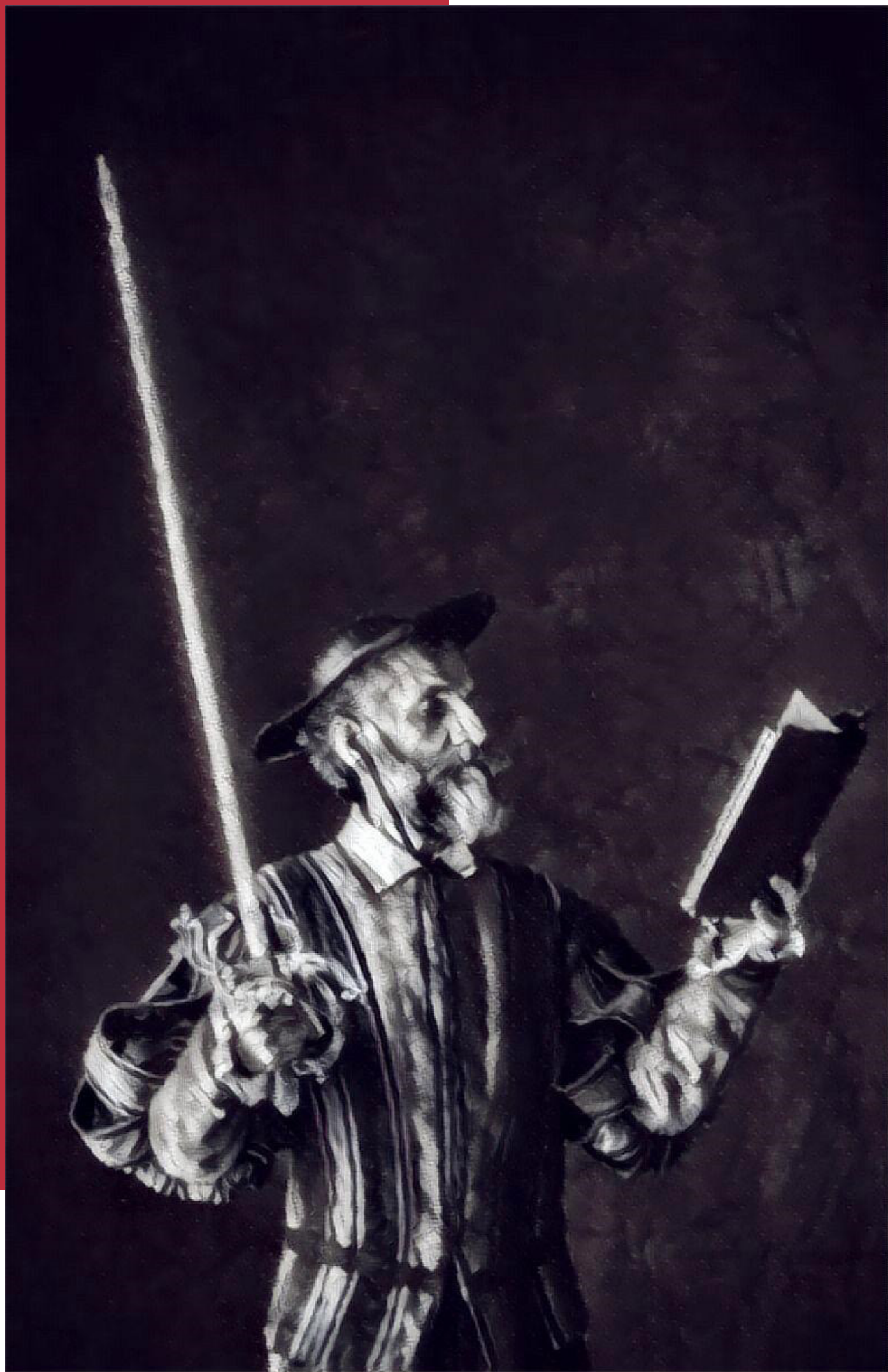




COLOMBIA: ¿UNA REFORMA UNIVERSITARIA PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO?

Giovanni Libreros Jiménez*

Nuestro papel es el de conservar y transmitir ese patrimonio cultural de la humanidad, al que no se le puede fijar un precio ni una rentabilidad económica, porque supone un capital simbólico tan valioso como el aire y el sol. Sin él, corremos el riesgo de que proliferen la banalización del mal y todo tipo de servidumbres voluntarias.

Roberto Aramayo, 2019

La iniciativa para modificar la ley de educación superior alienta expectativas de reforma universitaria (periodo legislativo 2022 – 2023). Sin embargo, este proyecto se enfoca en financiar las Instituciones de Educación Superior (IES) y a las Instituciones Técnicas y Tecnológicas (ITTU) por lo que mantiene un alcance limitado con respecto a los acuerdos suscritos con el gobierno Duque en 2018. Cabe recordar que desde entonces se instaló la *“Mesa de Diálogo para la construcción de acuerdos para la Educación Superior Pública”* y que dentro de sus rutas de seguimiento se encontraba precisamente la construcción de una propuesta de reforma a los artículos 86 y 87 de la Ley 30/1992 (MEN, 2020).

Previamente, la bancada verde había impulsado el proyecto 028/2020 (legislatura 2020 – 2021) que buscaba generalizar el modelo de financiación oficial y cambiar el modelo inercial de asignación de recursos. Además, éste también había incorporado elementos de una propuesta similar presentada por

* Filósofo e investigador. Fundación Walter Benjamin.

Cambio Radical en el periodo parlamentario 2018 – 2019 (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2020). Una revisión rápida de las tres iniciativas evidencia que no existen diferencias de fondo entre ellas ¿Qué es lo nuevo entonces?

Con el presente escrito proponemos ir más allá del asunto de la financiación con el fin de explorar otros referentes para el debate en curso. Uno de ellos es el *programa mínimo* de la movilización estudiantil de 2011. En este se indicaba que las IES requieren no solo estabilidad financiera sino también un *modelo educativo* para confrontar las problemáticas sociales, económicas y medio ambientales, lo que puso sobre la mesa la necesidad de impartir una formación profesional de cara a las realidades territoriales y de las comunidades étnicas (MANE, 2011). Si bien los proponentes del PL 084/22 insisten que se trata del primer paso para una reforma integral, lo cierto es que la exposición de motivos evidencia otra cosa. En sí, el texto sugiere que la crisis desatada por el mercado educativo puede resolverse con el incremento presupuestal de las instituciones públicas (Congreso de la República, 2020).

Creemos por el contrario que el debate de la reforma debe orientarse con otras coordenadas. Una de ellas es la crítica a la «sociedad del conocimiento» (en adelante S.C.); una idea que hace parte del programa progresista y que no se desmarca en absoluto con los derroteros del neoliberalismo educativo (Pacto Histórico, 2022). No olvidemos que aunque no esté el ex ministro A. Gaviria, éste dejó en claro que una S.C. se basa en modelos de desarrollo que acumulan en las “externalidades del capital humano” y que, por consiguiente, es la nueva forma en que la sociedad colombiana debe insertarse en la economía global (Gaviria, 2022).

Tres preguntas guían por ende nuestra reflexión: ¿Por qué están en auge las llamadas «sociedades del conocimiento»? ¿Qué aporta la S.C. al entendimiento sobre la crisis universitaria? y ¿Cómo desencadenar un proceso de reforma contra – hegemónico? Estas cuestiones parten de esta otra premisa: los fines de la educación tienen preeminencia sobre los asuntos administrativos, por lo que nos distanciamos del consenso oficial que ubica la financiación como punto inexorable para un cambio de paradigma. Justamente, lo que nos interesa

evidenciar es la imposibilidad del vínculo entre universidad y emancipación dentro de los programas desarrollistas representados en las S.C.

Nuestra exposición se divide por consiguiente en tres momentos: en el primero haremos una aproximación conceptual a los rasgos cognitivos y biopolíticos del capitalismo contemporáneo. En la segunda nos ocuparemos de rastrear el origen de la idea de S.C. y su relación con la mercantilización de la educación. Y, finalmente en la tercera, sin pretender agotar todas las aristas del debate, planteamos la urgencia de una reforma en clave contrahegemónica. En suma, las cuestiones que proponemos responden más a una búsqueda de perspectivas que a un intento por dejar sentados derroteros para una reforma alternativa de la educación superior en nuestro país.

1. Capitalismo «cognitivo» y/o «biocognitivo»

La crítica a la S.C. nos exige una mínima referencia al «*capitalismo cognitivo*». Sin pretender agotar la definición podemos decir que este es el paradigma de acumulación contemporáneo. Según A. Fumagalli (2020), el término apareció en Francia en el 2000, en unos escritos publicados en la revista *Multitudes* entre los que se destacan autorías como las de A. Corsani, M. Lazzarato, Y. Moulier – Boutang, A. Negri, E. Rullani, C. Vercellone, entre otros (p. 52). Con esta expresión se resalta el elemento cognitivo del trabajo productivo que permite la extracción de mayores volúmenes de plusvalía. En otras palabras, las nuevas formas de explotación están convirtiendo el «trabajo inmaterial» en fuente principal de valorización, lo que aumenta la composición orgánica del capital. Esto quiere decir que estamos ante una disminución relativa del empleo de *capital variable* en el proceso directo de producción y como resultado tenemos que más obreros están trabajando con ordenadores y dispositivos informáticos, y que además lo hacen por fuera de las fábricas (deslocalización, desconcentración). La pandemia de la Covid – 19 aceleró este proceso de conversión de la sociedad y los hogares en las nuevas fábricas del capitalismo (teletrabajo, trabajo en casa, trabajo remoto, etc.).

Adicionalmente, con esta forma productiva se expande el despojo y la apropiación privada del “intelecto colectivo” [*General Intellect*]; una tendencia que se fortaleció con las crisis financieras y que abrió el camino hacia el nuevo

Las nuevas formas de explotación están convirtiendo el «trabajo inmaterial» en fuente principal de valorización, lo que aumenta la composición orgánica del capital. Esto quiere decir que estamos ante una disminución relativa del empleo de capital variable en el proceso directo de producción y como resultado tenemos que más obreros están trabajando con ordenadores y dispositivos informáticos.

paradigma cognitivo de la globalización neoliberal. Así, se hizo patente una demanda de trabajo que no es proporcional con la dinámica de acumulación capitalista. Esto porque la informalidad laboral crece en la misma medida en que se concentra la propiedad sobre las fuerzas productivas y sociales, creando la necesidad de una gobernanza mundial y de un nuevo consenso institucional [ej. “capitalismo progresista” de J. Stiglitz, S.C. de la Unesco, etc.] para encontrar formas novedosas de contrarrestar la tendencia general a la caída de la cuota de ganancia.

Estos cambios exigen actualizar la caracterización del orden capitalista, por lo que tendremos en cuenta otras categorizaciones como **“bioeconomía”** (Fumagalli, 2004; Bazzigalupo, 2006 & Chicchi, 2008) y **“biocapitalismo”** (Codeluppi, 2008 & Morini, 2014) que A. Fumagalli propone integrar con la contracción **«capitalismo biocognitivo»** a fin de explicar la forma actual de dominación [extra] económica sobre la vida y la sociedad.

Este enfoque propone 20 rasgos característicos de la formación capitalista actual: **1)** los mercados financieros, el conocimiento y las relaciones se constituyen en los motores de la acumulación; **2)** también influyen de manera directa y condicionan el proceso de acumulación y valorización; **3)** en ellos se registra el devenir renta de la ganancia; **4)** la producción de valor ya no se funda exclusivamente en la producción material; **5)** la producción de valor ya no depende de un esquema único de organización del trabajo; **6)** la división del trabajo asume características cognitivas (acceso diferencial y utilización de diferentes formas de conocimiento); **7)** la fuerza de trabajo está dominada por la contratación individual (precariedad); **8)** el proceso de acumulación se funda en la explotación de

dos nuevos tipos de economías de escala: procesos dinámicos de aprendizaje y de redes; **9)** la desmaterialización del capital fijo y la transferencia de sus funciones productivas y organizativas al cuerpo vivo laboral; **10)** la separación entre trabajo abstracto y trabajo concreto no es tan nítida como en el capitalismo industrial-fordista; **11)** se asiste a una interpretación creciente entre lugar de producción y redes productivas; **12)** las mercancías asumen nuevos significados; **13)** la vida misma se convierte en valor; **14)** las diferencias son convertidas en valor; **15)** la creación de valor se basa principalmente en la expropiación del *general intellect* para fines de acumulación privada; **16)** la remuneración de la actividad laboral es el ingreso básico; **17)** en esta fase la estructura del “bienestar” más adecuada es la del “común”, o sea, el “bienestar del común” (entiéndase ingreso mínimo vital, acceso universal a la educación, políticas contra el hambre, programas de inclusión, participación, etc.); **18)** Asimismo, la consigna sindical del “derecho al trabajo” debe transformarse en “derecho a la elección de trabajo”; **19)** en esta forma de capitalismo, “no hay espacio para una política institucional de reformas que pueda reducir la inestabilidad estructural que lo caracteriza”; y, finalmente, **20)** se concluye que, por las características anotadas, “en el capitalismo biocognitivo solo el conflicto y la capacidad de crear y organizar movimientos contra sistémicos permitirá el progreso social de la humanidad” (pp. 54-72).

Cada uno de estos rasgos ameritaría un desarrollo independiente, pero por el momento tendremos que conformarnos solo con su enumeración.

En síntesis, consideramos que ambas nociones (*capitalismo cognitivo* y *capitalismo biocognitivo*) no solo resultan complementarias entre sí, sino que además lo son con otras categorizaciones biopolíticas que se vienen desarrollando. Así, por ejemplo, A. Mbembe introdujo en 2006 el concepto de **«necropolítica»** y S. Valencia en 2010 lo incorpora al neologismo **«capitalismo gore»** con el que busca develar los modos en que la lógica rentística invade ámbitos sociales y ecológicos que son imprescindibles para la reproducción de la vida biológica y humana. Desde un ángulo exclusivamente económico, el necropoder del capitalismo impone como condición para la valorización el aumento de la velocidad de rotación de la fuerza de trabajo, es decir, *trabajadores calificados de uso desechable y rápidamente reemplazable*, lo que se traduce para el caso de la economía de servicios tecnológicos (*call center*, *televentas*, *rappitenderos*,

etc.), en un mayor empleo tercerizado y precarizado de estos obreros cognitivos o “cognitarios”.

En suma, para corregir las perturbaciones causadas por la desigual distribución del trabajo y del capital, desde los años noventa los pensadores neoliberales previeron varias estrategias. Una de ellas fue la diversificación de las fuentes de financiación de la educación terciaria (profesionales, tecnólogos y técnicos) con el objeto de aumentar la oferta de fuerza de trabajo calificada para su empleo intensivo en una economía basada en las TIC. Es precisamente en este contexto donde debemos situarnos a la hora de pensar un proyecto de reforma universitaria de carácter contrahegemónico.

2. El origen de la «sociedad del conocimiento»

Hace casi 30 años que M. Castells (2008) sentenció que la revolución tecnológica - centrada en las TIC – iba a modificar de forma acelerada la base material de la sociedad (p. 27). No es coincidencia que, por esos mismos años, la UNESCO introdujera la noción de «sociedad del conocimiento» precisamente para disociar aquella idea extendida de «sociedad de la información», la cual se basaba exclusivamente en los avances e innovaciones tecnológicas sin incluir la dimensión de transformación global y pluralista del desarrollo (Unesco, 2008, p. 15). Además, es importante mencionar que la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* (1998) se constituyó – para la Unesco – en el documento programático que trazó la ruta hacia la S.C. y orientó a su vez la apertura del mercado educativo global aduciendo que, esta perspectiva, no estaba en contradicción con el aseguramiento de la enseñanza y la investigación pública (Unesco, 2005, pp.95-96).

Una mirada crítica a las políticas emitidas por este organismo muestra como la S.C. estuvo desde el inicio vinculada con el modelo mercantil de universidad. Igualmente, en estos documentos se evidencia como ambos proyectos (S.C. y mercado educativo) nunca se opusieron a un incremento de la financiación pública del sistema estatal. Con esta referencia solo queremos evidenciar que el *patrón de acumulación*

neoliberal no se opone *per se* a eventuales reformas progresivas siempre y cuando estas garanticen la continuidad del régimen de libre competencia. Un ejemplo de ello es el espaldarazo dado por el Fondo Monetario Internacional a las “reformas del cambio” del gobierno del presidente Petro (FMI, 2023)

Así que a la pregunta sobre el auge de las S.C., simplemente respondemos diciendo que esta se ajusta perfectamente a la necesidad del mercado de corregir sus efectos nefastos sobre el mundo del trabajo. Es así porque, durante las fases de crisis social, el capitalismo contemporáneo encuentra en ella una narrativa progresista que le permite apelar a las viejas fórmulas intervencionistas con las que pretende mitigar los impactos provocados por el despojo y la apropiación privada de los bienes comunes (salud, educación, servicios básicos, etc.).

Para el caso de la educación superior, la Unesco (2020) se limita a hacer recomendaciones a los parlamentos para que aumenten las subvenciones estatales, ejemplo: “provisión de apoyo financiero continuo: becas y ayudas económicas para instituciones de educación superior que cuentan con un número importante de estudiantes de grupos vulnerables” (p. 73).

Pero lo preocupante tiene que ver con lo que el organismo entiende por “acceso universal a la educación” y que en efecto no tiene nada que ver con el *concepto de gratuidad*. Esto porque, en primer lugar, considera como único objetivo de la enseñanza superior “la adquisición de un título, un grado, un certificado o un diploma” (definición que por cierto trae de la Declaración Mundial sobre Educación Superior de 1998) y porque, en segundo lugar, comprende el acceso universal solo como “la igualdad de oportunidades que tienen las personas para participar en un **sistema educativo independientemente de sus características**”, por lo que el concepto se limita a la idea de *inclusión y accesibilidad para todos*, sin llegar nunca a cuestionar el modelo dual público – privado que mercantiliza el derecho a la educación (p. 15).

En síntesis, para el debate sobre por qué la reforma universitaria debe ir más allá del asunto de la financiación, es muy importante tener en cuenta que una cosa es una política pública de “acceso universal a la educación” (funcional al neoliberalismo) y otra cosa muy distinta es la exigencia histórica de “gratuidad para la educación” (perspectiva contrahegemónica). Por esta razón, hemos

Una cosa es una política pública de “acceso universal a la educación” (funcional al neoliberalismo) y otra cosa muy distinta es la exigencia histórica de “gratuidad para la educación” (perspectiva contrahegemónica).

considerado en este escrito la preminencia de los “fines de la educación” sobre las cuestiones presupuestales (sin llegar desde luego a desconocerse) puesto que nos parece peligroso para la perspectiva emancipatoria, reducir la cuestión de los fines simplemente a la adquisición de títulos profesionales (éxito personal) y por tanto a convertirlos en un medio para salir de la pobreza (movilidad social).

Por tanto, no dudamos en exhortar a la comunidad universitaria a resistir esta tentativa de instrumentalizar la educación superior en nuestro país. Como bien señala el filósofo español R. Aramayo (2019) “Se trata de formar personas y ciudadanos que puedan pensar por cuenta propia, sin hacer suyos acríticamente unos efímeros eslóganes y sin dejarse tutelar por los polimorfos demagogos del momento” (p. 20). Es por esta razón que insistimos en retomar como coordenada el programa estudiantil de 2011, puesto que éste contribuye a salir de la visión productivista que está dominando el entendimiento gubernamental sobre el vínculo entre universidad y sociedad.

3. Urge una reforma con signo contrahegemónico

Los elementos hasta aquí planteados parecen suficientes como para tomar distancia con el proyecto legislativo del “gobierno del cambio”. Esto no significa, necesariamente, una postura en contravía del incremento presupuestal de las instituciones públicas. Pero, otra cosa sería creer que esta iniciativa representa, *por sí sola*, el primer paso para una reforma integral; ello por varias razones. La más importante consiste en saber distinguir entre un modelo incremental y una reforma para eliminar

el mercado educativo. En términos simples, no puede haber reforma profunda sin derogación de la ley 30 de 1992, puesto que esta es la causante de que el derecho a la educación se haya convertido en un negocio para el sistema dual (público – privado) que oferta servicios de titulación y certificación académica.

Lo anterior explica también por qué el neoliberalismo puede incrementar el presupuesto público sin necesidad de desmontar el crédito educativo (ICETEX) y los mecanismos de subsidio a la demanda (Becas, *Ser Pilo Paga*, *Generación E*, subsidios y demás figuras de focalización del gasto público que puedan aparecer en el camino).

En consecuencia, hay premisas que definitivamente no podemos aceptar. La más extendida es la que repite como mantra que el aumento de la financiación es lo que va a permitir desarrollar todas las demás dimensiones de la reforma universitaria (libertad de cátedra, autonomía, democracia, cogobierno, gratuidad, extensión, bienestar etc.). Si hacemos esta concesión, estamos en riesgo de caer en la política liviana que atrapó a la izquierda en las letanías del neoliberalismo: *“hay que construir sobre lo construido”*. Por ende, para que el movimiento universitario no termine sometido, ni al *gatopardismo* ministerial, ni a la estrecha política de los objetivos del desarrollo sostenible (*Agenda 2030* de la UNESCO), necesitamos incorporar otras premisas para repensar la reforma profunda de la educación superior.

Dicho de otro modo, urge salir de los tecnicismos y la pequeña política para recuperar la dimensión filosófica que implica la idea de universidad. En tal sentido, cabe recordar que existen tradiciones teóricas que enriquecen el estudio sobre los horizontes posibles de la reforma. Estudios recientes, como los de B. De Sousa Santos (2021) indican que el origen de la universidad puede ser africano y no europeo, contrariamente a lo que hasta ahora creemos en nuestra arraigada herencia moderna. Así, tenemos ejemplos como la Universidad de Tombuctú (Malí, África Occidental) fundada en 982 e. c. y la Universidad Al-Azhar, fundada en El Cairo en 970 e. c. Desde esta perspectiva el desafío consistiría en construir un proyecto polifónico (convencional y no convencional) por fuera de las instituciones autorizadas para expedir títulos académicos;

Consiste en el uso contrahegemónico de una idea hegemónica: la idea de universidad. El objetivo es construir la subversidad, un término que captura tanto el carácter subalterno de los grupos sociales a menudo involucrados en sus iniciativas, como la manera subversiva en que interviene en la idea convencional de universidad (p. 270).

Sin embargo, el pensador de las epistemologías del sur considera que esta batalla debemos librarla también dentro de las instituciones existentes. Aquí se trataría de una reforma profunda del sistema universitario tomando como base los principios solidarios de compromiso y polifonía: "El objetivo es construir la pluriversidad". En esta apuesta por descolonizar la universidad, podemos encontrar nuevas constelaciones conceptuales para desarrollar un modelo de reforma más acorde con el horizonte programático del movimiento estudiantil de 2011.

Por otro lado, aunque la idea hegemónica de universidad sea de origen europeo, no podemos soslayar el hecho de que aún existen elementos dentro de esta tradición que potencian el pensamiento crítico. Así, por ejemplo, los nombres de I. Kant; J. G. Fichte; F. Schleiermacher; Madame de Stael; W. von Humboldt; F. Nietzsche; M. Scheler; K. Jaspers; J. Ortega y Gasset, entre otros, resultan relevantes no tanto por lo que dijeron sino por los problemas que abordaron a saber: "la misión de la universidad, el de su íntima unidad, el de su lugar en la realidad nacional y el vínculo que ha de guardar con el Estado" (VV. AA., 1959, p. 7).

Asimismo, es preciso reconocer que sigue pendiente la tarea de apropiar el legado teórico de Nuestra América. Nos referimos a las ideas de los precursores de la reforma universitaria y del pensamiento emancipatorio en nuestro contexto continental. Entre estas figuras tenemos a J. Martí; J. A. Mella; A. Bello; J.

Ingenieros, J. C. Mariátegui; C. Quijano, M. Ugarte; H. R. Alberdi; Haya De La Torre; A. Ponce; A. García, G. Arciniegas, por mencionar solo algunos nombres que forman parte de esta selecta constelación intelectual latinoamericana. La voz de cada uno de ellos nos recuerda que “el mundo que surge de la catástrofe debe ser en todo diferente al que no la evitó” y que por tanto “la condena de lo que ha ocurrido se hace expectativa y fundación de nuevos ideales (Cuneo, 1974, p. 10). Este es precisamente el gran desafío que nos plantea nuestro tiempo.

Desafortunadamente resulta imposible adentrarnos en los planteamientos de toda esta pléyade de pensadores de la reforma universitaria. Así que solo resta dejar sentado nuestro deseo de comenzar a trabajar en dos direcciones: la primera consiste en entender los cambios operados en los últimos treinta años en la universidad colombiana; y, la segunda, en edificar colectivamente los principios que deben darle vida a una renovada idea de reforma; una pensada para confrontar las tendencias destructivas de nuestra época y no simplemente para hacer adaptaciones a las necesidades productivas de la sociedad del conocimiento. En conclusión, es preciso preparar el terreno para que las ideas, los principios y las doctrinas sean las que aportan los fundamentos creadores de un proyecto educativo anticapitalista, decolonial, popular, anti patriarcal, ecológico y libertario.

Referencias

- Aramayo, R. (2019). Las humanidades y el pensar por cuenta propia: El papel de la filosofía según Kant en el conflicto de las facultades. In *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades* (pp. 11–23). Anthropos.
- Castells, M. (2008). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República. (2020). Proyecto de Ley Número 084 de 2022, Cámara. In *Gaceta del Congreso 953* (pp. 15–29). Imprenta Nacional de Colombia. <https://www.camara.gov.co/reforma-ley-30>
- Cuneo, D. (1974). Extensión y significado de la reforma universitaria. In *La reforma universitaria* (pp. 9–22). Biblioteca Ayacucho.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>
- FMI. (2023). *Colombia: Declaración Final del equipo del FMI al término de la Consulta del Artículo IV de 2023*. Observaciones de Las Misiones. <https://www.imf.org/es/News/Articles/2023/02/14/colombia-staff-concluding-statement-of-the-2023-article-iv-mission>
- Fumagalli, A. (2020). Veinte tesis sobre el capitalismo contemporáneo (capitalismo biocognitivo). In M. Reis (Ed.), *Neo-operaismo* (pp. 49–72). Caja Negra.
- Gaviria, A. (2022). *¿Qué esperar de la educación en Colombia?* YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=sOdsXPIq0-g&ab_channel=MinisteriodeEducaciónNacional
- MEN. (2020). *El Gobierno del presidente Iván Duque cumple los compromisos con la educación de los jóvenes del país tras dos años de la firma del acuerdo con la Mesa de Diálogo para la Educación Superior pública*. Wwww. Mineduacion.Gov.Co. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/>

Comunicados/402708:El-Gobierno-del-presidente-Ivan-Duque-cumple-los-com-promisos-con-la-educacion-de-los-jovenes-del-pais-tras-dos-anos-de-la-firm-a-del-acuerdo-con-la-Mesa-de-Dialogo-para-la-Educacion-Super

Mesa Amplia Nacional Estudiantil - MANE. (2011). *Programa Mínimo del Movimiento Estudiantil Universitario Colombiano*. Manecolombia.Blogspot.Com. <http://manecolombia.blogspot.com/2011/10/programa-minimo-del-movimiento.html>

Observatorio de la Universidad Colombiana. (2020). *Nueva propuesta para reformar los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992*. Wwww.Universidad.Edu.Co. <https://www.universidad.edu.co/nueva-propuesta-para-reformar-los-articulos-86-y-87-de-la-ley-30-de-1992/>

Pacto Histórico. (2022). *Colombia potencia mundial de la vida. Programa de gobierno 2022-2026*. <https://gustavopetro.co/programa-de-gobierno/temas/>

Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

Unesco. (2008). *Etapas hacia las sociedades del conocimiento* (IPS Améric). Inter Press Service. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179801>

Unesco. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción [2008]. *REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR y SOCIEDAD (ESS)*, 9(2), 97–113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

Unesco. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375683>

VV. AA. (1959). *La idea de la universidad en Alemania*. Editorial Suramericana.