

## **La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina**

**Claudio Rama**

### **1. La Primera Reforma Universitaria en América Latina: la autonomía y el cogobierno**

América Latina inició durante el Siglo XX, al calor de las banderas de la Reforma de Córdoba de 1918, un modelo específico de Universidad caracterizado por la autonomía de sus instituciones públicas, un marco de gestión basado en la modalidad de co- gobierno, la presencia destacada de la educación monopólica pública, la gratuidad en su acceso, una estructura corporativista de gestión a su interior, y un rol del estado mayoritariamente orientado al suministro de los recursos financieros. Este modelo agregaba entre otros elementos distintivos una excesiva rigidez de los marcos jurídicos; la ausencia de mecanismos institucionalizados de evaluación, una estructura institucional basada en facultades y un sistema de gestión donde lo legislativo, lo ejecutivo y lo judicial se integraba en los Consejos Universitarios.

Este modelo permitió el pasaje de las Universidad desde las instituciones de elites del siglo XIX, para dar cabida a las nuevas clases medias y burguesas urbanas gestadas al calor de las migraciones, la modernización, el cambio en el rol del Estado como redistribuidor y creador de un mercado interno y la industrialización sustitutiva. El nuevo modelo universitario en la región se caracterizó a partir de los siguientes aspectos:

- a. La educación superior era básicamente un monopolio en manos del Estado y manejaba un paradigma educativo y cultural homogeneizador.
- b. Las Universidades eran autónoma y se administraban a través del cogobierno, en cuya gestión los Ministerios de Educación tenían un bajo nivel de injerencia. Existía un fuerte corporativismo al interior de las instituciones universitarias públicas.
- c. La pertinencia estaba dada por los cuadros políticos y técnicos y no por el mercado o por las empresas
- d. Las Universidades producían muy poca innovación tecnológica y su eje era la formación de profesionales
- e. El presupuesto gasto universitario estaba determinado en las instancias políticas y su financiamiento estaba casi exclusivamente basado en el gasto público

- f. No existía competencia al interior del sector universitario
- g. Las Universidades se posicionaron bajo una orientación crítica hacia los gobiernos
- h. La educación superior era un servicio presencial y nacional
- i. Existían muy pocas instituciones privadas que eran en general sin fines de lucro de origen religiosas
- j. No existían mecanismos externos ni internos de control sobre la calidad de la educación superior sino que era la carrera docente y los mecanismos de ingreso el eje determinante de la calidad
- k. La estructura organizativa de estas Universidades públicas estaba basada en facultades, organizada la docencia en materias y las carreras en años lectivos
- l. Había una orientación hacia la formación de profesionales a nivel de pregrado con una reducida diversificación de carreras

Este es el modelo universitario gestado en la Reforma de Córdoba de 1918 y que se generalizó con mayor o menor intensidad en todo el continente, como respuesta a las nuevas demandas de las nuevas capas sociales, a la nueva inserción internacional de los países y a la introducción de un modelo de industrialización por sustitución de importaciones, basado en el paradigma de la producción en masa. Este modelo permitió a las Universidades públicas la formación de los profesionales que requería el modelo de industrialización y la transformación social, que la región llevó adelante desde la década del 30 del siglo XX. “El modelo permitió y propició la incorporación a la educación superior de amplias capas de todos los estratos económicos y contribuyó enormemente a la movilidad social y al desarrollo de las democracias”<sup>1</sup>.

Durante el correr del siglo, los cambios demográficos, la masificación de la educación media, la urbanización y la creciente importancia económica del conocimiento y de las destrezas, técnicas y profesiones y el incremento de la competencia en los mercados laborales cada vez más exigentes, contribuyeron en conjunto a que la educación superior dejara de ser -en la mayoría de los países de la región -una institución educativa accesible sólo a una elite, convirtiéndose así en un factor vital para los planes de desarrollo nacionales y de movilización social.

Los procesos democráticos del continente y el modelo de expansión interno basado en la industrialización sustitutiva se ajustaron a este nuevo modelo universitario gestado en Córdoba. Este escenario de la educación superior y del modelo industrial y social de América Latina duró más de 50 años y se caracterizó por tener como primer objetivo político la búsqueda permanente de una mayor autonomía universitaria. Esta organización institucional de las Universidades, se generalizó en distinta proporción e intensidad en el continente, y estuvo marcada por diversos jalones dados por las sucesivas obtenciones de marcos de autonomía mayores por parte de las universidades públicas como resultado de fuertes movilizaciones estudiantiles. Las Universidades públicas se desarrollaron como estados dentro de los Estados Nacionales a partir del desarrollo de la normativa de la autonomía, que en algunos casos llegó a colocar la autonomía universitaria al mismo nivel de rango que los derechos humanos fundamentales.<sup>ii</sup> Bajo este paradigma la Universidad monopólica pública era la vanguardia intelectual de la sociedad, eje del proceso de incorporación de conocimientos y del sistema de educación terciaria.

Hacia los 60 y 70 el modelo universitario nacido de la Reforma de Córdoba, sufrió cambios radicales. Más allá de la crisis económica y social del modelo de inserción de la región en la economía mundial, muchas causas se pueden anotar que han coadyuvado al agotamiento del modelo tradicional de la educación superior de América Latina.

La expansión de la matrícula no estuvo acompañada por el crecimiento del financiamiento y hacia fines de los sesenta, el sector público en varios países comenzó a manifestar una incapacidad creciente de mantener las tasas de crecimiento financieras. El no suministro del financiamiento público en educación superior en la misma proporción en que crecía la demanda de educación superior por los nuevos bachilleres, fue tal vez uno de los ejes del cambio de las políticas públicas, situación que se vio retroalimentada por el radicalismo vanguardista de las Universidades Públicas en los sesenta y la crisis del modelo de industrialización que le dio viabilidad al modelo universitario de la I Reforma.

La incapacidad de las Universidades de ajustarse en forma dinámica y ágil a las nuevas realidades y pretender ser expresión de una nueva demanda de carácter político- ideológica muchas veces asociada a la “Universidad revolucionaria” o la “universidad del tercer

mundo”, confrontó a estas instituciones con partes importantes de la sociedad y del Estado y redujo su legitimación a la hora de las discusiones presupuestales.

El crecimiento desordenado de la matrícula condujo a un deterioro de la calidad de la educación impartida al no crecer los presupuestos y al carecer de mecanismos y procedimientos de aseguramiento de la calidad al interior de las Universidades o de todo el sistema. Aún a pesar del crecimiento de la matrícula, ésta sin embargo no alcanzó a cubrir la expansión de la demanda de educación superior por parte de los nuevos contingentes poblacionales, generándose movimiento de estudiantes sin cupo y multiplicidad de sistemas de restricciones al acceso libre

El peso desproporcionado de la matrícula en profesiones tradicionales y la baja presencia en las áreas tecnológicas, contribuyó a una mayor distancia, en términos de pertinencia, entre las universidades y un aparato productivo que buscaba diversificarse en el marco de la crisis de los modelos primario exportadores.

Los nuevos sistemas de cupos o de restricciones al ingreso en las Universidades, no fueron totalmente reales para todos los sectores, ya que se produjeron modalidades corporativas en los mecanismos de ingreso haciendo más inequitativo el acceso, y haciendo perder a las IES su rol de integrador social al favorecer a unos en detrimento de todos. Muchas instituciones establecieron sistemas endogámicos en los cuales los hijos de los docentes, y empleados tenían preferencia sobre los demás bachilleres para ingresar a dichas instituciones.

La cantidad y calidad de los egresados comenzó a tener una menor pertinencia con la demanda del mercado cuyos perfiles estaban cambiando, lo cual comenzó a expresarse en el desempleo de profesionales y el inicio de emigraciones de técnicos y profesionales universitarios que asumieron la forma de fuga de cerebros.

Finalmente la presión creciente de los docentes y empleados redujo sustancialmente los gastos de inversión y de funcionamiento de las Universidades generándose un incremento de los gastos corrientes y restringiendo el propio desarrollo académico de las Universidades que se tornaron cada vez más centros de exclusiva docencia.

La crisis económica de los Estados latinoamericanos fue tal vez la variable dominante que determinó la incapacidad del mantenimiento del modelo universitario exclusivista, en tanto

el crecimiento de la demanda estudiantil no pudo ser cubierta por los limitados ingresos públicos. Sin embargo, además de los componentes financieros resultado de la demanda de nuevos estudiantes, el modelo presentó una crisis, dado que el radicalismo político de las Universidades Públicas en los sesenta aunada a la caída de los niveles de la calidad, incentivó a amplios sectores sociales a buscar otras opciones educativas. Se comenzó así a formar una nueva demanda de educación superior, cuya variable de decisión no estaba correlacionada con el precio sino con la calidad, la estabilidad o la desideologización de la educación terciaria.

## **2. La Segunda Reforma Universitaria en América Latina: la mercantilización y la educación dual**

El modelo tradicional universitario latinoamericano del siglo XX sufrió en los ochenta y los noventa, un vigoroso proceso de transformación dado el incremento de las instituciones privadas, la diferenciación institucional, el aumento de la matrícula y la reducción relativa del peso de la educación superior pública. América Latina y el Caribe han ido pasando lentamente de los antiguos cuasi o absolutos monopolios, hacia un sistema binario con presencias diversas de educación pública y privada. En los 25 años finales del siglo el porcentaje de cobertura por parte de la educación superior privada se incremento casi 1% por año, para alcanzar el 50% de la cobertura regional. Donde ya existía fermentalmente un sistema binario simple, se ha desarrollado un sistema binario complejo con dominancia de la ES privada. La diversificación institucional dio paso a un sistema, aún desordenado, de amplia diversidad y diferenciación institucional y geográfica. La diferenciación sin embargo no remite sólo a lo público y lo privado. Las Universidades públicas también se han diferenciado con nuevas características. En Chile por la división de las existentes y la creación de Universidades regionales; en Argentina por la creación de nuevas públicas en el conurbano de Buenos Aires para detener el crecimiento de la UBA y en Venezuela con el desarrollo de las Universidades Experimentales desde los 70 para controlar el nivel de autonomía absoluta de las tradicionales Universidades Públicas y contribuir a la especialización y regionalización de las IES. En Brasil por su parte la expansión se dio por

el desarrollo de Universidades estatales, e inclusive también se generaron universidades en el ámbito municipal, como expresión de demandas a ese nivel urbano.

En el marco de la nueva reforma, aún cuando se mantiene predominantemente el modelo de gestión institucional basado de facultades y escuelas, sin embargo el sistema se ha comenzado a flexibilizar al agregarse crecientemente otras modalidades organizacionales, como la departamentalización que se ha agregado al panorama institucional de la región. Más allá de que es en Brasil donde la reforma del 68 introdujo y generalizó obligatoriamente el modelo de Departamentos siguiendo las tesis de Darcy Ribeiro, en muchos países algunas nuevas instituciones han escogido ese modelo institucional. También ha habido retrocesos, como es el caso de Perú donde tal modelo se estableció en los 70 por ley, pero que al terminar el período velazquista, tal estructura se derogó para regresar al modelo tradicional de escuelas y facultades.

Mas fuertemente han sido los cambios con relación a los ciclos, siendo ya en general dominante el esquema de trimestres o semestres el cual priva con relación al sistema anual o crecientemente el sistema de créditos con cada vez mayor flexibilidad de opciones. En algunos países, como Colombia, el mecanismo de créditos fue impuesto por ley de carácter obligatorio, en otros ha sido evolutivo en todos, y finalmente en algunos países conviven desordenadamente ambos sistemas.

Al interior de la educación superior muchos países han sido testigos de reformas y transformaciones significativas incluyendo la aparición de nuevos tipos de instituciones, cambios en los patrones de financiamiento y de modalidades de gobierno, establecimiento de mecanismos de evaluación y acreditación, reformas curriculares e innovaciones tecnológicas, creación de sedes y subsedes regionales o generación de mecanismos de remuneración asociados a la productividad. La expansión del sistema de educación privada ha masificado en esa área el mecanismo de pago por horas de docencia, y la ausencia de sistemas de seguridad a los docentes, que se transforman contablemente en empresas de docencia uninominales.

Este proceso que se produjo en América Latina y el Caribe en forma por demás acelerada entre las décadas del 80 y del 90, alteró fuerte y definitivamente el tradicional panorama universitario previamente existente impuesto como resultado del modelo de Córdoba. La educación superior cambió como resultado del proceso de multiplicación, regionalización y diferenciación de las instituciones de educación superior; de la creciente participación del sector institucional privado; de la ampliación y diversificación del cuerpo docente; así como del aumento del número y variedad de los graduados<sup>iii</sup>.

El nuevo paradigma educativo fue altamente heterogéneo en un contexto de libertad de mercado, y medido en términos de carreras, cantidad de instituciones, o niveles de calidad, y permitió superar la homogeneización de la fase anterior y producir una fuerte diferenciación en la estructura de la educación terciaria en la región.

Como resultado de la II Reforma Universitaria, el marco en el cual se desarrollaba tradicionalmente la educación superior en el continente se modificó sustancialmente por la influencia de varios factores: la modificación de los marcos legales, la aparición de nuevos actores, la transformación en las bases sobre las cuales se articulaban las políticas públicas que en esta época apoyaron la expansión de la educación superior privada, la crisis de las instituciones de educación superior públicas, y el proceso de masificación de la educación, y el ajuste del mercado a las exigencias de las nuevas demandas sociales. Con ello desapareció el tradicional patrón de las universidades públicas de la región.

Así, a comienzos del siglo XXI, al terminar la II Reforma Universitaria de los 80 y 90, el nuevo panorama de la educación superior en la región se caracteriza por cambios en la demanda como resultado de:

### **2.1. Incremento y la diversificación de las instituciones privadas**

En toda la región se produjo un incremento de la cobertura de la educación superior por parte de las instituciones privadas. No es éste un tema de mera nueva oferta, sino que remite a nuevas demandas institucionales. Cabe reflexionar en este sentido cuales son los

factores que han determinado que la demanda social se haya ido inclinando por la opción privada en la educación. En el caso del Perú, la Comisión presidencial designada para estudiar la reforma universitaria, ha apuntado tres causas como explicación de ese nuevo proceso<sup>iv</sup>:

- a. El descrédito de la Universidad pública como resultado de una politización, un funcionamiento discontinuo, una saturación de las aulas y una caída de los niveles, que condujo a que los sectores altos y medios prefirieran pagar su educación en instituciones que les ofrecieran orden y funcionamiento estable. En este caso la educación pública gratuita no se constituiría en términos económicos como una inversión rentable
- b. Las crisis fiscales que afectaron al sector público en el rubro de inversiones y remuneraciones afectando negativamente su calidad y perdiendo imagen y efectividad como instrumentos de movilidad y ascenso social
- c. La mayor dificultad de ingreso a la universidad pública por el establecimiento de cupos y restricciones tanto administrativas, académicas o económicas.

Este proceso ha contribuido decididamente a la estructuración del modelo binario que se fue conformando con el desarrollo de la educación privada en el continente en los 80 y 90. Para 1994 la región ya tenía 5.438 instituciones de educación superior de las cuales 2.515 eran públicas y 2.923, o sea el 53.71%, eran privadas. De ese total, 812 eran universidades que representaban el 14,9 % del total y el restante 85.1% o sea 4.626 eran instituciones de educación superior no universitarias. En ambos tipos de instituciones el sector privado era mayoritario<sup>v</sup>. La educación superior privada que fue del 16% de la matrícula total, superó a fines del siglo, el 50%. Ello a pesar de que el proceso se ha enlentecido en toda la región y en algunos países se ha lentamente revertido como en Colombia, Venezuela y Argentina.

El crecimiento de las instituciones privadas ha continuado en la región, aunque en menor intensidad que antes. En Venezuela por ejemplo para 1994 había 114 instituciones y en el 2002 se alcanzó a 147 instituciones superiores autorizadas.

Tal escenario se dio como resultado de un amplio conjunto de elementos que alteraron la oferta educativa regional. De un esquema cuasi monopólico de la educación pública y



dentro de éste de unas pocas instituciones, se ha pasado a un escenario dado por la multiplicidad de instituciones. Dicho proceso todavía continúa aun cuando, en general, su intensidad se ha reducido. En Venezuela por ejemplo, entre 1994 y el 2002 la cantidad de instituciones creció 27% y en Cuba casi 100% en el mismo período, mientras que en Colombia apenas si se incrementó en un 2%, indicando con ello el fin de la segunda etapa universitaria.

## **2.2. Masificación, feminización y nuevo perfil estudiantil**

En la década del sesenta la masa estudiantil no alcanzaba al millón de estudiantes. Hoy en el inicio del nuevo siglo, la población estudiantil en América Latina se calcula que ha superado los 12 millones de estudiantes, y la región se acercó al 20% de su tasa de educación superior dentro del respectivo grupo de edad hacia los 2000. Tomada una muestra de 5 países (Argentina, Venezuela, Paraguay, Cuba y Colombia), se constata que la matrícula en esos países, entre 1994 y el 2000, se incrementó en 68,3% en promedio, y que sólo en un caso (Cuba) se redujo. Ello significa un incremento interanual del 9,75%. De extrapolarse estas conclusiones para la región (excluyendo el Caribe), la matrícula alcanzaría actualmente a más de 13 millones de estudiantes al año 2004. Más allá de la expansión violenta en la década del 70 y 80, el crecimiento de la matrícula se mantiene a una tasa muy superior al incremento poblacional de la región. Tal incremento de la matrícula presiona por un aumento de la diversificación de oportunidades de estudio por parte los estudiantes, lo cual contribuye a su vez una diversificación de la oferta educativa.

El estudiantado universitario dejó de ser una pequeña elite, para tornarse en un sector normal dentro de nuestras sociedades, y perder su rareza o exclusividad. Así, la condición social de universitario o de estudiante se ha vuelto más accesible, y aún cuando perviven fuertes injusticias en el ingreso, se han multiplicado enormemente las oportunidades de acceso a esta condición.

El movimiento estudiantil en América Latina hasta la década del setenta, se localizaba mayoritariamente de unas pocas universidades públicas que constituían el eje del sistema universitario. A partir de los setenta, las restricciones del gasto público, el deterioro de la calidad en algunas instituciones, la apertura de la educación a nuevas propuestas

organizativas e institucionales, y la creación de una diversidad de instituciones universitarias públicas y privadas, fueron reduciendo sustancialmente el nivel de casi exclusividad y monopolio que tenían algunas grandes universidades públicas en América Latina.

Este nuevo escenario prohíbe que hablemos de un movimiento estudiantil propio, sino de muchos movimientos estudiantiles variando por su condición social, étnica, cultural o religiosa, por el tipo de institución en el cual se forman o por la localización geográfica o la cultura organizacional de ésta.

Estamos frente a un escenario más marcado por una multiplicidad de movimientos estudiantiles, algunos más corporativos o gremiales, otros más políticos o culturales, algunos otros más orientados a la defensa de sus niveles de calidad de vida estudiantil o de estilos de vida. Coinciden los estudiantes guerrilleros, con los encapuchados, con los que promueven las reformas y el mejoramiento de la condición de beneficios de los estudiantes, con los preocupados de la vida académica, con los de las libertades de grupos minoritarios o con los interesados en la preservación del medio ambiente, el respeto del ecosistema y la diversidad, o simplemente con todos los que quieren mejorar sus condiciones económicas y adquirir un título que les acredita a mejores ingresos en los mercados laborales, que trabajen o no, y sea cual sea su grupo social, étnico, generacional, religioso o económico.

Una de los cambios más marcados de la demanda está dado por el crecimiento de la matrícula femenina en la población estudiantil terciaria en la región. Para fines del siglo, la matrícula femenina es superior en casi todos los países y en casi todas las carreras a la matrícula de los hombres, indicando que las viejas banderas que promovían la participación femenina, al menos en este ámbito se alcanzaron, y que el perfil de la demanda estudiantil cambió radicalmente en los últimos años.

En Argentina en 1998 en el total de las universidades nacionales (públicas y privadas) el 58,2% de los estudiantes eran mujeres.<sup>vi</sup> En Venezuela para el año 2000 sobre una población de 760.000 estudiantes, 390.500 eran de sexo femenino, representando el 55% de la matrícula<sup>vii</sup>. En Paraguay por su parte para el año 2000, existe un ligero predominio de la población femenina que alcanza al 50,3% de la matrícula<sup>viii</sup>. Finalmente en Cuba, ha seguido aumentando paulatinamente la participación de la mujer en los estudios universitarios, elevándose de 57% en el año académico 1990 – 1991, al 61% en el año

académico 2000-2001<sup>ix</sup>. Sólo en Colombia la población estudiantil masculina para el año 2000 supera a la femenina al alcanzar al 51,59% del total.

Esta realidad de la demanda educativa, sigue constituyendo la variable de más rápida y directa incidencia en las IES de la región, más importante aún que la competencia interinstitucional.

### **2.3. El agotamiento de la II Reforma Universitaria**

La II Reforma Universitaria produjo una excesiva diferenciación de las instituciones de educación superior, no en términos de opciones profesionales, sino en términos de calidad. La expansión del modelo binario público-privado se produjo en el marco de la ausencia de políticas públicas y de una libertad de mercado que condujo a una fuerte diferenciación en términos de calidad dado la ausencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

La expansión de las instituciones contribuyó a un incremento de la matrícula y en tal sentido redujo la inequidad en el acceso, sin embargo se generó una nueva inequidad de proceso dada la fuerte diferenciación de los niveles de calidad entre las instituciones, que contribuyó a un deterioro de la calidad de las certificaciones.

La diferenciación se expresó en una diversidad de carreras, de zonas geográficas a través de la descentralización y de niveles de calidad y por ende de precios, y en tal sentido, si bien amplió la cobertura en términos absolutos y muy casi imperceptiblemente en términos relativos, sin embargo no redujeron las inequidades de acceso de sectores marginados como los sectores indígenas, los discapacitados o los estudiantes de los estratos de ingresos mas bajos. Se podría afirmar que la diversidad cultural no fue una de las características de la expansión universitaria de los ochenta y noventa.

La II Reforma Universitaria se produjo en general en el marco de la ausencia de una función reguladora del Estado. La regulación de la educación superior en la I etapa descansaba en las universidades públicas, y estas carecieron en casi todos los casos de marcos legales que les permitieran regular a las nuevas instituciones privadas. Su autonomía tradicional y su grado de monopolio estaban basados en un control interno de los mecanismos de acceso, calidad o pertinencia, no en marcos y mecanismos de regulación e

injerencia sobre el resto de las instituciones. Los Ministerios de Educación también carecían en la mayor parte de los países de marcos legales y estructuras de regulación o de supervisión del sector privado.

La aparición regulatoria del Estado a través de nuevos roles de los Ministerios de Educación apareció entonces como una necesidad para el establecimiento de mecanismos de supervisión y control.

La II Reforma Universitaria supero algunos de los problemas existentes y creó nuevos, los cuales se presentan junto a otros ya tradicionales en la educación superior de la región, entre los cuales podemos destacar:

### **2.3.1. En el sector Público:**

En este sector la calidad universitaria está fuertemente puesta en duda a partir de diversas mediciones indirectas de resultados, en la mayor parte de los casos como resultado de la saturación de la matrícula en un contexto de restricción financiera, de la pesadez burocrática de un sistema mesocrático, de la urdimbre normativa generado por un sistema corporativo, y por la escasez de recursos económicos, todo lo cual contribuyó a la caída en los niveles en la educación pública, junto a los bloqueos generados por los sistemas de gestión que dificultan prácticas eficientes y eficaces.

El acceso a las IES públicas se ha tornado más inequitativo con el establecimiento de barreras de ingreso y diversas restricciones al acceso irrestricto en base a cupos, exámenes e inclusive aranceles. En la región, mientras que las capas medias representan el 15% de la población regional, sus hijos son el 45% de la matrícula en las Universidades públicas. Además se mantiene aún un fuerte marginamiento en el acceso de la población rural, y en los 9 países de la región en los cuales el porcentaje de población indígena es superior al 20% del total, se constatan bajísimos niveles de ingreso de estos sectores.<sup>x</sup>

El co-gobierno y la autonomía han derivado en una modalidad de funcionamiento que restringe la formulación de políticas sistémicas para el conjunto de las IES, al supeditarlas a

consensos difíciles dada la diversidad de misiones de las instituciones. Hay también falta de integración con la sociedad y los demandantes de empleo, bajísimos niveles de generación de tecnologías y patentes, y una fuerte dificultad de introducir reformas y cambios, por el alto nivel de corporativización, la fuerte tendencia a disponer todos los recursos financieros en gastos salariales y una “urdimbre legislativa” generada al interior de las Universidades que establecen sus propias normas<sup>xi</sup>.

Según el BID, las universidades públicas y los propios gobiernos muchas veces están enmarañados y paralizados en problemas internos que deben ser objetos de reformas y entre los cuales refieren a problemas que muchas veces vienen desde la I Reforma Universitaria y del tipo de estructura autonómica. El organismo multilateral destaca:

- Exceso de conflictos y falta de suficiente determinación en las políticas.
- Negociaciones injustificables y fuerte debilidad en la toma de decisiones
- Ineficiencias en los procesos de gestión y pérdida de tiempo
- Incapacidad para aumentar o proteger los gastos no relacionados con el personal
- Financiamiento y normas uniformes, con prescindencia de las diferencias de desempeño entre instituciones, unidades o personas, con una fuerte dependencia del presupuesto público, bajo nivel de arancelamiento o de otros ingresos que determinan una alta supeditación a los vaivenes del presupuesto público, en un contexto donde la aparición del sector privado obliga al propio sector público a competir por la captación de estudiantes y por la obtención de recursos financieros a través de la diversificación de las fuentes de ingresos.

Esta visión estaba asociada a una estrategia más global que recomendaba la privatización de las instituciones y la colocación de los recursos en la educación básica.<sup>xii</sup> Los diagnósticos eran sin embargo acertados, y lo que era errado y altamente sesgado eran las conclusiones y recomendaciones.

### **2.3.2. En el sector privado:**

La expansión de las IES privadas se produjo bajo las determinantes del mercado, y su oferta académica no estuvo determinada por la existencia de estándares básicos de calidad o de un soporte investigativo, ya que no producen investigación. La expansión de la educación privada se realizó sin control de la calidad y en general ella se expresó en una gran cantidad de situaciones donde se producían profesionales con bajos niveles de calidad. Su estructura docente es en general de profesores de tiempo parcial, carecen de una carrera académica y en muchos casos trabajan en las IES públicas, y amplían sus ingresos personales mediante el aumento de la jornada a través de la docencia privada. En este sentido, la educación se hizo más profesionalizante con la expansión privada, por cuanto en las Universidades privadas casi no se produce investigación, sino que se orientan exclusivamente a la docencia por sus costos menores de inversión para infraestructura. La oferta de cursos es resultado de nichos de demanda y no de la existencia de procesos cognitivos internos que se expresen en la creación de conocimientos especializados e innovativos, lo cual refuerza que sus docentes sean mayoritariamente de tiempo parcial, y estén asociados al ejercicio profesional y no a la investigación. Apenas unas muy pocas universidades privadas en toda la región tienen programas continuos de investigación, dependiendo también en su mayoría de fondos externos de financiamiento.

El concepto y la importancia de la investigación han sufrido un cambio drástico y definitivo en la nueva sociedad que se ha ido conformando en las últimas décadas. El rol de la investigación, la innovación y la generación de tecnologías es el motor central del crecimiento y de la dinámica económica de las sociedades modernas. Ya no es simplemente la generación de innovaciones para aumentar la productividad de los procesos productivos tradicionales, sino que estamos frente a un sistema de generación permanente de nuevas tecnologías, nuevos procesos, y nuevos productos como resultado de la creciente automatización de la producción.

El centro de gravedad de la economía se ha ido desplazando de la producción de bienes a las actividades ligadas a los servicios, a la información, a la innovación tecnológica y a la utilización acelerada de los nuevos conocimientos, con lo cual la investigación, la generación de nuevas tecnologías y productos se transforma en un área de alta importancia

y rentabilidad. En la actualidad el crecimiento económico es más un proceso de acumulación de conocimiento que de acumulación de capital.

Tales realidades han determinado que la competencia entre las empresas esté determinada crecientemente por la generación de nuevas tecnologías y la preservación de las patentes y derechos, que permitan nuevos productos o que incrementen sustancialmente los niveles de productividad a partir de la automatización de los procesos. Así, las nuevas modalidades de la competencia global han significado no sólo un incremento sustancial de los gastos globales en “Investigación y Desarrollo” sino que estos crecientemente se localicen en las propias empresas dadas su importancia estratégica.

Las grandes unidades de Investigación y Desarrollo de las empresas transnacionales constituyen los centros de producción de nuevas tecnologías y constituyen una variable de primera importancia para explicar el fuerte incremento de la innovación tecnológica. Son los nuevos agentes que en la labor de investigación se han desarrollado en los últimos años y que comienzan a comandar el proceso de investigación y la generación de nuevos conocimientos en función de responder a las necesidades de la competencia y de su propia rentabilidad. El volumen de recursos económicos que implica la investigación y el alto nivel de riesgo de dicha inversión, colocó crecientemente a esas actividades en la esfera privada.

Esta nueva realidad externa a las Universidades, plantea una fuerte competencia y un reto para las Universidades donde tradicionalmente se localizaba la investigación, tanto con fines sociales como económicos. Hoy las Universidades han perdido su monopolio de generadoras de nuevos conocimientos. Este nuevo escenario plantea el desafío de introducir cambios en las estructuras universitarias. La historia demuestra claramente que las Universidades que se han mantenido han sido aquellas que se han adaptado modificando sus objetivos, sus funciones y sus estructuras. Tal realidad está en la médula misma de la problemática universitaria en el largo plazo, más allá de los problemas de acceso, financiamiento, pertinencia e internacionalización que hoy complejizan y desafían la actividad universitaria.

Desde Aristóteles se ha diferenciado dos tipos de conocimientos. Uno práctico y otro intelectual. Uno básico, otro aplicado. Mientras que el primero está orientado hacia la producción de innovaciones o hacia la formulación de acciones prácticas, el segundo tipo

de conocimiento es un saber abstracto por sí mismo. Tal diferenciación en los contextos modernos, asigna a la investigación y la búsqueda de conocimientos prácticos un resultado económico, mientras que al conocimiento intelectual no se le asocia rentabilidades económicas directas. En el actual escenario, mientras que la primera línea de investigación tiende a ser absorbida crecientemente por los centros de innovación y desarrollo de las grandes empresas o centros públicos especializados, la segunda queda al interior de las universidades, aún cuando muchas veces los centros de investigación contratan con las universidades partes o sectores de dichas investigaciones. La pregunta de si seguirán siendo las instituciones universitarias las generadoras de los nuevos conocimientos no es entonces una reflexión baladí, ya que golpea mismo al concepto de universidad como centro de docencia e investigación en forma integrada.

Las Universidades están regularmente enfrentadas al dilema de si perseguir la investigación o limitarse a la educación. Tal dicotomía es falsa, en tanto la labor de educación, en un contexto de rápida renovación del conocimiento, no es posible de mantener sin investigación básica y aplicada. En América Latina y el Caribe las Universidades públicas son las únicas que realmente y de manera sistemática tienen como objetivo promover la investigación. Y dentro de éstas la investigación se concentra en unas pocas, que son las macrouniversidades: aproximadamente la mitad de la Investigación y Desarrollo del continente se concentra en estas universidades públicas.<sup>xiii</sup>

La innovación tecnológica se ha acelerado en las últimas dos décadas en el mundo, en los mismos momentos en los cuales la educación superior en América Latina y el Caribe ha tenido una gran transformación estructural dada por la multiplicación y diferenciación de las instituciones, la creciente participación del sector privado, la ampliación y diversificación del cuerpo docente y el aumento del número y variedad de los graduados. Tales procesos han afectado negativamente la labor de la investigación en la región.

La masificación de la matrícula ha significado el crecimiento de la demanda de docentes, lo cual ha determinado que un porcentaje muy bajo de los docentes tenga formación del cuarto ciclo y que investiguen y publiquen regularmente. Además las Universidades, inclusive muchas públicas, carecen de mecanismos de incentivo a la formación de sus docentes. Las nuevas IES privadas además se orientan a la formación de



profesionales y no de científicos o técnicos de alto nivel. Existe una estrecha vinculación entre el nivel doctoral y la capacidad y el interés por la de investigación. Se calcula que no más del 6% de todos los docentes universitarios de la región tienen formación a nivel doctoral.<sup>xiv</sup>

Por su parte en las instituciones oficiales, el proceso de diversificación, ha diferenciado a las Universidades, de los institutos u otro tipo de instituciones, que proveen de títulos intermedios, de carreras cortas, de especializaciones profesionales, sin que en dichas instituciones exista un nivel de investigación que refuerce la docencia. Algunas de estas instituciones otorgan títulos sin el requisito de una tesis previa, que es el primer escalón de la investigación. Ello es reforzado por cuanto los sistemas universitarios se orientan predominantemente hacia el pregrado en la región y no al tercer nivel que implica siempre un nivel de formación de especialistas e investigadores. Una modalidad de medición del grado de desarrollo de la investigación está dado por la existencia de doctorados y maestrías, y la región tiene un nivel muy bajo de matrícula en estos niveles.<sup>xv</sup>

En las Universidades que asumen las actividades de investigación y docencia, la actividad de investigación se sigue gestionando en función de modalidades de gestión tradicionales, y no toman en cuenta los cambios tanto en los paradigmas tecnológicos como en las determinaciones que genera la nueva sociedad del conocimiento. La importancia de la innovación y la tecnología en los actuales contextos, y la complejidad que han alcanzado las instituciones de educación superior de la región, determina que las Universidades ya no pueden ser manejadas dentro de los esquemas de gestión surgidos a comienzos del siglo pasado y que aún se mantienen en pie en una buena cantidad de instituciones de la región. Además, las estructuras de investigación tienen un bajo nivel de poder en las instituciones públicas, lo cual les dificulta mantener e incrementar los recursos presupuestales al interior de las propias universidades. El poder universitario sigue estando asociado a la matrícula y a las facultades, en desmedro de los elementos asociados a la investigación y la calidad de la docencia.

La responsabilidad del desarrollo tecnológico no descansa simplemente en las Universidades más allá de que ellas deban incorporar profundas reformas que les permitan potenciarse como generadoras de tecnologías, sino en la existencia de sistemas nacionales de ciencia y tecnología en el cual se inserten las Universidades como actores privilegiados

de la generación científica. Ello sólo será posible si se produce una integración de objetivos entre los organismos de ciencia y tecnología de los gobiernos, las Universidades con todos sus actores internos y el sector productivo que demanda innovación u nuevos saberes aplicados. Por su parte al interior de las Universidades se debe promover que los sistemas de poder burocrático privilegien la investigación y la asociación con las instancias externas públicas y privadas que requieren la generación de nuevos conocimientos aplicables.

Hoy la investigación en la región crecientemente está asociada en las Universidades públicas y privadas a la existencia de fondos concursables por parte de los organismos o de fondos nacionales de ciencia y tecnología, a los cuales las universidades y los centros de investigación, tanto públicos como privados, acceden en competencia. La contribución estatal a “investigación y desarrollo” es muy baja y uno de los problemas centrales lo constituye la baja ciencia y tecnología local por parte del sector privado que simplemente importa esos requerimientos.

La investigación no es sin embargo un tema nacional solamente. El proceso de generación de nuevo conocimiento y la investigación es un ámbito que escapa hoy a las fronteras nacionales, y que está profundamente integrado en los escenarios globales. Parece estarse conformando una gran división internacional de los procesos de investigación en el marco de múltiples sistemas de asociación. No sólo porque no es posible la investigación autónoma, sino además porque no es posible que ningún país individualmente asuma y disponga recursos para cubrir todas las áreas de la investigación científica. Es este también el desafío de las universidades en el área de la investigación: disponerse a participar activamente en el escenario internacional, buscando que sus centros de investigación asuman parcelas de la gran investigación que la sociedad global del conocimiento está generando y apoyar las industrias nacionales de exportaciones contribuyendo a una mayor y mejor inserción internacional con un mayor valor agregado local.

La Segunda Reforma, indirectamente, facilitó y promovió un aumento de la inequidad en la educación superior. En el sector público, en la medida que estableció mecanismos de ingreso, exámenes, cupos o mecanismos de filtración, ello se reflejó en una mayor presencia de estudiantes provenientes de hogares con mayor stock de capital cultural o humano, que en nuestra región, está asociado con los ingresos familiares más elevados. En

México, Venezuela, Costa Rica o Perú, los datos indican que los estudiantes de educación media del sector público -que tienen menores niveles de calidad- cuando ingresan, concursan o compiten para ingresar a las universidades públicas, presentan promedios de calificaciones más bajos y, por lo tanto, niveles de acceso inferiores. Se está produciendo un proceso de filtración sobre la base de ingresos-calidad, gracias al cual reciben, crecientemente, a estudiantes procedentes de instituciones privadas, o bien públicas pero localizadas en sectores de altos ingresos. Las estadísticas muestran que, cada vez más, los estudiantes de las universidades públicas tienen padres que han cursado educación superior, son más jóvenes, hay mayor porcentaje de mujeres y son más exclusivamente estudiantes que trabajadores.

### **3. La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina: la internacionalización y el control de la calidad**

Un nuevo “shock” sufren hoy en América Latina los sistemas de educación superior a causa de la internacionalización, las nuevas tecnologías de comunicación e información y las demandas de acceso de sectores fuertemente marginados (como los grupos indígenas u otras minorías: minusválidos o emigrantes, entre otros). El impacto de las nuevas tecnologías, está cambiando el panorama global, permitiendo acortar las distancias, expandir la educación transfronteriza, generar la educación virtual y viabilizar, no sólo una nueva práctica pedagógica y una educación no presencial, sino la expansión de la sociedad del conocimiento asociada a la autopista de la información para todos los intangibles y, destacadamente, para la educación superior.

Estos desafíos externos, estos “shocks” que enfrentan las sociedades latinoamericanas, constituyen uno de los ejes de la Tercera Reforma de la Educación Superior que, con mayor o menor intensidad, están procesando y promoviendo las universidades, las sociedades y los gobiernos en todo el mundo.

El eje de la nueva etapa está marcado por el pasaje de un modelo dual público-privado a un modelo tripartito –público, privado y transnacional- con fuertes controles de calidad, de

tipo global, y altamente competitivo. Más allá de la educación transnacional basada en la educación transfronteriza (virtual o de traslado de empresas, estudiantes o profesores), la Tercera Reforma se da en un contexto complejo, en el cual no busca sólo responder a las fallas que produjo la II fase de las Reformas Universitarias, sino además ajustarse a las nuevas realidades y las nuevas demandas que marcan la pauta de la educación superior en el actual contexto de la globalización y las nuevas tecnologías.

Las características de esta tercera etapa son las siguientes:

1. Desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad para reducir la inequidad de proceso, y el lento pasaje del Estado educador al estado evaluador
2. Comienzo del proceso de internacionalización de la educación superior a partir del ingreso de nuevos proveedores; y la conformación de tres sectores (público, privado local y privado internacional) en el marco de una amplia competencia global regulada en base a calidad
3. Nacimiento de la educación virtual no presencial y el desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas con el nacimiento de nueva modalidad de competencia en la educación superior entre IES presenciales e IES virtuales.
4. Nuevas demandas de educación, de habilidades y de destrezas por parte de la sociedad
5. Incentivación y orientación directa a la demanda a través de sistemas de financiamiento orientados hacia determinados sectores (indígenas) y hacia determinadas carreras (técnicas) e instituciones (no universitarias), y el nacimiento de una economía de la educación superior en el cual los demandantes comienzan a requerir más libertad para escoger sus propios recorridos curriculares universitarios.
6. Desarrollo de una diversidad universitaria en base a especializaciones, diversidad de modalidades pedagógicas, alianzas internacionales, tipos de titulación, etc., en un proceso en el cual la universidad comienza a transformarse en un diálogo de diversidades culturales, en una institución multicultural e inclusiva.

### **3.1. Expansión de nuevos saberes y educación permanente**

El conocimiento está asociado a la división técnica del trabajo, y éste a la cantidad de programas de estudio para “aprender” ese conocimiento. En este sentido, la cantidad de facultades, carreras, programas, materias, departamentos o unidades temáticas está asociada al nivel de conocimientos que la sociedad ha adquirido y que necesita transmitir y profundizar para gestionarse. La expansión de los postgrados (el cuarto nivel) en cualquiera de sus formas (especializaciones, maestrías y doctorados) tiene una fuerte curva de expansión asociada a la revolución científico técnica que ha entrado ya en contradicción con las escalas, tanto técnicas (dadas en el modelo presencial de la educación) como económicas, en el marco de una educación mercantil. La carencia de profesores especializados en todas las áreas del conocimiento, la ausencia de escalas óptimas de alumnos por aula, plantean restricciones y contribuyen al desarrollo de la educación transnacional. La velocidad de gestación de nuevos conocimientos vuelve obsoletos a los saberes anteriores, haciendo que los altos niveles de competencia en los mercados laborales tornen a la educación permanente un elemento imprescindible, no sólo para mantener los empleos en los mercados laborales, sino para “aprender” y gestionar los nuevos conocimientos, habilidades y destrezas.

#### **3.1. La educación permanente**

Una dimensión de las nuevas demandas de educación y capacitación es la creciente importancia de la educación continua por la necesidad de actualización constante de destrezas y habilidades. Desde fines de los 80, se ha venido desarrollando a “nivel planetario un interés creciente en la educación permanente (life-long education) entendida como proceso constante de actualización y reentrenamiento, no circunscrito a un período de la vida del hombre y que rebasa los límites espaciales del aula”<sup>xvi</sup>. Para este autor, la revalorización del concepto de educación permanente es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación desde la segunda mitad del siglo pasado. El enfoque tradicional de estudiar de una vez y por todas para obtener un título o para terminar con la

educación de postgrado, antes de iniciar la vida laboral está siendo reemplazado por prácticas de educación a lo largo de la vida. De la idea de la educación como preparación para la vida, se sucede crecientemente la idea de la educación durante toda la vida<sup>xvii</sup>. La capacitación en instituciones especializadas, o incluso en casa a través del Internet, se está convirtiendo en una parte integral de la vida laboral de las personas. Esto significa que en el mediano plazo, la clientela primaria de las universidades ya no es únicamente de jóvenes recién graduados de secundaria. Las universidades tienen por ende que organizarse para satisfacer las necesidades de enseñanza y capacitación de una clientela cada vez más diversa: estudiantes que trabajan, estudiantes maduros, estudiantes a medio tiempo, estudiantes durante el día, estudiantes de noche, estudiantes de fin de semana, estudiantes que viajan, personas que trabajan, etcétera. Uno puede esperar un cambio en la composición demográfica de las instituciones de educación superior, en donde la estructura tradicional de una pirámide con una base de estudiantes de pregrado, un grupo pequeño de estudiantes de postgrado y finalmente un grupo más pequeño aún de estudiantes en programas de doctorado, será reemplazado por una pirámide invertida con una minoría de estudiantes de pregrado y más estudiantes de maestrías y doctorados, con una parte creciente de estudiantes matriculados en cursos cortos de educación continua. Ello es también como resultado de la cantidad cada vez mayor de egresados que hoy hay en la región<sup>xviii</sup>.

En el análisis de la educación permanente se distingue entre formación general, que eleva la productividad del trabajador en cualquier empresa y la formación específica que aumenta la productividad únicamente en la ocupación actual. En tal sentido las rentabilidades futuras esperadas, así como los beneficios sociales están vinculados a la empresa específica para la cual se capacita y en la cual se ejercen dichas nuevas habilidades. Tal situación implica una real diferenciación a la hora de analizar las modalidades de financiamiento de dicha educación en relación a la diferenciación de los beneficios esperados, tanto entre la empresa como el trabajador.

El crecimiento de la doble titulación a nivel de pregrado, o sea estudiantes que realizan una segunda carrera universitaria es también una nueva realidad en el panorama universitario a escala mundial, indicando que el proceso de educación permanente no sólo remite a los

estudios de cuarto nivel, a la formación de nuevas destrezas y habilidades en cursos cortos, sino también a la obtención de formaciones básicas adicionales.

Los datos indican el crecimiento permanente del acceso universitario de mayores de 25 años en todas las sociedades. El estudio de la categoría de la participación en la educación de la población de 30 a 39 años, indica tasas de escolarización que van desde el 2% en México, hasta el 14% en Austria, cuyo indicador es el más alto del mundo<sup>xix</sup>.

En muchas disciplinas el conocimiento enseñado se vuelve obsoleto en pocos años por la aparición de nuevas teorías y desarrollos, o simplemente por la innovación de nuevos procesos productivos. Concomitantemente con ello hay una importancia creciente de búsqueda y obtención de conocimientos e informaciones que permitan acceder a nuevas habilidades. Hoy aprender es más importante que memorizar información específica, y se le otorga primacía a la búsqueda de información y a las habilidades analíticas, de razonamiento y solución de problemas. Como afirma Carlota Perez, “el vasto y rápido acceso a la información brindado por la informática y las telecomunicaciones hace innecesario el esfuerzo de aprender vastas cantidades de conocimientos de memoria”<sup>xx</sup>.

Las empresas en esta línea tienden a asumir el entrenamiento permanente de sus empleados a todos los niveles, concibiéndolo como una inversión productiva, lo cual reordena el rol de los centros de educación superior.

Para Alberto Taquini (h), son los colegios universitarios (variando de nombre en los diversos países del continente) donde se expresa la estructura institucional que permite y promueve esa flexibilidad pedagógica. Para él, los Colegios Universitarios se caracterizan por la articulación con la comunidad, entendida como administración de las demandas locales de formación profesional, capacitación laboral y promoción social. “En virtud de la permanente renovación, tanto de la tecnología como del mercado laboral, la misma sólo puede ser atendida en calidad y pertinencia por instituciones con flexibilidad curricular para la permanente apertura y cierre de ofertas”<sup>xxi</sup>.

El fuerte crecimiento de los colegios universitarios, institutos universitarios, politécnicos, etc, que se definen como instituciones no Universitarias está asociado a esa flexibilidad curricular para atender y satisfacer demandas a término y que en general ellos se estructuran con ofertas cortas.

### **3.2. Las nuevas tecnologías y la virtualización de la educación**

La educación virtual, más allá de ser un modelo pedagógico diferenciado, nos introduce en el escenario de la “sociedad del acceso”, en el sugerente libro de Rifkin, “La era del acceso”, en el cual analiza cómo el suministro de los servicios, entre ellos el de la educación, pasarán a distribuirse digitalmente a través de la autopista de la información. Las NTICs permiten el pasaje de la educación a distancia a la educación virtual, el pasaje del modelo analógico al digital, de la pedagogía de cátedras (o de casos) a la pedagogía de la simulación.

El modelo virtual introduce la interactividad que el modelo analógico de la educación a distancia no permitía. Con el televisor no se discute, pero ahora, pero con la digitalización de la televisión y con la educación virtual, nace una lógica interactiva no presencial asociada a los campus virtuales y los programas informáticos complejos.

La educación presencial, por su estructura de costos, puede llegar a ser una educación de elites, y la educación virtual, por sus escalas, una educación universal. La ópera y la televisión pueden ser vistas como el correlato en las industrias culturales. El libro “Megauniversidades” de John Daniel, hoy ADG de Educación de la Unesco, muestra de qué manera la estructura de costos, calidad y cobertura, muestra una ecuación distinta para la educación virtual en relación a la educación presencial. Obviamente, con escalas tan grandes, queda aún en duda si será posible introducir la fuerte diferenciación de las estructuras curriculares en las disciplinas, como lo demanda la división técnica y la especialización del conocimiento.

La educación virtual es una de las nuevas realidades de la Tercera Reforma a escala global. En el 2000, ya existían 173.000 estudiantes virtuales en instituciones de la propia región, lo cual representa el 1,3% de la matrícula, básicamente aún de modelos híbridos.



La educación virtual no es, simplemente, un nuevo medio de comunicación. Es también una nueva modalidad pedagógica, una nueva forma de concebir la experimentación, como es la simulación. Esta realidad modifica hasta los laboratorios que pasan a encerrarse en la computadora.

La revolución tecnológica ha producido un cambio en las tecnologías pedagógicas con el desarrollo de las NTIC que introducen la educación virtual, cuya ecuación de costos y productividad permiten una competencia eficiente con las modalidades de educación presencial. Las nuevas modalidades pedagógicas que permiten las NTIC cambian radicalmente el entorno espacial de las instituciones, el rol del docente, el patrón de los presupuestos educativos y los mecanismos de evaluación.

La globalización económica está promoviendo un creciente proceso de internacionalización de la educación superior vía traslados de estudiantes; concentración de la industria editorial; irrupción de universidades subsidiarias, franquiciadas, virtuales o empresariales. Ello está implicando la aparición de nuevos proveedores de ES, en general extranjeros, en la región y por ende introduciendo, aún muy incipientemente, una nueva competencia entre unidades nacionales y unidades internacionalizadas virtuales. Un nuevo escenario se está conformando en la región con el ingreso de las instituciones privadas extranjeras que permiten conceptuar que de un sector universitario binario se está avanzando la existencia de tres sectores en la educación superior. El sector público, el sector privado nacional y un sector privado extranjero, en un complejo proceso de alianzas y competencias, y con múltiples especificidades e intermediaciones en un proceso que está recién en sus inicios. Esta internacionalización de la educación se expresa en la región bajo múltiples modalidades, una de las cuales es a través del ingreso de nuevos competidores mediante la educación virtual pero también a través universidades franquiciadas, subsidiarias, alianzas estratégicas, etc., y está expresando una nueva modalidad de la demanda interna que se orienta hacia instituciones ajustadas a nuevas prácticas educativas no presenciales con una mayor flexibilidad, así como hacia instituciones de carácter global con certificaciones y acreditaciones globales, y que por ende con mayor capacidad de inserción para sus egresados de ingreso en los mercados laborales globales. En el caso de Bahamas por ejemplo, ya la educación que allí llaman of shore acapara el 8% de la matrícula del país en

el marco de un proceso reciente e indetenible que pone en serio debate las instituciones universitarias en los países pequeños y con baja capacidad de diversificación de opciones educativas<sup>xxii</sup>.

El nuevo rol de la información está contribuyendo a la formación de una sociedad del conocimiento basada en redes de acceso de carácter global que al introducir nuevos motores económicos, relocaliza el rol y la función de la educación superior y la investigación; y, por ende, de las universidades. Así, el contexto externo y el marco interno de la educación superior, ponen a las reformas, cambios, transformaciones, constituyentes o revoluciones (como cada cual pretenda), como eje del accionar de las IES y de las políticas públicas de la región.

La síntesis de ambas variables deja presente nuevos problemas que marcan a las Instituciones de Educación superior de la región. Entre ellos podemos destacar:

1. La globalización y las nuevas tecnologías están determinando la aparición de nuevos competidores externos a través de modalidades de educación no presenciales de tipo virtual cuyas estructuras de costos son más eficientes que las modalidades presenciales. Además de las estructuras típicamente universitarias, la información en red y el desarrollo de medios globales de comunicación generan nuevos oferentes educacionales.
2. La educación en un contexto global determina una presión muy fuerte sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación y los procedimientos de reconocimiento y homologación, como mecanismo de valorización de las certificaciones en un contexto de alta competencia y proliferación de la oferta de educación terciaria.
3. La diferenciación y segmentación de los Institutos de Educación Superior, se está modelando en un contexto de fusiones, alianzas y asociaciones de las Universidades a escala global, regional o nacional, en el marco de un creciente proceso de mercantilización y de internacionalización de la educación superior.

4. Las demandas sobre la educación han adquirido una alta complejidad por el carácter global de la educación, por la amplia diferenciación de las especializaciones, por la renovación de los conocimientos permanentemente y por la continua necesidad de adquirir nuevas habilidades por parte de las personas en contextos de mercados laborales cambiantes y flexibles.

Los cambios tecnológicos, la globalización económica, y las transformaciones sociales están determinando crecientemente nuevas demandas sobre la educación superior. Es el nuevo sistema tecnológico y las nuevas realidades sociales en un contexto global, lo que determina los nuevos requerimientos de formación sobre los procesos educativos terciarios como resultado que las ventajas comparativas se derivan cada vez del conocimiento aplicado y cada vez menos de los recursos naturales o de la fuerza de trabajo; que los marcos de la formación de las especializaciones son globales; y que los demandantes de capacitaciones son cada vez más diversos y requieren destrezas y habilidades específicas y renovadas permanentemente.

Hoy, el crecimiento económico es más un proceso de acumulación de conocimiento que de acumulación de capital, tierra o trabajo ya que los insumos factoriales no determinan el nivel de la acumulación productiva.

En este contexto, las sociedades del conocimiento, derivadas de la habilidad de diseñar y ofrecer distintos productos y servicios con las nuevas tecnologías, se están convirtiendo en una fuerza impulsora más poderosa que las tradicionales economías de escala.

El nuevo contexto institucional de la región –masificación de la matrícula, expansión del sector privado, sistemas nacionales y sistemas externos de aseguramiento de la calidad, diferenciación institucional y nuevos proveedores externos- está produciendo el pasaje de la economía de la Educación Superior desde una lógica basada en la oferta, a una lógica económica basada en la demanda. Crecientemente son los consumidores los que tienen la

decisión final respecto a la institución terciaria en la cual continúan sus estudios. La demanda parece tornarse la variable determinante en los mercados de la educación superior.

Los cambios están sentando las bases de un nuevo escenario de la educación superior basado ahora crecientemente en una economía de demanda cuyas determinaciones son diferentes a las tradicionales modalidades históricas y que implicarán creciente y permanentemente nuevas transformaciones. Son éstas nuevas demandas las que están promoviendo las nuevas reformas al interior del sistema terciario en el continente. Nos referimos no solamente a las demandas estudiantiles de educación superior, sino a las demandas sociales, tema mucho más amplio ya que incluye otras variables económicas y sociales. Mientras que la demanda estudiantil en educación superior se refiere a las preferencias vocacionales explícitas de los aspirantes a ingresar a ese sistema, las demandas generales refieren a un marco más amplio que incluye la economía, la tecnología y otros aspectos sociales adicionales.

Como resultado de los cambios referidos, se están produciendo nuevas demandas sobre la educación superior, entre las cuales podemos destacar.

1. La educación permanente en un contexto de fuerte desempleo estructural y de flexibilidad de los mercados laborales
2. Renovación permanente de los conocimientos y la necesidad conocimientos específicos que promueven formación en habilidades y destrezas específicas
3. Diferenciación de especializaciones como resultado de la masificación de la matrícula estudiantil y la búsqueda individual de nichos de empleo

Estas últimas demandas están configurando una nueva fase de la enseñanza asociada a las nuevas tecnologías de comunicación e información y a la globalización económica y social.

La educación superior ha respondido históricamente en la región a las nuevas demandas de capacitación y formación, pero en el marco de los nuevos procesos, las demandas se están transformando sustancialmente.

No sólo desde el lado de los estudiantes se están produciendo cambios como resultado de modificaciones en sus perfiles sociales, de género, de edades, de educación, sino que además desde el lado de las empresas y la sociedad que requieren nuevos profesionales también se están requiriendo nuevas habilidades y destrezas, y por ende nuevos roles de las instituciones de educación superior.

Es esta confluencia de demandas que englobamos para el título de las nuevas demandas sobre la educación superior, el eje de las transformaciones que se promueven desde los gobiernos y desde las propias universidades.

### **3.3. Nuevo rol del estado y nuevas regulaciones nacionales, regionales y globales**

En la Primera Reforma de la Educación Superior en América Latina, generada a partir del movimiento de Córdoba en 1918, la calidad de la educación superior no constituyó uno de los ejes centrales de sus objetivos ni del movimiento que se desarrolló a partir de dichas banderas. El tema central del discurso y de la práctica estuvo localizado en el poder al interior de las estructuras educativas y en la democratización del acceso. La bandera de la autonomía y del cogobierno eran los instrumentos, no sólo para promover el acceso de vastos sectores urbanos de la nueva clase media profesional, sino también para el resto de los problemas y necesidades en el ámbito universitario. El objetivo de pasar de instituciones de élites a un acceso de masas suponía que el nivel de la calidad de la educación no estaba puesto en duda, sino que lo que se buscaba era socializar el acceso.

La masificación de la formación de profesionales, permitió a amplios sectores sociales alcanzar una movilidad social vía obtención del conocimiento y la titulación. Ésta constituyó la bandera central del conjunto de orientaciones que promovieron las luchas por la autonomía y contribuyeron al acceso de nuevos contingentes sociales, en su mayor parte procedente de las clases medias, de los pequeños comerciantes, de los funcionarios políticos del nuevo estado democrático, y de los hijos de inmigrantes y de los pequeños y medianos industriales gestados al calor de los procesos de industrialización por sustitución

de importaciones. La Primera Reforma, al incentivar la formación de profesionales liberales, se ajustó a los valores de esa nueva clase media, y no necesariamente a las demandas laborales que hubieran planteado la formación de técnicos y especialistas. La calidad educativa en ese contexto estaba vinculada, indirectamente, a la propia evolución de la autonomía universitaria. Su desarrollo no remitió simplemente a un sistema de cogobierno, sino que incluyó un conjunto muy amplio de facetas; desde la autonomía de los recintos, pasando por la no-rendición de cuentas, hasta la no-injerencia externa en el establecimiento de controles de calidad.

Más allá de que las universidades públicas establecieran o no sistemas formales de aseguramiento del control de la calidad, el eje central fue la creación de sistemas de aseguramiento internos basados en el monopolio y/o en la autonomía universitaria. Las universidades rechazaban cualquier injerencia externa en la calidad, tal como se expresó en el recurso legal que el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, que reunía a las universidades públicas, presentó en los noventa ante la Suprema Corte, cuando el Parlamento aprobó una norma que facultaba al Poder Ejecutivo para establecer un sistema de evaluación y acreditación de la educación superior. En el interior de las universidades, en general monopólicas y de capas medias o de elites en la mayor parte de los países, se establecían los parámetros y sistemas que garantizaban su calidad.

Existía un conjunto de elementos que controlaban la calidad educativa, tanto el nivel del ingreso como el de los procesos, entre los cuales se encontraban los concursos de captación del personal docente y el estatuto de ascenso. La matrícula, mayoritariamente, provenía de reducidos sectores socio culturales y los procesos de renovación de los conocimientos eran relativamente lentos. Cabe agregar que el cogobierno y la autonomía se basaban en la determinación del sistema de reparto del poder al interior de las universidades, y ello revalorizaba la formación de sistemas de ascenso, de carrera administrativa, de requerimientos educativos, que incidían favorablemente en la calidad general. Sin embargo, la masificación, como resultado del incremento de los nuevos bachilleres, fue uno de los ejes que afectó la calidad de la educación superior en las instituciones públicas. Mientras que algunas rápidamente establecieron restricciones a la matrícula, asociada –

indirectamente- con los ingresos presupuestales y, con ello, derivaron la presión hacia el sector privado; en otros casos, las universidades públicas abrieron sus puertas a los nuevos contingentes de bachilleres, cuya presión poblacional afectó a los débiles y consensuales mecanismos de aseguramiento de sus sistemas de calidad internos.

Estas políticas, en un contexto de limitaciones fiscales, permitieron el inicio de una nueva fase, a partir de los '70, en cuanto a la calidad, al producirse el proceso de diferenciación institucional, asociado al nuevo modelo de la Segunda Reforma Universitaria que creó el modelo dual público-privado con el nacimiento y expansión incontrolados de la educación privada, con o sin fines de lucro.

Más allá de la existencia de normas que permitieron o restringieron la expansión de la educación privada, su incremento fue la respuesta automática del mercado a las demandas de la población, al deterioro de la calidad de las instituciones públicas y a sus permanentes conflictos asociados a las luchas por mayores presupuestos.

Tal dinámica produjo una fuerte heterogeneidad en la calidad de la educación, y el mercado libre sin regulación constituyó la clave para establecerla, tanto en el sector público como en el privado. A la propia expansión del modelo dual contribuyó el nacimiento de nuevas instituciones públicas, muchas de ellas no autónomas, las restricciones al ingreso a las universidades públicas y las modalidades preexistentes de su control de calidad. Ello, por cuanto la expansión del modelo binario público-privado se produjo en un contexto de ausencia de políticas públicas, de restricción de presupuestos y de una política deliberada de promoción de la educación superior privada para cubrir la creciente demanda de educación superior que generaban los contingentes de bachilleres graduados de la educación media que tan fuertemente se expandió en los sesenta.

La creación de este modelo binario contribuyó a un incremento de la cobertura. Nuevos sectores sociales tuvieron la posibilidad de incorporarse a la educación superior, tanto en términos absolutos como relativos. Provenían de grupos anteriormente marginados de la educación superior y de hogares con menor cultura. Esta masificación de la matrícula

generó otra inequidad provocada por la diferenciación de la calidad de las instituciones, de los niveles de egreso de la educación media y de los mecanismos de ingreso a la educación universitaria. Ello contribuyó, a su vez, a un creciente deterioro del valor de las certificaciones.

Más allá del caso de unos países que mantuvieron el acceso directo irrestricto y gratuito, como Argentina y Uruguay, o altamente abiertos como Bolivia, casi todos los demás establecieron restricciones al libre acceso sobre la base de calidad, vía cupos y exámenes. Así, los modelos binarios se expandieron en toda América Latina y el Caribe<sup>xxiii</sup>. Se pensaba que el mercado determinaría, a través de la sanción del valor de las certificaciones, las orientaciones respecto a la calidad de la educación. Se asumía que serían los usuarios-clientes (estudiantes) los que seleccionarían las opciones de mejor calidad que, a su vez, serían las que el mercado de las remuneraciones sancionaría diferenciadamente. Al interior del sector público autónomo serían las propias universidades las que garantizarían los niveles de calidad, pero sus títulos estarían ajustados al valor que el mercado de demandantes de profesionales determinaría a la hora de las remuneraciones. Tal enfoque incorrecto sobre la determinación de los niveles de remuneración en los mercados profesionales no tomaba en consideración los niveles corporativos de las asociaciones profesionales.

La globalización, la revolución tecnológica a escala global, la masificación de las instituciones y la creación de establecimientos de educación superior orientados al mercado, promovieron una caída de la calidad de la educación que condujo a reconocer la necesidad de establecer sistemas globales para su aseguramiento. Fue un proceso que constituyó una de las claves del inicio de la Tercera Reforma de la educación superior en la región, la que ha tenido una notable aceptación, al punto que está casi concluida la primera etapa, determinada por la concientización, la negociación y la aprobación de los marcos normativos de los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad.

En todos los países de la región se han aprobado marcos legales que han significado la creación de organismos de aseguramiento de la calidad, basados en una autoevaluación



interna, una de pares y una externa. En la mayoría de los casos, los organismos están conformados por representantes de los diversos actores académicos, tienen un alto grado de autonomía y no dependen directamente de los ministerios de Educación. Esta nueva figura en el sistema universitario de América Latina y el Caribe comienza a cumplir el rol de policía educativa al establecer niveles mínimos de calidad, criterios de autorización de funcionamiento de las instituciones y diversas regulaciones a la libertad de competencia.

La heterogeneidad que se produjo con la creación de organismos sin control de su calidad ha dado paso a sistemas de restricciones establecidos a partir de determinados consensos nacionales entre las propias universidades, los colegios profesionales, los parlamentos o los gobiernos.

Si bien el sistema de libertad de funcionamiento a través de un modelo dual o binario se mantiene, se agrega una nueva figura jurídica a través del establecimiento de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), que promueve valores y roles. Igualmente, se debe destacar que tiene responsabilidades con el sistema superior interno y con las relaciones entre éste y el internacional. Las nuevas instituciones presentan diferencias entre sí, resultado de diversos sistemas políticos, de las propias estructuras, de los grados de desarrollo, los niveles de cobertura, su representación, institucionalidad, dependencia y autonomía, pero todas tienden hacia un funcionamiento basado en el consenso, transparencia de las decisiones, eficiencia, autonomía, imparcialidad y amplitud de visión. Tienden a ser objetivas, neutrales y equidistantes de los centros de poder.

Los SACES tienen un rol determinante en la regulación local en contextos globales y, por ende, actúan como reguladores entre la educación superior local y la internacional. A ellos les corresponde actuar sobre los procesos de revalidación, homologación y establecimiento de estándares mínimos. La educación *off shore*, virtual, con franquicia o internacional, es expresión de una nueva educación que requiere regulaciones y controles.

Las debilidades que implican el desarrollo de un sistema universitario autárquico y los riesgos que entraña ser un sistema terciario subsidiario o dependiente, determinan el rol de

equilibrio y equidistancia de los SACES. Tanto la autarquía de los sistemas universitarios locales como la dependencia de centros externos, constituyen opciones altamente negativas. En un caso, no registran, no dan relevancia ni toman en consideración la existencia de una educación sin fronteras, que el conocimiento es global y que los procesos de generación de nuevas tecnologías e innovaciones se producen en escenarios abiertos. En el otro, no se toma en consideración que los sistemas de educación superior tienen determinantes particulares, en términos de pertinencia de líneas de investigación basadas en necesidades propias, y que también la educación superior cumple un rol en la transmisión de valores y en la conformación de estructuras sociales y políticas locales. No se trata de un servicio que pueda ser suplantado por otro -transable en el marco de una nueva división internacional del trabajo educativo-, sin que ello acarree profundas, complejas y dolorosas incidencias sociales.

Estos sistemas de aseguramiento de la calidad son una parte constitutiva de las bases de la nueva sociedad del conocimiento y de una economía globalizada que permite mayor movilidad de la mano de obra. Forman parte de los procesos de fiscalización, incentivo y control de la generación de conocimientos, y de las nuevas barreras de defensa entre los países y los mercados mundiales, en el marco de una etapa que establecerá los parámetros básicos de la educación en las próximas décadas.

Dentro de este proceso se pueden identificar las siguientes etapas:

- a. Convencimiento, negociación y generación de un marco normativo.
- b. Instauración, con fuerte orientación hacia vigilancia y control, que se expresa en el cierre de instituciones.
- c. Incentivos, que se expresa en el desarrollo de políticas asociadas a los sistemas de fiscalización y control.
- d. Coordinación internacional, procurando establecer similitud de procedimientos y de esquemas de medición de la calidad y parámetros mínimos.

El Estado debe establecer instancias gubernamentales de supervisión y control. Hoy, ya no

hay un solo ministerio de Educación, como el de Cuba, sino que se han formado, además, instancias de rango ministerial en República Dominicana, Venezuela y Ecuador; viceministerios de educación superior en Colombia, México, Bolivia, Argentina, y direcciones de educación superior en Chile, Brasil, El Salvador. El Estado, a través del poder ejecutivo, es un actor regulador, un actor determinante en un sistema complejo, heterogéneo y diverso. Es en ese marco y como respuesta, que también en los últimos años se han formado o expandido los consejos de rectores, sean privados, públicos o mixtos.

### **3.4. La educación transnacional**

La globalización es la etapa del proceso económico en el cual se avanza hacia la internacionalización del sector de servicios. El modelo económico avanza hacia un modelo global, basado en ventajas comparativas y especializaciones orientadas a la exportación de servicios, en el cual la internacionalización de la educación transnacional cobra cada vez mayor importancia y se comienza a perfilar como el eje más dinámico de la educación superior en los próximos años.

La primera fase de la internacionalización de la producción de bienes se produjo a través de la expansión de las multinacionales, a través de las subsidiarias instaladas localmente y dedicadas, básicamente, a la producción hacia el mercado interno. Esta etapa global estuvo relacionada con la Primera Reforma de la universidad autónoma y pública, que produjo profesionales para una industrialización sustitutiva, en el marco de una economía que se regulaba globalmente en base de aranceles, y donde la apertura dependía básicamente de la tasa media arancelaria.

La educación no era un bien transable porque las tecnologías no lo permitían y la baja rentabilidad de la educación superior no lo incentivaba. Uno de los ejes del nuevo escenario de la economía global es, como hemos dicho, la internacionalización de los intangibles y de los servicios. La educación, al igual que la última fábrica nacional, enfrenta hoy un escenario competitivo puesto que las nuevas tecnologías permiten modalidades

internacionales de gestión, la desnacionalización de las estructuras educacionales y una competencia de carácter global.

La expansión de los intangibles y su internacionalización conforman el inicio del camino hacia la nueva sociedad del conocimiento, cuya regulación se dirige no ya a aranceles, sino a derechos de autor, de marca, de propiedad, de localización, o sea, a contratos y derechos.

Esta primera etapa de la internacionalización de la educación superior se dio en las industrias de apoyo y se basó en exportaciones de bienes culturales, como libros o *software*. La segunda ingresó al ámbito productivo y se basó en alianzas o franquicias entre las instituciones de educación superior externas e internas. La tercera fase, tal como ya se está verificando en Chile, Ecuador, Panamá, Costa Rica y México, se manifiesta en la radicación e instalación directa de las instituciones de educación superior de los países centrales a través de su creación o de la compra de instituciones locales privadas.

Se observa, especialmente en el Caribe inglés, una enorme diversidad de modalidades de relaciones entre lo externo y lo interno en el área de la educación superior: alianzas, acuerdos, esquemas de *off shore*, instalación local o sistemas mixtos. La educación virtual también presenta una enorme variedad de formas híbridas.

La globalización está cambiando muchos de los escenarios que articulaban a la sociedad mundial. La desaparición del empleo industrial en América Latina es parte de ese proceso, más allá de excepciones como por ejemplo, en algunos sectores del norte de México, de Centroamérica, en los cuales la maquila y algunas industrias de exportación se basan en ventajas de costos salariales, de los marcos impositivos aduanales de USA o los bajos costos de transporte. Es el sector de servicios en la región, tanto el formal como el informal, el sigue creciendo mientras el empleo industrial sigue reduciéndose.

Pero, más allá de sectores, la flexibilización de los mercados laborales y la renovación tecnológica tornan difícil saber cuáles serán los conocimientos que se requerirán dentro de cinco años. Esto plantea preguntas difíciles a la educación superior ya que ésta forma para

mercados laborales y sociedades del futuro. Los desajustes en término de pertinencia con los volúmenes de la demanda de los mercados laborales se expresan hoy en un mundo global en las crecientes migraciones de profesionales. En algunos países de África, los ministros de Educación han planteado que la Unión Europea tendría que asumir una parte sustancial de los costos de la educación superior de sus países, dado que cuatro de cada cinco profesionales que se gradúan en sus universidades se radican en Europa, beneficiándolos a ellos y drenando los recursos humanos preparados del continente. Es este un tema de la agenda futura en un mundo de crecientes migraciones y de sociedad del conocimiento

Nos hemos acostumbrado, desde la década del '70 del siglo pasado, a la emigración de trabajadores de bajo nivel de capacitación: México, con 10.000 millones de dólares de remesas; El Salvador, con 2.000 millones, entre muchos otros, viven del dinero que envían los emigrantes y de su amor por sus parientes. Pero, hoy, dado que el empleo en los países centrales presenta un perfil más exigente, son los profesionales los que emigran, incorporando un nuevo componente en la educación transnacional, ya que se orienta a la formación de profesionales para contextos globales (por ejemplo, en inglés, informática, etc.).

Los países que ofrecen empleo, son aquellos que están pasando de ser sociedades industriales a sociedades del conocimiento, las cuales exige mayor capacitación laboral. Al igual que en otros mercados, la emigración profesional contribuye a reducir las tasas de incrementos salariales. Esta demanda está asociada a nuevas tijeras de precios en el comercio mundial. Hace no muchos años, el canciller de Alemania afirmó que visualizaba una Alemania del año 2010 que sólo produciría planos, diseños y marcas. Una sociedad en el cual la productividad estaría directamente asociada al incremento de conocimientos y a una alta densidad tecnológica.

Los datos indican un crecimiento sostenido de la Educación Transnacional en todos los países de la región. Desde un 12% de la matrícula en Bahamas, un 7,5% en Chile y apenas un 1% e Perú, la expansión de la ET está asociada al grado de apertura de la sociedad y a su

nivel de informatización. Pero también a la pertinencia de los programas universitarios. Mucha de la expansión se hace con la inclusión de programas y pedagogías ajustadas a un mundo global. La enseñanza de idiomas y el uso intensivo de las nuevas tecnologías y el ajuste de sus currículos a un escenario y una pertinencia global, plantean fuertes desafíos y debates en relación a cual es la demanda de los estudiantes de nuestro continente y el tipo de respuesta que dan nuestras universidades.

## Referencias

- 
- <sup>i</sup> Pérez, Carlota, “La reforma educativa ante el cambio de paradigma”, Pág. 61, EUREKA, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 2000,
- <sup>ii</sup> Quintan, Luken “La legislación de la educación superior en Venezuela” inédito, Caracas, 2002
- <sup>iii</sup> Brunner, Jose Joaquín “Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000”, web site
- <sup>iv</sup> Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria, “El sentido de la Reforma Universitaria”, Ministerio de Educación, Perú, Lima, abril 2002
- <sup>v</sup> García Guadilla, Carmen. “Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”, CRESALC-UNESCO, Caracas, 1996
- <sup>vi</sup> Fernández Lamarra, Norberto; “La educación superior en Argentina”, IESALC, Buenos Aires, agosto 2002, mimeo.
- <sup>vii</sup> Víctor Morles y otros, “La educación superior en Venezuela”, IESALC, Caracas, julio 2002, mimeo
- <sup>viii</sup> Rivarola, Domingo, “La educación superior en Paraguay”, IESALC, Caracas, septiembre 2002, mimeo
- <sup>ix</sup> Martín, Elvira, y otros, “La educación superior en Cuba”, IESALC, La Habana, mayo 2002, mimeo
- <sup>x</sup> Barreno, Leonzo, “La educación superior indígena en Latino América”, IESALC, Caracas, 2003
- <sup>xi</sup> Quintan, Luken, Ob cit.
- <sup>xii</sup> Garnier, Leonardo. “Conocimiento y educación superior en América Latina: ¿mercancías incómodas?”. [www.top.org.ar/publicac.htm](http://www.top.org.ar/publicac.htm)
- <sup>xiii</sup> Agenda Académica, UCV-IESALC, Vol 9, N°1 y N° 2, 2002, dedica toda la publicación a diversos estudios y ensayos sobre la situación de las macrouiversidades, en la ocasión de crearse la Red de Macrouiversidades
- <sup>xiv</sup> Lemasson, J.P. y Chiappe M, “La investigación universitaria en América Latina”, CRESALC, Caracas 1998
- <sup>xv</sup> Al respecto ver los diversos estudios sobre la situación de los postgrados en América Latina en [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- <sup>xvi</sup> Carlos Tünnermann, “La educación permanente y su impacto en la educación superior”, UNESCO, Nuevos Documentos sobre la educación superior, mimeo, Paris, 1998
- <sup>xvii</sup> idem
- <sup>xviii</sup> Jamil Salmi, “Educación superior: enfrentando los retos del Siglo XXI” [www1.worldbank.org/education/tertiary/](http://www1.worldbank.org/education/tertiary/)
- <sup>xix</sup> Según datos de la OCDE para el 2000 citados por Jesús San Segundo, pag 309, ob cit.
- <sup>xx</sup> Op. cit, pág. 52
- <sup>xxi</sup> Alberto Taquini (h), “La transformación de la educación superior en Argentina: de las nuevas universidades a los colegios universitarios”, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 2000
- <sup>xxii</sup> Rhonda Chipman-Johnson and Joan Vanderpool, “The evolution, present situation and prospects of higher education in the commonwealth of de Bahamas”, IESALC – College of the Bahamas, Bahamas, october 2002,