

## **La política de educación superior en América Latina y el Caribe**

Claudio Rama<sup>1</sup>

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 de los Estados Nacionales, 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 de los Estados modernos, 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 de los Estados modernos, 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<sup>1</sup>. 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 recién 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.

Casi todas las orientaciones filosóficas colocan en la educación la posibilidad de la educación, pero también visualizan “como contrapartida inevitable la posibilidad de corrupción humana, la degradación del primigenio e irrecuperable estado de naturaleza como afirmaba Rousseau. Las

---

<sup>1</sup> Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

políticas públicas están en el marco de las elecciones. Como afirma Savater, “ningún motivo es causa de la acción en el sentido directo... (sino que) la causa de cada acción es siempre la voluntad libre que se decide por un motivo y no por el motivo mismo”<sup>ii</sup>. La proairesis o la capacidad de elegir es el eje de las política pública con las propias restricciones. Sin embargo, siguiendo a ese autor, la “voluntad humana no sea tanto voluntad de vivir o de poder sino ante todo voluntad de futuro, afán de seguir durando, *conatus*. “<sup>ciii</sup>. La política de educación superior en este sentido tiene el eje de las elecciones de las personas y sus visiones sobre como persistir en el tiempo al responder a los “futuribles” a los diversos escenarios posibles en los cuales seleccionan. El futuro no está determinado, lo que significa que por esencia, no puede ser objeto de un conocimiento científico. Está abierto a varias evoluciones posibles, que son a su vez las que impulsan las políticas.<sup>iv</sup>

### ***1. 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)<sup>v</sup>. 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 de poder a las elites 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 elites 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 transferírselo 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 a los Estados 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 humanos<sup>vi</sup>. No fue una política estratégica de los Estados, 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, etc. 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, y la Universidad se consolidó como centro de contrapoder y se perfiló como institución no solo contestataria sino revolucionaria<sup>vii</sup>. Allí la política universitaria pasó a ser el campo de las alianzas contra los gobiernos que se expresó 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 a los Estados 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<sup>viii</sup>.

## ***2. La política de la diferenciación institucional en la educación superior***

### ***a. El sector público***

El “empoderamiento” de las universidades, expresado en la autonomía y el cogobierno, fue 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 en los diversos países 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. La Universidades experimentales en Venezuela en los 70; la división de las sedes regionales y su transformación en Universidades en Chile en los 80; la expansión de las Universidades estatales en Brasil en los 80; la creación de universidades públicas alrededor del Buenos Aires en Argentina en los 90; 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 propendió a diversificar las IES públicas y construir sistemas universitarios paralelos bajo un mayor control de los Estados. 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 regimenes democráticos en casi toda la región en los 80 y los 90 incentivó además un significativo proceso de regionalización de la educación superior que se expresó en fuertes demandas de los diversos grupos regionales por la creación de instituciones universitarias, tanto públicas como privadas en las diversas regiones administrativas en que se estructuraban los países. Ello 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, y que tan fuertemente habían marcado la educación superior desde los inicios.

La descentralización y regionalización de los Estados –fenómeno aún en curso y en debate- constituyó el segundo momento del empoderamiento de la sociedad respecto al Estado. En este caso de las regiones, 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
<b>Región Capital</b>	51 %	37 %	29 %	24,7 %
<b>Resto</b>	49 %	63 %	71 %	75,3 %
<b>Total</b>	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, Rep. Dominicana u Honduras, la respuesta se expresó además en la regionalización de las grandes instituciones universitarias públicas. La UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) por ejemplo hoy tiene el 30% de su enorme matrícula fuera del DF en sus 32 subse-des, al igual que la UASD (Universidad Autónoma de Santo Domingo) cuyo 31% de la matrícula o sea 45 mil estudiantes están localizados en las 8 sedes fuera de la capital.

**Brasil - Cobertura regional de la matrícula universitaria 1990 - 2000**

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

En Brasil, entre 1990 y el 2000, la tasa de crecimiento de la educación superior fue superior en las regiones más marginadas mostrando el inicio de un cambio en la tendencia histórica de concentración en la región sudeste, aún cuando ella acapara el mayor peso de instituciones y matrículas universitaria, en forma muy superior a la cobertura poblacional a escala nacional. La diferenciación pública, sin embargo en la mayor parte de los casos también se expresó en una diferenciación de niveles de calidad entre las tradicionales instituciones universitarias autónomas y las nuevas instituciones, que muchas veces nacieron con menores presupuestos, menos exigencias de calidad, inferiores cuerpos docentes, etc.

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 elite de alto nivel asociadas a carreras técnicas.

#### ***b. 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 ni predominantemente, 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 90, que habilitó a la 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.

La educación privada fue respuesta a las presiones para cubrir la creciente demanda estudiantil derivada de la expansión de la educación media en el continente en un contexto de restricciones financieras de los gobiernos, y estuvo incentivada 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, en 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, etc.), el instrumento de incentivo 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, y que la subordinó 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. Ello, no sólo pautó el inicio de una inequidad basada en la calidad, sino que además, en los casos en los cuales los contextos no impusieron de políticas de “fiscalización y control”, como se hicieron por ejemplo en el caso de Colombia, el proceso mostró rápidamente acciones carentes de éticas. 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, etc. 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 central era la incapacidad de mantener los ritmos de incrementos de los presupuestos en educación superior acompañando a las crecientes demandas por el acceso a la educación superior, 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 incentivar la oferta privada de servicios de educación superior. Esas determinantes 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 al 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<sup>ix</sup>.

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 los 8 años del mandato de Fernando Henrique Cardoso, 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”<sup>x</sup>. En Rep. Dominicana por ejemplo la creación de Universidades ha estado fuertemente correlacionada con las campañas electorales, y en varios países, como Paraguay por ejemplo, por citar uno de los casos, 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**

<b>Modelo ES</b>	<b>Modelo Político</b>	<b>Objetivos Políticos</b>	<b>Instrumento</b>
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 enseñaza” 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.

### ***3. 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”<sup>xi</sup>, 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 naciones<sup>xii</sup>.

En estos nuevos escenarios el Estado aparece como la “instancia principal, sino la única”, como afirma Tedesco<sup>xiii</sup>, 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. El pasaje en la 2ª Reforma, de unas pocas instituciones de educación superior, a una alta y variada diversidad de instituciones, pone al Estado como el único posible regulador a escala nacional, como la instancia 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 de ES, las cuales en primera instancia se orientan hacia la construcción de una nueva institucionalidad reguladora con un peso central del Estado, en la construcción de un nivel regulador 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 las políticas públicas eran reactivas, estas están siendo proactivas, y permanentes más allá de la alternancia de los gobiernos y partidos.

#### ***a. 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 en la educación superior, ha creado una nueva y significativa 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.

### **Políticas públicas en Educación Superior (2000 – 2004)**

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

Este amplio proceso en curso ha significado que los Estado se han dotado de una capacidad regulatoria sobre el sector público y de orientación de los recursos financieros sobre las Universidades públicas, de establecimiento de estándares básicos de las instituciones y los programas, de las formas de gestión, las carreras docentes o la garantía de los derechos estudiantiles. La regulación básica ha sido tanto sobre el sector privado -sobre el mercado- como sobre el sector público -sobre la autonomía-, en el marco de un proceso en curso 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.

***b. 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 problemática de la calidad remitió a la ausencia de políticas e instituciones que aseguraran la calidad en un contexto de libertad de mercado, fundamentalmente en el sector privado. La problemática de la equidad, en ambos sectores, se debía al tipo 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 que promovido niveles de calidad-precios diferenciados en los cuales se establecieron distintos tipos de educación 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, en la región fue la creación de organismos de aseguramiento de la calidad, que comenzó a expresar que la política pública de educación superior se ha ido moviendo en dirección a un cambio en el rol del Estado que lentamente estaría pasando desde el Estado educador a un nuevo Estado evaluador<sup>xiv</sup>. 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 al interior y en las fronteras de los países.

Estas regulaciones e instituciones están implicado el establecimiento de mecanismos y procedimientos de restricción de 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 educativos por parte de los centros de educación terciarios. Con estos instrumentos, el mercado libre de la educación superior privada comienza a estar acotado y regulado en diversa proporción e intensidad por 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 1º Reforma de la ES basada en la autonomía universitaria, y la 2º Reforma de la ES 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 y cuyo desarrollo y consolidación a 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 2º 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, en esta 3° fase de la educación superior se agrega una nueva figura jurídica, y un nuevo actor, a través del establecimiento de estas agencias o instituciones de aseguramiento de la calidad de la educación superior que se localizan entre la autonomía universitaria y la libertad de mercado promoviendo la regulación y la educación como un bien público. Estas nuevas instituciones promueven en tal sentido una serie de valores y roles en el marco de una nueva regulación de la educación superior y constituyen una nueva estructura institucional dentro de los sistemas universitarios de la región, con responsabilidades tanto con relación al sistema superior interno, como respecto al sistema educativo internacional. En general ellos se basan en consensos, tienen transparencia en sus decisiones, imparcialidad y autonomía de los centros de poder, de tipo voluntarios, con bajo nivel de eficiencia, utilizando mecanismos presenciales de autoevaluación, evaluación de pares y evaluación externa.

Los determinantes de las agencias de aseguramiento de la calidad en la región están articulados a partir de un conjunto de alternativas que han sido resultado de una compleja dinámica de negociación entre las universidades autónomas, las IES privadas, los colegios profesionales y los Gobiernos, que ha conformado un núcleo por el cual una parte significativa 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 está siendo 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.

### *c. La búsqueda de la equidad y el reconocimiento de las minorías*

En la educación superior desde los 80, se ha ido reforzando un complejo nudo de inequidad. En el sector estatal dadas las restricciones a los ingresos de nuevos estudiantes o dada la incapacidad –o desinterés- de incrementar los presupuestos en la misma proporción que se incrementa la demanda por educación superior,- que llevaron al establecimiento de múltiples barreras de acceso en dichas instituciones, generalmente a través de 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 el 2000. Recién a partir de 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,

No es este sin embargo 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.<sup>xv</sup>

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% mas rico; en Perú sólo el 4% de los jóvenes pobres ingresa a la ES frente al 50% de los ricos. Allí, el 80% del gasto público en ES se destina a los dos quintiles más ricos; en Argentina los principales beneficiarios de la ES 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 que asiste a la ES pertenece al 40% más rico, mientras que sólo el 13% proviene del 40% más pobre.<sup>xvi</sup>

Mientras que en la región la tasa de cobertura anda en el orden del 19%, esta tasa 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 anexo de 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 a su grupo etario de 18 a 24 es de apenas 3%.

### Ecuador

#### Cobertura de educación superior por razas

Indígena	3
Negro	6
Mestizo	14
Mulato	8
Blanco	19
Otro	13
<b>Total</b>	<b>14</b>

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 personas indígenas, La población indígena 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<sup>xvii</sup>.

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 continúa 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”<sup>xviii</sup>. 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, definidas estas últimas 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 la educación superior para sectores marginados del 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<sup>xix</sup>:

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 U. con determinados grupos o sectores.
4. Programas de las Universidades. Establecimientos de acuerdos específicos entre comunidades o grupos y universidades para el establecimiento de 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 informales como talleres y cursos, no certificados ni parte de un 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 diferenciados fuera de las modalidades de ingreso nacionales.

#### ***d. Las políticas de internacionalización de la educación superior***

El último de los ejes centrales de las nuevas políticas de educación superior esta 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<sup>xx</sup>. 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<sup>xxi</sup>. 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, ni 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 otros, 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 a través de 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 1° Reforma de la universidad autónoma y pública, que produjo profesionales para una industrialización sustitutiva, en el marco de una economía que se regulaba globalmente en base de aranceles, y donde la apertura dependía básicamente de la tasa media arancelaria. En dicho contexto, la educación no era un bien transable porque las tecnologías no lo permitían y tampoco lo incentivaba la baja rentabilidad de la educación superior. A diferencia, 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 <sup>xxii</sup>.

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 educación 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 nacionales<sup>xxiii</sup>.

La flexibilización de los mercados laborales y la renovación tecnológica tornan difícil saber cuáles serán los conocimientos que se requerirán dentro de cinco años. Esto plantea preguntas difíciles a la educación superior ya que ésta forma para mercados laborales y sociedades del futuro. Los desajustes en término de pertinencia con los volúmenes de la demanda de los mercados laborales se expresan hoy en un mundo global en las crecientes migraciones de profesionales. 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 del continente. 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 del '70 del siglo pasado la emigración de trabajadores de bajo nivel de capacitación a 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, como muchos otros, muestran el fuerte impacto 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, etc.).

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 informatización<sup>xxiv</sup>. Igualmente esta nueva educación también está asociada a la pertinencia de los programas universitarios, ya que su expansión esta 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 cual 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 espacio 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 proteccionistas, 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 pasan a estar sujetas 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 incentivar la competencia, ofertar 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 a una mayor presencia de nuevos proveedores educacionales externos.

---

<sup>i</sup> Cullen, Carlos, "Perfiles ético-políticos de la educación", Paidós, Buenos Aires, 2004

<sup>ii</sup> Savater, Fernando. "El valor de elegir" pág 46 y 47, Ariel, Barcelona, 2003

<sup>iii</sup> Idem, pag 49

<sup>iv</sup> Bindé Jerome (compilador), "Les clés du XXI siècle", Seuil, Paris 2000

<sup>v</sup> Ver para el caso Argentino el estudio "Luchas Sociales y Modelo de Acumulación" de Mónica Basualdo, Siglo XXI, Buenos Aires, en el cual se analizan las diversas etapas de bloques sociales y modelos económicos de desarrollo y el rol de la Universidad y las capas medias en ellos.

<sup>vi</sup> Quintana, Luken, conferencia sobre la legislación de la educación superior en Venezuela, Iesalc, Caracas 2002. Tal argumento lo desarrolla también en "Comentarios sobre el Proyecto de Ley de Educación Superior en Venezuela", Caracas 2003.

<sup>vii</sup> Brunner, José Joaquín, "Educación Superior en AL: cambios y desafíos", FCE, Santiago de Chile, 1990

<sup>viii</sup> Tedesco, Juan Carlos, Educar en la sociedad del conocimiento, FCE, Buenos Aires, 2000

<sup>ix</sup> Jarce, Jorge, La educación superior en Colombia. Santillana, IESALC, Bogotá 2002

<sup>x</sup> Renato Souza, Pablo, "A revolução gerencial. Educação no Brasil 1995-2002", Prentice Hall, São Paulo, 2005

<sup>xi</sup> Tunnerman, Carlos, "Autonomía universitaria en un mundo globalizado" pp 113-155, en Autonomía Universitaria, ASCUN, Bogotá 2004

<sup>xii</sup> Carnoy, Martín, "Mundialização e reforma na educação", Brasília, UNESCO-IIEP. "La mundialización ejerce un profundo impacto sobre la educación en planos bastante diferentes y en un futuro, ese fenómeno será tanto más perceptible, cuanto más 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", Pág. 23, (traducción libre)

- 
- <sup>xiii</sup> Tedesco, Juan Carlos, ob cit.
- <sup>xiv</sup> Rodríguez Ostría, Gustavo: “Del Estado educador al estado evaluador”, Bolivia 2001
- <sup>xv</sup> UNESCO, Conferencia Mundial de la Educación Superior + 5, París, 2003
- <sup>xvi</sup> Rama, Claudio. “La compleja dinámica de la inequidad en la educación superior en América Latina y el Caribe”, p 7-34, en “La Universidad se Reforma II”, Rigoberto Lanz (comp), MES, UCV, OTRUS, UPEL, IESALC, 244 pp. Caracas, 2004
- <sup>xvii</sup> Weiss, Christa, “La educación superior indígena en Bolivia”, IESALC, 2004, [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- <sup>xviii</sup> UNESCO, Conferencia Mundial de Educación Superior, Plan de acción, París, 1999
- <sup>xix</sup> Rama, Claudio: “La cuestión de la educación superior indígena en América Latina”, “Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza”, Avelina Pancho y otros, UNESCO/IESALC, ONIC, ASCUN, MEN, CRIC, Bogotá, 2004
- <sup>xx</sup> Delors, Jacques, “La educación encierra un tesoro, Informe Delors”, UNESCO - Santillana, Madrid, 1996
- <sup>xxi</sup> UNESCO, Conferencia Mundial de la Educación Superior + 5, París, 2003
- <sup>xxii</sup> Rama, Claudio. “Economía de las industrias culturales en la globalización digital”, Eudeba, Buenos Aires, 2003
- <sup>xxiii</sup> “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](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- <sup>xxiv</sup> 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](http://www.iesalc.unesco.org.ve)