

# EL PAPEL DE LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEL CONOCIMIENTO<sup>1</sup>

*Efraín Medina Guerra*  
*Marco Romilio Estrada Muy*

## Introducción

Durante las últimas décadas han ocurrido en el mundo muchos cambios en lo político, económico, social, y en lo científico- tecnológico que están provocando profundas transformaciones en los sistemas educativos de la mayor parte de los países del mundo.

La educación superior se está desarrollando en un ambiente turbulento que exige cambios trascendentales en su estructura y funcionamiento internos, así como en la dinámica de su proyección hacia la sociedad y su incidencia en el desarrollo.

Coexistimos en la llamada “sociedad del conocimiento” que se traduce como el paso de una realidad social fundada sobre la producción de bienes materiales y servicios, a una basada en la información, en la cual predominan el tratamiento, almacenamiento, intercambio y producción de nuevos conocimientos. La sociedad internacional está creando demanda de trabajadores del conocimiento de todo tipo, un cambio que no puede dejar de influir en las universidades que no sólo producen conocimiento sino que también, y quizás más importante, capacitan a los futuros cuerpos de creadores de conocimiento en casi todas las sociedades.

Entre las transformaciones más significativas en la educación superior tenemos: el acelerado crecimiento de la matrícula estudiantil, la proliferación de instituciones de educación superior de diversa naturaleza, la exigencia de la mejora de la calidad y la pertinencia social de instituciones y programas educativos, la tendencia a la disminución relativa de la inversión pública en educación superior y la promoción de la internacionalización ya sea con o sin fines de lucro.

Estos procesos, aunados a las presiones extra regionales en materia de liberalización del comercio y de los servicios, al surgimiento de nuevas alianzas y redes académicas globales, así como de modalidades virtuales e híbridas de enseñanza-aprendizaje, como la educación a distancia, nos conducen a una nueva fase de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, conceptualizada como la Tercera Reforma.

La universidad del siglo XXI, se enfrenta a múltiples desafíos, entre los que se destaca el desafío de la democratización, el desafío social de los que demandan estudios

---

<sup>1</sup> El presente documento sobre “El papel de los actores de la educación superior y del conocimiento” se ha preparado para integrarse al Capítulo sobre “Contexto mundial y regional”, dentro del proyecto “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y El Caribe”, de la UNESCO.

superiores, el desafío tecnológico para empujar nuevas estrategias de desarrollo socioeconómico, el desafío de su vinculación con los distintos sectores y actores de la sociedad y el Estado para el mejor cumplimiento de su misión.

### **Contextualización de la educación superior en la región**

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, aprobada por la Conferencia Mundial en 1998<sup>2</sup>, si bien ha sido una guía para la orientación de la renovación universitaria en la región, no se ha convertido de manera central en un instrumento de trabajo, a pesar que las mismas universidades son signatarias de tal Declaración. Los actores principales de las instituciones de educación superior han incidido débilmente en la internalización de sus proclamaciones y propuestas de acción, aunque algunos de los aspectos nodales de las orientaciones de la UNESCO, podemos afirmar sin temor a equivocarnos, están presentes en los debates universitarios.

Alicia Gurdíán, citada por España (2006:76)<sup>3</sup>, sostiene respecto a esta Declaración de la UNESCO, que

no tiene un carácter vinculante para las instituciones de educación superior signatarios de ella, aunque algunos de sus postulados si tienen un carácter promisorio, otros es preciso revisarlos y discutirlos muy a fondo. No menos importante, es la diversidad de instituciones de educación superior, a nivel mundial, con características e historias tan específicas que hace difícil comprender como todos los países y todas las instituciones de educación superior pueden ser cubiertas bajo una misma declaración sobre la educación sin valorar el impacto del acceso al conocimiento en la inclusión o exclusión de amplios sectores de la población mundial.

En ese sentido, IESALC (2003:45)<sup>4</sup> concluye que durante los cinco años transcurridos a partir de 1998 (año de la Conferencia Mundial) al 2003, no se han producido en la educación superior latinoamericana, cambios significativos ni reformas integrales y profundas, pero se registran avances notables orientados hacia su modernización y con miras a su transformación. Asegura que se ha constatado una concientización y sensibilización cada vez mayor de la comunidad académica, los gobiernos, las empresas y otras organizaciones, con respecto al papel que debe jugar la educación superior en transformación de la sociedad latinoamericana y caribeña. El estudio comparte que los cambios en los sistemas educativos experimentan un proceso lento de maduración debido a lo profundo del enraizamiento de una institución que tiende a mantener sus tradiciones. No obstante se concluye que la Conferencia Mundial, aún cuando no es explícitamente mencionada en muchos países como base o fuente de inspiración para las reformas y cambios emprendidos, la naturaleza y los alcances de

---

<sup>2</sup> UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. 1998. [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

<sup>3</sup> España, Olmedo. 2006. *Educación Superior en Centroamérica: Límites y Posibilidades*. Editorial Universitaria, Colección de Cuadernos de Docencia. Guatemala, Centroamérica. 2006.

<sup>4</sup> IESALC-UNESCO. 2003. *Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998 y 2003*. Caracas, Venezuela.

esos cambios revelan una consonancia con los principios, conclusiones y recomendaciones de la referida Declaración.

Los cambios, innovaciones, programas y proyectos de desarrollo que se iniciaron a finales de los años 90 se inscriben en el contexto de lo que Rama (2002)<sup>5</sup> denomina como la 3ª Reforma Universitaria en América Latina y el Caribe, cuyos rasgos distintivos son:

- a) Se da en un contexto de expansión de la educación superior transnacional y creciente conformación de un modelo tripartito (público, privado local y privado internacional).
- b) Nacimiento de la educación virtual y aparición de nuevas modalidades pedagógicas híbridas.
- c) Nuevo rol del Estado a través del establecimiento de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad.
- d) Reducción de la expansión de instituciones privadas locales y comienzo de una etapa de contracción por determinantes de mercado o de calidad.
- e) Heterogeneidad institucional y de modalidades de gestión en un escenario global.
- f) Creciente expansión de la educación de cuarto nivel mediante sistemas de cobro de matrícula.
- g) Establecimiento de redes y alianzas internacionales en el área de la docencia y la investigación.
- h) Flexibilización de las estructuras académicas y administrativas.

De acuerdo con el autor (IESALC, 2003:3,4) esta 3ª reforma universitaria debe visualizarse y contextualizarse tanto a nivel local como a nivel global, cuyas caracterizaciones son las siguientes:

**a) Características del Contexto Local:**

- Restricciones financieras de las universidades públicas y establecimientos de sistemas de restricciones en el acceso.
- Nuevas formas de regulación a través de Consejos de Rectores resultado de la diferenciación institucionales y de la dominancia de las instituciones privadas.
- Alta feminización de la matrícula estudiantil.
- Creciente desempleo y emigración de profesionales y técnicos.
- Nuevas demandas de habilidades y destrezas en los mercados laborales.

**b) Características del Contexto Global:**

- Internacionalización de la educación y establecimiento de alianzas y redes globales.
- Educación virtual no presencial.
- Convergencia digital de industrias culturales y servicios educacionales.
- Globalización económica.
- Fuerte desarrollo del conocimiento científico y nacimiento de una economía de redes.

---

<sup>5</sup> Rama, Claudio. 2002. La 3ª. Reforma universitaria en América Latina y el Caribe. Ponencia presentada en la 2ª. Reunión sobre Macrouiversidades en América Latina y el Caribe, México, D. F., 3-4 marzo, 2003, organizada por IESALC-UNESCO.

Estos factores asociados con la 3ª reforma son los que actualmente están influyendo de manera significativa en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe y que sin duda marcarán un cambio de paradigmas en el trabajo académico, así como en la estructura y funcionamiento de las instituciones de educación superior en la región.

### **Crecimiento y diversificación de instituciones de educación superior**

De acuerdo con García Guadilla (2002:47)<sup>6</sup>, en el plano internacional, la configuración de lo público y lo privado en la educación superior presenta una gran diversidad. En primer lugar, hay países con un sector privado más vasto que el público en términos de matrícula, pero también existe diferenciación dentro de lo público y lo privado. Así, dentro de la educación superior pública, en algunos países el financiamiento es estrictamente estatal, pero hay otros donde la recuperación de inversión está presente a través de distintas fórmulas. Al mismo tiempo, en la educación superior privada hay diferenciación, no solo en términos del mayor o el menor peso de este sector, sino también en el predominio de diferentes modelos de institución (religiosa, secular de élite, de absorción de demanda) y dentro de las respectivas categorías. Las instituciones de educación superior IES religiosas, por ejemplo, ya no son solamente católicas, como sucedía hasta hace pocos años, otras religiones se están involucrando, como lo demuestran las universidades evangélicas. Dentro del modelo de IES de absorción de demanda, ya no solo se encuentran instituciones privadas con sentido de mercado, sino otras orientadas a lo privado social.

La hegemonía de las universidades tradicionales ha sido puesta en tela de juicio, tal como lo apunta Salmi (2001:28)<sup>7</sup>, y las diferenciaciones institucionales están destinadas a acelerar, lo que tendrá como resultado una mayor variedad de configuraciones y modelos organizacionales con el surgimiento de múltiples alianzas, conexiones y asociaciones dentro de las instituciones de educación superior.

Según Díaz, citado por España (2006:139), la diversificación de las universidades puede observarse en términos de a) Instituciones públicas/privadas; b) En la oferta educativa; c) En diversificación en el interior de cada uno de los sectores; d) En las funciones; e) En el tamaño y f) En los modelos de coordinación de los sistemas.

García Guadilla (2002:47-50) ha realizado un importante esfuerzo de clasificación de la configuración de los sectores público y privado de educación superior en el ámbito mundial, a efectos de ordenar la diversidad existente. Aplicada a la región, la clasificación hecha por la autora se presenta como sigue:

#### 1. Países de sector privado grande (más del 50% de matrícula)

a) Con el sector público gratuito. Este es el caso de países latinoamericanos como Brasil, República Dominicana, y El Salvador - tanto religiosas como seculares de élite- tienen bastante reconocimiento. En Brasil existe un sector privado que representa

---

<sup>6</sup> García Guadilla, Carmen. 2002. *Tensiones y Transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Editorial NUEVA SOCIEDAD. Centro de Estudios del Desarrollo- CENDES- UCV. Caracas, Venezuela. Primera Edición.

<sup>7</sup> Salmi, Jamil. (2001). *La educación superior en un punto decisivo*. Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

alrededor de 60% de la matrícula, pero también un sector público que, si bien es pequeño en cuanto a su representación en total, es importante por su legitimación y calidad, y al mismo tiempo es gratuito.

b) Con sector público no gratuito. En esta categoría se sitúan Chile y Colombia, aunque las diferencias de cuotas en lo público son bastante diferentes en estos dos países: mientras que en Chile el porcentaje por derechos de matrícula en los gastos corrientes es de 25%, en Colombia es de solo 9%.

## 2. Países del sector privado mediano (entre 25-50% de matrícula)

a) Con sector público gratuito. Dentro de este caso se encuentran Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela.

b) Con sector público no gratuito. Aquí se ubica a México y Guatemala, tienen cuotas de matrícula casi simbólicas. En el caso de México, las IES públicas no autónomas - institutos tecnológicos- han sido gratuitas, y las universidades públicas solían tener cuotas simbólicas. Sin embargo, a lo largo de los años 90 casi todas esas instituciones comenzaron a introducir cobros de colegiatura, si bien en la mayoría de los casos de bajo monto. Las nuevas universidades tecnológicas, instituciones públicas que comenzaron a establecerse a partir de los 90 con una oferta de carreras de dos años, también cobran cuotas.

## 3. Países de sector privado pequeño (menos de 25% de matrícula)

a) Con sector público gratuito. Esta categoría está representada por Ecuador, Argentina, Honduras, Panamá, y Uruguay.

b) Con el sector público no gratuito. Aquí se encuentran Costa Rica y Bolivia, aunque esta última con cuotas muy pequeñas y casi simbólicas.

## 4. Países de sector privado inexistente o incipiente.

a) Con sector público gratuito. Este ha sido el caso de los países socialistas. Cuba es el único país que no tiene sector privado y hay gratuidad en el sector público. Ahora está comenzando a desarrollar un circuito de pago de matrícula para estudiantes extranjeros en el nivel postgrado, con el mismo costo de los estándares internacionales, pero al mismo tiempo ofrece estudios gratuitos para extranjeros en la recientemente creada Escuela Latinoamericana de Ciencias de Medicina, donde se beca a todos los pobres de todos los países de la región que desean realizar la carrera de medicina.

b) Con el sector público no gratuito. En esta categoría no se tiene a ningún país en la región.

El panorama regional de la educación superior en América Latina durante la década de los noventa, experimentó un incremento en los procesos de diferenciación del sistema, que se manifiesta especialmente en un crecimiento significativo del sector privado y del sector no universitario. Asimismo, la expansión de la educación superior

en América Latina ha sido muy significativa. De acuerdo con García Guadilla (2005:4)<sup>8</sup> el número de estudiantes pasó de menos de un millón en los sesenta a más de doce millones en los noventa. Sin embargo, la diversidad de los países es muy grande, pues mientras hay un país (Brasil) con más tres millones de estudiantes, cubriendo más de la cuarta parte de la matrícula regional; en el otro extremo, hay siete países con menos de ciento cincuenta mil estudiantes, lo que significa –según la autora- que existen Sistemas Nacionales de Educación Superior (SNES) menores a algunas macrouniversidades de la región, como la UBA en Argentina y la UNAM en México.<sup>9</sup>

### **Aseguramiento de la calidad de la educación superior**

Varios autores coinciden en que la política que mayor protagonismo ha tenido en las reformas de la educación superior en los últimos años ha sido la de la evaluación de la calidad, a tal punto que para el caso de América Latina, la década de los 90 ha sido considerada como la década de la evaluación.

Fernández Lamarra (2004: 190-194)<sup>10</sup>, en su estudio regional sobre “La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe, situación, tendencias y perspectivas” encontró que: a) en pocos años se ha realizado un significativo avance de la “cultura de la evaluación”, ya que hubo una escasa resistencia por parte de las instituciones, de sus actores y de la sociedad hacia los procesos de evaluación y acreditación de la calidad; b) la participación de un alto número de pares académicos en los procesos de evaluación y acreditación ha generado una importante transmisión de la concepción de la “cultura de la gestión responsable y de la evaluación” hacia autoridades universitarias y hacia los colegas de sus propias instituciones y de otras, lo que ha resultado en un aporte positivo para el conjunto del sistema universitario; c) aún son muy incipientes y débiles los espacios de diálogo, convergencia, cooperación y confianza mutua entre actores clave: autoridades y docentes universitarios, colegios profesionales, estudiantes, empleadores, gobierno, representantes sociales, entre otros. Estas percepciones son compartidas por Alarcón y Luna (2005:42-44)<sup>11</sup> y González (s/f: 18-20)<sup>12</sup>.

Del estudio de Fernández Lamarra se desprende que en la mayor parte de los países hay una significativa carencia de profesionales formados para tareas de evaluación y acreditación. Asimismo, la legislación específica sobre educación superior y sobre evaluación y acreditación, dictada en la última década, se ha constituido en una base significativa para la reforma y mejoramiento de este nivel en la región. Ha

---

<sup>8</sup> García Guadilla, Carmen. 2005. *Financiamiento de la educación superior en América Latina*. En GUNIUNESCO, Educación Superior en el Mundo 2006. El Financiamiento de las Universidades, Ediciones MundiPrensa, Madrid, Barcelona, México.

<sup>9</sup> La autora clasifica los SNES latinoamericanos por volumen de matrícula en: a) Megasisistemas (con más de dos millones de estudiantes): Brasil; b) Sistemas grandes (entre un millón y dos millones): Argentina, México; c) Sistemas medianos (entre un millón y 500 mil estudiantes): Chile, Colombia, Perú y Venezuela; d) Sistemas pequeños (entre 500 mil y 150 mil estudiantes): Bolivia, Cuba, Ecuador, Guatemala, República Dominicana; e) Sistemas muy pequeños (menos de 150 mil estudiantes): Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Uruguay.

<sup>10</sup> Fernández Lamarra, Norberto. 2004. *La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe, situación, tendencias y perspectivas*. Versión preliminar. IESALC-UNESCO. Buenos Aires.

<sup>11</sup> Alarcón Alba, Francisco y Julio Luna. 2005. *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica*. Cuadernos Centroamericanos de Educación Superior. IESALC-UNESCO/ CSUCA. Guatemala.

<sup>12</sup> González, Luis Eduardo. s/f. *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. CINDA- IESALC/UNESCO.

brindado la oportunidad de establecer parámetros comunes de calidad para la integración de los sistemas de educación superior y las posibilidades de generar acciones que tiendan hacia al **convergencia en un espacio común regional**. Sin embargo, todavía existe una falta de adecuación de los estatutos, reglamentos y prácticas de las instituciones de educación superior en relación con los procesos de aseguramiento de la calidad.

El autor plantea que la evaluación y acreditación de carácter institucional han permitido también –por lo menos en algunos países- fijar límites a la creación indiscriminada de universidades y poner en marcha criterios de auto-limitación, en especial con los proyectos de nuevas universidades privadas, pues se ha logrado regular y contener su excesiva expansión. Esto ha sido notorio especialmente en Argentina, Colombia, Chile y El Salvador. La difusión, transparencia y accesibilidad de los resultados de evaluación y acreditación, ha generado una mayor conciencia pública acerca de la importancia de la educación superior y su mejora, pero hay una limitada articulación entre las dimensiones de política y de planeamiento con los procesos de evaluación y acreditación, siendo necesaria la implementación de nuevos modelos de gobierno y de gestión que las incluyan.

Por otra parte, el desarrollo casi simultáneo de los procesos de evaluación y acreditación en la región, ha favorecido la integración subregional a partir de intercambios que han promovido la creación y cooperación de asociaciones de rectores de universidades y de decanos de facultades a nivel nacional y entre países. Los avances han sido significativos en la mayor parte de los países y en las subregiones como MERCOSUR, NAFTA, CARICOM y Centroamérica, en cuanto a evaluación más y en acreditación menos los cuales deberán consolidarse, perfeccionarse y extenderse al resto de los países y de las regiones, a partir de estos procesos subregionales.

Recientemente ha surgido con mayor preocupación el problema de la sustentabilidad técnica y financiera del aseguramiento de la calidad de la educación superior. En un taller realizado en Guatemala para abordar el tema, Lemaitre (2007)<sup>13</sup> ha sugerido combinar el bajo costo de la acreditación institucional con las ventajas de la acreditación de carreras o programas, tomando en cuenta las siguientes posibilidades: a) Acreditación institucional más una acreditación selectiva de carreras ; b) Modificar los procedimientos para la evaluación de carreras teniendo como optativa la evaluación externa; c) Buscar otra unidad de análisis como área del conocimiento, facultad o departamento, manteniendo la autoevaluación a nivel de carreras y hacer evaluaciones externas integradas por facultad u otra agrupación significativa. La búsqueda de soluciones en este sentido contribuirá a hacer más efectivos y sostenibles los procesos de aseguramiento de la calidad, sobre todo en América Central donde existen Agencias regionales de acreditación de reciente creación.

### **Armonización e integración: ¿hacia un espacio latinoamericano de educación superior?**

Acerca del momento que viven las universidades de la región, varios autores, tal como lo apunta España (2006: 107)<sup>14</sup>, sostienen que estas juegan un papel muy importante en la construcción del espacio común latinoamericano.

---

<sup>13</sup> Lemaitre, María José. 2007. *Sustentabilidad técnica y financiera del aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Presentación electrónica en Taller organizado por el CSUCA. Guatemala 15 y 16 de noviembre 2007.

<sup>14</sup> España, Olmedo. 2006. *Educación Superior en Centroamérica: Límites y Posibilidades*. Editorial Universitaria, Colección de Cuadernos de Docencia. Guatemala, Centroamérica. 2006.

No pueden estar ausentes puesto que, por un lado, generan gran parte del conocimiento y el pensamiento en la región y, por otro, tienen una credibilidad, una imagen, una legitimidad muy grandes en grupos poblacionales muy numerosos. Ha sido un axioma, durante muchos años, decir que América Latina va hacia donde van sus universidades, aunque ello hoy no tenga la misma validez que antes.

Para identificar los desafíos que conlleva la construcción de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior es preciso analizar la experiencia europea, sus procesos de armonización o de convergencia académica necesarios para la creación del espacio común europeo de la educación superior que se encuentra en marcha y con muchos retos por delante.

En este sentido, con base en el trabajo de Teichler (2006:51)<sup>15</sup>, se puede sintetizar el proceso anotando que: a) en 1998, los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido declararon, con ocasión de un aniversario de la universidad de la Sorbonne, en París, que establecerían una estructura “armonizada” de programas y títulos; b) en 1999, los ministros de 29 países firmaron en Bolonia (Italia) una declaración según la cual se establecería una estructura de marco y programas y titulaciones y que, finalmente, se pondría en práctica en el año 2010, un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); c) posteriormente, se celebraron conferencias ministeriales para supervisar, especificar y estimular este proceso, en Praga (República Checa) en el 2001, en Berlín (Alemania) en el 2003 y en Bergen (Noruega) en el 2005. Mientras tanto, más de cuarenta países se han unido a esta cooperación; d) algunos países pusieron en marcha sus respectivas reformas con bastante antelación: la legislación alemana ya se cambió en 1998 para permitir en todas las instituciones de educación superior el establecimiento de un programa de Grado (*bachelor*, y traducciones nacionales convergentes) y otro de Master, en lugar o junto a la vieja estructura de programas y titulaciones.

En la declaración de la Sorbonne, en 1998, según el autor, se empleó el término “*armonización*”. Desde la Declaración de Bolonia, en 1999, los actores están de acuerdo en que “*convergencia*” es el término más adecuado para designar los cambios que se pretenden. Actualmente, la “convergencia” se interpreta en Europa como un proceso de creciente similitud (no el establecimiento de soluciones idénticas) en algunos aspectos, en este caso de una estructura marco de programas y titulaciones, junto con el mantenimiento de la variedad en otros aspectos.

Los objetivos asociados con las reformas estructurales en el proceso europeo, son analizados por Hawes (2005: 6-12) los cuales se enumeran a continuación<sup>16</sup>:

1. “La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y posibilidad de comparación a través de la introducción del Suplemento al Título, con tal de favorecer la inserción en el mercado laboral de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior”.
2. “La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los

---

<sup>15</sup> Teichler, Ulrich. 2006. El Espacio Europeo de Educación Superior: Visiones y Realidades de un Proceso Deseable de Convergencia. Revista Española de Educación Comparada. Madrid, España 12(2006). Págs. 37-79.

<sup>16</sup> Hawes B., Gustavo. 2005. *Las claves del Programa de Bolonia en perspectiva de la universidad Latinoamericana y del Caribe*. Presentado en la III Reunión de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación, del Parlamento Latinoamericano, reunido en Santiago de Chile, 2 al 3 de junio de 2005. Universidad de Talca, Chile/ IESALC-UNESCO.

estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de master o doctorado como en muchos países europeos”.

3. “El establecimiento de un sistema de créditos, como el modelo ECTS, como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión”.

4. “La promoción de la movilidad; mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente: (i) Para los estudiantes: el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados, (ii) Para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo: el reconocimiento y valoración de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos”.

5. “La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y métodos”.

6. “La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación”.

7. “Aprendizaje a lo largo de la vida, como elemento esencial del EEES”.

8. “Inclusión de los estudiantes como actores del EEES”.

9. “Promoción de la atractividad del EEES, hacia estudiantes de Europa y otras partes”.

10. “Poner mayor atención a la calidad de la Educación Superior e investigación como determinante de la atractividad y competitividad europeas”.

Los retos anteriores, sumados a la necesidad, al parecer inevitable, de actuar en el mundo global, ponen a la universidad latinoamericana desafíos importantes que debe afrontar.

Según Hawes<sup>17</sup>, muchos de los objetivos del Programa de Bolonia fueron enunciados en términos generales en la Declaración de Sao Paulo (Parlamento Latinoamericano, 2004). Entre éstos, se encuentran los relacionados con las demandas asociadas a la democratización, con las demandas asociadas a la integración y a la gestión interna, como sigue:

**1) Demandas asociadas a la democratización:** a) Democratización del acceso; toda vez que, según la declaración de Sao Paulo, la educación superior es “un derecho humano fundamental”, sobre la base de los méritos; b) Consolidar sistema público de gestión democrática; autonomía universitaria y gestión financiera, administrativa y pedagógica; c) Transparencia y rendición de cuentas; d) Objetivos de responsabilidad social; educación superior como bien público (alertar contra las consecuencias de las políticas de mercantilización de algunas IES de fines lucrativos); e) Regímenes especiales para adolescentes, indígenas, negros, personas con discapacidad, representantes del género femenino; f) Aseguramiento de calidad; g) Aseguramiento de la equidad y sus efectos sobre políticas de acceso, financiamiento, evaluación, diseño curricular, investigación y políticas de extensión; h) Aseguramiento de pertinencia; i) Sistemas de control y protección.

---

<sup>17</sup> Ibid, p. 16 y 17.

**2) Demandas asociadas a la integración:** a) Integración de la educación superior latinoamericana; redes, relaciones con gremios profesoraes, estudiantiles y de trabajadores; b) Integración latinoamericana de la educación superior, la ciencia y la tecnología con base en criterios y estrategias derivadas de estudios de los problemas latinoamericanos; c) Movilidad intercultural; d) Dimensión latinoamericana y del Caribe (LA+C); e) Comparabilidad de los estudios; f) Reconocimiento entre países.

**3) Demandas asociadas a la gestión interna:** a) Definición en relación con la sociedad del conocimiento; b) Superación de la dicotomía universidad privada *vs* pública.

En América Latina y el Caribe, la movilidad de académicos, profesionales y técnicos se ha convertido en un tema central en el análisis que se efectúa, sobre todo en torno a los acuerdos sobre comercio de servicios. Estrechamente asociado a él figura el del reconocimiento de títulos, que es el que hace posible que las personas que han obtenido un título o un grado en un país determinado puedan desempeñar las ocupaciones relacionadas con ese título en otro.

Como una primera aproximación a ese problema, Lemaitre y Atria (s/f: 2-4)<sup>18</sup> han realizado un estudio a partir de informes hechos por especialistas de distintos países de Latinoamérica, a partir de una estructura común. El estudio pretende facilitar la legibilidad de los títulos más allá de las fronteras, e identificar líneas de acción que permitan mejorar dicha legibilidad y avanzar hacia niveles crecientes de comparabilidad y, eventualmente, reconocimiento. Los diferentes estudios nacionales analizados para la realización de este informe permitieron, según los autores, identificar las similitudes y diferencias fundamentales entre los distintos países incluidos en el estudio, y de esta manera identificar los principales temas que surgen a la hora de comparar los títulos otorgados en los diversos sistemas de educación superior. Estos temas se refieren a la relación entre certificación académica y habilitación profesional, la distinción entre profesiones reguladas y no reguladas, las diferencias entre instituciones universitarias y no universitarias, así como entre públicas y privadas, la heterogeneidad de los sistemas normativos y por último, la diversidad de denominaciones y contenidos.

El estudio realizado, según los autores:

muestra que la principal dificultad al momento de realizar cualquier esfuerzo de comparación entre los títulos extendidos en el continente no tiene tanto que ver con la utilización de criterios disímiles para la definición de los programas y niveles de formación en los distintos países, sino a la falta de criterios, el carácter provisorio de los marcos normativos y la complejidad y confusión de los mismos, que se traduce en la mayoría de los casos, en procesos burocráticos para la regulación del sistema, y en una falta de claridad y duplicidad en las funciones de los diversos organismos. Por esta razón, resulta indispensable generar confianzas recíprocas entre sistemas. En este sentido, llegar a establecer mecanismos confiables de aseguramiento de la calidad y de habilitación profesional, permitirán reducir el riesgo de exigencias excesivas de antigüedad en el ejercicio profesional, y facilitará la movilidad de profesionales jóvenes

---

<sup>18</sup> Lemaitre, María José y José Tomás Atria. s/f. *Antecedentes para la legibilidad de títulos en países latinoamericanos*. CINDA – IESALC/ UNESCO. Chile.

Hay avances interesantes en este sentido, como es el desarrollo del Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR, en que los cuatro países signatarios del acuerdo más Bolivia y Chile, han concordado criterios y procedimientos de evaluación, y el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación adoptadas conforme a esos criterios. En Centroamérica<sup>19</sup> los grados y títulos ofrecidos por programas universitarios acreditados por las agencias reconocidas o acreditadas por el Consejo Centroamericano de Acreditación, CCA, serán reconocidos y convalidados de manera expedita por las instituciones con autoridad legal para ello en América Central. Se espera que esto venga a fomentar la movilidad académica y profesional en la región. No obstante, con este mismo propósito, el CSUCA impulsa hoy esfuerzos complementarios tendientes a lograr la aprobación de un protocolo de reformas que actualice y fortalezca el Convenio para el ejercicio de las profesiones universitarias y el reconocimiento de estudios universitarios en Centroamérica, suscrito por los Estados Centroamericanos en San Salvador en el año de 1962.

No obstante, como lo plantean Lemaitre y Atria<sup>20</sup> para poder generalizar experiencias como las anteriores, es preciso satisfacer ciertos requisitos:

- a) El primero se refiere a la legibilidad de los títulos, y el presente estudio permitió identificar algunas de las características vigentes, así como muchas de las dificultades que impiden avanzar en la capacidad de comprensión de los títulos más allá del entorno inmediato en que se otorgan.
- b) Un segundo paso es el de comparabilidad, que implica el conocimiento de otros sistemas y la búsqueda de una **‘moneda común’**. En el caso europeo, esta moneda es el **crédito**, definido por todos los países de la misma forma, y la definición de una estructura común de títulos y grados.
- c) En tercer lugar es preciso definir criterios de compatibilidad, es decir, mecanismos que permitan reconocer los estudios cursados en un país como antecedente para nuevos estudios o para el desempeño de ciertas ocupaciones. Nuevamente haciendo referencia al caso europeo, es interesante mencionar que se habla de estudios ‘sustancialmente equivalentes’, en lugar de buscar equivalencias formales en los planes de estudio. Asimismo, el diseño de un ‘suplemento del diploma’ que permite informar acerca de los contenidos y habilidades desarrollados en un determinado curso permite un mayor nivel de información y facilita el reconocimiento.
- d) Por último, y el objetivo final, el de reconocimiento de títulos. Los pasos anteriores son elementos necesarios, y permitirán pasar a la etapa de reconocimiento sin mayores dificultades.

Otro esfuerzo importante en este tema es el del reciente proyecto Tuning – América Latina, el cual tiene como uno de sus objetivos, el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles "desde dentro" y en una forma articulada en toda América Latina. El proyecto trata de alcanzar un amplio consenso a escala regional sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las

---

<sup>19</sup> Medina Guerra, Efraín. 2006. El papel de la evaluación y la acreditación de la educación superior en la integración regional: la experiencia del CSUCA. Seminario Internacional sobre Evaluación y Acreditación de instituciones de Educación a Distancia. República Dominicana, 24 y 25 enero 2006.

<sup>20</sup> Ibid, p. 29 y 30.

actividades que los poseedores de dichos títulos estarían en capacidad de desempeñar. De esta forma, el punto de partida del proyecto será la búsqueda de puntos comunes de referencia centrándose en las competencias y destrezas (siempre basadas en el conocimiento).<sup>21</sup>

Por su parte también el CSUCA<sup>22</sup>, a través del Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior, SICEVAES y del Programa de Armonización, Integración y Movilidad Académica Regional, en los últimos años tiene, en su agenda el tema de la comparabilidad de títulos y del uso, asignación y transferencias de créditos académicos en la región centroamericana, con el propósito de hacer viable el reconocimiento expedito de títulos y la integración de la educación superior regional, en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad centroamericano.

## **Internacionalización y provisión transnacional de educación superior**

### ***Internacionalización de la educación superior***

La internacionalización de la educación superior, según Knight (2002:6)<sup>23</sup>, se refiere al proceso de integrar la dimensión internacional a las funciones de docencia, investigación y servicio que desempeñan las instituciones de educación superior. En tanto esta dimensión se relaciona más con el valor académico de las actividades internacionales que con la motivación económica, a menudo se usa el término “internacionalización sin ánimo de lucro”, según Knight, para diferenciar la educación internacional, del comercio de servicios educativos. En este sentido, Gacel-Ávila (1999:15)<sup>24</sup> plantea que la internacionalización de la educación superior debe ser entendida “*como una de las más importantes y coherentes respuestas de los universitarios al fenómeno llamado globalización*”, en cuyo proceso, según la autora, las universidades deben desempeñar un papel fundamental en cuanto a la formación de cuadros profesionales capaces de adaptarse y actuar con eficacia en la nueva realidad global, abriéndose a todas las influencias y corrientes del pensamiento humanista, científico y tecnológico.

Para Didou (2005:89-91)<sup>25</sup> la internacionalización en los 90 dejó de representar una actividad anecdótica o de prestigio, arrinconada en la organización institucional y restringida a cierto tipo de actividades, para volverse un eje sustancial de los procesos de transformación institucional. La autora ha identificado cuatro procesos de internacionalización los cuales aparecen como significativos en la región durante los 90, siendo estos:

a) Una internacionalización de base macro regional, como resultado, directo o indirecto, de los procesos de integración política o económica (MERCOSUR, NAFTA, CCA, CARICOM). Esa dinámica ha desembocado en un reforzamiento de los vínculos entre

---

<sup>21</sup> González, Julia y Pablo Beneitone, Co-Coordenadores del Proyecto Tuning y Tuning América Latina.

<sup>22</sup> Consejo Superior Universitario Centroamericano, CSUCA. 2005. *Tercer Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana, PIRESC III*. Secretaría General. Guatemala.

<sup>23</sup> Knight, Jane. 2002. *Trade and Higher Education Services: The implications of GATS*. Report. The Observatory on Borderless Higher Education. Canadá.

<sup>24</sup> Gacel-Ávila, Jocelyne. 1999. *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos*. OUI/IGLU. México.

<sup>25</sup> Didou Aupetit, Sylvie. 2005. Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: Principales problemáticas. DIE/CINVESTAV- IESALC/UNESCO.

las contrapartes involucradas en los acuerdos comerciales y de integración económica, contengan o no estas disposiciones en materia de educación superior, de movilidad estudiantil o de recursos humanos altamente calificados y de ejercicio profesional.

b) Una internacionalización global, en la cual las asociaciones de universidades han desempeñado un papel decisivo, en cuanto a diseño de propuestas, definición de metas, selección de participantes y monitoreo de resultados. Más equilibrada en cuanto a las contrapartes, siendo esas por lo general asociaciones universitarias extranjeras de naturaleza similar. Ha auspiciado un posicionamiento como promotoras de la cooperación internacional de las asociaciones universitarias correspondientes.

c) Una internacionalización entre bloques de países con grados diversos de integración y de desarrollo, vía por ejemplo los programas de cooperación entre el MERCOSUR y la Unión Europea.

d) Una internacionalización macro-regional fundamentada en la contigüidad espacial entre los socios del Mercado Común Centroamericano, de América del Norte y de MERCOSUR. Por ejemplo, ASCUN en su página Web menciona convenios con Alemania (HRK), Canadá (CREPUQ y AUCC) y España (CRUE y AUIP) y con México (ANUIES) Ecuador (CONSEUP) y Venezuela (IESALC y AVERU).

De acuerdo con Didou, los resultados en materia de cooperación Sur-Sur a escala continental son reducidos, fuera de los programas de colaboración inter-universitaria auspiciados dentro de la cooperación sub-regional (AUGM), por redes regionales (RIACES) o por agencias regionales como el IESALC. Fuera de esos organismos y espacios de cooperación regional preferente, la ANUIES por ejemplo administra un solo programa de investigaciones conjuntas con Centroamérica, por la vía de una colaboración con el CSUCA. Los de cooperación inter-continental entre países en desarrollo lo son todavía más, con la excepción de Brasil que, por su historia, ha logrado instaurar algunos proyectos de colaboración con diversos países de África. La AUGM lanzó, desde 1998, entre los países del MERCOSUR programas de acreditación mutua y de movilidad.

RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la calidad de la Educación Superior) promueve entre sus miembros en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, México, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, el intercambio de experiencias en el campo de la acreditación, el fortalecimiento de los procesos en la materia, el desarrollo progresivo de sistemas de acreditación que faciliten la movilidad estudiantil y la integración educativa regional, la reflexión sobre la calidad en educación superior.

En suma, en América Latina y el Caribe, la internacionalización está apenas en sus inicios, pero al igual que las tendencias constatadas en otras áreas de desarrollo, es posible que se incremente en el futuro, siempre y cuando se asegure no sólo un flujo unidireccional Norte-Sur de programas académicos sino también a la inversa, así como una cooperación Sur-Sur (IESALC, 2003)<sup>26</sup>.

### ***Provisión transnacional de educación superior***

---

<sup>26</sup> IESALC. 2003. Ibid p. 45-46

En América Latina comienzan a detectarse nuevos proveedores y nuevas formas de suministro de educación superior. Un número importante de proveedores externos operan a través de las distintas modalidades y formas de suministro, que no existían hace apenas unos años. Europa, especialmente España, está más presente en la modalidad de educación a distancia en cuanto al número de instituciones, no así en cuanto al número de estudiantes. Estados Unidos está más presente a través de la modalidad de sedes y franquicias. Sin embargo, en cuanto a las alianzas, tanto Europa como Estados Unidos están más o menos al mismo nivel. Por su parte, los convenios siguen siendo la modalidad de internacionalización más común, especialmente entre los propios países de la región.<sup>27</sup>

En esa perspectiva, la interpretación del rol desempeñado por los nuevos proveedores y sobre todo de los efectos acarreados por la comercialización de los servicios educativos, no plantea solamente retos de orden documental, relativos a producción de datos, a registro de cambios y a conocimiento de actores. Conduce, además, a realizar análisis de fondo sobre los cambios habidos en los años 90, entre los cuales destacan la influencia de los acuerdos económicos (AGCS incluido) en la esfera de la educación superior, la privatización de amplios sectores del sistema, la extensión y la segmentación de la oferta, el despliegue de programas no presenciales de obtención del grado, el papel de las TIC en la redistribución de oportunidades y en la promoción de la equidad, la adopción de nuevos esquemas de financiamiento y de pilotaje, vía el aseguramiento de calidad y las normas y el surgimiento de comportamientos de tipo “entrepreneurial”, incluso en las universidades más convencionales.

Conforme con ese acercamiento, señala Didou<sup>28</sup>, la irrupción de proveedores externos en los sistemas de educación superior y la comercialización de los servicios educativos significan la apertura de un nuevo “frente de guerra” económica. Sus efectos positivos (competencia con los proveedores nacionales, diferenciación de las carreras, flexibilización de las modalidades de enseñanza, oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida) son cuando mucho circunscritos y coyunturales, en función de la posibilidad marginal de que ciertos individuos o establecimientos saquen provecho de oportunidades restringidas. En contraste, sus efectos negativos son estructurales: corroboran el éxito de un modelo de acumulación del capital, que refuerza y acrecienta las desigualdades entre los países más y menos desarrollados, entre las periferias y los centros, desencadenando migraciones de recursos humanos de alta intensidad y agravando los sesgos entre regiones y naciones.

En ese orden de ideas, Fernández Lamarra (2004:190-194)<sup>29</sup> sostiene que existe un importante vacío de criterios y metodologías para la evaluación y acreditación de la educación a distancia y virtual, frente a la incidencia masiva de servicios de educación superior internacionalizados por vía presencial y/o virtual, que desplazan muchas veces a las instituciones nacionales. Además, y a partir de las posibles resoluciones de la OMC con relación a la educación, urge la necesidad de regulaciones nacionales y regionales en convergencia con los órganos de los países proveedores del servicio educativo para garantizar la calidad de los mismos.

## **Las Instituciones de Educación Superior (IES)**

---

<sup>27</sup> García Guadilla (2005). Ibid p. 12

<sup>28</sup> Didou, Ibid, p. 101

<sup>29</sup> Fernández Lamarra, Ibid, p. 190-194

Desde las últimas décadas del siglo XX, la educación superior está inmersa en una enorme transformación, pasando de una educación superior de élites a una educación superior de masas, aunque esto se reduzca a los sectores de altos ingresos, las capas medias y los sectores de trabajadores del sector moderno. Esta transformación de la educación superior, no sólo cambia el tradicional panorama de la educación superior en América Latina y el Caribe, sino que cambian las bases mismas de la educación a escala planetaria.

De acuerdo con la interpretación de Rama (2002: 1-10)<sup>30</sup>, de estructuras cuasi monopólicas de la educación se ha pasado a la existencia de sistemas universitarios diferenciados y competitivos; de un sector público dominante se está ante un nuevo escenario donde convive un sector privado creciente y que ya, en muchos países, es mayoría; de estructuras educativas con fuertes niveles de pertinencia nacional, se está pasando a una educación inserta en un mundo global donde redes, *franchising*, universidades extranjeras, virtuales, empresariales, subsidiarias, etc, que están dando las pautas de una nueva educación global. De una formación para una mano de obra nacional, se está pasando a una formación para ciudadanos del mundo que conviven en contextos de procesos migratorios o de trabajo en escenarios globales. Asimismo, del mundo de la tiza y el pizarrón hemos pasado a la irrupción violenta de tecnologías digitales de comunicación que alteran las bases mismas de la pedagogía y de los *curricula* y del propio conocimiento, que no sólo permiten la aparición de una educación global virtual, sino que además ponen en competencia modalidades educativas diferenciadas. Finalmente un nuevo papel del Estado que además de mantener su actividad como productor de educación, pasa a tener crecientemente un rol de regulador educativo en mercados altamente competitivos y dominados por otros agentes.

Como hemos analizado en acápites anteriores, desde la década de los ochenta una de las tendencias más fuertes en América Latina, e inclusive a nivel mundial, ha sido la de la diversificación de las instituciones de educación superior. Más allá de la separación entre universidades e instituciones de educación superior (tecnológicos, politécnicos, institutos, etc), hemos asistido a un fuerte proceso de diversificación, segmentación y especialización de las instituciones de educación superior atendiendo a las particularidades regionales, sociales o pedagógicas. También esta tendencia ha significado una mayor regionalización geográfica de las universidades, antes en su mayoría concentradas en las grandes capitales en una muestra más de su fuerte centralismo.

Varios autores (entre ellos, Rama, 2002 y García Guadilla, 2005), coinciden en clasificar los sistemas nacionales de educación superior por el volumen de su matrícula, diferenciándolos en megasistemas cuando tienen más de un millón de estudiantes como son los casos tradicionales de Argentina, México y Brasil, los sistemas grandes cuando la matrícula está entre 500 mil y un millón de estudiantes como son los casos de Colombia, Perú y Venezuela, los sistemas medianos definidos por más de 150 mil (que son los casos de Bolivia, Cuba, Chile y Ecuador) y los sistemas pequeños donde la matrícula es menor a 150 mil estudiantes. Es claro que en estos casos, más allá del nivel de cobertura nos estamos refiriendo indirectamente a la población de los países.

---

<sup>30</sup> Rama, Claudio. 2002. *Las macrouiversidades en América Latina en el Siglo XXI*. I Encuentro de Rectores de las Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe. Caracas, 13 - 14 de junio del 2002

A pesar del crecimiento en el número de estudiantes, García Guadilla (2005: 8)<sup>31</sup>, señala que actualmente asciende a más de 12 millones, el promedio de tasa de matrícula de educación superior en América Latina es de 26%, parecido al promedio mundial, pero significativamente mucho más bajo que el promedio de los países avanzados. Por otro lado, el promedio regional cubre grandes diferencias entre los países, pues mientras Argentina – con las implicaciones que tiene el ingreso irrestricto - ha alcanzado una tasa de matrícula que lo ubica en el modelo de acceso universal- otros países tienen tasas muy bajas, como puede observarse en el Cuadro 5 del anexo 1.

En cuanto a la proporción de las mujeres en la educación superior, en la mayoría de los países los porcentajes son mayores que los de los hombres. Solamente Bolivia, Chile, México y República Dominicana, tienen porcentajes por debajo del 50%. Sin embargo, algunos estudios han demostrado que han sido las mujeres de recursos económicos altos y medios altos las principales beneficiadas.

Las estructuras y sistemas educativos tienden a flexibilizarse cada vez y paulatinamente a adoptar requisitos de ingreso y tránsito por el sistema más dinámicos y adaptados a las distintas poblaciones estudiantiles, las cuales son cada vez más diversas. En materia curricular la tendencia hacia la flexibilización ha llevado al desarrollo de programas cada vez más abiertos y con múltiples opciones que ofrecen al estudiante una mayor diversidad de alternativas de estudios.<sup>32</sup>

Muchos cambios se encuentran motivados por la influencia de las nuevas tecnologías digitales de información y comunicación en diferentes actividades de la educación superior: la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la gestión. Si bien la generalización de esas tecnologías es todavía incipiente y no se han generalizado lo suficiente, existe una fuerte tendencia y un fuerte movimiento hacia su desarrollo, que hacen suponer que su utilización se va a incrementar, generalizar y diversificar en el futuro. Al mismo tiempo, aunque lentamente esas tecnologías están contribuyendo con una toma de conciencia cada vez mayor por parte de profesores, estudiantes, investigadores, administradores, planificadores y autoridades, sobre la necesidad de un cambio de los paradigmas del trabajo académico en diversas funciones de la educación superior, estos cambios se verán facilitados si esas tecnologías se adoptan y utilizan de manera racional y realista.

### ***Universidades públicas***

América Latina fue la región donde por primera vez se trasplantó, en el siglo XVI, el modelo de universidad europea (antes incluso que en EEUU), estas instituciones fueron creadas por la Corona y la Iglesia, bajo la autoridad de bulas papales y cartas reales. Por tanto, en esa época no se clasificaban como públicas o privadas, como se hacen en la actualidad. Los modelos de universidad que se implantaron en América Latina durante la colonia fueron de corte español en sus dos vertientes: el modelo de Salamanca y el de Alcalá de Henares. Más tarde, en la independencia, se transfiere el modelo napoleónico que emerge con la Revolución Francesa. Este se caracteriza por traer a la institución la noción de “pública”, diferenciándose, a partir de aquí, lo público y lo privado. En el siglo XIX las élites contaron, pues, con una universidad pública que respondía a los intereses de su propia reproducción.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> García Guadilla (2005), Ibid p. 8

<sup>32</sup> IESALC (2003), Ibid p. 44

<sup>33</sup> García Guadilla (2002). *Tensiones y Transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Editorial NUEVA SOCIEDAD. Centro de Estudios del Desarrollo- Cendes- UCV. Caracas, Venezuela, p. 50

La formación de estas instituciones está fuertemente marcado por los procesos sociales vividos en los respectivos países, los cuales tienen múltiples elementos comunes. Así, Rama (2002)<sup>34</sup> clasifica a la fundación de las grandes universidades públicas en las siguientes etapas:

- a. En la colonia con un fuerte peso religioso asociadas a las tareas de la dominación colonial y la formación de los representantes de los imperios coloniales. (por ejemplo Córdoba, La Habana, UNAM, Puebla, San Carlos de Guatemala, San Marcos de Lima, Santo Domingo, en general coincidiendo con centros coloniales y de fuerte presencia de acciones de evangelización).
- b. En los años posteriores a la independencia a principios del siglo XIX en los inicios de los estados independientes. En estos casos las universidades fueron creadas como proyectos orientados a pequeños grupos, como instrumentos de formación de las nuevas élites gobernantes. (Por ejemplo la UBA, San Andrés, Chile, Ecuador, Los Andes, Uruguay).
- c. Hacia fines del siglo XIX en los momentos en los cuales se llevan adelante los procesos de efectiva conformación de los estados nacionales y se desarrollan fuertes procesos de modernización y de migración.
- d. A mediados del siglo XX en el marco de procesos populistas, masificación de la matrícula y transformación de las instituciones educativas de élites a masas. En este caso se reafirma el hecho de que la historia de las macrouiversidades es también la historia del pasaje de instituciones de élites a instituciones de masas.

De los cuatro países con un nivel de cobertura de la universidad pública superior al 50%, tres son países en los cuales el peso del Estado es relativo (Panamá, Honduras y Guatemala) y el otro es un país donde el Estado es fuertemente intervencionista (Uruguay). Rama afirma que las características centrales de las macrouiversidades durante el Siglo XX, bajo el influjo de la Reforma de Córdoba son el co-gobierno, la autonomía, los concursos para el ascenso y un estatuto del docente, la gratuidad de la enseñanza, el financiamiento a partir del presupuesto público, la libertad de cátedra, la estructura por facultades, la democratización del acceso y la existencia de servicios de bienestar estudiantiles, además de su tamaño. Sin embargo, agrega que más allá de la evolución propia de las Macrouiversidades, su existencia es el resultado de políticas y estrategias de los países en relación con la educación superior, fundamentalmente respecto a la cobertura, el financiamiento y el acceso. En este sentido las macrouiversidades son el resultado, no sólo de la propia evolución de la demanda de educación, sino sobretodo de los marcos legales, las políticas públicas y las modalidades de financiamiento.

En suma, una de las características más importantes de las Macrouiversidades es su estructura de co-gobierno, su estructura de poder altamente politizada con muchos centros de poder legislativos (consejos de escuela, de facultades, cátedras, departamentos, consejos universitarios, etc.) en el marco de un alto nivel de consenso y una gobernabilidad dada por una legitimación predominantemente académica. En la mayor parte de estas instituciones, el sistema de gobierno no está marcado predominantemente por

---

<sup>34</sup> Rama (2002) Ibid, p. 1-10

los partidos políticos, sino que son los centros de decisión internos los que moldean los procesos comiciales. Estos en su mayor parte se han constituido en poderes legitimados a través de los diversos niveles de co-gobierno. Igualmente cabe destacar, que si bien existe una enorme diversidad de estas estructuras de co-gobierno, todas determinan una alta complejidad en los procesos de decisión y en la construcción de los consensos, lo cual ha generado múltiples bloqueos que dificultan su capacidad de gerenciamiento. La estructura del co-gobierno, muchas veces ha contribuido a la existencia de un fuerte burocratismo universitario con sus propias especificidades. La integración entre el ámbito legislativo y el ámbito ejecutivo en muchas instituciones en las cuales un enorme conjunto de potestades descansa en el Consejo Universitario han reafirmado - en algunos casos - ese nivel de burocratismo universitario y el bajo nivel de eficacia gerencial.

Aún no está claro cual será el panorama futuro y cuales serán las características distintivas de las Macrouiversidades en el siglo XXI, ya que el derrotero de las reformas que estas instituciones están introduciendo es altamente diferenciado.

El problema del poder y la gobernabilidad de las instituciones; la superación del financiamiento público; la descentralización de la gestión; la regionalización geográfica de la cobertura; el aseguramiento de la calidad; el desarrollo de modalidades no presenciales; la apertura del acceso a sectores antes marginados; la departamentalización, son varias de las líneas centrales que las diversas Macrouiversidades han seleccionado como prioridades en sus procesos endógenos de reformas.

En América Latina y el Caribe, las características del desarrollo de la ciencia , la carencia de recursos para promover los postgrados y la investigación, la baja relación de las universidades con el sector empresarial y el carácter periférico de nuestras economías han contribuido a una propensión de las universidades hacia la docencia y no hacia la investigación. En el ámbito de los postgrados, tal tendencia se ha expresado en una denominación de las ofertas de cuarto nivel de carácter profesionalizantes o de consumo, en detrimento de los de investigación básica o aplicada. En la región solo las universidades públicas de manera sistemática tienen como objetivo promover la investigación, y la mitad de I+D del continente se concentra en ellas, y fundamentalmente en las Macrouiversidades.<sup>35</sup>

En esa línea de reflexión Mario Albornoz, citado por Rama<sup>36</sup> registra que la investigación básica tiene como criterio el valor científico y como actor la comunidad científica, en tanto que la investigación aplicada y el desarrollo experimental tienen como criterio el valor económico y la utilidad social y en tal sentido sus actores son las empresas. En ese contexto, las universidades están regularmente enfrentadas al dilema de si perseguir la investigación o limitarse a la educación. Tal dicotomía muchas veces es falsa, en tanto la labor de investigación aplicada, dada la rápida renovación de los conocimientos, no es posible sin la existencia de investigación básica y sin una inserción con los postgrados de alta calidad. La masificación de la matrícula está significando el crecimiento de la demanda de docentes y ello ha constituido uno de los motores para la expansión de los postgrados caracterizados en su primer momento por su orientación hacia la formación de los recursos docentes al interior de las universidades. Sin embargo, aun hoy, se calcula que no más del 6% de todos los docentes universitarios de la región tienen formación a nivel doctoral. Las

---

<sup>35</sup> Rama, Claudio. 2007. El Desafío de Promover los Postgrados y la Investigación en América Latina. En: Situación de la Investigación Universitaria Centroamericana. Editorial Universitaria, USAC. CSUCA- IESALC/UNESCO. Guatemala, 2007.

<sup>36</sup> Ibid, p. 18

universidades, inclusive muchas públicas carecen de fuertes mecanismos de incentivo a la formación de sus docentes.<sup>37</sup>

Los postgrados comprenden los cursos de especialización, maestrías y doctorados, siendo las maestrías las que más presencia tienen. En términos de matrícula en postgrado, la región cuenta con más de 500.000 estudiantes de postgrado para el 2000, de los cuales cerca del 70% pertenece al sector público. En esta dimensión por tanto, el desarrollo de este cuarto nivel educativo ha sido mérito del sector público y continúa siéndolo, aún cuando el sector privado viene aumentando su matrícula. Si se toman en cuenta solamente los doctorados y las maestrías, que son los niveles de postgrado más importantes en términos de la actividad de investigación, se observa que las distancias entre los países se profundizan todavía más, pues el 71% de la matrícula de esos niveles corresponde a Brasil y México. Argentina, Chile, Colombia, Perú y Venezuela, suman el 23%; y el resto de los países sólo suman entre ellos el 6%.<sup>38</sup>

### *Universidades privadas*

De acuerdo con García Guadilla (2002: 51,52), a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando las universidades públicas se deterioran en muchos países debido a la gran expansión de la matrícula, las clases pudientes, tienden a irse a instituciones privadas católicas y seculares de élite, lo cual fue una manera de mantener la diferenciación de clases. Así, la primera ola de lo privado en América Latina se constituye en la primera mitad del siglo XX, con la creación de universidades católicas, como fue el caso en Chile en 1898; Perú en 1917; Ecuador en 1946; Argentina en 1959; Paraguay en 1960; República Dominicana en 1963; Venezuela en 1953. En la segunda mitad del siglo XX surge otra ola de lo privado que es secular de élite y de absorción de demanda.

El modelo secular de élite responde a las demandas del sector empresarial y moderno, como ejemplos tenemos a la Universidad de los Andes en Colombia, el Instituto Tecnológico de Monterrey en México, y la Universidad Metropolitana en Venezuela. El modelo de absorción de demanda responde fundamentalmente a las demandas del mercado de técnicos de nivel superior y profesiones donde no se necesita mucha inversión. Aquí estaría presente la gran cantidad de instituciones que han surgido en América Latina en las últimas décadas, y que para 1995 representaban ya el 85% del total de instituciones de educación superior; un alto porcentaje de ellas privadas.

La expansión del sector privado ha sido muy significativa en América Latina, según la autora, pasando de 15% como promedio en 1960, a 38% en la segunda mitad de los años 90, con lo cual la región fue la del mayor crecimiento en ese sector en todo el ámbito mundial.

Los países latinoamericanos, según sostiene la autora, cuyos sectores privados tienen mayor proporción de matrícula que los públicos son Colombia, Brasil, Chile, República Dominicana y El Salvador, siendo la coexistencia de ambos sectores bastante diferente. Brasil y Colombia tienen un sector privado de absorción de demanda mayor que los otros dos subsectores, el católico y el secular de élite. Sin embargo, en Colombia aunque el modelo de absorción de demanda es mayor, existe también un prestigioso subsector privado de élite, a diferencia de Brasil, donde el sector público-aparte de algunas universidades católicas- sigue siendo el de mayor prestigio. En Chile,

---

<sup>37</sup> Ibid, p. 20 y 21

<sup>38</sup> García Guadilla (2002). *Tensiones y Transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Editorial NUEVA SOCIEDAD. Centro de Estudios del Desarrollo- Cendes- UCV. Caracas, Venezuela.

la coexistencia de lo privado y lo público tiende a converger, incluso en los aportes que otorga el Estado a ciertas instituciones del sector privado, entre las que se encuentran bastantes universidades católicas. Venezuela, México y Argentina son países donde el sector público prevalece en cantidad y también en calidad, ya que cobija todavía importantes instituciones públicas. Sin embargo, de estos tres países, México tiene también un sector privado que si bien es pequeño en cantidad, es importante en términos de calidad.

**Cuadro N° 1**  
**América Latina: matrícula, establecimientos y proporción en el sector privado (1960-1995)**

Año	Establecimientos		Matrícula	
	Total	Privados %	Total	Privados %
1960	164	31,1	551.256	15,2
1970	272	46,0	1.425.647	30,5
1985	467	45,6	5.621.962	32,6
1995	5.438	54,4	7.405.257	38,1

*Fuente: García Guadilla 1998, citado por García Guadilla, 2002.*

**Cuadro N° 2**  
**Clasificación de los países por porcentaje de matrícula en el sector privado (1995)**

Matrícula Sector Privado	Países (%)
80 %- 50%	República Dominicana (71,2), el Salvador (69,1), Colombia (64,1), Brasil (58,4), Chile(53,6).
50%- 30%	Paraguay (46,7), Perú (35,9), Venezuela (35,6), Nicaragua (34,2).
30% -10%	Guatemala (28,8), México (25,2), Costa Rica (23,9), Ecuador (23,2), Argentina(20,3), Honduras (12,5)
Menos de 10%	Bolivia (8,5), Panamá (8,4), Uruguay (6,0), Cuba (0)

*Fuente: García Guadilla 1998, citado por García Guadilla, 2002.*

En cuanto a la matrícula<sup>39</sup>, la presencia del sector privado es muy alta en América Latina, pasando de 15,2% de estudiantes que había en este sector en los sesenta, a 47,5% que hay a comienzos del año dos mil, aumentando este porcentaje para el caso del sector privado (63%). Este fenómeno se observa más claramente en el Cuadro 4 del anexo 1. En los sesenta Brasil y Colombia eran los únicos países que tenían más de 40% de estudiantes en el sector privado, sin embargo, en los dos mil, hay diez países. Brasil y Colombia son los dos países en América Latina en donde el subsector privado de “absorción de demanda” es mayor que los otros dos subsectores privados (“religioso” y “secular de élite”), de acuerdo a la clásica clasificación de Levy, citado por la autora. En Chile la coexistencia de lo privado y lo público tienden a converger, incluso en los aportes que otorga el Estado a ciertas instituciones del sector

<sup>39</sup> García Guadilla (2005), Ibid p. 5

privado, entre las que se encuentran algunas importantes instituciones católicas. En Brasil, aún cuando es el país de la región con mayor proporción de matrícula en el sector privado (70%); sin embargo, las universidades públicas siguen teniendo el mayor prestigio, lo cual ha garantizado la existencia de postgrados y de investigación de reconocida calidad en la región.

El sector privado se ha diferenciado dentro de sí mismo en la última década. Así las instituciones religiosas ya no son solamente católicas como fue el caso de otras décadas. Asimismo, el modelo de “absorción de demanda” también se ha diversificado, apareciendo instituciones de orientación social, además de las estrictamente orientadas al mercado. Debido a que en muchas universidades públicas los postgrados no son gratuitos como sucede con el nivel de pregrado, se presume como tendencia, que el nivel de postgrado sea el que entre a competir con el sector privado tanto nacional como internacional.

El crecimiento de las universidades privadas ha sido particularmente marcado en los últimos años también en las áreas de postgrado. Estas instituciones en general no investigan por su estructura de financiamiento a partir de la matrícula y la muy baja dimensión o en algunos casos inexistencia de fondos concursables públicos o privados para financiar la investigación, sino que se orientan exclusivamente a la docencia. La oferta de cursos es resultado de nichos de demanda y no de la existencia de procesos cognitivos internos que se expresan en la creación de conocimientos especializados e innovativos. Además, en el sector privado, los docentes son mayoritariamente de tiempo parcial, y más asociados al ejercicio profesional que a la investigación. Apenas unas muy pocas universidades privadas en toda la región, generalmente las de élite o de inspiración religiosa tienen programas continuos de investigación.<sup>40</sup>

### ***Otras IES públicas y privadas***

En el fenómeno de la diferenciación, que caracteriza la educación superior de la región en las últimas décadas, se observa un crecimiento de las instituciones no universitarias, denominadas “otras instituciones de educación superior” (“Otras IES”) y también un crecimiento significativo del sector privado. En una proporción importante, las dos categorías coinciden, esto es, una gran mayoría de “Otras IES” son privadas.

Las otras IES representan más del 80%, aún cuando en el número de estudiantes sólo representan el 30%. Esto es debido a que muchas de estas instituciones tienen menos de cinco mil estudiantes, y no ofrecen ni postgrados ni investigación. Muchas de ellas están en el sector privado.<sup>41</sup>

### ***Empresas de la información y del conocimiento***

Al comenzar un nuevo milenio las economías de los países latinoamericanos presentan un conjunto de importantes debilidades estructurales. Su perfil productivo está fuertemente especializado en bienes intensivos en recursos naturales, *commodities* industriales (intensivos en escalas) o en actividades que compiten internacionalmente con base en bajos costos laborales. Las brechas de productividad y la desarticulación entre sectores y empresas de distinto tamaño son muy pronunciadas y, en promedio,

---

<sup>40</sup> Rama (2002) Ibid p. 20

<sup>41</sup> García Guadilla (2002), Ibid p. 4

están muy rezagadas con respecto a los países industrializados. Por otra parte, el ranking de logro tecnológico ubica a los latinoamericanos por detrás del puesto 30 (UNDP 2001), posición consistente con la baja participación de personal de investigación y desarrollo (I + D) en el total de la población, equivalente a menos de la mitad que en los países del Este de Asia (World Bank 2002). En su mayoría no superan los 500 investigadores por cada millón de personas. Adicionalmente existen estudios que aportan evidencias acerca del muy débil funcionamiento de los sistemas de innovación.<sup>42</sup>

En esas circunstancias, las grandes unidades de investigación y desarrollo (I + D) 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 comandan la generación de nuevos conocimientos en función de responder a las necesidades de la competencia y la rentabilidad de sus unidades empresariales. Asociado a ese proceso el volumen de recursos económicos que implica en la sociedad del saber la investigación y su alto nivel de riesgo, coloca crecientemente a esas actividades en la esfera privada.<sup>43</sup>

Esta nueva realidad externa a las universidades -prosigue el autor-, plantea una fuerte competencia y un reto para los ámbitos donde tradicionalmente se localizaba la investigación, tanto con fines sociales como económicos. Ante la pérdida del monopolio universitario en la generación de conocimiento, las instituciones tienen ante sí enormes desafíos para mantener su rol en la investigación. Ellas están intentando adaptar sus objetivos, sus funciones y sus estructuras para continuar desempeñándose como los centros de creación de saberes. Tal realidad está en la médula misma de la problemática universitaria en el largo plazo, y sobre los cuales deben ser vistos los problemas de acceso, financiamiento, pertinencia, postgrados e internacionalización que hoy complejizan y desafían la realidad universitaria.

### ***Financiamiento de la educación superior***

De acuerdo con García Guadilla (2005:14, 15)<sup>44</sup> el promedio de gasto público regional dedicado a educación superior en América Latina, en relación al PIB, es de 0.87%, y no ha variado en los últimos años. Lamentablemente no existen cifras sobre la proporción de gasto privado en el PIB para América Latina, debido a la poca información que suministran las instituciones de este sector, por lo tanto se desconoce la proporción de gasto total –público y privado- en el PIB. La región tiene un promedio de gasto público unitario muy inferior al de los países avanzados, pero superior al resto de los países no avanzados. Ahora bien, este promedio (US \$ 2,381) engloba diferencias importantes entre los países, siendo Brasil, Chile, México, Venezuela, y Costa Rica, los países con mayores promedios para la última fecha disponible. Este promedio es mucho más bajo que el de los países avanzados. Solo algunos pocos países, como Chile, Brasil, México, tienen promedios más cercanos a los países europeos. El presupuesto público de educación superior para la región casi aumentó el doble en los últimos cinco años,

---

<sup>42</sup> Kantis, Hugo y Pablo Angelelli. s/f. *Las Empresas basadas en el Conocimiento en América Latina: Factores Clave que influyen en su Surgimiento y Desarrollo*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Banco Interamericano de Desarrollo.

<sup>43</sup> Rama (2007), Ibid p. 17

<sup>44</sup> García Guadilla (2005), Ibid, p. 14-15

llegando a más de 15 mil millones de dólares en el 2002, representando en promedio el 23% del presupuesto dedicado a todos los niveles educativos. Los países que tienen mayor proporción de presupuesto destinado a educación superior, en relación al presupuesto total destinado al sector educativo, son Venezuela y Brasil que, paradójicamente, tiene un sector privado muy extendido.

En el caso de las instituciones públicas, el modelo predominante de asignación de recursos en la región es el “histórico-negociado”, basado en el incremento anual de presupuestos anteriores. Pocos países toman en cuenta otros modelos de asignación con base en criterios más sofisticados como los de insumos, los de resultado o los de calidad. En el modelo negociado –el de mayor presencia en la región además de las transferencias presupuestarias automáticas, se utilizan también en algunos casos, mecanismos suplementarios como los siguientes: a) recursos públicos adicionales; b) recursos de origen privado, como aranceles de matrícula, donaciones, o contratos de venta de servicios; y c) obtención de recursos públicos o privados vía la cooperación internacional. Se observa, para el caso de la región, que el modelo prevaleciente es el de las asignaciones por partidas específicas. Los países que utilizan más de dos fórmulas son: Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. Sin embargo, en la mayoría de los casos el peso de los ítems como venta de servicios, colegiaturas e ingresos sobre patrimonio, son poco significativos en la estructura de los gastos. El modelo negociado ha sido criticado porque no tiene capacidad de incorporar incentivos dirigidos a mejorar la eficiencia interna ni la calidad de sus actividades. Según Brunner (1993), citado por García Guadilla,

la negociación por vía del proceso político, tiende a imprimir a la relación entre el Estado y las instituciones un carácter de relación de fuerza, negociación y presión corporativas, limitando la independencia de las instituciones públicas y la necesaria transparencia que debieran tener los procesos de apropiación de recursos públicos

En cuanto a los sistemas de incentivos financieros, son muy pocos los que se utilizan en la región. Entre ellos, cabe mencionar el de productividad de la investigación, publicaciones, inventos, innovaciones, entre otros. En algunos países existen fondos competitivos orientados a mejorar la calidad la educación superior como: FOMEC en Argentina, FOMES en México, MECESUP, en Chile. El pago de matrícula como forma de recuperación de costos en el sector público tiene poca presencia en la región. Entre los países de América Latina con existencia de un sector público no gratuito se encuentran Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Perú, Bolivia y México; aún cuando las cuotas de los últimos tres países son muy pequeñas y en algunos casos simbólicas. Por ejemplo, mientras en Chile la proporción de derechos de matrícula en los gastos corrientes es de 25%, en Costa Rica de 15% y en Colombia de 9%; la proporción en Bolivia, Guatemala, Perú y México es menor de 3%.<sup>45</sup>

El modelo de financiamiento que prevalece en las instituciones privadas es el de matrícula pagada por los estudiantes. Pocos países tienen créditos estatales subsidiados, como es el caso de Colombia, Brasil, y también pocas son las universidades privadas que tienen algunos subsidios del Estado, como en el caso de Chile. En algunos países – como Bolivia, y Colombia la Constitución prohíbe hacer aportes a las universidades privadas. Debido a que el ingreso generado por el cobro de matrícula que prevalece en las instituciones privadas de la mayoría de los países no es suficiente para realizar

---

<sup>45</sup> Ibid, p. 16

actividades diferentes a la simple docencia, son pocas las instituciones privadas – generalmente corresponden a algunas católicas y seculares de élite con postgrados y/o carreras que implican inversiones sustantivas.<sup>46</sup>

En relación con los fondos de financiamiento o créditos educativos, la autora reporta que hay un 74% de jóvenes entre 20 y 24 años, que están fuera del sistema de educación superior en la región, siendo la mayoría de los excluidos jóvenes de menores recursos. De acuerdo con datos de CEPAL, el 60% de la población en edad universitaria, perteneciente a los sectores más pudientes de la población, se beneficia del 77% del gasto público total en educación superior, mientras el 40% restante de la población, perteneciente a los sectores menos pudientes, se beneficia apenas del 23% del gasto público total en educación superior. Por ello, las becas y los créditos son importantes para garantizar la manutención de estudiantes de bajos recursos, en los casos que asistan a instituciones gratuitas, y para el pago de matrícula y manutención, en los casos de estudiantes que asistan a instituciones con pago de matrícula. Los recursos que se movilizan anualmente (tomando en cuenta las últimas fechas disponibles, entre 1997-1999)<sup>47</sup> se ubican alrededor de 400 millones de dólares (APICE, 2005), si se cuenta La Caixa Económica Federal de Brasil, que cubre más del 50% del total de todos los países. Le sigue ICETEX de Colombia con casi 60 millones de dólares, FUNDAYACUCHO de Venezuela con 30 millones de dólares. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, el porcentaje de estudiantes beneficiados es muy pequeño, ya que en 1999, se beneficiaron alrededor de 113 mil estudiantes, lo cual representa un porcentaje menor al 1% del total de matrícula de la región, porcentaje muy bajo, si se toma en cuenta que la proporción de jóvenes no incluidos en el sistema de educación superior en la región es de 74%.

Como puede apreciarse, la situación del financiamiento de la educación superior en la región muestra gran diversidad en todos los campos, ello cual limita los análisis y sugerencias que puedan hacerse si se pretende generalizar a nivel de toda la región. Este escenario de diversidad se ha podido constatar en casi todos los aspectos: en el tamaño de los sistemas nacionales de educación superior, en las tasas de matrícula, en los presupuestos y gastos del Estado, en la proporción de educación privada, en el desarrollo de los postgrados, en las políticas de gasto público, entre otros.

### ***Vinculación Universidad-Sociedad-Estado***

La situación actual de la educación superior en América Latina, según sostiene Brunner (1990: 1,2)<sup>48</sup>

hace imperativo abandonar los viejos modelos benevolentes o interventores y el más reciente modelo de desregulación orientado hacia la formación de un mercado de la educación superior, para entrar en la fase de lo que ha venido llamándose el Estado evaluativo. Esto es, un Estado que parte por reconocer la autonomía y diversidad de las instituciones de enseñanza superior y el carácter de bien público de los servicios que ellas ofrecen, y que por tanto contribuye a su financiamiento, pero que a la vez se hace cargo - por medios diversos - de promover la evaluación y autoevaluación

---

<sup>46</sup> Ibid, p. 18

<sup>47</sup> Ibid, p 19-20

<sup>48</sup> Brunner, José Joaquín. 1990. *Universidad, Sociedad y Estado en los 90*. Revista Nueva Sociedad No. 107 mayo-junio 1990, pp. 70-76.

de las acciones y los resultados obtenidos por las universidades y de orientarlas «desde la distancia», velando por los intereses de toda la sociedad.”

En un intento de resumir la problemática de los sistemas nacionales de educación superior en América Latina, Brunner apunta que ésta es más sentida y visible, en el nivel de los propios establecimientos, especialmente en el caso de varias de las mayores universidades públicas de la región, donde se encuentran universidades sobrepobladas e infradotadas; en la práctica, ingobernables. Con escaso prestigio ante la opinión pública. Que reciben por lo mismo exiguo apoyo de sus gobiernos nacionales. Con profesores mal pagados y muchas veces desmoralizados. Con estudiantes descontentos y expuestos a un futuro laboral incierto. La crisis se manifiesta también al interior de las universidades y demás instituciones de educación superior, en el tejido interno de estas organizaciones. Allí se muestra menos, pero es tal vez más corrosiva, pues afecta al núcleo vital de estos organismos. En muchos de ellos la calidad de la vida intelectual que desarrollan se ha venido al suelo o no ha logrado despegar nunca. Los académicos producen escasamente o lo hacen de maneras poco relevantes para la sociedad; los cursos que se imparten son obsoletos y aburridos; la vida en la facultad es muchas veces sólo un remedo del trabajo que se supone debe realizar un equipo intelectual. En breve, hay numerosas instituciones de educación superior donde la crisis es, primero que todo, una crisis de autoridad intelectual de la propia institución universitaria.

En suma, según el autor, la crisis alcanza al nivel superior o más agregado del sistema y se expresa allí como ingobernabilidad, pérdida de legitimidad, e incluso, de sentido de las instituciones de enseñanza superior, afectando las relaciones entre el sistema de educación superior, la sociedad y el Estado.

A pesar de esta situación, se ha observado una tendencia mayor que en otras épocas a la vinculación de las instituciones de educación superior con su entorno y a la colaboración con diversas organizaciones del sector económico, social y cultural. Las instituciones de educación superior han concientizado el hecho de que no pueden continuar funcionando de manera relativamente aislada y que pueden proyectarse hacia el mundo exterior y colaborar con distintas instituciones sin perder su identidad y sus fines académicos, sobre todo en un mundo globalizado donde las barreras tienden a hacerse más difusas y sus relaciones entre los actores del desarrollo más fluidas<sup>49</sup>.

Desde esta perspectiva debemos considerar que en una situación en donde los recursos públicos son limitados y que a su vez el Estado orienta el gasto en torno a diversos aspectos de la vida nacional, significa que las universidades deberían crear las formas de relación con el sector productivo, a fin de encontrar, por la vía de la prestación de servicios, otras fuentes de ingreso hacia el presupuesto de la educación superior. Por ello se debe concebir que la relación de la universidad con las empresas no solo sea imprescindible para establecer fuentes alternativas de financiamiento sino, fundamentalmente, para lanzar a la sociedad a una toma de conciencia colectiva de lo trascendente del conocimiento para el desarrollo de la vida nacional. En tal sentido, las universidades públicas y privadas se hallan ante la necesidad de revisar sus mecanismos de trabajo universitario, considerando que la solución de los problemas no se reduce únicamente a los aspectos financieros, sino a decisiones institucionales que remitan a un debate en torno al papel de la universidad en la sociedad.<sup>50</sup>

---

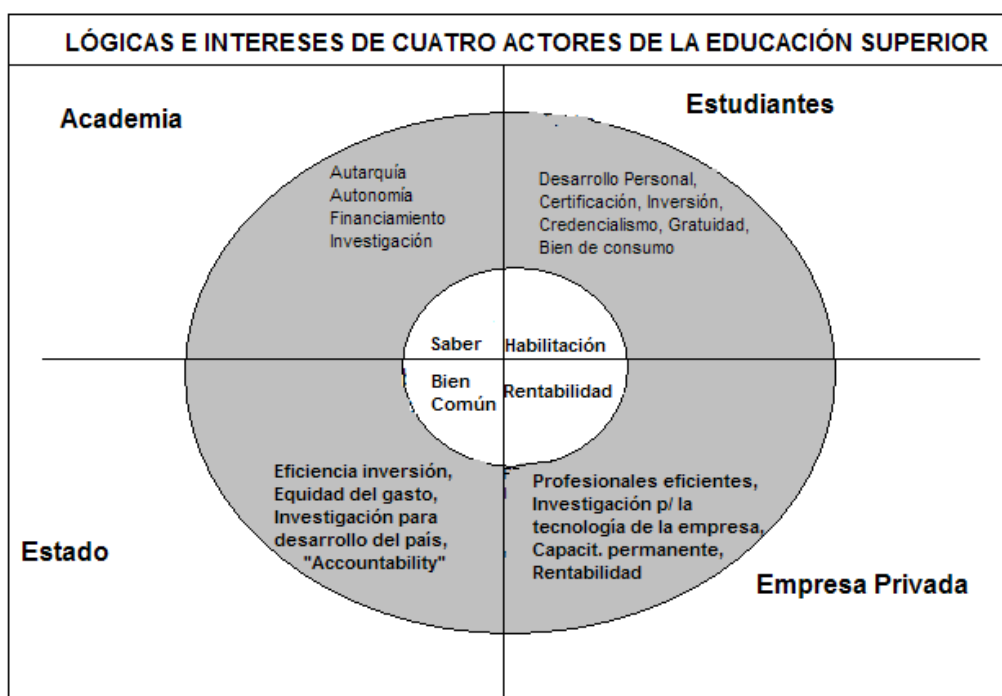
<sup>49</sup> IESALC (2003) Ibid, p. 44-45

<sup>50</sup> España (2006), Ibid, p. 101

Nos parece, que a pesar de los esfuerzos realizados por las universidades públicas de la región a fines del siglo veinte, en torno a la evaluación de los procesos y resultados educativos, la transparencia del quehacer universitario y el rendimiento público de cuentas, la búsqueda de mecanismos de acreditación centrados en la sociedad, la apertura de la universidad a su entorno social, la revisión de las formas de organización, la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento, aun no han sido suficientes, porque de alguna manera existe de una parte de la sociedad, falta de confianza respecto a los centros de educación superior pública. Si a lo dicho se agrega que la educación superior privada ha venido adquiriendo cada vez mayor presencia nacional, entonces, evidentemente, se está frente a una situación que es necesario corregir.<sup>51</sup>

Por consiguiente en la región, la educación superior enfrenta situaciones internas complejas, aunque con diferentes sesgos y grados, en sus relaciones con el Estado, con la sociedad en general, con la empresa, con las organizaciones sindicales y con los estudiantes mismos.

Hawes (2005)<sup>52</sup>, en un intento de introducir algunas distinciones que permitan reducir la complejidad del tema, ha hecho un análisis de las lógicas e intereses de cuatro principales actores de la educación superior, siendo estos: la academia, los estudiantes, la empresa privada y el Estado, lo cual puede apreciarse en la siguiente ilustración.



<sup>51</sup> Ibid, p. 111

<sup>52</sup> Hawes B., Gustavo. 2005. *Las claves del Programa de Bolonia en perspectiva de la universidad Latinoamericana y del Caribe*. Presentado en la III Reunión de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación, del Parlamento Latinoamericano, reunido en Santiago de Chile, 2 al 3 de junio de 2005. Universidad de Talca, Chile/ IESALC-UNESCO.

El autor plantea que la academia (el mundo universitario) tiene como interés principal el “saber”, llámese la ciencia, el arte, la cultura, la tecnología. Sus principales demandas giran en torno a cuestiones de autarquía (gobierno), autonomía (financiera, administrativa, académica), financiamiento (normalmente esperado del Estado), y las facilidades para la producción de conocimiento y tecnología (investigación). Por su parte, los estudiantes tendrían como principal motivación la “habilitación”, es decir, una acreditación institucional que les permitiera desempeñarse en la sociedad y, especialmente, en el mercado laboral. Sus demandas más importantes estarían en cuanto a certificación de las competencias o capacidades adquiridas, la calidad de la inversión que están haciendo, la cantidad de credenciales que reciban, la educación como un bien de consumo, el desarrollo personal, la gratuidad de los estudios (o lo que más se acerque a ello). El tercer actor es la empresa privada, de la que podría decirse que su motivación intrínseca está en la rentabilidad (ya sea económica o de otra naturaleza). En este sentido, la demanda de este sector con relación a la universidad se pone en la producción de profesionales eficientes, el desarrollo de investigación que sea significativa para el mejoramiento de los procesos productivos en la empresa (desarrollo de tecnología en particular), la capacitación y habilitación permanente del personal, la rentabilidad de los negocios que se establezcan entre universidad y empresa. El último de los actores que consigna la ilustración es el Estado. Aunque no sea compartido por todos, nos aventuraremos a decir que la motivación axial de la acción del Estado está en el bien común, como el valor que orienta su acción. En esta perspectiva, algunas demandas principales del Estado sobre la universidad estarían dadas por la eficiencia de la inversión de los recursos públicos en las tareas universitarias, la equidad del gasto, la rendición de cuentas por parte de las instituciones que reciben recursos estatales, la orientación de la investigación en orden al desarrollo del país.

### **Conclusiones y Propuestas**

1. En la educación superior una de las metas es la formación de ciudadanos y profesionales que sean capaces de construir una sociedad más justa e igualitaria; es el compromiso de la sociedad y de sus representantes a partir de la inversión pública y privada en el conocimiento, la ciencia y la tecnología. La garantía de ese compromiso se logrará a partir de la posibilidad de implementar sistemas de evaluación y acreditación que sean coherentes con sus objetivos de regulación y generen una cultura de la evaluación como estrategia para la mejora permanente de la calidad. Un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior es una parte constitutiva de las bases de la nueva sociedad del conocimiento que se está conformando y de una economía globalizada que permite una mayor movilidad. En términos generales, el balance sobre los procesos de evaluación y acreditación es positivo porque se pueden señalar más fortalezas y oportunidades que debilidades y amenazas. Como ya ha sido destacado, los avances de la denominada “cultura de la evaluación” han sido importantes en poco tiempo, tanto en lo político-institucional como en lo académico y social, generando fuertes expectativas.

2. Entre los problemas de la calidad en América Latina se puede señalar la escasez de docentes con postgrados, las dificultades de gestión de recursos humanos, la desactualización de los currículos, el uso de metodologías tradicionales, las carencias de orientación vocacional, la baja eficiencia de los procesos docentes, la inadecuación de los sistemas de información, la desregulación de la oferta, el bajo nivel de inversión, la desarticulación con el sector productivo y la desvinculación de la misión institucional

con el contexto. Para enfrentar estos problemas, en casi todos los países de la región se han establecido normativas y agencias de aseguramiento de la calidad que han realizado un enorme trabajo, pero aun así, la cobertura actual es reducida. Entre los impactos de los procesos de evaluación se pueden señalar: un mayor acercamiento real a la comunidad y al sector productivo, hay un mejor planeamiento y un seguimiento de las metas planteadas, y existe mayor eficiencia de los procesos administrativos. Sin embargo, no se ha afectado la equidad, no se han incrementado proporcionalmente los recursos aún cuando estos son más adecuados a los requerimientos, no hay una mayor eficiencia académica ni se han mejorado sustantivamente las metodologías.

3. A pesar de los logros obtenidos por los procesos de evaluación y acreditación y de la seriedad con que se realizan, existe debilidad en la implementación de los cambios planteados debido a la complejidad organizacional de las universidades, a la resistencia de los actores involucrados, y a factores impeditivos o retardantes, tanto internos como externos, que los dificultan. Las dificultades externas son diversas y generadas por diferentes escenarios nacionales, locales e internacionales, por tanto, trascienden a la universidad misma en sus posibilidades. Su solución requiere de un esfuerzo permanente de negociación, diálogo e interacción con los diversos actores y sectores, para contrarrestar sus efectos reales sobre la institución. La complejidad de los contextos internos está caracterizada por una diversidad de elementos que no pueden obviarse, tales como, énfasis profesionalizantes, estructura académica limitada, carrera docente incipiente, participación estudiantil en el gobierno de la universidad, órganos de gobierno colegiados, crisis económica crónica, excesiva politización, falta de una práctica de capacitación continua, carencia de una verdadera administración universitaria, entre los más importantes, así como las relaciones de poder, la cultura organizacional, los aspectos económicos, políticos y sociales.

4. Como tendencia se debe transitar de la “cultura de la evaluación” a la “cultura de una gestión responsable y eficiente”, en la que los procesos de evaluación, de acreditación y de aseguramiento de la calidad se incorporen como procesos permanentes, integrando una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior. Asimismo, donde las políticas de regulación podrán actuar como integradoras en base a parámetros de calidad comunes de instancias -antes divergentes-, nacionales, regionales y mundiales. Esta cultura de una gestión responsable y eficiente requiere estructuras organizativas de carácter innovador; nuevas modalidades de conducción y de toma de decisiones; un desarrollo universitario basado en planes y programas estratégicos; mayor flexibilidad en lo organizativo y en lo académico; la permanente vinculación con los distintos sectores de la Sociedad, el Sector Productivo-Empresarial y con el Estado; un proceso de reflexión participativa intra y extrauniversitaria; el diseño de escenarios prospectivos; asumir a la universidad como ámbito de creatividad, de innovación, de mirada hacia el futuro e integrada al mundo, a la vez, a su país y a su región de influencia.

5. Los países de América Latina –y en general los países no avanzados tienen necesidad de instituciones que contribuyan al desarrollo nacional, de producir investigación relevante a sus necesidades locales, y de participar en el fortalecimiento de la sociedad civil. Esta es también responsabilidad para las élites intelectuales de estos países, muchas de ellas moviéndose cada vez más en espacios globales y extraterritoriales. Para todo ello, la universidad pública amerita una atención particular, por su papel histórico en garantizar espacios que contribuyan a consolidar sociedades soberanas frente a la

globalización, y más justas en cuanto a atender poblaciones que han estado excluidas de los beneficios del conocimiento que ellas producen. Debe contrabalancearse la conectividad con el mundo y la interacción con las comunidades locales. En este sentido, se reitera el papel que debe jugar la educación superior como institución estratégica que dé respuestas a las demandas productivas de la sociedad, pero que también construya y difunda valores solidarios, y posibilite la equidad.

6. El tema del papel protagónico del conocimiento, ha penetrado las instituciones de educación superior, con una nueva esperanza para avanzar hacia escenarios más deseables de inclusión y calidad educativa. Este escenario optimista demanda la adquisición y manejo de tecnologías de la información y comunicación, así como la capacidad de manejar múltiples estrategias relacionadas con las posibilidades infinitas que ofrecen las dinámicas interactivas a todos los niveles, mediante opciones de internacionalización cooperativa y mediante relaciones más abiertas con las sociedades, las cuales demandan respuestas para soluciones urgentes, como la pobreza económica y cognitiva de grandes mayorías en nuestros países. Sin embargo, junto con ese escenario optimista, también es preciso tomar en cuenta otro escenario definido por contextos competitivos excesivamente orientados al mercado, donde entran en juego actores con necesidades diversas, por lo cual el campo de pertinencia se convierte en un campo de fuerzas con intereses que presionan por ejercer hegemonías arbitrarias. Por ello la necesidad que los actores involucrados trabajen en la construcción de una agenda de financiamiento que garantice la calidad, la equidad y el servicio a todos los sectores sociales.

7. Otro aspecto crucial para estos países es el impacto de la brecha digital, y la cuestión de cómo responder de manera no subordinada a la globalización del conocimiento. En la presente década, la educación superior emerge asociada a centros separados de restricciones locales, con gran impacto de las TIC en espacios virtuales y extraterritoriales, con nuevos proveedores de la educación superior, y con agencias acreditadoras internacionales. Estas fuerzas probablemente demanden nuevas reformas, no tanto a nivel del sistema, como fue en la anterior generación de reformas que respondían al impacto de la globalización económica, sino de las propias instituciones de educación superior, respondiendo a las presiones de la globalización del conocimiento.

8. En cuanto a la oferta virtual, particularmente la transnacional en un contexto de globalización económica, se considera que mucha de esta oferta tiene más bien fines de lucro, lo cual plantea un nuevo desafío para los organismos responsables de garantizar la calidad. Aun se desconocen los alcances de este fenómeno, por lo cual se plantea la necesidad de urgente de darle la debida atención, tanto a nivel de los Estados, de las propias instituciones, así como de las redes y organismos internacionales.

9. América Latina y el Caribe es un continente fragmentado. Se nota su condición en políticas de internacionalización centradas hacia afuera más que hacia dentro de la región, en el escaso radio de los programas de cooperación referencial Sur-Sur y en la dificultad para impulsar procesos de armonización de grados y de competencias.

10. Sin duda, la integración regional con el fin de cualificar y tornar más competitivos a los recursos humanos de alto nivel para la participación en el mercado mundial, es uno de los actuales desafíos de la educación superior. En este marco, el reconocimiento de

estudios y diplomas de instituciones de educación superior se torna indispensable para el desarrollo de redes académicas que consoliden el capital científico y tecnológico de cada país. En este sentido, son muy significativas las perspectivas de asociar esfuerzos de agencias nacionales y regionales, organismos de cooperación técnica, las propias universidades y la experiencia europea y de América del Norte. Para ello son de gran importancia las contribuciones del IESALC/UNESCO, de otros organismos internacionales y regionales y de las redes de evaluación y acreditación en vigencia, como la RIACES. Esta estrategia implica el fortalecimiento de los sistemas de evaluación y acreditación de manera de dar cuenta del proceso de mejoramiento, de certificación pública de la calidad y de pertinencia, en un marco de integración regional y de movilidad académica - profesional; con criterios internacionales que aseguren la actualización de los criterios y su ajuste a los cambios que se producen tanto en el ámbito institucional como en el disciplinario o profesional, y la estabilidad necesaria de las normas que rigen el sistema de evaluación y acreditación, con el fin de que las instituciones tengan claridad acerca de las reglas que se les aplican en todo momento.

11. Actualmente, tanto América Latina como el Caribe representan el conglomerado de diversas sub-regiones (Mercado Común Centroamericano, Pacto Andino, MERCOSUR, CARICOM) pero no disponen de organismos aglutinadores a nivel continental, pese a esfuerzos en este sentido, como los llevados a cabo por la OEI. Lo anterior dificulta la integración regional, la convergencia de los procesos nacionales de reforma y la definición de posiciones comunes en relación con las mutaciones recientes del campo de la educación superior.

12. En ciertos marcos de integración regional, han sido lanzadas iniciativas interesantes en materia de co-grados, de transferencia de diplomas, de certificación profesional conjunta. No obstante, su extensión es relativamente reducida y existe una dificultad por derivar estándares regionalmente aceptables y mutuamente compatibles a partir de cada iniciativa.

13. Dos temas importantes surgen del análisis de los procesos de regulación, ellos son el rol del Estado versus la autonomía para los procesos y el de la equidad. En cuanto al primero, se ha constatado la necesidad de fortalecer el concepto de autonomía responsable lo cual se traduce en la necesidad que las instituciones, por una parte, sean íntegras en cuanto que entreguen realmente lo que se comprometen y por otra, sean transparentes frente a los recursos públicos que reciben del Estado. Ello para nada afecta la autonomía académica que debe mantenerse a todo trance. En cuanto a la equidad, existe el riesgo evidente de la segmentación por cuanto las universidades con mayores recursos reclutan a las élites y generan redes sociales que facilitan la inserción laboral en los cargos de mayor relevancia y prestigio, mientras que las universidades con menores recursos absorben el incremento de la demanda por educación superior de los sectores medios y bajos de la sociedad, no siempre satisfacen los estándares de calidad requeridos y sus egresados no necesariamente cuentan con las redes de apoyo para una buena inserción laboral. Frente a este proceso de reproducción de la iniquidad social, se plantea el tema del aseguramiento de la calidad como un requerimiento indispensable para superar esta situación.

14. Otro aspecto preocupante por su tendencia a profundizarse en el futuro, y para el que no se tiene respuesta, es el incremento de la fuga de talentos que la internacionalización facilita. La búsqueda de talentos no tiene fronteras y, por tanto, de

nada sirve que un país invierta en tener instituciones de alta calidad si no cuenta con la debida demanda de sus graduados, pues estos serán absorbidos por la demanda internacional, como ya está ocurriendo en muchos países. Este es un fenómeno que continuará en ascenso si no se garantiza que la inversión en educación superior vaya acompañada de un sostenido desarrollo nacional, con un nivel de vida adecuado. En este sentido, el concepto de pertinencia con el cual la UNESCO ha insistido reiteradamente es fundamental para garantizar al máximo que los esfuerzos realizados por todos los actores interesados en el desarrollo de un capital intelectual y ético deseado, que respondan a los fines de una sociedad involucrada en un desarrollo socialmente sostenible.

15. Si la década anterior fue caracterizada por la evaluación de la calidad de la educación superior, en los próximos diez años deberá ser estratégica la gestión del financiamiento para sostener la mejora continua de la calidad de las IES y de sus carreras y programas. En cuanto al financiamiento público, el discurso se dirige hacia fórmulas acompañadas de cambios en las formas de enfrentar la eficiencia del gasto, la pertinencia externa, la modernización de los sistemas de gestión y de mayor inclusión de grupos de menores recursos. Por su parte, el discurso del financiamiento privado se concibe con la exigencia de que sea complemento del público, garantizando y mostrando calidad, cualquiera que sea la diversidad de su oferta. Estos y otros fenómenos probablemente cambiarán la configuración de las políticas públicas en la generación de reformas orientada a modificar los modelos de financiamiento. Sin embargo, en el plano de las realizaciones, no son pocas las preguntas cuyas respuestas pendientes involucran a gobiernos nacionales, instituciones, comunidades científicas y demás sectores de la sociedad interesados en la educación superior. Ello implicaría sensibilizar sobre el desafío que representa el financiamiento sin el cual es difícil el desarrollo de instituciones emprendedoras, innovadoras, involucradas con los problemas relevantes de la sociedad. Es necesaria una agenda para poner sobre la mesa la relevancia del financiamiento.

16. El gran desafío es contribuir a la construcción de políticas de Estado en materia de educación superior que tiendan a: a) promover el desarrollo científico-tecnológico y el crecimiento económico; b) la formación de ciudadanos y profesionales capaces de construir una sociedad más justa e integrada; c) el diseño de políticas públicas consensuadas, con perspectivas de largo plazo; d) que la educación superior se asuma efectivamente como tercer nivel del sistema educativo, contribuyendo al mejoramiento de la calidad y la pertinencia del sistema en su conjunto; e) una gestión universitaria autónoma, eficiente y responsable; f) una educación superior articulada, superando la actual situación de fragmentación. Esto último, considerando que América Latina es una región en proceso de integración regional donde se aspira a una mayor movilidad académica y profesional universitaria, o sea a la construcción de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior, sobre la base de mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia educativa, lo cual hace necesario avanzar en el consenso de prácticas comunes para garantizar la calidad en el escenario internacional, especialmente en el escenario regional, y para alcanzar el bienestar del ser humano y el desarrollo sostenible de los pueblos de América Latina y el Caribe.

## BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULATADAS

Alarcón Alba, Francisco y Julio Luna. 2005. *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica*. Cuadernos Centroamericanos de Educación Superior. IESALC-UNESCO/CSUCA. Guatemala.

Brunner, José Joaquín. 1990. *Universidad, Sociedad y Estado en los 90*. Revista Nueva Sociedad No. 107 mayo-junio 1990, pp. 70-76.

Consejo Superior Universitario Centroamericano, CSUCA. 2005. *Tercer Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana, PIRESC III*. Secretaría General. Guatemala.

Didou Aupetit, Sylvie. 2005. Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: Principales problemáticas. DIE/CINVESTAV- IESALC/UNESCO

España, Olmedo. 2006. *Educación Superior en Centroamérica: Límites y Posibilidades*. Editorial Universitaria, Colección de Cuadernos de Docencia. Guatemala, Centroamérica. 2006.

Fernández Lamarra, Norberto. 2004. *La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe, situación, tendencias y perspectivas*. Versión preliminar. IESALC-UNESCO. Buenos Aires.

Gacel-Avila, Jocelyne. 1999. *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos*. OUI/IGLU. México.

García Guadilla, Carmen. 2002. *Tensiones y Transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Editorial NUEVA SOCIEDAD. Centro de Estudios del Desarrollo- CENDES- UCV. Caracas, Venezuela. Primera Edición.

García Guadilla, Carmen. 2005. *Financiamiento de la educación superior en América Latina*. En GUNIUNESCO, Educación Superior en el Mundo 2006. El Financiamiento de las Universidades, Ediciones MundiPrensa, Madrid, Barcelona, México.

González, Luis Eduardo. s/f. *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. CINDA- IESALC/UNESCO.

González, Julia y Pablo Beneitone, Co-Coordenadores del Proyecto Tuning y Tuning América Latina.

Hawes B., Gustavo. 2005. *Las claves del Programa de Bolonia en perspectiva de la universidad Latinoamericana y del Caribe*. Presentado en la III Reunión de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación, del Parlamento Latinoamericano, reunido en Santiago de Chile, 2 al 3 de junio de 2005. Universidad de Talca, Chile/ IESALC-UNESCO.

IESALC-UNESCO. 2003. *Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998 y 2003*. Caracas, Venezuela.

Kantis, Hugo y Pablo Angelelli. s/f. *Las Empresas basadas en el Conocimiento en América Latina: Factores Clave que influyen su Surgimiento y Desarrollo*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Banco Inter-Americano de Desarrollo.

Knight, Jane. 2002. *Trade and Higher Education Services: The implications of GATS*. Report. The Observatory on Borderless Higher Education. Canadá.

Lemaitre, María José. 2007. *Sustentabilidad técnica y financiera del aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Presentación electrónica en Taller organizado por el CSUCA. Guatemala 15 y 16 de noviembre 2007.

Lemaitre, María José y José Tomás Atria. s/f. *Antecedentes para la legibilidad de títulos en países latinoamericanos*. CINDA – IESALC/ UNESCO. Chile.

Medina Guerra, Efraín. 2006. El papel de la evaluación y la acreditación de la educación superior en la integración regional: la experiencia del CSUCA. Seminario Internacional sobre Evaluación y Acreditación de instituciones de Educación a Distancia. República Dominicana, 24 y 25 enero 2006.

Rama, Claudio. 2002. La 3ª. Reforma universitaria en América Latina y el Caribe. Ponencia presentada en la 2ª. Reunión sobre Macrouniversidades en América Latina y el Caribe, México, D. F., 3-4 marzo, 2003, organizada por IESALC-UNESCO.

Rama, Claudio. 2002. *Las macrouniversidades en América Latina en el Siglo XXI*. I Encuentro de Rectores de las Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe. Caracas, 13 - 14 de junio del 2002

Rama, Claudio. 2007. *El Desafío de Promover los Postgrados y la Investigación en América Latina*. En: Situación de la Investigación Universitaria Centroamericana. Editorial Universitaria, USAC. CSUCA- IESALC/UNESCO. Guatemala, 2007.

Salmi, Jamil. (2001). *La educación superior en un punto decisivo*. Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

Teichler, Ulrich. 2006. *El Espacio Europeo de Educación Superior: Visiones y Realidades de un Proceso Deseable de Convergencia*. Revista Española de Educación Comparada. Madrid, España 12(2006). Págs. 37-79.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. 1998. [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

## **ANEXOS**

## Anexo 1: Cuadros comparados

**Anexo 1, Cuadro 1. Número de instituciones de educación superior. (1995, 2000-2002)**

	Total Instituciones (Universidades & otras IES)				Universidades			
	1995		2000-2002		1995		2000-2002	
Países	No.	Privado %	No.	Privado %	No.	Privado %	No.	Privado %
Argentina	1753	43.3	1851 <sup>af</sup>	56.3	79	53.2	77 <sup>af</sup>	57.7
Bolivia	81	32.1	735 <sup>bh</sup>	91.7	35	68.6	49 <sup>bh</sup>	73.5
Brasil	851	74.3	1180 <sup>a</sup>	85.1	127	46.4	156 <sup>a</sup>	54.5
Chile	270	90.7	222 <sup>c</sup>	88.7	70	64.3	62 <sup>c</sup>	59.7
Colombia	258	69.4	311 <sup>a</sup>	67.5	147	65.3	101 <sup>a</sup>	56.4
Costa Rica	299	75.9	52 <sup>d</sup>	92.3	24	84.3	52 <sup>d</sup>	92.3
Cuba	35	0	63 <sup>a</sup>	0	7	0	11 <sup>a</sup>	0
Ecuador	174	49.4	415 <sup>g</sup>	55.9	23	34.8	64 <sup>g</sup>	57.8
El Salvador	73	73.9	26 <sup>d</sup>	96.1	46	95.6	26 <sup>d</sup>	96.1
Guatemala	9	77.8	10 <sup>d</sup>	90	6	83.3	10 <sup>d</sup>	90
Honduras	11	63.6	10 <sup>d</sup>	80	6	66.6	10 <sup>d</sup>	80
México	670	37	1481 <sup>a</sup>	65.9	88	55.7	377 <sup>a</sup>	81.2
Nicaragua	14	71.4	34 <sup>d</sup>	88.2	11	63.6	34 <sup>d</sup>	88.2
Panamá	21	80.9	15 <sup>d</sup>	73.3	16	81.2	15 <sup>d</sup>	73.3
Paraguay	72	41.7	138 <sup>a</sup>	11.6	15	80	20 <sup>a</sup>	80
Perú	677	44.6	751 <sup>aj</sup>	37.5	53	47.2	78 <sup>aj</sup>	57
R. Dominicana	35	80	40 <sup>a</sup>	85	25	96	24 <sup>a</sup>	95.8
Uruguay	21 <sup>g</sup>	47.6	30 <sup>a</sup>	53.3	2	50	5 <sup>a</sup>	80
Venezuela	114	47.4	150 <sup>i</sup>	52.6	32	46.8	42 <sup>i</sup>	50
<b>Totales</b>	<b>5438</b>	<b>53.70%</b>	<b>7514</b>	<b>65.10%</b>	<b>812</b>	<b>60.7</b>	<b>1213</b>	<b>69.2</b>

FUENTES: *García Guadilla (2005)*

1) 1995: *IESALC/UNESCO, estudio regional (García Guadilla, 2000);*

2) 2000-2002:

a) *IESALC/UNESCO. Informes Nacionales de Educación Superior.*

b) *IESALC/UNESCO. Informes sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Bolivia*

c) *Brunner et al, 2005.*

d) *IESALC/UNESCO. Estudios Regionales. Centroamérica. CSUCA.*

e) *Sabatier, 2004*

f) *Galarza, 2004*

g) *Moreno, 2004*

h) *CNU/OPSU. Boletín Estadístico N° 21. 2004*

i) *IESALC/UNESCO. Informes sobre el Financiamiento de la Educación Superior.*

**Anexo 1, Cuadro 2. Número de Estudiantes de educación superior. (1995, 2000-2002)**

Países	Total Matrículas (Universidades & otras IES)				Estudiantes en Universidades			
	1995		2000-2002		1995		2000-2002	
	Total	Privado %	Total	Privado %	Total	Privado %	Total	Privado %
Argentina	1,054,145	20.3	1,724,397 <sup>b</sup>	19.3	743.148	16.8	1.269.239 <sup>b</sup>	11.4
Bolivia	154,040	8.4	289,723 <sup>eh</sup>	17	136.851	9	289.723 <sup>eh</sup>	17
Brasil	1,661,034	58.4	3,479,913 <sup>b</sup>	69.8	1.034.726	43.5	2.150.659 <sup>b</sup>	57.4
Chile	327,084	53.7	584,657 <sup>a</sup>	77.6	211.564	28.3	451.872 <sup>a</sup>	71
Colombia	561,223	64.1	878,174 <sup>b</sup>	63.3	368.404	63.2	594.038 <sup>b</sup>	58.6
Costa Rica	83,608	23.9	144,899 <sup>bch</sup>	42.9	78.211	22.3	82.672 <sup>bch</sup>	75.3
Cuba	176,228	0	144,972 <sup>a</sup>	0	36.755	0	144.972 <sup>a</sup>	0
Ecuador	212,985	23.2	-	-	198.877	22.3	-	-
El Salvador	108,063	69.1	109,946 <sup>ah</sup>	74.3	103.035	70.4	102.495 <sup>ah</sup>	72.4
Guatemala	112,621	28.7	152,798 <sup>ah</sup>	34.6	110.989	27.7	152.798 <sup>ah</sup>	34.6
Honduras	53,802	12.5	114,606 <sup>a</sup>	19.7	52.728	11.3	112.787 <sup>a</sup>	18.9
México	1,304,147	25.5	2,236,800 <sup>b</sup>	33.1	896.845	16.2	1.521.536 <sup>b</sup>	40.2
Nicaragua	41,991	34.2	93,401 <sup>ch</sup>	47.3	40.437	31.7	93.401 <sup>ch</sup>	47.3
Panamá	69,540	8.4	126,551 <sup>bh</sup>	24.8	68.732	8.1	126.551 <sup>ch</sup>	24.8
Paraguay	52,853	46.7	82,265 <sup>a</sup>	50.4	41.834	51.9	59.836 <sup>a</sup>	54.2
Perú	643,153	35.9	837,635 <sup>abh</sup>	48.1	366.879	35.3	448.412 <sup>abh</sup>	41.1
R. Dominicana	112,798	71.4	286,134 <sup>a</sup>	54	110.27	70.5	125.624 <sup>a</sup>	-
Uruguay	74,842	6	95,634 <sup>a</sup>	10	64.018	3.1	79.292 <sup>a</sup>	11.5
Venezuela	601,100	35.6	803,755 <sup>d</sup>	41	406.428	19.8	510.967 <sup>d</sup>	22.8
<b>Totales</b>	<b>7,405,207</b>	<b>38.10%</b>	<b>12,186,260</b>	<b>47.50%</b>	<b>5.070.731</b>	<b>30.4</b>	<b>8.316.649</b>	<b>69.2</b>

FUENTES: García Guadilla (2005)

1) 1995: IESALC/UNESCO, estudio regional (García Guadilla, 2000);

2) 2000-2002:

a) IESALC/UNESCO. Informes Nacionales de Educación Superior.

b) IESALC/UNESCO. Informes sobre el Financiamiento de la Educación Superior.

c) IESALC/UNESCO. Estudios Regionales. Centroamérica. CSUCA.

d) CNU/OPSU. [www.cnu.gov.org](http://www.cnu.gov.org)

e) Márquez, s/f

h) Cifra no disponible para sobre "Other Hels"

**Anexo 1, Cuadro 3. Tasa bruta de matrícula de educación superior. 1950, 1975, 1995 y 2000-2002**

<b>Países</b>	<b>1950</b>	<b>1975</b>	<b>1995</b>	<b>2000-2002</b>
Argentina	5.2	25.3	38.9	51.0 <sup>b</sup>
Bolivia	2	11	22.8	36.4 <sup>i</sup>
Brasil	10	11.2	11.4	20.4 <sup>a</sup>
Chile	1.7	14.9	26.6	48.1 <sup>h</sup>
Colombia	1	8	17.6	20.8 <sup>a</sup>
Costa Rica	2	16.5	29.3	37.3 <sup>c</sup>
Cuba	4.2	11	15.8	20.1 <sup>bc</sup>
Ecuador	1.5	8.7	19.7	18.9 <sup>d</sup>
El Salvador	0.6	7	19.1	16.2 <sup>a</sup>
Guatemala	0.8	4.3	12.3	13.2 <sup>a</sup>
Honduras	0.6	4.6	10.6	17.3 <sup>a</sup>
México	1.5	9	13.8	22.9 <sup>b</sup>
Nicaragua	0.6	6.7	11.2	17.7 <sup>d</sup>
Panamá	2.2	19.8	27.6	48.8 <sup>a</sup>
Paraguay	1.4	6.3	12.3	15.5 <sup>a</sup>
Perú	2.4	15.1	28.3	32.9 <sup>ab</sup>
R. Dominicana	1.1	10	15.1	35.3 <sup>a</sup>
Uruguay	6	12.9	29.9	35.8 <sup>a</sup>
Venezuela	1.7	19.5	31.4	34.4 <sup>j</sup>
<b>PROMEDIOS</b>	<b>1.9</b>	<b>11.7</b>	<b>17.4</b>	<b>25.8</b>

FUENTES: *García Guadilla (2005)*

1) 1995: *IESALC/UNESCO, estudio regional (García Guadilla, 2000)*;

2) 2000-2002:

a) *IESALC/UNESCO. Informes Nacionales de Educación Superior.*

b) *IESALC/UNESCO. Informes sobre el Financiamiento de la Educación Superior.*

c) *IESALC/UNESCO. Informes sobre Diagnostico y Perpectivas de los Postgrados*

d) *Galarza, 2004*

e) *Martínez Larrechea, 2004*

f) *Edades de 20-24 años en CEPAL, 2004; Matrícula en Cuadro 2, Anexo 1 de este trabajo.*

g) *Cifra no disponible sobre Otras IES en; Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Panamá.*

h) *Bittar, 2004*

i) *Márquez, n/d*

j) *CNU/OPSU, Boletín estadístico, [www.cnu.gov.ve](http://www.cnu.gov.ve)*

**Anexo 1, Cuadro 4. Gasto Público en educación superior y % con el PIB  
(1995y 2000-2003)**

Países	Gasto Público en educación superior como el % del PIB		Gasto Público en educación superior Miles de US\$	
	1995	2000-2003	1995	2000-2003
Argentina	0.58	1.34 <sup>b</sup>	1651.000	1743.870 <sup>b</sup>
Bolivia	1.25	1.25 <sup>bk</sup>	77.352	152.300 <sup>bk</sup>
Brasil	0.76	0.64 <sup>b</sup>	3.999.695	3136.328 <sup>b</sup>
Chile	0.51	0.63 <sup>c</sup>	281.162	458.483 <sup>c</sup>
Colombia	0.86	0.32 <sup>d</sup>	461.500	252.676 <sup>d</sup>
Costa Rica	1.20	0.86 <sup>b</sup>	92.065	151.600 <sup>b</sup>
Cuba	1.59	2.80 <sup>b</sup>	205.400	481.000 <sup>b</sup>
Ecuador	0.63		108.000	
El Salvador	0.23	0.14 <sup>e</sup>	21.600	21.892 <sup>e</sup>
Guatemala	1.10	0.14 <sup>a b</sup>	44.139	66.460 <sup>ab</sup>
Honduras	1.10	0.28 <sup>a b</sup>	27.277	76.253 <sup>ab</sup>
México	0.40	0.09 <sup>b</sup>	800.000	5525.700 <sup>b</sup>
Nicaragua	1.00	0.88 <sup>ab</sup>	26.080	47.000 <sup>ab</sup>
Panamá	1.40	1.20 <sup>b</sup>	78.794	142.594 <sup>b</sup>
Paraguay	0.59	1.30 <sup>a</sup>	35.727	77.800 <sup>a</sup>
Perú	0.35	0.55 <sup>ab</sup>	144.576	341.193 <sup>ab</sup>
R. Dominicana	0.30	0.27 <sup>b</sup>	13.770	63.271 <sup>b</sup>
Uruguay	0.69	0.56 <sup>b</sup>	118.000	63.000 <sup>b</sup>
Venezuela	1.18	2.77 <sup>fk</sup>	1091.981	2354.000 <sup>f</sup>
<b>Totales</b>	<b>0.88</b>	<b>0.87</b>	<b>9278.122</b>	<b>15155.423</b>

FUENTES: *García Guadilla (2005)*

1) 1995: *IESALC/UNESCO, estudio regional (García Guadilla, 2000);*

2) 2000-2002:

a) *IESALC/UNESCO. Informes Nacionales de Educación Superior.*

b) *IESALC/UNESCO. Informes sobre el Financiamiento de la Educación Superior.*

c) *Bitar, 2004*

d) *Republica de Colombia. Ministerio de Hacienda y Crédito Público. 2002*

e) *IESALC/UNESCO. Informes sobre los estudios de Postgrado*

f) *Universidad Central de Venezuela. Dirección de Planificación y Presupuesto*

g) *Only Public University Enrolment.*

h) *PIB del Banco Mundial y la Matrícula Total.*

i) *Solamente Universidades.*

**Anexo 1, Cuadro 5. Gasto Público por  
estudiante en educación superior.  
1995 y 2000-2003**

Países	Gasto Público por Estudiante US\$	
	1995	2000-2003
Argentina	1965	1254 <sup>b</sup>
Bolivia	549	633 <sup>bg</sup>
Brasil	5793	2982 <sup>bh</sup>
Chile	1855	3496 <sup>c</sup>
Colombia	2293	726 <sup>d</sup>
Costa Rica	1447	32285 <sup>b</sup>
Cuba	1166	3317 <sup>b</sup>
Ecuador	661	
El Salvador	647	709 <sup>e</sup>
Guatemala	550	665 <sup>ab</sup>
Honduras	579	829 <sup>ab</sup>
México	820	4200 <sup>b</sup>
Nicaragua	945	956 <sup>ab</sup>
Panamá	1237	1498 <sup>b</sup>
Paraguay	1269	1905 <sup>a</sup>
Perú	351	1293 <sup>ab</sup>
R. Dominicana	424	481 <sup>b</sup>
Uruguay	1678	732 <sup>b</sup>
Venezuela	2820	3878 <sup>f</sup>
<b>Totales</b>	<b>2024</b>	<b>2381</b>

FUENTES: *García Guadilla (2005)*

1) 1995: *IESALC/UNESCO, estudio regional (García Guadilla, 2000);*

2) 2000-2002:

a) *IESALC/UNESCO. Informes Nacionales de Educación Superior.*

b) *IESALC/UNESCO. Informes sobre el Financiamiento de la Educación Superior.*

c) *Bitar, 2004*

d) *Republica de Colombia. Ministerio de Hacienda y Crédito Público. 2002*

e) *IESALC/UNESCO. Informes sobre los estudios de Postgrado*

f) *CNU/OPSU, 2004*

g) *Solamente Incluye universidades*

h) *Esta cifra solo se toma en cuenta lo asignado por las instancias federales.*

**Anexo 1, Cuadro 6. Presupuesto de educación superior y proporción con presupuesto educativo. (1995 y 2000-2002)**

Países	1995		2000- 2002	
	Presupuesto Educación Superior Millones US\$	Proporción Presupuesto Ed.Sup./ Educativo	Presupuesto Educación Superior Millones US\$	Proporción Presupuesto Ed.Sup./ Educativo
Argentina	1651	16.5	1743	13.0
Bolivia	77	26.8		12.5
Brasil	2269	35.5	3136	45.0
Chile	306	19.1	458	15.0
Colombia	376	19.9	252	23.0
Costa Rica	92	22.2	151	16.0
Cuba	207	15.2	481	17.0
Ecuador	108	21.4		
El Salvador	21	12.7	21	5.0
Guatemala	53	28.6	66	19.0
Honduras	27	20.4	78	20.0
México	927	10.3	5525	21.0
Nicaragua	26	33.9	47	29.0
Panamá	86	22.7	142	19.0
Paraguay	39	19.2	77	21.0
Perú	144	13.7	341	20.0
R. Dominicana	13	9.9	63	11.0
Uruguay	118	20.4	63	18.0
Venezuela	867	43.6	2354	42.0
<b>Totales</b>	<b>7414</b>	<b>20.4</b>	<b>15005</b>	<b>22.7</b>

FUENTES: *García Guadilla (2005)*

1) 1995: *IESALC/UNESCO, estudio regional (García Guadilla, 2000);*

2) 2000-2002:

a) *IESALC/UNESCO. Informes Nacionales de Educación Superior.*

b) *IESALC/UNESCO. Informes sobre el Financiamiento de la Educación Superior.*

c) *Bitar, 2004*

d) *República de Colombia. Ministerio de Hacienda y Crédito Público. 2002*

e) *IESALC/UNESCO. Informes sobre los estudios de Postgrado*

f) *Universidad Central de Venezuela. Dirección de Planificación y Presupuesto, 2004.*