

LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

CLAUDIO RAMA*

Resumen

El análisis de las políticas públicas en educación durante el siglo XX en América Latina lleva a la conclusión que su formulación correspondió a reacciones a la coyuntura política. Al finalizar ese siglo, la región entró a una nueva etapa histórica donde el sector terciario se transformó en el eje de las políticas públicas de educación, al agregar la variable de la competitividad económica en un mundo global, que hace descansar el eje de las nuevas políticas de educación en el nivel superior. Se busca analizar los ejes de las políticas públicas en educación superior durante el siglo XX en la región, profundizando en los tipos de respuestas que se han dado y en las desigualdades que ellas generaron. En el actual contexto se están formulando políticas públicas nacionales hacia un espacio global, en el cual la educación superior “sin fronteras” surge como una realidad en el marco de un proceso lleno de amenazas y oportunidades.

Palabras clave: Políticas públicas, globalización, educación superior, América Latina.

Abstract

The analysis of public policies in education during the 20th century in Latin America leads to conclude that their formulation corresponded to reactions to political circumstances. By century end, the region was in the threshold of a new historical stage in which the tertiary sector became the axis of public policies on education by adding the variable of economic competitiveness in a global world leaving the axis of new higher education policies to rest. This article tries to analyze the axis of public policies on higher education during the 20th century in the region, going into deeper detail on the types of answers given to inequalities produced by them. In the current context national public policies are being formulated towards a global space in which a higher education without boundaries emerges as a reality in a process overflowing with threats and opportunities.

Key words: Public policies, globalization, higher education, Latin America.

* Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Las opiniones vertidas en este texto son personales y no comprometen a la UNESCO.

En América Latina ha habido una compleja dinámica de evolución de las instituciones universitarias asociadas a un conjunto muy variable de factores en cada momento histórico. Al inicio, la acción evangelizadora española con un peso destacado de la Universidad de Salamanca y de las órdenes religiosas con sus propios conflictos. Posteriormente a la Independencia y la conformación del Estado Nacional, la primera vez que se estructuran políticas públicas de educación superior de creación de universidades republicanas. Ya en el siglo XX, las luchas autonomistas y su asociación a un nuevo modelo de desarrollo en el marco de la formación del Estado moderno, fueron la génesis del modelo universitario latinoamericano. En el marco de la crisis de los sesenta, la mercantilización de la educación superior en las últimas tres décadas del siglo, comenzó a tejer un nuevo espacio de políticas de educación superior. Finalmente, hoy, la globalización con sus exigencias de competitividad y las inequidades con sus exigencias de una nueva solidaridad, están fijando las bases de una nueva política pública en educación superior.

A partir de la formación del Estado moderno en América Latina, la educación pasó a ser parte constitutiva de las políticas públicas. Ellas se focalizaron sucesivamente en una integración homogeneizante asociada a la formación de las identidades nacionales; en las funciones determinadas por las variables económicas de formación del capital humano y a un rol orientado a producir las compensaciones sociales de las desigualdades educativas (Cullen, 2004). Hoy, el nuevo escenario de la educación pone al sector terciario como el eje de las políticas públicas de educación, al agregar la variable de la competitividad económica en un mundo global, que hace descansar el eje de las nuevas políticas de educación en el nivel superior.

El presente artículo busca analizar los ejes de las políticas públicas en educación superior durante el siglo XX en la región, buscando profundizar en los tipos de respuestas que se han dado y en las desigualdades que ellas generaron. Se formula la hipótesis que en el actual contexto de la globalización es que efectivamente se están formulando políticas públicas en educación superior, y que en las etapas anteriores, las políticas fueron reacciones o respuestas a exigencias de la coyuntura política.

Política y autonomía universitaria

La primera reforma de la educación superior en América Latina estuvo marcada por el influjo del movimiento reformista de Córdoba. Las banderas y objetivos formulados en 1918 en Argentina, constituyeron el eje central de la política universitaria de la región, marcada por de lucha de la academia en la construcción de la autonomía universitaria durante el siglo XX. Las tensiones de universidad *versus* gobierno al comienzo y de sociedad *versus* gobierno posteriormente, construyó lentamente en toda la región la universidad autónoma y cogestionada, pública y gratuita, laica y profesionalizante. Fue el resultado institucional y normativo de las luchas políticas que recorrieron el siglo XX, y cuyas conquistas estuvieron, en casi todos los casos, asociadas a luchas estudiantiles, alianzas partidarias entre la universidad y la política, y a la tensión entre los diversos modelos de desarrollo (expansión hacia adentro, o modelos de exportación primarios)¹. Todo el siglo XX estuvo recorrido por la lenta y trabajosa construcción de niveles crecientes de autonomía y cogobierno en la gestión universitaria, creando una matriz de opinión pública crítica a los gobiernos que resistían la entrega

¹ Para el caso argentino, ver el estudio de Mónica Basualdo *Luchas sociales y modelo de acumulación*, Buenos Aires, Siglo XXI, en el cual se analizan las diversas etapas de bloques sociales y modelo económicos de desarrollo y el rol de la universidad y las capas medias en ellos.

de poder a las élites académicas. La autonomía fue, en este sentido, la conquista de la libertad académica frente al centralismo de los gobiernos, un empoderamiento de la sociedad y de sus élites profesionales en sociedades caudillistas.

El objetivo político fue, en función de criterios de libertad académica y de creación de espacios de poder, restarle sucesivamente poder a los gobiernos, para transferirlo a las universidades y a partir de ello ir construyendo instituciones autónomas en el marco de una nueva cultura urbana progresista. Algunos de estos procesos derivaron en la construcción de “repúblicas universitarias”, en ese camino de irle quitando soberanía al Estado y construyendo la autonomía en términos prácticos. La política nacional y la presión estudiantil fue motor de la negociación y de la redistribución de las cuotas de poder que se fueron transfiriendo paulatinamente hacia las universidades en toda la región durante todo el siglo XX. El fin de ese ciclo fue complejo y diverso en la región. En casi todos los países, la autonomía alcanzó primero un reconocimiento político, luego legal y finalmente constitucional, e inclusive en algunos casos, como en Venezuela, la autonomía se colocó en el texto constitucional de 1999 en el mismo capítulo de los derechos humanos². No fue una política estratégica del Estado, sino un claro resultado de los cambios en la correlación de fuerzas en la sociedad.

A partir de esos empoderamientos, la política pública de educación superior se comenzó a generar y producir al interior de las universidades autónomas en sus consejos universitarios que fungían de instancia parlamentaria, judicial y ejecutiva, y centros desde donde los co-gobiernos universitarios fijaron durante esa etapa los ejes centrales de las políticas públicas las cuales, dado además el carácter monopólico u oligopólico de estas instituciones, establecían las reglas nacionales en los diversos aspectos como apertura y

cierres de carreras, créditos requeridos, requisitos de graduación, calidad académica, criterios de ingreso y de egreso, etcétera. Los Consejos terminaron creando “marañas” normativas, que expresaban los intereses de los diversos sectores allí representados, que fijaron los parámetros del desarrollo de la educación superior y diversos mecanismos que reafirmaban el carácter corporativo de dichos órganos.

En varios casos, especialmente a fines de los sesenta, la lucha por la autonomía tendió a conformar estructuras de poder alternativas; la universidad se consolidó como centro de contrapoder y se perfiló como institución no solo contestataria sino revolucionaria (Brunner, 1990). Allí la política universitaria pasó a ser el campo de las alianzas contra los gobiernos, expresándose en diversidad de formas, pero marcadas por la unidad obrero-estudiantil y la utilización de los espacios universitarios como retaguardia de las insurgencias guerrilleras, lo cual derivó muchas veces en un ciclo de intervenciones y allanamientos de las universidades.

Esta autonomía de las universidades frente al Estado no sólo fue el resultado de la redistribución de cuotas de poder, sino que ello fue concordante con un modelo de desarrollo basado en la sustitución de importaciones que crecía sin articularse a los centros académicos y que produjo la formación de las minorías profesionales que requería el modelo (Tedesco, 2000).

La política de la diferenciación institucional en la educación superior

El sector público

El “empoderamiento” de las universidades, expresado en la autonomía y el cogobierno, fue

² Quintana Luken, Conferencia sobre la legislación de la educación superior en Venezuela, IESALC, 2002. Tal argumento lo desarrolló, también, en “Comentarios sobre el Proyecto de Ley de Educación Superior” en Venezuela, Caracas, 2003.

resultado de las políticas estatales que los sectores académicos y sus aliados lograron hacer aprobar —no sin muchos disgustos— a los sucesivos gobiernos. Sin embargo, posterior a esa transferencia de poder a las universidades a través de las leyes autonómicas, el Estado buscó solventar esta tensión mediante la creación de nuevas instituciones universitarias. Frente a las estructuras monopólicas y autónomas, en la mayor parte de la región, los estados iniciaron un significativo proceso de diversificación del sector público universitario, a partir de la creación de nuevas instituciones, muchas no universitarias, y/o con niveles de autonomía inferiores. En esta tendencia, podríamos mencionar a las universidades experimentales venezolanas en los años setenta, la división de las sedes regionales y su transformación en universidades en Chile en los ochenta; la expansión de las universidades estatales en Brasil en los ochenta; la creación de universidades públicas alrededor del Buenos Aires en los noventa; la constitución de nuevas universidades públicas en Costa Rica; la división de las ingenierías de la Universidad de Panamá para la creación de la Universidad Tecnológica; o la división regional de la Universidad de Nicaragua en diversas universidades en territorio nacional, constituyeron algunos de los casos de esta política pública en materia de educación superior en la región que pretendió diversificar las IES públicas y construir sistemas universitarios paralelos bajo un mayor control del Estado. Más allá de la diferencias de las situaciones políticas (régimen de Pinochet o Sandinista en Chile y Nicaragua respectivamente, o sistemas democráticos en Venezuela, Costa Rica o Argentina), en toda la región se produjo una significativa diversificación del sector público.

La instauración de regímenes democráticos en casi toda la región en los años ochenta y noventa estimuló además, un significativo proceso de regionalización de la educación superior que se expresó en fuertes demandas de diversos grupos regionales para la creación de instituciones universitarias, tanto públicas como privadas. Esto también se expresó en el traslado de las

universidades localizadas en las grandes ciudades o capitales, a través de sedes y subsedes para cubrir las demandas educacionales en las diversas regiones. Este proceso de descentralización de la educación superior contribuyó a reducir las fuertes migraciones estudiantiles desde las regiones hacia las capitales nacionales, que tan fuertemente habían marcado la educación superior desde los inicios.

Este proceso constituyó el segundo momento del empoderamiento de la sociedad respecto al Estado. En este caso de los poderes económicos y sociales localizados en las regiones. Los nuevos parlamentarios, los nuevos grupos de poder en el marco de modelos económicos que volvían al eje primario exportador ante la crisis de los modelos de sustitución de importaciones, y los nuevos estudiantes de las regiones, gestados por la expansión de la educación media, presionaron la regionalización de la educación superior, tanto pública como privada.

Venezuela **Porcentaje de cobertura** **regional de la educación superior**

	1970	1980	1990	2000
Región Capital	51%	37%	29%	24,7%
Resto	49%	63%	71%	75,3%
Total	100%	100%	100%	100%

En Perú, Argentina, Bolivia, Venezuela y Brasil, la fuerte demanda regional por acceso a la educación superior pública, se expresó en la creación de nuevas instituciones públicas. En otros casos como México, Guatemala, República Dominicana y Honduras, la respuesta incluyó además la regionalización de las grandes instituciones universitarias públicas. La Universidad Nacional Autónoma de México, por ejemplo, hoy tiene el 30% de su enorme matrícula fuera de la ciudad de México en sus 32 subsedes, al igual que la Universidad Autónoma de Santo Domingo, cuyo 31% de la matrícula, o sea 45 mil estudiantes, están localizados en las ocho sedes fuera de la capital.

Brasil

Cobertura regional de la matrícula universitaria 1990-2000

Región	Inscripciones Matrícula 1990- %	Inscripciones Matrícula 2000- %	Crecimiento anual ins- cripciones matrícula 1990-2000 - %	% IES 2000
Norte	3,75 %	5,39 %	2,88 %	3,9 %
Noreste	15,96 %	18,33 %	2,3 %	13,3 %
Sur	15,86 %	16,54 %	2,09 %	14,9 %
Sudeste	56,91 %	50,97 %	1,79 %	56,1 %
Centroeste	7,49 %	8,74 %	2,34 %	11,4 %
Total	100 %	100 %	2 %	100 %

En Brasil, por ejemplo, la tasa de crecimiento de la educación superior entre 1990 y el 2000 fue más alta en las regiones de mayor marginación, mostrando el inicio de un cambio en la tendencia histórica de concentración en la región sureste, aún cuando acapara el mayor número de instituciones y porcentaje de la matrícula universitaria, muy por encima de la cobertura poblacional a escala nacional. La diferenciación pública en la mayor parte de los casos también se expresó en una heterogeneidad de niveles de calidad entre las tradicionales instituciones universitarias autónomas y las nuevas, que muchas veces nacieron con menores presupuestos, menos exigencias de calidad e inferiores cuerpos docentes.

El deterioro de la calidad por la masificación de las universidades tradicionales, también en algunos casos (Venezuela, Perú, y Brasil) se expresó en la creación de universidades públicas de élite de alto nivel asociadas a carreras técnicas.

El sector privado

Más allá de la diversificación pública, la respuesta más sólida y significativa a las nuevas demandas estudiantiles y a la tensión entre Estado y universidades, no fue exclusivamente la creación de nuevas instituciones públicas sino que, por motivos tanto políticos como económicos, la respuesta pública se orientó hacia la desregulación de la educación, promoviendo el surgimiento y expansión de la educación privada, e inclusive dentro de ésta la educación como negocio. Este fue el caso del Perú con la norma que

aprobó el gobierno de Fujimori en los noventa, que habilitó a que la educación se estructurara como sociedades anónimas y, por ende, como instituciones con fines de lucro sujetas al pago de impuestos a la renta.

En general, la educación privada fue la respuesta a las presiones para cubrir la creciente demanda estudiantil, derivada de la expansión de la educación media en un contexto de restricciones financieras de los gobiernos; estuvo basada en una visión desde los estados sobre los instrumentos para gestionar la presión de las universidades públicas por más presupuesto y autonomía. En Chile, El Salvador, Perú y Uruguay, por ejemplo, la apertura a la educación privada se hizo en contextos dictatoriales y muy difícilmente se hubieran podido producir esos nuevos marcos normativos en contextos democráticos. Pero cuando las democracias se reinstalaron en esos países, por diversos motivos legales (Chile), o políticos (Uruguay, El Salvador, Perú) no se modificaron posteriormente esas legislaciones. A diferencia de otros casos, como Paraguay por ejemplo, la expansión de la educación superior privada se dio gracias a la democracia nacida en 1989 a la caída de la dictadura de Stroessner. El rígido control del Estado sobre la universidad pública (casi la única universidad) pasó, en el contexto democrático, a una violenta creación de nuevas instituciones universitarias, tanto públicas como fundamentalmente privadas, con una fuerte incidencia de los parlamentarios, varios de los cuales son los que crean y defienden desde sus curules sus propias universidades.

En este proceso, se comenzó a conformar una nueva filosofía que legitimaba la apertura de nuevas instituciones. La “libertad de enseñanza” constituyó el nuevo eje doctrinario de la política educativa en varios países latinoamericanos, y que quedó plasmada en varias de las Constituciones que se aprobaron que al terminar los procesos dictatoriales. Bajo esos paraguas constitucionales, legales o doctrinarios, la política universitaria se orientó hacia la desregulación del control que ejercían las universidades públicas al permitir la apertura de instituciones universitarias privadas y a la ausencia de regulaciones públicas en la fiscalización y control sobre las nuevas instituciones universitarias privadas. Aun cuando en algunos países existieron normas directas que favorecieron ese proceso (Uruguay, Paraguay, Panamá), el instrumento de estímulo dominante para la creación de nuevas instituciones fue la restricción de los presupuestos públicos y la facilitación de la condiciones de apertura de nuevas universidades, ya que en casi todos los países la apertura de una universidad requiere de una autorización gubernamental o inclusive legislativa. El discurso del mercado libre en la organización de la dinámica de la educación terciaria puso al Estado fuera del enorme movimiento de expansión de la educación terciaria privada, al subordinarla a las leyes del mercado que como tal imponía sus marcas dominantes, las cuales promovieron una diferenciación institucional en función de niveles de calidad-costos de las matrículas. Esto, no sólo pautó el inicio de una inequidad basada en la calidad, sino que además, en los casos en el cuales los contextos no impusieron políticas de “fiscalización y control”, como se hicieron por ejemplo en el caso de Colombia, el proceso mostró rápidamente acciones carentes de ética. El mercado, en los lugares donde no tuvo regulaciones, permitió la existencia de prácticas de corrupción y la mercantilización sin límites de la educación superior. La “libertad de enseñanza” sobre el cual se articulaba la amplia creación de instituciones de educación superior en el continente, en algunos casos, derivó en

los comienzos en una libertad absoluta de abrir o cerrar programas y carreras; contratar profesores sin concursos ni credenciales; carecer de carreras docentes; incrementar las matrículas con libertad; no cumplir mínimos de infraestructura, etcétera. En fin, la ausencia de estándares básicos y de estructuras públicas de control, permitió que se ofertaran opciones educacionales de muy baja calidad.

Las políticas públicas en la región parecen haber buscado la misma respuesta a un conjunto similar de problemas que enfrentaban todos los países. Lo importante era la incapacidad de mantener los ritmos de incrementos de los presupuestos en educación superior, acompañando a las crecientes demandas por el acceso; la poca voluntad de incrementar los aportes presupuestales a un conjunto muy reducido de instituciones universitarias; la incapacidad de alterar el esquema de la gratuidad de la enseñanza pública universitaria en la casi totalidad de los países de la región; la no voluntad de restringir la creciente demanda de educación superior, así como el interés de estimular la oferta privada de servicios de educación superior. Esas condiciones produjeron en toda la región el notable y continuo proceso de expansión de la educación privada: en 1960 ésta representaba el 16% de la matrícula regional, pasó al 32% en 1985, saltó al 45% en 1994, continuo trepando para alcanzar el 50% en el año 2000 y al parecer llegar al 52% para el año 2003. Sin duda el peso de Brasil donde el sector privado ha alcanzado el 71% pudiera descompensar los números, pero el tener una de las tasas de cobertura más pequeñas de la región: 9%, hace que su incidencia no sea significativa.

Esta nueva realidad de la educación como un ámbito de rentabilidad, como un negocio o como una actividad económica está generando fuertes impactos en múltiples sectores. Algunos de ellos directos, como su aporte al producto bruto. Otros indirectos, como los gastos publicitarios asociados a la competencia que el nuevo sistema implica. Se ha calculado, para el caso de Colombia, que este gasto alcanza al 20% de la facturación de los

medios utilizados para ello en época de comienzo de inscripciones (Jarce, 2002).

Otro complejo resultado ha sido la existencia de prácticas asociadas a la corrupción que merece un análisis especial. La mercantilización de la educación superior, su creciente rentabilidad, las diferencias salariales entre los no profesionales y los egresados, la determinante administrativa en el otorgamiento de autorizaciones de creación y transformación de las instituciones, y la ausencia de políticas públicas transparentes han sentado las bases de prácticas asociadas normalmente a la corrupción. El Ministro de Educación de Brasil durante el mandato de Fernando Henrique Cardozo, relata que en su primer mes de

gestión “un número increíble de parlamentarios se presentaban con el mismo pedido: la aprobación de este o de aquel proceso de creación de una nueva institución de educación superior o, mucho más importante y más frecuente, la transformación de esta o de aquella institución de enseñanza superior en universidad” (Renato Souza, 2005). En República Dominicana, por ejemplo, la creación de universidades ha estado fuertemente correlacionada con las campañas electorales, y en varios países, como Paraguay por ejemplo, parlamentarios han sido, y continúan siendo los beneficiados del otorgamiento de autorizaciones para la creación de instituciones universitarias privadas.

Fases de la educación superior en América Latina

Modelo ES	Modelo Político	Objetivos Políticos	Instrumento
1.Reforma: Autonomía	Lógica pública. Lucha por autonomía	Búsqueda de fondos. Estado Docente	Luchas Políticas. Alianzas con estudiantes y partidos
2.Reforma: Mercantilización. Modelo dual: publico-privado	Lógica privada. Lucha por libertad de mercado	Competencia por de estudiantes. Ideología de la “libertad de enseñanza” y del mercado regulador Desmoralización universitaria	Medios, publicidad, marketing y eficiencia Competitiva
3.Reforma: Internacionalización. Modelo trinario: público y privado nacional e internacional La Universidad de la diversidad	Lógica nacional. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Asociaciones rectorales	Búsqueda de regulación pública Remoralización universitaria. La educación como Bien Público. Estado evaluador	Educación transnacional. Alianzas internacionales. Flexibilidad institucional.

Los nuevos escenarios de políticas públicas en la educación superior

La educación superior constituía una variable externa a la dinámica central de la política. A escala mundial, y mucho más significativamente en los países en desarrollo, la política de educación superior estaba localizada al exterior del núcleo duro de la política pública. En tanto campo de acción de la política pública estaba localizada en el plano de la reproducción de los valores, de la capacitación y formación de los recursos humanos, de la legitimación, o inclusive en las políticas de redistribución de recursos para la expansión

de la demanda agregada. En las últimas décadas el eje central de la política de educación superior estuvo localizado en el aporte de recursos financieros a las instituciones públicas en la primera reforma, en la creación nuevas instituciones y finalmente en la expansión de instituciones privadas en la segunda fase.

En los nuevos escenarios tecnológicos y económicos se verifica un nuevo eje de las políticas públicas en educación superior en el marco de la aceleración de la competencia económica, la educación superior ha pasado a tener cada vez un rol más significativo. En tanto “la competitividad implica incorporar el progreso técnico a

la actividad productiva” (Tünnerman, 2004) la educación superior se ha transformado en un campo cada vez más significativo de la política pública y también de la geopolítica global.

La construcción de la sociedad del conocimiento es una competencia entre los sistemas educativos, que marca el rol del Estado, que articula sus políticas públicas y que se integra al proceso de internacionalización de la educación. La expansión de la educación transnacional promueve una nueva geopolítica donde la educación marcará las fronteras futuras de las naciones³.

En estos nuevos escenarios el Estado aparece no sólo como la “instancia principal, sino la única”, como afirma Tedesco, desde la cual es posible introducir aspectos regulatorios y orientadores de la inversión, la formación de recursos y la investigación aplicada, así como la atracción de estudiantes o exportación de servicios educativos. La política educativa en el sector terciario, asume un nuevo escenario, tanto por el incremento de los actores producto de la diferenciación y diversificación institucional, como por los nuevos desafíos y exigencias que se le plantean a la educación en el contexto global de una sociedad de la información donde crecientemente el incremento de la producción está asociado al componente de capital humano e investigación científica. Este contexto pone al Estado como el único posible regulador a escala nacional que permita pasar de una amplia cantidad de instituciones dispersas, competitivas, diversas, casi feudales, a funcionar como un eficaz sistema de educación superior, como un servicio nacional. En este nuevo proceso, es necesario visualizar la formación por primera vez de políticas públicas en educación superior, las cuales en primera instancia se orienten hacia la construcción de una nueva institucionalidad

en la regulación que permita la creación de sistemas universitarios integrados. En segunda instancia, la política pública se ha orientado a la búsqueda de la calidad académica, el incremento de la cobertura con equidad y la regulación de la internacionalización de la educación superior. Mientras que antes eran reactivas, ahora están siendo proactivas y permanentes, más allá de la alternancia de los gobiernos y partidos.

La creación de una nueva institucionalidad de la educación superior

La construcción de nuevos aparatos reguladores del Estado en materia de educación superior constituye un proceso reciente en toda la región que refleja el creciente papel del Estado en la fiscalización, supervisión y control de la educación superior, que al introducir una significativa regulación ha creado una nueva tensión entre autonomía y gobierno, entre autonomía y sistema, entre competencia y complementariedad.

La expansión de los organismos reguladores del Estado ha sido el soporte institucional para la formulación e instrumentación de políticas públicas en la última década, en el marco de un proceso en curso. Todos los países de la región, sin excepciones, han reforzado la capacidad regulatoria del Estado mediante la creación de una nueva institucionalidad y de políticas públicas en la gestión de la “cuestión universitaria”, que se ha insertado con una nueva filosofía basada en el bien público entre la autonomía universitaria y la libertad de enseñanza.

Este amplio proceso en curso ha significado que los estados se han dotado de una capacidad regulatoria sobre el sector público y de orientación de los recursos financieros fijando estándares

³ Martin Carnoy, “Mundialização e reforma na educação”, Brasília, UNESCO-IIEP: “La mundialización ejerce un profundo impacto sobre la educación en planos bastantes diferente y en un futuro, ese fenómeno será tanto más perceptible, cuanto mas plenamente sea asumido por las naciones, regiones y localidades, el papel fundamental de las instituciones educativas, no solamente para transmitir los conocimientos necesarios a la economía mundial, sino también para reinsertar a los individuos en nuevas sociedades construidas en torno a la información y el saber” (traducción libre del autor).

Políticas públicas en educación superior (2000-2004)

Colombia	Reorganización del sector público, creación del Viceministerio de ES
Bolivia	Fondo de mejoramiento de la calidad. Creación del Viceministerio de ES
Centroamérica	Creación de agencia acreditadora regional de acreditadoras nacionales
Brasil	Nuevo proyecto de ley de ES. Mecanismos de medición de la calidad. Agencia de evaluación de la calidad a nivel de pregrado.
Chile	Proyecto de Ley. Fondos de mejoramiento de la calidad. Internacionalización activa de la ES. Amplios sistemas de becas públicas para promover equidad
Venezuela	Normas Constitucionales y creación de Ministerio de ES. Creación de un sistema público paralelo.
Rep. Dominicana	Nueva Ley de regulación y creación de una Secretaría de Estado con mandato de evaluación quinquenal de la calidad
Uruguay	Consejo de Regulación y normas para la creación de las U. privadas
Paraguay	Creación de agencia de acreditación.
Ecuador	Cambios Constitucionales, y creación de nuevos organismos de regulación y de evaluación de la ES
México	Expansión sector público, amplios sistemas de becas y creación de U. indígenas
El Salvador	Nueva ley de regulación y evaluación bajo control ministerial
Panamá	Proyecto de Ley de creación de agencia de acreditación

básicos para las instituciones y los programas, las formas de gestión, las carreras docentes o la garantía de los derechos estudiantiles. Esta regulación básica ha sido tanto en el sector privado –sobre el mercado– como en el sector público –sobre la autonomía–, en el marco de un proceso no exento de tensiones políticas, conflictos institucionales y vacíos legales, que en muchos casos han llevado a la judicialización de la política de educación superior como ha acontecido en Ecuador, y que puede expresar una posible tendencia futura en la derivación de las diferencias sobre las políticas de educación superior.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad como eje de la política pública

La diferenciación de la educación superior creó un complejo núcleo de niveles de calidad y de modalidades de ingreso (matrícula-exámenes) que permitió la generación de una matriz de inequidades en el ingreso y en el egreso de las instituciones de educación superior. El eje de la problemática sobre la calidad, remitió a la ausencia de políticas e instituciones que aseguraran la calidad en un contexto de libertad de mercado, fundamental-

mente en el sector privado. La problemática de la equidad, en ambos sectores, se debía al ingreso a través de exámenes en el sector público que favorece a sectores de mayores *stocks* y en el sector privado por el pago de la matrícula en sociedades desiguales. El sector privado estructuró lógicas de prestación de los servicios educativos basadas en la dinámica del mercado, promoviendo niveles de calidad en función de los costos de las matrículas. Ello permitió la formación de niveles de calidad altamente diferenciados, y dada la ausencia de estándares básicos, muchas de las instituciones establecieron niveles educativos notoriamente bajos.

La respuesta a la diferenciación y diversificación de las instituciones terciarias fue la creación de organismos de aseguramiento de la calidad, expresando un cambio en el papel del Estado en su papel de educador a otro de evaluador (Rodríguez, 2001). En la mayoría de los casos estos organismos están conformados con representación de los diversos actores académicos; tienen un alto grado de autonomía y no dependen directamente de los ministerios de educación, tendiendo a expresar políticas públicas de Estado y no de gobierno o autonómicas. Constituyen una nueva figura en el

sistema universitario de América Latina y el Caribe y comienzan a cumplir el rol de “reguladores académicos” al establecer niveles mínimos de calidad, criterios de autorización de funcionamiento de las instituciones, guías y procedimientos de gestión y diversas regulaciones a la libertad de competencia en el mercado de la educación superior.

Estas regulaciones implican el establecimiento de mecanismos y procedimientos que restringen la “libertad de enseñanza”, al establecer diversas barreras de ingreso, tanto nacionales como internacionales, y estableciendo condiciones mínimas para el mantenimiento del suministro del servicio educativo. Con estos instrumentos, el mercado libre de la educación superior privada comienza a estar acotado y regulado en diversa proporción e intensidad por las políticas estatales. Pero también con estas instituciones la “autonomía” de las universidades públicas está siendo acotada, en el marco de la rendición de cuentas, el control financiero, y la formulación de políticas de regulación al exterior de las universidades autónomas.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad han crecido entre la autonomía universitaria pública y la libertad de enseñanza privada, promoviendo el espacio público de regulación, aun cuando la injerencia directa del nivel ejecutivo gubernamental es, en muchos casos, reducida o mediada. El propio grado de desarrollo y los mandatos de esas instituciones varían en cada país en función de los poderes establecidos en la primera Reforma de la educación superior basada en la autonomía universitaria, y la segunda Reforma basada en la libertad de enseñanza. Las agencias de aseguramiento han intentado establecer fronteras y acotar los límites establecidos —o auto establecidos— tanto frente a la autonomía universitaria como frente a la libertad de enseñanza. Esta compleja dinámica política ha ido consolidando la educación como un bien público cuyo desarrollo y consolidación ha estado sujeta a la capacidad del Estado de regular, guiar o administrar ambos poderes en pugna.

La fuerte heterogeneidad producida con la expansión institucional pública y privada sin la existencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad que caracterizó a la segunda Reforma, ha dado paso, lentamente, a sistemas universitarios con diversas restricciones establecidas sobre la base de la calidad, a partir de determinados consensos nacionales entre las propias universidades, los colegios profesionales, los parlamentos o los gobiernos, que son en la mayoría de los casos las instituciones que no sólo escogen a los miembros de los organismos de acreditación y evaluación sino que definen además los parámetros de calidad. Para algunos, es la autonomía universitaria misma la que está siendo revisada, para otros es la libertad de enseñanza que está siendo acotada.

En el nuevo panorama institucional, si bien el sistema universitario dual o binario se mantiene, se agrega una nueva figura jurídica, y un nuevo actor: las agencias o instituciones de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Estas nuevas instituciones promueven una serie de valores y roles en el marco de una nueva regulación de la educación superior y constituyen una novedosa estructura institucional dentro de los sistemas universitarios de la región, con responsabilidades tanto con relación al sistema superior interno como al sistema educativo internacional. En general se basan en consensos; tienen transparencia en sus decisiones; imparcialidad y autonomía de los centros de poder; son de tipo voluntario, utilizan mecanismos presenciales de autoevaluación, evaluación de pares y evaluación externa.

Las agencias de aseguramiento de la calidad en la región están articulados a partir de un conjunto de criterios que han sido resultado de una compleja dinámica de negociación entre las universidades autónomas, IES privadas, colegios profesionales y gobiernos, que ha conformado un núcleo por el cual una parte significativa de la política de educación superior no reposa en los niveles ejecutivos gubernamentales, ni tampoco en los consejos universitarios sino en instancias corporativas o colegiadas de los diversos actores

de la sociedad vinculados a la formación profesional y la investigación.

Sin embargo, se constata que se está pasando hacia un segundo momento en el cual la injerencia de las políticas gubernamentales en la regulación de la calidad es más directa. El establecimiento de estándares mínimos de calidad, la fijación de criterios de asignación de fondos financieros a través de fondos especiales, o la creación de exámenes de Estado, constituye un movimiento que se está produciendo en varios países de la región, y que muestra una nueva etapa en el desarrollo de los sistemas de aseguramiento de la calidad, pero con un mayor peso institucional, normativo y político de los ministerios de educación.

La búsqueda de la equidad y el reconocimiento de las minorías

Desde los años ochenta, se ha ido reforzando un complejo nudo de inequidad en la educación superior. En el sector estatal dadas las restricciones a los ingresos de nuevos estudiantes o por la incapacidad –o desinterés– por incrementar los presupuestos en la misma proporción que se incrementa la demanda por educación superior, llevaron al establecimiento de múltiples barreras de acceso a dichas instituciones; generalmente se establecieron pruebas de conocimiento que beneficiaban a los sectores de ingresos medios al provenir de una educación media de superior calidad o por el mayor *stock* de capital humano de esos hogares. En el sector privado por su parte, el costo de la matrícula favorece los estratos de mayores ingresos. Ambas dinámicas han presionado para que la tasa de cobertura de educación superior en América Latina se mantuviera prácticamente estancada entre 1990 y 2000. En los últimos años se comienza a visualizar un nuevo escenario de políticas públicas para revertir la tendencia a la expansión de la cobertura privada y al incremento de los niveles de equidad en el acceso a la educación superior.

Esto, sin embargo, no es un problema sólo de la región. La CMES+5 de la UNESCO claramente expresó que a escala mundial la educación superior tiene una significativa persistencia de niveles de inequidades tanto de calidad como de acceso (UNESCO, 2003).

La educación superior ha estructurado un complejo nudo de inequidades en toda la región, y particularmente en las universidades públicas. En Colombia, tres de cada estudiantes matriculados provienen del 40% más rico; en Perú sólo el 4% de los jóvenes pobres ingresa a la educación superior frente al 50% de los ricos. Allí, el 80% del gasto público se destina a los dos quintiles más ricos; en Argentina los principales beneficiarios de la educación gratuita son los ricos, ya que el sistema tiene un efecto redistributivo progresivo desde los ricos y regresivo desde los pobres; en Venezuela, los estratos I y II han incrementado sustancialmente su participación en la matrícula de los universidades públicas; y el Costa Rica el 71% de los estudiantes pertenece al 40% más rico, mientras que sólo el 13% proviene del 40% más pobre.

Mientras que en la región la tasa de cobertura anda en el orden del 19%, ésta varía fuertemente en función del grupo étnico o cultural. Los estudios indican que los blancos están a la cabeza, seguidos por los mulatos, los negros, los pardos y finalmente los indígenas, como se visualiza en el cuadro sobre Ecuador. Algunos estudios en curso a nivel de los países de la región están indicando que la tasa de cobertura de la juventud indígena respecto al grupo que va de 18 a 24 años es de apenas 3%.

Ecuador
Cobertura de educación superior por grupo étnico

Indígena	3
Negro	6
Mestizo	14
Mulato	8
Blanco	19
Otro	13
Total	14

Fuente: INEC, VI Censo de Población y V de Vivienda/Sistema integrado de Indicadores Sociales del Ecuador, 2001.

En un continente con casi 50 millones de indígenas, su población mantiene un alto porcentaje de personas sin escolaridad (Bolivia, 2000: 41.8%) y un bajo porcentaje con educación obligatoria completa (Bolivia, 2000: 14%), lo cual muestra una situación de importante marginación y exclusión del sistema educativo desde los niveles de educación primaria y secundaria, que finalmente se expresa en que los jóvenes indígenas casi no llegan a las puertas de la universidad (Weiss, 2004).

Pese a la relativamente baja cobertura en la educación superior en la región, aún en los países en los cuales no hay o casi no existen dispositivos de selección, como Bolivia y Argentina, la capacidad de incorporación y retención del sistema para los estudiantes indígenas es tan baja e ineficiente que incrementa más duramente dichas exclusiones. Los niveles de retención, deserción y rezago de las poblaciones indígenas se hacen aún mayores en el área rural y en el sector femenino, recayendo negativamente en la población más pobre que se ve privada del acceso a los servicios educativos. La inequidad de acceso, proceso y egreso, no se reducen solamente a la población indígena, sino que la raza continua siendo uno de los ejes de la discriminación en la educación superior.

Este complejo escenario está llevando a la formulación de políticas públicas para intentar lograr una mayor equidad en un contexto donde la búsqueda de la calidad constituye en general, salvo en el caso de Venezuela, un objetivo prioritario.

La Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO en 1998 recomendó “el establecimiento y la garantía de condiciones no discriminatorias de acceso a la educación superior, que pudieran limitar el derecho de las personas a la educación superior por razones de religión, raza, sexo, idioma, económicas, sociales o culturales o incapacidad física” (UNESCO, 1999). La nueva realidad está conduciendo, aún tímidamente, al

desarrollo de políticas públicas proactivas que permitan compensar positivamente las desigualdades de los estudiantes procedentes de esos grupos altamente marginados del acceso a bienes y servicios de educación de calidad.

En general, las políticas de educación superior están definidas como políticas de mercado o administradas, es decir, como políticas de compensación atendiendo a las especificidades geográficas, étnicas o de ingresos económicos. Bajo este modelo de políticas proactivas se busca atender diferenciadamente a sectores de la población que no logran ingresar a la educación superior en las condiciones normales de la política de educación superior. La región comienza a mostrar en los últimos años, el inicio de políticas públicas para promover entre sectores marginados el acceso a las universidades, especialmente de negros (Brasil), indígenas y personas con discapacidades. Son políticas diferentes, como lo son las realidades y las dinámicas políticas, pero en todas se verifica claramente que son respuestas a una demanda cada vez más activa y protagónica de los sectores marginados. Las experiencias en curso muestran que las modalidades de compensación proactivas para promover el acceso a la educación superior a las diversas poblaciones marginadas como las personas con discapacidad, los negros, los indígenas o las personas de escasos recursos, pueden ser las siguientes:

1. Becas. Establecimiento de incentivos directos a las personas pertenecientes a comunidades específicas objeto de políticas públicas. Se reconoce la problemática de los bajos ingresos monetarios y se busca paliar la alta tasa de deserción. Los programas de becas facilitan el acceso a un determinado número de carreras universitarias preexistentes y disponibles para todos. Buscan el acceso a carreras universitarias existentes. Las ayudas becarias pueden concretarse de diferentes maneras: para terminar de elaborar la tesis, para cursar los últimos semestres de la carrera, alojamiento y alimentación.

2. Cupos. Establecimiento de porcentajes de la matrícula destinados a determinados sectores sociales que no logran ingresar en forma proporcional bajo los procedimientos de ingresos a través de los mecanismos de calidad o precios con o sin participación de las propias comunidades o grupos de los cuales son miembros.
3. Modalidades de admisión especiales. Porcentajes de estudiantes que, más allá de los resultados de las pruebas entran en el marco de acuerdo de las universidades con determinados grupos o sectores.
4. Programas de las universidades. Establecimientos de acuerdos específicos entre comunidades o grupos y universidades para modalidades de tercer nivel hechas a medida. Se reconoce la problemática diferenciada y las instituciones individualmente establecen políticas en el marco de su propia autonomía y concepción.
5. Educación no formal. Establecimiento de modalidades de educación informal, como talleres y cursos, no certificados ni parte del *curriculum* universitario, realizadas por las comunidades, ONG o por las universidades o los gobiernos.
6. Propedéuticos de las universidades o del gobierno. Establecimiento de cursos de nivelación preingreso que permitan a través de una mayor escolaridad mejores probabilidades de éxito en las pruebas nacionales de ingreso.
7. Instituciones de Educación Superior para sectores específicos. Creación de universidades o institutos universitarios públicos, privados o comunitarios para atender diferenciadamente la demanda de educación superior con características curriculares propias y diferenciadas con procedimientos de ingresos fuera de las modalidades tradicionales de ingreso nacionales.

Las políticas de internacionalización de la educación superior

El último de los ejes centrales de las nuevas políticas de educación superior está asociado a la globalización y a la lenta, compleja, conflictiva y tal vez inevitable, conformación de una educación sin fronteras, que ha creado una nueva tensión —previamente inexistente— entre lo mundial y lo local en el ámbito educativo (Delors, 1996). La globalización impulsa a la educación superior y la investigación hacia un espacio global, en el cual la educación superior “sin fronteras” surge como una realidad en el marco de un proceso lleno de amenazas y oportunidades (UNESCO, 2003). En ese contexto, para la UNESCO la globalización debe preservar la diversidad y estimular la cooperación fortaleciendo los sistemas de educación nacionales.

En este marco complejo los países carecen de mecanismos para regular el ingreso de educación transnacional, para asegurar la calidad de los programas ofrecidos por los proveedores externos; tampoco están dispuestos los colegios profesionales a homologar dichos estudios, ni las IES a perder sus estudiantes. Este nuevo escenario de la educación transfronteriza tiende a reposicionar mucho de los roles y funciones del Estado: en unos casos hacia la protección de los sistemas educativos nacionales frente a la nueva competencia de la educación transnacional; en otros, a buscar equilibrios entre la apertura y la restricción a la educación transnacional, y finalmente, en el interés de promover una apertura buscando incrementar con ello la oferta o la calidad o reducir costos.

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

La primera fase de la internacionalización de la producción de bienes se produjo con la

expansión de las multinacionales a través de subsidiarias, instaladas localmente y dedicadas, básicamente, a la producción hacia el mercado interno. Esta etapa estuvo relacionada con la primera Reforma de la universidad autónoma y pública, que produjo profesionales para una industrialización sustitutiva, en el marco de una economía que se regulaba globalmente con base a aranceles, y donde la apertura dependía de la tasa media arancelaria. En dicho contexto, la educación no era un bien transable porque las tecnologías no lo permitían y tampoco lo estimulaban la baja rentabilidad de la educación superior. El nuevo escenario de la economía global está dado por la internacionalización de los intangibles y de los servicios. La educación, en tanto “fábrica nacional”, enfrenta hoy un escenario competitivo puesto que las nuevas tecnologías permiten modalidades internacionales de gestión, la desnacionalización de las estructuras educacionales, su transabilidad y, por ende, una competencia de carácter global.

La expansión de los intangibles y su internacionalización conforman el inicio del camino hacia la nueva sociedad del conocimiento, cuya regulación se genera no a través de los aranceles, sino de los derechos de autor, de marca, de propiedad, de localización: a través de los contratos con sus derechos y deberes (Rama, 2003).

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

cación superior de los países centrales a través de su creación o de la compra de instituciones locales privadas.

Se observa, por ejemplo en el Caribe inglés, una enorme diversidad de modalidades de relaciones entre lo externo y lo interno en el área de la educación superior: alianzas, acuerdos, esquemas de *off shore*, instalación local o sistemas mixtos. La educación virtual, en tanto educación transfronteriza, también presenta una enorme variedad de formas híbridas que atraviesan las fronteras nacionales⁴.

La flexibilización de los mercados laborales y la renovación tecnológica tornan difícil saber cuáles serán los conocimientos que se requerirán dentro de cinco años. Esto plantea preguntas difíciles a la educación superior por su relación con mercados laborales y sociedades del futuro. Los desajustes en término de pertinencia con los volúmenes de la demanda de los mercados laborales se expresan hoy en un mundo global en las crecientes migraciones de profesionales. Los ministros de educación de África han planteado a la Unión Europea que ésta tendría que asumir una parte sustancial de los costos de la educación superior de sus países, dado que cuatro de cada cinco profesionales que se gradúan en sus universidades se radican posteriormente en Europa, beneficiándose así la región europea y drenándose los pocos recursos humanos altamente preparados de África. Es este un tema de la agenda futura en un mundo de crecientes migraciones y de una sociedad basada en el uso intensivo del conocimiento

Desde la década de los setenta del siglo pasado la emigración de trabajadores de bajo nivel de capacitación ha significado una creciente remesa de los emigrantes. Países como México, con 10,000 millones de dólares de remesas o El Salvador, con 2,000 millones, muestran el fuerte impacto

⁴ “La educación virtual en América Latina y el Caribe”, varios autores, ANUIES, IESALC/UNESCO, México, 2004. En los diversos estudios, resultado de los informes preparados para el IESALC en los diversos países, se puede constatar el crecimiento significativo de la educación transnacional y la ausencia de políticas públicas en la materia. www.iesalc.unesco.org.ve.

de estas nuevas modalidades de exportación. Pero hoy, dado que el empleo en los países centrales crecientemente presenta un perfil más exigente, comienzan a ser los profesionales los que emigran, incorporando un nuevo componente en la problemática de la educación transnacional, ya que esta educación se orienta a la formación de profesionales para contextos globales (por ejemplo, en inglés, informática, etcétera).

Los datos indican un crecimiento sostenido de la educación transnacional en todos los países de la región. Desde un 12% de la matrícula en Bahamas, un 7.5% en Chile y apenas un 1% en Perú, la expansión de la educación transnacional está asociada al grado de apertura de la sociedad y a su nivel de informatización⁵. Igualmente esta nueva educación también está asociada a la pertinencia de los programas universitarios, ya que su expansión está asociada a la inclusión de programas y pedagogías ajustadas a mercados laborales y culturas globales. La enseñanza de idiomas, el uso intensivo de las nuevas tecnologías o la conformación de los currículos bajo una pertinencia global, plantean fuertes desafíos y debates en relación a cuál es la demanda de los estudiantes de nuestro continente y el tipo de respuesta que dan nuestras universidades. Asociado a ello se debaten los tipos de política de regulación internacional, orientadas hacia la apertura o el encerramiento. La creación del es-

pacio común de la educación superior, en este sentido es uno de los puntos más significativos de la agenda, aún en etapa de formulación, y cuyas líneas centrales, así como las instituciones y estructuras, aún no existen.

Sin embargo, más allá de las opciones protectionistas, el eje central está dado por los desafíos que impone la necesaria competitividad en el contexto de una economía global. Protección y competitividad se transforman en los elementos de la nueva tensión, que integra lo global y lo local, y donde las determinantes de calidad, equidad o institucionalidad comienzan a estar sujetas a la efectiva competitividad. La autonomía universitaria o la libertad de mercado, también se sujetan a las nuevas variables que modelan a los estados, una de las cuales crecientemente está asociada a su capacidad de competir en los nuevos escenarios de incertidumbres globales.

Sin embargo, la apertura a la educación transnacional y a la educación virtual también es vista desde la óptica de su eficacia como un instrumento para motivar la competencia, ofrecer la prestación de servicios educativos a menores costos en un contexto de estancamiento de la cobertura, así como de modalidades pedagógicas más flexibles. En este sentido, se manifiesta, en la mayor parte de los casos, una fuerte ambivalencia en las visiones desde los estados latinoamericanos entre la protección a los sistemas universitarios locales o la apertura

⁵ Al respecto ver los diversos estudios la internacionalización de la educación superior en varios países de la región en los cuales se visualiza el incremento de la matrícula transnacional en la cobertura nacional. www.iesalc.unesco.org.ve.

Referencias

- BRUNNER, José Joaquín (1990). *Educación Superior en AL: cambios y desafíos*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- CULLEN, Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro, Informe Delors*, Madrid, UNESCO-Santillana.
- JARCE, Jorge (2002). *La educación superior en Colombia*, Bogotá, Santillana, IESALC.
- RAMA, Claudio (2003). *Economía de las industrias culturales en la globalización digital*, Buenos Aires, Eudeba.
- (2004a). “La cuestión de la educación superior indígena en América Latina”, en Avelina Pancho *et al.*, *Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*, Bogotá, UNESCO/IESALC, ONIC, ASCUN, MEN, CRIC.
- (2004b). “La compleja dinámica de la iniquidad en la educación superior en América Latina y el Caribe”, en Rigoberto Lanz (Comp.). *La universidad se reforma II*, Caracas, MES, UCV, OTRUS, UPEL, IESALC.
- RENATO SOUZA, Pablo (2005). *A revolução gerencial. Educação no Brasil 1995-2002*, São Paulo, Prentice Hall.
- RODRÍGUEZ OSTRIA, Gustavo (2001). *Del Estado educador al estado evaluador*, Bolivia.
- TEDESCO, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- TÜNNERMAN, Carlos (2004). “Autonomía universitaria en un mundo globalizado”, en *Autonomía universitaria*, Bogotá, ASCUN.
- UNESCO (1999). *Conferencia Mundial de Educación Superior, Plan de acción*, París.
- UNESCO (2003). *Conferencia Mundial de la Educación Superior + 5*, París.
- WEISS, Christa (2004). *La educación superior indígena en Bolivia*, IESALC, www.iesalc.unesco.org.ve.