

Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros

ERNESTO VILLANUEVA*

La afirmación sobre la importancia que tiene la educación superior en el desarrollo de cualquier sociedad es ya un lugar común en las discusiones políticas y académicas sobre la materia. No obstante, dicha aserción no resuelve la pregunta sobre qué tipo de educación, para qué desarrollo y para qué sociedad; para ello es indispensable reconocer el carácter histórico y político de esa relación.

Con estos supuestos como base, en el siguiente trabajo proponemos una reflexión sobre la situación y las perspectivas de la educación superior en América Latina: se trata de una mirada que esboza un balance sobre los cambios ocurridos en los últimos años, para considerar, a continuación, el actual contexto de la educación superior de la región y los desafíos frente a los cuales deberán generarse nuevas respuestas. Pretendemos sumar un aporte al debate que pone en el centro la pregunta sobre qué educación podemos y debemos promover para construir una sociedad con desarrollo productivo y cultural autónomos, con diálogo y participación en el escenario internacional, con equidad, integración y solidaridad.

To assert that higher education is important for the development of any society is yet a common place in the political and academic discussions about the matter. However this affirmation does not resolve the problem of what kind of education, for what kind of development and what kind of society; therefore it is necessary to recognize the historical and political nature of this relationship.

Based on those suppositions, the article proposes a reflection about the current situation and about the prospects of higher education in Latin America: it has to do with a new look that offers a balance of the changes that have been happening during the last few years, in order to consider the current context of higher education in the region and the challenges that make necessary the generation of new answers. The author pretends to add a contribution to the debate that focuses on the question about what kind of education we can and must encourage in order to build up a society that entails autonomous productive and cultural developments with dialogue and participation at international level and with equity, integration and solidarity.

Recepción: 26 de agosto de 2008 | Aceptación: 10 de enero de 2010

* Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina y profesor titular de la Universidad Nacional de Quilmes de ese país. Publicaciones recientes: (2007): “Transnational Commercial Provision of Higher Education: The case of Argentina”, en Martin Michaela (ed.), *Cross-Border Higher Education: Regulation, quality assurance and impact. Argentina, Kenya, Russia*, vol. II: *International Institute for Educational Planning*, París, UNESCO, pp. 7-121; (2007): “25 propuestas para la educación superior de América Latina y el Caribe”, en *Tendencias de la Educación Superior*, IESALC. CE: evilla@unq.edu.ar

Palabras clave

América Latina
Educación superior
Reformas neoliberales
Modelos educativos
Internacionalización
Integración educativa

Keywords

*Latin America
Higher education
Neoliberal reforms
Educational models
Internationalization
Educational integration*

PRESENTACIÓN

La afirmación sobre la importancia clave que tiene la educación superior en el desarrollo de cualquier sociedad es ya un lugar común en las discusiones políticas y académicas sobre la materia. No obstante, en dicha afirmación no es transparente ni unívoco el significado del tipo de desarrollo esperado para cada sociedad, como tampoco lo es el tipo de educación que permitirá promoverlo. En otras palabras, si bien hay consenso entre la estrecha relación entre educación y desarrollo, la pregunta sobre qué educación para qué desarrollo para qué sociedad sigue en pie.

Esto implica reconocer el carácter histórico y político de esa relación: histórico, porque la respuesta a la pregunta sobre qué educación para qué sociedad no ha sido ni puede ser siempre igual; político, porque cualquiera sea la respuesta, la misma siempre debería inscribirse en un proyecto político que piense los problemas de la sociedad en su conjunto.

Por cierto que esta cuestión sobre la relación entre la educación, la política y el desarrollo de la sociedad ha sido objeto de estudio y debate en diversos ámbitos académicos y políticos. La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en 2008 en Cartagena de Indias, reflejó de alguna manera estas preocupaciones al tiempo que sentó las bases para la elaboración de una agenda de trabajo compartida.¹ Complementariamente, el trabajo compilado por Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson, y publicado por IESALC-UNESCO, reunió una serie de ensayos en los cuales las principales problemáticas de la educación superior latinoamericana (calidad, financiamiento, diversificación, impacto de las nuevas tecnologías, relación con la ciencia, etc.) fueron analizadas por especialistas de todo el continente (Gazzola y Didriksson, 2008). Este volumen forma parte, además, de un proyecto

permanente de análisis de la educación superior latinoamericana coordinado por IESALC.

Algunos años antes, también a instancias de IESALC, Norberto Fernández Lamarra había desarrollado un estudio regional sobre la educación superior latinoamericana en el cual presentaba una serie de informaciones, diagnósticos y propuestas (Fernández, 2005). Por su parte, Marcela Mollis (2003) compiló una serie de artículos en los cuales, a través del análisis de casos nacionales, se presentaba un balance sobre la implementación de diversas políticas educativas de los años noventa y su impacto en los sistemas universitarios de la región, así como una reflexión sobre algunos de los ejes problemáticos que esas políticas habían creado: la relación con el mercado, la globalización y el financiamiento.

Con estos presupuestos y recorridos bibliográficos como base, en este trabajo proponemos una reflexión sobre la situación y las perspectivas de la educación superior en América Latina: se trata de una mirada que esboza un balance sobre los cambios ocurridos en los últimos años, para considerar, a continuación, el actual contexto de la educación superior de la región y los desafíos frente a los cuales deberán generarse nuevas respuestas. En los años noventa el clima político hegemónico indicaba que los Estados debían limitar su intervención en determinadas áreas en pos de reducir sus gastos y ordenar sus cuentas fiscales; el mercado y la sociedad civil se ocuparían de cubrir aquellos vacíos generados por el corrimiento de la acción estatal. La educación superior fue objeto de estas políticas, en algunos casos con consecuencias positivas y en otras negativas.

El nuevo siglo trajo consigo nuevas coordenadas políticas y varios de los países más importantes de América Latina han recuperado la capacidad, la iniciativa y la legitimidad de sus Estados para volver a intervenir en diversas áreas. Subyace entonces la pregunta de

¹ Conferencia Regional de Educación Superior. Cartagena de Indias, junio 2008, IESALC. Documentos. En: www.iesalc.unesco.org.ve (consulta: diciembre de 2009).

cómo este nuevo contexto político podrá o no incidir en una transformación positiva de la educación superior de la región. Pretendemos sumar un aporte al debate que pone en el centro la pregunta sobre qué educación podemos y debemos promover para construir una sociedad con desarrollo productivo y cultural autónomos, con diálogo y participación en el escenario internacional, con equidad, integración y solidaridad, y con desarrollo sostenible.

REFORMAS DE LOS NOVENTA

El mundo universitario latinoamericano se vio sacudido a partir de los años noventa con la llegada de una batería de reformas. El diagnóstico que justificaba la urgencia del cambio remarcaba los problemas de financiamiento, gestión, organización y rendimiento académico que acusaban las universidades de la región. Por otra parte, este crítico cuadro de la educación superior remitía a problemas más globales que arrastraban los Estados mismos: déficits constantes, gestiones inefficientes, estructuras burocráticas y paquidérmicas, etc. Diversos organismos internacionales, entre ellos el Banco Mundial, se ocuparon de presentar con detalle estos análisis y de indicar las soluciones para transformar a los Estados mismos y, por ende, cambiar la situación de la educación superior del continente.²

La consigna general para comenzar a revertir los problemas era reducir el Estado, tanto en lo que hace a sus estructuras como en sus funciones. El razonamiento indicaba que si el Estado se involucraba menos en determinados temas, eso permitiría un mejor uso de los recursos, una gestión más eficiente, y la posibilidad de que el mercado y/o la sociedad civil —dos actores que fueron vistos como clave de cualquier desarrollo en esos años— tuvieran espacio para generar y aplicar iniciativas propias. En cuanto a la educación superior, se apuntaba a diversificar las fuentes

de financiamiento, lo cual podía entenderse de varias maneras: una reducción del peso del presupuesto del Estado a ser compensado por los propios estudiantes a través del arancelamiento de los estudios, la gestión de las propias instituciones para conseguir fondos adicionales, la reestructuración de los modos de organización institucional para reducir costos y/u obtener recursos extras, etc. A su vez, el desarrollo de la educación privada permitiría responder a la creciente demanda, y ofrecer opciones que diversificarían y ampliarían el sistema. Si bien se esperaba que el Estado facilitara el desarrollo de la educación privada y la diversificación del sistema, también se proponía que los mecanismos de evaluación y acreditación —contemplados asimismo en las propuestas de los organismos internacionales— funcionaran como herramientas a través de las cuales asegurar el funcionamiento de todo el sistema educativo.

Estos diagnósticos y recomendaciones eran tan generales que se pretendían aplicar a casi cualquier contexto: en la mirada de los organismos y analistas internacionales América Latina era “una” región, y cada uno de sus países parecía encontrarse en una situación prácticamente igual. Ese razonamiento se aplicaba, consecuentemente, a la situación de sus sistemas educativos. Los diferentes contextos políticos y económicos de cada nación, sus distintas tradiciones educativas y la diversidad en tamaños y características de sus sistemas universitarios parecían disolverse frente al conjunto de reformas propuestas. No obstante, los igualaba el hecho de tener que dar, de manera casi inexorable, una respuesta a la presión internacional para generar transformaciones. Esta mirada homogeneizadora por parte de los organismos internacionales ha sido puntualizada por Rodrigo Arocena al analizar el impacto de las reformas en los sistemas de educación latinoamericanos. El autor señala que para numerosos organismos

2 Para un análisis puntual de las políticas impulsadas por los organismos internacionales para la educación superior latinoamericana, véase Maldonado-Maldonado y Rodríguez-Sabiote (2002).

y grupos Chile era el paradigma de referencia y que “el Banco Mundial procuró convencer de que lo adoptaran como tal a casi todos los gobiernos latinoamericanos, y en muchos casos lo logró” (Arocena, 2004: 915).

No obstante, la puesta en marcha de este programa de reformas creó situaciones casi paradójicas, en parte porque los cambios habían sido diseñados a partir de experiencias realizadas en los sistemas de educación de otras regiones, y en parte porque cada contexto latinoamericano recibió y procesó de distinta manera las indicaciones recibidas. A riesgo de mostrar un cuadro homogéneo, sin los matices nacionales correspondientes, presentaremos algunas de las transformaciones propuestas y aplicadas en los sistemas universitarios latinoamericanos.

Desregular a través de regulaciones

Un modo de entender el achicamiento del Estado fue la desregularización. En el caso de la educación superior, esa idea se tradujo, paradójicamente, en la creación de organismos de información y evaluación y en la aplicación de políticas que requerían, para su puesta en marcha, una activa participación del Estado. La contradicción se daba en dos planos: por un lado, porque los organigramas de los ministerios de educación, en lugar de achicarse, sumaron agencias y procesos; por otro, porque las universidades latinoamericanas, que tradicionalmente se caracterizaban por funcionar con un alto grado de autonomía respecto de los respectivos ministerios, tanto en lo estrictamente académico como en temas políticos o administrativos, pasaron a quedar más relacionadas con el Estado. Paradójicamente también, las disciplinas y las líneas de investigación ya no vinieron prioritariamente dadas por las grandes orientaciones fijadas en los países centrales, sino que los propios Estados estuvieron en condiciones de fijar unas pocas políticas.

De manera general podría considerarse que esta desregulación regulada se puso en marcha a través de tres herramientas que actuaron de manera combinada y potenciada: la promulgación de nuevos marcos legales (leyes, decretos, etc.) para el sistema educativo; la creación de organismos vinculados a la gestión educativa (en particular, agencias de evaluación y acreditación y oficinas estadísticas y de información), y la aplicación de nuevos criterios para el otorgamiento de fondos e incentivos para docentes e instituciones, que en definitiva implicaban un mayor control en el destino y uso de los recursos que el Estado invertía en las universidades.

Nuevos marcos normativos

Argentina, Bolivia y Brasil, por ejemplo, sancionaron a mediados de los noventa nuevas leyes de educación superior: a través de ellas se establecían mecanismos para ordenar los respectivos sistemas universitarios, se creaban agencias de evaluación y acreditación, se indicaban mecanismos de promoción de docentes y mecanismos de financiamiento, entre otros.

En otros países, como Ecuador o Paraguay, las reformas impulsadas no lograron traducirse en un *corpus* normativo; sin embargo, los efectos de algunas de esas reformas produjeron cambios cuantitativos y cualitativos en los correspondientes sistemas.³

Más allá de los resultados concretos de cada caso, es de resaltar que se intentaba sentar las bases de nuevos ordenamientos normativos que permitieran en algún sentido dar inicio a un nuevo período para las universidades latinoamericanas.

Creación de agencias

La creación de agencias de evaluación y acreditación fue otra iniciativa presente en casi todos los procesos de reforma de los noventa. De

³ Para un estudio detallado de la situación legislativa de cada país, puede consultarse la página web de IESALC: www.iesalc.unesco.org.ve

alguna manera, era una de las medidas más sintomáticas del sentido con el que el Estado pretendía regular el funcionamiento del sistema universitario: promover la “calidad” —con todas las diversas acepciones que el concepto ha desarrollado en cada contexto— se convirtió en una de las funciones estatales principales. Esto, a su vez, configuró también una nueva representación del Estado: la idea del “Estado evaluador”. Estos enunciados tenían sus reveses: por un lado, porque la evaluación y acreditación eran una de las principales recomendaciones de los organismos internacionales, lo cual llevó a muchas resistencias políticas por parte de aquéllos que se oponían a la intervención de esas entidades en la región; por otro, porque en muchos casos se suponía que los resultados de esos procesos de aseguramiento condicionarían el otorgamiento de fondos. Probablemente esas hayan sido las razones por las cuales los sistemas de evaluación y acreditación hayan sido observados con mucha desconfianza en algunas comunidades universitarias.

En efecto, no sin tensiones, en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Costa Rica y México, entre otros, se crearon agencias y se implementaron sistemas nacionales de evaluación y acreditación. En cada contexto, cada proceso adquirió rasgos específicos y se articuló de distinta manera; incluso las agencias fueron creadas con potestades, funciones y características diversas. En la mayoría de los casos, no obstante, las políticas de evaluación y acreditación estuvieron más orientadas al problema de la calidad que al de la pertinencia. Es de notar, también, que pese a ser una herramienta diseñada en contextos muy distintos al de Latinoamérica, en algunos países se hizo una apropiación por demás original y exhaustiva de la misma.

Trabajo y tiempo de por medio, y más allá de las particularidades de cada caso, la puesta en práctica de la evaluación y la acreditación y la preocupación por la calidad han permitido

que una especie de “cultura de la evaluación” anide en casi todos los sistemas latinoamericanos; ya no se le considera una práctica ajena, impuesta o sólo vinculada al financiamiento, sino una herramienta de mejoramiento de programas, carreras e instituciones (cfr. Villanueva, 2004; 2007).

Agencias de generación y control de la información

Junto con las agencias de evaluación y acreditación, en la mayoría de los países se crearon diversas instancias de generación y control de la información: oficinas de estadísticas, sistemas de relevamiento de información, censos, etc., junto con otras instancias de coordinación y gestión del sistema. Si bien este tipo de insumos existía antes del período considerado, lo cierto es que a partir de mediados de los noventa la información pasó a ocupar un lugar central, sea a instancias de conocer con más profundidad la situación de las universidades o de contar con más datos para la aplicación de las reformas diseñadas. En Argentina se crearon la Secretaría de Políticas Universitarias y el Consejo de Universidades; en Venezuela el Ministerio de Educación Superior, entre otros casos. Brasil, que ya contaba con una densa estructura administrativa, sumó otras nuevas dependencias que continuaron reproduciendo y multiplicando el entrecruzamiento entre las jurisdicciones municipales, estatales y federales, los ámbitos públicos y los privados, característicos del sistema brasileño.

Fondos concursables

La asignación de fondos extraordinarios a docentes e investigadores no es una práctica novedosa. En América Latina es posible constatar, al menos desde los años cincuenta, la existencia de organismos y agencias públicas encargadas de financiar proyectos de investigación,

capacitación, etc. Pero con el programa de reformas iniciado en los noventa los criterios de asignación de esos fondos se vieron modificados: por un lado se crearon, también en este caso, algunos nuevos organismos; por otro, y más importante, se abandonó la carrera burocrática como criterio exclusivo para la adjudicación de los fondos y se implementaron mecanismos vinculados al Nuevo Gerenciamiento Público. En este sentido, comenzó a priorizarse más la cantidad de publicaciones, presentaciones, etc.—vinculando el número con la eficiencia— que los antecedentes y el prestigio anterior logrado por los investigadores.

El Estado también ocupó un lugar clave en este nuevo ordenamiento: era el que poseía los fondos a distribuir, el encargado de establecer los criterios para la selección y quien, finalmente, decidía quién los recibía. En cualquiera de los casos, el Estado seguía teniendo una presencia que condicionaba la producción de conocimientos y la actividad académica en general.

Insuficiencia de presupuesto e incremento de la demanda de estudios superiores

Otro modo de traducir la consigna de reducir el Estado fue disminuir relativamente el presupuesto estatal en áreas ineficientes o en las cuales se suponía que la iniciativa privada y civil podía desempeñarse mejor. Los sistemas universitarios mostraban tener suficientes dificultades como para adecuarse a ese análisis:

lo que se discutía básicamente era la “rentabilidad social” que se suponía debía tener la educación superior, esto es, se planteaba el interrogante sobre si lo que el Estado invertía en el sistema universitario volvía de alguna manera en beneficios para la sociedad, o si ellos eran apropiados exclusivamente por los egresados universitarios.

De todos modos, el análisis no debe ser engañoso. Los datos revelan que durante los noventa se incrementaron los fondos otorgados a la educación superior en términos absolutos, no así en términos relativos. Esto es, si se observa la inversión por estudiante, ésta disminuyó (Filmus y Miranda, 1999). La cuestión radica en que, mientras los presupuestos se mantuvieron estables o crecieron moderadamente, la matrícula se incrementó de manera casi exponencial. De parte de los Estados, y tal como recomendaban los organismos internacionales, la solución para resolver ese desfasaje era lograr una gestión más eficiente de los recursos existentes, permitir que las instituciones obtuvieran los fondos adicionales que necesitaran o directamente esperar que el crecimiento de la demanda de estudios fuera atendido a través del mercado, es decir, a través de instituciones privadas.

Algunos datos provistos por diversos organismos permiten clarificar el cuadro que se intenta mostrar:

Cuadro 1. Crecimiento de la matrícula en la región

| | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 |
|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Argentina | 915,817 | 1,303,000 | 1,724,397 | 2,074,458 |
| Bolivia | 122,993 | 166,101 | 278,530 | 390,143 |
| Brasil | 1,566,451 | 1,759,703 | 2,694,324 | 4,732,778 |
| Chile | 249,482 | 344,942 | 452,177 | 653,119 |
| Colombia | 487,448 | 644,188 | 934,085 | 1,208,337 |
| Costa Rica | 74,170 | 94,113 | 141,929 | 186,208 |
| Cuba | 265,660 | 134,101 | 129,125 | 348,841 |
| Ecuador | 173,481 | 174,924 | 263,902 | 304,261 |

Cuadro 1. Crecimiento de la matrícula en la región (continuación)

| | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 |
|----------------------|-----------|-----------|------------|------------|
| Rep Dominicana | 102,069 | 136,607 | 284,134 | 322,311 |
| El Salvador | 88,118 | 112,266 | 115,239 | 123,713 |
| Guatemala | 92,044 | 117,501 | 158,646 | 255,307 |
| Honduras | 43,117 | 55,536 | 87,886 | 135,832 |
| México | 1,252,027 | 1,532,846 | 2,047,895 | 2,458,892 |
| Nicaragua | 39,750 | 50,769 | 85,113 | 112,367 |
| Panamá | 52,510 | 68,727 | 116,887 | 146,415 |
| Paraguay | 28,906 | 43,912 | 82,265 | 155,727 |
| Perú | 564,294 | 718,427 | 775,248 | 944,105 |
| Uruguay | 371,548 | 76,581 | 93,744 | 131,586 |
| Venezuela | 513,458 | 612,599 | 803,980 | 1,247,705 |
| Total América Latina | 6,703,442 | 8,146,843 | 11,269,127 | 15,932,105 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de sistemas nacionales de estadísticas, estadísticas de IESALC y datos informados en bibliografía citada al final.

Por otra parte, también es de destacar el aumento en la cantidad de instituciones existente, como así también el progresivo avance de la educación privada. Si bien es difícil un relevamiento exhaustivo, dado que en cada país muchas veces las instituciones se clasifican de manera distinta, el investigador Norberto Fernández Lamarra (2005) a partir de diversos informes nacionales, ha concluido que mientras en 1995 existían aproximadamente 812 instituciones universitarias en todo el continente, en 2003 esa cantidad llegaba a más de 1 mil 500. Más de la mitad de ese total de instituciones corresponde a instituciones privadas.

Las consecuencias sociales de estos procesos son evidentes: en una región donde la desigualdad e inequidad en el acceso a determinados bienes y servicios es una marca histórica, el crecimiento de la educación privada en detrimento de la pública ha terminado profundizando la brecha entre quienes pueden acceder a la educación superior y quienes no. Y ello a través de caminos perversos. Esto es, no se trata de que las universidades privadas absorban a los estudiantes de mayores ingresos y las públicas a los más pobres. En

varios países de la región, la situación es exactamente la inversa, verbigracia, Brasil, donde el sistema de ingreso hace que los estudiantes provenientes de colegios privados se vean beneficiados para las universidades públicas gratuitas mientras que los sectores más humildes tienden a concurrir a las universidades privadas que son pagas.

Diversificación y diferenciación del sistema

El efecto fue en gran parte el esperado: la matrícula continuó en expansión y fue, en proporción importante, absorbida por la educación privada. Y dicha expansión fue acompañada de un fortísimo proceso de diferenciación institucional. Excepto en Argentina y Uruguay, donde el sistema público sigue siendo de gran peso, en el resto de los países es notable la presencia actual de la educación privada, en lo que se refiere al número de establecimientos, no así tanto en el número de estudiantes, en particular si de las estadísticas exceptuamos a Brasil, que desequilibra los datos pues en esa nación 75 por ciento de la matrícula es absorbida por la enseñanza privada.

Cuadro 2. Instituciones de educación superior por sectores público y privado y según niveles universitario y no universitario, para el año 2007

| | Universitarias | | No universitarias | |
|-----------------|----------------|----------|-------------------|----------|
| | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas |
| Argentina | 45 | 55 | | 1837 |
| Bolivia | 15 | 41 | 468 | 1490 |
| Brasil | 85 | 190 | | 1737 |
| Chile | 16 | 48 | 0 | 165 |
| Colombia | 53 | 112 | 28 | 83 |
| Costa Rica | 4 | 50 | 7 | 52 |
| Ecuador | 22 | 38 | 7 | 3 |
| México | 615 | 1159 | | 127 |
| Panamá | 5 | 29 | | 44 |
| Perú | 33 | 49 | | 1062 |
| Rep. Dominicana | 2 | 31 | 3 | 7 |
| Uruguay | 1 | 4 | 0 | 11 |
| Venezuela | 22 | 27 | 51 | 69 |

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de informes nacionales y estadísticas de CINDA (2007) *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*, Santiago de Chile.

El crecimiento de la matrícula y del número de instituciones, así como la diferenciación del sistema provocó a su vez una diversificación del mismo en varios sentidos: el tipo de institución, las titulaciones ofrecidas, las modalidades de ingreso y egreso, las formas de los cursos, etc. El resultado ha sido la emergencia de un cuadro matizado y de notable dispersión en el que conviven entidades públicas, privadas, laicas y confesionales, autónomas y dependientes, nacionales, provinciales y municipales, orientadas a la investigación y la formación docente, dirigidas sólo a una élite o un público masivo, vinculadas a corporaciones, organizaciones o comunidades específicas, etc. La variedad de casos podría seguir multiplicándose (Landinelli, 2008: 155).

Esto también era un objetivo propuesto en el programa de reformas: se entendía que el modelo universitario tradicional era demasiado rígido y con poca capacidad para responder a los requerimientos de un mercado laboral complejo, y en transformación. Incluso, esta diversificación se presentó como

un modo de contrarrestar el problema de la equidad: la universidad existente sólo ofrecía carreras largas y tradicionales, con fuerte orientación hacia las profesiones liberales, en detrimento de otros títulos. Las nuevas instituciones y titulaciones podrían ofrecer sistemas más flexibles y de mayor vinculación con el mercado.

La multiplicación de titulaciones y modalidades de estudio es así otro rasgo característico de los sistemas universitarios de los años noventa: si bien el mundo de la educación superior se vio enriquecido, lo cierto es que también sumó distorsiones y confusión —diversos títulos para una misma carrera, decenas de instituciones dedicadas al mismo tipo de formación, distinta formación para una misma titulación— a un sistema que de por sí era complejo.

La diversificación también se dio verticalmente: el desarrollo de los posgrados aparece como otro dato contundente de la década de los noventa. En este caso el estímulo provino de diversos factores, algunos vinculados con

los mismos procesos de reforma, y otros a las tendencias que en general se comenzaban a imponer en los sistemas universitarios del mundo. También influyó la exigencia laboral de contar con calificaciones cada vez más específicas y superiores. El crecimiento de las carreras de posgrado fue notable, entre otras cosas porque, excepto en Brasil, los países de la región no contaban con una tradición al respecto. Durante la década de los noventa se dio un crecimiento exponencial de la matrícula del postgrado, el cual alcanzó la cifra de 31 por ciento interanual entre 1994 y 2000, y en ese año ha representado 4.5 por ciento del total de estudiantes superiores (535,198 estudiantes). Según un estudio reciente, la matrícula actual de los alumnos de posgrado llega a 674,215, sobre una matrícula total de 17 millones de estudiantes.

Cuadro 3. Matrícula de posgrado en países de América Latina, 2005-2006

| País | Cantidad de alumnos de posgrado |
|----------------|---------------------------------|
| México | 183,572 |
| Brasil | 125,426 |
| Argentina | 89,639 |
| Venezuela | 68,203 |
| Perú | 59,989 |
| Colombia | 56,901 |
| Cuba | 38,061 |
| Chile | 26,085 |
| Rep Dominicana | 8,113 |
| Panamá | 6,866 |
| Uruguay | 3,644 |
| Nicaragua | 3,451 |
| Honduras | 2,264 |
| El Salvador | 1,786 |
| Surinam | 116 |
| Belice | 99 |
| Total | 674,215 |

Fuente: Elaboración propia, a partir de informes presentados en Ana Lúcia Gazzola, *Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, IESALC, 2008.

Tanto la variedad de ofertas de grado —titulaciones y modalidades de cursado— como la ampliación del posgrado contó con una poderosa aliada: la educación virtual, la cual no sólo potenció las posibilidades de la educación a distancia tradicional sino que sumó otras herramientas a los cursos tradicionales. Si bien Latinoamérica sufre aún fuertes limitaciones en este campo —básicamente por los recursos escasos y las dificultades en el acceso a la tecnología que caracteriza a la región— en algunos países se han conseguido desarrollos notables. En un estudio publicado por UDUAL, Claudio Rama (2007) ha analizado no sólo la situación de los posgrados en América Latina sino que ha puesto en relación este desarrollo con los problemas de la sociedad del conocimiento.

Educación globalizada: la educación transnacional y los intentos de integración regional

Otro argumento fuerte en que se apoyaban las recomendaciones vigentes en los noventa era la necesidad de integrar de manera más eficiente a los sistemas educativos nacionales latinoamericanos entre sí y con otros sistemas del resto del mundo. La referencia, en este caso, se apoyaba en dos argumentos: por un lado, la globalización como proceso inexorable que invitaba —en la versión optimista ofrecida por los organismos internacionales— a sumarse a un proyecto de integración, colaboración y complementariedad entre los sistemas educativos del mundo. Por otro lado, en algunos casos ya avanzados los años noventa, se presentaban los acuerdos establecidos entre los países europeos, a partir del proceso de Bolonia, para integrar y/o articular los sistemas educativos del viejo continente.

Esta temática tuvo sus respuestas, no siempre coincidentes con los orígenes de la misma. Por un lado, a partir del MERCOSUR se dio inicio a diversos acuerdos regionales que tendían a facilitar el diálogo y la integración en temas de educación. No obstante, el desarrollo de esta línea se precipitó con el giro político

experimentado en los últimos años en la región, y estos acuerdos han decantado en acciones más concretas. Por otro lado, y vinculado más puntualmente al tema de la globalización, la integración se planteó a través de la apertura de posibilidades para la llegada de la educación transnacional. La apertura de sedes extranjeras, el otorgamiento de dobles titulaciones, la realización de programas articulados, han sido algunas de las modalidades a través de las cuales los sistemas locales se han puesto en contacto con instituciones internacionales. También en este caso, la tecnología de las comunicaciones ha potenciado estos desarrollos. El efecto de estos desarrollos no es igual en cada sistema educativo de la región y ha dependido de la situación del propio sistema educativo, así como de las restricciones con las que el Estado lo ha protegido —o no— o el nicho de demanda insatisfecho por las ofertas existentes. Silvie Didou Aupetit (2005) es una de las investigadoras que más ha trabajado sobre estos temas, relevando la situación de la educación transnacional en muchos de los países latinoamericanos y analizando el impacto y las perspectivas que para los sistemas de educación locales traen consigo estos desarrollos.

En síntesis, algunos de los rasgos característicos del mundo educativo universitario de los noventa tuvieron que ver con una mayor incidencia de los organismos internacionales tanto en el financiamiento (a través de créditos diversos) como en el diseño de las reformas. A su vez, los cambios promovidos apuntaban a desregular los sistemas, diferenciarlos y diversificarlos en su oferta académica y sus modos de financiamiento e incorporarlos al mundo de la educación globalizada. La puesta en marcha de estos cambios generó situaciones contradictorias (creación de organismos de regulación para intentar desregular) y no siempre positivas (insuficiencia del presupuesto estatal en contextos de inequidad social); otras transformaciones todavía están en curso y sus efectos recién están comenzando a decantarse (los proyectos de integración regional, por ejemplo).

EL NUEVO SIGLO: ¿UN NUEVO HORIZONTE PARA EL CAMBIO?

El cambio de siglo ha traído consigo nuevas condiciones para el mundo universitario latinoamericano; en ese cambio, las transformaciones económicas y políticas de la región son un dato clave.

En efecto, entre 2003 y 2007 las variables económicas de la mayor parte del continente indican un cambio favorable: aumento del producto por habitante, baja en la tasa de desempleo, mejoramiento de los salarios reales. En parte esto se debe a una demanda sostenida de materias primas por parte de los mercados externos, lo cual a su vez ha permitido que las balanzas de pago se equilibren, que se saneen las cuentas públicas y que crezcan los ingresos fiscales. La posibilidad de cancelar pagos internacionales ha permitido una menor dependencia de los organismos financieros mundiales.

Si bien estas modificaciones no alcanzan para revertir las situaciones de desigualdad y dependencia productiva y tecnológica que aún padece la región, son un aliciente en la perspectiva futura.

Por otro lado, también es de notar un cierto cambio en los posicionamientos políticos de los gobiernos: una recuperación del Estado como ejecutor —y no sólo tutor— de políticas públicas que impulsen la economía y atiendan a su vez la problemática social. En este sentido, la educación superior, en particular la pública, ha cobrado nuevamente relevancia no sólo como formadora de recursos humanos calificados —de cara al mercado— sino como pieza clave para la implementación de reformas estructurales vinculadas al desarrollo productivo de cada nación.

¿Hacia un nuevo modelo educativo?

En primer lugar, la matrícula de educación superior ha continuado en expansión, tanto en el ámbito público como privado. El crecimiento del número de las instituciones también se

ha mantenido en alza, si bien algunos de los mecanismos de evaluación y acreditación y la saturación misma de la oferta han actuado como inhibidores para la creación de nuevas instituciones.

Por otro lado, en algunos países se han puesto en marcha proyectos, impulsados por el Estado, para paliar el problema del acceso diferencial a la educación superior. Es decir, intentar que el crecimiento de la matrícula sea un mecanismo de inclusión social. Por ejemplo, en Brasil, desde 2005 viene implementándose el programa Universidad para Todos: se trata de un programa que concede becas parciales y totales a estudiantes de bajos recursos para realizar cursos en instituciones privadas; a cambio, ofrecen a dichas instituciones exenciones impositivas. A partir de ese año también se han creado diez universidades federales y 49 nuevos campus en las universidades que ya existían en el sistema. Esto permitió ofrecer más vacantes en el sistema público gratuito y enfrentar el problema de las desigualdades regionales. Junto con esto se han establecido cupos de ingreso asegurado para estudiantes provenientes de la educación media pública y para sectores marginados tradicionalmente por cuestiones raciales y étnicas (Peixoto de Lacerda, 2008).

En segundo lugar, y a instancias también de la nueva orientación política de la mayoría de los Estados latinoamericanos, los procesos de integración regional han comenzado a tener efectos concretos en el campo de la educación superior.

Los países integrantes del MERCOSUR desarrollaron en los últimos años un mecanismo experimental de acreditación conjunta de las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina, el MEXA. El resultado ha sido satisfactorio al punto de que, una vez concluido, se ha iniciado un nuevo proyecto de acreditación conjunta que cubrirá a más cantidad de carreras, involucrárá a más agencias, evaluadores, técnicos, etc., y funcionará de manera permanente. Se trata del proyecto ARCU-SUR.

En este caso, dos son las acciones que, iniciadas en los noventa, encuentran un efecto consistente entrada ya la década del 2000: la difusión de las prácticas de evaluación y acreditación y el marco regional como contexto para aplicarlas.

Junto con esto, es de resaltar que los países que no tenían ni leyes ni agencias específicas de evaluación y acreditación, poco a poco, en los últimos años, las han sido sancionando y creando, respectivamente, siendo los últimos Venezuela y Perú, cuyas agencias se han creado en 2008.

También en Centro América es posible rastrear el desarrollo de proyectos de integración; tal es el caso del Consejo Centroamericano de Acreditación, cuyo objetivo es impulsar el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y la integración de la educación superior centroamericana, y brindar apoyo para la creación de agencias nacionales o regionales de acreditación. Su función principal es conceder la acreditación y el reconocimiento regional a los organismos de acreditación de la calidad de la educación superior que operen en cada país o en la región centroamericana.

A diferencia de la década del noventa, en la cual la tendencia parecía ser integrarse de manera pasiva al mundo globalizado, esto es, favorecer la relación casi de manera excluyente con los países del primer mundo, las naciones de América Latina vienen realizando importantes esfuerzos para fortalecer los acuerdos regionales y apostando a que la integración continental puede ser el marco de políticas activas —y no sólo defensivas— para beneficio de todos los ciudadanos. La educación superior parece ser —y debería serlo— un área clave para desarrollar estos proyectos.

En tercer lugar, a la luz de los nuevos esquemas de política antes mencionados, el acervo de cuadros altamente calificados adquiere otra dimensión. Tal como se indicó en párrafos anteriores, el crecimiento de los posgrados debiera estar acompañado por esfuerzos interinstitucionales, así como la

conformación de redes que dinamicen el intercambio y la cooperación entre estos cuadros. De este modo, a través de los posgrados se canalizan importantes transformaciones contemporáneas de la educación superior, tales como los esquemas de formación continua, los procesos de movilidad académica, la aparición de nuevas disciplinas y, muy vinculado a este último aspecto, la difusión mundial de las reglas de legitimación académica. Por otra parte, ante el propósito de elevar la dotación de personas formadas en el nivel superior, son relevantes las políticas referidas al posgrado y al fortalecimiento de la formación y actualización de los formadores.

Los peligros que se mantienen

Si bien el panorama futuro presenta signos halagüeños —tales como el crecimiento de la matrícula, la expansión del posgrado, la consolidación de la cultura de la evaluación, el mayor involucramiento del Estado en temas educativos, entre otros— subsisten otros aspectos aún preocupantes.

En primer lugar, es preocupante la erosión del lenguaje referido a la educación superior y su mutación hacia un lenguaje más económico y de gerenciamiento público. En algunos sectores dirigenciales de las universidades se imponen conceptos tales como “capitalismo académico”, “universidad emprendedora”, “base de financiamiento discrecional”, entre otros. ¿Se trata de resabios de una época en la cual se suponía que las universidades debían gestionarse con ese tipo de criterios, o bien de una nueva avanzada del neoliberalismo educativo? El síntoma está; habrá que esperar para visualizar hacia dónde decanta ese modo de entender el funcionamiento de la educación superior.

Por otro lado está el avance de los propósitos económicos implicados en el desarrollo de la educación transnacional, que se sintetizan en la intención de considerar a la educación como un servicio pasible de ser incorporado a los acuerdos de la Organización Mundial

de Comercio. Los países de la región aún no cuentan con suficientes mecanismos legales para contener y controlar ese avance, lo cual facilita la instalación y difusión de instituciones y carreras provenientes del extranjero en detrimento de los sistemas locales. Por otro lado, pone en discusión la definición misma y el sentido de la educación: ¿se trata de un bien público o es una mercancía susceptible de intercambiarse en el mercado mundial sin mayores restricciones?, por fin, ¿educación superior en función de qué proyecto político o de qué intereses económicos?

DESAFÍOS A ENFRENTAR Y ALGUNAS PROPUESTAS DE CAMBIO

La educación superior latinoamericana atraviesa un contexto aún incierto en lo que hace a las definiciones políticas y las variables económicas de la región: si bien las declaraciones públicas de las autoridades educativas marcan una renovación en la agenda de problemas y los modos propuestos para resolverlos, este giro es incipiente. A su vez, las condiciones económicas favorables deben aprovecharse de manera efectiva para traducirlas en un mejoramiento de la situación social de las poblaciones de la región. En este sentido, se trata de aplicar políticas que, apoyándose en el crecimiento de las economías, apunten a un desarrollo sostenible para todos los ciudadanos. La educación superior deberá ser objeto pero también sujeto de esas políticas de desarrollo.

Las acciones referidas a la educación superior discurren a través de diversas variables y suponen efectos de distinto tenor. Presentaremos los desafíos que, a nuestro entender, condicionan cualquier rediseño de los sistemas educativos latinoamericanos y algunos de los ejes por los cuales deberían pasar, según nuestro entender, las transformaciones necesarias para enfrentar dichos desafíos. En definitiva, se trata de pensar cómo mejoramos la situación actual de nuestra educación superior de cara al presente y al futuro. Tal

como ocurre en otras áreas del desarrollo humano, cualquier cambio aplicado en el contexto de la educación debe pensarse articulando ambas variables, el presente y el futuro: en otras palabras, resolver los problemas que acusa hoy la educación es urgente, pero las respuestas deben contemplar la sociedad del mañana. Aún a riesgo de ser especulativas, las políticas de cambio deben plantearse a sabiendas de que sus efectos se verán de manera concreta en el mediano plazo, cuando los estudiantes de hoy sean profesionales, investigadores, docentes o simplemente —y nada menos— ciudadanos.

La sociedad del conocimiento

Desde hace años se habla del imperio de la “sociedad del conocimiento” como clave para entender gran parte de las características de la época actual. Por cierto que el conocimiento siempre ha sido fundamental en todas las etapas del desarrollo de la humanidad; pero también es cierto que de un tiempo a esta parte el acceso y la aplicación de conocimiento se ha convertido en un plus decisivo a la hora de generar valor agregado en cualquier sistema productivo. A su vez, la rapidez y radicalidad de los cambios que se viven requieren el ejercicio cotidiano de determinados conocimientos y habilidades para poder enfrentarlos y adaptarse a ellos (Pérez Lindo, 1998).

En este contexto, la formación superior pasa a convertirse en una variable clave ante el desafío de la sociedad del conocimiento. Cualquier proyecto de reforma educativa deberá contemplar la necesidad de dotar a los estudiantes de competencias y habilidades flexibles, que puedan aplicarse y reactualizarse a lo largo de su vida y, a su vez, que los haga capaces de cubrir una demanda cada vez más amplia y más diversa.

El desafío de la sociedad del conocimiento se despliega en varios frentes. En primer lugar, si se acepta la importancia clave que tiene la educación superior, frente al aumento y diversificación de la demanda y los

niveles de inequidad de la región, la política de educación superior deberá asegurar mecanismos de acceso amplios, que mejoren la articulación entre los niveles educativos y que a su vez reviertan los índices de deserción y prolongación de los estudios. En América Latina, por cada 11 estudiantes sólo uno egresa; en los países desarrollados la relación es de 4 a 1. Es necesario poder atender la diversidad de perfiles sociales y condiciones a partir de las cuales los estudiantes acceden —o no— a la educación superior.

En segundo lugar, la sociedad del conocimiento trae consigo la idea de la educación permanente, lo que supone que la educación es una preparación para la vida. Esto, a su vez, reconoce que la capacidad de aprender es infinita, que no se desarrolla sólo en las instituciones formales ni en determinados ciclos, y que si las características de los oficios y profesiones se modifican constantemente, su ejercicio requiere una constante capacitación.

En este sentido, es necesario aplicar políticas que fortalezcan una visión integral de la educación y que, al mismo tiempo, se presenten con una relativa flexibilidad y apertura para poder incorporar cambios en contenidos y prácticas educativas. La capacitación permanente de los educadores y formadores también es imprescindible.

En tercer lugar, la promoción de acuerdos regionales que atiendan a la integración de la región puede no sólo colaborar en el mejoramiento de las propuestas anteriores sino también fortalecer otros aspectos del sistema educativo de cada país y de la región en general. Esta integración puede facilitar una complementariedad que permita un mejor aprovechamiento de los recursos existentes, que estimule la movilidad y la articulación, sea a través del reconocimiento de títulos y estudios, o del desarrollo conjunto de mecanismos de evaluación y/o acreditación, y de la realización mancomunada de proyectos científicos. Esto último permitirá a su vez el resguardo de los recursos más calificados.

El desafío de las nuevas tecnologías

El avance en el empleo de tecnologías diversas, en particular las referidas a la información y la comunicación digital, es un dato clave del mundo actual y el impacto de estos desarrollos en la educación es y será fundamental. Los sistemas educativos latinoamericanos se enfrentan a este contexto con obstáculos financieros y tecnológicos que les impiden equiparse adecuadamente, pero también sociales que implican que no todos los ciudadanos podrán acceder a la nueva tecnología (Tedesco, 2000).

Como referencia podría considerarse que mientras en Estados Unidos la inversión en nuevas tecnologías representa 5.25 por ciento de su PBI, y en Europa el 2.4 por ciento, en América Latina esa inversión representa sólo 1.38 por ciento (Duriez González, 2007: 6). Por otro lado, las dificultades tecnológicas son aún notables: los costos de conexión, la velocidad a la cual se transmiten los datos, el equipamiento de los usuarios y las instituciones están por demás rezagados con respecto a los países desarrollados.

Otro dato preocupante de la región es la brecha que se ha abierto entre algunos países en los que se han logrado algunos desarrollos importantes en cuanto a la conectividad y otros en los cuales el problema es la imposibilidad de contar con equipos básicos.

En este sentido, la educación virtual puede ser una herramienta de mucha utilidad para la integración y la inclusión siempre y cuando puedan superarse esas brechas económicas, tecnológicas y sociales. También en este caso, una integración que maximice los esfuerzos en pos del desarrollo tecnológico aplicado a la educación, deberá ser una posibilidad a explorar y explotar. En este punto, la conclusión es similar a la que se arribó en el ítem anterior: la integración regional y las políticas de convergencia podrán facilitar un mejor aprovechamiento de los recursos y, en definitiva, comenzar a superar el rezago en el que se encuentra la inversión tecnológica en el continente.

Junto con esto, deberá iniciarse una profunda reflexión sobre las implicancias didácticas y

pedagógicas involucradas en esta modalidad educativa. Si bien corresponde a un debate mucho más amplio que no nos compete en las páginas de este trabajo, no podemos dejar de señalar que no siempre más tecnología es sinónimo de mejor educación y que la incorporación de nuevos recursos tecnológicos no siempre significa un mejoramiento en el modelo de enseñanza-aprendizaje

La organización de las instituciones de educación superior

La matrícula y la cantidad de instituciones ha continuado en expansión en los últimos años; junto con ese crecimiento se ha dado también un aumento de la inversión pública y privada. Sin caer en el discurso eficientista imperante en los años noventa, lo cierto es que un sistema que está en expansión en todas sus dimensiones, requiere necesariamente de una buena organización y gestión. En este caso, no se trata sólo de aprovechar mejor los recursos sino, más importante aún, poder cumplir con la función y el compromiso social que les compete a las instituciones.

En efecto, tal como se indicó en apartados anteriores, las reformas de los años noventa también intentaron reorganizar el funcionamiento de las universidades, pero su resultado no siempre fue el esperado. De hecho, las instituciones siguen acusando importantes problemas en su gestión y gobernabilidad como así también en lo que hace a su relación —siempre puesta en cuestión— con la sociedad. En este sentido, es necesario poner en práctica planes que permitan superar los obstáculos de la gestión de las instituciones de educación superior y, a su vez, fortalecer la coordinación de los esfuerzos llevados a cabo por entidades diversas relacionadas con la educación superior

Las tensiones del mundo globalizado

Tal vez más que en otras coyunturas, la educación superior latinoamericana deberá proyectarse y diseñar sus planes de reforma articulando tres variables de dimensiones distintas

y que implican condicionantes y necesidades diversas: lo local, lo regional y lo global.

En primer lugar, es evidente que las políticas que rigen a cualquier sistema de educación se definen en el marco local: y así debe ser. Cada sistema de educación superior debería, ante todo, desarrollarse de cara a su sociedad y a las necesidades más acuciantes de su pueblo. No obstante, más allá del riesgo de terminar creando un sistema aislado, la posibilidad de integrarse en el nivel regional es tanto un desafío como una oportunidad. Desafío porque siempre está el riesgo de quedar bajo la sombra de otro sistema más consolidado; pero tal como hemos planteado para las cuestiones anteriores, también abre la posibilidad de maximizar recursos, mejorar los sistemas y fortalecer la región frente a otras regiones.

Aquí entra la tercera variable: hace tiempo que nuestro continente sabe que la globalización no fue pensada en función de las necesidades y condiciones latinoamericanas y que, por otra parte, se trata de un proceso que avanza inexorablemente, tal como lo demuestra dramáticamente la crisis económica mundial que se desató a fines de 2008. Una región fortalecida y autocentrada puede participar de esa integración mundial en mejores condiciones que cada país por separado.

En este sentido, la existencia de redes y asociaciones constituye un buen punto de apoyo para desplegar los esfuerzos de convergencia regional. En este caso se trata, además, de utilizar esos mecanismos para compartir e intercambiar experiencias, conocimientos y propuestas que pueden adaptarse luego a las necesidades de cada sistema en particular. Por otro lado, sería importante obtener de los

organismos internacionales un apoyo más concreto y directo que respalde el fortalecimiento de la educación superior de la región, atendiendo a las especificidades propias sin interferir con recetas que, con ropaje universal, esconden los intereses de los países más poderosos.

Por último, es urgente revisar los marcos jurídicos internacionales referidos a la educación superior. Los cambios que hemos estado enumerando, como así también la necesidad de dotar a los sistemas educativos de herramientas normativas, requieren un intenso trabajo sobre esta materia. La educación transnacional, las modalidades virtuales o el reconocimiento mutuo de titulaciones son temas centrales que deberán ser considerados a la hora de los tratados internacionales.

REFLEXIÓN FINAL

Nuestra exposición intentó reseñar algunas de las transformaciones más destacadas de los años noventa, los cambios iniciados a comienzos del siglo XXI y los desafíos que condicionan a los sistemas educativos de la región. Hemos presentado, además, algunas de las acciones que, según nuestra opinión, permitirían enfrentar esos desafíos.

Los efectos de los cambios educativos son, en general, visibles en el mediano o largo plazo; por eso cualquier reforma planteada hoy debe tener como horizonte un futuro lejano. Por otro lado, esos efectos se corporizan en la sociedad misma, de ahí que ningún cambio puede pensarse de manera aislada de las variables sociales, políticas y económicas de la región.

REFERENCIAS

- AROCENA, Rodrigo (2004), "Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina", *Educação & Sociedade Campinas*, vol 25, núm. 88 (especial), octubre, pp. 915-936, en: <http://www.cedes.unicamp.br> (consulta: 27 de mayo de 2010).
- CINDA (2007), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*, Santiago de Chile, CINDA.
- DIDOU Aupetit, Sylvie (2005), *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*, México, ANUIES/UNESCO.
- DURIEZ González, Maribel (2007), *El papel de la educación superior en la construcción del conocimiento*. Informe de apoyo. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- FERNÁNDEZ Lamarra, Norberto (2005), "La educación superior latinoamericana y del Caribe: evolución, situación, problemas", *Estudio Regional IESALC*, Buenos Aires, IESALC.
- FILMUS, Daniel y Ana Miranda (1999) (comps.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, FLACSO/EUDEBA.
- GAZZOLA, Ana Lúcia y Axel Didriksson (eds.) (2008), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- MALDONADO-Maldonado, Alba y Clemente Rodríguez-Sabiote (2002), *Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial* (Foro Latinoamericano), Acta académica 30, Academia Onefile, Thompson Gle/SECyT.
- MOLLIS, Marcela (2003), *La universidad en América Latina. ¿Reformada o alterada?*, Buenos Aires, CLACSO.
- PEIXOTO de Lacerda, Maria do Carmo (2008), *Reformas da educação superior na América Latina e Caribe. Incluso, equidade, diversificaco. Contribución para el proyecto Tendencias de la educación superior*, en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve> (consulta: diciembre de 2009).
- PÉREZ Lindo, Augusto (1998), *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*, Buenos Aires, Biblos.
- TEDESCO, Juan Carlos (2000), "La educación y las nuevas tecnologías de la información", ponencia presentada en las IV Jornadas de Educación a Distancia MERCOSUR/SUL 2000 "Educación a distancia: calidad, equidad y desarrollo", Buenos Aires, 21-24 de junio de 2000.
- VILLANUEVA, Ernesto (2004), "La acreditación en América Latina: el caso de Argentina en la RIACES y el MERCOSUR", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, mayo-agosto, pp. 99-112.
- VILLANUEVA, Ernesto (2006), *La educación superior en el mundo, 2007. Acreditación para la garantía de calidad. ¿Qué está en juego?*, Serie GUNI sobre el compromiso social de las universidades, 2, Madrid, Barcelona y México, GUNI.