

Las conferencias mundiales de educación superior y América Latina y el Caribe: ¿pasado épico, presente insatisfactorio, futuro incierto?

RODRIGO ARIM IHLENFELD^a Y CAROLINA CABRERA DI PIRAMO^b

^a Rector, Universidad de la República, Uruguay.

^b Profesora adjunta, Prorectorado de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay

Resumen

En el presente artículo, analizamos el proceso y la realización de la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 2022) desde la realidad de las universidades de América Latina y el Caribe. Se incluyen tres dimensiones analíticas: la relevancia política de las conferencias mundiales, la instrumentación procedimental, y los formatos y contenidos del documento declarativo de esta CMES (“hoja de ruta”). Concluimos que la degradación de la Conferencia, que excluye la posibilidad de representación institucional, limitó la discusión profunda y argumentada de perspectivas distintas. A su vez, las redes y universidades latinoamericanas y caribeñas ocuparon un espacio marginal en la preparación y en la misma Conferencia, lo que contrasta con el peso de actores de otras regiones y formas institucionales (en particular, ONG y fundaciones). No obstante, el contenido de la hoja de ruta propuesta por la UNESCO cuenta con elementos novedosos y contrarios a reformas de mercado tradicionales, en algunos casos presentes en las preocupaciones de las redes latinoamericanas, así como con elementos relevantes para nuestras agendas futuras.

Palabras clave: universidades; educación superior; América Latina y el Caribe; Conferencias Mundiales de Educación Superior.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.658>

Conferências mundiais de ensino superior e américa latina e o caribe: passado épico, presente insatisfatório, futuro incerto?

Resumo

O seguinte artigo analisa o processo e a realização da terceira Conferência Mundial de Ensino Superior (CMES 2022) desde a realidade das universidades da América Latina e o Caribe. Incluem-se três dimensões analíticas: a relevância política das conferências mundiais, a instrumentação procedimental e os formatos e conteúdos do documento declaratório da CMES (“folha de rota”). Concluímos que a degradação da palestra, que exclui a possibilidade de representação institucional, limitou a discussão profunda e argumentada de perspectivas diferentes. Pela sua vez, as redes e universidades da América Latina e o Caribe ocuparam um espaço marginal na preparação e na conferência mesmo, o que resulta contrastante com o peso dos atores de outras regiões e formas institucionais (particularmente ONG e fundações). No entanto, o conteúdo da folha de rota proposta pela UNESCO tem elementos de novidade e contrários às reformas de mercados tradicionais, em alguns casos presentes nas preocupações das redes latino-americanas, assim como com elementos relevantes para nossas agendas futuras.

Palavras-chave: Universidades; Ensino Superior; América Latina e o Caribe; Conferências Mundiais de Ensino Superior.

The World Higher Education Conferences and Latin America and the Caribbean: Epic Past, Unsatisfactory Present or Uncertain Future?

Abstract

In this paper, we analyze the development and conduction of the III UNESCO World Higher Education Conference (WHEC) 2022 from the Latin American and the Caribbean universities' reality point of view. We include three analytic dimensions: the political relevance of the World Conferences, the developmental instrumentation, and the layouts and contents of this WHEC'S declarative document (“Roadmap”). Our conclusion is that by excluding the possibility of institutional representation, the demotion of the III World Conference limited the sound and deep discussion of diverse perspectives. In the same way, the Latin American and Caribbean networks and universities played a marginal role both developing and conducting this conference. This fact strikes contrastingly with the role of actors from other regions and institutions (particularly NGOs and foundations). That been said, UNESCO'S Roadmap contains some novel elements against traditional market reforms, something present in the concerns of the Latin American networks, as well as relevant elements for the implementation of our future agendas.

Keywords: universities, Higher Education, Latin America and the Caribbean; World Higher Education Conferences.

Introducción

Valorar la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 2022) desde la perspectiva de las universidades latinoamericanas requiere explicitar criterios, marcos y estándares con los que se juzguen sus resultados y sus posibles derivaciones. Desde estas latitudes del mundo, ¿qué acciones concretas esperábamos las universidades? ¿Qué procesos de elaboración previos pretendíamos recorrer? ¿Qué agenda futura buscábamos impulsar?

El “humor” reinante en las principales redes de universidades de la región tras la CMES 2022 podría resumirse como frustración aunada al sentimiento de haber sido cercenadas en nuestra vocación de discutir, contrastar perspectivas y reivindicar nuestra historia y nuestras realidades. Sin embargo y en términos de los resultados observados, ¿en qué se fundamenta esta percepción los procedimientos instrumentados hacia la CMES 2022 y la definición de una agenda global para los años siguientes?

Conjeturamos que hay que buscar parte de las respuestas a esta pregunta en la importancia de las conferencias previas para el ambiente universitario regional, en la participación de las universidades y redes en la preparación y en la propia CMES 2022, y en el formato y contenido de la denominada “hoja de ruta” propuesta por la UNESCO como documento final. Esta conjetura presupone ubicar una valoración de la última Conferencia en el espacio de su relevancia política, de su instrumentación procedimental y de los formatos y contenidos de su documento declarativo.

El papel de las conferencias mundiales para las redes y universidades latinoamericanas

Las conferencias sobre Educación Superior (ES) previas (1998, 2009) fueron un foro de fuerte activismo y elaboración para el campo universitario de América Latina y el Caribe. Esto contrasta con la importancia relativa que las restantes regiones del mundo les brindaron a estos eventos. En buena medida, la participación de la región latina y caribeña fue en clave de resistencia. La amenaza, potencial o real, de reformas de inspiración neoliberal de los sistemas educativos en los 90 llevó a cierto abroquelamiento defensivo en la búsqueda de preservar algunos valores de nuestra tradición institucional y proteger a la ES en dos dimensiones percibidas como desafiadas: la autonomía y el autogobierno institucional y el financiamiento estatal directo. En los 2000, por razones diferentes como la crisis económica mundial de 2008, la postura regional fue similar: de reivindicación y defensa del modelo propio (Rovelli, 2018).

Las conferencias mundiales fueron consideradas como un ámbito de la institucionalidad global para el refugio, preservación y contrapeso ante reformas de corte neoliberal y la presión ejercida desde otras instituciones globales, en particular el Banco Mundial, que enfatizaban incorporar la competencia entre instituciones para el acceso al financiamiento público, el tratamiento en pie de igualdad de las universidades públicas y privadas, y la concepción del vector de productos generados en las universidades

como bien privado, con la excepción de la investigación básica. Así, las conferencias fueron la caja de resonancia global de la resistencia a estos enfoques y el ámbito para defender una versión más holística de lo universitario y su carácter de sostén del bienestar colectivo no solo para quienes se forman en la ES, de ahí la exigencia de su financiamiento a través de las políticas públicas.

Sin embargo, el avance de las fuerzas de mercados no es un proceso reciente ni exclusivo de América Latina. ¿Por qué entonces las conferencias adquirieron una relevancia superlativa en la región en comparación con la relevancia que les otorgaron otros sistemas universitarios en el mundo? Para construir una respuesta tentativa conviene precisar qué entendemos por el avance neoliberal sobre las universidades y cuáles han sido sus peculiaridades en nuestra región.

El concepto de neoliberalismo es ambiguo, y su aplicación al ámbito de las políticas de ES, escurridizo. Con frecuencia, se apela a él como categoría defensiva, como espejo dialéctico en el cual reconocer el riesgo de cambios que alteran lo que se entiende por elementos constitutivos esenciales de la universidad (Bacevic, 2018). Así, por ejemplo, entran bajo este paraguas los avances sobre el estatus especial autonómico de las universidades en la constelación de organizaciones públicas y privadas, y el derecho a discernir y a criticar la potestad de los cuerpos académicos, a definir los términos de sus vínculos con actores externos y la sociedad en su conjunto y la dirección de la institución.

En una rama de la literatura se ha afirmado que la acumulación de cambios cualitativos y cuantitativos promovidos por la cada vez mayor intromisión del mercado y de arreglos regulatorios de cuasi mercados –por ejemplo, promoviendo la competencia entre universidades a través de los *rankings* internacionales o para el acceso a líneas específicas de financiamiento desde las políticas públicas– está derivando en cambios sustanciales en lo que significa ser una universidad; es decir, cambios en la ontología institucional. Se postula que esto, sumado al decaimiento de la financiación estatal de la ES, es la razón de que haya cada vez menos presupuesto por estudiante, aunque la matrícula se dispare; de que los salarios docentes se vean mermados y el trabajo docente se subvalore (Giroux, 2018).

Pero el avance innegable y desigual de arreglos de mercado en muchos países no es la única fuerza transformadora del funcionamiento de las universidades. Sin duda, una de las tendencias más disruptivas para los sistemas universitarios es la transición, para usar la terminología de Martin Trow (1973), desde la ES de élite hacia sistemas masivos y universales. Como el propio Trow señala, estas tendencias no son solo cuantitativas, sino que también alteran las características intrínsecas del vínculo docente-estudiante, despersonalizándolo inexorablemente, e interpelan los enfoques pedagógicos y las modalidades de aprendizaje necesarios para promover la formación masiva de estudiantes.

La masificación de los sistemas universitarios interactúa con reformas de mercado, pero no es ni su consecuencia ni su origen.¹ Varios autores han señalado la extensión del paradigma neoliberal como causa de esos cambios relacionales (White, 2017; Keehn, Anderson, Boyles, 2018). Sin embargo, la masificación de las universidades y su impacto en la relación docente-estudiante ocurre paralelamente a la generalización de arreglos de mercado y no presupone vínculos de causalidad. Por lo tanto, se debe ser cuidadoso en la separación analítica entre factores de distinta naturaleza y origen que transforman a la universidad como concepto y realidad, en tanto que la trayectoria del

vínculo sociedad-universidad o las demandas de generalización de acceso, por ejemplo, son fuentes de cambios sustantivos.

Esto no obsta para reconocer que neoliberalismo es una categoría con valor heurístico. Más bien implica señalar que su uso generalizado y como retórica defensiva per se provoca que su poder analítico y explicativo de tendencias observadas se reduzca considerablemente. Siguiendo a Slaughter y Cantwell (2018), podemos conceptualizar al neoliberalismo desde una perspectiva normativa como la preferencia que tiene un conjunto de actores –individuos, organizaciones no gubernamentales (ONG), fundaciones sin fines de lucro, líderes políticos y corporativos, y el Estado– por el uso de mercados o cuasi mercados para alcanzar objetivos de política diversos como procesos de innovación, estabilidad económica, incrementos salariales o constitución de plataformas de provisión de bienestar social.

Subyace a esta visión un tratamiento de cliente-proveedor a las relaciones de mercados o cuasi mercados. Este marco conceptual que guía el accionar político se acompaña con criterios de gobierno, lo que lleva a Bacevic (2018) a hablar también del neoliberalismo como técnica de gobernanza que, a través de mecanismos de medición específicos, genera una estructura de incentivos para el accionar de las instituciones –entre ellas, las universidades– en función de objetivos de productividad sesgados a la promoción de la competitividad y la generación de valor económico medible y realizable en los mercados.

Si bien es una tendencia global, la expresión de los paradigmas neoliberales, tal como los hemos definido, tiene particularidades en la década de los 90. En América Latina y el Caribe, bajo el influjo de los programas de reformas estructurales impulsados por el Consenso de Washington, los 90 fueron un campo de prueba global de reformas de mercado de una forma más amplia y radical que en otras latitudes (Goldfajn, Martínez y Valdés, 2021). De hecho, en el ámbito de la ES se yuxtapusieron intentos de avanzar con arreglos de mercados a la tensión proveniente del cuestionamiento de modelos de gobernanza autonómicos donde, bajo distinto formato y peso relativo, las universidades se conducen por las comunidades internas (docentes, estudiantes, cuerpo funcional) y la reivindicación de un modelo propio de la región anclado en las tradiciones y marcos valorativos asociados a la Reforma de Córdoba de 1918.

A la radicalidad, por lo menos en el plano discursivo, de las reformas de mercado y su intento de aplicación en el mundo universitario se debe sumar la debilidad relativa de las universidades públicas. En el cono sur, los regímenes autoritarios estaban en retirada, por lo cual dejaron, en la mayoría de los casos, sistemas universitarios desbastados, cuyas reconstrucciones se pusieron en marcha hacia comienzos de los 90 (Argentina, Uruguay) o, bien, sufrieron transformaciones conservadoras y de mercado profundas con sesgos elitistas (Brasil, Chile).

El mayor peso de la agenda neoliberal en la región constituye una explicación plausible de las estrategias defensivas internacionales que las universidades latinoamericanas desarrollaron. Del mismo modo, la combinación de estas reformas estructurales de mercado aplicadas a contextos universitarios frágiles, en proceso de reconstrucción luego de años de autoritarismo en el Cono Sur, puede explicar por qué, dentro de América Latina y el Caribe, los sistemas universitarios públicos del Cono Sur fueron los que desarrollaron un mayor activismo propositivo en las dos primeras conferencias internacionales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) funcionó como resguardo, como foro validado por la comunidad internacional –académica y política– en el que las universidades latinoamericanas buscaron garantías ante las amenazas provenientes de otros ámbitos globales, como los organismos internacionales de financiación del desarrollo. Es decir, fue un ámbito donde la preservación del carácter de bien público de la ES y la defensa de las autonomías institucionales encontró receptividad para plasmarse en documentos internacionales capaces de esgrimirse como acuerdos de corte global, en contratase con las agendas de reformas de mercado y privatización que se insinuaban en algunos casos y se expresaban con claridad en otros.

Autores de distintos países de la región han remarcado la importancia de las conferencias como un indicio del estado del campo de producción de conocimiento en ES; es decir, como termómetro de los temas de agenda (Ordorika y Rodríguez-Gómez, 2018) y como instrumentos de política en tanto sus declaraciones constituyen una “estrategia integral de intervención recomendada para los Estados” (Rovelli, 2018). Vale recordar también el triple descentramiento que han adoptado los estados nacionales desde los años 60: desde arriba hacia abajo (la influencia de los organismos internacionales, en este caso del ámbito de la ES, como la UNESCO); hacia abajo (mediante transferencia de políticas y recursos de los estados nacionales a organizaciones locales); y el descentramiento del Estado hacia afuera (Peters y Pierre, 2006, apud Rovelli, 2018). En este último punto, destaca la influencia de ONG, pero también de fundaciones en la definición de la agenda y el debate educativo.

El proceso hacia la CMES 2022 y su instrumentación efectiva: diferencias con las conferencias previas

El camino hacia la tercera CMES fue tortuoso. La pandemia obligó su postergación –estaba prevista para el segundo semestre de 2021– y su carácter fue “degradado” en las escalas de categorización de eventos que utiliza la UNESCO, pasando de constituir una reunión representativa, categoría III (Conferencia no gubernamental, representantes de Estados, gobiernos, organizaciones intergubernamentales, organizaciones internacionales no gubernamentales) a una reunión no representativa, Categoría IV (Congreso internacional, participantes expertos cuyos aportes son a título individual).²

El cambio de categoría no es inocuo desde el punto de vista de los resultados que la Conferencia puede aportar. Las reuniones no representativas presuponen que las discusiones suceden entre individuos seleccionados por su conocimiento, no por su representatividad institucional. La voz de las universidades latinoamericanas no cuenta con representación propia. Formalmente, la Conferencia deja de ser un espacio para el posicionamiento de redes nacionales e internacionales de universidades y de entidades gubernamentales, y no se prevé el ejercicio del voto para la toma de resoluciones sustantivas. En particular, no se encuentra dentro de los mandatos habituales de una reunión categoría III la concreción de una Declaración Final –en formato articulado o comunicado–, cuerpo documental central de

las dos conferencias previas. Esta modificación neutraliza y entumece la importancia política de la Conferencia, al no presuponer definición alguna de corte normativo o propositivo con un mínimo carácter orientador de políticas.

De esta manera, las universidades de la región y sus redes pierden lo que percibían como principal foro de resonancia de su posicionamiento de resistencia y propuesta en la arena política global. Esta fuente de “malestar” –explicitado o no– se complementa con la pérdida de peso específico de la declaración de la conferencia regional. Recordemos que las declaraciones y planes de acción de las conferencias regionales constituyen anexos a las declaraciones mundiales, lo que nutre a los grandes acuerdos tejidos en la región con un barniz de oficialidad. Otro elemento ubica lo acordado en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018 en un tono de mayor intrascendencia como mandato para las políticas. A diferencia de lo sucedido en 1998 y 2009, la única CRES que se concretó fue la de América Latina y del Caribe. En otros términos, no solo cambió el carácter de la Conferencia, sino que la relevancia de su proceso de preparación entre regiones y países se opacó considerablemente con respecto a la primera y segunda.

La postergación de la CMES 2022 causó, adicionalmente, que la conferencia regional ocurriera cuatro años antes. A su vez, esto repercutió en la actualidad o integridad de sus contenidos, más si se considera que, entre la conferencia regional y la mundial, la pandemia tuvo un impacto disruptivo en la coyuntura y tendrá efectos de largo plazo, cuyas características todavía no se conocen pero que deberían constituir preocupaciones medulares en la próxima década, debido a su efecto sobre las trayectorias educativas de las futuras cohortes de estudiantes.

Durante 2021 –en pandemia– las características de las actividades previas a la CMES 2022 impulsadas desde la UNESCO reflejaron ese cambio sustantivo en su definición. Éstas fueron actividades resultadas de un congreso internacional, de puesta a punto y debate, no de una conferencia resolutive. El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) no se apoyó en las redes nacionales e internacionales





latinoamericanas para organizar eventos preparatorios. Más bien, apostó a una serie de encuentros en modalidad de webinarios en asociación con otros actores (Secretaría General Iberoamericana, SEGIB; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI) y algunos organismos multilaterales o privados asociados al financiamiento de la ES. A estos espacios se convocó en forma individual a ponentes de la región, también provenientes del ámbito académico, con la consiguiente emergencia de un sentido de protesta en algunas asociaciones de universidades nacionales y regionales. Estos encuentros en ningún caso contaron con resúmenes de la actividad que fueran remitidos como insumos a la Conferencia Mundial, reafirmando el carácter de congreso de discusión sobre temas de ES y sus problemáticas más que de constitución de base documental para la elaboración programática ordenada.

Una muestra de este carácter de congreso, más que de reunión, es la denominación y caracterización de sus actividades, que siguen una lógica de encuentro académico amplio. Además de instancias de apertura y clausura, el programa del evento se organizó sobre la base de “mesas redondas” de temas específicos, con exposiciones, así como charlas magistrales y talleres.

Sin embargo, debe notarse que el proceso de preparación de la CMES 2022 desde el mundo universitario latinoamericano no fue ni ordenado, ni particularmente participativo. Más allá de actores individuales o instituciones puntuales, las macrouiversidades latinoamericanas le dieron un lugar marginal en sus agendas. No hubo registro de seminarios o conferencias académicas organizadas desde el mundo universitario en forma sistemática de cara a la concreción de la CMES 2022. El grueso de las actividades preparatorias descansó en el esfuerzo de

las principales redes de segundo o tercer piso:³ la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Los grupos de redacción –entre los que existieron espacios de intersección no despreciables⁴– estaban integrados por alguna docena de responsables individuales, pero no hubo instancias de validación estamental o académica que propiciaran una participación amplia con cobertura de la diversidad del espectro de universidades importantes de la región. Estas apreciaciones no quitan validez a los aportes que contienen las tres piezas documentales.⁵ Más bien se señalan para contemporizar y relativizar el grado de preocupación (y “malestar”) efectivo que la Conferencia pudo haber tenido en la región.⁶

Por último, el desarrollo en sí de la Conferencia Mundial en la lógica de pasar como congreso internacional tuvo características que fungieron como espacio de irritación hacia América Latina y el Caribe.

En primer lugar, ni estos tres documentos, ni el documento que resume la posición de la CRES 2018, ocuparon un papel relevante en la CMES 2022 de Barcelona. Alguno de ellos fue presentado en mesas específicas, en clave de discusión de tópicos, pero no fungió como aporte para demarcar una agenda de política. No obstante, es también de orden señalar que la hoja de ruta planteada por la UNESCO abarca, temáticamente, algunos de los aspectos señalados por los tres documentos.

En segundo lugar, los actores latinoamericanos y caribeños universitarios ocuparon un papel marginal. Fueron invitados a pocas mesas y su presencia fue nítidamente menor que la de actores de otras regiones, aun cuando la participación fuera siempre a título individual.

En tercer lugar, las mesas tuvieron una excesiva representación de actores institucionales no universitarios –fundaciones, organismos internacionales– cuya presencia fue nítida y contrastaste con la casi ausencia de rectoras y rectores en lugares protagónicos de las agendas, en particular provenientes de la región.

La marginalización de la región del proceso de intercambio en el diseño de la CMES 2022 queda en evidencia si se analiza la integración de los espacios que se estructuraron en ella. A continuación, se reportan los eventos y la participación de actores de la región, según el programa final de la CMES 2022.

Se realizaron 66 mesas redondas, con una cantidad muy variable de ponentes-moderadores: entre una y 14 personas. De la totalidad de estas mesas se registran participaciones de:

Nueve autoridades de universidades privadas de América Latina y el Caribe.

Diez representantes de ministerios o gobiernos de la región.

Dos representantes de redes de universidades (UDUAL y ENLACES).

Una persona que figura como investigadora, de Argentina.

Una persona de FLACSO.

Una persona de CLACSO.

Un representante de federación de docentes.

Una autoridad de una universidad pública.

Se realizaron 45 charlas magistrales. En tres de ellas participaron ponentes representantes de organizaciones regionales: la presentación de un libro (organizada por ENLACES, Ediciones universitarias de la UBA y la Universidad Nacional de Córdoba), una charla dada por el director ejecutivo de una universidad privada mexicana y otra de un ministro de la región.

En este punto es necesario incorporar algún matiz. Otros actores regionales –por ejemplo, *think tanks*, cuyos integrantes no ocupan espacios de decisiones presentes en universidades– se arrogaron el derecho de hablar “en nombre” de la universidad latinoamericana, a veces de forma relativamente beligerante. Más allá de la molestia compartible por la presencia de autores no universitarios con intereses segados sobre la ES, como fundaciones asociadas a entidades de financiación, en la presencia latinoamericana se hizo notar un peso relativo de actores sin responsabilidades actuales de conducción y representación válida en forma explícita por universidades. La participación de este tipo de actores, como los *think tanks* o las fundaciones, debería merecerles a las universidades regionales una profunda reflexión.

Algunos estudios han mostrado con claridad cómo este tipo de espacios, según los énfasis de las políticas nacionales, pueden asumir roles que van desde la definición de agendas prioritarias alternativas a las agendas definidas por los Estados o el acompañamiento técnico –a favor o en contra– de las políticas públicas implementadas. Éstas gozan de marcos normativos laxos, con el poder de la experticia técnica y la capacidad de generar y readaptar una política “fresca” sin lastres previos. Si la universidad latinoamericana como concepto desea proyectar su peso político internacional, debería estar atenta a la degradación de su propia imagen de representación, muy distinta al peso directo y activo de rectoras y rectores en las conferencias previas.

En cuarto lugar, como dijimos, la dinámica fue de intercambio encapsulado en mesas redondas, charlas magistrales y talleres específicos, como sucede en congresos. No hubo espacios de síntesis y de acuerdos tentativos, equipos de redacción de conclusiones, búsqueda de acuerdos en redacciones finales. El producto resultante, la hoja de ruta, titulada “Más allá de los límites, nuevas formas de reinventar la educación superior”, fue una propuesta preelaborada por la UNESCO, donde no se generaron espacios de diálogo para incorporar correcciones o preocupaciones. Éste era un camino esperable, en tanto que no había actores representados, sino participantes individuales por el formato que finalmente asumió la CMES.

En suma, hay razones procedimentales que justifican la crítica y el malestar desde el ambiente universitario de la región. La definición de la CMES 2022 como congreso internacional de expertos dispara una sensación de despojo de una arena política donde nuestras universidades habían logrado articular y, sobre todo, validar un discurso defensivo contra el avance de reformas de mercado y discursos propositivos, que filtraron las declaraciones finales de las conferencias previas. A partir de esta constatación, surgen otros cuestionamientos sobre la dinámica previa y en la misma CMES 2022, por ejemplo, el escaso peso de las universidades de la región en las instancias de preparación; la ausencia de consideración de la única conferencia regional en forma explícita; la escasa presencia de los documentos

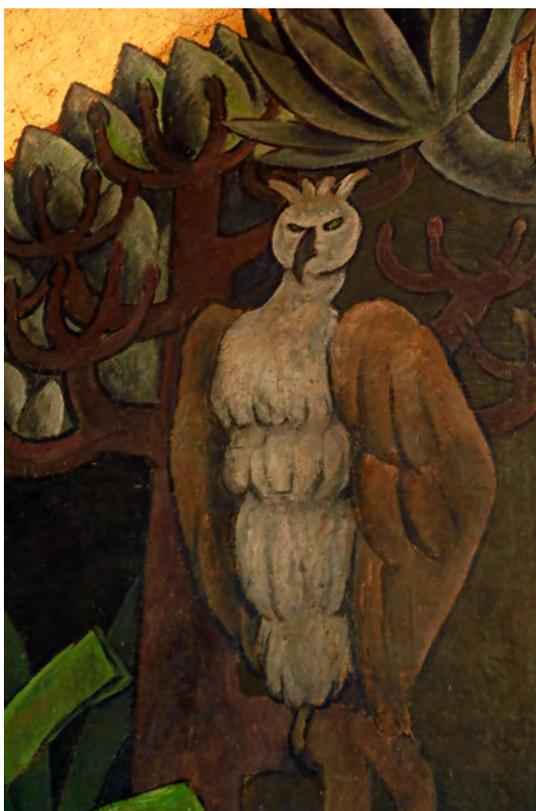
armados por las redes en el entretendido de las actividades en Barcelona; el peso relativo de actores no universitarios ni gubernamentales en las mesas e instancias de intercambio pautadas; y una hoja de ruta que no fue objeto de intercambio *in situ*. La tercera CMES no fue un espacio parara dirimir diferencias y marcar posiciones.

¿Qué dice y qué determina la hoja de ruta?

El tercer aspecto por considerar es el contenido de la hoja de ruta (UNESCO, 2022) más allá de su proceso de elaboración. ¿Hay en ella aspectos novedosos que indican una penetración mayor en el ágora global sobre ES de planteos asociados a las reformas de mercado, resistidas con relativo éxito desde la región en las conferencias mundiales previas? Para dar una respuesta primaria, habría que comparar las declaraciones mundiales previas con el contenido de la hoja de ruta 2022, en aspectos críticos para las universidades latinoamericanas como son la autonomía institucional y la libertad de cátedra, el financiamiento y la promoción del sector privado o la ausencia de compromiso del sector público.

El siguiente cuadro comparativo muestra los principales planteamientos emergidos de las declaraciones finales de las dos primeras conferencias mundiales (1998, 2010) y de la hoja de ruta de la CMES 2022. Se analizan desde dimensiones críticas para evaluar la penetración de enfoques neoliberales, mercantilizadores o privatizadores de la ES en función de las definiciones que presentamos al comienzo del presente artículo (UNESCO, 2010; UNESCO, 1998). Se trata de desentrañar en qué medida la hoja de ruta 2022 podría leerse como un insumo con mayor propensión a defender arreglos de mercados o cuasi mercados como guía estructuradora de los sistemas de ES, siendo conscientes de los límites de declaraciones negociadas y no exhaustivas en sus alcances.

Para la comparación, elegimos los aspectos que más peso han tenido en la discusión regional y que han sido origen de fricciones conceptuales (Cuadro 1). Esto no presupone nuestra aceptación de que estas dimensiones resultan las más relevantes para realizar un análisis pormenorizado del avance de concepciones de mercado sobre el funcionamiento de la superiores. Ese análisis está fuera del alcance de este artículo.



Cuadro 1. Comparación en el tratamiento de aspectos críticos sobre el funcionamiento de los sistemas universitarios

Año	Autonomía y gobierno	Financiamiento	Otros tópicos vinculados
1998	“[Las instituciones de educación superior deberán] disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas”. (p.6)	“Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educandos y a la sociedad en su conjunto”. (p. 13) “La diversificación de las fuentes de financiación [...] se debería seguir reforzando a fin de garantizar el desarrollo de este tipo de enseñanza”. (p. 14)	Acceso: Igualitario, en función de “sus méritos respectivos” Estructura del sistema: Promoción de la diversificación institucional Áreas disciplinares: No hay priorización clara de unas áreas sobre otras. Rankings internacionales: No hay mención. Vínculos al interior del sistema: No hay mención. Carácter: Servicio público
2009	“La autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza los puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social”. (p. 5)	“Financiación: La educación sigue siendo un bien público, pero debería estimularse también la financiación privada. Aunque deben agotarse todos los esfuerzos con vistas a aumentar la financiación pública de la educación superior, es preciso reconocer que los fondos públicos son limitados y tal vez no resulten suficientes para un sector que evoluciona tan rápidamente. Deberían explorarse otras fuentes de financiación, en particular las que se basan en iniciativas conjuntas de los sectores público y privado”. (p. 12)	Acceso: Igualitario, en función de “sus méritos respectivos” Estructura del sistema: Promoción de la diversificación institucional Áreas disciplinares: Ecléctico, parece priorizar STEM, redactado para no transmitir la impresión de desconsideración hacia ciencias sociales y humanas. Rankings internacionales: No hay mención. Vínculos al interior del sistema: No hay mención. Carácter: Bien público
2022	“Es esencial proteger la libertad académica [...]. Esto requiere un alto grado de autonomía y autogobierno institucional y un equilibrio adecuado entre la autonomía y la responsabilidad pública”. (p.10) “El autogobierno es importante para garantizar un enfoque colegiado en la toma de decisiones y la gestión académica”. (p.25)	“Los sistemas con mayor proporción de financiación pública han demostrado ser menos vulnerables a las crisis sanitarias y económicas”. (p.19) “No existe una solución universal [...] (el financiamiento debe prestar) la debida atención a los hechos de que (i) el talento y el mérito están presentes de diversas formas y los mecanismos de admisión que no se basan en la equidad pueden simplemente reproducir la desigualdad; (ii) los sistemas de financiación también podrían funcionar como barreras de admisión que conduzcan a la exclusión y/o a la segregación socioeconómica [...]; (iii) la financiación privada no debería estar vinculada exclusivamente a las contribuciones de los hogares o de los individuos, las empresas también pueden contribuir de varias maneras en relación con la ES con orientación profesional o académica”. (p. 30) “Un mayor número de países podría adoptar la ‘enseñanza gratuita selectiva’, según la cual el 40 por ciento o el 60 por ciento más pobre de la población estudiantil recibe educación superior gratuita”. (p.30)	Acceso: Cuestionamiento al mérito como criterio de acceso a la educación superior Estructura del sistema: Diversificación, pero con una clara preocupación por su posible consecuencia de estratificación Áreas disciplinares: Preocupación por la subordinación actual de las humanidades, las ciencias sociales y las artes Rankings internacionales: Preocupación sobre sus impactos en la asignación de recursos sesgada hacia instituciones de élite en detrimento de instituciones masivas Carácter: Bien público

Un eje central para las redes y universidades latinoamericanas en sus elaboraciones conceptuales de cara a las conferencias mundiales ha sido la defensa de la autonomía y el autogobierno. En esta dimensión, las conferencias han reconocido en forma explícita a la autonomía como un rasgo constitutivo de un funcionamiento orgánico adecuado de las universidades, en una tradición “humboldtiana”, que combina investigación y enseñanza dentro de un mismo marco institucional (Humboldt, 2005). Tanto en las declaraciones de 1998 y 2010 como en la hoja de ruta 2022, la autonomía no es una pretensión de independencia, en tanto que implica la obligación institucional de “rendir cuentas” en forma transparente y periódica en la sociedad, tanto en términos de los logros alcanzados en las funciones sustantivas –enseñanza, investigación, extensión o responsabilidad social– como en el uso de los recursos materiales bajo su administración.

Es de interés señalar que la hoja de ruta 2022 trae consigo dos novedades en esta materia. En primer lugar, en la primera Conferencia se incorpora una mención explícita al “autogobierno” como forma de instrumentar la autonomía, con base en un principio de gestión colegiada de la gestión político-institucional. Siguiendo a Marsiske (2010), la autonomía universitaria tiene tres componentes: el del gobierno propio universitario, el académico y el financiero; con lo cual, autonomía y autogobierno no son sinónimos. Prueba de ello es que muchas entidades estatales gozan de autonomía técnica, pero la designación de sus autoridades descansa en los poderes políticos. Así, incorporar esta mención explícita es consistente con preocupaciones de larga data en las universidades latinoamericanas, ante la búsqueda de injerencia por parte del poder político en la toma de decisiones universitarias. En segundo lugar, hay un señalamiento de promover una autonomía articulada entre instituciones que deben integrar un sistema de ES, cuyos objetivos solo se pueden lograr si una coordinación sistemática media entre sus universidades.

A su vez, otra dimensión que ha merecido posicionamientos firmes de redes y universidades latinoamericanas y caribeñas es la caracterización de la ES como bien público social y responsabilidad de los Estados. El carácter de bien público fue incorporado recientemente en la declaración de 2009 (Lopez Segre, 2010), incorporación en la que las delegaciones de la región cumplieron un papel importante. Si bien las implicancias de esta caracterización para las políticas públicas en ES no son claras (Cabrera di Piramo y Arim Ihlenfeld, 2022; Sigh, 2014), esto implicó, desde la mirada latinoamericana, un avance con respecto a 1998, cuando se la había definido no como un bien, sino como un servicio público. La caracterización de bien público se mantuvo en todos sus términos en 2022.

Donde emergen más dudas sobre la presencia de un cambio discursivo actual es sobre el grado de responsabilidad de los Estados en la provisión de este bien público. En la declaración de la Conferencia 1998, se afirma que el financiamiento público “sigue siendo fundamental”, y en 2009 emerge una explícita preocupación de asegurar que no se degrade el nivel de inversión pública. Es importante tener presente que la priorización discursiva de la inversión pública no presupone una apuesta a la gratuidad ni a un financiamiento centrado exclusivamente en los tesoros nacionales. De hecho, tanto en 1998 como en 2009, se impuso como objetivo de política la diversificación de las fuentes de financiamiento, e incluso en 2009 se mostró cierto escepticismo sobre la idea de que los recursos gubernamentales pudieran impulsar el

desarrollo de la ES en los países de menor desarrollo relativo, donde “es preciso reconocer que los fondos públicos son limitados y que pueden no satisfacer las necesidades de un sector en rápido crecimiento” (UNESCO, 2010, p.12).

Los énfasis en el financiamiento público no están presentes bajo estas formas en la hoja de ruta 2022, aunque de la lectura global del documento emergen algunas preocupaciones consistentes con la necesidad de mejorar el soporte financiero de los Estados. En particular, hay un tono tenuemente crítico sobre la preponderancia de arreglos de cuasi mercados para que las instituciones universitarias accedan a los recursos (aspecto no mencionado en las declaraciones de las conferencias previas) y una clara preocupación de que la expansión de los sistemas de ES tiendan a sostenerse en el arancelamiento:

En muchos países, en lugar de que la ES se financie progresivamente con fondos públicos y, por tanto, sea gratuita para los estudiantes, la tendencia predominante ha sido aumentar las tasas de matrícula y otros costes indirectos. Esto supone una importante carga financiera para los estudiantes, que afecta tanto al acceso como a la finalización de los estudios, sobre todo para los estudiantes de bajos ingresos que, en algunos casos, tienen que contraer elevadas deudas y hacer fuertes reembolsos al graduarse (UNESCO, 2022, p. 9).

La hoja de ruta avanza en esta materia e insinúa que un objetivo de los países con estructura de financiamientos centrados en el pago de matrículas es construir políticas públicas financiadas por los estados que aseguren la gratuidad de, por lo menos, 40% del estudiantado más vulnerables. En esta materia, es de hacer notar una carencia de las propuestas realizadas desde América Latina y el Caribe. El problema del endeudamiento estudiantil, que emerge como un problema global pero que en la región ha tenido expresiones tan relevantes como la chilena, no está presente como un problema por afrontar ni en los documentos preparatorios de la CMES 2022 (AUGM, UDUAL, ENLACES), ni en la CRES 2018. Es posible que esta ausencia y la preocupación por el financiamiento público se explique por el peso relativo en dichas redes de los sistemas universitarios gratuitos (Argentina, Brasil, México, Uruguay).

Mención especial merece el enfoque presente en la hoja de ruta sobre desigualdades en la priorización de disciplinas y la conformación de sistemas de educación superior jerárquicos. Si bien las declaraciones 1998 y 2010 enfatizan la formación “cívica” como objetivo, no hay referencias a los problemas de subordinación creciente, producto del avance de los discursos de corte neoliberal, de las artes, ciencias sociales y humanidades. De hecho, en la declaración de 2010 (de la Conferencia de 2009) se parece priorizar las ramas de las ciencias, tecnologías, matemáticas e ingenierías con un enfoque productivista. En 2022, la preocupación por la subordinación mencionada emerge a título expreso.

Una constatación análoga opera con respecto a la creciente diversificación institucional de los sistemas universitarios. En 1998 y 2009, la diversificación era visualizada solamente como una virtud, un instrumento imprescindible para atender una población estudiantil más numerosa y diversa. La hoja de ruta 2022 problematiza esta realidad. La diversificación es una necesidad, pero también un riesgo de fragmentación y estratificación, pues una democratización vía diferenciación institucional podría constituir un mecanismo

perverso de reproducción social de las desigualdades de origen. Este aspecto ha sido tratado en la literatura. En algunos países de Europa occidental, se evidenció hace varias décadas; para dar respuesta a los procesos de masificación iniciados en los años 60, se diversificaron las instituciones y formaciones. Como a las nóveles instituciones y formaciones ingresaban las/os estudiantes “nuevos” y estas instituciones debían ganarse prestigio, emulaban prácticas universitarias que no eran en todos los casos las mejores, provocando un proceso de “homogeneización imitativa” que desterraba toda posibilidad de diversificación que atendiera a la diversidad estudiantil (Neave, 2001). En la hoja de ruta 2022 la siguiente cita evidencia estos planteamientos:

Un problema importante que subyace a esta situación es la visión jerárquica de las ocupaciones y los tipos de instituciones. Para muchos, el trabajo académico en las universidades elitistas tiene un valor intrínseco superior al de otras formas de actividades de aprendizaje y formación más aplicadas. En algunos casos, algunas disciplinas académicas se consideran más valiosas que otras. Aunque no hay forma de justificar y mantener razonablemente esas jerarquías, el funcionamiento de muchas instituciones y grupos se basa en ellas.

Esta visión jerárquica ha relegado tanto las bellas artes como las artes escénicas, los deportes y los programas tecnológicos y profesionales a una posición relativa inferior. Al mismo tiempo, las humanidades (que son esenciales para cualquier experiencia educativa) y, en algunos casos, las ciencias sociales, se han visto menoscabadas. Además, los programas no académicos (como los que están más orientados a la profesión o a la práctica) se consideran una especie de ES de segunda clase (UNESCO, 2022, p. 32).

También es posible identificar otras novedades con respecto a las declaraciones de las conferencias anteriores, que fungen como advertencias al avance de enfoques de mercado en la ES, por ejemplo: una expresa orientación a fomentar la cooperación sobre la competencia al interior de los sistemas, o una crítica incipiente a los efectos perversos que los rankings internacionales pueden provocar, vía una priorización del financiamiento público a instituciones de elite; estos son aspectos no incorporados en las declaraciones de las conferencias mundiales previas. Sin embargo, nos parece pertinente culminar esta sección señalando una diferencia particular, que es una desviación del discurso preponderante en los eventos mundiales previos y un cuestionamiento a la reivindicación de la meritocracia como pauta de acceso a posiciones sociales, incluyendo el acceso a instituciones más prestigiosas de ES. La meritocracia como marco de aceptación de las diferencias sociales se encuentra profundamente emparentado con los enfoques neoliberales e individualistas, que poca atención ponen en cómo los marcos comunitarios moldean conductas personales –incluyendo las decisiones de formación– y determinan posibilidades objetivas a lo largo de la vida.

En las sociedades desiguales, el mérito o la capacidad, como han demostrado muchos países, tiende a operar como desigualdad encubierta. Si los sistemas educativos (empezando por los programas de la primera infancia) no son capaces de compensar las disparidades o, peor aún, contribuyen a reproducirlas o amplificarlas, quienes acceden a la ES pertenecen ya a los grupos más privilegiados

de la sociedad. Si la admisión a la ES no presta atención a la desigualdad social, acaba excluyendo a quienes tienen talento y mérito y han nacido en hogares desfavorecidos. Esto hace que se reproduzcan las disparidades y se reduzcan las posibilidades de movilidad social. Además, las formas existentes de entender el mérito o el talento no son necesariamente sensibles a las diferentes capacidades que pueden tener las personas y a menudo se centran en el rendimiento académico, operacionalizado en términos restrictivos y formales (por ejemplo, a través de exámenes de altas consecuencias). Los criterios y procedimientos de acceso deben cuestionar esta visión restrictiva del mérito (académico) (UNESCO, 2022, p. 28).

La necesidad de repensar los mecanismos de acceso y asignación de estudiantes a diferentes universidades, ordenadas jerárquicamente por estructuras de prestigio, no era problematizada en las dos conferencias anteriores, al punto que la mención al acceso igualitario se condicionó en ambas ocasiones “en función de los méritos respectivos”. Esta visión es compatible con enfoques del individualismo metodológico. En 2022 hay un cambio discursivo nítido que obliga a pensar nuevas políticas de acceso y es una desviación importante de los marcos ideológicos neoliberales, donde la forma de acreditar derechos “diferenciales” se asocia a la demostración de méritos académicos individuales que, sin más, son una forma de reproducir y consolidar desigualdades sociales preexistentes.

Por supuesto, hay puntos “ciegos” en la hoja de ruta, como la no explicitación del papel central de los Estados en el sostén del financiamiento, o la ausencia de una preocupación por un incremento en la inversión pública. Pero, tanto en términos comparativos con las declaraciones de las conferencias previas, como en términos de los nuevos temas y enfoques —crítica a la meritocracia; preocupación por la estratificación; señalamiento de los problemas de endeudamiento y de la necesidad de avanzar hacia espacios de gratuidad en los sistemas más mercantilizados; promoción de la cooperación y de la ciencia abierta—, no hay elementos para afirmar que el documento es un caballo de troya para impulsar las reformas mercantilizadoras en los sistemas de educación superior.

Reflexiones finales

En el mundo universitario contemporáneo hay presiones claras que promueven arreglos de mercados y cuasi mercados como enfoques de política para orientar las prioridades de la universidad y moldear el vínculo entre los actores universitarios en clave cliente (estudiante, empresas, estados) y oferente de bienes (títulos de grado, servicios universitarios). América Latina y el Caribe no son una excepción.

Sin embargo, del contenido de la hoja de ruta 2022, propuesta por la UNESCO, no emergen elementos para afirmar que la misma constituye una herramienta para avanzar en esta agenda. Más bien, en ella se consideran aspectos y dimensiones novedosas y críticas de los modelos desreguladores, descentralizadores y proarreglos de mercados para la ES, como crítica a la meritocracia, respeto a la autonomía y el autogobierno, combate a la subordinación de las

humanidades y las artes, preocupación por desarrollos universitarios estratificados y reproductores de desigualdades.

A pesar de lo anterior, el proceso hacia la CMES 2022 y posterior a ella en nuestra región fue complejo y las críticas de las redes de universidades son fundadas. La degradación de la Conferencia Mundial, que excluye la posibilidad de representación institucional, limitó y entumeció la discusión profunda y argumentada de perspectivas distintas. El camino de preparación hacia la CMES 2022 fue deficiente y políticamente sesgado, con un peso específico muy bajo de las redes y universidades regionales. La representación de actores no universitarios, entre ellas fundaciones con intereses económicos en la ES, fue desmesurada y contrastaste con el espacio que ocuparon autoridades universitarias en general.

Del lado latinoamericano y caribeño también hubo deficiencias en la representación y en el proceso –documentos elaborados en espacios relativamente enclaustrados, que no fueron discutidos en ámbitos universitarios amplios, bajo involucramiento de universidades públicas en forma directa, una suerte de asunción de rol de representación por actores que no ejercen papel de conducción en las universidades de la región hoy en día– pero la orientación política desde la UNESCO priorizó un enfoque que limitó el papel de la CMES como ágora de intercambio propositivo y democrático.

Para las universidades de la región, las conferencias han constituido espacios de preocupación, de elaboración y disputa conceptual; es decir, una arena de resistencia y de propuesta. Las universidades latinoamericanas encontrarán un resguardo en estos ámbitos para defender sus modelos institucionales, un concepto de universidad anclado en las sociedades que habitamos y de una vocación democrática, por lo menos en el plano del discurso, que buscaba generalizar el acceso al conocimiento avanzado mientras que alentaba alinear las agendas de investigación y el vínculo con el medio social a las necesidades genéricas de un desarrollo endógeno e inclusivo.

Quizás debamos asumir la Conferencia 2022 como un hito particular. Más que pensar en elaborar y debatir ante un incentivo externo como las próximas conferencias, las universidades deberíamos salir de la retórica reiterativa de lo pasado para erigir, sobre nuestras señales de identidad y nuestras caras, elaboraciones conceptuales, nuevas propuestas de transformación. Desde nuestra autonomía, con rigurosidad y compromiso social, la mejor defensa de modelos universitarios democráticos e integrados a nuestras sociedades contra avances potenciales de modelos de mercado es renovar la capacidad de transformación y cambio, delineando las universidades que el siglo XXI necesita como uno de los pilares de un desarrollo sostenido, igualitario, sustentable y respetuoso de lo democrático en todos sus planos.

Notas

1. Por ejemplo, la densificación de la población estudiantil y la despersonalización del vínculo entre el cuerpo docente y estudiantil de la formación de pregrado y grado es un campo propicio para ubicar al estudiante no como un integrante de una comunidad de aprendizaje, sino como un cliente, un consumidor por atender con base en los derechos del estatus de consumidor.
2. Reglamento para la clasificación de conjunto de las categorías de reuniones convocadas por la UNESCO.
3. A esto se le suman algunas asociaciones de universidades nacionales que remitieron documentos a la Conferencia y los estados nacionales que deben elaborar informes sobre el estado de la ES en su país, siguiendo pautas específicas hechas por la UNESCO.
4. Es de orden dejar establecido que quienes escribimos este artículo participamos, desde la Universidad de la República, Uruguay, en forma activa en la redacción de los documentos de UDUAL y AUGM, y en forma más marginal en el documento de ENLACES.

5. Para un análisis primario y exploratorio de los contenidos comparados de estos documentos, ver Cabrera Di Piramo y Arim Ihlenfeld (2022), sometido a la revista *Pensamiento Universitario*.
6. A esto se suma que los documentos de AUGM (2022) y ENLACES (2002) se aprobaron entrado el año 2022, sin margen para presentaciones públicas y debates. El documento de UDUAL (2021) circuló con anterioridad, habiéndose realizado algunas presentaciones

públicas. No obstante, ninguno de los tres documentos fue objeto de intercambios en profundidad en los ámbitos universitarios, ni de aprobaciones en reuniones de autoridades de universidades de carácter amplio. A su vez, en algunos de estos espacios, como ENLACES, en la actualidad no participan redes de países enteros, como es el caso de Chile, Paraguay, Bolivia, Perú, Ecuador o varios países de Centroamérica.

Referencias

- Allan, G. (2018). The Conversation of a University. En A. Stoller, y E. Kramer, *Contemporary Philosophical Proposals for the University Toward a Philosophy of Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- AUGM. (2022). *Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. (2022). Declaración de Montevideo*. Montevideo: AUGM.
- Bacevic, J. (2018). University under Attack? Politics, Contestation and Agency beyond the 'neoliberal university'. En R. Barnett, y M. Peters, *The Idea of University: Contemporary Perspectives*.
- Cabrera Di Piramo, C., y Arim Ihlenfeld, R. (2022). *¿Cuáles son los aportes actuales de las redes de universidades de América Latina y el Caribe a la agenda global de la Educación Superior?*. Manuscrito no publicado.
- Educación, E. L. (2002). *La visión del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior de cara a la III CMES*.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder editorial.
- Goldfajn, I., Martínez, L., y Valdés, R. O. (2021). Washington Consensus in Latin America: From Raw Model to Straw Man. *Journal of Economic Perspectives*, 35(3).
- Humboldt, W. (2005). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica* (38).
- Keehn, G., Anderson, M., y Boyles, D. (2018). Neoliberalism, Technology, and the University: Max Weber's Concept of Rationalization as a Critique of Online Classes in Higher Education. En A. Stoller, y E. Kramer, *Contemporary Philosophical Proposals for the University Toward a Philosophy of Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- López Segrera, F. (2010). Visión de la II Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 2009). *Acta Scientiarum Education*, 32(1).
- Marsiske, R. (2010). La autonomía universitaria. Una visión histórica y latinoamericana. *Perfiles Educativos*, 32.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Ordorika, I., y Rodríguez-Gómez, R. (2018). Field of Higher Education Research in Latin America. En *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Países Bajos: Springer.
- Sigh, M. (2014). Higher Education and Public Good: precarious potential. *Acta Academica*, 46 (1), 98-118.
- Slaughter, S., y Cantwell, B. (2018). Academic Capitalism Reflections on Higher Education in the United States and European Union. En M. Peters, y R. Bennett, *The Idea of the University: Contemporary Perspectives* (Kindle ed., Vol. 2). Peter Lang.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, CA.
- UDUAL (2021). *Documento emitido a la III CMES*.
- White, M. (2017). *Towards a Political Theory of the University. Public reason, democracy and higher education*. New York: Routledge. Taylor y Francis Group.