



Fundación EU-LAC

Oportunidades de la cooperación birregional para avanzar en una transformación inclusiva, basada en la calidad y sostenible del sector educativo

III Concurso EU-LAC de Ensayos sobre la Asociación Birregional



Fundación EU-LAC

Oportunidades de la cooperación birregional para avanzar en una transformación inclusiva, basada en la calidad y sostenible del sector educativo

III Concurso EU-LAC de Ensayos sobre la Asociación Birregional

La Fundación Internacional Unión Europea-América Latina y el Caribe (Fundación EULAC) fue creada por los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea (UE) y de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) en 2010. Sus miembros son los países de la UE y CELAC y la propia UE. La Fundación es una herramienta de la asociación UE-CELAC y sus actividades nutren el diálogo intergubernamental, en línea con el Plan de Acción birregional.

La Fundación tiene la misión de fortalecer y promover la asociación estratégica birregional, mejorando su visibilidad y fomentando la participación activa de las sociedades civiles respectivas. Basándose en esta misión, la Fundación ha organizado el III Concurso EU-LAC de Ensayos sobre el futuro de la educación y las oportunidades de la cooperación birregional para avanzar en una transformación inclusiva, de calidad y sostenible del sector educativo.

El objetivo principal del Concurso de Ensayos de la Fundación EU-LAC es fomentar la redacción de ensayos sobre temas de relevancia para la asociación birregional y, en particular, de trabajos analíticos destinados a aumentar el entendimiento mutuo y ofrecer ideas pertinentes sobre el fortalecimiento de la cooperación entre ambas regiones.

FUNDACIÓN EU-LAC, 2023

ABC-Strasse 2

20354 Hamburg, Alemania

www.eulacfoundation.org

PUBLICADO POR:

Fundación EU-LAC

DISEÑO GRÁFICO: Scharlau GmbH

IMPRESIÓN: Scharlau GmbH

ISBN: 978-3-949142-21-5

DOI: 10.12858/0623es

La presente edición fue producida por la Fundación EU-LAC. La Fundación es financiada por sus Miembros, y en particular, para esta iniciativa, por la Unión Europea y la República Federal de Alemania. Los conceptos vertidos en las presentaciones compiladas en esta edición son responsabilidad únicamente de las y los autores y no se puede considerar como el punto de vista de la Fundación EU-LAC, de sus Estados Miembros o de la Unión Europea.

Esta publicación tiene derechos de autor, pero puede ser reproducida libremente por cualquier medio con fines educativos o para llevar a cabo acciones de promoción, mediación o investigación, siempre y cuando la fuente se cite apropiadamente. Los titulares de los derechos de autor solicitan que se les comuniquen los usos mencionados con el fin de evaluar su impacto. Para contactar a la Fundación vía correo electrónico: info@eulacfoundation.org.



Federal Foreign Office

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	V
1 JENNIFER FABER: DIPLOMACIA DEL CONOCIMIENTO: HACIA UN NUEVO MARCO PARA LA COOPERACIÓN UE-ALC EN EDUCACIÓN SUPERIOR, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN	1
2 RICARDO ALFARO & STAN BRUURS: CAPACITAR AL PERSONAL ACADÉMICO PARA AVANZAR EN EL ODS 4: LANZAMIENTO DE UNA PLATAFORMA DIGITAL PARA LA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LAS REGIONES DE LA UE Y ALC	24
3 KAREN MILENA PARRA GUERRA: APUESTAS EDUCATIVAS DESDE ABYA YALA PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL TRANSFORMADORA	47

PRESENTACIÓN

La Fundación EU-LAC se complace en presentar la publicación “Oportunidades de cooperación birregional para avanzar en una transformación inclusiva, de calidad y sostenible del sector educativo” que recoge los tres ensayos ganadores del III Concurso EU-LAC de Ensayos sobre la Asociación Birregional.

La convocatoria abierta de ensayos fue lanzada en agosto de 2022 con el objetivo de alentar a autores y autoras jóvenes a pensar en formas de fortalecer la colaboración entre América Latina y el Caribe (ALC) y la Unión Europea (UE) para abordar conjuntamente el desafío de avanzar en una transformación sostenible del sector educativo en beneficio de nuestras sociedades, asegurando la igualdad de acceso y la calidad de la educación, y convirtiendo a las instituciones educativas en agentes de cambio de las transformaciones sociales, ecológicas y digitales de nuestro tiempo. A efectos de la convocatoria, el término “educación” se entendió en un sentido amplio que incluía la educación primaria, la educación secundaria, la formación técnica y profesional, la educación superior y el aprendizaje permanente.

El tema seleccionado para la tercera edición del concurso está estrechamente vinculado a las prioridades comunes de ambas regiones, cuyos Ministros y Ministras de Relaciones Exteriores decidieron, en una Reunión en Buenos Aires en octubre de 2022, reanudar el diálogo birregional sobre la base de una agenda prospectiva, sustantiva y positiva que busque asegurar una recuperación económica pospandémica inclusiva, equitativa y sostenible.

De hecho, la pandemia de Covid-19 ha tenido un profundo impacto en los sistemas educativos de las regiones de ALC y la UE. El virus supuso graves trastornos en las trayectorias educativas en todas las etapas de la educación y formación, lo que implicó unos resultados de aprendizaje más bajos y un mayor índice de abandono escolar. Los y las estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos se han visto desproporcionadamente afectados por los efectos de la pandemia y se han visto obstaculizadas sus posibilidades de movilidad social y de éxito en contextos sociales, económicos y medioambientales muy dinámicos.

Al mismo tiempo, los sistemas educativos no solo están expuestos al reto de recuperarse del impacto de la pandemia del Covid-19, sino también de encontrar la manera de generar transformaciones estructurales a largo plazo

para un aprendizaje y una enseñanza inclusivos y preparados para el futuro, teniendo en cuenta la rápida transformación tecnológica, los profundos cambios en el mundo laboral, las consecuencias del cambio climático y la necesidad de acelerar la implementación de la Agenda 2030.

La educación no es solo un derecho humano en sí mismo, sino que también constituye la base para la realización de muchos otros derechos. Al crear unas condiciones más equitativas entre personas de distintos orígenes y edades, al fomentar las competencias necesarias para acceder a los mercados laborales y para hacer frente a los apremiantes retos de nuestro tiempo, la educación puede reducir algunas de las principales fuentes de desigualdad que caracterizan a nuestras sociedades y ser así un factor fundamental para la cohesión social, el crecimiento socioeconómico y el desarrollo sostenible.

Las autoras y los autores de los tres ensayos ganadores han reflexionado y formulado ideas importantes sobre cómo las regiones de la UE y ALC podrían intensificar su cooperación para transformar de forma sostenible los sectores de la educación. **Jennifer Faber**, ganadora del primer premio del III Concurso de Ensayos, aboga por adoptar un enfoque de diplomacia del conocimiento para convertir el Espacio Común de Educación Superior de un “imaginario” en un “fenómeno real”, así como para abordar las desigualdades estructurales mediante acciones concertadas para aplicar plenamente la Agenda 2030. **Ricardo Alfaro y Stan Bruurs**, ganadores del segundo premio, desarrollan en su ensayo la idea genuina de crear una plataforma digital orientada a la circulación del conocimiento entre el personal académico de ambas regiones, centrándose en tres áreas: pedagogía y gestión, idiomas y movilidad. El ensayo de **Karen Milena Parra Guerra**, ganadora del tercer premio del Concurso de Ensayos, hace un balance de los aportes de las voces críticas y transformadoras de 'Abya Yala', con lecciones claves para que los sectores educativos se comprometan con el conocimiento y las prácticas milenarias en relación con el cuidado de la Madre Tierra.

La Fundación EU-LAC desea agradecer a todas personas que presentaron ensayos a este Concurso, así como a la **Prof. Dra. Alla Placinska**, Directora del Centro de Estudios Iberoamericanos y Latinoamericanos de la Universidad de Letonia y a la **Prof. Dra. Delia Maria Covi Druetta**, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de México (UNAM), por haber desempeñado un papel clave como miembros destacados e independientes del comité de evaluación.

Los enfoques de cada ensayo ofrecen análisis e ideas importantes para el debate actual sobre este tema prioritario de la asociación birregional y esperamos que inspiren a más jóvenes a participar en algún concurso venidero.

¡Disfruten de su lectura!

Adrián Bonilla

Director Ejecutivo

Anna Barrera

**Coordinadora de
Programas Sénior**

JENNIFER FABER

1. DIPLOMACIA DEL CONOCIMIENTO: HACIA UN NUEVO MARCO PARA LA COOPERACIÓN UE-ALC EN EDUCACIÓN SUPERIOR, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

RESUMEN EJECUTIVO

A medida que surgen nuevas realidades y desafíos en el entorno internacional y aumenta la necesidad de encontrar soluciones comunes, surgen nuevas oportunidades para la contribución que la educación superior internacional puede hacer a las relaciones internacionales, la diplomacia y la sociedad del conocimiento. En el contexto del renovado acercamiento de la Unión Europea con América Latina y el Caribe, este ensayo explora las oportunidades y desafíos para la cooperación interregional en el ámbito de la educación superior. Específicamente, se propone revitalizar las relaciones UE-ALC desde sus raíces adoptando un enfoque de diplomacia del conocimiento. En primer lugar, esto permite a ambas regiones transformar el Espacio Común de Educación Superior de un fenómeno bastante imaginario en uno real. En segundo lugar, y lo que es más importante, permite a la región de ALC avanzar en la solución de sus desafíos estructurales, mientras que la UE encuentra un socio para acelerar la aplicación de la Agenda 2030. Así, ambas regiones podrían reafirmar la relevancia geopolítica de su relación y remodelar el mundo posterior a la Covid en medio del telón de fondo de un panorama internacional y orden mundial cambiantes.

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración Universal de Derechos Humanos estipula que la educación es un derecho humano fundamental. A todos los niveles, impulsa el crecimiento

económico y el desarrollo sostenible al tiempo que contribuye a la nivelación de las desigualdades sociales, la reducción de la pobreza y el fortalecimiento de la ciudadanía democrática, transformando la educación en un activo indispensable para el ejercicio de otros derechos humanos. Sin embargo, el escenario global actual ilustra que este derecho fundamental está en grave peligro. “Estamos al borde de una emergencia educativa catastrófica” (UNICEF, 2021), afirma la directora ejecutiva de UNICEF, Henrietta Fore. La crisis de COVID-19 ha causado la mayor interrupción en los sistemas educativos de la historia, lo que provocó el cierre generalizado de instituciones en todo el mundo (Naciones Unidas 2020). Ha desafiado las estructuras organizativas y los roles sociales existentes de maneras sin precedentes, al tiempo que ha plantado las semillas para cambios transformacionales que podrían afectar profundamente el futuro de la educación.

Mientras tanto, los sistemas educativos se están remodelando no solo por la pandemia de COVID-19, sino también desafiados por una multitud de amenazas globales, que ponen en peligro el bienestar de nuestro planeta y la sociedad. El cambio climático, la degradación ambiental y la transformación tecnológica se están acelerando e intensificando, empujándonos a la búsqueda de soluciones efectivas. La forma en que las naciones y regiones respondan a estos desafíos determinará en gran medida su destino y, en última instancia, el de sus ciudadanos. A pesar de que todas las organizaciones e instituciones deben responder a estas emergencias lo más rápido posible, el papel de las universidades es fundamental para el esfuerzo, ya que “como instituciones socialmente integradas, [son] vitales para el desarrollo económico de las ciudades y regiones” y además “parecen bien posicionadas para motivar las transformaciones a escala más efectiva” (Hurth y Stewart 2022: 2). Al ser considerada la puerta de entrada al empleo, la educación superior asume el papel crucial de dotar a los ciudadanos de las habilidades necesarias para acceder al mercado laboral y adaptarse a sus demandas cambiantes. En ese sentido, la educación superior es “la creadora conjunta de conocimiento e innovación, convirtiéndolos, como conocimiento vinculado a las prácticas sociales, en herramientas de independencia intelectual, transformación social y construcción de estructuras políticas más justas, equitativas y solidarias” (Alvarado, 2020: 2). En consecuencia, las instituciones de educación superior tienen un papel crucial en el funcionamiento como arquitectos del futuro orden económico mundial y la futura sociedad internacional.

Recordando las palabras del sociólogo chileno Eugenio Tironi (2005), para dar respuesta a la pregunta “¿Qué tipo de educación necesitamos?”, primero

debemos responder a “¿Qué tipo de sociedad queremos?”. Europa y América Latina y el Caribe (ALC) están unidas por un pronunciado nivel de vínculos culturales y académicos y una comprensión compartida de cómo debería ser la sociedad internacional. Ambas regiones están fuertemente vinculadas por sus identidades, valores compartidos y compromiso con el desarrollo sostenible, lo que las convierte en socios naturales en el campo de la educación superior. Si bien la UE ha tendido a mirar más bien hacia el este en las últimas décadas, centrándose en los socios asiáticos, así como en sus países vecinos y adherentes de la UE en Europa del Este y los Balcanes Occidentales, China ha estado ampliando su influencia en la región de ALC, también al impulsar sus lazos académicos y culturales como medio de poder blando. Dado el reciente resurgimiento de la atención de la UE a ALC, este ensayo busca abordar el futuro de la cooperación interregional en el campo de la educación superior en un contexto global caracterizado por el retroceso de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible.

El 27 de octubre de 2022, el AR/VP Josep Borrell pidió una cooperación "más inteligente" en la tercera reunión ministerial UE-CELAC en Buenos Aires para evitar dependencias y construir juntos una autonomía estratégica a ambos lados del Atlántico (European Union External Action, 2022). Para explorar el papel potencial y la importancia de la educación superior en los esfuerzos de colaboración entre ambas regiones, este ensayo se pregunta: ¿Cuál es el papel de la educación superior internacional en las relaciones internacionales? ¿Cuáles son las realidades, tendencias y desafíos de la educación superior en la región de ALC? ¿Qué se ha hecho en el ámbito de la cooperación en educación superior y cómo podrían ambas regiones colaborar mejor en el futuro para revitalizar la cooperación birregional?

Específicamente, el ensayo propone mover las relaciones diplomáticas hacia la diplomacia del conocimiento, que ofrece un punto de vista a través del cual ver el futuro de la generación de conocimiento transnacional en la intersección de la educación superior internacional y las relaciones internacionales. El argumento principal es que el refuerzo de la cooperación interregional en la educación superior puede revivir las relaciones UE-ALC desde sus raíces, por un lado, al permitir que la región de ALC avance en el abordaje de los desafíos estructurales dada la urgente necesidad de la región de aumentar la productividad y construir una sociedad más equitativa, al tiempo que permite a la UE acelerar la implementación de la Agenda 2030.

El ensayo está organizado de la siguiente manera: el primer capítulo ilustra el papel de la educación superior internacional en las relaciones internacionales, introduciendo el concepto de diplomacia del conocimiento. El segundo capítulo describe brevemente las realidades, tendencias y desafíos de la educación superior en ALC, mientras que el tercer capítulo investiga la trayectoria y el statu quo de la cooperación UE-ALC en el campo de la educación superior. Finalmente, el ensayo aplica el marco conceptual de la diplomacia del conocimiento a las relaciones UE-ALC con el objetivo de establecer recomendaciones políticas para el avance conjunto en una transformación sostenible y estructural de los sectores de educación superior de las regiones como medio para abordar desafíos globales comunes.

2. SOBRE LA DINÁMICA CAMBIANTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERNACIONAL, LAS RELACIONES INTERNACIONALES Y LA DIPLOMACIA

Podría decirse que la globalización ha sido la tendencia más fundamental y la realidad fundamental del siglo XXI. Sus procesos acompañantes y los profundos cambios en las esferas económica, política, social y tecnológica han provocado una multitud de cambios en prácticamente todas las esferas de la vida humana, y la educación superior tampoco los ha abandonado (Altbach, Reisberg y Rumbley 2019). En ese sentido,¹ con frecuencia se etiqueta la internacionalización de la educación superior como una “respuesta a la globalización” (Altbach y Knight 2007).

Particularmente a partir de 1990, el fin de la Guerra Fría y la creciente regionalización y globalización de nuestras economías y sociedades desencadenaron el surgimiento de un nuevo contexto para la educación superior (Knight y de Wit, 1995). Mientras que tradicionalmente los estados nacionales han sido los actores decisivos en la dirección de la política de educación superior, “en las últimas décadas se ve que las regiones y organizaciones del mundo están cada vez más involucradas en este proceso” (Chou y Ravinet, 2015: 1).

¹ En este contexto, la internacionalización puede definirse como “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones o la impartición de la educación superior a nivel institucional y nacional” (Knight 2008, p. 21).

Mientras que la dimensión internacional de la educación superior ha estado activa durante siglos a través de la movilidad académica y el intercambio de conocimientos, el entorno internacional cambiante llevo a los programas educativos, proveedores, proyectos de investigación y políticas a cruzar las fronteras también. Hoy en día, la educación superior internacional involucra a una plétora de diversos actores, que participan activamente en temas bilaterales y multilaterales, que van desde lo público a lo privado hasta los actores cuasi gubernamentales y no gubernamentales, incluidas las instituciones de educación superior y los responsables políticos, así como las fundaciones, las organizaciones de investigación y desarrollo, los patrocinadores de programas educativos o las redes internacionales. En línea con estos desarrollos, la internacionalización de la educación superior se desarrolló de una actividad marginal a un elemento inherente de las relaciones internacionales, y la cooperación en la educación superior ha surgido cada vez más como una parte esencial de las relaciones internacionales (Knight, 2018).

Del mismo modo, en el ámbito de la diplomacia y, en particular, desde el final de la Guerra Fría, hemos sido testigos de cambios profundos, incluida la transición de la diplomacia de un enfoque orientado al Estado que se centraba en el papel de los ministerios de relaciones exteriores y los diplomáticos a un enfoque de múltiples actores. Esto ha allanado el camino para la diplomacia moderna, donde una gama mucho más amplia de actores, incluidas organizaciones de la sociedad civil, empresas multinacionales, expertos transnacionales y grupos profesionales, se están moviendo a lo largo del campo de juego diplomático (Knight 2018). Esta transición de la diplomacia clásica a la contemporánea se caracteriza no solo por la creciente llegada de nuevos actores no estatales al campo de juego diplomático, sino también por la aparición concomitante de nuevas estrategias, agendas y un mayor enfoque en temas globales como el cambio climático, las pandemias, los derechos humanos, la seguridad alimentaria, la migración (Cooper, Heine y Thakur 2013). Esto es lo que encarna el término “nueva diplomacia”, señalando “que hemos entrado en una nueva era de cooperación internacional y que los límites de la diplomacia tradicional, concentrados en la seguridad nacional y los asuntos económicos y comerciales, se están extendiendo a una preocupación mucho más amplia por la sostenibilidad global” (Kjellén 2008: 16).

En este sentido, resultan nuevas razones, oportunidades y riesgos asociados a la contribución que la educación superior internacional puede hacer a las relaciones internacionales, la diplomacia y la sociedad del conocimiento en su conjunto. Como la prosperidad del mundo depende cada vez más de sus

activos de conocimiento, los sistemas de educación superior, que proporcionan educación de alta calidad, investigación y capacidad de innovación, así como experiencias culturales, académicas y cívicas, se perciben cada vez más como factores geopolíticos importantes (Lung, Moldovan y Nistor Lung 2012).

Tradicionalmente, la contribución que la educación superior internacional hace a las relaciones internacionales se ha analizado desde la perspectiva de la diplomacia cultural (Gienow-Hecht y Donfried, 2010; Goff, 2013) o la diplomacia pública (Byrne y Hall, 2011) o, en una etapa posterior, a través de enfoques como la diplomacia científica (Ruffini, 2017) o la diplomacia educativa (Piros y Koops, 2020). Además, el cambio de paradigma de la cooperación a la competencia y el feroz impulso de la comercialización, la reputación y las marcas que la educación superior internacional ha experimentado en las últimas décadas, han llevado a un número creciente de académicos a invocar la noción de poder blando² (Nye 2005) al abordar la educación superior internacional.

En contraste con esto, Knight adopta un enfoque alternativo que cuestiona por qué la educación superior internacional se enmarca en un paradigma de poder, cuando “los valores de interés propio, competencia o dominio [no] van a abordar problemas de epidemias mundiales, terrorismo, estados fallidos, los mil millones más pobres, la degradación ambiental y el cambio climático de manera efectiva” (Knight 2018: 7). En ese sentido, se podría argumentar que la comercialización de la educación superior representa la “amenaza más común y abierta para una internacionalización sostenible” (Fredman 2020: 3). Aunque las razones comerciales han ganado prominencia en las últimas décadas, la internacionalización ahora necesita responder a las amenazas y desafíos de nuestro tiempo. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la amenaza urgente del cambio climático refuerzan la necesidad de un replanteamiento radical de la internacionalización de la educación superior desde una orientación competitiva impulsada por el mercado hacia un esfuerzo social (de Wit y Deca 2020).

Al ver la educación superior internacional a través de una lente distinta, Knight propone un enfoque alternativo, llamado diplomacia del conocimiento.

² Este concepto fue desarrollado a principios de los noventa por Joseph Nye para describir la capacidad de atraer y cooptar en lugar de coaccionar, y utilizar la fuerza económica, cultural y política como medio de persuasión.

Este término en evolución se refiere a un enfoque emergente de "comprender el papel de la educación superior internacional, la investigación y la innovación para fortalecer las relaciones entre los países y abordar los desafíos globales comunes" (Knight 2020: 38). En lugar de ser visto como un proceso unidireccional, la diplomacia del conocimiento debe entenderse como un proceso recíproco bidireccional mediante el cual la educación superior internacional, la investigación y la innovación (IHERI) dan forma a las relaciones internacionales y, por el contrario, las relaciones internacionales facilitan la generación de conocimiento y su contribución al desarrollo social.

Si bien los enfoques de la diplomacia basados en temas mencionados anteriormente, como la diplomacia educativa, tienden a concentrarse en el núcleo de la cuestión, la diplomacia del conocimiento no es "un fin en sí misma", ni se trata puramente de "la producción de conocimiento". Más bien, podría ser una forma de abordar los desafíos complejos y globales de nuestro tiempo y debería entenderse como un "medio para un fin" (Knight 2018: 8). La diplomacia del conocimiento se basa en las funciones fundamentales de la educación superior, es decir, la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, la producción de conocimiento, la innovación y el servicio a la sociedad y puede desempeñar un papel facilitador en el avance de la Agenda 2030, ya que el conocimiento científico experto es fundamental para un futuro sostenible y el conocimiento consensuado establece los parámetros dentro de los cuales se pueden tomar decisiones a pesar de las complejidades e incertidumbres (Hernández 2021). Además, los ODS adoptados por las Naciones Unidas constituyen la base de su justificación. En particular, el ODS 4, el objetivo independiente sobre educación, que garantiza una educación de calidad inclusiva y equitativa y promueve oportunidades de aprendizaje permanente para todos, y el ODS 17, que fortalece los medios de implementación y revitaliza la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Pero en la actualidad, la humanidad está lejos de cumplir con el ODS 4. En cambio, nos enfrentamos a una crisis educativa global que se ha visto exacerbada por la pandemia de COVID-19 y las consecuencias de la guerra rusa contra Ucrania. Como resultado, las deficiencias existentes de los sistemas educativos, incluidos los sistemas de educación superior, y sus deficiencias estructurales se han ampliado, exacerbando las desigualdades y golpeando más severamente a los grupos ya marginados. Es en este punto, frente a una situación geopolítica, marcada por guerras y conflictos, la crisis de la globalización, la fragilidad resultante de los sistemas multilaterales y el aumento de la competencia geopolítica, así como el aumento de los regímenes

autocráticos, donde la cooperación IHERI se ha vuelto más importante que nunca, y la diplomacia del conocimiento podría presentar una dirección potencial hacia adelante que sirva de puente entre IHERI e IR.

3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: REALIDADES, TENDENCIAS Y DESAFÍOS REGIONALES

El número de estudiantes en educación superior en todo el mundo ha crecido rápidamente en los últimos 40 años. Es probable que este crecimiento se mantenga en los próximos años, con más de 400 millones de estudiantes esperados para 2030, encabezados por Asia y ALC (Comisión Europea 2013). Actualmente, diferentes regiones y países se encuentran en etapas muy diferentes del desarrollo de la educación superior y como resultado de esta lucha con sus propios desafíos específicos.

En el caso de ALC, hay que reconocer que todos los países han hecho progresos considerables en el campo de la educación superior en las últimas décadas. La matrícula en educación superior en la región se ha expandido dramáticamente, exhibiendo un crecimiento en la tasa media bruta de matrícula del 21% al 43% entre 2000 y 2013, alcanzando el 51% en 2019 (UNESCO 2019). Hoy en día hay más de 27 millones de estudiantes en la región, que asisten a más de 10.000 instituciones, que ofrecen más de 60.000 programas (Banco Mundial 2017; UNESCO 2019). Sin embargo, la tasa bruta de matriculación varía significativamente en toda la región, oscilando entre el 95% en Argentina, más del 43% en México y el 20% en Honduras (Banco Mundial, 2020).

A pesar de este notable progreso en términos de masificación, el desarrollo de la educación superior sigue siendo un desafío para el continente, que probablemente se refleja mejor en la insatisfacción y la ira de miles de estudiantes de ALC que se dirigen a las calles, exigiendo reformas de los sistemas educativos defectuosos de sus países. Los desafíos fundamentales en la educación superior siguen sin resolución, especialmente aquellos relacionados con la accesibilidad, la calidad, la relevancia y la equidad. El acceso a la educación superior sigue siendo muy desigual en la región, con el 50% más bajo de distribución de ingresos representando solo el 25% de todos los estudiantes de educación superior (Ferreyra et al., 2017). En términos de calidad, ALC, junto con África, sigue siendo la región con menos universidades de primer nivel y los estándares de baja calidad se ven exacerbados por un vínculo deficiente entre los programas de grado y el

sistema productivo (OCDE 2015). Cuando se habla de equidad, estamos observando un panorama de educación superior, que aún refleja una “realidad multifacética de disparidades raciales, culturales, financieras y educativas” (Didriksson 2017: 477).

Los desafíos para nuevas reformas son abundantes e incluyen una financiación pública relativamente baja en muchos países de ALC, la falta de coherencia a largo plazo en las políticas nacionales debido a la inestabilidad política, la mera complejidad de la constelación de universidades públicas y privadas en la región y actitudes desfavorables hacia el mandato académico de las universidades (Altbach y Salmi 2021). Basándonos en el ejemplo de Brasil, podemos observar que el gobierno de Bolsonaro ha seguido políticas adversas y ha realizado severos recortes presupuestarios a las universidades públicas de Brasil en los últimos años, que han estado poniendo en peligro el buen funcionamiento del sistema de educación superior (France 24 2022).

ALC se encuentra en una encrucijada en la educación superior: la región está muy por detrás de otras y los modelos actuales son incapaces de ofrecer la capacidad para el crecimiento de la productividad y el desarrollo sostenible (Ferreyra, Avitabile y Paz 2017). Actualmente, Europa y la región de ALC tienen aproximadamente 45 millones de personas matriculadas en instituciones de educación superior combinadas, lo que representa un enorme potencial para la cooperación interregional. ¿Podría la UE ser un socio para la región de ALC en la preparación del camino correcto?

4. LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS RAÍCES DEL INTERREGIONALISMO UE-ALC

Como afirman Baeza y Lazarou (2016: 50), “la cooperación educativa está en las raíces del interregionalismo”, ya que “no tropieza con las mismas sensibilidades políticas que otras áreas políticas”. Esto también ha sido cierto para la cooperación en educación superior entre la UE y ALC. La cooperación en este ámbito goza de una larga tradición entre ambas regiones. Como punto de partida para el diálogo entre grupos, se podría pensar en la primera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno UE-ALC, que institucionalizó las relaciones UE-ALC en 1999. Ya en la primera cumbre UE-ALC se mencionó la educación como uno de los ámbitos prioritarios de actuación entre los socios estratégicos, situándola en el centro del proceso asociativo. En particular, el fortalecimiento de la cooperación entre las instituciones de educación superior ya se ha identificado (junto con la educación básica y la formación profesional)

como "un desafío especial" desde el principio. En particular, el artículo 63 de la Declaración de Río (1999) establece que la UE y ALC acuerdan:

“Considerar el refuerzo de la cooperación educativa como un reto especial, con particular énfasis en la educación básica, en la formación profesional y en la cooperación entre los centros de enseñanza superior, incluidas las universidades, así como en la educación a distancia y tomar en cuenta las necesidades particulares de nuestras sociedades. En este contexto recordamos los fructíferos programas de cooperación existentes”.

Desde entonces, los funcionarios de la UE y ALC (CELAC) expresaron un fuerte compromiso con la idea de la cooperación en la educación superior en cada cumbre bienal que ha tenido lugar, transformándola en una idea bien establecida y un objetivo político dentro de las relaciones UE-ALC. La segunda Cumbre UE-ALC, celebrada en 2002 en Madrid, y el ambicioso plan de acción correspondiente 2002-2004 previeron incluso la creación de un espacio común de educación superior UE-ALC. En el Plan se definieron dos objetivos principales: i) la evaluación de la calidad, y ii) la movilidad, y se propusieron varias iniciativas que se estaban elaborando sobre la base de la participación voluntaria de los países interesados. En 2011, la creación de la CELAC marcó un impulso decisivo, elevando el diálogo entre las regiones a un diálogo de grupo a grupo oficialmente reconocido. Dos años más tarde, se revitalizó el diálogo interregional, lo cual condujo a la Primera Cumbre Académica UE-CELAC, que tuvo lugar en Chile en 2013 y reunió a una amplia gama de universidades, centros de investigación, autoridades universitarias y redes académicas de ambas regiones (específicamente, participaron alrededor de 400 representantes de universidades e instituciones académicas). Este mecanismo ha buscado trabajar con gobiernos y empresas para promover la creación de un espacio común de educación superior mediante la creación de un círculo virtuoso entre las universidades hacia la acreditación y el intercambio de conocimientos (Fundación EU-LAC 2014). La Declaración de Santiago sobre Cooperación Universitaria en Educación Superior, Ciencia y Tecnología e Innovación fue el resultado de esta Cumbre y estableció la creación de un "Foro Académico Permanente UE-ALC" para garantizar la continuidad y el seguimiento.³

³ En 2015, tuvo lugar la 2ª Cumbre Académica UE-ALC en Bruselas y en 2015 la 3ª en Córdoba.

En la Segunda Cumbre UE-CELAC en Bruselas en 2015, el nuevo Capítulo 9 “Educación Superior” se incluyó en el Plan de Acción de las regiones, complementando y buscando la convergencia con el Capítulo 1 sobre “Ciencia, investigación, innovación y tecnología” y el Capítulo 5 “Educación y empleo para promover la inclusión social y la cohesión”. Este nuevo capítulo señaló que las actividades conjuntas y los proyectos de investigación en el sector de la educación superior deben promoverse “teniendo en cuenta, entre otras, las Cumbres Académicas CELAC-UE y la Cumbre de Presidentes de Consejos de Rectores de los países UE-CELAC, en estrecha interacción con la Iniciativa Conjunta UE-CELAC para la Investigación y la Innovación (JIRI)”⁴. Tras esta cumbre, se celebraron dos Cumbres Académicas y del Conocimiento en El Salvador en 2017 y en España en 2020.

Veintitrés años después de la Cumbre de Río, podemos recordar varias iniciativas como Erasmus+ (2014-2020), incluido Erasmus Mundus, el desarrollo de capacidades en el marco del programa ALFA, incluido el proyecto Alfa PUENTES, o la movilidad en el marco del programa Alban, cuyo objetivo fundamental no era otro que fortalecer la cooperación basada en bases comunes. A través del trabajo común, tales programas fomentaron fuertemente la modernización e internacionalización de la educación superior y las reformas en diversas áreas, como la garantía de calidad, la acreditación, la armonización de títulos y los planes de estudio. Pero a pesar de la fuerte atención política prestada a la educación superior por las dos regiones y los logros completamente tangibles, todos los esfuerzos para promover la realización del Espacio Común de Educación Superior UE-CELAC han dado lugar a “resultados modestos y, a veces, incluso contradictorios” (Dondi 2018) que resultan en una cooperación que “puede tener algunas oportunidades no aprovechadas” (Crowfoot 2020). Hasta la fecha, el Espacio Común de Educación Superior UE-CELAC sigue siendo más un fenómeno imaginario que real.

Las razones que han obstaculizado el logro del objetivo político son múltiples y familiares, que comprenden los laboriosos procesos de integración regional de ALC, el cambio de la UE del interregionalismo al bilateralismo y la discontinuidad del diálogo político (Dondi 2018). Dados los problemas globales cada vez más apremiantes, un enfoque renovado de la cooperación UE-ALC en educación superior parece oportuno para involucrar a una parte verdaderamente sustancial de la comunidad de educación superior de ambas regiones y para hacer realidad el Espacio Común de Educación Superior.

5. HACIA UNA AGENDA UE-ALC A LARGO PLAZO SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR, INVESTIGACIÓN Y COOPERACIÓN EN INNOVACIÓN

Viendo la educación superior internacional a través de la diplomacia del conocimiento, cinco dimensiones son de particular importancia en la búsqueda de un enfoque político coherente y una agenda estratégica relacionada con la cooperación UE-ALC en educación superior: conectar los niveles de educación superior, investigación e innovación (HERI), diversidad de actores y socios, reconocimiento de diversas necesidades y uso colectivo de recursos, reciprocidad, así como la construcción y fortalecimiento de relaciones entre países.⁴

5.1. CONECTAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR, LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN

La pandemia de COVID-19 ha ilustrado la importancia vital de la colaboración en investigación e innovación para encontrar soluciones a las necesidades más críticas de la sociedad. Ampliar la dimensión internacional de la cooperación UE-ALC más allá de la educación superior a la investigación y la innovación y vincular los tres ámbitos políticos a través de un enfoque integrador y coherente parece no solo oportuno sino necesario, ya que facilita la adopción de una verdadera estrategia de conocimiento que descubra sinergias entre políticas, programas, proyectos y actividades relacionadas (Gabriel 2020). Prestar mayor atención al triángulo del conocimiento, así como explorar las sinergias e interconexiones entre el Espacio Común de Educación Superior y el Espacio Común de Investigación es de suma importancia.

La Comunicación conjunta de la Comisión Europea de 2019 al Parlamento Europeo y al Consejo sobre las relaciones entre la UE y América Latina y el Caribe pide que se aprovechen los programas existentes y fructíferos como Erasmus+ y Horizonte Europa para los años 2021–2027. A pesar de ser ciertamente importante, es imperativo ir más allá y conectar estas actividades independientes a una gama más amplia de actividades a la vista de los desarrollos más contemporáneos en IHERI. Esto incluye, entre otras cosas, la creación de universidades conjuntas internacionales, redes de investigación multiuniversitarias e interdisciplinarias, centros de conocimiento y centros de

⁴ Sobre la base del marco conceptual diseñado por Jane Knight (2020).

excelencia, con el objetivo de ampliar el papel que desempeñan la UE y ALC en la creación de conocimiento global, progreso intelectual e innovación. La mayoría de los esfuerzos de colaboración académica hasta la fecha han funcionado a nivel de proyecto o programa, por lo que los lazos con frecuencia no se mantuvieron una vez que finalizó la financiación. Por lo tanto, es necesario intensificar los esfuerzos de cooperación y centrarse en la aplicación de instrumentos de política reales con una escala operativa más amplia para producir un impacto transformador con una visión a largo plazo.

5.2. DIVERSIDAD DE ACTORES Y SOCIOS

Una característica destacada de la diplomacia del conocimiento se refiere a la diversidad de actores internacionales de educación superior que interactúan con socios de otros sectores. Si bien las universidades son ciertamente actores importantes en el proceso debido a su posición única en la encrucijada de HERI, hay una amplia gama de otros actores involucrados, incluidos centros de excelencia, instituciones o redes de investigación, fundaciones, grupos de expertos, asociaciones profesionales, ONG, empresas del sector privado y agencias gubernamentales. En este sentido, debe proseguirse el proceso de diálogo abierto intensificado en el marco de las Cumbres Académicas y del Conocimiento UE-CELAC, para crear espacios de colaboración de abajo hacia arriba y utilizarlos como instrumentos de agrupación (Torrent 2020). Este enfoque ascendente es fundamental para garantizar el compromiso continuo de la comunidad académica.

De acuerdo con la naturaleza específica de la iniciativa en cuestión, estos actores deben colaborar con otros sectores, como las autoridades locales, el sector privado y los grupos de la sociedad civil. El papel crucial que asumen las autoridades locales en este proceso está bien expresado por el hecho de que el 60% de las 169 metas de los ODS no se pueden lograr sin su participación (Comisión Europea 2019a). Además, la participación de las sociedades civiles en ambas regiones es vital, ya que “un enfoque político de arriba hacia abajo no es suficiente para desarrollar una cooperación exitosa” (Baeza y Lazarou 2016: 59). Con respecto al sector privado, la UE podría aprovechar su experiencia en la transferencia de ideas y tecnologías del mundo académico a las nuevas empresas y la industria, así como en la promoción de la especialización inteligente y la experiencia en innovación a nivel regional (Comisión Europea, 2019a).

5.3. RECONOCIMIENTO DE LAS DIVERSAS NECESIDADES Y USO COLECTIVO DE LOS RECURSOS

Dado que un enfoque innovador de la asociación UE-ALC no hace justicia a las muchas realidades geográficas, económicas, políticas y sociales diferentes que vive ALC, debe reconocerse plenamente que los países socios de la UE tienen prioridades, necesidades y recursos políticos diferentes e idiosincrásicos. Esto le da especial importancia al concepto de relevancia en los esfuerzos de colaboración, ya que la educación superior debe responder a las necesidades reales de las personas (Bonilla 2020). Las actividades de armonización deberán llevarse a cabo de acuerdo con las capacidades y prioridades de la región.

En este contexto, es imperativo “transformar el paradigma de desarrollo actual en uno que nos lleve por el camino del desarrollo inclusivo y sostenible” (Alvarado 2020: 1) y así establecer una relación de cooperación horizontal. Para lograrlo, debe superarse la visión del Banco Mundial sobre la educación, que considera a los países desarrollados como productores y exportadores de educación superior y a los países en desarrollo como consumidores, que deben centrar sus esfuerzos en la financiación de la educación básica. Si bien no niega la importancia de la educación básica, no debe ser la única preocupación dado el eminente papel de desarrollo de la educación superior en el siglo XXI, ya que esto pondría en peligro la soberanía de ALC en la sociedad del conocimiento, agravaría las dependencias ya presentes y obstaculizaría la búsqueda de ALC de un modelo de crecimiento sostenible impulsado por motores endógenos (Gazzola 2021).

5.4. RECIPROCIDAD

La generación de conocimiento ya no es un proceso meramente singular y una práctica científica racional que es neutral en términos de valor o poder, sino fundamentalmente social y colectiva (Acharya, Deciancio y Tussie 2022). Las diversas necesidades y recursos de los actores involucrados naturalmente resultarán en diferentes beneficios y riesgos. Sin embargo, los principios de reciprocidad y reciprocidad de beneficios deben guiar el proceso de cooperación, y “la UE debe diferenciarse a través de su política basada en valores y promover una lógica de complementariedad y beneficio mutuo” (Comisión Europea 2019b:13).

En este contexto, vale la pena recordar que los problemas más apremiantes para los latinoamericanos y caribeños incluyen problemas sociales relacionados con la pobreza extrema, la desigualdad social y el cambio climático, áreas en las que a la UE se le atribuye un papel de liderazgo (Nolte,2018). Después de Sanahuja, la UE representa el único actor en el escenario internacional que ofrece a ALC un socio para el avance en las preocupaciones clave de sus sociedades, como la inclusión social, la igualdad de género, el empleo, la protección de la democracia y los derechos humanos, la sostenibilidad ambiental y la educación y, por lo tanto, está en una posición única para inducir una transformación significativa (FIIAPP,2020). Si bien las relaciones con China pueden ser económicamente atractivas, la mayoría de los países de la región de ALC están a favor de reformar sus sistemas educativos de acuerdo con los estándares europeos en lugar de chinos y de aplicar políticas de inclusión y sostenibilidad que estén más estrechamente alineadas con los estándares europeos que con los chinos (Nolte 2018). Esto presenta una oportunidad de vital importancia para ampliar las transformaciones en los sectores de educación superior de las regiones para revitalizar las relaciones UE-ALC desde sus raíces. La internacionalización exitosa de la educación superior debe abordar necesariamente la dimensión social, incluidos los problemas de accesibilidad, equidad, calidad y desarrollo de capacidades.

5.5. CONSTRUCCIÓN Y FORTALECIMIENTO DE RELACIONES ENTRE PAÍSES

Hay una escala móvil en términos de la amplitud y profundidad de las contribuciones que IHERI puede aprovechar para RR. II., pero fortalecer las relaciones entre los países y de esta manera contribuir a resolver los desafíos globales apremiantes de nuestro tiempo será lo más importante. Esto implica entenderlo verdaderamente como un medio para un fin. En este sentido, “las futuras agendas UE-ALC no solo deben hacer referencia sino también fundamentar el papel de la educación superior y la investigación como motor del cambio social y económico y la innovación, como respuesta activa a la Agenda 2030 y un compromiso real en términos de inversiones estratégicas y tangibles” (Crowfoot 2022). Apoyar la implementación de la Agenda 2030 debe ser un componente central de un nuevo marco para la cooperación UE-ALC en educación superior. A través de la cooperación inteligente y el aprendizaje mutuo en el campo de IHERI, las regiones podrían liderar el camino hacia una producción/consumo más sostenible, energía renovable, eficiencia de recursos, economía circular y promoción de ciudades sostenibles e inteligentes (Comisión Europea 2019b).

En primer lugar, la tarea probablemente más importante y decisiva a la que se enfrentan la UE y ALC es restablecer el diálogo político de alto nivel y evitar la discontinuidad garantizando el seguimiento. La 8.ª Cumbre UE-CELAC se celebró en junio de 2015 y la última reunión ministerial UE-CELAC, en octubre (que ha sido la primera en más de 4 años). En este sentido, una Cumbre UE-CELAC bajo la Presidencia española del Consejo Europeo en la segunda mitad de 2023 brindará la oportunidad de expresar el compromiso de fortalecer la cooperación. Además, la creación de una plataforma birregional permanente de diálogo sobre políticas de educación superior para compartir las mejores prácticas y fomentar el diálogo regional podría ser innovadora y fomentar la asociación con agrupaciones regionales dispuestas (ya sean organizaciones interregionales como CELAC o esfuerzos subregionales como Mercosur, la Alianza del Pacífico o ALBA) o países individuales interesados. Más allá de esta cuestión, Mariya Gabriel, como comisaria de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud (2019-2024), y su postura positiva hacia la intensificación de la cooperación con la región de ALC, brindan importantes oportunidades para una revitalización de la cooperación UE-ALC en el campo de la educación superior y una agenda renovada.

Por último, la elaboración de la *Matriz de Objetivos y Líneas Estratégicas para la Construcción del Espacio Común de Educación Superior UE-CELAC*⁵, que ha promovido la Fundación UE-ALC, representa un importante documento de referencia sobre las acciones concretas necesarias para fortalecer el pilar de educación superior de la asociación birregional.

⁵ Véase: <https://eulacfoundation.org/es/education>

6. REFLEXIONES FINALES

En el contexto de la intensificación de la amenaza del cambio climático y los ODS, debe tener lugar un replanteamiento fundamental de la internacionalización de la educación superior, alejándose de su ética competitiva hacia una orientación social, colaborativa y basada en valores. Dado el eminente papel de desarrollo socioeconómico de la educación superior, no solo es un objetivo en sí mismo, sino también un medio para lograr los otros 16 ODS y, por lo tanto, un impulsor de políticas crítico para avanzar en la Agenda 2030. El impulso actual, marcado por el mayor enfoque concomitante en la educación que ha desencadenado la pandemia, debe verse como una oportunidad para comprender verdaderamente el papel estratégico de la educación superior y volver a imaginar cómo las universidades pueden cocrear sociedades más sostenibles, democráticas y justas y, por lo tanto, podrían potencialmente liderar el camino para remodelar el mundo posterior a la Covid.

Si bien la cooperación en la educación superior ha estado en las raíces del interregionalismo UE-ALC y desde entonces ha sido una característica importante de la agenda interregional, ahora es imperativo aprovechar las posibles exposiciones de cooperación sin explotar en la práctica. Por lo tanto, la educación superior debe orientarse hacia una prioridad máxima en las relaciones UE-ALC con el objetivo de reorientarlas hacia un futuro sostenible. En este sentido, la pandemia podría dar un nuevo impulso a la revitalización de las relaciones UE-ALC desde sus raíces. En primer lugar, esto permitiría a ambas regiones transformar el Espacio Común de Educación Superior de un fenómeno bastante imaginario en uno real. En segundo lugar, y lo que es más importante, podría permitir a la región de ALC avanzar en la lucha contra sus desafíos estructurales dada la urgencia de aumentar la productividad y construir una sociedad más equitativa, mientras que la UE encuentra un socio para acelerar la implementación de la Agenda 2030. Así, ambos socios podrían reafirmar la relevancia geopolítica de su relación, persiguiendo conjuntamente el objetivo de preservar el vigor de los ideales democráticos en el contexto de un panorama internacional cambiante y un orden mundial cambiante.

A este respecto, la diplomacia del conocimiento podría constituir la base de un entorno propicio para el intercambio saludable de conocimientos. El objetivo principal de los esfuerzos de colaboración en la educación superior no debe ser el mero aumento de la movilidad estudiantil y el intercambio de estudiantes como actividades independientes, sino la creación de redes de

estas actividades en un conjunto más amplio de actividades con el objetivo a largo plazo de fortalecer el papel que desempeñan la UE y ALC en la generación de conocimiento global, los avances intelectuales y la innovación. Esto permitiría un interregionalismo más “orientado a un propósito”, lo cual es necesario porque, a pesar de toda la incertidumbre, una cosa es cierta: los desafíos de nuestro tiempo son apremiantes y no pueden abordarse desde una perspectiva puramente nacional. Trascienden fronteras y encontrar soluciones reales implica un proceso colectivo de generación de conocimiento, que es inherentemente social. Para transformar el Espacio Común de Educación Superior en realidad, se requerirá un nuevo nivel de ambición y reciprocidad en las relaciones UE-ALC y esfuerzos coordinados y sostenidos para trazar un nuevo curso para la cooperación en educación superior, lo que podría tener el potencial de crear nuevas formas de cooperación entre individuos dedicados y grupos comunitarios de todos los sectores: gobiernos, responsables políticos, universidades y otras instituciones de educación superior, sociedad civil y sector privado, y así servir para construir una autonomía estratégica a ambos lados del Atlántico.

REFERENCIAS

- Acharya, Amitav, Melisa Deciancio y Diana Tussie. 2022. *Introduction: Latin America in Global International Relations*. Nueva York: Routledge.
- Altbach, Philip G., Liz Reisberg y Laura E. Rumbley. 2019. *Trends in Global Higher Education: Tracking an academic revolution*. Global Perspectives on Higher Education. Leiden: Brill. Volumen 22.
- Altbach, Philip. G. y Jane Knight. 2007. "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities", *Journal of Studies in International Education*, N° 11 (2007): 290–305.
- Altbach, Philip. G. y Jamil Salmi. 2021. "Why Latin America needs world-class universities», *International Higher Education*,". N° 108 (2021): 20-21.
- Alvarado, Carlos. 2020 "Higher Education as a Generator of Knowledge and Innovation", *EU-LAC Newsletter*, Mayo de 2020. Consultado el 28 de octubre de 2022:
https://eulacfoundation.org/system/files/6_en_carlosalvarado.pdf.
- Baeza, Cecilia y Elena Lazarou. 2016." Arab – Latin American Cooperation in Culture and Education". En *The Arab World and Latin America: Economic and Political Relations in the Twenty-First Century*, 50-70. Londres: I.B. Tauris.
- Banco Mundial. 2017. *Graduarse: solo la mitad lo logra en América Latina*". Banco Mundial, 17 de mayo de 2017. Consultado el 17 de octubre de 2022.
<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so>.
- Bonilla, Adrián. 2020. "Higher education: a global process as a bi-regional key", *EU-LAC Newsletter*, mayo de 2020. Consultado el 12 de octubre de 2022:
https://eulacfoundation.org/system/files/2_en_adrianbonilla.pdf.
- Byrne, Caitlin y Rebecca Hall. 2011. "Australia's international education as public diplomacy: Soft power potential". *Clingendael Discussion Paper in Diplomacy*, N° 121 (2011): 1-27.
- Chou, Meng-Hsuan y Pauline Ravinet. 2015. "The Rise of 'Higher Education Regionalism': An Agenda for Higher Education Research". In *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*, 361-378. Londres: Palgrave Macmillan.
- Comisión Europea. 2013. *Speech: Opening up higher education to the world and*

the new university ranking, U-Multirank". 11 de abril de 2013.
Consultado el 4 de octubre de 2022:
https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_13_306

Comisión Europea. 2019a *Annual Report on the implementation of the European Union's instruments for financing external actions in 2018*. Consultado el 3 de octubre de 2022: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2019:0604:FIN:EN:PDF>.

Comisión Europea. 2019b. *Joint Communication to the European Parliament and the Council: European Union, Latin America and the Caribbean: joining forces for a common future*. Consultado el 3 de octubre de 2022.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52019JC0006>.

Comisión Europea. 2022. *Research and Innovation: Latin America and Caribbean*. Consultado el 4 de octubre de 2022: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/strategy-2020-2024/europe-world/international-cooperation/latin-america-and-caribbean_en.

Cooper, Andrew, Jorge Heine y Ramesh Thakur. 2013. *The Oxford Handbook of Modern Diplomacy*. Oxford: Oxford University Press.

Crowfoot, Amanda. 2020. "Prospects for Enhancing EU-LAC Higher Education and Research Cooperation". *EU-LAC Newsletter*, mayo de 2020. Consultado el 12 de octubre:
https://eulacfoundation.org/en/system/files/3_en_amandacrowfoot.pdf
f.Declaración de Río. 28-29 de junio de 1999. Consultado el 7 de octubre de 2022:
https://intranet.eulacfoundation.org/en/system/files/1999_EN_Rio_Decl.pdf.

de Wit, Hans y Ligia Deca. 2020. "Internationalization of higher education, challenges and opportunities for the next decade". In *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*, 3-11. Berlin: Springer.

Didriksson, Axel et al. 2017. "University Social Engagement: Current Trends in Latin America and the Caribbean at Global/Local Universities". In *Higher education in the world: Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local*, 466-485. Girona: Global University Network for Innovation.

- Dondi, Claudio. 2018. *The Higher Education Paradox: a privileged starting point of EU-CELAC strategic relationship, with fragmented achievements and insufficient policy instruments*. IRELAC Policy Brief.
- EU-LAC Foundation. "Towards a Common Space of Higher Education". *EU-LAC Newsletter*, Septiembre de 2014. Consultado el 9 de octubre de 2022:
<https://eulacfoundation.org/sites/default/files/documents/Newsletter%20September%202014%3A%20Higher%20Education.pdf>.
- European Union External Action. 2022. *Road 2023: paving the way towards a European Union- Latin America stronger partnership*. Consultado el 5 de octubre de 2022: https://www.eeas.europa.eu/eeas/%E2%80%9Croad-2023%E2%80%9D-paving-way-towards-european-union-latin-america-stronger-partnership_en.
- Ferreya, Maria Marta et al. 2017. *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank.
- FIIAPP. 2020. *Latin America and the Caribbean and the European Union in 2020: perspectives and opportunities*. Consultado el 3 de octubre de 2022:
<https://www.fiiapp.org/en/america-latina-el-caribe-y-la-union-europea-en-2020-perspectivas-y-opportunidades/>.
- France 24. 2022. *Brazil's education system in crisis as Bolsonaro takes aim at universities*. Consultado el 6 de octubre de 2022.
<https://www.france24.com/en/americas/20221028-brazil-s-education-system-in-crisis-as-bolsonaro-takes-aim-at-universities>.
- Fredman, Pam. 2020. "Introduction: The Role of Higher Education in Making Our Society Sustainable: An International Perspective". In *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Berlin: Springer.
- Gabriel, Mariya. 2020. "Academic cooperation with Latin America and the Caribbean". *EU-LAC Newsletter*. Mayo de 2020. Consultado el 12 de octubre de 2022:
https://eulacfoundation.org/system/files/en_mariyagabriel.pdf.
- Gazzola, Ana Lúcia. 2020. *Higher education in Latin America and the Caribbean, present and future*. UNESCO. Consultado el 4 de octubre de 2022.
<https://www.iesalc.unesco.org/2021/10/18/educacion-superior-en-america-latina-y-caribe-presente-y-futuro/>.
- Gienow-Hecht, Jessica. C. E. y Mark C. Donfried. 2010. *Searching for a cultural diplomacy*. Nueva York: Berghahn Books.
- Goff, Patricia M. 2013. "Cultural Diplomacy". In *The Oxford Handbook of Modern*

- Diplomacy*. Oxford: Oxford University Press.
- Hurth, Victoria y Iain S. Stewart. 2022. "Re-purposing Universities: The Path to Purpose", *Frontiers in Sustainability*. N° 2 (2022).
- Hernandez, Ariel Macaspac. 2021. "Knowledge Diplomacy as Facilitator of Transformation Towards Sustainability: The "New Diplomacy" and Consensual Knowledge". En *Taming the Big Green Elephant*, 87-103. Wiesbaden: Springer VS.
- Kjellén, Bo. 2008. *A New Diplomacy for Sustainable Development: The Challenge of Global Change*. London: Routledge, 2008.
- Knight, Jane y Hans de Wit. 1995. "Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives". In *Strategies for Internationalisation of Higher Education, A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: EAIE.
- Knight, Jane. 2008. *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Leiden: Brill.
- Knight, Jane. 2018. *Knowledge Diplomacy A bridge linking international higher education and research with international relations*. British Council Documento de debate.
- Knight, Jane. 2020. "Knowledge Diplomacy: What Are the Key Characteristics?". *International Higher Education*, N° 100 (2020): 38-39.
- Lung Moldovan, Maria, Ioan Moldovan y Alexandra Nistor-Lung. 2012. "Financing higher education in Europe: issues and challenges". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, N° 51 (2012): 938-942.
- Nolte, Detlef. 2018. *China is challenging but (still) not displacing Europe in Latin America*. GIGA Focus Lateinamerika.
- Nye, Joseph. S. 2005. "Soft Power and Higher Education". *Second Forum for the Future of Higher Education (Archives)*, 11-14 (2005).
- OCDE. 2015. *E-learning in Higher Education in Latin America*. París: OECD Publishing.
- Piros, Silviu y Joachim Koops. 2020. "Towards a Sustainable Approach to EU Education Diplomacy? The Case of Capacity-Building in the Eastern Neighbourhood". En *Cultural Diplomacy in Europe*, 113-138. Nueva York: Springer International Publisher.
- Ruffini, Pierre-Bruno. 2017. "What is science diplomacy?". In *Science and Diplomacy*, 11-26. Cham: Springer.

- Tironi, Eugenio, Tomas Ariztía y Francesca Faverio. 2005. *El sueño Chileno: Comunidad, familia y nación en el Bicentenario*. Santiago de Chile: Taurus.
- Torrent, Ramón. 2020. "New Approaches to EU-LAC Cooperation in Higher Education: EU-LAC Focus and OBREAL-Global Observatory's contributions". *EU-LAC Newsletter*. Mayo de 2020. Consultado el 9 de octubre de 2022: https://eulacfoundation.org/system/files/5_en_ramontorrent.pdf.
- UNESCO. 2019. *UNESCO IESALC reveals that only 38% of mobility from Latin America and the Caribbean is to the same region*. Consultado el 5 de octubre de 2022: <https://www.iesalc.unesco.org/en/2019/09/25/unesco-iesalc-reveals-that-only-38-of-mobility-from-latin-america-and-the-caribbean-is-to-the-same-region/>.
- UNICEF. 2021. *EU concerned about impact of school closures on children*. 1er de mayo de 2021. Consultado el 7 de octubre de 2022. <https://www.unicef.org/eu/press-releases/unicef-eu-concerned-about-impact-school-closures-children>.
- Naciones Unidas. 2020. *Policy Brief: Education during Covid-19 and Beyond*. Consultado el 8 de octubre de 2022. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>.
- World Bank. 2020. *School enrollment, tertiary (% gross)*. Consultado el 8 de octubre <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR>.

RICARDO ALFARO & STAN BRUURS

2. CAPACITAR AL PERSONAL ACADÉMICO PARA AVANZAR EN EL ODS 4: LANZAMIENTO DE UNA PLATAFORMA DIGITAL PARA LA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LAS REGIONES DE LA UE Y ALC

RESUMEN EJECUTIVO

La educación de calidad es vital para preparar al capital humano para los desafíos globales como la pobreza, el cambio climático y la desigualdad social. Sin embargo, mientras que el personal académico es un facilitador clave para lograr una educación de calidad, su papel fundamental en las instituciones de educación superior (IES) a menudo se ve marginado. Por lo tanto, este ensayo contribuye al debate político sobre asociaciones educativas entre la UE y las regiones de ALC al agregar una herramienta práctica en línea para el personal académico, a saber, una Plataforma Digital. La Plataforma identificaría tres temas críticos con respecto a la IES y los miembros del personal académico que actualmente están subdesarrollados a la luz del ODS 4, a saber, pedagogía y gestión, idiomas y movilidad. Al integrar los marcos existentes, esta Plataforma mejoraría las habilidades pedagógicas y lingüísticas de los miembros del personal académico y buscaría infraestructuras inclusivas en la IES. A continuación, aclararía las oportunidades de movilidad que facilitan la circulación del conocimiento. Al hacerlo, la Plataforma proporcionaría directrices, buenas prácticas y módulos de sensibilización que resonarían con el ODS 4. En consecuencia, reforzaría la asociación birregional y proporcionaría el estímulo necesario para un Espacio Común UE-ALC de Educación Superior, Investigación e Innovación. En última instancia, el enfoque

holístico adoptado en la Plataforma mejoraría las competencias del personal académico, lo que conducirá a una educación inclusiva, sostenible y de calidad para todos los estudiantes en las regiones de la UE y ALC.

1. LA VANGUARDIA: EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LAS REGIONES DE LA UE Y ALC

Con un pasado de estrecha cooperación nacida en la proximidad histórica y cultural, los lazos entre la Unión Europea y los Estados de América Latina y el Caribe (UE-ALC) se han fortalecido incluso en un contexto global cada vez más diverso. Las líneas paralelas de pensamiento mejoraron las similitudes económicas entre la UE y las regiones de ALC y culminaron en una postura política internacional congruente (Domínguez 2015). Del mismo modo, las lenguas y religiones afines en la UE-ALC hicieron cumplir este vínculo más notablemente. Con el advenimiento de la asociación birregional UE-ALC en 1999 en la Cumbre de Río de Janeiro, una cooperación intercontinental a largo plazo marcó el rumbo hacia una consolidación académica estratégica (István 2020). A partir de entonces, se han dado pasos significativos dentro y entre las regiones relacionadas con la educación, como las movibilidades Erasmus, el Proceso de Bolonia en la UE, el Proyecto Tuning Latin America en ALC, el Área Común de Educación Superior UE-ALC y los proyectos ULICES⁶ y Alfa Puentes. Mientras que en la UE se realiza un Espacio Europeo de Educación (Superior), en ALC solo se han dado pasos provisionales hacia dicha cooperación institucionalizada regional (Barlete 2020). Sin embargo, las Cumbres de la CELAC y los planes de acción concomitantes establecen que la educación es una prioridad regional. En 2011, nació el Foro Académico Permanente ALC-UE, avanzando hacia el diseño de un Espacio Común para la Educación Superior (Dodi 2017). Reflexionando sobre la dinámica actual, los ministros de educación de ALC mostraron cierto margen de maniobra hacia la solidaridad regional para alcanzar el ODS 4 a través del Convenio de Buenos Aires (UNESCO 2018).

Como parte de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que abordan los desafíos globales, el ODS 4 garantiza una educación de calidad inclusiva y equitativa y promueve oportunidades de aprendizaje permanente para todos.⁷ Dicha educación de calidad solo se puede lograr con la narrativa de la

⁶ ULISES: University Linking Initiatives and Synergies in Europe and South America.

⁷ United Nations, *The 17 Goals*, <https://sdgs.un.org/goals>.

educación para el desarrollo sostenible (EDS), lo que sugiere la adquisición de conocimientos y habilidades para abordar estos desafíos globales. Esto está profundamente entrelazado con la Meta 4.7 de los ODS, que considera a los estudiantes como ciudadanos globales obligados a construir un futuro sostenible. De hecho, la educación se transformó de una preocupación local y nacional a un interés global debido a la globalización, la industrialización y la digitalización (Wong et al. 2020).

La importancia de la educación de calidad trasciende las fronteras nacionales, ya que las marcadas diferencias de aprendizaje entre los países vecinos pueden conducir a impedimentos de productividad que afectan a toda la región (Banco Mundial 2021). Estas tendencias, incluida la pandemia de COVID-19, exacerbaron las deficiencias de las políticas educativas actuales. Las instituciones de educación superior (IES) se enfrentan a altas tasas de abandono y desconexión de los estudiantes, así como a períodos de estudio prolongados (Ferreira et al. 2017).

Aunque el número de matriculaciones se ha disparado a lo largo de los años, los estudiantes no siempre reciben una educación de calidad debido a la escasez de maestros altamente calificados. Dado que las IES no están decididas a revitalizar la capacitación del personal académico, sigue existiendo un círculo vicioso en el que la próxima generación de miembros del personal académico adquiere las capacidades deficientes de los maestros de hoy en día, lo que a su vez les impide enseñar cualitativamente más tarde (Schulte et al. 2020). Claramente, las deficiencias estructurales en la IES son comunes, incluidas las deficiencias pedagógicas y de gestión, las deficiencias lingüísticas y los obstáculos con respecto a la movilidad del personal. Por lo tanto, avanzar en la educación de calidad requiere un enfoque integral, con un enfoque en todos los participantes: gobiernos, IES, miembros del personal y estudiantes. En consecuencia, el personal académico debe repensar sus enfoques pedagógicos y gerenciales y ser consciente de las posibles deficiencias en sus métodos, como la falta de alfabetización digital (Pérez et al. 2018).

Para llevar adelante el enigma de la educación de calidad con mayor fuerza, este ensayo propone una Plataforma Digital UE-ALC que refuerza la asociación birregional a través de un marco común hacia una educación de calidad. Esta Plataforma se alinearía con el objetivo compartido de lograr el ODS 4 para unir las metas globales y las perspectivas nacionales y locales al tiempo que se basa en los marcos existentes y los esfuerzos de colaboración. Buscaría dos objetivos interconectados, a saber, proporcionar un entorno de

enseñanza y aprendizaje atractivo y cualitativo, por un lado, y reforzar el pilar educativo de la asociación birregional hacia un Espacio Común de Educación Superior, Investigación e Innovación, por otro. Múltiples cumbres académicas han impulsado tal área común. Teniendo en cuenta las consideraciones sobre la educación de calidad en la UE-ALC, este ensayo identifica tres elementos clave que deben abordarse: (1) pedagogía y gestión, (2) idiomas y (3) movilidad. Debido a su universalidad e interdependencias, un enfoque conjunto de la UE-ALC plantea una respuesta adecuada y práctica. Posteriormente, se evalúa la viabilidad y el potencial de este proyecto a medio y largo plazo.

2. PLATAFORMA DIGITAL UE-ALC

2.1 ESTRUCTURA Y PRINCIPALES IMPULSORES

Para hacer frente a las dificultades globales, deben transformarse los fundamentos de la educación superior (Vasavi 2020). Es deseable un enfoque integral para construir un entorno de IES donde se estimule a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial. Se podrían dar pasos inmensos hacia adelante a través de una Plataforma Digital UE-ALC (la Plataforma), una herramienta en línea dirigida a los miembros del personal académico como facilitadores críticos de una educación de calidad y que tenga un impacto crucial en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, se ha estimado que un maestro de alto rendimiento aumenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el equivalente a más de dos años de escolaridad (Saavedra Chanduvi et al. 2020). Además, dichos maestros motivan a los estudiantes, lo que resulta en tasas de deserción decrecientes y mejoran sus resultados a largo plazo, como salarios más altos en las perspectivas laborales futuras (Popova, Evans y Arancibia 2016). La Plataforma se centraría en la fuerza laboral existente, ya que es difícil atraer personal académico calificado a una IES en particular (Elacqua et al. 2020). Al hacerlo, podría satisfacer las preocupaciones de los maestros actuales que carecen de desarrollo profesional, como lo demuestra la encuesta TALIS de la OCDE. Por lo tanto, la Plataforma se basaría en tres ejes de acción: (1) pedagogía y gestión, (2) idiomas y (3) movilidad.

Se propone que los dos primeros pilares consistan en módulos de capacitación de autoaprendizaje, mientras que el tercer pilar se centraría en la difusión de conocimientos y las oportunidades de creación de redes. En consecuencia, recae dentro del ámbito del continuo de aprendizaje permanente para el personal académico según lo capturado por el ODS 4.

Además, la Plataforma serviría como ventanilla única para el desarrollo profesional del personal académico, ya que incluye toda la información, capacitación y enlaces de referencia necesarios para acelerar la enseñanza y el aprendizaje cualitativos y preparados para el futuro. El estilo interactivo de la Plataforma aseguraría que no fuera demasiado teórico y garantizaría la participación de los actores involucrados. Tal ambición general requiere que la Plataforma la desarrollen expertos en colaboración con todas las partes interesadas relevantes a nivel macro, meso y micro, como las autoridades y los responsables políticos nacionales y locales, la IES, el personal académico y los estudiantes. Además, las empresas desempeñan un papel en la configuración de la educación porque son conscientes de las habilidades requeridas en el mercado laboral global y se enfrentan a la falta de trabajadores calificados en el nuevo mundo del trabajo (Berger y Frey 2016; Saura 2020). Un diálogo amplio y un consenso a la luz de un enfoque integrado de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba son imperativos para que todos participen en la puesta en marcha y aplicación de la Plataforma. A su vez, esto garantiza la orquestación del entendimiento mutuo al tiempo que tiene en cuenta las diferencias nacionales y regionales. Esto indica que la Plataforma sería algo más que un programa único para todos. En conjunto, esto da como resultado objetivos, principios y valores bien definidos compartidos por la UE-ALC, que guían la Plataforma, a saber, un compromiso para defender los derechos humanos, una intolerancia a la discriminación, el respeto por la igualdad de género y los ODS en general (Ghymers 2018). Estos denominadores comunes actuarán como un estándar normativo en la educación de calidad en las regiones de la UE y ALC.

En primer lugar, sin embargo, la alfabetización digital del personal académico debe ser elevada, como subraya la UNESCO en su Marco de Competencias TIC para Docentes (ECLAC y UNESCO 2020). Por lo tanto, la Plataforma primero debe familiarizar al personal académico con la tecnología digital a través de un tutorial en la Plataforma, así como programas de capacitación digital. Una vez que el personal haya adquirido y afinado sus competencias digitales, podrían transmitir estas habilidades a sus estudiantes y podrían usar la Plataforma al máximo. Además, la tecnología en la educación influye positivamente en los resultados de aprendizaje, ya que apoya el desempeño de los docentes (Banco Mundial 2021). Por ejemplo, la enseñanza en línea era omnipresente durante la pandemia de COVID-19 y sigue siendo relevante para, entre otros, fines de aprendizaje a distancia (Sandoval 2020).

Además, la Plataforma serviría como un programa birregional para la formación profesional del personal académico, lo que eventualmente resultaría en transformaciones a nivel institucional e individual (Dodi 2017). La Plataforma no se referiría a los objetivos, el contenido y la formación educativos nacionales existentes, sino que actúa como una adición complementaria y voluntaria. El hecho de que los docentes no muestren una gran necesidad de formación complementaria en sus conocimientos de contenido refuerza este enfoque (OCDE 2019). Además, una plataforma digital interactiva y creativa proporcionaría un resultado más eficiente que los talleres físicos únicos. Por lo tanto, es necesario y preferible un enfoque coherente para lograr el ODS 4, como el propuesto con la Plataforma.

2.2 TRES PILARES

2.2.1 PEDAGOGÍA Y GESTIÓN

El primer pilar sustancial de la Plataforma abarcaría las estrategias pedagógicas y de gestión que resultan útiles para alcanzar el ODS 4. Predominantemente, consistiría en módulos interactivos y de autoaprendizaje, incluidas pautas, instrucciones y buenas prácticas personalizadas. Esto contribuye a promover el conocimiento de los estudiantes y aumentar la oferta de maestros calificados como lo indica la Meta 4.c del ODS 4. El objetivo principal es crear conciencia entre el personal académico sobre la amplia variedad de posibles estrategias pedagógicas y de gestión, la importancia de los ODS y cómo la educación puede apoyar el desarrollo sostenible. La incorporación de estos elementos en la formación del personal da como resultado la adquisición de competencias de sostenibilidad del personal académico para transmitirlos a los estudiantes (UNESCO 2017). Al educar al personal académico, pueden producirse transformaciones estructurales a nivel de IES, por ejemplo, a través de un plan de estudios que considere los desafíos globales, como la pobreza, la desigualdad y el cambio climático.

Los enfoques pedagógicos primarios y bien diseñados mejoran el aprendizaje de los estudiantes (Saavedra Chanduvi et al. 2020). Sin embargo, el alto grado de homogeneidad en los enfoques pedagógicos conduce a formas inadecuadas de abordar las necesidades diversificadas de los estudiantes. Por lo tanto, es deseable la diferenciación en los enfoques pedagógicos para transmitir el conocimiento basado en el grupo objetivo. Una gran parte de los docentes informa una necesidad significativa de desarrollo profesional con respecto a entornos multiculturales o multilingües, así como a la enseñanza de

estudiantes con necesidades especiales (OCDE 2019). Por ejemplo, los métodos de enseñanza difieren entre estudiantes ciegos y sordos, y entre la enseñanza física y en línea. De hecho, los aspectos pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje están ausentes o no se consideran a fondo en la capacitación previa al servicio de los maestros (Popova, Evans y Arancibia 2016). En consecuencia, este pilar se basaría en el cultivo de una capacidad de respuesta para enseñar. Cuando los miembros del personal académico son conscientes del significado y las consecuencias de los estudiantes desfavorecidos y vulnerables, pueden proporcionar activamente igualdad de oportunidades, por ejemplo, para estudiantes discapacitados, estudiantes con antecedentes migratorios o aquellos que viven en zonas rurales o remotas.

A la luz de lo anterior, la Plataforma guiaría al personal académico hacia una ruta de enseñanza y aprendizaje adecuada a través de una encuesta concisa sobre sus fortalezas, debilidades, grupos objetivo y objetivos. La implementación de encuestas en educación ha demostrado un gran éxito en el monitoreo del ODS 4 y su impacto directo en la sociedad (Cruz Perusia 2017). Tal método de identificación de habilidades diseña estrategias pedagógicas individuales ajustadas a situaciones particulares. El sistema SELFIEforTEACHERS⁸ ya implementa una herramienta de autorreflexión similar. Además, la Plataforma incluiría módulos relacionados con la inclusión, en los que se explicaría a los docentes cómo garantizar métodos de enseñanza inclusivos que afecten, entre otros, a los estudiantes con discapacidad e involucrar a todos los estudiantes en el proceso educativo. La Plataforma también implicaría pautas sobre cómo establecer trayectorias de aprendizaje de adultos con respecto a los cambios de carrera y la recualificación dentro del marco de aprendizaje permanente del ODS 4, porque ello requiere métodos pedagógicos diferentes a los de la enseñanza de estudiantes jóvenes (ICAE 2020). Esto es especialmente importante con respecto a su autonomía y equilibrio entre la vida laboral y personal (Banco Mundial 2019). Además de eso, los módulos cubrirían la gestión del aula, el estímulo de los estudiantes y cómo reconocer los posibles abandonos y minimizar ese riesgo. Además, se deben incorporar métodos para usar la tecnología de manera eficiente y creativa para fines de enseñanza (en línea). Un módulo general profundizaría en temas como la violencia y el abuso, la salud mental, la intimidación y los estudiantes vulnerables, incluidas las mujeres, LGBTQIA2S+, los estudiantes indígenas y discapacitados y los

⁸ European Commission, *European Education Area. Quality Education and Training for All. SELFIE for TEACHERS*, <https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers>.

estudiantes con antecedentes étnicos o socioeconómicos específicos. Por lo tanto, los miembros del personal académico desconfían de los términos y estereotipos estigmatizantes y se les anima a evitarlos.

Eventualmente, los docentes deben pasar de simplemente enseñar y entregar contenido a enfoques interactivos y centrados en el(la) alumno(a) para facilitar el aprendizaje, con oportunidades de evaluación y retroalimentación abiertas que mejoren las habilidades de pensamiento crítico (UNESCO 2017). Es crucial percibir a los estudiantes como aprendices autónomos que se apropian de su propio aprendizaje (Matos, Bautista-Cerro y Rodríguez 2018). Así, la Plataforma confrontaría al personal académico con estrategias pedagógicas transformadoras, activas y colaborativas adaptadas, entre otras, a las diferencias culturales, lingüísticas, de género y de accesibilidad. Al hacerlo, se abordan todas las formas de exclusión, discriminación y marginación, así como las disparidades y desigualdades.

Paralelamente a los enfoques pedagógicos, también los aspectos gerenciales de las IES son de suma importancia para la educación de calidad. Por lo tanto, es esencial considerar todo el entorno de trabajo y aprendizaje del personal y los estudiantes. Incluso el mejor enfoque pedagógico resulta inútil cuando los estudiantes no tienen un sentido de pertenencia o se sienten inseguros en su IES (Saavedra Chanduvi et al. 2020).

Actualmente, el personal académico experimenta malas perspectivas de carrera, gestión ineficiente e insatisfacción laboral (Janger, Campbell y Strauss 2019). La ambigüedad en torno a los procedimientos de contratación no fomenta la excelencia, lo que resulta en maestros inadecuados que a menudo son difíciles de reemplazar. Por el contrario, la selección debe basarse en los méritos, las competencias y el compromiso, mejorando el estatus social percibido de estas ocupaciones en la sociedad. Un procedimiento de contratación meritocrático y transparente respalda la profesionalidad del personal académico y da como resultado actitudes positivas hacia la educación. Por lo tanto, las políticas de gestión tendrán en cuenta el equilibrio de género, contrarrestando la subrepresentación de mujeres en las IES en las regiones de la UE y ALC, por ejemplo, en funciones directivas (IESALC 2021). Las IES podrían usar contratos a corto plazo o períodos de prueba para verificar el compromiso y la calidad del personal académico además de la capacitación en el servicio para elevar y mantener dicha calidad. Después de la contratación, las perspectivas de ascenso y la progresión profesional también deben ser atractivas. En este sentido, las condiciones de trabajo justas

y decentes son indispensables para calcular su valor y compromiso. Para ello, el paquete de remuneración podría ser acorde con los méritos y la antigüedad, lo que aumentaría su competitividad. Por lo tanto, la Plataforma proporcionaría directrices, códigos y cartas de recursos humanos que conducen a un entorno atractivo de enseñanza e investigación, donde se minimizan las compensaciones y los efectos adversos de la transición hacia el personal cualitativo. Por ejemplo, se debe garantizar la autonomía académica del personal académico para que pueda aportar ideas y conocimientos novedosos e innovadores (UNESCO 2021).

Complementariamente, la infraestructura de la IES debe estimular y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, el personal académico debe contar con los materiales adecuados para una enseñanza efectiva (en línea), como la tecnología digital, que a menudo falta (ECLAC y UNESCO 2020; Escueta et al. 2020). Lo mismo se aplica a dispositivos y herramientas en diferentes idiomas y formatos, incluidos audiolibros, braille y letra grande, lo que daría como resultado entornos de enseñanza y aprendizaje multimodales adaptados a las necesidades de todos (Alasuutari et al. 2020). El consejo de administración debe ser consciente de las deficiencias existentes y posibles, como la infraestructura mal equipada que dificulta la inclusión y la diversidad y perpetúa la discriminación educativa. Por ejemplo, los usuarios de sillas de ruedas necesitan instalaciones básicas de saneamiento e higiene accesibles. En consecuencia, las IES deben transformarse en una infraestructura inclusiva y sostenible que evite mantener estereotipos y exclusiones, pero que luche contra la segregación. Por lo tanto, se propone que la Plataforma establezca políticas que tengan en cuenta las cuestiones de género, tengan en cuenta el medio ambiente, sean inclusivas y equitativas y que se apliquen en las instituciones de educación superior y se reflejen en el plan de estudios y los objetivos de aprendizaje permanente. En consecuencia, se eliminarían las barreras administrativas y de infraestructura en las IES, lo que permitiría el aprendizaje para todos. Esto aseguraría que todos los estudiantes participen y se beneficien de la educación por igual de manera respetuosa. Además, conduciría a una enseñanza optimizada en clases y salas adecuadas equipadas con infraestructura digital que permita la colaboración y fomente el diálogo en el entorno contextual deseado con respecto a la temperatura, la iluminación y la higiene. Eventualmente, ello contribuiría a lograr la Meta 4.8 del ODS 4 para construir y mejorar escuelas inclusivas y seguras. Un entorno de enseñanza y aprendizaje inspirador estimula el pensamiento crítico y proporciona espacio para la expresión de ideas innovadoras (Vargas-Tamez 2019). Por lo tanto, las IES valoran la diversidad que se considera enriquecedora. Finalmente, este

pilar también se suma a las Metas 4.4 y 4.5 al aumentar el conjunto de habilidades de las personas para el éxito financiero y eliminar la discriminación en la educación.

2.2.2 IDIOMAS

El segundo pilar de la Plataforma facilitaría la comunicación entre el personal académico a través de las fronteras, que es un requisito previo para los intercambios de movilidad, como se aborda en el tercer pilar. Actualmente, el personal académico a menudo se ve restringido en sus perspectivas de enseñanza e investigación por su dominio limitado de ciertos idiomas. Por lo tanto, la Plataforma contendría cursos de idiomas a través de una trayectoria de autoaprendizaje, que resulta necesaria para que el personal académico hable y entienda un nivel decente de idiomas específicos. En ese sentido, se centraría en el despliegue de una lengua franca internacional, a saber, el inglés, ya que es el idioma más hablado y entendido en todo el mundo. No obstante, deben incluirse todas las lenguas de la UE-ALC con el fin de reforzar la cohesión inter e intrarregional. Eventualmente, esto brindaría mejores oportunidades para el personal académico con respecto a los esfuerzos de enseñanza e investigación en el extranjero, incluidas las solicitudes de subvenciones externas. También fortalecería su posición en el mundo académico al poder publicar en otros idiomas, por lo tanto, abriendo perspectivas y eliminando barreras lingüísticas para la colaboración transfronteriza y mejorando la visibilidad de la IES a la que están afiliados y de ellos mismos. Por lo tanto, este segundo pilar tiene el potencial de mejorar las credenciales académicas necesarias para prosperar en un entorno competitivo.

A medida que mejore el dominio del idioma del personal académico, los planes de estudio podrían pasar del monolingüismo al plurilingüismo. A la luz de la educación inclusiva, debe evitarse en todas las circunstancias que los estudiantes sean excluidos por el mero hecho de que se les enseñe en un idioma que no entienden adecuadamente. El plurilingüismo aumenta los resultados del aprendizaje y es importante en términos del respeto por la diversidad y la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia, el personal académico podrá enseñar en idiomas nacionales, extranjeros e indígenas. Esto es importante para la internacionalización de los planes de estudio, así como para el profesorado en general (Gacel-Ávila y Marmolejo 2016). Además, los beneficios para los estudiantes son múltiples, ya que esto crearía bases profundas para dominar múltiples idiomas, lo que aumentaría sus

oportunidades profesionales dentro del país y en el extranjero. Además, se ha demostrado que los estudiantes aprenden mejor cuando se les enseña en un idioma que hablan, usan y entienden (Saavedra Chanduvi et al. 2020). En tales casos, el entorno del estudiante, por ejemplo, los padres, demuestra estar más involucrado, lo que aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes y fortalece el entorno de aprendizaje en el hogar. Después, los estudiantes podrían participar en un diálogo global e interactuar con otras culturas, lo que a menudo será inevitable en algún momento de sus carreras. El aprendizaje de idiomas y la educación plurilingüe en general están inextricablemente vinculados con el apoyo a las identidades culturales (UNESCO 2021). La diversidad lingüística no es simplemente una herramienta de comunicación, sino que también explica enfoques únicos hacia el mundo, que deben ser apreciados.

Este pilar lingüístico puede realizarse mediante la aplicación de los marcos existentes en la Plataforma, como la herramienta de apoyo lingüístico en línea Erasmus+. Otro método podría ser que la UE-ALC celebre acuerdos con plataformas en línea que ofrezcan dichas clases de idiomas y las pongan a disposición de la IES. Eventualmente, esto permitiría al personal académico enseñar diferentes idiomas en su IES. Sin embargo, las posibles consideraciones políticas de la enseñanza en lenguas distintas de la lengua nacional deben tenerse en cuenta para evitar reacciones políticas.

2.2.3 MOVILIDAD

Para lograr la excelencia académica, es imperativo entablar diálogos con interlocutores diversificados en entornos internacionales (Selleslachs 2017). Por consiguiente, el último pilar de la Plataforma se referiría al fomento de las oportunidades de movilidad para el personal académico. Aquí, la movilidad se entiende como el movimiento físico, virtual o híbrido de individuos a través de las fronteras para estudiar, investigar, enseñar o trabajar. Los marcos Erasmus+ y Erasmus Mundus, como arquetipo de la movilidad en la educación superior, ofrecen múltiples ventajas, como el desarrollo personal y profesional que forja nuevas mentalidades y conduce a un mejor conocimiento, mejor empleabilidad y comprensión de las diferencias culturales (Comisión Europea 2021a; Czerska-Shaw y Krzaklewska 2022). En 2019/2020, solo el 10,7% de los participantes en estos programas eran miembros del personal que pasaban un período de aprendizaje, enseñanza o formación en el extranjero (Comisión Europea 2021b). En este sentido, la movilidad del personal

académico está subdesarrollada y debe fomentarse, como se establece en la Declaración de Santiago (Comisión Europea 2019).

Mientras que las oportunidades de movilidad están aumentando a la luz de la internacionalización de las facultades, en particular los puestos de visita y las becas, prevalece la falta de claridad (Parlamento Europeo 2016). Todavía existen múltiples obstáculos que toman la forma de cargas lingüísticas, administrativas, legales, familiares y financieras y deben minimizarse y, si es posible, abolirse. Estos obstáculos complican la navegación a través de las oportunidades de movilidad, lo que dificulta la movilidad transfronteriza y obstaculiza los intercambios de conocimientos y prácticas que se enriquecen mutuamente. Por el contrario, la movilidad del personal académico crearía intercambios interuniversitarios que facilitarían la circulación de conocimientos y mejorarían su capacidad y empleabilidad. Puede establecer asociaciones sostenibles entre las IES y disminuir un enfoque monocultural en ciertas estrategias educativas (Damus 2020). Al hacerlo, el personal académico está expuesto a diferentes técnicas de enseñanza y pedagogía y sistemas educativos mientras adquiere experiencia internacional.

Sin embargo, las diferencias existentes en la educación de calidad podrían dar lugar a receptores desiguales de los funcionarios, lo que reforzaría las diferencias de calidad actuales. Por lo tanto, es de suma importancia incluir por igual a todas las IES en la trayectoria de movilidad, independientemente de su ubicación, clasificación o nivel de internacionalización. En consecuencia, todo miembro del personal académico debe tener la oportunidad de ir al extranjero durante un cierto período, independientemente de los recursos financieros o culturales de la IES, superando así los puntos de vista privilegiados de ciertas IES y miembros del personal. Además, las movilidades deben ser vistas como valiosas y reconocidas oficialmente a través de acuerdos de aprendizaje, formación y enseñanza. Eventualmente, para ofrecer a todos la oportunidad de moverse, un esquema de movilidad virtual permite a los miembros del personal académico que tienen dificultades para moverse físicamente beneficiarse de un entorno internacional, en línea con los intercambios virtuales Erasmus+. Claramente, es deseable un esquema de movilidad simplificado entre la UE y ALC para el personal académico. Actualmente, la movilidad de los investigadores entre la UE y ALC ya es un punto de enfoque del Espacio Común de Investigación (Comisión Europea 2021c).

Para mejorar las perspectivas de movilidad, la Plataforma agruparía las posiciones abiertas en las IES en la UE-ALC y difundiría las convocatorias abiertas en un lugar centralizado, incluido un enlace de referencia hacia las convocatorias originales y los procedimientos de solicitud. Estas llamadas podrían utilizar un esquema de aplicación estandarizado proporcionado por la Plataforma para aliviar las cargas administrativas. Esto haría que las oportunidades de movilidad sean visibles para un público más amplio. Dado que la financiación es a menudo un requisito previo para la movilidad, la Plataforma también implicaría vínculos con oportunidades de financiación, en particular las acciones Erasmus+, Horizonte 2020 y Marie Skłodowska-Curie. Resonando con la Meta 4.9 del ODS 4, dicha financiación debe abrirse a todos los ciudadanos de la UE y ALC, como se hizo con el programa Erasmus+ para ALC a través de acuerdos interinstitucionales con IES europeas (Comisión Europea 2015). Sin embargo, la movilidad Erasmus+ actualmente solo proporciona una beca de 5 a 60 días para miembros del personal (Comisión Europea 2017). Sin embargo, para crear un entorno de inmersión en una IES extranjera, es deseable una extensión de este periodo para toda la duración de un programa de movilidad corta. Debe alcanzarse una simbiosis en la que el personal académico de las regiones de la UE y ALC sea elegible para moverse y reciba apoyo financiero para la enseñanza o la formación en la IES ubicada en estas regiones, fomentando el diálogo global y el respeto mutuo. Además, una función de chat incorporada en la Plataforma familiarizaría al personal académico con la IES del otro, lo que resultaría particularmente interesante para aquellos que trabajan en el mismo campo temático. Por ejemplo, esto les permitiría intercambiar buenas prácticas y establecer una base y conexión profundas para iniciar una trayectoria de movilidad entre las IES involucradas, así como el inicio de programas conjuntos, grupos de interés, etc.

Finalmente, para explicar el verdadero carácter de ventanilla única de esta Plataforma, podría implicar todos los enlaces relevantes a otros sitios web y servicios de información de la UE y ALC sobre movilidad transfronteriza y oportunidades de trabajo, como EURAXESS, la Autoridad Laboral Europea (ELA), Puntos de Contacto Nacionales (Agencias y Oficinas) y ALCUE NET (ALC y Red de Investigación e Innovación de la UE). Esto garantizaría que la información sea de libre acceso, transparente y se actualice periódicamente. Por ejemplo, la ELA proporciona información sobre las condiciones de empleo y la coordinación de la seguridad social en la UE con vínculos con los Estados miembros nacionales. Dado que la legislación aplicable podría cambiar debido a las movilidades, es esencial aclarar estos aspectos. Se debe establecer un sistema similar para ALC e incorporarlo a la Plataforma. Posteriormente, la

plataforma EURAXESS existente debería extenderse a los países de ALC para iniciar las carreras de los graduados tanto en la UE como en ALC. Actualmente, EURAXESS también está activo en los países de ALC, facilitando esta transición necesaria (LAC NCP Network 2022).

2.3 VIABILIDAD Y PROYECTOS SIMILARES

Si bien la Plataforma muestra un enorme potencial para una educación de calidad, resultan vitales algunas consideraciones sobre su viabilidad. Ya se han adoptado medidas importantes ya que la Plataforma se basaría en los marcos y técnicas existentes. Sin embargo, todavía se requieren ligeras adaptaciones e implementaciones. En general, la educación presencial ha demostrado ser más efectiva que las herramientas en línea y digitales, ya que estas no transmiten, por ejemplo, habilidades no cognitivas (Benites y Enriqueta 2021). Sin embargo, la Plataforma podría ser una adición en línea a la formación profesional física existente del personal académico. Esto les permitiría acceder a la Plataforma y consultarla en todas partes, muy probablemente en los locales de su IES, en una biblioteca o en casa. Además, el formulario en línea permitiría que la información se difundiera a un coste relativamente bajo, al igual que las iniciativas EdTech e InTecEdu que ofrecen materiales de estudio en línea en varios idiomas y tecnología y educación integradas. Del mismo modo, la Plataforma debería estar disponible en todas las lenguas de la UE-ALC, lo que podría representar una ardua tarea. Otra desventaja es que la creación de la Plataforma podría resultar costosa. Esto plantea desafíos cuando se tiene en cuenta la disminución gradual del gasto público en educación en ALC del 5,3% del PIB en 2009 al 4,4% en 2020 (Banco Mundial 2022). También a nivel de la UE, se puede identificar una tendencia a la baja en el gasto en educación, con un 5,5% en 2009 al 5% del PIB en 2020 (Eurostat 2022). Sin embargo, tras su instalación, los módulos podrían usarse fácilmente durante un cierto período y actualizarse en consecuencia. Además de estas limitaciones financieras, sería un proyecto lento con resultados a mediano y largo plazo. Sin embargo, la educación de calidad requiere un esfuerzo continuo no limitado a objetivos a corto plazo. El desafío radica en abordar la naturaleza multifacética de la educación de calidad, tocando elementos (inter)nacionales como la internacionalización y los impedimentos de financiación, así como los métodos de infraestructura y pedagógicos a nivel individual. Esta pluralidad requiere un enfoque holístico hacia una educación de calidad.

Posteriormente, la implementación y el despliegue en las IES, y el uso por parte de los miembros del personal académico, serán voluntarios y, por lo tanto,

deben incentivarse. La adopción a nivel individual garantizaría una cooperación a gran escala y haría que la aplicación fuera más viable. Inicialmente, se lanzará un proyecto piloto de esta Plataforma Digital para revisar los problemas iniciales. Después de su implementación, la Plataforma debe monitorearse, actualizarse y evaluarse. Para incentivar las IES, se otorgan premios a estas IES que muestran su compromiso y compromiso con la educación de calidad. A continuación, el personal académico estaría más inclinado a participar en tales actividades de desarrollo profesional al recibir alguna forma de compensación, independientemente de si estas toman una forma monetaria (OCDE 2019; Gómez 2022). Por ejemplo, los certificados se emiten a aquellos que completan con éxito módulos específicos. En general, los requisitos administrativos relacionados con la Plataforma deben mantenerse al mínimo para la IES y el personal académico.

Si bien las consideraciones antes mencionadas ciertamente agregan complejidad, la Plataforma propuesta en este ensayo es práctica y viable. Por ejemplo, la inspiración proviene de la Plataforma de Educación de Asia Central previamente establecida entre la UE y cinco países de Asia Central (Dondi 2018). Este proyecto regional tenía como objetivo racionalizar los sistemas educativos de los países de Asia Central para alinearse mejor con las necesidades de un mundo globalizado mediante el intercambio de buenas prácticas y otra información relevante. Otra iniciativa similar a nivel de la UE es Erasmus+ Teacher Academies, que permite la puesta en común de expertos y oportunidades de formación para profesores.⁹ Se esfuerza por crear personal motivado y altamente calificado de IES a través del intercambio de conocimientos y la facilitación de la movilidad. Sin embargo, la Academia depende en gran medida de proyectos separados que requieren financiación. Por el contrario, la Plataforma propuesta aquí es útil para los miembros del personal académico en todas las IES de la UE-ALC y adopta una forma permanente e independiente. Por lo tanto, se basa pero va más allá de los proyectos y marcos ya existentes. Además, la Plataforma supondría un avance deseable en la cooperación birregional UE-ALC. Por ejemplo, se alinearía bien con el reciente proyecto ECALFOR (Evaluación de la formación de docentes en ALC y Europa. Garantía de Calidad para Grados Educativos) relacionados con el desarrollo de capacidades en IES. Este proyecto tiene como objetivo crear un modelo transnacional y armonizado de formación docente e intercambio de prácticas pedagógicas. Además, los planes de acción UE-

⁹ European Commission, *Erasmus+ EU Programme for Education, Training, Youth and Sport*, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-2/teacher-academies>.

CELAC promueven la propiedad conjunta y el desarrollo de capacidades mutuas (Parlamento Europeo 2017). Finalmente, la Plataforma contribuiría a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, ya que la educación de calidad (ODS 4) sirve como un punto de influencia para lograr otros ODS. Por ejemplo, tiene una correlación positiva con la buena salud y la justicia social, así como con la erradicación de la pobreza y la desigualdad (Boeren 2019).

3. REFLEXIONES FINALES

El análisis presentado corrobora la conclusión de que la cooperación internacional e interinstitucional mejora significativamente el futuro de millones de estudiantes en la UE y ALC. Por lo tanto, este ensayo ha explorado el papel de una Plataforma Digital UE-ALC a través de la cual el camino hacia el logro de una educación de calidad ganaría un impulso considerable. Al reconocer a las comunidades académicas como valiosas piedras angulares de la sociedad que forman a las futuras generaciones de líderes y responsables políticos, se abre un nuevo espacio de cooperación en el ámbito educativo dentro de la asociación birregional UE-ALC. El alcance de la Plataforma abarcaría enfoques pedagógicos y de gestión centrados en la inclusión, la diversidad y el respeto, así como el desarrollo de habilidades lingüísticas. A continuación, el pilar de movilidad se esforzaría por crear claridad en el laberinto de oportunidades de movilidad y las consideraciones financieras y jurídicas inherentes para facilitar la circulación de conocimientos. Claramente, la educación de calidad requiere métodos de enseñanza y aprendizaje adecuados que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes enseñados por maestros competentes y motivados en un entorno estimulante e inclusivo. La Plataforma debe diseñarse como una ventanilla única a través de un enfoque ascendente en consulta con el personal académico, lo que facilita los obstáculos administrativos para utilizar esta herramienta en línea. Se descubren tanto las ventajas como los inconvenientes del lanzamiento de la Plataforma, con el potencial de abrir una gama de oportunidades para mejorar la calidad de la educación. Eventualmente, la Plataforma construiría un área atractiva de enseñanza e investigación en las regiones de la UE y ALC que facilita una mejor cooperación birregional al proporcionar un espacio para el diálogo y el desarrollo de habilidades.

Al mismo tiempo, es importante señalar que la Plataforma no es una bala de plata para lograr el ODS 4, ya que la educación de calidad requiere un enfoque holístico y está integrada en múltiples factores externos, como los contextos

sociodemográficos y políticos. No obstante, la Plataforma supondría un enorme potencial para futuras colaboraciones entre la UE-ALC en materia de educación, por ejemplo, mediante la inclusión de la Base de datos¹⁰ MAPEO y la biblioteca¹¹ Digital UE-ALC. Además, puede servir como sistema de difusión de información más amplio, así como recolector de datos (comparativo) a través de encuestas al personal académico. En consecuencia, la Plataforma señala los cuellos de botella y las buenas prácticas existentes en el panorama de las IES que dirigen los procesos de toma de decisiones de los responsables de la formulación de políticas. Por lo tanto, la Plataforma proporcionaría una estrategia integral para que el personal académico maximice los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En última instancia, profundizaría la asociación birregional y proporcionaría el impulso necesario hacia un Espacio Común de Educación Superior, Investigación e Innovación entre la UE y ALC caracterizado por una educación de calidad y unas IES receptivas.

¹⁰ EU-LAC Foundation. <https://intranet.eulacfoundation.org/en/search/mapeo>.

¹¹ EU-LAC Foundation. <https://intranet.eulacfoundation.org/en/eu-lac-digital-library>.

REFERENCIAS

- Alasuutari, Hanna K., Christopher J. Thomas, Shawn M. Powers, Laura S. McDonald y Jeffrey Waite. 2020. *Inclusive Education Resource Guide: Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Washington D.C.: World Bank.
- Barlete, Aliandra L. 2019. "The Policy Trajectory of the EU – Latin America and Caribbean Inter-Regional Project in Higher Education (1999–2018)." *Policy Reviews in Higher Education* 4, n.º 1: 45–67.
- Benites, Hidalgo y Enriqueta Lilliam. 2021. "Los Modelos Educativos En La Educación Virtual Universitaria". *Educare et Comunicare: Revista Científica De La Facultad De Humanidades* 9, N.º 1: 4-13.
- Berger, Thor y Carl Benedikt Frey. 2016. *Structural Transformation in the OECD: Digitalization, Deindustrialization and the Future of Work*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers N.º 193. París: OECD Publishing.
- Boeren, Ellen. 2019. "Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on 'Quality Education' from Micro, Meso and Macro Perspectives." *International Review of Education* 65, N.º 2: 277–94.
- Comisión Europea. 2015. *Higher Education Cooperation Between the European Union, Latin America and the Caribbean. Academic Cooperation and Mobility: Bringing the Two Regions Closer*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. 2017. *EU-CELAC Academic Cooperation Through Erasmus+: Opportunities for Latin America and the Caribbean*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. 2019. *Joint Communication to the European Parliament and the Council European Union, Latin America and the Caribbean: Joining Forces for a Common Future*. 16 de abril de 2019, JOIN(2019) 6 final. Consultado el 5 de noviembre de 2022. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52019JC0006>.
- Comisión Europea. 2021a. *Erasmus+ 2021-2027. Enriching Lives, Opening Minds Through the EU Programme for Education, Training, Youth and Sport*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. 2021b. *Erasmus+ Annual Report 2020*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. 2021c. *EU-CELAC 2021-2023 Strategic Roadmap for the*

Implementation of the Brussels Declaration and EU-CELAC Action Plan on Science, Technology and Innovation. 30 de abril de 2021, C(2021) 2922 final. Consultado el 5 de noviembre de 2022.

https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/research_and_innovation/strategy_on_research_and_innovation/documents/eu-celac_strategic_roadmap-2021-2023.pdf.

- Cruz Perusia, Juan. 2017. "La Medición de la Calidad de la Educación en América Latina en el Marco de la Agenda ODS 4-Educación 2030." In *Indicadores no Monetarios de Pobreza: Avances y Desafíos para su Medición*, editado por Pablo Vilatoro, 83-87. Santiago: Naciones Unidas.
- Czerska-Shaw, Karolina y Ewa Krzaklewska. 2021. "Uneasy Belonging in the Mobility Capsule: Erasmus Mundus Students in the European Higher Education Area." *Mobilities* 17, N° 3: 432–45.
- Damus, Obrillant. 2020. *Les Futurs de l'éducation au Carrefour des Épistémologies du Nord et du Sud*. Background Paper for the UNESCO Futures of Education Report. París: UNESCO.
- Dodi, Ioana A. 2017. "FAP ALC-UE's Model of Cooperation Between the European Union and Latin America and the Caribbean in the Field of Higher Education, Science, Technology and Innovation." *Europolity: Continuity and Change in European Governance* 11, N° 1: 51–62.
- Dominguez, Roberto. 2015. *EU Foreign Policy Towards Latin America*. Londres: Springer.
- Dondi, Claudio. 2018. *The Higher Education Paradox: A Privileged Starting Point of EU-CELAC Strategic Relationship, with Fragmented Achievements and Insufficient Policy Instruments*. En IRELAC Policy Brief 2018/03. Bruselas: IRELAC-ICHEC.
- ECLAC (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y UNESCO. 2020. *Education in the Time of COVID-19*. Consultado el 4 de noviembre de 2022.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf.
- Elacqua, Gregory, Luana Marotta, Eleonora Bertoni, Carolina Méndez, Anne Sofie Westh Olsen, Alonso Román y Sammara Soares. 2020. *¿Es Desigual el Financiamiento Escolar en América Latina?* Washington D.C.: Inter-American Development Bank.
- Escueta, Maya, Andre J. Nickow, Philip Oreopoulos y Vincent Quan. 2020. "Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental

- Research." *Journal of Economic Literature* 58, N° 4: 897–996.
- Parlamento Europeo: Dirección General de Políticas Internas. 2016. *Internationalization of Higher Education*. Bruselas: Parlamento Europeo.
- Parlamento Europeo: Dirección General de Políticas Externas. 2017. *The EU-Latin American Strategic Partnership: State of Play and Ways Forward*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurostat. 2022. *Government Expenditure on Education*. Consultado el 2 de noviembre de 2022. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Government_expenditure_on_education#Evolution_of_27education.27_expenditure_over_1995-2020.
- Ferreya, Maria Marta, Ciro Avitabile, Javier B. Álvarez, Francisco H. Paz y Sergio Urzúa. 2017. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington D.C.: World Bank.
- Gacel-Ávila, Jocelyne y Francisco Marmolejo. 2016. "Internationalization of Tertiary Education in Latin America and the Caribbean." In *Global and Local Internationalization*, edited by Elspeth Jones, Robert Coelen, Jos Beelen y Hans de Wit, 141–48. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ghymers, Christian. 2018. *The Appealing Win-Win Game Behind the EU-CELAC Biregional Cooperation in Science, Technology and Innovation and the Academic Summits*. IRELAC Policy Working Paper 2018/01. Bruselas: IRELAC-ICHEC.
- Gómez, Rodrigo A.M. 2022. *La Formación Inicial del Profesorado en Chile y su Alineamiento con el ODS 4 Educación 2030*. Chile: Universidad de Valladolid.
- ICAE (International Council for Adult Education). 2020. *Adult Learning and Education (ALE) – Because the Future Cannot Wait*. Contribution of ICAE to the UNESCO's Futures of Education Initiative. Consultado el 4 de noviembre de 2022. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-10/ICAE%20-%20Futures%20of%20ALE%20FINAL.pdf>.
- IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). 2021. *Mujeres en la Educación Superior: ¿La Ventaja Femenina ha Puesto Fin a las Desigualdades de Género?* París: UNESCO.
- István, Szilágyi. 2020. "The European Union and Latin America: A Bi-Regional Strategic Alliance." *History Research* 8, n.º 2: 33-47.
- Janger, Jürgen, David F. Campbell y Anna Strauss. 2019. "Attractiveness of Jobs in Academia: A Cross-Country Perspective." *Higher Education* 78,

n.º 6: 991–1010.

- LAC NCP (National Contact Points) Network. 2022. *EURAXESS Latin America and the Caribbean*. Newsletter n.º 18. Consultado el 3 de noviembre de 2022. https://www.eucelac-platform.eu/sites/default/files/documents/newsletter_nde_18_lac_ncp_network.pdf.
- Matos, Silvana Longueira, María José Bautista-Cerro Ruiz y Juan Antonio Rodríguez Hernández. 2018. *La Educación para el Desarrollo Sostenible: Sin Tiempo para Educar en el Futuro, Educando para la Emergencia del Presente*. XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Educación en la Sociedad del Conocimiento y Desarrollo Sostenible." Consultado el 7 de noviembre de 2022. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11637>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2019. TALIS 2018 Results (Volumen I). *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. París: OECD Publishing.
- Pérez, Katia V.P. y José T. Fernández. 2018. "Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas." *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 12, n.º 2: 59-87.
- Popova, Anna, David K. Evans y Violeta Arancibia. 2016. *Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure It*. Policy Research Working Paper N.º 7834. Washington D.C.: World Bank.
- Saavedra Chanduvi, Jaime, Mario C.A. Inostroza, Omar S.A. Diaz, Adelle Pushparatnam, Marcela G. Bernal y Halsey F. Rogers. 2021. *Realizing the Future of Learning: From Learning Poverty to Learning for Everyone, Everywhere*. Washington D.C.: World Bank.
- Sandoval, Carlos H. 2020. "La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras." *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0* 9, n.º 2: 24-31.
- Saura, Geo. 2020. "Filantropocapitalismo Digital en Educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft." *Teknokultura* 17, N.º 2: 159–68.
- Schulte, Dorothee, Eva Cendon y Mpine Makoe. 2020. *Re-Visioning the Future of Teaching and Learning in Higher Education: Report on Focus Group Discussions for the UNESCO's Futures of Education Initiative*. Consultado

- el 7 de noviembre de 2022. https://unifuture.network/wp-content/uploads/sites/2/2020/08/20200722_UFN_UNESCO-report_fin.pdf.
- Selleslaghs, Joren. 2017. *Science, Higher Education and Innovation Cooperation Between the EU and Latin America: All Talk and No Action?* 15th Biennial European Union Studies Association Conference 4-6 May 2017. Consultado el 7 de noviembre de 2022. <https://eustudies.org/conference/papers/download/277>.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2017. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. París: UNESCO.
- UNESCO: Oficina de Santiago y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. 2018. *SDG4 – E2030 Implementation Roadmap for Latin America and the Caribbean*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO. 2021. *Reimagining our Futures Together. A New Social Contract for Education, Report for the International Commission on the Futures of Education*. París: UNESCO.
- Vargas-Tamez, Carlos. 2019. "Leaving No One Behind: Bringing Equity and Inclusion Back into Education." In *Resisting Neoliberalism in Education: Local, National and Transnational Perspective*, edited by Lynn Tett y Mary Hamilton, 239-52. Bristol: Policy Press.
- Vasavi, Aninhalli R. 2020. *Rethinking Mass Higher Education: Towards Community Integrated Learning Centres*. Background Paper for the UNESCO Futures of Education Report. París: UNESCO.
- Wong, Stephen, Victor Kwok, Tiffany Kwong y Richard Lau. 2020. *Individuality, Accessibility, and Inclusivity: Applied Education and Lifelong Learning in Revolutionising Education for the 21st Century. Contribution to the Futures of Education Initiative*. China: Our Hong Kong Foundation.
- World Bank. 2019. *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. Washington D.C.: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1328-3>.
- World Bank. 2021. *Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children: The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean*. Washington D.C.: World Bank.

World Bank. 2022. *Government Expenditure on Education, total (% of GDP) – Latin America & Caribbean*. Consultado el 9 de noviembre de 2022.
<https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=ZJ>.

KAREN MILENA PARRA GUERRA

3. APUESTAS EDUCATIVAS DESDE ABYA YALA PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL TRANSFORMADORA

RESUMEN EJECUTIVO

Este ensayo resalta aspectos importantes para avanzar en la transformación de la educación, en especial de la educación ambiental. Comparte apuestas educativas y sociales que han nacido en Abya Yala, con sentido crítico y transformador, partir de esta base permite discutir una educación que involucre saberes y prácticas milenarias con relación al cuidado de la madre tierra. Asimismo, destaca la necesidad de permitir ampliar alianzas y cooperaciones birregionales para la transformación del sector educativo, que adopte saberes de las dos regiones (Unión Europea - América Latina y el Caribe) para ampliar el conocimiento, asegurar el acceso igualitario a la educación, aprender de los pueblos ancestrales y beneficiar a las poblaciones históricamente vulneradas. Por esta misma línea, el reconocimiento de contextos poco visibilizados, la validez de experiencias diversas, aceptar los saberes ancestrales y dialogar con el conocimiento científico crítico, permite la construcción de una educación ambiental inclusiva, con acceso a las regiones de la Unión Europea - América Latina y el Caribe.

INTRODUCCIÓN

Me gustaría comenzar este ensayo señalando que escribo desde una posición de subalternidad, es decir, mi lugar académico y de conocimiento va atravesado por mi lugar de nacimiento (América Latina – Colombia) y situación socioeconómica (de familia campesina pobre y vulnerada por siglos de violencia política y social), escribo desde el sur que ha construido sus propias apuestas políticas y educativas a partir de su historia de colonización y resistencia, mi conocimiento lo he construido con base en la reflexión de mi historia, mi vida y mi entorno, esto me permite tener una posición crítica frente a los temas que en este escrito voy a tratar.

Este ensayo se construye desde la apuesta del Pensar Epistémico, propuesta de Hugo Zemelman, quiere decir, que se cimienta a partir de realidades políticas, culturales y económicas que atraviesan a los sujetos y desde allí se puede “construir una relación de conocimiento, la cual es el ángulo desde el que yo me comienzo a plantear los problemas susceptibles de teorizarse.” (Zemelman 2005: 70).

Lo anterior, es necesario para decir que el pensar epistémico es un conocimiento situado que nos permite pensar alrededor de la importancia de una educación ambiental que reconozca saberes ancestrales y formas cuidadosas de convivir con la naturaleza para los países de las regiones de la Unión Europea (UE), América Latina y el Caribe (ALC), este será mi tema central, sin embargo, iré agregando aspectos como la calidad de la educación, las políticas y programas que hay en estas dos regiones alrededor de la educación y el cambio climático, las cuales las tendré en cuenta y hará el texto más enriquecedor.

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE HABLAR DE CAMBIO CLIMÁTICO?

En la actualidad hemos comenzado a sufrir las consecuencias de un orden económico el cual ha acelerado el cambio climático en todo el planeta, según el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático en su informe “Cambio Climático y Tierra” asegura que:

“Desde el período preindustrial, la temperatura del aire en la superficie terrestre ha aumentado casi el doble que la temperatura media mundial. El cambio climático, incluidos los aumentos en la frecuencia y la intensidad de los fenómenos extremos, ha tenido un impacto negativo en la seguridad alimentaria y los ecosistemas terrestres y ha contribuido a la desertificación y la degradación de la tierra en muchas regiones.” (IPCC 2020: 14)

Mas adelante agrega que, en el periodo “desde 1850-1900 hasta 2006-2015, la temperatura media del aire en la superficie terrestre ha aumentado en 1,53 °C (muy probablemente en un rango de 1,38 °C a 1,68 °C)” (IPCC 2020: 14). Este aumento de temperatura ha tenido como consecuencia “olas de calor en la mayoría de las regiones terrestres. La frecuencia y la intensidad de las sequías han aumentado en algunas regiones (incluido el Mediterráneo, el oeste de Asia, muchas partes de América del Sur, gran parte de África y el noreste de Asia.)” (IPCC 2020: 14). Durante el tiempo que se escribe este ensayo, Europa

y China enfrentan una ola de calor extrema, esto ha hecho que se sequen varios ríos en diferentes zonas del planeta. El informe añade que “La frecuencia y la intensidad de las tormentas de polvo han aumentado en las últimas décadas debido a los cambios en el uso y la cobertura de la tierra y a factores relacionados con el clima en muchas áreas de tierras áridas, lo que tiene como resultado un aumento de los impactos negativos en la salud humana” (IPCC 2020: 14).

Los argumentos expuestos replantean los retos y apuestas del sector educativo en la enseñanza de la educación ambiental, es importante adoptar formas donde prime el cuidado hacia otras formas de vida o seres inertes naturales, y el delicado equilibrio de sus relaciones, imprescindibles en la configuración del paisaje y la diversidad que componen la Madre Tierra, Pachamama o Nuestra Casa Común: denominaciones propias de pueblos originarios de Abya Yala.¹²

Una de las acciones para poder frenar o contrarrestar la contaminación y el cambio climático está en el poder de la educación, por eso, en la siguiente sección voy a poner énfasis en los vacíos que encontramos en la educación y las transformaciones que se deben hacer.

2. TRANSFORMACIONES EN EL SECTOR EDUCATIVO EN LOS PAÍSES DE ALC Y UE PARA EL ACCESO Y LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Es pertinente reconocer los puntos de “La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe”, en temas de educación las Naciones Unidas proponen objetivos para que el acceso a la educación sea “igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (ONU 2018: 28), además, eliminar las disparidades de género,

¹² Aclaro la importancia de las implicaciones históricas que hay detrás de los sustantivos que hoy utilizamos. Abya Yala viene del lenguaje del pueblo Kuna que habitan el territorio de Panamá, significa “tierra viva”, “tierra fértil” o “tierra madura” muchos pueblos e intelectuales, en resistencia a la imposición de los conquistadores, han adoptado este nombre para nombrar a América. Por eso, de aquí en adelante comenzare a referenciar al continente americano como Abya Yala.

esto quiere decir que mujeres y hombres de zonas rurales y urbanas se les garantice el derecho a la educación.

Este objetivo ha sido truncado por las dificultades económicas, políticas y sociales de la región. Los gobiernos de América Latina y el Caribe han tenido una deuda histórica con diferentes comunidades para que el acceso a la educación en todos los niveles sean garantizado a todos y todas, las crisis económicas han intensificado los problemas y ha sido un causante para que el acceso sea paupérrimo, esto ha hecho que gobiernos y organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, entre otros, propongan reformas educativas en algunos países de ALC, considerando un modelo específico de educación desde el que se mide todos sistemas educativos, así lo asegura la OCDE en su informe titulado “El Trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias”:

“... la OCDE ofrece una visión del estado de la educación en más de 40 países. Este compendio anual de estadísticas abarca la estructura, la financiación y el desempeño de los sistemas educativos, identifica a las personas que participan en el sistema y reciben educación, y analiza el entorno de los centros educativos.” (OCDE 2019: 7)

Pero, la experiencia ha sido desmotivante para las comunidades ancestrales, campesinas y populares de los países donde estos organismos han interferido -como es el caso colombiano-, estas organizaciones internacionales han instalado un modelo dominante de educación e ignorado los diferentes contextos latinoamericanos, imponiendo un tipo de educación que reproduce lógicas educativas que sirven al capitalismo, lo que han logrado es la:

“...instalación de un modelo dominante que aunando a la dependencia de los recursos extranjeros y la dramática situación de la deuda externa han llevado a los países latinoamericanos a la creciente y sistémica pérdida de autonomía económica y soberanía política, con todas las consecuencias en el campo social.” (Soler, Martínez y Peña 2018: 29)

Sumando que, ha sido un factor para la pérdida de autonomía en los modelos educativos, es decir, acá hay apuestas educativas e investigativas alternativas que se han originado por el pensamiento particular latinoamericano; parten de una historia de colonización y han sido el resultado de siglos de resistencia frente a los borramientos de conocimiento y saberes que ha logrado el pensamiento eurocéntrico, civilizatorio y modernizador. Para comenzar,

podríamos nombrar a Simón Rodríguez, quien fue el educador del libertador Simón Bolívar, el cual en la era republicana cuestionaba el modelo educativo que se había impuesto en Europa y planteaba “un proyecto educativo que nos haga americanos y no europeos y una pedagogía que, a su decir, “sea para la vida” y nos permita ser constructores de este proyecto” (Mejía 2020: 168).

Simón Rodríguez es uno de tantos pensadores latinoamericanos que han propuesto educaciones propias que respondan al contexto de la región, le suma la Investigación Acción Participativa (IAP) (Fals Borda 1999), los estudios sobre Educación Popular (EP) (Torres 2011), educación comunitaria y etnoeducación, estas apuestas educativas reconocen y señalan la importancia de la voz propia de los sectores¹³ que históricamente han sido excluidos de la academia occidental y que desde paradigmas pedagógicos tradicionales no se les ha reconocido su voz, historia y experiencia para la construcción del conocimiento.

Aquí es preciso decir que, antes de que los europeos nombraran como “indígenas” a las civilizaciones que habitaban el continente del Abya Yala, ya existían grandes civilizaciones; en el territorio que hoy conocemos como Centro América estaban los Mayas y Aztecas; en gran parte de América del Sur estaban los Incas, Chibchas y Muyscas: cada una de ellas habían construido conocimientos avanzados en algunas ciencias, en el momento histórico de la colonización y el proceso de evangelización por parte de la iglesia católica se demonizaron estos conocimientos, más adelante con la imposición de las escuelas europeas que estaban a cargo por curas y monjas los anularon en un intento de eliminar esos saberes considerados inferiores, frente a la discusión de los conocimientos validos e inválidos Mejía resalta que:

“En la ciencia clásica, los sistemas de verificación y fundamentación tienen unos criterios para garantizar la certificación del conocimiento: la objetividad, la cuantificación, la universalidad y su método. De acuerdo a ello, el resto de los saberes son considerados como de un nivel inferior, epistemológicamente no fundados, por lo cual se dice que ellos serian fruto de creencias, pre-cientificidad, pre-modernidad, pseudociencia, ya que no son susceptibles de generarse en sistemas de objetivación y de rigor en coherencia con los criterios de la ciencia clásica.” (Mejía 2020: 62)

¹³ Pueblos originarios del Abya Yala - indígenas, comunidades afrodescendientes, palenqueras, raizales, campesinos, mujeres y sector LGBTI.

En esta dinámica de invalidar saberes se perdió gran parte de los conocimientos ancestrales, sin embargo, hoy en día algunos pueblos que han sobrevivido a la extinción e invisibilización de sus saberes, al despojo de sus derechos y tierras, todavía conservan sus conocimientos y cosmovisiones. Como expresa la canción Latinoamérica de Calle 13, haciendo referencia a la resistencia frente a la extinción, ALC es “Un pueblo sin piernas, pero que camina”.¹⁴

En este orden de ideas, es pertinente nombrar los campos de acción y debates políticos las apuestas (IAP, EP, educación comunitaria y etnoeducación) que se han desarrollado en ALC para reconocer conocimientos y experiencias que enriquezcan la investigación y la educación. Estas apuestas educativas emergen de movimientos populares, campesinos e indígenas, la formación académica de las gentes que hacen parte de procesos organizativos ha sido desde la oralidad, la resistencia y la autonomía, cuestionan los paradigmas modernos y abren espacio para que se puedan escuchar las voces que habitan los territorios de ALC y reivindican los valores ancestrales.

Ahora, al incluir experiencias y saberes propios se asegura un acceso a la educación igualitaria a poblaciones históricamente vulneradas. Me parece importante resaltar que, esto no quiere decir que estas apuestas educativas sean antagónicas u opuestas a la educación occidental o tradicional, sino que brindan herramientas para que no se anulen los conocimientos ancestrales y abre el campo para que en las prácticas educativas se tengan en cuenta las otras maneras de descubrir, aprender y relacionarse con el mundo.

Con lo anterior, las propuestas para los avances educativos deben tener en cuenta esas otras formas de habitar el mundo, los contextos específicos del sur global, el relacionamiento con su entorno y su comprensión de la vida. Esto, es una invitación para reflexionar las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que emergen de sitios geográficos, saberes y cosmovisiones poco reconocidas.

Estos saberes propios que han tomado importancia en Latinoamérica y el Caribe, se han visibilizado desde prácticas comunitarias y encuentros sociales, populares y educativos donde se teoriza sobre el pensamiento ancestral y sus formas de construir conocimiento, dan cuenta de la importancia de escuchar y leer autores que escriben desde el sur y están atravesados por una historia que

¹⁴ Rene Pérez, Eduardo Cabra y Rafael Ignacio Arcaute. 2011. “Latinoamérica”: <https://youtu.be/DkFJE8ZdeG8>. Acceso el 7 de septiembre de 2022.

los ha invisibilizado, acallado y marginalizado. Este acercamiento académico permite que desde otras regiones también se puedan aproximar al pensamiento crítico latinoamericano.

Las iniciativas y mecanismos de cooperación birregional tienen el poder de fortalecer las apuestas educativas que se forman en ALC, este diálogo birregional entre los países de la Unión Europea, América Latina y el Caribe abren la posibilidad de poder acercarse al pensamiento del sur para interpretarlo y dialogar con él. Podría ser un avance sustentable en el sector educativo, ya que, la confluencia de las teorías de los movimientos críticos de Latinoamérica y la educación en los países de la Unión Europea tienen el potencial de un diálogo más profundo para la construcción de conocimientos y el desarrollo de una educación crítica, donde no se imponga ciertos saberes, sino, se construya conjuntamente desde el diálogo de saberes, las diferencias y similitudes en pro de una educación más justa y equitativa.

Igualmente, avanzar conjuntamente permite desarrollar aprendizajes basados en valores de estos dos continentes que sirvan a lo largo de la vida y no se quede únicamente en prácticas del salón de clase, sino atravesando las fronteras de la escuela y las instituciones de la educación formal. Esto permitiría también un buen relacionamiento de respeto hacia expresiones diferentes y de cooperación a partir de la diversidad. Estos replanteamientos se dan a partir del reconocimiento de otros lugares conceptuales y otras formas de investigar que están mediados por una cultura particular.

A continuación, me gustaría profundizar en el tema de la educación ambiental basada en las teorías que se han construido en América Latina y el Caribe, estas teorías reconocen los aportes del conocimiento ancestral y lo tensionan con la situación ecológica, política y social actual.

3. PROPUESTAS PARA CONSTRUIR UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE EL CUIDADO

En nuestras cosmovisiones, somos seres surgidos de la tierra, el agua y el maíz. De los ríos somos custodios ancestrales el pueblo Lenca, resguardados además por los espíritus de las niñas que nos enseñan que dar la vida de múltiples formas por la defensa de los ríos, es dar la vida para el bien de la humanidad y de este planeta.

Berta Cáceres¹⁵

Aquí es importante aclarar que las afirmaciones que se escriben en este ensayo con relación a las formas de vida de las comunidades ancestrales, se han construido a partir de la escucha, el compartir y la convivencia con varias comunidades. Desde el inicio de este ensayo, el propósito ha sido traer la voz propia y los conocimientos que históricamente se han compartido por medio de la conversación y la escucha de la palabra de las personas mayores. Esta reflexión y escritura nace a partir de la vivencia propia con la naturaleza y la participación en organizaciones sociales; de habitar, conocer y defender territorios Muyscas; del acercamiento al cabildo Muysca de Zhuba; de la experiencia con la tierra, los páramos, los humedales, las lagunas y montañas; de encarnar el dolor al ver como los gobiernos nacionales y locales de Colombia depredan los humedales y páramos; en este ensayo quiero conservar las conversaciones con mi familia campesina para traer las enseñanzas de mi abuela y las palabras que he preservado de mi madre.

Al principio de este ensayo señalé porque era importante trabajar y fortalecer la educación ambiental; aquí quisiera seguir esa discusión y desarrollarla. Actualmente, estamos atravesando desastres naturales provocados por un sistema económico que explota desmedidamente los recursos naturales de la

¹⁵ Berta Cáceres fue una líder indígena ambientalista y feminista hondureña, después de oponerse activamente a la construcción de la represa hidroeléctrica Agua Zarca en el río Gualcarque, debido a los daños que esta obra podía ocasionar al medioambiente, fue asesinada por defender su territorio donde habita el pueblo Lenca. Según el Tribunal de Sentencia de Honduras la empresa hidroeléctrica tuvo vínculos con el autor intelectual de su asesinato. Su asesinato ha resonado en organizaciones sociales, campesinas, indígenas y populares de América Latina y el Caribe, demostrando la violación de derechos fundamentales a los activistas y pueblos que se oponen a las multinacionales. El discurso completo de Berta Cáceres en los Goldman Environmental Prize se puede ver en: <https://youtu.be/AR1kwx8b0ms>. Acceso 17 de febrero 2023.

tierra y genera un aumento de temperatura por las emisiones de CO2 y altos niveles atmosféricos por el aumento de los tres principales gases de efecto invernadero (dióxido de carbono, metano y óxido nitroso), lo anterior está directamente relacionado con las grandes industrias que basan su producción en combustibles fósiles (OMM 2021), esto es solo un esbozo que nos permite visualizar la necesidad de hablar del cuidado de la tierra, nuestra casa común.

Como hablamos en el punto anterior, es importante reconocer los aportes científicos occidentales y los conocimientos ancestrales, lo traigo a este punto, puesto que los pensamientos ancestrales y las formas como se relacionan con la tierra es diferente a la que predomina ahora, no se sustenta en la explotación, sino en la conservación y el respeto. Asimismo, ante las consecuencias del calentamiento global, los científicos han advertido la importancia de cambiar las actividades humanas que han impulsado y acelerado el cambio climático antropogénico. El informe “Climate Endgame: Explorando escenarios catastróficos del cambio climático” señala no solo los costos a nivel ecológico, también social:

“el calentamiento extremo y los daños consiguientes pueden aumentar significativamente el costo social proyectado del carbono. Comprender la vulnerabilidad y las respuestas de las sociedades humanas puede informar a la formulación de políticas y la toma de decisiones para prevenir crisis sistémicas. Los indicadores de variables clave pueden proporcionar señales de alerta temprana.” (Luke Kemp et al. 2022: 3)

El informe añade que si no hay una apropiación seria sobre las posibles catástrofes del cambio climático antropogénico se podría desencadenar un conflicto internacional, exacerbar y propagar futuras pandemias globales, amenazar la seguridad alimentaria y el agua.

De igual forma, los pueblos ancestrales han manifestado su preocupación por este modelo insostenible y, desde sus cosmovisiones, se relacionan con la naturaleza de manera diferente. Podemos comenzar señalando que la forma en la que nombran a la tierra es en relación con la madre que provee vida (madre tierra – Pachamama) también desde la analogía de que todos y todas compartimos y tenemos responsabilidad de cuidar el planeta (casa común), estos modos de comprensión nos invitan a convivir pacífica y cuidadosamente con la madre tierra.

En este sentido, integrar a la educación otras formas de relacionamiento con el mundo es sustentable para el futuro del planeta y es una base esencial para la transformación de la sociedad, con relación a esto Leonardo Boff menciona que:

“Ese cuidado del nicho ecológico sólo será efectivo si hay un proceso colectivo de educación y lleve a cabo un “intercambio de saberes”. El saber popular contenido en las tradiciones de los mayores, en las leyendas y en las historias de los indios, negros, mestizos e inmigrantes, de los primeros que vivieron ahí, debe ser complementado y contrastado con el saber crítico científico. Esos saberes descubren dimensiones de la realidad local y son portadores de verdad y de un sentido profundo que hay que descifrar y que todos deben incorporar. El resultado de todo ello es una profunda armonía dinámica del ecosistema, donde los seres vivos e inertes, las instituciones culturales y sociales, todos, en definitiva, encuentran su lugar, interactúan, se acogen, se complementan y se sienten en casa.” (Boff 2002: 78)

Reconocer las prácticas de cuidado que han sido subalternizadas es imprescindible para desarrollar lecciones que inviten a convivir con la naturaleza de manera diferente, así, desaprender las formas como el sistema moderno ha venido conviviendo con la madre tierra. Es fundamental acercarse a esas formas donde prima el cuidado y el respeto hacia lo vivo, quiere decir que, admitir y visibilizar los pensamientos epistémicos (Zemelman 2005), que habitan el sur y la selva, pueden ofrecer una nueva perspectiva para el futuro, que le dé más importancia a la vida y al relacionamiento equilibrado con los ecosistemas por sobre el desarrollo económico y el consumismo acelerado y absurdo.

Aunque, en la actualidad el consumo y las actividades económicas tienen más interés por parte de la sociedad, la educación ambiental permite tener un enfoque más contemplativo, donde podamos explorar nuevos sentidos de la vida y observar de manera crítica la forma de producción de riquezas (mientras que la mayoría de la población mundial viven con lo mínimo o lo suficiente para tener una vida sin lujos pero que les permita sobrevivir ante el hambre, estas riquezas solo la pueden disfrutar unos pocos, pero el precio de la devastación ecológica lo tenemos que pagar todos y todas). Lo anterior, se conecta con las palabras de Boaventura de Sousa, el capitalismo tiene un paisaje cruel y es “la concentración escandalosa de riqueza/desigualdad social

extrema y la destrucción de la vida en el planeta/la inminente catástrofe ecológica” (Sousa 2020: 37).

Por tal razón, es oportuno una lectura interseccional que incluya un análisis de clase, raza y género, nos permite una interpretación de la sociedad más amplia. Ahora bien, es conveniente mencionar aspectos económicos, educativos y sociales, por consiguiente, la educación ambiental debe tener presente propuestas educativas alternativas y de organizaciones sociales o comunitarias que han integrado los derechos humanos de las personas vulneradas, para que tengan voz y se les reconozca como sujetos con capacidad de agencia, de igual manera, reconocer las falencias del modelo económico acaparador e insistir en los derechos de la naturaleza y su importancia en el futuro para el mantenimiento de la vida.

La crisis actual esta atravesada por el descuido, la indiferencia, el individualismo, la exaltación de la propiedad privada y la capacidad de consumo, menosprecia la capacidad de solidaridad y cuidado mutuo (Boff 2002), por ende, la educación debe enfatizar y comprender el cuidado como fundamento transversal para la enseñanza de todas las áreas, pero principalmente en la educación ambiental, frente a este concepto de cuidado Boff señala que “el cuidar de las cosas implica tener intimidad con ellas, sentir las dentro, acogerlas, respetarlas, darles sosiego y reposo. Cuidar es entrar en sintonía con ellas, auscultar su ritmo y estar en armonía con ellas” (Boff 2002: 78).

Lo anterior puede ser una iniciativa para acoger los puntos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU en materia de promover y proteger el uso sostenible en los ecosistemas: “Adoptar medidas urgentes y significativas para reducir la degradación de los hábitats naturales, detener la pérdida de biodiversidad y, de aquí a 2020, proteger las especies amenazadas y evitar su extinción” y “Aumentar el apoyo mundial a la lucha contra la caza furtiva y el tráfico de especies protegidas, incluso aumentando la capacidad de las comunidades locales para perseguir oportunidades de subsistencia sostenibles” (ONU 2018: 28), estos dos objetivos, pueden tener un vínculo directo con la educación, ya que concientizar a la mayoría de la población podría ser útil para contrarrestar los efectos del cambio climático.

Apropiar modos de interactuar con el mundo desde las practicas del cuidado permite tener intimidad con la naturaleza y relacionarse conscientemente con el planeta, proporcionar importancia al valor que representa para mantener la

vida, reconocer que no solo representa un valor utilitarista para permitir la vida de los seres humanos, sino que, todo lo que nos rodea tiene un valor propio, el planeta tierra, además del ser humano, da vida a muchos seres (animales, plantas, microorganismo, etc.). Los pueblos ancestrales, saben que los ríos, las montañas, la luna, el sol, todo lo que hace parte de la naturaleza tiene espíritu y da equilibrio para crear vida, estas prácticas de cuidado las han mantenido en silencio durante siglos y su resistencia frente a la destrucción de la madre tierra la ha sostenido su forma de ver la naturaleza como un ser que está vivo, merece respeto y cuidado, frente a estas formas de relacionarse con la madre tierra y preservar el conocimiento, la comunidad U'wa resalta que:

“Para cada ritual tienen sus ceremonias, sus cantos especiales, invocan al Dios del agua, al viento, a la naturaleza en sí. Eso no es escrito, nosotros nunca escribimos lo que cantamos, eso se aprende en la oralidad, si el abuelo, la abuelita o la mamá es cantante eso se aprende en descendencia. Desde muy niño se va a los cantos, a los rituales que hacen nuestras autoridades y se aprende escuchando.” (Comunidad U'wa 2016; minuto 33:05)¹⁶

Para concluir este apartado, resalto la inminente preocupación por las formas como nos relacionamos con el planeta tierra y el poco cuidado que ha recibido, ahora más que nunca merece un cuidado especial, no solo está amenazada la vida humana sino también la vida de otras especies que permiten el equilibrio. Por consiguiente, es indispensable que las políticas en educación abracen los aportes sobre el cuidado de las comunidades locales de ALC. El cuidado ambiental debe estar en programas e iniciativas educativas de cooperación birregional, es inminente ahora si queremos prolongar la vida en el planeta tierra.

4. APUNTES FINALES

Las apuestas educativas locales de América Latina y el Caribe marcan cambios y construyen nuevas rutas para este nuevo tiempo, brindan alternativas al sistema acaparador y arrasador con la naturaleza. “Los procesos de resistencia también han llevado a incidir sobre políticas públicas, comenzando a construir no solo una acción transformadora sino también nuevos planteamientos de

¹⁶ Para comprender más acerca de las cosmovisiones de la comunidad U'wa, puede ver: Documental Indígenas U'wa Colombia | Guardianes de la Madre Tierra. <https://youtu.be/4yPkISU8k28>. Acceso 17 de febrero 2023.

corte emancipador.” (Mejía 2020; 103). Para generar cambios estructurales en los modelos de educación actuales deben visibilizarse estos planteamientos con sentido crítico, por eso es importante crear nuevas formas de cooperación que trascienda fronteras y haya dialogo desde las diferencias en pro de una educación más sostenible e inclusiva.

Construir alianzas birregionales que tengan constante dialogo es un ejercicio para avanzar en las transformaciones que necesita el sector educativo, en especial la educación ambiental. Incluir las experiencias de comunidades vulneradas, ancestrales, campesinas y populares desde las prácticas de respeto enriquece y da acceso igualitario a la educación.

La importancia de reconocer los valores compartidos y las cosmovisiones del sur global, en especial de América Latina y el Caribe, deben estar presentes para la construcción de políticas públicas. Las disputas que ha tenido la etnoeducación, la educación popular y comunitaria deben tenerse en cuenta para reconfigurar los nuevos saberes de esta época, de la misma forma, los esfuerzos que han enfrentado sectores críticos de ALC y UE deben estar presentes para alianzas con organismos multilaterales.

Abrazar las cosmovisiones de los pueblos originarios y de las comunidades locales posibilita replantarse las lógicas del conocimiento, es decir, darles valor a los saberes ancestrales permite otras formas de educar y hacer ciencia, dar paso a una metamorfosis en la construcción del conocimiento que tenga en cuenta los diversos contextos sociales puede ser enriquecedor para los nuevos debates sobre la educación transformadora y la ciencia con sentido crítico.

De esta manera, a través de una educación inclusiva e igualitaria que implique nuevas formas de educar, que involucre las experiencias de los sujetos y el cuidado como parte fundamental para existir con nuestro entorno, de manera que reconozcamos el valor de todo lo que nos rodea, favorece la responsabilización del cuidado de nuestra casa común. Lo anterior se podría considerar como el cultivo de semillas para un nuevo mundo, implicaría -a pesar de las diferencias y diversidades- un desafío para una sociedad más equitativa y justa, una educación que no imponga ciertos conocimientos y formas de ser frente al mundo, más bien, una educación que escuche las voces que históricamente han sido silenciadas y le apueste a ser más accesible e igualitaria.

REFERENCIAS

- Andreas Schleicher et al. 2019. *El Trabajo de La OCDE Sobre Educación y Competencias*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>.
- Boff, L., and A. Guilherme. 2007. *Essential Care: An Ethics of Human Nature*. SPCK.
- CIDEMOS. 2016. Documental Indígenas U'wa Colombia | Guardianes de la Madre Tierra, Min. 33:05 – 34:00. Video en YouTube. Acceso 17 de febrero 2023. <https://youtu.be/4yPkISU8k28>.
- De Sousa Santos, B. 2020. *La Cruel Pedagogía del Virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Fals Borda, O. 1999. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*. 38: 73–90.
- Goldman Environmental Prize. 2015. Berta Caceres acceptance speech, 2015 Goldman Prize ceremony. Video en YouTube. Acceso 17 de febrero 2023. <https://youtu.be/AR1kwx8b0ms>.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. 2020. *El Cambio Climático y la Tierra*.
- Luke Kemp y otros. Climate Endgame: Exploring catastrophic climate change scenarios. *Revista PNAS*. 2022. N°34. 119.
- Mejía, M. 2020. Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Naciones Unidas. 2018. *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago.
- OMM. Se suceden las malas noticias para el planeta: los niveles de gases de efecto invernadero alcanzan nuevos máximos. 2022. Acceso el 17 febrero 2023, <https://public.wmo.int/es/media/comunicados-de-prensa/se-sucedan-las-malas-noticias-para-el-planeta-los-niveles-de-gases-de>
- Soler, C. Martínez, M. y Peña, F. 2018. Ni inclusión, ni equidad. Otras miradas para la formulación de políticas públicas educativas con justicia social. *Revista Folios*. N°48: 27-38.
- Torres, A. 2011. *Educación Popular: Trayectoria y Actualidad*. 978-980-404-000-9. Universidad Bolivariana de Venezuela.

Zemelman, H. 2005. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico.
Anthropos México: 63-79.

