con luz ultravioleta (facultades de Ingeniería y Ciencias y Escuela de Diseño); e) tests en el Hospital de Clínicas (hospital universitario); f) reparación de respiradores (Núcleo de Ingeniería Biomédica); g) Red de Laboratorios de Diagnóstico en distintos puntos del país; h) proyectos de protección de la salud mental con énfasis en situaciones de riesgo provocadas por las medidas de cuarentena, entre otros ejemplos de las áreas de salud, social y artística (UdelaR, 2020b). Algunos de estos ejemplos evidencian la importancia de la inversión sostenida en investigación científica y tecnológica como un problema de soberanía; por ejemplo, la posibilidad de imprimir hisopos permitió dar respuesta a la escasez mundial de este instrumento.

A su vez, en el contexto de la pandemia, la divulgación científica adquirió una importancia especial. A través de diferentes formatos se produjeron contenidos que abarcaron el tema del virus y las formas de prevenir su contagio, pero también otras problemáticas socio-sanitarias. Estos contenidos fueron instrumentos de trabajo valorados por profesionales, educadores y actores sociales, que se los apropiaron y los recrearon de acuerdo con sus necesidades específicas desde el territorio.

La llamada difusión cultural, por su parte, también está llamada a cumplir un papel ineludible, siempre que trascienda la distribución de contenidos para entretener cuarentenas y se conciba como instru-

mento para dinamizar una reflexión pública sobre lo que acontece. En el contexto actual resuenan las palabras de Carlos Monsiváis debatiendo sobre el sentido de las políticas de difusión cultural de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en los años noventa: “Ante la barbarie del proyecto neoliberal, que se propone sacrificar generaciones enteras, la revitalización del humanismo es tarea de primer orden” (Monsiváis, 1990: 15). En momentos de crisis múltiple global, en que algunos gobiernos especulan con el sacrificio de poblaciones enteras con tal de no ralentizar la economía, es muy importante el aporte de las humanidades a la interpretación del presente y la imaginación de otras posibilidades a las que se plantean como inevitables. Volviendo a Lewkowicz: “la catástrofe incluye también, intrínsecamente, la catástrofe de las categorías de su comprensión” (Lewkowicz, 2004: 151). Es importante procurar encuadrar esta área de acción como parte de la tarea extensionista del momento. El papel de los medios de comunicación universitarios se tornan aquí muy importantes.

De este panorama general, aún incompleto, se pueden extraer algunas conclusiones preliminares:

- a) Las acciones que se pusieron en marcha en el momento agudo de la emergencia pudieron desplegarse mejor allí donde ya había vínculos fuertes entre la universidad y los actores sociales, como en los programas universitarios territoriales, o vínculos estables con organizaciones sociales. En ellos, el conocimiento del territorio y el hecho de ser parte de su red de actores permitió que, además de las acciones propias de dichos programas, se pudieran articular o amplificar también otro tipo de acciones e intervenciones de diferentes áreas de conocimiento de la universidad.
- b) Por lo mismo, para que estas acciones puedan consolidarse de un modo respetuoso con la comunidad y pertinente académicamente, se requieren programas universitarios y vínculos sociales estables.
- c) El repertorio de acción de la extensión es heterogéneo, y esa diversidad constituye una fortaleza, siempre que las acciones de tipo asistencial o divulgativo no pierdan de vista el horizonte de arti-

cularse, antes o después, con procesos más amplios y vínculos de cooperación más estables con la comunidad.

## COMENTARIO FINAL

En su genealogía europea, la extensión universitaria surge en las universidades de Oxford y Cambridge en los años setenta del siglo XIX como un *movimiento* (Slowey, 2010). Puede decirse que es producto de la combinación de dos procesos simultáneos: la reforma de la universidad bajo la influencia del modelo alemán y la consolidación de los sistemas modernos de instrucción pública por la preocupación alfabetizadora del Estado, en un contexto de revolución industrial y un clima cultural general de *optimismo pedagógico*. La extensión es la incorporación de la universidad moderna reformada al movimiento de expansión de la alfabetización y la cultura al conjunto de la sociedad. Si la extensión universitaria es hija de la Ilustración<sup>7</sup> y, si como ha sugerido Enrique Dussel (2020), asistimos a una crisis civilizatoria que pone en cuestión los propios pilares del proyecto de la modernidad, entonces esta crisis compromete también profundamente a la universidad. Abrirse al acontecimiento implica, antes que nada, habilitar un pensamiento de la universidad sobre sí misma en conexión con los problemas centrales de la crisis civilizatoria *dusseliana*, en particular la relación de la sociedad humana con la naturaleza, a la que considera como un objeto externo, explotable infinitamente a partir de una idea de progreso como sinónimo de crecimiento económico o teleología positiva. La crisis civilizatoria es también epistemológica.

7 Es interesante el señalamiento de Tzvetan Todorov, quien prefiere la expresión en francés *lumières*, que pone el acento en el plural: las luces como “polifonía” consustancial a una actividad humana, más que como doctrina única. Dice: “Las Luces crean un equilibrio inestable (aunque no un acuerdo) entre varios principios, una interacción y una articulación, no un sistema homogéneo [...]. La imagen de la luz evoca necesariamente la de la sombra. Y, en efecto, no hemos dejado de preguntarnos por las sombras que proyecta este movimiento de ideas que pretende ser esclarecedor, por su cara oculta e incluso por sus consecuencias desastrosas” (Todorov, 2018: 247).

Para que una nueva normalidad universitaria nazca del acontecimiento y no de la catástrofe, es necesario volver a introducir la discusión de la extensión como parte de una discusión mayor. Recuperar un registro de totalidad superador del modelo fragmentario intensificado por el productivismo académico para pensar a la extensión desde una redefinición general de cómo entendemos en la actualidad la idea de “compromiso social” o “función social” de la universidad, desde una política de fortalecimiento de lo público y democratización de la ciencia, la educación y la cultura que atraviese las tres funciones de investigación, enseñanza y extensión, llegando a borrar sus límites.

## REFERENCIAS

- Cano, Agustín (2019), *Cultura, nación y pueblo. La extensión universitaria en la UNAM (1910-2020)*, México, UNAM.
- Cano, Agustín y María Ingold (2020), “La extensión universitaria en tiempos de pandemia: lo que emerge de la emergencia”, documento de trabajo inédito, Montevideo, Programa Integral Metropolitano.
- Casanova, Hugo (2012), *El gobierno de la universidad en España*, La Coruña, Netbiblos.
- Dussel, Enrique (2020), “Cuando la pandemia jaquea la orgullosa modernidad”, *La Jornada*, 4 de abril.
- Han, Byung-Chul (2020), “La emergencia viral y el mundo de mañana”, *El País de Madrid*, 22 de marzo.
- Fell, Claude (1989), *José Vasconcelos. Los años del águila*, México, UNAM.
- Freire, Paulo (1998 [1971]), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Lanza, Edison (2020), *Informe de la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión*, Washington D.C., CIDH/OEA, 19 de mayo, <[https://www.sudestada.com.uy/articleId\\_\\_025b1ba3-becb-4a0c-8ea3-ec169b17bc13/10893/Detalle-de-Noticia](https://www.sudestada.com.uy/articleId__025b1ba3-becb-4a0c-8ea3-ec169b17bc13/10893/Detalle-de-Noticia)>, consultado el 19 de noviembre, 2021.
- Lewkowicz, Ignacio (2004), *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós.

- López Segrera, Francisco (2008), “Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe”, *Avaliação*, núm. 13, pp. 267-291.
- Molina, Ahtziri y Tomás Ejea (2019), *Entre la comunidad y el mercado. Los ámbitos y usos de la tercera función sustantiva en México*, México, Universidad Veracruzana.
- Núñez, Sandino (2020), *Anástrofe. Sobre juegos, virus y locura*, Montevideo, Estuario.
- Monsiváis, Carlos (1990), “La difusión cultural en la UNAM”, *Nexos*, abril.
- Puiggrós, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- Slowey, Maria (2010), “University adult continuing education: The extra-mural tradition revisited”, en Penelope Peterson, Eva Baker y Barry McGaw, *International Encyclopedia of Education*, 3a ed., Oxford, Elsevier.
- Sztulwark, Diego (2019), *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo sensible*, Buenos Aires, Caja Negra.
- Todorov, Tzvetan (2018), “Las sombras de las luces”, en Tzvetan Todorov, *Leer y vivir*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Tommasino, Humberto y Agustín Cano (2016), “Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias”, *Universidades*, año LXVI, núm. 67, pp. 7-24.
- UdelaR (2020a), “Declaración del Consejo Directivo Central de la UdelaR sobre el proyecto de Ley de Urgente Consideración (LUC)”, 2 de junio, <<https://udelar.edu.uy/portal/2020/06/cdc-aprobo-informes-de-grupos-de-trabajo-sobre-la-luc/>>, consultado el 19 de noviembre, 2021.
- UdelaR (2020b), “Propuesta de la Universidad al país 2020-2024”, documento del Rectorado de la Universidad de la República de Uruguay, octubre de 2020, Montevideo.
- UdelaR (2020c), “Principales resultados del relevamiento de actividades y líneas de acción de extensión universitaria desarrolladas por la UdelaR en el marco de la emergencia por Covid-19. Informe del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la UdelaR”, Montevideo.

UdelaR (2020d), “Principales resultados de la Encuesta a estudiantes de la UdelaR para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020”, documento de la Dirección General de Planeamiento y la Comisión Sectorial de Enseñanza de la UdelaR, Montevideo.

Zea, Leopoldo (1972), “Prólogo”, en UDUAL, *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL*, México, UNAM.

### III. UNIVERSIDAD Y SABERES



# UNIVERSIDAD Y PANDEMIA: ENTRE EL TRIAJE EDUCATIVO Y LA REIVINDICACIÓN DE LO PÚBLICO

*Hugo Casanova Cardiel*

*Miguel Alejandro González Ledesma*

## INTRODUCCIÓN

La pandemia de la Covid-19 generó una movilización global sin precedentes y tuvo efectos contundentes que se manifestaron en los más variados ángulos de la vida social. A partir de marzo de 2020, cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) hizo pública la gravedad de la crisis sanitaria, los gobiernos del mundo se vieron orillados a movilizar como nunca sus capacidades y recursos para afrontar la emergencia. Así, se reconvirtieron hospitales y se acondicionaron espacios para concentrar y atender a los enfermos; se movilizaron recursos económicos para la compra de medicamentos, insumos y equipos, y se dispuso del personal sanitario para el tratamiento de los pacientes.

En las más diversas latitudes del mundo fueron impulsadas diferentes fórmulas para mantener la continuidad de las actividades académicas ya que, al igual que las actividades económicas, aquellas también fueron consideradas como estratégicas. Sin embargo, en México, después de que fuera declarada la emergencia sanitaria, las prioridades gubernamentales fueron evolucionando desde lo exclusivamente sanitario hasta la búsqueda de compromisos en los que se articulaban salud pública, economía y política. Y sería en ese contexto que la política educativa quedaba ratificada como un elemento subsidiario de la estrategia nacional para afrontar la pandemia, lo

cual se traduciría en la profundización de las desigualdades estructurales características de la educación mexicana.

Con el presente texto se persiguen dos objetivos interrelacionados: 1) ilustrar la forma en que se expresa esta crisis en la educación superior, y 2) analizar los mecanismos a través de los cuales se perfilan nuevas formas de privatización educativa vinculadas con el uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

El escrito se divide en dos grandes apartados. En el primero se describen y analizan las características de la crisis educativa provocada por la emergencia sanitaria con base en la información recabada por la Encuesta para la Medición del Impacto del COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) y otras fuentes. Se argumenta que, como consecuencia del confinamiento sanitario y del viraje forzoso a la educación en línea, el gobierno y las autoridades educativas se encuentran ante una disyuntiva que bien podría ser descrita de manera análoga a la figura del *triaje médico* en la que se busca identificar, bajo criterios médicos y éticos, el nivel de operación y urgencia de la intervención especializada. En el ámbito educativo, se reconoce y acepta la exclusión con un pragmatismo tal que llega a desvincularse de toda consideración ética.

En el segundo apartado se exponen los aspectos más problemáticos de la educación a distancia, es decir: a) la brecha digital; b) la continuidad pedagógica, y finalmente c) el tecnoentusiasmo o adaptacionismo acrítico. A partir del modo en que se expresan las desigualdades educativas en cada uno de estos aspectos, se exploran las formas en que lo económico, lo tecnológico y lo pedagógico convergen en nuevas modalidades de privatización de la educación superior.

## LA CRISIS SANITARIA Y LA EDUCACIÓN

### Lo urgente y lo importante

No hay duda de que la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 representa un reto de alcance mundial sin precedentes. Y

aunque esta situación ha trastocado los más diversos ángulos de la economía, la política y la vida social, es evidente que la dimensión sanitaria de la emergencia sigue estando en el centro de la discusión pública y los esfuerzos gubernamentales. Sin embargo, después del largo periodo transcurrido desde que se declaró la emergencia, se hace cada vez más necesario reflexionar sobre el futuro de derechos básicos como la salud, la alimentación, la vivienda, el trabajo y la educación. Todos ellos vinculados directamente con el momento por el que estamos atravesando, pero a los que se ha tendido a dar un tratamiento subsidiario o residual.

El sector educativo ha sido uno de los más afectados por la suspensión de las actividades presenciales impuesta como parte de las medidas para frenar los contagios de Covid-19. Para dimensionar las implicaciones de este hecho, basta con señalar que poco más de 1 215 millones de estudiantes de todos los niveles educativos dejaron de asistir a clases en todo el mundo. De este total, 170 millones se encuentran en América Latina y 36.6 millones en México (IESALC-UNESCO, 2020; BM, 2021; INEGI, 2021).

En este contexto, las instituciones educativas se han visto obligadas a recurrir a diferentes formas de educación a distancia, principalmente a través de las TIC. Y si bien este recurso ha supuesto formas novedosas de interacción con la población estudiantil, lo cierto es que su implantación en el campo educativo se ha revelado problemática por, al menos, tres cuestiones: 1) *la brecha digital*: en México poco más de 50% de los hogares cuenta con internet, y la mayoría de los dispositivos utilizados para acceder a la red no son aptos o resultan insuficientes para la educación en línea (INEGI, 2018); 2) *la discontinuidad pedagógica*, es decir, la (mala) traducción de la dinámica, los tiempos y la lógica de las clases presenciales frente a los entornos virtuales y a los formatos televisivos (Casanova, 2020; González Ledesma, 2021), y 3) el *tecno-entusiasmo o adaptacionismo acrítico*, muy presente entre los actores relevantes de la política educativa y que asocia, de manera por demás reduccionista, lo presencial con la tradición y lo virtual con lo innovador. Más adelante volveremos a estos elementos para abordar el caso específico de la educación superior en México.

Cabe destacar que, en la consideración general acerca de estos problemas, suele omitirse la dimensión estructural de las desigualdades que caracterizan al sistema educativo mexicano y la forma en que se expresan, agravadas, en el marco de la crisis sanitaria por la que estamos atravesando. En efecto, con base en los datos sobre pobreza y vulnerabilidad reportados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) en 2019, sabemos que un porcentaje mínimo de la población (22%) no padece esta situación, mientras que el resto reporta diferentes niveles de pobreza o vulnerabilidad de todo tipo (Casanova, 2020: 25). Es de suponer que, debido a las condiciones impuestas por la pandemia, y sabiendo que la economía de nuestro país cayó 12% del producto interno bruto (PIB) en 2020, tanto la pobreza como la vulnerabilidad han aumentado. Pero la desigualdad y el confinamiento no sólo producen situaciones adversas para el aprendizaje, sino que también exponen a millones de niños y jóvenes a situaciones de violencia intrafamiliar y de género, así como a la incertidumbre y al estrés causados por un entorno incierto.

A lo largo de este año se han acumulado evidencias que revelan una imagen bastante dramática del panorama educativo nacional. En concreto, de acuerdo con la ECOVID-ED, publicada recientemente por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), 740 000 personas de entre 3 y 29 años no concluyeron el ciclo escolar 2019-2020 por motivos vinculados con la pandemia. La encuesta revela que 5.2 millones de personas no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021. Por otra parte, entre enero y agosto de 2020, 9% de los hogares mexicanos experimentaron alguna forma de violencia doméstica; en julio de ese mismo año, el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) reportó que las denuncias presentadas por violencia de género fueron 55% mayores que durante el mismo periodo de 2019 (INEGI, 2020; SESNPS, 2021).

Estas circunstancias comprometen seriamente las condiciones para el aprendizaje. Al respecto, el Banco Mundial (BM) advierte que América Latina y el Caribe (ALC) sufrirán un fuerte crecimiento en el indicador *pobreza de aprendizaje*, lo que significa, con base en los datos del organismo, que en promedio dos de cada tres estudiantes

de primaria no serán “capaces de leer o comprender un texto sencillo adecuado para su edad” (BM, 2021: 9).<sup>1</sup>

En algunos países europeos como Alemania, Francia, España o Italia, desde mediados de 2020, tanto la reapertura como los nuevos cierres de escuelas y universidades han seguido el comportamiento de los contagios.<sup>2</sup> A partir de este año, varios países de ALC han vuelto a la modalidad presencial bajo diferentes esquemas de participación (total, parcial o experimental; sobre bases voluntarias, etcétera).<sup>3</sup> Algunos han combinado la reapertura con la vacunación de docentes (Chile y Uruguay), otros se han valido sólo de los protocolos para prevenir contagios (Costa Rica, Argentina, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Paraguay y Costa Rica). En México, la suspensión total de las actividades presenciales se mantuvo inalterada por 17 meses, desde que se decretó el inicio de la Jornada Nacional de Sana Distancia. No fue sino hasta agosto de 2021 que el gobierno se abrió a la posibilidad de un retorno voluntario a la escuela.

El tema de la reapertura es, sin duda alguna, una cuestión polémica en México, pues no sólo se trataba de los riesgos sanitarios que implica movilizar a una población estudiantil de más de 30 millones de alumnos, sino también de afrontar los retos planteados por la infraestructura escolar en nuestro país. Y es que, en la mayoría de los casos, no existen las condiciones que permitan garantizar los protocolos sanitarios mínimos para disminuir los contagios de Co-

- 1 “La ‘pobreza de aprendizaje’ tiene en cuenta la proporción de niños que han sido privados de aprendizajes o no alcanzan un nivel mínimo de comprensión lectora SDG 4.1.1b [secuencia didáctica gramatical], como se mide en las escuelas, y/o están privados de escolaridad, definido tanto en términos de acceso como de flujo, medido según la cuota de niños que no asiste a la escuela o que tienen distorsión edad-grado significativa” (BM, 2021: 19).
- 2 No existe una definición estricta de las olas o fases de una epidemia. Sin embargo, una ola se compone de: 1) un incremento considerable de personas enfermas; 2) un pico en el número de contagios, y 3) un descenso progresivo. Por lo tanto, con este término se alude a la forma que adquiere este comportamiento cuando se expresa gráficamente. Con esa base, podemos decir que la primera ola tuvo lugar en julio y la segunda en diciembre.
- 3 Nicaragua, que cuenta con 1.2 millones de alumnos, es el único país de ALC que ha mantenido sus escuelas abiertas desde el inicio de la pandemia. La decisión del gobierno nicaragüense, tal como lo revela *El País*, ha sido polémica, no sólo porque no se han brindado condiciones para evitar contagios, sino porque muchos padres de familia han optado por no enviar a sus hijas e hijos a la escuela con tal de preservar la salud (*El País*, 2021).

vid-19. Ejemplo de ello es que 48% de las escuelas públicas no están conectadas al sistema de drenaje; 31% carecen de agua potable, y 13% no cuenta siquiera con sanitarios (Conagua, 2020).

Aun siendo conscientes de estas y otras limitaciones, no puede ignorarse el hecho de que la realidad educativa ha sido relegada a un segundo plano durante la pandemia. En efecto, pese al agravamiento de desigualdades estructurales, el surgimiento de nuevas formas de exclusión educativa, vinculadas con la brecha digital y un panorama social y económico incierto, las capacidades del gobierno se han volcado casi por completo a las dimensiones sanitaria y económica de la emergencia, evidenciando la fragilidad y el abandono en que se encuentran amplias franjas de la administración pública. Aun así, el abandono gubernamental ha sido mayor hacia las instituciones de educación superior (IES) que hacia las del nivel básico y medio. Entre estas últimas, por ejemplo, el gobierno auspició la creación del programa Aprende en Casa, cuyo costo para el ciclo 2020-2021 fue de 450 millones de pesos (*El Financiero*, 2020). Para la educación superior, en cambio, se limitó a reproducir las recomendaciones de las autoridades sanitarias a través de los Lineamientos de Acción Covid-19 para la Educación Superior (SEP, 2020), sin que hasta la fecha se hayan destinado recursos extraordinarios para atender los problemas propios de este nivel educativo en el contexto de la pandemia.

La mitigación de algunas de las manifestaciones de la crisis educativa ha sido producto de la iniciativa y capacidad de respuesta de las IES públicas. Las universidades han adquirido licencias para el uso de plataformas diseñadas por gigantes tecnológicos como Microsoft, Google, Zoom, etcétera, con la finalidad de poner a disposición de sus respectivas comunidades las herramientas necesarias para el trabajo a la distancia (ANUIES, 2020). Muchas instituciones, además, impulsaron programas de dotación de equipos de cómputo para estudiantes y profesores, así como cursos de actualización en el uso de las TIC. Todo ello sin que el presupuesto aprobado para 2020 sufriera modificación alguna y, peor aún, sin que los fondos destinados a la educación superior para 2021 reflejaran la necesidad de subsanar estas deficiencias.

## Confinamiento y exclusión: ¿El triaje educativo?

En nuestro país, el estallido de la pandemia encontró un sistema sanitario golpeado por años de políticas orientadas a su desmantelamiento y privatización.<sup>4</sup> De manera súbita, el personal sanitario, escaso e insuficientemente equipado, se enfrentó a una demanda creciente de atención médica con una infraestructura hospitalaria precaria, mal distribuida territorialmente y con recursos limitados para la adquisición de medicamentos y equipo. El riesgo de sobrecarga de los hospitales fue contemplado desde el principio como una posibilidad real por las autoridades sanitarias y el propio gobierno. Además de acciones como la reconversión hospitalaria, el acondicionamiento de espacios para la recepción de los pacientes menos graves y la importación de insumos,<sup>5</sup> se elaboraron protocolos de atención médica tales como el polémico Proyecto Guía de Triage para la Asignación de Recursos de Medicina Crítica (CSG, 2020).

Esencialmente, de acuerdo con Aurenque, una estrategia de triaje “es necesaria cuando se constata que los recursos médicos disponibles son insuficientes para ofrecer tratamiento a todos los pacientes que se encuentren en riesgo vital, y los médicos deben clasificarlos en diversas categorías de importancia” (2020: 562). Tratándose de un desafío no sólo médico, sino sobre todo ético, el documento generó airadas discusiones en la opinión pública desde que fue presentado en abril de 2020. Pero, no obstante su crudeza, el dilema que ahí se planteaba fue y sigue siendo real: ¿cómo se debe distribuir un bien escaso, como los ventiladores respiratorios, ahí donde las posibilida-

- 4 En México, desde los años ochenta se impulsó una agenda de reformas del sistema de salud basadas fundamentalmente en la descapitalización del sector público y el incremento de la oferta privada de los servicios sanitarios. De acuerdo con Uribe y Abrantes (2013: 137-138), la reforma del sector salud se basa en cuatro ejes: 1) la instauración de copagos; 2) el establecimiento de incentivos para el desarrollo de los seguros privados de salud; 3) la separación de funciones dentro del sector público, y 4) la descentralización de los servicios de salud.
- 5 A principios de marzo era claro que la demanda de insumos médicos y equipo de protección para el personal sanitario estaba superando la capacidad de producción de los países proveedores (principalmente China, pero también Estados Unidos). El hecho llevó a la OMS a exhortar a la industria y a los gobiernos a aumentar la producción de tales insumos en 40% (OMS, 2020).

des de satisfacer su demanda son limitadas o nulas, y el costo moral de cualquier decisión es tan alto?

Las reformas neoliberales de los últimos 40 años en el sector salud han permitido el surgimiento y la expansión de un mercado de servicios médicos que mantiene una relación inversamente proporcional al desmantelamiento del sistema público. De esta manera, los bajos umbrales de criticidad médica que activan los protocolos del triaje sanitario son, en buena medida, consecuencia de ello. Nos encontramos, pues, ante una paradoja: nunca como ahora fue tan evidente para tantas personas la importancia del sector público y, sin embargo, la emergencia nos ha obligado a aceptar como inevitables las consecuencias de un modelo de organización de la salud pública fallido desde el punto de vista social, pero tremendamente redituable para algunos desde el punto de vista económico.

Ahora bien, el viraje hacia la educación a distancia y su prolongamiento en el tiempo parece imponernos una suerte de triaje educativo en donde el criterio para la exclusión y la sobrevivencia escolar depende de la situación socioeconómica de las y los estudiantes, así como de las características de las comunidades escolares a las que pertenecen. En efecto, las principales razones de la deserción intracurricular reportada por el INEGI durante el ciclo 2019-2020 estuvieron vinculadas con las carencias de la población escolar (de dispositivos electrónicos y conectividad), con el impacto económico de la pandemia (pérdida del empleo en el núcleo familiar o disminución de los ingresos en el hogar) y con la contracción de la oferta privada (cierre temporal o definitivo de planteles o instituciones). Por su parte, la deserción intercurricular registrada a inicios del ciclo 2020-2021, y que involucró a un número mayor de estudiantes (5.2 millones), corroboró esta tendencia al demostrarse que el abandono se debió principalmente a la falta de recursos económicos y a la necesidad de trabajar; esta última sobre todo entre los jóvenes de los niveles medio y superior (INEGI, 2021: 11-17).<sup>6</sup>

6 Como se mencionó líneas arriba, las personas en esta situación fueron 740 000. La *deserción intracurricular* es la que acontece *durante* el ciclo escolar bajo análisis. El indicador se pondera considerando que el escenario ideal es la retención de 100% de las y los alumnos inscritos

La educación, al igual que el sector salud, ha venido atravesando por un proceso de reforma de inspiración neoliberal que, en las últimas décadas, se ha concentrado en rediseñar y contener el gasto público; reconfigurar la administración del espacio escolar en clave gerencialista; fragmentar y desempoderar al magisterio y, en general, imponerle una órbita empresarial y de mercado al quehacer educativo en todos sus niveles (Aboites, 2003; Mercado, Ibarra y Borrayo, 2016). A cuatro décadas de distancia, estas políticas nos han dejado un sistema estratificado —o de *inclusión diferencial*— que reconoce formalmente el derecho a la educación, pero legitima y tolera las desigualdades bajo el discurso integrador de la mejora continua (Plá, 2018: 27-29). Al amparo de las restricciones y los límites que impone la emergencia sanitaria, el triaje educativo trastoca esta narrativa, dando paso a una concepción abiertamente pragmática de la exclusión en acto.

Así pues, la conciencia de las desigualdades, propia del momento que vivimos, reconoce la existencia de realidades escolares privilegiadas con alumnos que cuentan con una buena conexión a internet, equipo de cómputo propio y espacios adecuados y seguros para el estudio. Al mismo tiempo, acepta que la mayoría de la población escolar enfrenta toda clase de carencias y dificultades para mantener el paso con los formatos virtuales, y que una parte significativa de niños y jóvenes se queda fuera porque sus condiciones los excluyen de todos los sucedáneos educativos que antes de la pandemia legitimaban imaginarlos como parte de una comunidad escolar.

Asumiendo que, en buena medida, “el daño ya está hecho”, el BM invita a los gobiernos de ALC a mirar hacia el futuro para garantizar, “mediante políticas y financiamiento adecuados, que sus sistemas educativos estén listos para una reapertura segura y efectiva [...] para acelerar el proceso de *recuperación y remediación de los dramáticos efectos negativos de la pandemia*” (2021: 12; las cursivas son nuestras). Sin embargo, ya sea que se trate de desinterés o

---

al inicio del ciclo. Por su parte, la *deserción intercurricular* tiene lugar cuando el ciclo escolar ha finalizado, y se considera con independencia de la aprobación o no del alumno. Para más información sobre la forma en que se calculan e interpretan ambos indicadores, véase INEE (2015).

falta de capacidad de gobierno, el compromiso demostrado por las autoridades educativas de nuestro país durante la crisis no ofrece garantía alguna de que la gestión de la reapertura estará a la altura de las circunstancias. Así lo advierte la UNESCO (2021a) cuando señala que sólo uno de cada cinco países en el mundo demostraba un compromiso consistente con la equidad antes de la pandemia, de manera que las probabilidades de que esa situación cambie en el futuro cercano son muy escasas.

Si pensamos en la equidad en el acceso, por ejemplo, en México los niveles más equilibrados son la primaria y la secundaria, que prácticamente alcanzan 100% de cobertura. Un panorama menos halagador lo encontramos en el nivel medio superior, donde cuatro de cada 10 jóvenes dentro del grupo de edad (15 a 18 años) quedan fuera. En este contexto, la educación superior es el nivel menos equitativo ya que, en promedio, la exclusión afecta a alrededor de seis de cada 10 personas (Casanova, 2018).

El sistema de educación superior (SES) mexicano es el segundo más masivo en América Latina, pues cuenta con 3.9 millones de estudiantes, pero ocupa el décimo lugar en términos de cobertura, al absorber sólo 34.9 por ciento de los jóvenes de entre 18 y 24 años.<sup>7</sup> La matrícula, por otro lado, se encuentra concentrada en la Ciudad de México, cuya cobertura escolarizada asciende a 71.2 por ciento (10.2% incluyendo la modalidad no escolarizada), mientras la de Chiapas —una de las entidades más pobres del país— alcanza apenas 14.7 por ciento (15.4 incluyendo la modalidad a distancia) (SEP, 2020: 40). Asimismo, existen grandes asimetrías entre las IES públicas, las cuales tienen que ver con la calidad de la oferta, los recursos con los que cuentan y las características de la población a la que atienden.

Así pues, el inicio de la pandemia encuentra un SES muy desigual en términos de cobertura, calidad y distribución geográfica de la oferta y que acumula años de estancamiento presupuestal y desin-

7 El cálculo se hizo con base en los datos de la SEP para 2019; incluye sólo educación presencial y no se considera al posgrado. Los programas no escolarizados cuentan con 760 000 personas. Para el dato sobre la cobertura se calculó que las dimensiones del grupo de edad son de 10.9 millones de personas.

versión. Actualmente, más de la mitad de las universidades estatales arrastran una profunda crisis financiera, que ya en más de una ocasión las ha llevado a suspender el pago de salarios y prestaciones, afectando no sólo el desarrollo de las actividades académicas, sino su propia viabilidad como instituciones.<sup>8</sup> Cabe destacar que el gasto por alumno ha disminuido 27% entre 2000 y 2019, pasando de 67 800 pesos, durante la presidencia de Vicente Fox, a 49 000 en el actual gobierno, encabezado por Andrés Manuel López Obrador.<sup>9</sup> En el mismo sentido, durante los últimos cinco años, los fondos extraordinarios han experimentado una disminución de alrededor de 57 000 millones de pesos, lo que ha tenido un duro impacto en los proyectos de crecimiento de las IES (Wong, 2020).<sup>10</sup>

Para la gran mayoría de las IES privadas, el panorama en medio de la pandemia no es nada halagador. A diferencia de países como Chile o Brasil, en México no existen mecanismos de cofinanciamiento que permitan la transferencia de recursos públicos al sector privado, de manera que estas instituciones dependen por completo de los recursos que generan por concepto de colegiaturas y venta de servicios (cursos extraordinarios, gimnasios, cafeterías, etcétera). Con base en los datos que ofrece la SEP, el sector cuenta con un mercado de 1 220 134 alumnos en el sistema escolarizado, y 563 672 en el no escolarizado, distribuido en 3 405 instituciones. Asimismo, cubre 30% de la matrícula de educación superior (40% si consideramos sólo al régimen escolarizado) (SEP, 2020: 36-37). Al igual que las instituciones públicas, entre las IES privadas existen enormes dife-

8 Se trata de las universidades autónomas de Chiapas, Coahuila, Estado de México, Guadalajara, Guerrero, Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelos, Nayarit, Benito Juárez de Oaxaca, Sinaloa, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

9 Los fondos extraordinarios se utilizan para financiar proyectos que no están contemplados en el presupuesto ordinario y que, en teoría, deberían destinarse a la infraestructura, al crecimiento de la matrícula y a la mejora de la calidad. Los datos aquí presentados fueron recogidos por *Milenio*, a partir de una entrevista con Javier Mendoza, investigador del Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

10 Cabe destacar que gran parte de estos recursos se han transferido a programas sociales tales como Jóvenes Escribiendo el Futuro, implementado en el actual gobierno y que otorga becas a estudiantes de escasos recursos matriculados en la universidad.

rencias en términos de la calidad de su oferta y los segmentos del mercado a los que atienden (Álvarez-Mendiola y González Ledesma, 2018).

## TECNOENTUSIASMO Y EXCLUSIÓN DIGITAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### La emergencia sanitaria y la crisis en la educación superior

A finales de abril de 2020, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) emitió un acuerdo nacional en el cual manifestaba su voluntad para darle continuidad a sus actividades académicas de forma no presencial, sin afectar la calidad y “de manera equitativa e inclusiva, identificando y atendiendo oportunamente a la población estudiantil que se encuentra en condiciones de desventaja socioeconómica” (2020: 1). A pocas semanas de comenzada la Jornada Nacional de Sana Distancia, los miembros de la asociación parecían prever el impacto educativo y social del confinamiento y se mostraban dispuestos a encarar la situación, sin saber que la crisis se prolongaría por alrededor de 20 meses y que las dimensiones del rezago y la exclusión, de acuerdo con la UNESCO (2021b), se habían convertido en una verdadera catástrofe educativa para toda una generación.

El recurso privilegiado de las TIC en el medio universitario ha resultado problemático —tal como se mencionó al inicio— debido a la brecha digital, a las formas en que se ha implantado la continuidad pedagógica y, como veremos en el próximo subapartado, al renovado vigor de ciertos actores que ven en esta crisis el inicio de una verdadera revolución educativa y comercial. De la *brecha digital* se suele dar una definición que circunscribe el fenómeno a dos aspectos interrelacionados, a saber: 1) la distribución desigual de recursos tecnológicos, fundamentalmente equipos de cómputo y conectividad, y 2) una deficiente alfabetización en el uso de las TIC (Norris, 2001). En el ámbito de la educación en línea, mientras

el primer aspecto establece una frontera de exclusión radical (entre quienes tienen y quienes no tienen acceso a equipos), el segundo está íntimamente relacionado con la calidad de los aprendizajes una vez superada la barrera de la conectividad.

Ahora bien, con base en los datos de la ECOVID-ED, sabemos que durante el ciclo escolar 2019-2020, alrededor de 89 900 personas abandonaron sus estudios en el nivel superior; es decir, 2.3% de las y los jóvenes matriculados durante este periodo. Aunque el INEGI no ofrece datos desagregados sobre las dimensiones del abandono entre los estudiantes matriculados en instituciones privadas, la encuesta enlista algunas respuestas que son reveladoras en cuanto a los factores que motivaron el abandono en el nivel superior. Así, 44.1% —la mayoría— señaló que éste se debió a la Covid-19; 17.1% a que tenía que trabajar, y 8% a la falta de recursos económicos o tecnológicos (INEGI, 2021: 12-13).<sup>11</sup> Cabe señalar que las causas aducidas por las y los encuestados fueron múltiples, de manera que no es rara, por ejemplo, la asociación entre la falta de recursos tecnológicos y la búsqueda de empleo, o entre esta última y la pérdida de ingresos en el hogar.

En comparación con otros niveles educativos, aunque con grandes desigualdades, los estudiantes universitarios son los que mejor se colocan en cuanto a disposición de recursos tecnológicos. La mayoría dispone de computadora portátil (52.4%) o de escritorio (12.9%); 1.2% refiere el uso de tabletas. En este contexto, es significativo que 33.4% utiliza el teléfono celular para sus actividades académicas. En cuanto a la naturaleza del uso de los equipos, 67.7% declara que es de uso exclusivo; 28.5% lo comparte, y 2.7% por ciento señala que es prestado. La encuesta no brinda información acerca de la calidad de los equipos, tampoco se hace referencia alguna a las condiciones de conectividad, pero es de suponer que estos matices ofrecerían un panorama más diferenciado en términos de la precariedad en las condiciones de acceso a la educación en línea.

Sin plantearnos el serio problema que representa la suspensión de las actividades académicas que no pueden prescindir de la presen-

11 El resto respondió "otra razón".

cialidad (laboratorios, prácticas médicas, trabajo de campo, consulta de archivos, etcétera), la *continuidad pedagógica* presupone que la educación puede ser transferible a través de cualquier dispositivo, en cualquier momento y en cualquier lugar. Es verdad que la emergencia no nos dejó más alternativa que echar mano de los recursos tecnológicos a disposición para reactivar algunas de las actividades académicas en nuestras universidades e IES. Sin embargo, en nombre de la emergencia se arriesga no sólo normalizar la exclusión, sino también dar por buena una experiencia sesgada de lo educativo. Ello en virtud de una serie de factores vinculados con el confinamiento social y al agravamiento de las desigualdades sociales y de género, a saber:

- a) *Las restricciones del entorno físico.* Se presupone que todos los hogares ofrecen condiciones para el estudio, cuando en la mayoría de los casos esto no es así. Los obstáculos que se pueden presentar son múltiples y están relacionados con la disponibilidad de un lugar de trabajo (un estudio o habitación propia); el grado de exposición a situaciones de violencia doméstica; la demanda del entorno familiar *versus* las demandas escolares, entre otras (De la Cruz, 2020).
- b) *El conocimiento y la gestión de tecnologías y entornos virtuales.* Se trata de una manifestación de segundo orden de la brecha digital y tiene que ver con el aprovechamiento de los recursos tecnológicos. Por supuesto, la presencia de las TIC en el ámbito educativo no es nueva, pero su adopción en el contexto de la emergencia sanitaria evidenció las deficiencias que presentan gran parte de los estudiantes y los profesores en su utilización (Trejo-Quintana, 2020).
- c) *El contexto laboral de las y los docentes.* Los niveles de exigencia docente y académica durante la pandemia varían de acuerdo con el tipo de contrato y de institución para la que se trabaja. Un rasgo común entre las y los académicos es que el confinamiento social está volviendo indistinguible el tiempo del trabajo del que se dedica a las actividades productivas y reproductivas que tienen lugar en el espacio doméstico, y la forma en que esta situación

incrementa el estrés, la frustración y el síndrome de agotamiento (*burnout*). Durante estos meses de confinamiento varios estudios han mostrado cómo este orden de cosas afecta de manera más grave a las mujeres que a los hombres (Flaherty, 2021).

- d) *La fragilidad de la integración educativa*. Se trata de las condiciones que, por sí solas o en combinación con otras, determinan el riesgo de abandono o fracaso escolar entre las y los estudiantes que lograron superar la barrera de la conectividad en el contexto de la educación virtual. Tal como lo sugiere la ECOVID-ED del INEGI, por ejemplo, existe una disparidad muy marcada entre quienes acceden a las clases en línea con una computadora personal (52.4%) y quienes lo hacen con un teléfono celular (33.4%), así como entre quienes tienen o tendrán que trabajar y quienes cuentan con recursos suficientes para dedicarse solamente a sus estudios.
- e) *La evaluación*. Las condiciones impuestas por la pandemia vuelven casi imposible ponderar el desempeño académico de las y los jóvenes. Las asimetrías en la distribución de recursos tecnológicos; la calidad de la oferta educativa, y el papel de los docentes, son factores que interfieren en el rendimiento académico (Casanova, 2020: 33). Considerando que es muy probable que la virtualidad podría prolongarse hasta entrado 2022, muchos estudiantes habrán cursado en esa modalidad 40% de su carrera; otros —los de nuevo ingreso— se encontrarían en una situación similar, pero sin haber cursado una sola materia en las instalaciones de su universidad o IES y sin haber tenido la ocasión de socializar con sus compañeros y profesores, ¿cómo ponderar, entonces, el desempeño de estos jóvenes en tales circunstancias?

Por otra parte, la emergencia creada por la pandemia está acelerando procesos de mercantilización de lo educativo relacionados con el incremento del gasto privado y la precarización del trabajo docente. De acuerdo con la ECOVID-ED, los hogares reportan gastos adicionales para la adquisición de computadoras, tabletas y celulares inteligentes; servicio de internet y fichas de recarga telefónica, así como de equipo de oficina. Esta situación afecta por igual a los

profesores, que deben utilizar una parte de sus ingresos para poder trabajar (INEGI, 2021: 22).

De hecho, las condiciones laborales de los poco más de 234 000 profesores que trabajan en las IES públicas se han visto precarizadas por las exigencias de la nueva dinámica laboral, pero también ante la incertidumbre contractual que padecen la gran mayoría de ellos en sus instituciones de adscripción (SEP, 2020). Esto es aún más grave entre los profesores de las universidades privadas, debido a que las relaciones contractuales en estos casos suelen ser mucho más precarias. No existen datos precisos que den cuenta del número de despidos o, en general, de la situación laboral de los más de 159 000 docentes que trabajan en estas instituciones; sin embargo, algunas organizaciones han lanzado la alarma sobre posibles cierres de IES por insolvencia.<sup>12</sup>

### **Adaptacionismo acrítico y tecnoentusiasmo privatizador**

Ahora bien, las condiciones impuestas a las universidades e IES con motivo de la pandemia han abierto las puertas a dos tendencias interrelacionadas. Por un lado, la excepcionalidad pareciera haberle otorgado un renovado vigor a una serie de actores relevantes de la política educativa, partidarios de la modernización neoliberal (Fernández, 2009: 28-30). Por otro lado, la educación a distancia está redefiniendo las fronteras de la rentabilidad que ofrece la educación superior, quizá al punto de alterar completamente las coordenadas con las que hemos analizado los procesos de privatización en este nivel educativo hasta el momento.

Así, en las últimas cuatro décadas se ha desarrollado una forma “adaptacionista” de concebir el hecho educativo, que antepone la urgencia del cambio a la reflexión crítica sobre su sentido. En breve, esta lógica se apoya en una fórmula que establece que la educación superior que tenemos *no funciona* para afrontar una serie de retos, que pueden ser específicos (como las exigencias del mercado labo-

12 Cfr. González Ledesma (2021).

ral, la economía globalizada o la sociedad del conocimiento) o más vagos (como un entorno demandante, la incertidumbre o el futuro). Tanto las interpretaciones sobre por qué no funciona lo que se dice que no funciona, como las razones de por qué no podemos decidir acerca de las formas de afrontar estos retos, pasan a segundo plano con respecto a lo que hay que hacer para *adaptarse*.<sup>13</sup>

Esta situación es indicativa de la forma en que el proyecto modernizador neoliberal —tal como lo reconoce Gentili (2008: 41)— arrebató las banderas de la reforma universitaria a aquellos sectores que históricamente la enarbolaron para impulsar un proyecto de educación superior dirigido al desarrollo nacional y al servicio del pueblo (Cano, 2019; Bernasconi, 2008). Durante buena parte de los años noventa, por ejemplo, la reforma a la educación superior se sustentó en “la sospecha de que la burocracia estatal y los funcionarios gubernamentales han sido los principales obstáculos para la consecución del interés público” (Ball, 1998, citado por Magalhães y Amaral, 2009: 184). En la actualidad, circunscribiéndonos al tema de las TIC, es frecuente que el adaptacionismo asocie —de manera por demás reduccionista— la educación presencial con lo tradicional y la virtual con lo innovador, como si el surgimiento de la segunda fuera el producto de una evolución natural hacia el progreso, tal como lo describió recientemente el BM (2020: 7).<sup>14</sup>

13 Este enfoque, profundamente hostil a la participación de los principales actores educativos (los maestros, estudiantes y sus familias), es el que ha dominado la elaboración de políticas sectoriales desde hace varias décadas y cuyo proyecto (si nos apegamos a las evidencias acumuladas durante este tiempo) es la producción, como se señaló líneas arriba, de un sistema que se ha encargado de gobernar las desigualdades educativas, al tiempo que se orienta cada vez más hacia el mercado.

14 “La respuesta a la pandemia ha abierto una ventana de oportunidad para que los sistemas educativos avancen hacia un progreso acelerado. Ahora es posible traer al presente elementos que muchos hubieran pensado que son parte del futuro del aprendizaje. Una visión de este futuro debería guiar las inversiones y las reformas políticas para que los países puedan sentar las bases de sistemas educativos eficaces, equitativos y resilientes” (BM, 2020: 7). La cita en el idioma original dice: “The pandemic response has opened a window of opportunity for educational systems to move to a path of accelerated progress. It is now possible to bring forward to today elements that many would have thought are part of the future of learning. A vision of this future should guide today’s investments and policy reforms so that countries can lay the foundations for effective, equitable, and resilient education systems”.

No se trata, obviamente, de cuestionar a ultranza el recurrir a las herramientas tecnológicas en la educación superior (y en la educación en general) ya que, tal como señalan Teräs y sus colaboradores: “la educación en línea puede adquirir diferentes formas, incluyendo aquellas que son pedagógicamente más innovativas y que están cimentadas en bases filosóficas sólidas” (2020: 865).<sup>15</sup> Sin embargo, la emergencia sanitaria —al anular momentáneamente nuestra capacidad de respuesta como sociedad— está favoreciendo la adopción de la forma más sesgada y reduccionista de la educación virtual; es decir, aquella basada en la implementación de mecanismos para la transferencia y evaluación de la información; al mismo tiempo, está potenciando oportunidades de inversión y rentabilidad en el mercado de las tecnologías educativas (*edtech*). Estas tendencias podrían catalizar la reconstrucción y la reforma de la educación superior en el futuro (Williamson y Hogan, 2021: 2).

En efecto, la pandemia nos coloca ante un horizonte de transformaciones educativas que están muy por encima de las fantasías más salvajes del reformismo neoliberal de los años noventa del siglo pasado. En aquel entonces, en un contexto marcado por la crisis económica y las políticas de ajuste estructural propias del Consenso de Washington, el debate acerca del cambio y la adaptación en las universidades públicas orbitaba en torno a los recortes presupuestales y la necesidad de implementar políticas de recuperación de costos (Gentili, 1999; Tickell y Peck, 2005). El terreno de disputa entre lo público y lo privado eran las propias universidades y las posibilidades de rentabilidad que ofrecían sus instalaciones y servicios, todo ello en el marco de una acelerada expansión y diversificación de la oferta educativa privada.

Este proceso nos ha legado un sistema de educación superior que combina aspectos de la administración pública con mecanismos e instrumentos propios del mercado, cuyo desempeño mostró clara-

15 La cita en el idioma original dice: “Online learning can take many different forms, including those pedagogically more innovative and engaging than commonly used processes of knowledge delivery and assessment”.

mente sus límites en términos de cobertura, calidad y desarrollo a partir del 2000 (Casanova y López-García, 2013).

A pesar de sus avances, hasta ahora la modernización neoliberal no ha logrado imponer la idea de la educación superior como un bien privado cuyos beneficios se apropian individualmente. La emergencia sanitaria podría sentar las bases para un cambio radical de este orden de cosas ya que, en esencia, el confinamiento social ha logrado extraer lo educativo de los espacios *públicos* en los que tradicionalmente tiene lugar, para dispersarlo en interacciones individuales mediadas por instrumentos *privados*. En ese sentido, recurrir a las TIC por parte del gobierno y las autoridades educativas no ha sido para nada una elección: simplemente no había (y sigue sin haber) alternativas públicas viables para darle continuidad a las actividades académicas en medio de la pandemia.<sup>16</sup> De esta manera, lo novedoso del momento educativo por el que atravesamos es que el diseño, la lógica y la gestión de estos instrumentos corresponde plenamente a la lógica del mercado.

Esta situación no es, por su puesto, exclusiva de nuestro país. En el último informe de Education International, Williamson y Hogan (2021: 1-4) identifican algunas tendencias generales de este proceso que se estarían verificando en buena parte del mundo, a saber:

- a) *Privatización a través de políticas multisectoriales.* La pandemia incrementó las oportunidades de negocios y las ganancias para las principales empresas tecnológicas con sede en Estados Unidos: Apple, Amazon, Facebook, Google y Microsoft. Las Cinco Grandes (*Big Five*) han fortalecido sus alianzas con escuelas, universidades y gobiernos en todo el mundo para brindar soluciones tecnológicas educativas en el corto plazo, sentando las bases para operar regularmente en el sector tras la emergencia

16 El *software* libre podría ser una alternativa, pero resulta problemático en la medida que su uso no es común y requiere de las habilidades y la participación activa de los usuarios para que pueda funcionar. Por otro lado, no existe un *hardware* libre que pueda ser producido y distribuido a bajo costo. Existen diversas iniciativas que buscan reutilizar los equipos descartados o de segunda mano, pero estos esfuerzos se ven constantemente frustrados ante las políticas de obsolescencia programada que rigen al mercado de la tecnología.

sanitaria. El valor del mercado *edtech* en 2020, de acuerdo con las proyecciones de distintas consultoras financieras (y que incluye a otras compañías tecnológicas), oscila entre los 76 000 y 8 000 millones de dólares.<sup>17</sup>

- b) *Digitalización de la educación superior y acumulación de datos.* Al calor de los vertiginosos cambios en la educación superior producidos por la pandemia, importantes consultoras internacionales como Ernest and Young, McKinsey and Company, etcétera, aluden en sus reportes al surgimiento de la Universidad 4.0. La característica principal de este nuevo tipo de institución sería la plena adopción y uso intensivo de las nuevas tecnologías para ofrecer una experiencia de aprendizaje sumamente personalizada y que combine lo virtual y lo presencial (Lane y Finsel, 2014: 4, citado por Williamson y Hogan, 2021: 13-14).
- c) *Transformación a través del “solucionismo” tecnológico.* Se trata de la adopción simultánea, casi frenética, de diferentes soluciones tecnológicas por parte de las IES durante las primeras semanas-meses de confinamiento. Para las empresas tecnológicas este momento creó un mercado de oportunidades que les ha permitido posicionar diferentes productos (licencias, plataformas, *software* de gestión, almacenamiento de datos, etcétera), independientemente de su eficiencia o utilidad probada. En este contexto, los proveedores de este tipo de servicios ocupan una posición estratégica como intermediarios entre las instituciones, los docentes y los alumnos.
- d) *Mercados competitivos y nuevas alianzas público-privadas.* Los nuevos acuerdos entre universidades, gobiernos y empresas están desdibujando rápidamente las fronteras entre el sector público y el privado. Este orden de cosas, constitutivo del capitalismo académico (Slaughter y Rhoades, 2004), adquiere otra dimensión con la competencia —por el momento incipiente— de los acto-

17 Entre otras: BYJU'S; Blackboard Inc.; Coursera Inc.; Edutech; edX Inc.; Google Inc.; Instructure, Inc.; Microsoft; Udacity, Inc., y upGrad Education Private Limited (Grand View Research, 2021). En este contexto, empresas como Zoom Video Communications han cobrado notoriedad por lo vertiginoso por sus ganancias: en 2019, obtuvo 16 millones de dólares, para 2020 —año de la pandemia— esta cifra se incrementó hasta alcanzar los 660 millones (Gardner, 2021).

res privados en los mercados no convencionales de la credencialización digital, basados en contenidos educativos flexibles, económicos y desagregados (es decir, que no necesariamente forman parte de un programa estructurado de mediana o larga duración). Este tipo de contenidos son cada vez más atractivos para un creciente número de consumidores que buscan soluciones educativas para el mercado de trabajo (McCowan, 2017).

- e) *Penetración creciente de la inteligencia artificial y tecnologías de vigilancia.* La centralidad que adquieren las nuevas dinámicas de los mercados educativos está estrechamente vinculada con su gobernanza. Luego de impulsar por varios años la transformación digital, hoy en día las grandes empresas tecnológicas buscan convertirse en socios estratégicos en la reforma de la educación superior que se avecina para el mundo pospandemia. Una de las áreas de énfasis del apoyo del BM, por ejemplo, son los Sistemas de Información y Gestión Educativa (Sigid). Los Sigid integran datos provenientes de diferentes fuentes (datos financieros, gestión de identidad y evaluación, proveedores de servicios, recursos humanos y contenidos educativos) para trazar, de manera capilar, las trayectorias escolares de los individuos, con la intención de clasificar su desempeño y ofrecer experiencias educativas híperindividualizadas (BM, 2021: 75-76; Williamson y Hogan, 2021: 22).
- f) *Nuevos desafíos para el trabajo académico.* Las actividades docentes en línea generan una cantidad importante de información que pone en riesgo la autonomía de los profesores, al tiempo que trivializa sus opiniones y juicios acerca del desempeño de los alumnos. En efecto, los esquemas de interacción característicos de las plataformas educativas facilitan la administración centralizada de contenidos educativos, así como la implementación de criterios de evaluación estándar, lo que convierte al profesorado en un conjunto de trabajadores desprofesionalizados que fungen como meros *operadores del sistema educativo* (Vera y González Ledesma, 2018; Precademics 85.42.1, 2020; Williamson y Hogan, 2021: 36-39).

## REFLEXIONES FINALES

La crisis actual de la educación superior en México es producto de la interacción de la emergencia sanitaria con los tres factores que hemos abordado a lo largo de estas páginas: el *económico*, que se expresa en el agravamiento de las desigualdades educativas y el abandono escolar; el *tecnológico*, relacionado con la brecha digital, y el *pedagógico*, que reduce las posibilidades de la educación virtual al intercambio y evaluación de la información. Al respecto, señalamos que las inconsistencias y limitaciones de la acción pública frente a esta crisis están naturalizando la exclusión de millones de niños y jóvenes del país. En este sentido, advertimos que el gobierno y las autoridades educativas se encuentran ante una disyuntiva análoga a la que se presenta en el terreno sanitario bajo la figura del *triaje médico*, con la diferencia de que, en este caso, se reconoce y acepta la exclusión con un pragmatismo desvinculado de toda consideración ética.

Los factores señalados han sido reconocidos en diferentes momentos de la pandemia por varios investigadores y especialistas (Schmelkes, 2020; Casanova, 2020), así como por organismos internacionales (IESALC-UNESCO, 2020). En este capítulo hemos querido explorar, además, la forma en que lo económico, lo tecnológico y lo pedagógico se conjugan con las modalidades emergentes de privatización educativa, pues consideramos que se trata de un argumento al que no se le ha prestado la suficiente atención, a pesar de su relevancia. También creemos necesario identificar las nuevas formas en que está operando la mercantilización de la educación superior, pues de lo contrario se corre el riesgo de reducir la exclusión educativa a la necesidad de superar la brecha digital. Esto no sería otra cosa que la actualización del mecanismo de *inclusión diferencial* que ha venido naturalizando las desigualdades educativas hasta el momento (Plá, 2018).

En estas condiciones, los gobiernos de países como el nuestro no tendrían más alternativa que *invertir* —tal como lo recomienda el BM (2020: 80)— en tecnologías educativas. Los estudiantes, por su parte, deberían incrementar considerablemente los recursos que

destinan a su formación para mantener el paso con las exigencias de la Universidad 4.º. Sin embargo, los esfuerzos gubernamentales no tendrían por qué limitarse a intentar la vuelta, aceptando condiciones de esa naturaleza. Se requieren nuevos lineamientos de planeación sectorial que tengan en cuenta el impacto de la pandemia en la educación y que perfilen una ruta de recuperación que genere una acción pública equivalente, por lo menos, a la movilización de recursos (económicos, humanos, políticos etcétera), que hemos visto en el ámbito sanitario en el contexto de la pandemia. Para ello, sería más que pertinente replantear los objetivos y los alcances del Programa Sectorial de Educación 2020-2024.

La universidad —tal como lo señala Trejo-Quintana refiriéndose a la educación en general—, no se puede remplazar con la formación a distancia “porque la didáctica no se reduce a la tecnología, ni la pedagogía a usar internet. Son dos modalidades con lógicas y funcionamientos propios y eso siempre debe considerarse” (Trejo-Quintana, 2020: 126). Al respecto, habría que agregar —escotando a Aníbal Ponce (2005)— que la educación es y ha sido siempre un hecho social y que, como tal, se ha valido históricamente del espacio público para realizarse. De manera que además de disipar la actual confusión entre lo virtual y lo presencial, en perspectiva es necesario conjurar la posibilidad de que el confinamiento social se convierta en una vía para la abolición del espacio público.

## REFERENCIAS

- Aboites, Hugo (2003), “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial”, en Marcela Mollis (coord.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, Clacso, pp. 59-68, <<https://bit.ly/3DRXx2i>>, consultado el 24 de noviembre, 2021.
- Agamben, Giorgio (2020), *A che punto siamo? L'epidemia come politica*, Italia, Quodlibe.

- Álvarez-Mendiola, Germán y Alejandro González Ledesma (2018), “Marketing context and branding content of private universities in Chile and Mexico”, en Antigoni Papadimitriou (ed.), *Competition in higher education branding and marketing*, Suiza, Palgrave MacMillan, pp. 37-62.
- ANUIES (2020), “Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia”, México, <<https://bit.ly/30WoSSk>>, consultado el 24 de noviembre, 2021.
- Aurenque, Diana (2020), “Consideraciones éticas en contexto de *triage* por Covid-19”, *Revista Médica de Chile*, núm. 148, pp. 557-564.
- Ball, Stephen (1998), “Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy”, *Comparative Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 119-130.
- Bernasconi, Andrés (2008), “Is there a Latin American model of university?”, *Comparative Education Review*, vol. 52, núm. 1, pp. 27-52.
- BM (2021), *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de Covid-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*, Washington.
- BM (2020), *Realizing the future of learning. From learning poverty to learning for everyone, everywhere*, Washington.
- Cano, Agustín (2019), *Cultura, nación y pueblo. La extensión universitaria en la UNAM (1915-2015)*, México, UNAM.
- Casanova Cardiel, Hugo (2020), “Educación y pandemia: el futuro que vendrá”, en *Las ciencias sociales y el coronavirus*, México, Comesco, pp. 19-40, <<https://bit.ly/3sTtrVS>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- Casanova Cardiel, Hugo (2018), “La cancelación de la reforma educativa, un profundo cambio estructural”, *Boletín UNAM-DGCS-845*, 20 de diciembre, <<https://bit.ly/3uAUy9I>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- Casanova Cardiel, Hugo y Juan Carlos López-García (2013), “Educación superior en México: los límites del neoliberalismo (2000-2010)”, *Linhas Críticas*, vol. 19, núm. 38, pp. 109-128.
- Conagua (2020), “Programa Nacional Hídrico 2020-2021”, México.

- Coneval (2019), *Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza serie 2008-2018*, México, <<https://bit.ly/3cJQcXv>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- CSG (2020), “Proyecto Guía de Triage para la Asignación de Recursos de Medicina Crítica”, México, <<https://bit.ly/3rNVwpx>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- De la Cruz, Flores Gabriela (2020), “El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante el Covid-19”, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, pp. 39-46.
- El Financiero* (2020), “La SEP pagará 450 mdp a televisoras por servicios para el programa ‘Aprende en Casa’”, 3 de agosto, <<https://bit.ly/3dQG8LH>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- El País* (2021), “Las nefastas consecuencias de no cerrar las aulas durante la pandemia en Nicaragua”, 25 de marzo, <<https://bit.ly/3sL8UDT>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- Fernández, Ernesto (2009), “El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 17, núm. 21, pp. 1-43.
- Flaherty, Colleen (2021), “Where caregiving and gender intersect”, *Inside Higher Ed*, 31 de marzo, <<https://bit.ly/3wJlg1G>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- Gardner, Matthew (2021), “Zoom pays \$0 in federal income taxes on pandemic profits”, *Just Taxes*, 21 de marzo, <<https://bit.ly/3uP5wbE>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- Gentili, Pablo (2008), “Una vergüenza menos, una libertad más. La reforma universitaria en clave de futuro”, *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 36-50.
- Gentili, Pablo (1999), “El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”, *Revista Achipiélago*, núm. 29, pp. 56-65.
- González Ledesma, Miguel Alejandro (2021), “Covid-19: La educación privada ante la crisis del sistema educativo nacional”, *Confabulario. Suplemento Cultural de El Universal*, 16 de enero, <<https://bit.ly/3nNu9og>>, consultado el 24 de noviembre, 2021.

- Grand View Research (2021), “Education technology market size, share & trends. Analysis report by sector (preschool, k-12, higher education), by end user (business, consumer), by type, by region, and segment forecasts, 2020-2027”, <<https://bit.ly/2RyAFSa>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- Homedes, Núria y A. Ugalde (2002), “Privatización de los servicios de salud: las experiencias de Chile y Costa Rica”, *Gaceta Sanitaria*, vol. 16, núm. 1, pp. 54-62.
- IESALC-UNESCO (2020), *Covid-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations*, <<https://bit.ly/2OZDKd8>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- INEE (2015), “¿Cómo avanzan los alumnos en su trayectoria escolar?”, *Panorama Educativo de México*, México, <<https://bit.ly/31GLtQa>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- INEGI (2021), *Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020*, México, <<https://bit.ly/3cLsRof>>, 20 de noviembre, 2021.
- INEGI (2020), “Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer”, México, <<https://bit.ly/3cOEP0I>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- INEGI (2018), “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)”, México, <<https://bit.ly/3rOBm6z>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- Lane, Jason y Axel Finsel (2014), “Fostering smarter colleges and universities: Data, big data and analytics”, en Jason Lane (ed), *Building a smarter university: Big data, innovation and analytics*, Albany, State University of New York Press, pp. 3-26.
- Magalhães, Antonio y Alberto Amaral (2009), “Mapping out discourses in higher education governance”, en Jeroen Huisman (ed.), *International perspectives on the governance of higher education. Alternative frameworks for coordination*, Nueva York, Routledge, pp. 182-197.
- McCowan, Tristan (2017), “Higher education, unbundling and the end of the university as we know it”, *Oxford Review of Education*, vol. 43, núm. 6, pp. 733-748.
- Mercado, Joaquín, Luz Marina Ibarra y Carmen Leticia Borrayo (2016), “Política pública en el México neoliberal, gasto público y oferta edu-

- cativa”, *Revista Iberoamericana de Ciencias*, vol. 3, núm. 16, pp. 168-185.
- Norris, Pipa (2001), *Digital divide, civic engagement, information poverty and the internet worldwide*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OMS (2020), “La escasez de equipos de protección personal pone en peligro al personal sanitario en todo el mundo”, comunicado de prensa del 3 de marzo, <<https://bit.ly/2PRCGbm>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- Plá, Sebastián (2018), *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*, México, UNAM.
- Ponce, Aníbal (2005), *Educación y lucha de clases*, Madrid, Akal.
- Precademics 85.42.1 (2020), “On pause: academic precarity in the Covid-19 era and beyond in Greece”, *Social Sciences on Contemporary Turkey*, núm. 30, pp. 1-9.
- Schmelkes, Sylvia (2020), “La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México”, *Universidades*, núm. 86, pp. 73-87.
- SEP (2020), *Principales cifras del sistema educativo nacional. 2019-2020*, México.
- SESNSP (2021), “Información sobre violencia contra las mujeres (Incidencia delictiva y llamadas de emergencia 9-1-1)”, México, <<https://bit.ly/3fFzb2w>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- Slaughter, Sheila y Gary Rhoades (2004), *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Teräs, Marko, Juha Suoranta, Hanna Teräs y Mark Curcher (2020), “Post-Covid-19 education and education technology ‘solutionism’: a seller’s market”, *Postdigital Science and Education*, núm. 2, pp. 863-878.
- Tickell, Adam y Jamie Peck (2005), “Making global rules: globalization or neoliberalization?”, en Jamie Peck y Henry Wai-Chung Yeung (eds.), *Remaking the global economy*, Reino Unido, Sage, pp. 163-181.
- Trejo-Quintana, Janneth (2020), “La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México”, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, pp. 122-129.

- UNESCO (2021a), “Cien millones más de niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la Covid-19. La UNESCO reúne a los ministros de educación”, *Boletín de Prensa*, <<https://bit.ly/39SJhJW>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.
- UNESCO (2021b), *Interrupción educativa y respuesta al Covid-19*, <<https://bit.ly/3dAI8r8>>, 20 de noviembre, 2021.
- Uribe, Mónica y Raquel Abrantes (2013), “Las reformas a la protección social en México: ¿rupturas o continuidades?”, *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 42, pp. 135-162.
- Vera, Héctor y Miguel Alejandro González Ledesma (2018), “Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno”, *Perfiles Educativos*, núm. 40 (número especial), pp. 53-97.
- Williamson, Ben y Anna Hogan (2021), *Pandemic privatisation in higher education: Edtech & university reform*, Bruselas, Education International.
- Wong, Alma Paola (2020), “De 2015 a 2021, educación superior acumula déficit presupuestario de 57 mil mdp”, *Milenio Diario*, 30 de diciembre, <<https://bit.ly/3ab0lLp>>, consultado el 20 de noviembre, 2021.

*Adrián Acosta Silva*

“En su conjunto, la transformación se produce sin un plan previo, sin embargo, sigue un orden peculiar”.

*Norbert Elias*

El rastreo de la historia intelectual de la idea del futuro muestra que cualquier esfuerzo racional por anticiparlo es arriesgado, impreciso y complejo. Supone poner en juego conocimientos, sistemas de creencias e intuiciones, corazonadas, análisis de tendencias y estimaciones, cálculos más o menos elaborados, formulación de imágenes utópicas o distópicas. La prospección (“pensar hacia adelante”) es un acto de racionalidad e imaginación de relaciones entre factores de diversas dimensiones que pueden condicionar, determinar o influir en los comportamientos sociales e institucionales futuros. Muchos esfuerzos por pensar el futuro tienen cierto aire de nostalgia o melancolía por un pasado perdido o la ansiedad por un presente imposible. Otros son un conjunto de enunciados normativos, de *deber ser*, sistemas de creencias que revelan un conjunto de representaciones sobre escenarios deseables, posibles o catastróficos en los distintos campos de la acción social. Justo por ello, la construcción de las representaciones acerca del futuro también significa la organización de proyectos que articulan ideas, valores, arreglos institucionales y actores interesados.

De ahí se desprenden las dificultades cognitivas, intelectuales, de pensar el futuro, de “lo que ha de venir”, que es la definición etimológica de la palabra. En el campo científico y de la investigación universitaria esa dificultad no desaparece, sino que se vuelve aún más compleja. La erudición, la sabiduría o las destrezas técnicas no son condiciones suficientes para anticipar ningún tipo de futuros. El

rigor del método y la prudencia científica aconsejan formular, en el mejor de los casos, conjeturas o hipótesis sobre escenarios futuros a partir de la identificación de proyecciones y tendencias observables en el presente continuo o en el pasado reciente. Esos escenarios pueden ser apreciados por las diferentes comunidades como luminosos o catastróficos, colonizados frecuentemente por ansiedades, preocupaciones y esperanzas propias de las contingencias coyunturales del presente, emociones ligadas a cualquier idea (representación) sobre los tiempos futuros. Pero más allá de los cálculos racionales o de las emociones individuales y sociales acerca de lo que ha de venir, la incertidumbre es el factor clave en la construcción de cualquier tipo de futuro. De ese modo, el orden del presente incluye la consideración no sólo del peso de las instituciones en la reducción de los umbrales de la incertidumbre social, sino también del peso empírico, observable, de las rutinas y las tradiciones, los usos y las costumbres de grupos y sociedades que configuran las relaciones, los imaginarios y las prácticas cotidianas de estudiantes, directivos, científicos o investigadores universitarios.

Éstos son los puntos de partida de las notas siguientes, que exploran la idea general de que las conexiones entre formación, conocimiento e investigación en el contexto universitario son el efecto de relaciones sociales que obedecen a una lógica que opera en varias dimensiones. Son relaciones sociales en el sentido clásico del concepto: procesos de interacción, coordinación, tensión y cooperación entre individuos, grupos y estructuras, que ocurren en marcos temporales y espaciales específicos (Elias, 2006).

Como toda relación social, la articulación entre formación, investigación y conocimiento en los contextos universitarios contemporáneos no es un proceso natural ni lineal. Es una relación que supone reglas, actores, símbolos y estructuras; es decir, es una relación *organizada* que vincula la lógica de la formación académica con la de la producción, circulación y distribución del conocimiento especializado. Forma parte de vínculos más amplios entre el Estado, el mercado y la sociedad con las universidades, articulaciones que configuran el contexto “externo” de los procesos institucionales. En otras palabras, la formación académica de estudiantes de pregrado y

posgrado, el ejercicio de la investigación científica o humanística por parte de grupos especializados, y la producción, difusión y circulación del conocimiento científico, constituye un circuito de relaciones sociales complejas, producido a través de largos procesos de diferenciación e integración intelectual, característicos de lo que Durkheim (1989) denominaba la formación de especializaciones crecientes e incesantes derivadas de la división del trabajo social.

Esas relaciones en el presente determinan las raíces del futuro. Pero las raíces no surgen en el vacío, tienen su propia historia en cada disciplina y área del conocimiento en la universidad. Establecen un orden socioinstitucional e intersubjetivo que explica la hechura cotidiana de las relaciones investigativas y cognoscitivas de las diversas disciplinas; un orden observable en reglas, tradiciones, usos y costumbres, cuyos actores gestionan agendas, intereses y procesos asociados a las características específicas de las ciencias o de las humanidades. Ese orden enraizado en el presente explica las prácticas, los imaginarios y las representaciones sociales sobre el futuro o futuros que son deseables, posibles o riesgosos para el desarrollo de las distintas disciplinas, como ocurre en el caso de las ciencias sociales.

Para ello, se revisan en las siguientes páginas cuatro puntos específicos: 1) algunas premisas generales sobre el futuro de la universidad; 2) un breve diagnóstico del estado actual del posgrado mexicano, que es el nivel o sector de la educación superior donde se desarrollan de manera más intensa las relaciones sociales entre formación, conocimiento e investigación; 3) un panorama de las incertidumbres, paradojas y tensiones de esas relaciones, y 4) una reflexión acerca del peso de las modalidades digitales en el desarrollo de los aprendizajes basados en el conocimiento y la investigación universitaria.

## **ALGUNAS PREMISAS GENERALES SOBRE EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD**

Las notas descansan en cuatro premisas fundamentales:

- a) La universidad contemporánea es un sistema autopoiético en el sentido luhmanniano del concepto: se autoproduce y autoranza; es decir, se construye y se transforma a sí mismo, bajo ciertas condiciones y mediante diversas reglas y estrategias. La autonomía intelectual, organizativa, académica y política (autogobierno) es una condición indispensable para el ejercicio de las libertades de investigación y desarrollo del conocimiento en la múltiples áreas y disciplinas que configuran la “unidad de la diversidad”.
- b) La lógica del conocimiento y de la investigación universitaria es una lógica expansiva que se alimenta por el trabajo, la curiosidad y el interés de directivos, estudiantes y profesores, maestros y aprendices. No hay conocimiento espontáneo, cambios instantáneos ni investigaciones sin disciplina ni método. En las ciencias sociales el cuestionamiento teórico es alimentado por la observación empírica, sobre la base de herencias intelectuales, paradigmas dominantes de investigación o identificación de nuevos problemas en cada campo del conocimiento. En todos los casos, el papel de las ideas es fundamental para conocer avances, desarrollar debates, discusiones o conversaciones organizadas en forma de seminarios, congresos, talleres o coloquios. Comprender antes que resolver sigue siendo la actitud lógica fundamental para el desarrollo de las ciencias sociales.
- c) La hechura de las relaciones entre formación, investigación y conocimiento en la universidad es un proceso asociado a la legitimidad y la eficacia cognitiva de las fuentes, los actores y las formas organizativas que intervienen en la vida académica. La paciencia, la persistencia y la prudencia intelectual son valores centrales en la formación de relaciones sólidas entre la investigación y la producción del conocimiento. La experiencia universitaria muestra que el enraizamiento de esos valores entre las comunidades requiere climas institucionales que garanticen mínimos de estabilidad y sustentabilidad de sus prácticas.
- d) Siguiendo a Daniel Innerarity (2009), el futuro se puede decidir racionalmente, pero eso requiere hacerse cargo de la complejidad de la decisión en tres dimensiones: social, cognoscitiva

y temporal. La primera tiene que ver con las interdependencias sociales, del hecho de que una decisión interactúa (y entra en conflicto) con otras. La dimensión cognoscitiva significa información incompleta o escasa acerca de las condiciones de la decisión (principio de racionalidad limitada). La tercera tiene que ver con la escasez del tiempo para tomar las decisiones. Desde esta perspectiva, la decisión racional sobre la construcción de futuros es una decisión política y de políticas, tomada siempre entre tensiones sociales, información insuficiente y tiempos limitados.

## LAS RAÍCES DEL FUTURO

Parafraseando a Walt Whitman —el gran poeta decimonónico estadounidense—, la universidad contiene multitudes, y el presente contiene, a su vez, una multitud de futuros. Las raíces del futuro, de cualquier futuro imaginable, existen hoy y son el efecto de fuerzas del pasado remoto y reciente. Las comunidades de estudiantes y profesores, que son desde su invención medieval las universidades, establecen relaciones sociales en las cuales las representaciones, las prácticas y los contextos sociales e institucionales son factores que fortalecen o debilitan las relaciones entre formación, investigación y conocimiento. Como en toda forma de relación social, esas comunidades académicas comparten códigos de entendimiento, reglas básicas de convivencia, rituales de iniciación, vidas que transcurren entre tensiones, configurando a través del tiempo territorios simbólicos y significados con los que construyen sentidos de identidad y pertenencia a las distintas disciplinas.

Explorar la singular complejidad de esas relaciones es una tarea que realizan desde hace tiempo sociólogos, antropólogos o historiadores de las ciencias. Pero para apreciar el contexto de esas relaciones, desde una perspectiva de futuro, de las fuerzas que lo influyen y del tipo de decisiones que se pueden tomar para construirlo, vale la pena tener un diagnóstico básico de las poblaciones e instituciones involucradas en la investigación y el conocimiento que se produce en

México antes de imaginar cualquier tipo de futuros de estas relaciones. ¿Cuántos son? ¿Quiénes son? ¿Cómo son?

¿Cuántos son? Esas poblaciones tienen que ver específicamente con los estudiantes y el profesorado del nivel de posgrado que interactúan en los miles de programas y proyectos que desarrollan las instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas en el país. Hoy contamos con poco más de 361 000 estudiantes de especialidad, maestría y doctorado en todas las áreas del conocimiento, que desarrollan proyectos y llevan a cabo actividades de investigación, e imparten clases cerca de 40 000 profesores de tiempo completo.

Pero que un joven llegue a estudiar un posgrado no es fácil. Se estima que en México sólo 23 de cada 100 niños que inician su primaria egresarán de alguna modalidad de la educación superior (pregrado). Y de esos 23, sólo una fracción elegirá continuar estudiando algún posgrado. Esto explica por qué, según un informe reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), 82% de los mexicanos de entre 25 y 64 años no cuentan con estudios de educación superior.

¿Quiénes son? ¿Por qué estudiar un posgrado? Sabemos que el posgrado nacional, como ocurre en otros países, es un espacio de élite, de difícil acceso, tránsito y permanencia. Y, sin embargo, es un sector que crece lentamente, en virtud de varios factores y circunstancias: la necesidad de contar con mayores calificaciones académicas para mejorar las oportunidades laborales; cumplir con los mínimos de ingreso a ciertos puestos de trabajo (en la mayor parte de las universidades, por ejemplo, se requiere el título de maestría para ser considerado como profesor); la oportunidad de contar con una beca como alternativa frente a la crónica escasez de oportunidades laborales para los egresados de licenciatura; el genuino interés por construir una carrera científica o de investigación como preferencia vital. Estos intereses forman parte de un fenómeno social reciente y creciente denominado “aprendizajes a lo largo de la vida”, que tiene que ver con la relación contemporánea entre la educación superior y el mundo del trabajo (Acosta, 2019a; Navarro-Cendejas, 2014).

Hay factores individuales, familiares e institucionales que ayudan a explicar quiénes y cómo son los estudiantes de posgrado en las ciencias sociales. En la experiencia mexicana, pueden formularse tres características básicas: a) los estudiantes de posgrado son mayoritariamente hijos de padres universitarios; b) se incorporan preferentemente a programas de instituciones públicas; c) son apoyados mediante becas del gobierno federal o de las propias universidades (Acosta, 2019b).

Visto en perspectiva, sabemos que entre 2001 y 2018 la población estudiantil de posgrado se triplicó (pasamos de 99 725 a más de 361 000). En términos de las modalidades, las maestrías concentran dos tercios de la matrícula total (256 000), seguidas de las especialidades (58 000 estudiantes) y finalmente de los doctorados (46 000). Si lo vemos desde la distribución entre el sector público/privado, para 2018 el privado concentraba 61% de la matrícula total, contra 39% del sector público (Medor, 2019).

¿Qué significa eso? Que a pesar del crecimiento relativo de esos recursos mantenemos un déficit histórico de la población involucrada en el desarrollo de la investigación y la producción del conocimiento. La mayor parte de los programas, la matrícula y los recursos se concentran en el área de ciencias sociales: administración y derecho (45%), y educación (24%). Entre ambas áreas suman 69% del total de la matrícula del posgrado (Comepo, 2015). La mayor parte de esos programas reúnen tres características: son profesionalizantes más que de investigación, se ofrecen en instituciones privadas, y no están reconocidos en el padrón de posgrados de calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Sólo en algunas disciplinas e instituciones el posgrado se asocia a la investigación, se ofrecen en instituciones públicas y están reconocidos en el padrón del Conacyt.

No obstante los esfuerzos realizados en los últimos 50 años tanto por el Estado como por las propias universidades por apoyar con becas, espacios y estímulos a estudiantes e investigadores, México se mantiene a la saga frente al tamaño y diversidad de los programas y las poblaciones relacionadas con el posgrado. Tenemos índices muy bajos de científicos o investigadores en relación con nuestra pobla-

ción total, y la atracción por la formación académica y científica de alto nivel entre los estudiantes que egresan de las licenciaturas suele ser muy débil.

El patrón dominante en muchas disciplinas es que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a los posgrados apenas inician prácticas de investigación cuando realizan sus tesis correspondientes. Ello se explica porque en las licenciaturas (el pregrado) los alumnos no mantienen vínculos sistémicos con la investigación. Los investigadores, por su parte, tampoco suelen involucrarse demasiado con la docencia en el pregrado y no les interesa, en muchos casos, incorporar a los estudiantes en sus proyectos de investigación. Más aún: algunos estudios muestran que los investigadores más calificados —es decir, los registrados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)— suelen ser los peor evaluados como profesores por parte de los estudiantes de programas de licenciatura.

Si lo vemos en términos de la calidad de los programas, sólo una cuarta parte (2 362 de más de casi 10 000 hasta 2020) están reconocidos en el padrón del Conacyt, que es el instrumento de referencia más confiable que tenemos para diferenciar la calidad de los posgrados mexicanos. Sabemos que la mayor parte de los programas del padrón son presenciales (“escolarizados”), que exigen estudiantes de tiempo completo y una planta estable y calificada de profesores e investigadores que habitualmente pertenecen al SNI. La enorme mayoría de los programas no reconocidos por el Conacyt, por el contrario, son virtuales o semipresenciales, con estudiantes de tiempo parcial y profesores que no son miembros del SNI.

La experiencia mexicana de los posgrados mejor calificados (las políticas, las acciones, la organización) mantiene en el centro de las representaciones institucionales las figuras de estudiantes de tiempo completo o exclusivo, becados, con profesores investigadores calificados, miembros del SNI, y programas de formación de alta presencialidad. ¿Se puede transitar de esta experiencia de alta exigencia y selectividad hacia una suerte de masificación de la investigación y el conocimiento? ¿Cómo se pueden incorporar las modalidades no presenciales a tradiciones fuertemente presenciales? ¿Es deseable, es posible?

## FORMACIÓN, CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN COMO RELACIONES SOCIALES

Como todas las formas de la acción social, los procesos de formación, investigación y producción del conocimiento son resultado de relaciones sociales entre individuos, grupos e instituciones. La lógica de dichas relaciones surge de largos procesos de diferenciación e integración de las actividades docentes y de investigación en todas las áreas científicas y humanísticas. Las figuras de los estudiantes de posgrado (maestros, doctorantes) y de los profesionales de la investigación (los científicos e investigadores) que interactúan en espacios especializados para el desarrollo de sus actividades (programas, institutos, centros universitarios), son la expresión simplificada de la complejidad de las relaciones sociales que sostienen y estimulan la diversificación, diferenciación e integración de las disciplinas y subdisciplinas en todos los campos de la investigación social.

¿Cómo se construye el conocimiento en la universidad? Mediante la vinculación entre aprendizaje e investigación, como lo sabemos desde la aguda observación que el profesor Wilhelm von Humboldt hizo en su cubículo de la Universidad de Berlín a principios del siglo XIX y que sentó la bases de uno de los principios fundacionales de las universidades modernas: las libertades de enseñanza e investigación. Pero esa relación supone prácticas básicas, socialmente compartidas en el ámbito de la universidad: la reflexión solitaria, la discusión colectiva, la lectura, la experimentación constante, el uso de nuevas metodologías y tecnologías. Esas prácticas son, a la vez, herramientas básicas del oficio y de la profesión científica y académica, que se aprenden y transmiten de generación en generación, en contextos institucionales específicos, con recursos elementales: un espacio físico, algunos libros, un buen profesor, algunos condiscípulos interesantes, jardines, cafeterías, etcétera. Esos recursos son esencialmente sociales, no individuales, que las universidades organizan institucionalmente para favorecer el desarrollo de la docencia, la investigación, la difusión de las ciencias, la cultura o las artes.

Hay sin duda un fuerte componente de liderazgo individualista en la formación y el fortalecimiento de grupos y redes de investi-

gación y conocimiento. Todos los científicos, investigadores y estudiantes de posgrado “caminan a hombros de gigantes”, por utilizar la conocida metáfora de Newton. Pero en las universidades contemporáneas esos esfuerzos individuales no bastan. Es necesaria la instrumentación de políticas que favorezcan la formación de climas institucionales, culturales e intelectuales apropiados para reconocer el talento, impulsar la curiosidad, organizar procesos formativos estables, coherentes y sustentables. Desafortunadamente, para el caso de las ciencias sociales, esas políticas han sido erráticas, contradictorias e insuficientes a lo largo de los últimos años.

La multiplicación de centros, institutos y programas dedicados a la investigación y al posgrado en las ciencias sociales es producto de esfuerzos de institucionalización del interés, la voluntad y el desarrollo de prácticas académicas apropiadas para legitimar los espacios de formación, investigación y producción del conocimiento. Ampliar y fortalecer esos espacios es el desafío estratégico para el futuro de ese campo. Sin embargo, también es necesario incorporar nuevos paradigmas de formación e investigación centrados en la identificación de los factores causales de los grandes problemas sociales, que permitan interactuar con otros campos científicos en propuestas de solución. Las fronteras disciplinarias parecen diluirse frente a la magnitud y la complejidad de los problemas sociales.

#### FORMACIÓN, CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN LA ERA DIGITAL

Desde hace unos años se anuncia, en tono profético, el fin de la presencialidad y el inicio del nuevo reino digital en la educación superior. Ese relato se alimenta de las realidades y los mitos de la cuarta revolución industrial, la expansión de las tecnologías digitales y de la inteligencia artificial. Esta narrativa ha penetrado de alguna manera en el mundo de la investigación universitaria a través de la difusión del conocimiento y de la obsesión métrica de sus resultados. El lenguaje de la época es extraño: factor de impacto, códigos ORCID o DOI, *ranking* de publicaciones científicas arbitradas por empresas

como SCOPUS o WoS, visibilidad de las publicaciones, constituyen los nuevos principios de la legitimidad, el prestigio y la reputación de científicos, grupos y universidades.

Las métricas de la productividad académica y científica se han colocado en el centro de atención de muchas instituciones e individuos. El capitalismo académico del siglo XXI se constituye como la fuerza dominante en muchos campos y disciplinas. Es cada vez más común un principio implícito en la evaluación de la productividad académica: no importa tanto cuánto se publica, sino dónde y cómo se publica. Elsevier o Springer son empresas que han estructurado un sofisticado y competido mercado de reputaciones científicas. Paralelamente, ha surgido un mercado negro de publicaciones “depredadoras”, que aseguran visibilidad, impacto, circulación de artículos, pagando sumas modestas o significativas por esos servicios.

Hay también novedades esperanzadoras. La revolución tecnológica ha mejorado significativamente el instrumental de que disponen las ciencias sociales para desarrollar la investigación y el conocimiento. Bases de datos, repositorios, acceso libre a revistas y libros, la posibilidad de establecer redes locales, nacionales o internacionales de investigación en temas afines, han potenciado los procesos de formación de investigadores y la producción científica.

El desarrollo de la inteligencia artificial es el otro componente de la revolución digital: la posibilidad de establecer conexiones entre problemas y soluciones, entre procedimientos (algoritmos) y bases de datos, es un campo de nuevas exploraciones para varias de las disciplinas de las ciencias sociales.

¿Tendrá impacto esa revolución en las relaciones sociales entre formación, investigación y conocimiento universitario? ¿Surgirán nuevos actores, estructuras y procesos en esas relaciones? ¿Cómo cambiarán, hasta dónde y a qué costo? En realidad, no lo sabemos. No obstante, la gestión de las políticas del distanciamiento social, derivadas de la experiencia pandémica de la Covid-19 en las universidades, significa una oportunidad inesperada para conocer el impacto, la naturaleza y la profundidad de los cambios de los entornos universitarios sobre las relaciones entre la formación, la investigación y el conocimiento.

En cualquier caso, el mayor desafío intelectual es comprender las posibles implicaciones de esas transformaciones en el mundo académico universitario. Tal vez sea necesaria la formulación de los temas o cuestiones críticas de una agenda centrada en la construcción de una “sociología de la digitalización” que permita comprender los impactos de las nuevas tecnologías en las relaciones entre información y conocimiento, entre investigación y formación.

Más allá de esa nueva agenda, directivos, estudiantes y profesores seguirán siendo el núcleo duro de las relaciones sociales que sostienen la formación, la investigación y el conocimiento. Pero hay también nuevos actores interesados en participar de esas relaciones. El futuro, los posibles futuros, están poblados por intereses diversos y potencialmente conflictivos. Y las universidades, en el ejercicio de su autonomía intelectual y académica, son —hoy como ayer— los espacios institucionales adecuados para procesar esas interacciones con nuevas herramientas y procesos, para disminuir las amenazas y los riesgos, para fortalecer su legitimidad intelectual, social y política frente a comunidades y grupos hostiles a la idea misma de la autonomía universitaria.

En cualquier caso, independientemente de las realidades, promesas o fantasías asociadas a las nuevas tecnologías, es poco probable que las relaciones sociales que hacen posibles los vínculos entre ciencia, tecnología e innovación sean sustituidas por una aplicación que mediante determinados algoritmos facilite la formación, la curiosidad o la reflexión rigurosa en las ciencias sociales. Es poco probable que la inteligencia artificial —la robotización— sustituya la capacidad del razonamiento humano asociado a la organización y producción del conocimiento, que incluye el ejercicio de la curiosidad, la duda metódica, el escepticismo y la crítica.

Pero más allá de la valoración racional o la especulación intelectual acerca del impacto de las nuevas herramientas, lo que parece indispensable es incrementar el interés de los jóvenes por la investigación en todos los campos de la ciencia y las humanidades. Ese interés requiere mejorar la cantidad y la calidad de las formaciones previas a lo largo de la educación básica —desde la primaria hasta la licenciatura—, mejorar los aprendizajes, la eficiencia sistémica e

incrementar la escolaridad de las nuevas generaciones. La sociología del conocimiento nos ha enseñado que esos factores causales mejoran las posibilidades de construcción racional, deliberada, del futuro de las relaciones que articulan la educación con la investigación y el conocimiento en los espacios presenciales, virtuales o mixtos de los campus universitarios.

Se puede agregar una reflexión más a manera de cierre, que tiene que ver con la formación de lo que los clásicos llamarían el “espíritu de la época” (*zeitgeist*). Contar, calcular, innovar algo que sea “útil” en la investigación y el conocimiento es el ánimo que predomina desde hace tiempo en no pocas universidades. Umberto Eco recordaba en alguno de sus últimos escritos que Adriano Olivetti, pionero de la producción de las primeras computadoras,

contrataba obviamente a ingenieros y genios de la informática, pero también a brillantes licenciados que habían escrito una tesis *cum laude* sobre Jenofonte. [Olivetti] había entendido que los ingenieros eran indispensables para concebir el *hardware*, pero que para inventar un nuevo *software* se necesitaba una mente educada en las aventuras de la creatividad, que se hubiera ejercitado con la literatura y la filosofía [...]. Einstein tenía una sólida cultura filosófica a sus espaldas y Marx empezó con una tesis doctoral sobre Demócrito (Eco, 2016: 336).

Ese recordatorio quizá sea pertinente para una afirmación final: ningún futuro posible o deseable de las relaciones sociales entre la formación, la investigación y el conocimiento ocurrirá en desiertos intelectuales.

## CONCLUSIONES

1. Explorar los posibles escenarios futuros de las relaciones entre la investigación y el conocimiento en la universidad significa examinarlas como hechos sociales, como “cosas” que son el efecto de relaciones de interacción, cooperación, coordinación y ten-

sión entre individuos, comunidades e instituciones interesadas en preservarlas y consolidarlas.

2. El desarrollo de la investigación y la producción del conocimiento se encuentra estrechamente ligado a los procesos de formación y los aprendizajes de nuevas generaciones, especialmente en el nivel del posgrado. Fortalecer la autonomía de ese subsistema es una condición necesaria para su consolidación y desarrollo en el futuro.
3. Cualquier esfuerzo prospectivo hunde de manera inescapable sus raíces en el presente. Políticas científicas y educativas (públicas o institucionales) erráticas o inconsistentes tienen efectos futuros potencialmente riesgosos o catastróficos sobre la investigación y el conocimiento. El interés por las ciencias y la investigación no surge en el vacío ni ocurre de manera espontánea ni natural. Requiere atención organizacional, inversión pública o privada constante y consistente, que apoye la construcción de climas sociales e institucionales que favorezcan la curiosidad, el reconocimiento del talento individual y las potencialidades de nuevas generaciones.
4. A pesar del lento crecimiento de la población, de los programas y de las instituciones dedicadas a la investigación y la producción del conocimiento, en México mantenemos un enorme déficit en la formación de científicos y profesionales de la investigación y la gestión del conocimiento. En el campo de las ciencias sociales, la tendencia dominante es la expansión de las opciones profesionales más que de investigación, opciones concentradas cada vez más en programas de especialización y maestría, y muy poco en el doctorado, con estudiantes de tiempo parcial muy por encima de los de tiempo completo, y con un profesorado heterogéneo en sus calificaciones, capacidades e intereses. Se requieren políticas claras de diferenciación de los procesos formativos ligados a la investigación y la producción del conocimiento.
5. El déficit científico mexicano está asociado estrechamente al déficit de cobertura en la educación superior. Que sólo cuatro de cada 10 jóvenes de entre 19 y 23 años logre acceder a la educación terciaria explica el hecho de que menos de uno de cada 10

egresados se interese en la formación de posgrado de alto nivel. Esos déficits se explican por el enorme peso de la desigualdad social en el acceso, tránsito y egreso de los campus universitarios. Ya se sabe: la desigualdad social se traduce en desigualdad de oportunidades educativas y formativas.

6. Imaginar el futuro alberga con frecuencia la creencia, la convicción o el deseo de que las cosas pueden mejorar más adelante o, en el otro extremo, de que si las cosas no cambian, habrá un futuro desastroso o indeseable. En otras palabras, la idea del futuro se mueve siempre entre optimismos utópicos y pesimismo distópicos. En ese sentido, algunos ejercicios prospectivos contienen la fantasía del cambio, de la transformación, del progreso; otros contienen justo lo contrario: la idea del estancamiento, del empeoramiento continuo de las relaciones sociales.

Los puntos enunciados subrayan la complejidad de las relaciones sociales que sostienen los procesos formativos, investigativos y cognoscitivos universitarios, y que influyen en la construcción de las representaciones simbólicas sobre los distintos tipos de futuros que se pueden imaginar. Hoy como ayer, las crisis contribuyen a identificar los déficits, los haberes y las nuevas o viejas incertidumbres que habitan la construcción del futuro en los distintos campos del conocimiento. Atrapadas en el largo túnel de la crisis sanitaria y económica derivada de la pandemia por Covid-19, las universidades son espacios formativos y reflexivos insustituibles para aportar, desde las ciencias y las humanidades, ideas, información y conocimientos para imaginar y potencialmente construir futuros distintos. Dejar de considerar al futuro como “el basurero del presente” (como ha sugerido Innerarity) es quizá la mayor exigencia intelectual que enfrentan las universidades en estos tiempos difíciles.

## REFERENCIAS

- Acosta Silva, Adrián (coord.) (2019a), *El futuro de las relaciones entre educación superior y trabajo: perspectivas teóricas, implicaciones prácticas*, México, ANUIES.
- Acosta Silva, Adrián (coord.) (2019b), *Trayectorias complejas. Un estudio sobre posgraduados universitarios: el caso del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, udeg.
- Comepo (2015), *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*, México, <[https://www.posgrado.unam.mx/sitios\\_interes/documentos/comepo\\_regiones.pdf](https://www.posgrado.unam.mx/sitios_interes/documentos/comepo_regiones.pdf)>, consultado el 22 de noviembre, 2021.
- Durkheim, Emile (1989), *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*, México, Alianza Editorial.
- Eco, Humberto (2016), “¿Cerramos el bachillerato clásico?”, en *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera*, México, Lumen, pp. 334-336.
- Elias, Norbert (2006 [1970]), *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa.
- Innerarity, Daniel (2009), *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*, Barcelona, Paidós.
- Medor, Ducange (2019), “Una mirada a la evolución del posgrado. Tendencias nacionales, estatales e institucionales”, en Adrián Acosta Silva (coord.), *Trayectorias complejas. Un estudio sobre posgraduados universitarios: el caso del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, udegD, pp. 34-50.
- Navarro-Cendejas, José (2014), *La inserción laboral de los egresados universitarios. Perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*, México, ANUIES.
- OCDE (2019), *El futuro de la educación superior en México: fortalecimiento de la calidad y equidad. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*, París, <<https://doi.org/10.1787/005689e0-es>>, consultado el 22 de noviembre, 2021.

*Humberto Muñoz García*

Este texto trata sobre la importancia de las humanidades y las ciencias sociales para el futuro de la universidad. Comienzo por refrendar la idea de que la universidad es un elemento constitutivo clave para que la esfera pública exista. La institución tiene un papel cívico de la mayor importancia social y, para ello, requiere tener un corpus disciplinario de primer nivel en las humanidades y las ciencias sociales,<sup>1</sup> indispensable para que la sociedad se desarrolle, se eduque y distribuya sus bienes, de tal modo que todos alcancen una vida digna y una mayor participación en la toma de decisiones de carácter político.

#### LOS EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LA UNIVERSIDAD

La pandemia por coronavirus afectó a las universidades de muchas maneras. La emergencia sanitaria y el mandato de quedarse en casa alteraron de forma más visible y abrupta la función docente; también abrieron retos enormes a la difusión, pues tuvimos que arreglárnoslas para cumplir con la responsabilidad de mantenernos conectados con la sociedad e informar verazmente sobre el estado de las cosas.

1 En México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha desarrollado un amplio sistema de investigación en humanidades y ciencias sociales desde los años treinta del siglo xx (Muñoz *et al.*, 2000).

En el terreno de la investigación, la pandemia causó grandes movilizaciones, tanto en las ciencias como en las humanidades, pues las universidades están urgidas a encontrar respuestas que permitan a la humanidad salir de la actual emergencia y prevenir otras que ahora sabemos pueden aparecer en cualquier momento, sin previo aviso.

Particularmente, para las humanidades y las ciencias sociales los retos son enormes. A nadie le cabe duda de que la pandemia ha venido acompañada del recrudecimiento de problemas sociales que ya conocíamos, pues son de larga data, y en nuestro país alcanzan magnitudes vergonzosas; por ejemplo, la desigualdad, la inequidad, la exclusión y las violencias de todo tipo, en particular contra las mujeres, así como el trabajo precario, el rezago educativo y los graves problemas de salud en la población, acompañados de un sistema de salud insuficiente. Además, persiste el problema de las personas que no tienen una vivienda digna, frente a las que el mandato de “quédate en casa” suena a grosería, ya que de acuerdo con Forbes, alrededor de 30% de la población del país carece de una vivienda digna, hay nueve millones de hogares en lo que se llama rezago habitacional y cerca de 34% requieren mejoras. En fin, todo esto ya venía sucediendo, la pandemia lo mostró crudamente, sin tapujos, y lo magnificó.

Pero, más allá de esto, lo que hoy está en juego es la configuración de un modo de estar en el mundo y de vivir juntos. Debido a la emergencia sanitaria y las restricciones que implica la pandemia, los encuentros en el espacio público se limitaron y, por lo tanto, también la participación política y los movimientos sociales y ciudadanos en ese escenario. La vida privada, y hasta la íntima, también fueron trastocadas. Hoy en día, la pregunta que en distintas ocasiones han hecho varios científicos sociales y humanistas cobra una enorme pertinencia: ¿civilización o barbarie?

La respuesta no es algo que esté dado, de antemano. Por supuesto, todos querríamos optar por la civilización, pero pareciera que no podemos evitar que se instalen entre nosotros relaciones deshumanizantes que ponderen los valores económicos y el uso de tecnologías como actividad prioritaria de los hombres y las mujeres, dejando de

lado su capacidad de intervención verdadera dentro de la historia y su capacidad de construir un mundo que satisfaga sus necesidades y resuelva la vida; un mundo y una vida que pueden ser embellecidos por el arte y dotados de sentido por el *ethos*.

Las universidades, y particularmente la investigación en ciencias sociales y humanidades, tienen la responsabilidad de buscar respuestas para que la barbarie no se instale entre nosotros. Hoy resulta claro que la responsabilidad de las instituciones de educación superior (IES) con las ciencias sociales y las humanidades es irrenunciable. La universidad trabaja para crear un medio donde los cruces disciplinarios se den naturalmente para analizar los problemas a ser resueltos.<sup>2</sup> Los cruces de campos y disciplinas en la investigación han estado con nosotros de siempre.

Antes de la pandemia, la sociedad dudaba de que la ciencia y los gobiernos podrían ser capaces de enfrentar y resolver los problemas; ahora ya no hay duda: se sabe que no pueden. La ciencia no tiene certezas y, así como las variantes de Covid-19, todos los días aparecen nuevos problemas que deben ser investigados para poder encontrar soluciones. En cuanto a los gobiernos, lo sucedido ha mostrado que, cuando menos la mayoría de ellos, tampoco tienen capacidad porque operan desde múltiples intereses y no anteponen el bien común.

## LAS REACCIONES A LA PANDEMIA

Uno de los efectos de la pandemia en las IES se centró en el área de la investigación. En México y América Latina, el aparato de producción de conocimiento se volcó a acelerar la investigación científica, de tal suerte que pudieran satisfacerse las necesidades urgentes en el campo de la medicina. Se trataba de investigar y colaborar para controlar el impacto de la pandemia sobre la salud de la población. Los investigadores, desde sus instituciones, se encontraron con gigantes

2 En el Subsistema de Humanidades de la UNAM hay un Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades y otro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

tecnológicos capaces de crear fármacos, respiradores y otros instrumentos y medicamentos necesarios para enfrentar los problemas de salud. Nosotros no tenemos esa infraestructura, así que se tendría que trabajar bien —y muy duro—, para analizar la evolución de la pandemia, entender sus consecuencias y colaborar desde el campus para atender sus efectos negativos. Una magnitud grande de textos académicos sobre la pandemia, metidos a las redes sociales, aportaron aclaraciones a lo que hemos vivido en los meses pasados. Ahora hay que volcarse al futuro a partir de la ecuación social que deje la emergencia sanitaria.

Asimismo, los gobiernos se preocuparon por el control de la pandemia y se formaron equipos de científicos para apoyar sus esfuerzos. Se reforzaron los nexos con grupos de investigadores en otras partes del mundo para que al menos una parte del conocimiento fuera compartida. El manejo del flujo de datos se volvió crucial. En muchos países de la región, los ministerios u oficinas de ciencia y tecnología tuvieron que activarse y ganar presencia, aunque en el caso de México se han hecho críticas bastante serias al papel jugado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

En el campo de las humanidades y las ciencias sociales, se ha avanzado en el conocimiento de los efectos de la pandemia en distintos sectores. El confinamiento, por ejemplo, ha significado congelar las relaciones sociales, por decirlo de alguna manera. En México, se prohibió reunirse con las amistades y hasta con la propia familia; la asistencia al trabajo (se dio paso al *home office*);<sup>3</sup> se extinguieron las reuniones masivas; se perdieron empleos; se acentuó la pobreza y se concentró la riqueza; las diferencias sociales se ahondaron y han ocurrido hechos inéditos en el campo político, esto sumado a una crisis económica severa y ruptura de valores.

Los investigadores en los campos humanísticos y sociales hemos seguido de cerca la fenomenología social y estamos convencidos de que la pandemia fue el tiempo de las ciencias naturales, y que en la pospandemia va a ser crucial el conocimiento que producen estos otros campos del saber para apoyar la gestión que busque resolver

3 También se presentó el *office on the march*, la flexibilización laboral en serio (Sennet, 2000).

problemas ingentes para tener una mejor gobernanza institucional y nacional, y para tomar decisiones políticas más acertadas con una óptica que permita avanzar.

## HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y UNIVERSIDAD

La pandemia y la expansión de la educación superior vuelven imperioso reflexionar sobre estos dos campos disciplinarios hacia el futuro en la universidad. Al tiempo, desde mi perspectiva, es menester señalar qué es lo que permite el conocimiento de las humanidades y las ciencias sociales.

Estas disciplinas, *grosso modo*, estudian las relaciones y las acciones sociales vinculadas con la producción de la sociedad (Tou-raine, 1973). Son campos de conocimiento que permiten a los seres humanos, agrupados en una nación o comunidad, tener cómo explicar la época en la que viven, entender sus diferencias colectivas y ampliar la posibilidad de elegir entre las varias opciones históricas que se les presentan para su desarrollo (Dahrendorf, 1981; Bauman, 2019). Y en la universidad es donde se puede hacer mejor este ejercicio intelectual, porque es el espacio que permite organizar con libertad el debate racional de los problemas sociales, que entre otras cosas brinda a la universidad la posibilidad de continuar comunicándose con la sociedad y seguir su movimiento.

Las humanidades y las ciencias sociales forman una parte sustancial de la universidad y tienen un lugar de primer nivel cuando se discute la idea, los objetivos y el futuro de ésta, tema que nos ha convocado a escribir estas notas (Belfiore y Upchurch, 2013). A futuro, hay que pensar, asimismo, que las tecnologías de la comunicación y la educación a distancia cobrarán fuerza institucional. Habrá que resaltar la importancia de la formación personal en el campo de las humanidades y las ciencias sociales a través de la enseñanza remota,

ya que también sus egresados serán gestores y constructores de nuevas relaciones sociales.<sup>4</sup>

La pandemia ha puesto en jaque a la sociedad mexicana y a la universidad pública en México. De la crisis agudizada por la pandemia y de las oportunidades de cambio que surjan habrá que orientar el nuevo curso del desarrollo. Por ello, es indispensable reflexionar sobre la importancia de las humanidades y las ciencias sociales en la universidad.<sup>5</sup>

## UNIVERSIDAD, INVESTIGACIÓN Y SOCIEDAD

Las humanidades y las ciencias sociales tienen disciplinas que se han ubicado y desarrollado principalmente en las universidades. Por ello, al hablar de lo que puede venir en estos campos de estudio, estamos hablando, igualmente, de las instituciones que las cobijan y de su propio futuro.

Más aún, la universidad es uno de sus objetos de estudio, de los más preciados, porque es su casa. La reflexión y el análisis de la universidad como institución le corresponde hacerlo a estas disciplinas, lo mismo que la elaboración de ideas para proyectar su futuro. De tal suerte que no hay muchos más argumentos para que a las humanidades no se les aprecie en el lugar que les corresponde en el andamiaje de la ciencia. Después daré algunos argumentos para establecer nexos entre disciplinas, marco dentro del cual resultan esenciales.

Para hablar de la investigación y del futuro en la sociedad pospandemia hay que referirse a cómo la ciencia y las humanidades venían realizándose en el contexto de la valorización de la actividad

4 Cifuentes Medina (2014) hace una reflexión interesante sobre las humanidades en la educación superior del siglo *xxi* que vale la pena revisar.

5 Recientemente, con otros colegas de la UNAM, una historiadora, un literato, un filósofo y yo, sociólogo, hemos estado publicando en varios medios de difusión lo que llamamos manifiestos en defensa de las humanidades y las ciencias sociales, porque en el medio de la política educativa, en frecuentes ocasiones las sitúan en un segundo plano frente a otras áreas del conocimiento, lo cual es un sin sentido, porque en la intersección disciplinaria es donde se puede innovar el conocimiento.

científica, en una sociedad fundada en el conocimiento, la información y el establecimiento de redes.

La globalización se había instalado por un largo periodo a escala mundial. Por lo pronto, ahora está cuestionada. En el tramo inicial de su recorrido había conseguido manejar la idea de que la sociedad de la información estaba perfilada para establecerse en el ámbito internacional, lo que ocurriría en un corto tiempo histórico. Se asentaría lo que Castells (1996) denominó como sociedad de la información. Para esta sociedad, la ciencia de la universidad requería conectarse con los flujos internacionales de conocimiento y relacionarse interdisciplinariamente para analizar y explicar cómo se organizan e interaccionan los elementos que componen estructuras complejas (por ejemplo, Waldrop, 1992), lo que evidentemente requiere la presencia de las humanidades y las disciplinas sociales. En otras palabras, el entorno internacional y la sociedad del conocimiento anunciaban la necesidad de modificar el modo de producción del saber, reorganizar la actividad científica en las casas de estudio y ampliar el foco para el análisis y la resolución de problemas con la participación de las humanidades y las ciencias sociales.

La dinámica universitaria en México siguió otra pauta, en la cual las políticas educativas, con el concurso de organismos internacionales, fijaron prioridades de mercado a la investigación que desvalorizaron al campo humanístico. Se impusieron estándares de las ciencias “duras” y se exacerbó el individualismo, que milita contra el acercamiento de académicos de diferentes disciplinas.

Resulta que la crisis de 2008-2009 tuvo severas repercusiones en la economía de mercado, que 10 años después se dejaban sentir todavía. Las desigualdades a escala mundial se magnificaron en este periodo, y en medio de la crisis se montó la pandemia, que impactó a todo el sistema educativo. Al mismo tiempo, en los últimos dos decenios, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) evolucionaron y permitieron que la investigación académica se fortaleciera, en lo que cabe. Hubo una estructuración entre lo que quedaba de la crisis de 2008-2009, el avance tecnológico y la pandemia, cuyo resultado ha sido poner en jaque a muchas instancias sociales e instituciones, incluida la universidad, cuyo camino se había apegado

a los dictados de las políticas oficiales en materia científica. Así nos encontró la pandemia y nos encerró, relacionados a través de una ventanita de la computadora, parte de un webinar con Zoom.

Y aquí vamos. Resulta que pensar ahora en el futuro de la universidad y de la investigación supone reflexionar y tener en cuenta cuestiones sobre la transición hacia la sociedad digital, dar un salto espectacular, ni más ni menos, entre la crisis que tenemos y una sociedad de la información que va a requerir funcionar con una amplia gama de instrumentos digitales. La educación superior, en todas sus formas y funciones, tendrá que reorganizarse para no perder la dinámica social. Esto implica desarrollar la producción de conocimiento y cambiar el modo de producirlo.

Nuestras disciplinas tienen enormes retos que afrontar todavía: a) convencer de que la política de la ciencia debe enfrentar los grandes rezagos y faltantes de la investigación en humanidades y ciencias sociales, porque es indeseable académica y culturalmente la situación en la que se ha puesto a estas disciplinas; b) que la producción de conocimiento humanístico y social sea mejor distribuida en el territorio nacional (Muñoz y Suárez, 2004); c) fortalecer las instituciones donde se lleva a cabo investigación y docencia, particularmente el posgrado, porque se necesitan más investigadores jóvenes, y d) que el impulso a estas áreas vaya acompañado de financiamiento suficiente y oportuno. El soporte a las ciencias de lo humano y lo social debe ir acompañado de confianza en el trabajo de los investigadores, siempre comprometidos con sus instituciones.

Estamos parados en el límite. La pandemia desveló tantas dificultades y trabas para desarrollarnos que será una condición *sine qua non* pensar qué y cómo va a tener que cambiar el país y la universidad, comenzando de inmediato. Para organizar y darle racionalidad al cambio requeriremos de las humanidades y las ciencias sociales para debatir los nuevos cursos, la ruta por donde irá el desarrollo nacional. Como en otras circunstancias similares, las ciencias sociales serán necesarias para comprender cuáles son las diferencias y las desigualdades en la sociedad, los movimientos de género y los de los jóvenes, los problemas intergeneracionales y los que vienen junto con el envejecimiento de la población, las dificultades identitarias en

una sociedad multiétnica, las incertidumbres por la transformación del régimen político, y muchas otras cuestiones ligadas a la falta de justicia social, que agudizó el neoliberalismo.

A los académicos nos interesa, igualmente, analizar los indicios de cambio en la relación entre el Estado, la universidad y la sociedad civil, porque en sus relaciones se puede jugar una buena parte de lo que puede ser el porvenir institucional. En suma, la pandemia dejó a la universidad en medio de un cambio social que parece inevitable, que abrevará del análisis superpuesto de las ciencias sociales y las humanidades, que además podrán explicarlo y orientarlo, así como plantear salidas sobre los ejes principales que soporten el movimiento de la sociedad.

La historia, la sociología, la ciencia política, la economía y la demografía tendrán que combinarse para estos efectos y abrir espacios a la intervención de la ciencia y la tecnología. La investigación en nuestros campos va a estimular la interdisciplina y el desarrollo del conocimiento en la intersección disciplinaria, que habitualmente genera innovación. Se va a requerir de múltiples saberes que permitan incluir e integrar, armar agendas de investigación a largo plazo que se puedan modificar en el transcurso del tiempo. La universidad pública debe posicionarse al frente del movimiento académico en el país.

## REFLEXIÓN, VALORES, CRÍTICA Y CULTURA

La universidad es el sitio privilegiado de las humanidades, pues una de sus principales funciones y responsabilidades es mantener una presencia crítica ante la sociedad para hacerla avanzar. El cultivo de estas disciplinas es el que marca la diferencia entre la universidad y otras instituciones dedicadas a la educación superior. Tal diferencia deberá mantenerla en el futuro, entre otras razones, para dotar de capital cultural a los estudiantes (Bourdieu, 2008).

A través de las humanidades se aprende a reflexionar y se adquieren valores como la paz, la justicia, la libertad, la equidad y la tolerancia (Oliveira, 2013). Ayudan a que las personas creen identi-

dades con las casas de estudios. También enseñan a dialogar, discutir y debatir con respeto, a honrar la dignidad del otro. Por lo demás, las humanidades producen conocimiento del pasado para saber de dónde viene la sociedad y cuáles han sido sus tradiciones y su arte. En pocas palabras, transmiten cultura, la preservan e interpretan, y permiten a la universidad contribuir al proyecto de nación.

Pero no sólo eso, las humanidades transforman la vida de las personas que las cultivan (Shorris, 2000), enriquecen su ser. En este sentido, son disciplinas muy prácticas que enseñan a la persona a ver y sentir la otredad, a valorarla. Las humanidades enseñan a argumentar, para que el egresado adquiera las capacidades ciudadanas, que es uno de los compromisos que tienen las instituciones para que, en efecto, sus alumnos busquen aplicar sus conocimientos y colaborar en la transformación de realidades sociales concretas.

## INVESTIGACIÓN, CONOCIMIENTO Y COMUNICACIÓN

La enseñanza y la investigación en humanidades y ciencias sociales estimula y posibilita que la universidad cree en la sociedad el espacio público. El conocimiento que producimos en estas áreas aboga y sirve finalmente para que las grandes mayorías no queden excluidas de lo digital y del conocimiento científico. En este punto, la divulgación y la extensión tienen un enorme papel que jugar. La universidad requiere *un sistema de comunicación desarrollado* para que las ideas producto de la investigación lleguen a la sociedad. Crear ciudadanía y recuperar el espacio público son dos propósitos relevantes en lo que sigue para México.

## UNIVERSIDAD, TECNOLOGÍAS Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Las IES mexicanas, más unas que otras, habían estado incorporando las nuevas tecnologías a los procesos académicos, cuando la pandemia llegó y provocó que se hicieran esfuerzos para salir al mundo docente por vía de la educación remota. En la investigación, el

equipamiento viene de más lejos, pero de la misma manera, la universidad reaccionó introduciendo equipo, conectividad y medios de reunión virtual para hacer los llamados webinars, que se han puesto en boga.

Como es evidente, la pandemia y sus secuelas en la universidad han significado y significarán cambios en el trabajo académico. En algunos países desarrollados están reduciendo el tiempo para investigar, compensando una mayor carga docente para los de tiempo completo. Entre nosotros habrá que revalorar la función docente. Pero en las universidades mexicanas, donde se produce la mayor cantidad de conocimiento científico, sería dañino, según creo, que se altere la división y el tiempo de trabajo de quienes hacen investigación. Más bien, hay que incorporar a su trabajo la función docente. Quienes egresen de la universidad necesitarán producir información y conocimiento para desenvolverse en la sociedad futura.

En la universidad, uno de los desafíos será incorporar los instrumentos y los procesos tecnológicos a las áreas sustantivas de producción del conocimiento. Y, desde luego, hacer los esfuerzos necesarios para superar todas las brechas tecnológicas que a partir de la sociedad se manifiestan en la institución universitaria.

La universidad habrá de cambiar la organización del trabajo académico en la docencia y en la investigación para cumplir mejor sus tareas y adecuarse a los nuevos tiempos. El trabajo científico en nuestros campos requerirá que se formen colectivos de investigación y un espíritu de colaboración para compartir ideas, datos, información y para elaborar en conjunto los resultados y las conclusiones.

En colectivo se pueden hacer análisis de la realidad social más amplios y profundos. Desde luego, hay claridad de que los productos de investigación serán publicados y difundidos por medios electrónicos. Esto último va a abrir la circulación de flujos de conocimiento en provecho de la propia investigación.

## ¿HACIA DÓNDE VAMOS?

La universidad se incrustará cada vez más en la era digital. El cambio es un resultado evidente y necesario a partir de lo que hagamos desde ahora. La pandemia nos ha ampliado la visión. Estaremos impulsados para entrar al mundo de las grandes bases de datos y las plataformas. Una parte de la universidad empezará el tránsito. Deberíamos recordar cómo se hizo el movimiento para incrustarnos en la globalización y sacar algunas experiencias para entrar a un nuevo paradigma educativo y de investigación. El cambio por venir va a reconfigurar a las instituciones. Habremos de armar nuevos modos de producción del conocimiento.

Hoy resulta claro que a la universidad le toca gestar y desarrollar conocimientos y pensamientos, en sentido amplio, a través de la filosofía, la historia, la antropología, la economía, la sociología, la ciencia política, la psicología, la economía, el derecho, la pedagogía, la literatura, la música, la danza, y de todos sus entrecruzamientos, que hemos dado en llamar interdisciplina y transdisciplina,<sup>6</sup> que cubrirán cada vez más espacios en la universidad por venir.<sup>7</sup>

La nueva configuración resultante sabrá reconocer que en nuestras disciplinas no hay un solo método de investigación ni una sola forma de probar o falsar los argumentos. Por ello, me parece importante insistir, en este momento, en la necesidad de que en nuestras carreras y posgrados, y en la investigación, se ponga énfasis y se insista en la metodología y en el rigor académico. Que en las tesis y en los productos académicos se indique cómo se llevó a cabo el proceso

6 Nadie puede cursar una carrera y egresar de la universidad sin haber leído literatura universal clásica y contemporánea, sin saber qué escribió Octavio Paz o Martín Luis Guzmán en México, por dar dos ejemplos. O sin conocer *La visión de los vencidos* o haber leído a Sabines, para dar otros dos ejemplos. La universidad tiene suficiente capital cultural para entregar a quienes pasan por sus aulas, cuya fuente son las humanidades y las artes.

7 En el cuaderno digital núm. 1 del Seminario de Educación Superior se plasman ideas que buscan contribuir a un proyecto de cambio de la universidad pública que responda a las necesidades docentes y de investigación en los tiempos que corren. Las reflexiones del conjunto del seminario enfatizan la vocación hacia el humanismo y la democracia que caracteriza a la universidad (Muñoz, 2010).

de elaboración del conocimiento, qué información se usa, cómo se elaboró e interpretó. Hasta el ensayo científico tiene su metodología.

El progreso científico no está ligado a una sola visión del método, pero la lógica de la investigación o de la argumentación debe ser clara y lo más precisa posible. En estos tiempos, la organización del trabajo requiere, como siempre, rigor académico y, al mismo tiempo, flexibilidad para moverse entre campos del conocimiento y respetar la pluralidad de acciones académicas que se pueden dar con un mayor uso de tecnologías y con la convergencia de las humanidades, las ciencias y las artes en los espacios institucionales. Para todos estos movimientos, la autonomía, la libertad de cátedra y de investigación seguirán siendo los pilares de la universidad.

#### COLOFÓN. DOS PREGUNTAS FUNDAMENTALES

Uno de los más grandes sociólogos del siglo xx, Alain Touraine, todavía vivo, ha planteado dos cuestiones que es relevante recordar en la academia. En su obra *El fin de las sociedades* (2016) pregunta cómo podemos definir la situación actual que nos ha llevado a una excesiva individualización, ¿estamos frente a una crisis del conocimiento y la reflexión, causa profunda de la impotencia política y económica? Y la segunda pregunta, que nos corresponde responder a los sociólogos: después del coronavirus y la sana distancia, ¿Podremos vivir juntos? (2000). La individualización, la competencia por la productividad a ultranza, el confinamiento, la fragmentación, el interés propio *versus* el interés común, los valores como la solidaridad y la equidad, el acceso democrático al conocimiento, el uso de las tecnologías para dar fuerza a una sociedad más justa, con menor concentración de la riqueza y mayor bienestar, son los retos que recojo de estas dos obras para echar a andar la imaginación sociológica y la reflexión filosófica, para poner históricamente las cosas en su lugar.

## REFERENCIAS

- Bauman, Zygmunt (2019), *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?*, México, Paidós.
- Belfiore, Eleonora y Anna Upchurch (2013), “Introducción: replanteando el debate sobre el valor de las humanidades”, en *idem* (eds.), *Humanidades en el siglo XXI: más allá de la utilidad y los mercados*, Basingstoke, Palgrave MacMillan, pp. 1-13.
- Bourdieu, Pierre (2008), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Castells, Manuel (1996), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1, México, Siglo XXI.
- Cifuentes Medina, José Eriberto (2014), “El papel de las humanidades en la educación superior del siglo XXI”, *Questiones Disputatae*, núm. 15, pp. 101-112.
- Dahrendorf, Ralf (1981), *Life chances: Approaches to social and political theory*, Chicago, University of Chicago Press.
- Muñoz, Humberto (dir.) (2010), *Cuaderno digital. Estrategias y Políticas para Construir la Universidad que Falta*, núm 1, <[https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/SES2010\\_cuadernoDigital1.pdf](https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/SES2010_cuadernoDigital1.pdf)>, consultado 23 de noviembre, 2021.
- Muñoz, Humberto y Herlinda Suárez (2004), “La ciencia en México: desarrollo desigual y concentrado”, en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 131-174.
- Muñoz, Humberto, Alejandro Canales, Óscar F. Contreras y Teresa Pacheco Méndez (2000), *La investigación humanística y social en la UNAM. Organización, cambios y políticas académicas*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Oliveira, Luis M. (2013), *La fragilidad del campamento. Un ensayo sobre el papel de la tolerancia*, México, Almadía.
- Touraine, Alain (2016), *El fin de las sociedades*, México, FCE.
- Touraine, Alain (2000), *¿Podremos vivir juntos?*, México, FCE.
- Touraine, Alain (1973), *Producción de la sociedad*, México, UNAM.
- Sennet, Richard (2000), *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama.

Shorris, Earl (2000), *Riches for the poor*, Nueva York, W. W. Norton & Company.

Slaughter, Sheila y Larry Leslie (1997), *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins University.

Waldrop, Mitchell (1992), *Complexity*, Nueva York, Simon & Schuster.



*Sebastián Plá*

## INTRODUCCIÓN

El encierro causado por la pandemia en 2020 ha dificultado pensar en el futuro. Sobre todo en el futuro utópico, el que necesita un poco de esperanza para ser deseado. Menos laborioso es planificar lo que queremos que suceda dentro de un tiempo, como pensar el aforo de estudiantes que recibiremos, los cambios en la infraestructura para garantizar las medidas higiénicas, la docencia mixta entre el campus y la casa, y la presencia escalonada de personal administrativo.<sup>1</sup> En cambio, imaginar las sensaciones, los comportamientos, las relaciones tras un largo periodo de aislamiento, sin contacto físico, con el rostro cubierto y con el miedo al contagio, es un poco más peliagudo. Y todavía más complejo es suponer cómo serán las nuevas formas de flirteo entre estudiantes, las organizaciones estudiantiles, las relaciones entre los pares, el trabajo en equipo, la vida dentro de un laboratorio, los espacios culturales y la nueva sexualidad. Tampoco es del todo nítido si las formas de violencia de género, el racismo, la discriminación por clase social, la ocupación de los espacios físicos por grupos que agreden permanentemente la vida universitaria cambiarán, se mitigarán, seguirán inalterados o se recrudescerán. Este futuro es tan difícil de pensar porque se producirá en la acción educativa entre miles de actores dentro de un espacio físico: el campus.

1 Véase UNAM (2020)

Esta acción educativa estará enmarcada en la manera en que decidamos rehabilitarlo.

Por rehabilitar el campus entiendo las formas en que pretendamos restablecer las relaciones humanas y educativas presenciales dentro del espacio físico de la universidad. Dichas relaciones es lo que hemos perdido por el SARS-CoV-2. Quiero llamar la atención sobre la palabra *perdido*, pues el vaciamiento del campus nos dejó sin muchas cosas que no son recuperables a través de las clases virtuales, sin ese lugar donde educamos sin poner atención en ello y donde las diversas violencias de clase y de género, entre tantas otras, se producen y reproducen. Rehabilitar el campus es pensar en qué futuro queremos crear en las aulas, los teatros, los gimnasios y los laboratorios, pero sobre todo en los pasillos, los espacios comunes, las cafeterías, el transporte, las facultades y los institutos. Esto implica pensar en cómo crear una cultura escolar basada en las relaciones cotidianas, no exclusivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos profesionales en el interior de un salón de clases. Lo anterior abre varias interrogantes, muchas de ellas relacionadas con el cómo rehabilitar un espacio e incluso sobre qué espacio rehabilitaremos. Pero mi intención en este ensayo es abrir preguntas en un plano que antecede, a mi modo de ver, a la planificación. Lo que me interesa es pensar en qué comunidad universitaria es la que queremos de regreso.

“Un futuro mejor” o “una comunidad armónica” son clichés vacíos que pueden ser llenados con cualquier tipo de posicionamiento político, religioso o académico. Para evitar esto, quiero concentrarme aquí en dos tipos de violencia que son parte constitutiva de la vida cotidiana en el campus: la violencia de género y la violencia de clase. En palabras más amplias y que hoy son moneda común en la jerga universitaria, estos tipos de violencias son manifestaciones del patriarcado y del capitalismo sobre los que está organizada la sociedad mexicana, incluida la universidad. Ambos tipos de violencia son estructurales y aunque cada una tiene sus particularidades, en muchas ocasiones se entrelazan. Asimismo, dichas violencias son reflejo de un problema profundo de desigualdad social y educativa. Por eso, lo que me interesa aquí es reflexionar sobre algunos componentes de

la vida universitaria cotidiana en la que se reproducen dichas violencias, pero, sobre todo, tratar de pensar el proceso educativo en el que se reproducen las condiciones simbólicas que subyacen a dichas prácticas violentas. A partir de ahí, se podría comenzar a imaginar procesos educativos dirigidos a dismantelar dichos entramados simbólicos que naturalizan la desigualdad y la violencia. Antes de continuar, vale la pena aclarar que existen otros tipos de violencia, por ejemplo, la permanencia epistémica del colonialismo, pero creo que ésta se da más en el espacio áulico que en la vida cotidiana fuera del espacio de educación profesional. Por eso, y por razones de espacio, me limito al género y a la clase social.

He organizado este capítulo a partir del entrecruzamiento de escalas de acción institucional. En las escalas trataré de distinguir las políticas institucionales (macro), la vida cotidiana institucional (meso) y la vida cotidiana en el campus (micro). Conceptualmente, tejo las dimensiones de análisis con dos categorías analíticas: justicia curricular y cultura escolar. La primera me permite analizar aspectos de justicia social que se omiten en nuestra forma de habitar el campus y la segunda explica por qué es tan difícil cambiar las formas en que somos en un espacio físico determinado. Este último aspecto surge, en buena medida, de un problema de filosofía educativa más amplio y que podemos describir como la falsa antinomia de formar profesionales o formar sujetos y ciudadanos en la educación universitaria.

Con base en lo anterior, el texto tiene tres partes. En la primera describo brevemente la falsa antinomia profesional-sujeto. En la segunda defino la justicia curricular y la cultura escolar. En la tercera identifico dos tipos de violencias y discriminaciones comunes y muchas veces interrelacionadas en nuestro campus: de clase social y de género. Específicamente hablaré de mi casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de su campus central ubicado al sur de la Ciudad de México. Éste no es un ensayo empírico, sino teórico y, si se prefiere, un trabajo pedagógico que quiere imprimir al futuro un halo de esperanza.

## EL PROFESIONAL O SUJETO(A) PROFESIONAL

Las funciones tradicionales de la educación superior han excluido de sus contenidos muchos aspectos relacionados con la formación de subjetividades. La razón es obvia y en apariencia contundente. La función de la universidad es producir excelentes profesionales, por lo que no es necesario ocuparse de los individuos o del tipo de persona que educamos. Los estudiantes son mayores de edad y no es incumbencia universitaria formar en temas éticos, vitales o emocionales. Este argumento, planteado así, es una generalidad que oculta los múltiples matices y la infinidad de variaciones según tradiciones culturales, países, universidades, facultades y carreras, por lo que puede ser rechazado de manera inmediata. Sin embargo, esta generalización sintetiza uno de los problemas centrales de la filosofía educativa en educación superior: ¿la función de la universidad está sólo relacionada con el mercado laboral o con lo que se pueda entender como algo benéfico para la sociedad? ¿Tienen los estudios superiores alguna responsabilidad en la subjetividad de los y las profesionales que egresan de sus aulas? O de manera más concreta con mis temas de interés en este ensayo: ¿se debe formar para que el y la profesional tengan éxito en una sociedad desigual o debe formar para que ese éxito también cambie las condiciones subyacentes de la desigualdad? Y una cuestión más: ¿tiene responsabilidad la universidad en la forma en que filósofos, médicos o ingenieros llevan a la práctica sus concepciones de género en el mundo laboral y el matrimonio? Es decir, la antinomia reduce el problema a una dicotomía en la que o nos focalizamos en la salida laboral de los y las egresadas o nos concentramos en la formación de subjetividades de las y los jóvenes que pasan por nuestras aulas. En otras palabras ¿hacemos buenos profesionales o buenas personas?

A esta dicotomía es lo que yo llamo la falsa antinomia en educación superior. En la universidad no se educa al trabajador o profesionalista con independencia del sujeto. Cuando formamos historiadores o administradores, educamos también en lo que consideramos que es bueno o malo en las formas de ser, de relacionarse jerárquicamente dentro de una profesión, en las relaciones de género que predomi-

nan en tales o cuales disciplinas, o en las ideas sobre el beneficio personal o la retribución a la sociedad tras cursar la educación pública. En una carrera donde los problemas de desigualdad, de violencia de género o de racismo no se tocan por ningún lado, formamos sujetos que naturalizan dichas violencias y las desigualdades que producen. En el momento que decimos “mi función es formar exclusivamente un buen profesionalista”, en ese momento se lleva a la práctica una máxima que se enuncia más o menos así: un buen profesionalista es quien ejecuta a la perfección las técnicas y los saberes de su ciencia o arte, al mismo tiempo que reproduce las condiciones de desigualdad, violencia de género y racismo de nuestra sociedad. Esto se produce porque se oculta, consciente o inconscientemente, la dimensión educativa de toda práctica universitaria. En realidad, se sepa o no se sepa, se enseña de manera implícita, escondida. Es lo que se llama en el mundo educativo el currículo oculto.<sup>2</sup> ¿Cuántas ideas de masculinidad, feminidad o de sexualidad opresora y perversa se transmiten en la formación de matemáticos, de filósofos o de directores de orquesta?

Un ejemplo de lo que afirmo puede observarse en los recientes sucesos ocurridos en la Facultad de Química. Cuando dos profesores hacen tan abiertamente declaración sexistas como “porque esta niña con unos golpes aflojaba, como las bolsas de hielo” o “pues como ahora no es presencial, no te puedo proponer sexo” (Vergara, 2020), están por supuesto ejerciendo una violencia de género inenarrable. Pero el hecho de hacerlo educa también en la violencia de género, pues el docente, dueño de una autoridad institucional que legitima lo que dice, está formando también en lo correcto y lo incorrecto. En dicha práctica hay una intención educativa de formar a las nuevas generaciones en este tipo de violencia del hombre sobre la mujer. Tras

2 Una definición de currículo oculto es aquel “que se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación ‘conspirativa’ del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad” (Torres, 1998; 76), a lo que yo agregaría también dimensiones culturales.

décadas de movimientos feministas, la interpelación del docente no tuvo eco en todas y todos los estudiantes. De ahí la denuncia pública de la que fueron objeto estos profesores. Las acciones tomadas por la facultad también son educativas, como parte de la pedagogía pública que implica la aplicación de la justicia. De pronto, una ciencia como la química queda expuesta como formadora de profesionales y de individuos, por lo que más allá de la formación disciplinar, se ve empujada a reconocer su responsabilidad en la educación integral de las personas. Más adelante retomaré el caso de la pedagogía pública, pues es la dimensión que me interesa aquí y no tanto lo que sucede en las aulas, sean presenciales, virtuales o mixtas.

A la inversa la fórmula no sirve. En la universidad no podemos dedicarnos a formar un o una buena ciudadana omitiendo la formación de un o una buena profesional. Por eso creo que las reflexiones de justicia social en nuestra casa de estudios deben ir en el primer lado de la ecuación: ¿qué sujeto formamos al formar buenos profesionales? Es decir, nuestro objetivo debe seguir siendo formar excelentes profesionistas, pues finalmente se estudia en la universidad para trabajar y el trabajo es sustancial en cualquier idea de justicia social, pero tenemos que hacer explícito y consciente el tipo de individuos que educamos en dichas prácticas de enseñanza y aprendizaje. De manera más puntual, un ejemplo podría formularse así: ¿qué tipo de masculinidades formamos cuando formamos buenos matemáticos, filósofos o compositores? Quizá de manera menos académica, pero más acertada, podríamos sustituir la palabra *masculinidades* por *machos*: ingenieros machos o filósofos machos.

Sería incorrecto pensar que la universidad nunca se ha preocupado por la formación de los sujetos más allá de las competencias laborales. Tampoco se puede soslayar la preocupación por la ética profesional, pero la ética tiende a limitarse al desempeño en el mundo del trabajo. También es cierto que las universidades se han preocupado por sensibilizar en temas complejos e incluso desarrollar políticas institucionales para combatir las violencias estructurales. La nueva Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM es muestra de ello. Sin embargo, aquí lo que me interesa no es ver la formación del ciudadano, la ética profesional o la sensibilización

sobre temas delicados, como puede ser la desigualdad, sino pensar cómo podemos educar para dismantelar las condiciones culturales que subyacen a las propias estructuras de desigualdad. En otras palabras, cómo educamos en los pasillos, en el transporte, en los campos deportivos y en las cafeterías de la universidad con base en los principios de justicia curricular.

## JUSTICIA CURRICULAR Y CULTURA ESCOLAR

Justicia curricular y cultura escolar son categorías utilizadas principalmente para estudiar la educación básica y obligatoria. No obstante, ambos conceptos son fácilmente transferibles entre los diferentes niveles educativos, puesto que todos comparten algunas características básicas de la escolarización. En un inicio, la universidad las transmitió a la escuela, pero actualmente la universidad también retoma prácticas escolares creadas en los niveles que le anteceden. Por ejemplo, la relación jerárquica alumno o alumna-profesor o profesora se encuentra en el origen de la universidad y de las escuelas primarias; la cátedra, la organización del aula y los saberes provienen claramente de la universidad y se reproduce de formas variadas en las primarias y secundarias; pero la visión más integral de la educación y las preocupaciones de género en la vida cotidiana de la universidad se han desarrollado mucho más en las escuelas de educación básica y media. La interculturalidad es otro ejemplo de ello. Desde hace por lo menos dos o tres décadas los enfoques de género, educación ambiental e interculturalidad están presentes en los niveles de educación básica y obligatoria, pero apenas llegan como contenidos transversales o como principios educativos a la universidad.

Más allá de la procedencia de ciertas características de la cultura escolar, a ésta se le puede definir de manera general como un

conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y comparti-

das por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2006: 73).

Esta definición, podríamos decir, corresponde más a la mirada interpretativa, en la que la atención se encuentra en las dimensiones culturales e históricas en el interior de las instituciones educativas, a contrapelo de la postura estructural funcionalista, focalizada en la cultura escolar como organización y en los diferentes roles que juegan los actores dentro de ella (Elías, 2015).

Sin negar las virtudes de la segunda corriente, me inclino hacia la primera porque considero que permite identificar mejor las condiciones simbólicas que apuntalan las prácticas institucionales que reproducen y producen la desigualdad social y sus diferentes violencias. Por ejemplo, ¿qué noción de estamento, clase social y jerarquías institucionales subyacen en la existencia de restaurantes de primera clase, con precios inalcanzables para la mayoría de los estudiantes, y restaurantes de mala calidad y sin la vigilancia nutricional básica para ellos? La respuesta a esto podrá encontrarse en aspectos administrativos y de gestión institucional, pero lo que subyace en esta distribución social dentro del campus es una noción de desigualdad de clase y estatus común en el capitalismo académico y liberal. Volveré sobre ello más adelante. Identificarlo así nos permite preguntarnos ¿en qué idea de justicia social se educa si concebimos esta distribución espacial por clase social dentro de nuestra casa de estudios? ¿Qué tipo de violencia ejercemos y reproducimos?

La idea de justicia curricular nos puede ayudar a comprender dichas violencias y actuar sobre ellas para mitigarlas y, si es posible, erradicarlas. Existen infinidad de definiciones de currículo, que van desde el programa de estudio de una materia específica, pasando por un plan de estudios de una carrera, ampliándose a todas las prácticas educativas dentro de una institución y todavía más allá, con definiciones que abarcan todo lo que se enseña de manera consciente o inconsciente, explícita o implícitamente, dentro de una institución educativa. Si seguimos la última definición, es currículo tanto el estudio de Bourdieu en una asignatura como la entrega de los premios sor Juana, los espacios arquitectónicos que favorecen o no la reunión

entre estudiantes en la unidad de posgrado, un salón con tarima, la toma perpetua del auditorio Che Guevara (Justo Sierra), así como el hecho de que la Rectoría de la UNAM sólo haya sido ocupada por hombres. Es currículo el movimiento de las mujeres organizadas, la poca o nula presencia de las discusiones sobre la masculinidad en muchos ámbitos universitarios, el silencio conservador hacia la sexualidad, el ambiente obesogénico para los más pobres de nuestros restaurantes, tienditas y comedores, y el manejo que realizó la Facultad de Química sobre los casos de violencia sexual que ya mencioné.

En esta definición amplia de currículo cabe la idea de una justicia curricular; es decir, preguntarnos cuáles son las prácticas pedagógicas de nuestra vida cotidiana dentro de la UNAM que reproducen o transforman el marco cultural que subyace en la desigualdad. Como sostuvo Raewyn Connell, la justicia curricular es un currículo “diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos” (1997: 64) y que evite la preservación de un currículo hegemónico que forma subjetividades, más allá de la profesión, con ideas capitalistas, patriarcales y colonialistas del saber. La segunda característica de la justicia curricular, para mí, es que las prácticas educativas, dentro y fuera del aula, promuevan acciones transformativas; esto es, que traten de corregir “los resultados injustos, reestructurando, precisamente, el marco generador subyacente” (Fraser, 2006: 72) a la desigualdad y a la falta de justicia social. En este caso, el marco cultural subyacente que reproduce las violencias y las desigualdades en la vida cotidiana dentro del campus.

Por supuesto, hay muchas políticas universitarias que están fomentando una mayor justicia curricular. En el caso de la UNAM, el nuevo impulso a las políticas de género es una muestra muy tangible. También muchas políticas de apoyo a los estudiantes, con becas o, en tiempos de pandemia, apoyo con dispositivos electrónicos y conectividad, son muy relevantes. Pero creo que vale la pena señalar que en el caso del movimiento por la igualdad de género, si bien es resultado de la larga tradición académica de los estudios de género en nuestra casa de estudios, el impulso actual es consecuencia de las mujeres organizadas y, en especial, de las estudiantes organizadas. Cuando ellas rompieron las prácticas cotidianas y denunciaron

que educamos en la desigualdad y la violencia de género, ofrecieron un espacio educativo para observar la reproducción de un currículo hegemónico en la vida cotidiana dentro del campus. Por eso, creo que un complemento fundamental a las políticas universitarias por la igualdad de género y aun mucho más allá tiene que centrarse en las microacciones pedagógicas de nuestra vida cotidiana, dentro y fuera del aula. Si no llevamos la acción educativa a las relaciones pedagógicas que se producen en todas las dimensiones curriculares, corremos el riesgo de que la política de igualdad de género se quede en política y nunca se convierta en parte de la cultura escolar. Sobre la desigualdad de clase, en especial acerca de las concepciones que producen prácticas de exclusión y desigualdad en la vida cotidiana, está tan naturalizada que ya ni nos acordamos de su existencia.

## JUSTICIA CURRICULAR Y FUTURO

Si partimos de una idea ampliada de currículo, debemos tener claro que cualquier acción de la institución es una acción pedagógica. Dicha acción educa a profesionales, pero, sobre todo, a sujetos en concepciones de lo bueno y lo malo según la universidad. Esto es lo que ubico aquí como una escala macro de la acción educativa y es parte de su pedagogía pública. Es pública porque implica una decisión sobre lo común y desborda por mucho los límites de una carrera o una facultad. Incluso desborda las fronteras del campus y tiene impacto en a la sociedad de su entorno o todavía más allá. La lucha de la UNAM contra un modelo urbano depredador en el entorno inmediato al campus es una pedagogía pública en cuanto enseña la relevancia de la defensa del patrimonio de la humanidad (Murillo, 2020). Éste es un ejemplo fácilmente reconocible, pero en los temas de producciones simbólicas de desigualdad de género y clase social, el asunto es más espinoso. Y todavía más si tiene que ver con nuestra vida institucional.

La UNAM tiene una larga tradición de apoyo a los estudiantes. Hay numerosos programas de becas y conectividad relativamente estables dentro del campus; sistemas de evaluación que tratan de

considerar las condiciones económicas de los alumnos; licenciaturas a distancia que apoyan a universitarios de diferentes edades, y atención gratuita a la salud, entre otros. La pedagogía pública que comunica a través de dichos programas es positiva, pues puede interpretarse con facilidad como el apoyo de una institución pública a los sectores más vulnerables. Esto, por supuesto, considerando a quienes ya ingresaron a la universidad y no a los alarmantes procesos de exclusión que anteceden al nivel educativo, especialmente en el cuello de botella entre educación secundaria y media superior (El Colmex, 2018: 41) y que no es responsabilidad de nuestra casa de estudios.

Pero cuando uno observa con más detalle ciertos programas de servicio social o los salarios (becas) a estudiantes especializados en programas de investigación, la acción educativa es negativa. Un marxista clásico diría que es llanamente educar para la explotación. Lo mismo sucede con la representación política y la creación de estructuras jerárquicas que en ocasiones corren el riesgo de raspar algunos principios constitucionales. Esto va desde los pocos espacios de diálogo y participación política institucionales para los estudiantes, motivo por el que en ocasiones se ven obligados a tomar posicionamiento o realizar acciones que algunos tienden a considerar radicales; pasando por la diferenciación jerárquica entre investigadores, profesores y técnicos-académicos; la elección de los directores de instituto, en la que los académicos no tienen voto; hasta llegar a declarar ilegibles para ocupar puestos de dirección a los y las académicas naturalizados mexicanos, independientemente de si tienen los méritos para ello, violentando el principio de igualdad consagrado en la Constitución. Con esto se educa y se promueve la idea de que en la UNAM y en México hay ciudadanos de primera y de segunda categoría.<sup>3</sup> Esto último, por supuesto, no es capitalismo, sino mero nacionalismo excluyente de tiempos ya lejanos. De esta manera, la

3 Esta discusión está presente en otros ámbitos. Para Jorge David Aljovín Navarro y Leiticia Calderón Chelius (2020), "preservar candados legales a la inclusión plena de los ciudadanos por naturalización a la vida democrática implica contravenir normas y tratados internacionales; al hacer esta distinción entre una ciudadanía territorial y otra por opción, se está dando lugar a mantener una relación asimétrica entre tipos de ciudadanía y da lugar a la xenofobia que

representación y la redistribución como elementos de justicia curricular y social deben repensarse dentro de la UNAM y también dentro de la cultura universitaria mexicana en general.

No quiero ahogarme en meandros teóricos, pero digamos que la reproducción de estamentos o jerarquías y de la desigualdad de clase social dentro de las universidades es hecho naturalizado por la pedagogía pública. Actualmente, con el marxismo lanzado a un lugar periférico del pensamiento académico, es relativamente incuestionado. Muy diferente es la discriminación por género, aunque en ciertas bases simbólicas comparte algunos elementos de la discriminación: estudiantes, mujeres y técnicos-académicos, por ejemplo, son sectores minorizados en la vida de la UNAM.<sup>4</sup> Estos tipos de relaciones son parte constitutiva de la cultura escolar universitaria. En cuanto cultura, son modificables, pero se viven como dados, naturales.

Como se dijo líneas antes, la discusión sobre la discriminación y la desigualdad de género en la esfera pública de la UNAM no se debe exclusivamente a la larga tradición de estudios de género, con autoras como Marta Lamas, Ana Buquet y Araceli Mingo, entre otras, sino también por las luchas actuales de las estudiantes organizadas. Carezco de espacio para profundizar y discutir los diferentes posicionamientos que componen los movimientos feministas, pues lo que me interesa en este texto es la pedagogía pública de la universidad. Sin embargo, es necesario mencionarlas porque fueron ellas quienes dieron al cuerpo colegiado más alto de la UNAM la oportunidad de ofrecer un ejemplo de pedagogía pública. Desgraciadamente, la reticencia de Consejo Universitario para incluir demandas justas por la igualdad de género en el Estatuto General que rige la vida universitaria<sup>5</sup> educa también en sentido contrario a la legislación finalmente aceptada. Si nos concentramos en la pedagogía pública a través de dicho acontecimiento, se podría interpretar así: la estructu-

---

veladamente se tolera e, incluso, jurídicamente se avala”, además de contravenir una lectura amplia del artículo 1º constitucional.

4 *Minorizados* se entiende como colectivos ubicados en posicionamiento de minoría, sin reconocimiento y representación política, independientemente de que su número sea mayor o menor al grupo hegemónico.

5 Una reflexión relevante sobre el tema puede verse en Diana Fuentes (2020).

ra social que debe reproducirse es la patriarcal y sólo debe moverse en cantidad y calidad según los momentos políticos coyunturales específicos. Podríamos parafrasear a Catherine Walsh (2010) y lo que denominó como interculturalidad funcional, y a lo que Gunther Dietz (2017) llamó interculturalidad prescriptiva; es decir, una interculturalidad que legisla las relaciones entre culturas, sin modificar las condiciones subyacentes de dominación. La enseñanza del Consejo Universitario fue que en la UNAM vive y pervive una política de género funcional y prescriptiva. En reconocimiento, como justicia social, nos falta mucho por enseñar.

El nivel meso o medio es donde podemos ubicar programas de estudio, definición de asignaturas, la organización del campus y los espacios e intenciones educativas que son transversales a facultades, institutos y espacios comunes. En este nivel, la justicia curricular y las transformaciones a la cultura escolar cobran relevancia. Por su parte, la antinomia sujeto-profesional es piedra angular en esta escala educativa. Rehabitar el campus a partir de una nueva cultura escolar y con base en los principios de justicia curricular implica primero respondernos qué es universitario, qué es ser puma, qué es ser egresado de la UNAM. El término formal sería perfil de egreso, pero aquí no me refiero exclusivamente a competencias profesionales, sino a pensar ¿de qué manera educamos de manera conjunta entre todas las instancias de la universidad para formar individuos que sean capaces de identificar la violencia y la discriminación por clase y por género, entre otras formas de violencia? Hay muchas respuestas posibles y la discusión comienza en la definición del perfil de egreso y continúa por los cotos de poder académicos dentro de la universidad o incluso por interpretaciones abstrusas de la libertad de cátedra. Por eso aquí sólo me referiré a las áreas comunes, a aquello que no es el aula, ni los planes ni programas de estudios, a pesar de que se podría discutir la pertinencia o no de algunas asignaturas o un tronco común basado en la justicia curricular. Aquí sólo voy a tratar dos temas: la alimentación y la educación sexual.

Como analicé más arriba, la alimentación en la universidad es una de las formas de reproducción de estamentos y de discriminación por ingreso económico más comunes en nuestro campus. Es

una pedagogía pública muy negativa. Aunque varía según la facultad, el principio parecería ser el mismo: comida para académicos y comidas para estudiantes y trabajadores de base. Esto implica la separación de espacios físicos, el precio de la comida y su calidad nutricional. El resultado son restaurantes destinados a la élite universitaria y a los investigadores en un extremo, y la venta ilegal de tacos de canasta afuera de una facultad, en el otro. En medio, infinidad de posibilidades. El resultado, expresado aquí por razones de espacio como generalidad, es una universidad que promueve la separación por estamento universitario y por clase social. En vez de promover las relaciones horizontales y democráticas, digamos en grandes comedores con mesas compartidas a las que por el precio y la calidad de la comida pueden asistir estudiantes, trabajadores, profesores, investigadores, administrativos y autoridades, y así compartir en comunidad, reproducimos las jerarquías y la discriminación. Lo que subyace en dicha distribución social del espacio es la cultura escolar de jerarquía académica y un rechazo a aceptar que toda acción institucional dentro de una universidad es una acción educativa. En términos más llanos, es el capitalismo reproducido en la vida cotidiana de la UNAM.

Con la sexualidad es distinto. Aunque la discriminación y la violencia de género no necesariamente está relacionada siempre con el acto sexual, las formas en que una sociedad ejerce, promueve, prohíbe y educa en la sexualidad, reflejan algunas aristas sobre las relaciones de género. De nuevo, la pluralidad en una universidad tan grande como la UNAM es notable, pero tiende a enseñarse una sexualidad prohibida, violenta, oculta, secreta, genital y perversa, heredera de las más recalcitrante tradición cristiana y conservadora de la sociedad mexicana. Esta sexualidad se expresa de múltiples maneras, como en las exigencias de la vestimenta femenina en el mundo del derecho; en el piropo violento por las zonas públicas ocupadas por grupos principalmente masculinos, como el caso del auditorio Che Guevara (Justo Sierra); en fiestas organizadas fuera de la universidad pero que son universitarias; en la mirada científica que educa sexualmente en la idea de riesgo, de peligro, de enemiga del placer y el consenso, y en el silencio universitario ante la sexuali-

dad humana, entre otras. Esta mirada es principalmente masculina, patriarcal. Somos seres sexuados, independientemente de cómo la vivamos, y ese sujeto profesional que se forma en las universidades también lo es. Hay que hablar y educar en esto a los estudiantes, personal administrativo y docentes. Y hay que hacerlo mediante la pedagogía pública.

Se puede contrargumentar que los estudiantes de la universidad son mayores de edad y no tenemos ninguna responsabilidad en la educación sexual. Es cierto, mientras no dañe a nadie y todas sus relaciones sean consensuadas, que cada quien haga con su sexualidad lo que quiera. Pero, de hecho, no sucede así. La universidad educa, legitima y promueve ciertos tipos de sexualidad, en especial en el nivel micro; es decir, en la escala de las relaciones pedagógicas. El caso de los profesores de química mencionados arriba es ejemplo de lo anterior. Aunque no fue secreta, sino todo lo contrario, la violencia de género ejercida por ambos representa una forma de practicar e imponer un tipo de sexualidad. Especialmente en el caso de aquel que se lamentaba de la educación *online*, pues si no fuera así obligaría a la estudiante a tener sexo con él. Esta muestra es un acontecimiento dentro del aula, pero se reproduce fuera de ella en infinidad de situaciones. Estos millones de microprocesos educativos deben ser considerados parte de nuestra enseñanza, pero para eso tenemos que cambiar nuestra forma de educar en la universidad. Hablar de la sexualidad, promover las relaciones consensuadas, reconocer las infinitas posibilidades de preferencias y prácticas sexuales, y volver palabra a los mecanismos por medio de los cuales la institución educa en la sexualidad. Esto sería también un currículo basado en principios de justicia social.

Con la desigualdad de clase social, la escala micro se perpetúa en una tradición universitaria demasiado larga y cuyo símbolo más notorio es el título o grado académico y, en especial, el uso del título en las relaciones pedagógicas. Se puede decir que la relación pedagógica, y la cultura escolar que le da sentido, se basa en el poder que brinda verbalizar o escribir ante el nombre *doctor* o *doctora* y de ahí para abajo. No se me entienda mal. Considero que todos los investigadores y profesores de tiempo completo deberían sustentar

el título de doctora o doctor, incluso ser la condición mínima para su posible contratación, pero lo que rechazo es la producción simbólica de desigualdad que se reproduce a partir de su uso con los y las estudiantes, el personal administrativo y los trabajadores de base. Esto, por supuesto, varía según la disciplina e institución. Pero más allá de ello, lo que me interesa es resaltar cómo el uso del grado es la primera piedra para el establecimiento de relaciones asimétricas de poder en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este primer instante no está relacionado con el conocimiento o la sapiencia docente, sino con la reproducción de las jerarquías sociales. Pensar en una educación basada en la justicia curricular implica modificar a fondo prácticas educativas basadas en una cultura escolar añeja y vertical. En otras palabras, ¿qué y cómo educamos al producir deliberadamente un proceso de relación asimétrica?

#### CONCLUSIONES. REHABITAR EL CAMPUS

La cultura escolar nos da identidad como universitarios, al tiempo que nos dificulta modificar nuestras prácticas. Damos sentido a nuestro quehacer académico dentro de ella. Esta cultura se reproduce en el ámbito universitario en general, aunque tiene particularidades notables en cada institución. En nuestra UNAM, la cultura universitaria nos ha permitido ser la principal institución de educación superior de la nación, con reconocimiento internacional que desborda áreas de investigación específica, participar activamente en el desarrollo del país, generar investigaciones de vanguardia tanto en cantidad como en calidad, pero también facilita la reproducción de perspectivas educativas y formas de enseñanza que conservan estructuras simbólicas en que subyacen la violencia y la discriminación por género y por clase social. En este ensayo he tratado de identificar algunas prácticas de nuestra cultura universitaria que, desde mi punto de vista, deben modificarse para poder rehabetar el campus desde las perspectivas de justicia curricular.

Para ello, he tratado de argumentar que necesitamos romper con la falsa antinomia de formar sujetos o formar profesionales, así

como entender que dentro de la universidad toda acción institucional es en sí misma una acción educativa. Es tanto acción educativa contratar estudiantes con salarios y horarios que en otros ámbitos serían calificados de explotación como la segregación por género como parte de las políticas de género funcionales y prescriptivas. En segundo lugar, he ejemplificado los procesos de discriminación y violencia por clase y género dentro del campus de las cafeterías y restaurantes, como espacios clasistas que dividen en estamentos la vida cotidiana universitaria, así como la omisión de la educación sexual como acción silenciosa que perpetúa las prácticas sexuales basadas en la estructura patriarcal. Finalmente, hablé de la enseñanza de la sexualidad *de facto* a través de los microprocesos educativos, así como la naturalización de las relaciones de poder asimétricas entre diferentes actores de la vida universitaria. Es en este nivel, en la escala micro, donde también debemos actuar, pues es ahí donde más crudamente se vive la violencia, la discriminación y la exclusión por género y clase social. Si no actuamos en lo micro, la cultura escolar continuará poco alterada.

No cabe duda de que la UNAM se encuentra en un proceso de transformación muy loable, en especial en las políticas universitarias con perspectivas de género. Por eso, mi objetivo aquí es sumar a estas propuestas, pero desde una perspectiva pedagógica; esto es, concentrado en los procesos educativos en los que perpetuamos violencias y creamos nuevas discriminaciones y exclusiones. Para esto, considero importante tratar de modificar la cultura escolar que educa en la legitimación de dichas desigualdades, violencias y exclusiones. Dicho proceso es mucho más que un asunto de gestión institucional, es un problema que exige replantearse la filosofía educativa que tiene nuestra universidad para, a partir de ahí, modificar el espacio y, sobre todo, nuestras prácticas educativas. Con una nueva filosofía y comprensión de lo educativo en la UNAM, podemos tratar de rehabilitar el campus, hoy vacío por la pandemia, con base en los principios de justicia curricular. Un poco de esperanza nunca va de más.

## REFERENCIAS

- Aljovín Navarro, Jorge David y Leticia Calderón Chelius (2020), “Los mexicanos naturalizados y su batalla por conseguir derechos plenos”, *Nexos*, 6 de julio, <[https://eljuegodelacorte.nexos.com.mx/?p=11779#\\_ftnref2](https://eljuegodelacorte.nexos.com.mx/?p=11779#_ftnref2)>, consultado 4 de diciembre, 2020.
- Connell, Raewyn (1997), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- Dietz, Gunther (2017), “Interculturalidad: una aproximación antropológica”, *Perfiles Educativos*, núm. 156, pp.192-207.
- El Colmex (2018), *Desigualdades en México 2018*, México, <<https://desigualdades.colmex.mx/informe-desigualdades-2018.pdf>>, consultado 14 de diciembre, 2020.
- Elías, María Esther (2015), “La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 2, pp. 285-301.
- Fraser, Nancy (2006), “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, en Nancy Fraser y Axel Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*, Madrid, Morata/Fundación Paideia Galiza, pp. 17-88.
- Fuentes, Diana (2020), “La UNAM ante la violencia de género: entre la vanguardia y el conservadurismo”, *Revista Común*, <[https://www.revistacomun.com/blog/la-unam-ante-la-violencia-de-gnero-entre-la-vanguardia-y-el-conservadurismo?fbclid=IwAR0YzpJ3vwhBmweg n3Na\\_cvFipREdf7ebdfoMBeahhj4dgn3\\_GiHo9lohEA](https://www.revistacomun.com/blog/la-unam-ante-la-violencia-de-gnero-entre-la-vanguardia-y-el-conservadurismo?fbclid=IwAR0YzpJ3vwhBmweg n3Na_cvFipREdf7ebdfoMBeahhj4dgn3_GiHo9lohEA)>, consultado 5 de diciembre, 2020.
- Murillo, Eduardo (2020), “Atrae SCJN litigio entre UNAM y Be Grand”, *La Jornada*, 23 de septiembre, <<https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/09/23/atrae-scjn-litigio-entre-unam-y-be-grand-314.html>>, consultado 3 de diciembre, 2020.
- Torres Santomé, Jurjo (1998), *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- UNAM (2020), “Lineamientos generales para el regreso a las actividades universitarias en el marco de la pandemia de Covid-19”, *Gaceta UNAM*, 22 de junio, <<http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum10/article/view/90356>>, consultado el 3 de noviembre, 2020.

- Vergara, Rosalía (2020), “Facultad de Química suspende a dos profesores por comentarios sexistas durante clases en línea”, *Proceso*, 20 de octubre, <<https://www.proceso.com.mx/nacional/2020/10/20/facultad-de-quimica-suspende-dos-profesores-por-comentarios-sexistas-durante-clases-en-linea-251244.html>>, consultado 8 de noviembre, 2020.
- Viñao, Antonio (2006), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- Walsh, Catherine (2010), “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en *Construyendo Interculturalidad Crítica*, La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.



ALC	América Latina y el Caribe
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNEA	Comisión Nacional de Energía Atómica
Comecso	Consejo Mexicano de Ciencias Sociales
Comepo	Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conae	Comisión Nacional de Actividades Espaciales
Conagua	Comisión Nacional del Agua
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
Conicet	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CRES	Conferencias Regionales de Educación Superior
CSG	Consejo de Salubridad General
CUAIEED	Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia
ECOVID-ED	Encuesta para la Medición del Impacto del Covid-19 en la Educación

ENDUTIH	Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares
ERE	educación remota de emergencia
GEM	Global Education Monitoring Report/Informe de Seguimiento de la Educación Global
GEMA	Laboratorio del Grupo de Ensayos Mecánicos Aplicados
IES	instituciones de educación superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
Invap	Investigaciones Aplicadas
LGES	Ley General de Educación Superior
MIT	Instituto de Tecnología de Massachusetts
MOOC	massive open online course/curso masivo y abierto en línea
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	objetivos de desarrollo sostenible
OEA	Organización de Estados Americanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
PIB	producto interno bruto
SAOCOM	Satélite Argentino de Observación con Microondas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	sistema de educación superior
SESNSP	Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública
Siged	Sistema de Información y Gestión Educativa
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
udeg	Universidad de Guadalajara
udelar	Universidad de la República

UDUAL	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNLP	Universidad Nacional de La Plata
VENG	Vehículo Espacial Nueva Generación
ZMCM	Zona Metropolitana de la Ciudad de México



## ADRIÁN ACOSTA SILVA

Doctor en Investigación en Ciencias Sociales con especialización en Ciencia Política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México. Es profesor-investigador en el Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y sus líneas de investigación son educación superior, políticas públicas y cambio institucional. Su trabajo académico lo ha hecho merecedor de diversos premios, entre los que se encuentran: el Premio Andrés Bello de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, el Premio Pedro Krotzsch del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y el Premio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior al mejor artículo de investigación en educación superior.

## ALICIA DE ALBA

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España. Realizó una estancia posdoctoral en Filosofía Política en la Universidad de Essex, Inglaterra, bajo la tutoría de Ernesto Laclau. Es investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y profesora en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, la Aca-

demia Mexicana de Ciencias y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Asimismo, es Directora de la *Revista Perfiles Educativos*. Cuenta con una vasta obra sobre los temas de su especialidad: educación, debates e imaginario social; debates filosóficos, construcción teórica y educación, y teoría del currículum.

#### AGUSTÍN CANO MENONI

Doctor en Pedagogía por la UNAM y máster en Proyectos Sociales por la LUMSA-Università de Roma. Es docente del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República de Uruguay e integrante del Sistema Nacional de Investigadores de dicho país. Ha investigado, coordinado cursos y publicado sobre temas vinculados con la universidad, la extensión universitaria y las reformas educativas en América Latina.

#### HUGO CASANOVA CARDIEL

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Es investigador titular y director del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Asimismo, se desempeña como profesor en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la misma casa de estudios. Sus líneas de investigación se centran en tres ámbitos: política y gobierno de la universidad; historia contemporánea de la UNAM, y política educativa en México. Ha publicado 12 libros como autor o coordinador y numerosos artículos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Academia Mexicana de Ciencias y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, del que fue presidente en 2010-2011.

#### AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI

Doctor en Economía por la UNAM. Es investigador titular del IISUE y coordinador de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores y es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. En 2019 fue distinguido con el Premio Universidad Nacional en el área de Investigación en Ciencias Sociales. Sus líneas de investigación son economía política del conocimiento, políticas públicas en la educación en Mé-

xico y prospectiva de la educación superior, la ciencia y la tecnología. De 2013 a 2015 fue secretario de Educación del Gobierno del Distrito Federal. Actualmente es presidente de la Red Universitaria Global para la Innovación para América Latina y el Caribe.

#### MIGUEL ALEJANDRO GONZÁLEZ LEDESMA

Doctor en Ciencias Políticas, con especialidad en Políticas Públicas, por la Scuola Normale Superiore di Pisa, Italia. Es investigador asociado del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y profesor de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos y del Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Sus líneas de investigación se centran en la gobernanza, las políticas de financiamiento y el aseguramiento de la calidad de la educación superior; la educación superior privada, y los movimientos estudiantiles en América Latina. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores y de la International Public Policy Association.

#### SARA LADRÓN DE GUEVARA

Doctora en Antropología por la UNAM. Ha sido investigadora y profesora en la Universidad Veracruzana y en la Universidad de Guadalajara. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Se especializa en arqueología e iconografía de la Costa del Golfo de México. De 2013 a 2021 fue rectora de la Universidad Veracruzana. En 2007 ganó el Premio Anual del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) en la categoría de mejor trabajo de divulgación por su libro *Hombres y dioses de El Tajín*. También ha sido distinguida como Mujer Veracruzana 2008 por el Congreso y el gobierno de Veracruz, y en 2019 la UNAM le otorgó el Reconocimiento Autonomía Universitaria.

#### LEONARDO LOMELÍ VANEGAS

Doctor en Historia por la UNAM. Es profesor titular de la Facultad de Economía de la misma casa de estudios, de la cual fue director en el periodo 2010-2015. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Ha sido distinguido con el Premio Universidad Nacional para Jóvenes Académicos en el área de Investigación en Ciencias

Económico-Administrativas en 2009 y en el área de Docencia en Ciencias Económico-Administrativas en 2006. Entre los temas de su especialidad se incluyen la política social, la historia del pensamiento económico y la historia de las instituciones económicas y políticas, de los cuales tiene numerosas publicaciones. Desde 2015 se desempeña como secretario general de la UNAM.

#### HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA

Doctor en Sociología por la Universidad de Texas, en Austin. Es investigador emérito de la UNAM adscrito al Instituto de Investigaciones Sociales (IIS). Asimismo, es fundador del Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior de la misma casa de estudios. Es profesor en los Programas de Posgrado en Estudios Políticos y Sociales, Pedagogía y Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias. Sus líneas de investigación son los factores políticos que afectan el cambio institucional de las universidades; las políticas para la universidad pública; educación y desigualdad social, y ciencia y sociedad.

#### SEBASTIÁN PLÁ

Doctor en Pedagogía por la UNAM. Es investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y docente en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. De 2019 a 2020 realizó una estancia de investigación en la University of British Columbia, en Canadá. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sus líneas de investigación son teoría pedagógica; currículum (México y América Latina); análisis político del discurso educativo, y enseñanza de la historia, la ciudadanía y las ciencias sociales.

#### ADRIANA PUIGGRÓS

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad. Sus líneas de investigación están centradas en la historia de la edu-

cación y la política educativa en América Latina. Entre 2019 y 2020 fue secretaria de Educación de Argentina. Asimismo, de 2007 a 2015 se desempeñó como diputada nacional en Argentina y de 2005 a 2007 fue directora general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Ha sido reconocida con el doctorado honoris causa por diversas universidades de América Latina.

#### MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA

Doctor en Ciencias, con especialidad en Educación en Ciencias de la Salud, por la UNAM. Es profesor titular en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina de la misma universidad. Asimismo, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Su trabajo de investigación se ha centrado en la evaluación educativa, la educación médica y la innovación educativa, de los cuales tiene numerosas publicaciones. Es editor de la revista *Investigación en Educación Médica* de la Facultad de Medicina y de la *Revista Digital Universitaria*. Actualmente es coordinador de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM.

#### ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Es profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional y sus líneas de investigación son la formación docente, la narrativa autobiográfica y el análisis de prácticas en instituciones escolares. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, del cual fue presidenta en el bienio 2016-2017. También ha sido directora de Docencia y Educación para la Vida en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Actualmente es Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional.



*Universidad y futuro: los retos de la pandemia*

se terminó de imprimir en agosto de 2022 en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V., ubicados en 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly en 2000.

Para papel de interiores se utilizó cultural crema de 90 gramos y para los forros couché mate de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero.

La edición consta de 500 ejemplares.

