

Universidad desobediente a la globalización de la indiferencia educativa. En búsqueda de una educación para la fraternidad

University disobedient to the globalization of educational indifference. In search of an education for fraternity

Universidade desobediente à globalização da indiferença educativa. Em busca de uma educação para a fraternidade

Adoniram Ramírez-Hernández

21030113@es.uveg.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6605-2394>

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, México

RESUMEN:

Los avatares de una universidad son numerosos, tan ubicuos que las universidades del siglo XXI no logren repensar un modelo de complementación armónica entre competencias y capacidades. Desde este ámbito, si las esferas educativas son susceptibles de innovar, también son capaces de autoreflexionar desde sus locus educationis. Se parte reconociendo que la universidad de hoy debe asumir una postura firme en contra de toda forma de exclusión y discriminación, donde la noción de perfil de egreso es quizá asediada por una terminología utilitarista, hipereconomizada y unipolarmente técnica-operativa que desdeña la acción pedagógica para el desarrollo humano, atizando que la globalización de la indiferencia educativa posiciona la tarea universitaria en terrenos productivistas y de eficacia. De este modo, será posible educar para la fraternidad a través de una tríada inseparable: el intelectualismo educativo, el tacto pedagógico y la acción formativa, vías que se funden en un solo fin; el crear comunidad en ambientes vulnerables que testimonien la eficacia de una educación que no confronte ni divida. Finalmente, se valoriza la importancia de desarrollar una identidad moral en el docente universitario, que recupere el sentido humano de la educación; superando la autorreferencialidad para tener huellas claras de lo que representa el «ser educado».

ABSTRACT:

The vicissitudes of a university are numerous, so ubiquitous that the universities of the 21st century are unable to rethink a model of harmonious complementarity between competencies and skills. From this point of view, if the educational spheres are susceptible to innovate, they are also capable of self-reflection from their locus educationis. We start by recognizing that today's university must take a firm stance against all forms of exclusion and discrimination, where the notion of graduate profile is perhaps besieged by a utilitarian, hyper-economized and unipolarly technical-operational terminology that disdains pedagogical action for human development, adding that the globalization of educational indifference positions the university task on productivist and efficiency grounds. In this way, it will be possible to educate for fraternity through an inseparable triad: educational intellectualism, pedagogical tact and formative action, ways that

merge into a single end; the creation of community in vulnerable environments that testify to the effectiveness of an education that does not confront or divide. Finally, the importance of developing a moral identity in the university teacher, which recovers the human sense of education, overcoming self-referentiality to have clear traces of what “being educated” represents, is valued.

RESUMO:

As vicissitudes de uma universidade são numerosas, tão omnipresentes que as universidades do século XXI não são capazes de repensar um modelo de complementaridade harmoniosa entre competências e aptidões. Deste ponto de vista, se as esferas educativas são capazes de inovar, são também capazes de auto-reflexão a partir do seu locus educationis. Começamos por reconhecer que a universidade de hoje tem de se posicionar firmemente contra todas as formas de exclusão e discriminação, onde a noção de perfil do licenciado é porventura assaltada por uma terminologia utilitarista, hipereconomizada e unipolarmente técnico-operacional que despreza a acção pedagógica para o desenvolvimento humano, acrescentando que a globalização da indiferença educativa posiciona a tarefa universitária em bases produtivistas e de eficiência. Deste modo, será possível educar para a fraternidade através de uma tríade indissociável: intelectualismo educativo, tacto pedagógico e acção formativa, caminhos que se fundem num único fim: a criação de comunidade em ambientes vulneráveis que testemunham a eficácia de uma educação que não confronta nem divide. Por fim, valoriza-se a importância de desenvolver uma identidade moral no professor universitário, que recupere o sentido humano da educação, superando a auto-referencialidade para ter traços claros do que representa “ser educado”.

PALABRAS CLAVE:

Innovación docente; universidad desobediente; globalización; educación moral; solidaridad internacional.

KEYWORDS:

Teaching innovation; disobedient university; globalization; moral education; international solidarity.

PALAVRAS-CHAVE:

Inovação pedagógica; universidade desobediente; globalização; educação moral; solidariedade internacional.

Recibido: 17/05/2023 - Aceptado: 13/06/2023 - Publicado: 25/07/2023

I. Introducción

El fenómeno superpuesto de la globalización ha sido altamente discutido desde los aportes de las ciencias sociales para el desarrollo, valiéndose de sus utilidades económicas, políticas, y comerciales, lo cual ha puesto en la palestra un dinamismo de retos para los sistemas educativos latinoamericanos:

Sin desconocer los beneficios de la globalización en el ámbito educativo, tampoco se pueden obviar los problemas que ha generado en América Latina, no sólo por las desigualdades en términos de calidad de la educación, sino también por los criterios economicistas, productivistas y de eficacia con que se han pretendido evaluar todos los procesos educativos. (Cornejo, 2012, p. 15).

Al escrudiñar las dimensiones educativas de la universidad en tiempos globalizados, subrayamos una existencia laxa en los términos y condiciones que significan a la escuela como medio de desarrollo, asimilar este itinerario ha sido infructuoso. En este contexto, los criterios propuestos por las grandes economías globales convierten los servicios en medios para asegurar fines de competitividad en un mercado laboral multifacético (Gutiérrez, 2018). De allí, los servicios de educación superior (ES) permanecen irreflexivos frente a las necesidades antropológicas y ontológicas del estudiante universitario, por cuanto son imbuidos por lógicas en las nuevas economías de mercado, en el entendido de ofrecer una formación integral académica, profesional y social que optimice la transición del alumnado universitario al mercado de trabajo (Santos et

al., 2020). Paralelamente a este fenómeno socioeducativo, es dable esclarecer que el modelo por competencias ha empatado alineamientos estratégicos de talante afín al ámbito competitivo en un mercado globalizado, entretejiendo un eje productivo por encima de un eje formativo:

La Educación Basada en Competencias (EBC) constituye un nuevo enfoque de la educación superior que ha gozado de gran predicamento en Europa desde su aprobación en el “Proceso de Bolonia”. Sin embargo, la EBC arrastra una serie de dificultades importantes que en este trabajo se ponen de manifiesto. Su sentido técnico-utilitarista constituye un obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico-moral, dada la reducción virtual de toda razón práctica a razón instrumental. (Martínez, 2011, p. 59)

Atinadamente, en el ámbito de la filosofía de la educación, un análisis reciente ha demostrado que la educación basada en competencias (EBC) precisa ser complementada armónicamente con el enfoque por capacidades (EC), pues el modelo de ES no ordena cabalmente sus fines hacia un ideal humano del educando (Bicocca, 2018); al tiempo que presenta escollos para el desarrollo humano de los estudiantes universitarios. Más aún, la EBC ha oscurecido el entendimiento cabal de una antropología pedagógica, en virtud de que los propósitos primordiales de los estudios universitarios se han visto como preparación previa para un intercambio comercial de corte utilitarista y monetario, alejado de una educación humanizadora. El ideal de desarrollo humano universal que centra los esfuerzos educativos del EC se suscribe al Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Conceição, 2020). En efecto, los planes y programas de estudio se han diseñado para la sobrevivencia en un contexto mundial muy competitivo. Se educa para saber socializar en un mercado determinado, en tanto, educar para formar seres humanos auténticamente *educados* es visto como tópico de tradiciones conservaduristas o de talante normativo. Esto pone en evidencia una realidad educativa hipermodernizada, donde la norma no se considera para todos, entre tanto, la alternativa educativa presume seguir intereses más adecuados a las esferas socioeducativas de hoy, que obedecen a sociedades humanas de ideología, minoritarias o de adoctrinamiento institucional.

II. Desarrollo

Hacia una universidad desobediente a la globalización de la indiferencia educativa

La colonización ideológica en tiempos globalizados ha de ser reducida por una respuesta netamente pedagógica, capaz de articular sus senderos estratégicos y humanos desde la endogeneidad, quebrantando toda novedad que ponga en entredicho una acción formativa de saludables usos y costumbres, a este respecto apunta Aragón y Fernández (2020), se plantea una Universidad con autonomía, con una postura crítica y prospectiva.

En términos de la reflexión anterior, la pretensión de los efectos que reproduce el discurso hegemónico se orienta en la obtención de un título profesional, a la producción y a los entornos educativos. Constatado por aulas de educación superior que aspiran a poseer estudiantes con perfiles de ingreso interesados en producir bienes, con perfiles de egreso que se diseñan para una vida profesional basada quizá en la utilidad monetaria. Así mismo, las universidades acostumbran a ofrecer grados o títulos para un mundo globalizado, es decir, entre mayores sean las competencias del estudiante sus retornos económicos serán mayores. Tal aseveración dejaría de lado los códigos humanos que valoran a la persona como independiente de las economías productivas, por cuanto la vida humana es superior a la suma de sus propiedades formales y materiales. Esto sugiere que el estudiante universitario se prepara para una solvencia de vida sobrellevada en sí mismo, ajena quizá a una solidaridad que aborrezca la desigualdad de los estadios socioeconómicos escolares y busque equiparar el desarrollo humano mediante la formación de raíz pedagógica.

Así pues, podemos mencionar la coexistencia de una *globalización de la indiferencia educativa* que ha alcanzado puntos indescriptibles pero cualitativos; neo-universidades con ofertas educativas con una pérdida de entrega hacia diseños curriculares con perfiles de egreso coherentes con el desarrollo humano, sumado a

la falta de formación en valores y derechos humanos universales, entre otros lastres. Hasta aquí, vale decir que, la globalización ha subsumido a la educación superior privada en un mercado de intercambio, mientras que, la educación superior pública ha tornado hacia una formación basada en el mérito y saberes para la oferta de bienes y servicios profesionales. Estamos en una época donde la cuestión economicista configura la administración estratégica escolar, al tiempo que la universidad latinoamericana no se contiene en establecer alianzas con la empresa privada y el sector social para generar bases de datos de bolsas de trabajo, las matrículas estudiantiles se consideran estadísticas y valores de inversión.

El problema es evidente, la globalización trasciende. La situación es contradictoria y deja más dudas que propuestas innovadoras, en el hecho de que globalizar pretende uniformizar, unificar, en términos sencillos, englobar o encerrar. Pero la cuestión es sumariamente trágica, cada vez más vemos divisiones de todo tipo sobre la base de dinamismos económicos o de competencia que superan los sectores regionales y van en búsqueda de una internacionalidad. Tal como lo expone García (2022):

Las transformaciones que han sufrido los sistemas de educación superior durante la última fase de la globalización han sido determinantes en la forma en que estos se relacionan a nivel internacional. Sus funciones, sus objetivos y naturaleza misma han cambiado de acuerdo a las nuevas exigencias de un contexto global en el que los intereses nacionales han sido supeditados a las condiciones de competitividad global. (p. 1)

A partir de esta transformación, un contrapeso ideal de igual o mayor magnitud viene remarcado por una sugerencia reciente que propone internacionalizar la educación desde otras perspectivas. La lógica de este contrapeso subsiste en que, si la globalización posee un carácter internacional, la reflexión educativa debe acompañarse con tal magnitud, pensando en superar las fronteras divididas por ideologías educativas o pedagogías particularistas. Apostar por una internacionalización de la educación superior debe sumarse a prescindir una prioridad de educar para la competencia como establecen los actuales modelos de mercado. Fundamentalmente, el primer paso es encargarse del desarraigo de políticas:

[...] una posible ruta para llevar a cabo la internacionalización de la educación superior, partiendo del reconocimiento mutuo de los actores y de los saberes locales, de posturas co-construidas y planificadas desde lo local, del reconocimiento de los respectivos territorios donde están asentados y desde valores como la cooperación y el beneficio mutuo. (Romero y Sánchez, 2022, p. 445)

Internacionalizar la ES toma como punto de partida contrariar los marcos de modelos educativos hegemónicos. Indistintamente de la estrategia tomada, su fin último es ser un agente activo en una educación justa socialmente, desde los actores locales hasta la proyección internacional de casos de éxito, el modelo supone el uso de modelos de gestión del conocimiento (MGC), las lecturas estratégicas territoriales, mapeos que identifiquen necesidades y potencialidades locales, y la construcción de agendas (Romero y Sánchez, 2022). Desde esta misiva, lo local se ciñe a las necesidades regionales, sin embargo, puede adentrarse sin cortapisas hacia la acción docente. A este respecto, Meza y Arroyave (2022) sugieren un contrapeso a la globalización desde niveles personales; proyectar una educación desde las aulas, que sea *fuentes esperanzadora en un mundo de desigualdades*:

Los que aspiran a construir una pedagogía de la felicidad en una educación para la vida cultivan la mente crítica de los filósofos, el corazón sensible de los poetas, el coraje ético de los justos y el espíritu solidario de los que aceptan la inter-dependencia de todas las formas y modos de vida humana y no humana en el entramado cósmico cambiante. Lo que quiere decir, que no debe ser prioridad educar para la competencia, es necesario para

la conservación de la vida humana y natural el amor por la formación de un sujeto que se reconoce así mismo como agente de cambio y convivencia pacífica. (p. 3-4)

Lo anterior se hará posible en la medida en que se siga una dosis de autocrítica desde los lugares educativos (*locus educationis*) en la universidad contemporánea, bajo el supuesto de que si las instituciones de ES son competentes de innovar educativamente desde niveles de administración educativa y evaluación curricular, también son capaces de autorreflexionar sobre sus prácticas en circunstancias de persecución y colonización ideológica.

Educación para la fraternidad

Retomamos que la realidad educativa post covid-19 exige cada vez más delinear las dimensiones para configurar una educación superior mediada por tecnologías y teleologías. Poseer una *forma mentis* orientada hacia la práctica pedagógica de calidad y mejora académica reacondicionará la innovación educativa a nivel de aula. Esto vale instrumentar un criterio de reconocimiento que, de contorno a la existencia de perspectivas docentes e ideologías que comportan decisiones educativas de carácter moral y que influyen en los grupos discentes. Entre tanto, la dimensión moral en la universidad sugiere un análisis reflexivo sobre el liderazgo que se ejerce respecto de su construcción. Desde aquí, la educación universitaria debe tener por naturaleza el dominio de un tacto pedagógico dirigido a seres humanos. Así pues, la acción educativa en clave de una antropología pedagógica actual debe ser poseedora de influjos legítimos que conminen a poner una mirada crítica en las acciones del profesorado que adolecen de considerar al educando como sujeto humano.

Es determinación ontológica que el educando es sujeto humano, compuesto por dimensiones cognitivas, biológicas, y espirituales. Su capacidad de metacognición es crucial para poder ser un sujeto de educación, en otras palabras, todo sujeto educativo debe saber ver, juzgar y actuar sobre su propia educación, actualizando las fuentes de las cuáles elabora notas, ejemplaridades y perspectivas de vida; la experiencia universitaria comienza desde el primer día de la vida áulica y se prolonga por el resto de la vida, de aquí toma sentido educar en lo formal y lo moral. Un método tan simple de tres pasos que legisle sobre la educación recibida en la fenomenología universitaria, pero de dimensiones cruciales debería guiar a la escuela latinoamericana, marcada por una amplitud de desalientos. Por su parte, la realización de un pensamiento común, que beneficie a otros y dé lógica al sentido de educar, debe guiarse por un nuevo contenido propuesto por el papa Francisco en enero de 2023 a los educadores; *la fraternidad*:

Quiero proponer a los educadores que añadan un nuevo contenido en la enseñanza: la fraternidad. La educación es un acto de amor que ilumina el camino para que recuperemos el sentido de la fraternidad, para que no ignoremos a los más vulnerables. El educador es un testigo que no entrega sus conocimientos mentales, sino sus convicciones, su compromiso con la vida. Uno que sabe manejar bien los tres lenguajes: el de la cabeza, el del corazón y el de las manos, armonizados. Y de ahí la alegría de comunicar. Y ellos serán escuchados mucho más atentamente y serán creadores de comunidad. ¿Por qué? Porque están sembrando este testimonio. Oremos para que los educadores sean testigos creíbles, enseñando la fraternidad en lugar de la confrontación y ayudando especialmente a los jóvenes más vulnerables. (Francisco, 2023)

En nuestro caso, el descuidar la fraternidad por parte de educadores, docentes y pedagogos ha reforzado que la ideología vaya por encima de los fines antropológicos de la formación universitaria. Si hablamos de que educar es un proceso de vida fenomenológico y plenamente humano, el docente debe comprobarlo para poder ejemplificarlo, actualizando hacia sí mismo el término *educar*, estar inmerso en la esfera áulica no debe configurar un estatismo estéril por parte del equipo docente. El todo es mayor a la suma de sus partes, lo que significado en términos de administración educativa valdría conminar a darle validez a una gestión educativa estratégica que ponga su mirada en reconfigurar nuevas competencias, profesionalizando

el trabajo en equipo, en apertura hacia el aprendizaje y la innovación educativa ante la necesidad de evaluar y transformar la educación (Farfán y Reyes, 2019).

De la misma forma, el compromiso de vida docente adquiere inmediatez, de poco serviría el dominio técnico de la ciencia educativa sin una profesionalización que promueva una hermenéutica educativa basada en la justicia social universal. Sólo restaría acotar que la fraternidad aleja la confrontación en cualquiera de sus formas, reduciendo al mínimo la desigualdad socioformativa y los síntomas de violencia social hacia el estudiantado. Hacer fraternidad es amar, no siguiendo un discurso sentimentalista o una abstracción de pensamiento, sino abriendo caminos nuevos para el pleno desarrollo humano y espiritual de los educandos, amar se traduce en respetar, procurar, diligenciar, gestionar para todos y todas, superar las cuatro paredes áulicas, testimoniar la vida educada y actualizar el pensamiento pedagógico para el bien común. Esta coherencia racional, interiorizada y activa es expresión de la identidad moral del docente, el pensamiento educativo del obispo de Roma remarca la necesidad de un compromiso de vida coherente, proveído por una tríada inseparable: el intelectualismo educativo, el tacto pedagógico y la acción formativa, estas tres vías se funden en un solo fin; el crear comunidad en ambientes vulnerables que testimonien la eficacia de una educación que no confronta ni divide.

III. Discusión y reflexiones finales

Sobre la identidad moral del docente universitario es viable acotar que, la lógica deuterio-moderna admite un curriculismo centrado en competencia técnica para un mercado de bienes y servicio, dejando a desmano que la acción educativa involucra a seres humanos; hombres y mujeres con capacidad de educabilidad, y agentes formativos con disponibilidad de educatividad. Al hablar de humanidad en la formación, inmediatamente nos remolcamos a la esfera antropológica y educativa, pues formar a personas no es cosa distinta que repensar los fines de la educación como hechos “del hombre”, en otras palabras, significa hacer cada vez más humanos a los humanos.

Categorícamente, educar en sentido humano bordea aproximarse al conocimiento de la educación humana, no existiendo desavenencia o exigüidad epistemológica al objetar que hablar de conocimiento es hablar de ciencia. La formación de personas en primera instancia evoca la didáctica disciplinaria, pero no se delimita a ella, pues la didáctica es la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje, mientras que la pedagogía es la ciencia de la educación.

Por lo dicho, toda acción educativa requiere vectores científicos, en el *docentismo* como resulta indispensable nombrar a la doctrina docente, es impensable argumentar una educación sin núcleos pedagógicos y absorta en procedimientos didácticos como un mero *didactismo*, esto vale decir que no se puede ejercer o aplicar un área de conocimiento separada de su realismo epistémico; hacer tecnología sin teleología, o utilizar herramientas sin lógica de usabilidad. El aula indistintamente de su modalidad de enseñanza y aprendizaje es un lugar de capacitación medular para disciplinas técnico-operativas, al igual que debe propugnar por una dimensión humana que involucre identidades, valores, buenas prácticas profesionales, conductas educadas, etc. Lo primero requiere una trayectoria de títulos y grados, lo segundo una trayectoria pedagógica y educadora. En síntesis, enseñar disciplinas de conocimiento y evaluar saberes no es equiparable a educar humanos, pues enseñar capacita según la planeación de perfiles de egreso universitarios, y educar fomenta cambios orientados a fines de desarrollo antropológico-pedagógico.

Cualquiera dimensión humana en el aula llega a su culmen cuando se elabora una alianza ideal entre el docente y los discentes, que comporta un contrato moral de capacidades y compromisos, no motivada por la experiencia contractual y sus beneficios monetarios, tampoco por una obligatoriedad de cajón sujeta a un curso académico. El profesionalismo profesoral subsiste sobre conocimientos y funciones pedagógicas convergentes al desarrollo humano de los estudiantes en su ciclo universitario; escindiendo las capacidades disciplinarias de las capacidades humanas, para ello se requiere una dosis de autocrítica.

Formación de por vida y para la vida no se sujeta a una topología áulica o al desempeño remunerado de un título universitario, implica hacer de la educación un discurso crítico como misiva consuetudinaria de la identidad universitaria, y en este sentido, un discurso crítico sin consecuencias en el ser-obrar sería un discurso estéril. Mas aún, la acción pedagógica vacua es aquella que sin ejemplaridades propone finalidades exógenas, motivadas por un discurso de competitividad de un solo carril. Bajo esta autoreferencialidad, tendríamos que educar a los hombres sin huellas claras de lo que representa “ser educado”.

Este estatismo con el paso del tiempo terminaría por pervertir la acción docente, reduciéndola a una obra de teatro sin cuadro, en un juego de marionetas de salón oscuro donde la virtud de educarse sería exclusivista del resto de aprendices y no del agente educativo de primera obligación. En efecto, los conocimientos científicos sobre la educación sin un realismo pedagógico serían un escaparate de erudición y coleccionismo abstracto. Según esta categoría de experimentación laboratorista, el docente universitario se descarna de ideales morales y tiende a enseñar en un mecanismo de una sola vía, esperando una respuesta en caso de que exista, sustraído de una conexas vida educativa posible de testimoniar, dado que trabaja con mecanicismos y aconteceres. Esto supone el inicio de una fragmentación en la esfera áulica, puesto que el docente juega un papel de ensayo-error sin participar activamente ni interactuar con el medio. Los costos de un ajuste de cuentas de sumaria magnitud terminaría configurando un diseño curricular rebuscado, con tal de que la obligatoriedad formativa recaiga en los educandos. Una revisión documental latinoamericana sobre educación superior y currículo lo detalla con palabras nada alentadoras:

Desde una perspectiva negativa, la relación del currículo y los perfiles profesionales puede generar exclusión, discriminando, a partir de perfiles de ingreso, sujetos y grupos que desean participar en la formación; desde este punto de vista se trunca la oportunidad de demostrar sus actitudes y aptitudes en la interacción directa de aula. (González et al., 2014, p. 180)

Sumariamente, la relación entre compromiso docente y educar no debe encerrarse en linderos curriculares. Tenemos que atizar aún más la acción docente como acción humana, que en nuestra perspectiva antropológica-pedagógica alcanza una dimensión moral o del obrar. Así pues, podemos hablar con toda seguridad de que una universidad desobediente se desliga de la globalización de la indiferencia educativa, y en segunda instancia sabe educar para la fraternidad. La primera realización corresponde al sector administrativo-escolar, en tanto que, la segunda realización parte de la identidad moral del docente universitario, sin embargo, para que exista una universidad desobediente, deben existir docentes desobedientes a toda lógica que ponga la producción por encima de la formación.

IV. Referencias

- Aragón, D. A., & Fernández, D. (2020). Universidad autónoma, universidad desobediente: riesgos, tensiones, paradojas y posibilidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 255-270. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.94>
- Bicocca, R. M. (2018). Competencias, capacidades y Educación Superior: repensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios sobre Educación*. Vol. 34.
- Conceição, P. (2020). Informe sobre Desarrollo Humano 2020. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2020overviewspanishpdf_1.pdf
- Cornejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 15-37.
- Farfán, M., & Reyes, I. (2019). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 29(73), 45-62. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/917>

- Francisco. (2013, 8 de julio). *Visita a Lampedusa. Homilía del santo padre Francisco*. Dicastero per la Comunicazione, Librería Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/es/homilies/2013/documents/papa-francesco_20130708_omelia-lampedusa.html
- Francisco. (2023, 10 de enero). "Educar con fraternidad". *Intención de oración del Papa en enero*. Vatican News. <https://www.vaticannews.va/es/papa/news/2023-01/educar-con-fraternidad-intencion-oracion-papa-enero.html>
- García, L. F. (2022). La educación superior ante la globalización. *Revista Publicando*, 9(34), 1-16. <https://doi.org/10.51528/rp.vol9.id2317>
- González, K., Mortigo, A., & Berdugo, N. (2014). A configuração dos perfis profissionais na educação superior e suas implicações no currículo. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(14), 165-182.
- Gutiérrez, R. (2018). Orientación educativa, mercado laboral y globalización: perspectivas de empleo de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma del Estado de México a los jóvenes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 688-711. <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i16.364>
- Martínez, C. (2011). Límites de la educación superior basada en competencias. *Universidades*, 61(50), 59-77.
- Meza, J. A., & Arroyave, D. I. (2022). Educación y pedagogía en un mundo mediado por la globalización. *Revista Peruana de investigación e innovación Educativa*, 2(3), e21318. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i3.21318>
- Romero, S. J., & Sánchez, M. G. G. (2022). La Internacionalización de la Educación Superior desde perspectivas descolonizadoras: Una ruta posible. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 445-468. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.519>
- Santos, M. A., Ferraces, M. J., Mella, Í. y Vázquez-Rodríguez, A. (2020). Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de trabajo. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 213-232. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-06>

Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

ARH: Conceptualización, investigación, escritura-preparación del borrador original, redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Esta investigación se realizó con el financiamiento del autor.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

El autor declara no haber violado u omitido normas éticas o legales al realizar la investigación.