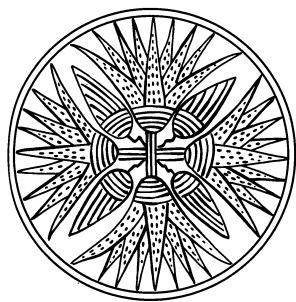


# Posibles escenarios mundiales de la educación superior

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA\*



El presente trabajo busca referirse a la significación de las reformas universitarias en el ámbito de las universidades públicas y privadas; proyectar algunos escenarios posibles de evolución de la educación terciaria; iluminar el dilema entre una internacionalización solidaria —a partir de la visión de la educación superior como un bien público— y la tendencia creciente hacia la transnacionalización mercantilista vía nuevos proveedores, y ofrecer algunas conclusiones y recomendaciones que pudieran contribuir a formular políticas en el espíritu de lo recomendado por UNESCO en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 1998) y en posteriores reuniones de seguimiento de dicha conferencia.

*This article is about the meaning of the university reforms within public and private universities. It makes a forecast of several evolution possibilities of tertiary education and analyzes the dilemma between a joint internationalization, based on the vision of higher education as a public good, and the growing trend toward a mercantilistic transnationalization due to the emergence of new suppliers; and it finally offers several conclusions and recommendations to contribute to the formulation of policies according to the spirit of what the UNESCO advised during the World Conference about Higher Education (1998) and in subsequent meetings.*

Reforma universitaria / Educación superior / Internacionalización / Transnacionalización  
University reform / Higher education / Internationalization / Transnationalization

Recibido: 12 de julio de 2005

Aprobado: 27 de septiembre de 2005

## INTRODUCCIÓN

Actualmente existe una distinta lectura de los factores claves que están dando lugar a grandes cambios en la idea de la universidad:

1. Masificación: la matrícula universitaria pasó de 13 millones en 1960 a 79 millones en 2000 y a 110 millones en 2005. UNESCO en sus proyecciones considera que se llegará a 125 millones antes del 2020.
2. Contribución de las universidades a la sociedad del conocimiento: la sociedad del conocimiento significa, entre otras cosas, que las empresas de excelencia deben obtener de las universidades los trabajadores que necesitan.
3. Incremento de estudiantes universitarios que cursan estudios en el extranjero como consecuencia de la globalización, que pasaron de 1 millón en 1995 a 1 millón 900 mil en 2005: prácticamente el doble.
4. Creciente competencia en lugar de cooperación solidaria. Se afirma que un sistema de educación superior orientado hacia el mercado es mucho mejor que el modelo tradicional dominado y financiado por el Estado (*The Economist*, 2005).

Durante la pasada década, las posiciones del Banco Mundial se orientaron

\* Presidente de la Red Latinoamericana de estudios prospectivos (RELAEP). Profesor del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (Cuba), miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO "Universidad y Sociedad", asesor académico de la Global University Network for Innovation (GUNI), Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona; editor ejecutivo de Educación Superior en el Mundo (GUNI); miembro del Foro UNESCO de educación superior, investigación y conocimiento; director del IESALC (1999-2001). Email: francisco.lopez-segre@upc.net

hacia la defensa de la competencia y el mercado de la educación superior, mientras que UNESCO reafirmó el estatuto de servicio público de ésta y abogó por mantener un importante financiamiento estatal, con el objetivo de desarrollar una educación superior igualmente accesible a todos sobre la base del mérito.

Una reciente investigación publicada en *The Economist* constituye un manifiesto donde se argumenta con diversas falacias los beneficios de una educación superior competitiva orientada hacia el mercado. En el análisis se afirma que Europa y todos los países deberían dismantelar sus sistemas de educación superior con gran apoyo financiero del Estado e imitar a Estados Unidos. Sin embargo, el sistema estadounidense es *sui-generis*, pues dado su alto PNB disponen de recursos para la educación superior ausentes en otros países. Uno de los principales especialistas en financiamiento de la educación superior destaca que sistemas de préstamos estudiantiles que funcionan en Estados Unidos son algo específico de ese país y que sería muy difícil que funcionasen en otros contextos (*The Economist*, 2005; Johnstone, 2005).

A lo largo de este artículo trataremos de esclarecer los objetivos que nos hemos planteado y ofrecer un conjunto de conclusiones y recomendaciones que, sin descalificar la necesidad de diversificar los modelos de educación superior —y en especial de sus formas de financiamiento— y los métodos de captación de matrícula para satisfacer la demanda sin afectar la calidad, ni tampoco excluir la participación del sector privado, destaque que solo considerando a la educación superior un bien público y no una mera mercancía, se hará realidad el acceso de todos a dicho nivel educativo sobre la base del mérito.

## **AUTONOMÍA Y REFORMAS: UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS**

La autonomía no es una concepción nueva. Ha sido una preocupación desde el mismo origen de la universidad. El papel autonómico de la universidad ya se consideraba en el conjunto de leyes más antiguas sobre esta institución que aparecen en las Siete Partidas del Rey Alfonso X El Sabio (1256-1263). La Carta Magna de las universidades europeas (Universidad de Bolonia, 1988), antecedente de la creación del espacio europeo común de educación superior (ES), establece que la universidad es una “institución autónoma” que “produce, examina, valora y ofrece cultura, mediante la investigación y la enseñanza” (Escotet, 2004).

Un debate dentro de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) llegó a las siguientes conclusiones respecto de la autonomía:

1) La universidad debería tener el derecho de escoger su personal; 2) y sus estudiantes; 3) las universidades deberían elaborar sus propios programas y ser capaces de decidir el nivel requerido para cada título y diploma, y, en aquellos países donde los títulos, los diplomas y la práctica profesional están definidos por ley, las universidades deberían participar de manera efectiva en la definición de sus programas y niveles de educación; 4) cada universidad debería decidir sus programas de investigación; 5) la universidad es libre dentro de límites generosos para distribuir su presupuesto —ingresos financieros de varios tipos— y recursos —edificios, equipamiento— entre las actividades desarrolladas para el cumplimiento de su misión (AIU, 1996).

Pero conceptos como autonomía y libertad académica resultan hoy comple-

mentados por la noción de rendición de cuentas y de responsabilidad social. En la medida en que un nuevo contrato entre la universidad y la sociedad toma forma, la noción de autonomía resulta condicionada (AIU, 2004). “La cuestión más importante de la universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza” (Bricall, 2000, p. 7).

Muchas reformas universitarias se han caracterizado por cambios parciales del sistema. Raras veces se han producido reformas globales, a la manera de la reforma de Córdoba (1918), Argentina, que constituyó el primer cuestionamiento serio de la universidad de América Latina y el Caribe (ALC). Sus principales propuestas fueron: 1) el cogobierno —participación de los estudiantes en los órganos colegiados de gobierno de las universidades— y la elección, mediante el voto universal y directo, de las autoridades universitarias; 2) el establecimiento de los principios de libertad de cátedra y libertad de investigación; 3) establecer la autonomía universitaria como forma de gobierno en la institución, implicando con esto su independencia política y administrativa respecto al Estado; 4) selección de los docentes mediante concursos públicos de oposición, y 5) la democratización de la educación mediante su gratuidad. Una verdadera reforma no implica sólo cambios legislativos del sistema de organización académico-administrativo. La excesiva legislación es, en ocasiones, uno de los factores que entorpecen la capacidad de creación e innovación, debido a la rigidez. El control es un mecanismo necesario con el fin de enseñar a las IES a desarrollar procedimientos de autocontrol, pero no para convertirse en sistemas inflexibles de

control, o bien en sistemas de autoridad vertical (Tünnermann, 1999, p. 105; 2000; Escotet, 2004, p. 7; Borón, 2004; López Segrera y Tünnermann, 2000; López Segrera, 2001, 2004, 2005; Gacel, 2003; González Casanova, 2001).

La adopción de herramientas de mejora, como planificación estratégica, evaluación de proyectos, dirección por objetivos, gestión por competencias, calidad total y evaluación institucional, al mismo tiempo que introduce tecnologías de información y gestión ha mejorado los procesos académicos y administrativos e incrementado su eficiencia. Esto ha permitido la transparencia en la relación entre objetivos y medios y ha perfeccionado los procesos de rendición de cuentas. Pese a esto, el nivel gerencial del personal universitario sigue siendo alarmantemente bajo, cosa especialmente delicada teniendo en cuenta que afecta a los puestos directivos, ocupados habitualmente por académicos excelentes, pero con muy poca preparación para la dirección y la gestión. Probablemente la solución no es, como piensan algunos, importar administradores provenientes de corporaciones sin experiencia académica, sino formar a los directivos y reforzarlos con la colaboración de profesionales.

En la última década los sistemas mundiales de ES han pasado de la simplicidad y la homogeneidad a la complejidad y la heterogeneidad. Se ha generalizado la formulación de políticas que controlan la calidad mediante la evaluación institucional y se han hecho cambios con el fin de adecuar la universidad a la sociedad del conocimiento. Pero la orientación meramente de mercado de muchas universidades privadas, de un lado, y el concepto tradicional de autonomía corporativa, del otro, parecen ser algunos de los princi-

pales obstáculos para que se logre este cambio cualitativo. En el primer caso, la universidad tiende a convertirse en una empresa cuyo principal fin es producir ganancias, en el segundo, la universidad deja de ser una institución de y para la sociedad y pasa a convertirse en una institución de y para los integrantes de la comunidad universitaria e incluso, con el pretexto autonómico, muchas veces se ha lesionado la misma autonomía universitaria, poniendo las autoridades académicas la universidad al servicio del partido gobernante o de la oposición.

El autoritarismo y el exceso de control pueden lesionar la autonomía de la universidad, pero, por otra parte, la universidad autónoma necesita de un sistema de control que armonice la libertad de crear, enseñar y aprender con la obligación de rendir cuentas de los objetivos alcanzados o frustrados. De ahí la importancia de la evaluación institucional.

Actualmente las universidades de los países en desarrollo, en especial de África y América Latina y el Caribe, enfrentan una gravísima crisis. Las universidades en estas regiones han sido víctimas de las reformas neoliberales orientadas al mercado. En América Latina, tras la reforma de Córdoba (1918), la reforma de los ochenta y noventa caracterizada por la des-inversión y la privatización en la universidad fue una auténtica contrarreforma. Implicó más bien alterar y deformar las universidades que reformarlas para que pudiesen cumplir su misión ante los vertiginosos cambios de la sociedad del conocimiento. En 1950 existían en América Latina y el Caribe unas 75 universidades, casi todas ellas públicas; en 1995 habían pasado a ser 300 públicas y 400 privadas (Mollis, 2003).

Si esto ocurrió en América Latina y el Caribe, con universidades de fundación

anterior a las de América del Norte, más preocupante aún ha sido la consecuencia del ajuste estructural y de las políticas del Banco Mundial en las jóvenes universidades de África. La des-inversión pública en educación, en la era en que los sectores más dinámicos de la economía son las industrias “cerebro-intensivas”, tiende a dejar al margen de la modernidad a los países de África, de América Latina y el Caribe y de diversas zonas de Asia, debido a su incapacidad para competir en la economía internacional, a no ser por la intervención de la universidad privada.

Según el director de la División de Educación Superior de UNESCO,

la educación superior debe evolucionar constantemente para cumplir sus misiones. Reformas y crisis en Europa y en todos los países desarrollados es el rasgo esencial en los sistemas de educación superior existentes, que están en proceso de cambio y adaptación. Sería totalmente inapropiado hablar de reformas o crisis en los países en vías de desarrollo. En esta área, como en muchas otras, la situación es más bien de emergencia y este término en ocasiones es demasiado débil para describir la situación real, en especial, aunque no únicamente, en algunos países de África sub-sahariana (Haddad, 2004, p. 2).

Veamos ahora el papel que está asumiendo la universidad privada. En América Latina y el Caribe un informe del BID (2000) estima la matrícula universitaria en 7.4 millones de estudiantes, lo cual equivale a 20.7% de la población potencial, repartidos en unas 5 000 instituciones, de las cuales sólo 800 son propiamente universidades: 500 privadas con 1.5 millones de estudiantes y 300 públicas con 3.5 millones. El resto de los estudiantes de la educación superior estudian en institutos

tecnológicos y de diversa índole. Los países con mayor proporción de matrícula privada son Brasil, Colombia y Chile, a diferencia de lo que ocurre en Cuba, México, Venezuela y Argentina (BID, 2000, pp. 96-98; UNESCO, 1998 b, c, d).

En Asia, en Malasia y Singapur, pese a que el gobierno tiene el control del sistema de educación superior y la dirección de su desarrollo, se ha producido un importante desarrollo de la educación privada: en Malasia se pasó de 156 instituciones privadas en 1992 a 600 en el 2000 (Lee, S. 2002, pp. 155-157). Cuando la República de Corea se liberó del dominio de Japón en 1945 —fecha en que existía únicamente una Corea— sólo tenía 19 IES y 7 819 estudiantes universitarios. En el 2000, la República de Corea tenía 372 IES. El gobierno tiene un elevado control de la ES y asigna recursos a las IES públicas y privadas (Lee, M. 2002, p. 182). La India, que obtuvo su independencia en 1947, ha construido un sistema de ES público masivo que cuenta con 10 853 IES —de las cuales sólo 214 son verdaderas universidades—, 321 000 profesores universitarios y 6 755 000 estudiantes, pero el porcentaje de la matrícula en la ES pública es sólo de 12% (Jayaram, 2002, p. 208).

En los Emiratos Árabes Unidos del Golfo —Bahrein, Kuwait, Omán, Qatar y Arabia Saudita—, la ES se desarrolló a partir de los sesenta tomando, en gran medida, el modelo de Estados Unidos. Tienen 13 universidades públicas cuyo estudiantado y profesorado era de 600 y 66 respectivamente en la Universidad del Golfo Árabe (Bahrein) y de 17 000 y 626 en la Universidad de los Emiratos Árabes Unidos. Es de destacar que aunque en esta área la segregación de género es una norma, en muchas universidades se permite a

las mujeres estudiar sin asistir a clases y la tendencia es a una participación cada vez mayor de la mujer, llegando a 70% en la última citada (Mazawi, 2002, p. 244).

Pese a la tendencia mundial al incremento acelerado de la educación superior privada (ESP), existen distribuciones distintas entre públicas y privadas según áreas y países: 1) en Europa occidental 95% de los estudiantes cursan sus estudios en universidades públicas; 2) en Rusia y los países de Europa del Este, en cambio, la ESP ha tenido un incremento notable; 3) si bien muchas de las más famosas universidades en Estados Unidos son privadas, 80% de los estudiantes estadounidenses asisten a instituciones públicas de educación superior. Sin embargo, una peculiaridad de su SES es que hay universidades públicas donde la matrícula es en ocasiones más cara que en las privadas; 4) Asia es la región donde la ESP es más fuerte. En varias naciones de Asia, como Japón, la República de Corea, Taiwán, las Filipinas, Indonesia, la ESP domina la matrícula de los SES; 5) en ALC se ha producido el enorme incremento señalado y han proliferado las pseudo-universidades privadas. Existen, no obstante, universidades privadas de excelencia como son en su mayoría las católicas. 6) África, después de Europa occidental, es la región con mayor porcentaje de estudiantes en la educación superior pública. Sin embargo, la ESP crece en África aceleradamente (Altbach, 1999, pp. 2-4). Pero los defensores de la educación superior privada (ESP) ocultan el hecho de que países a la vanguardia en la enseñanza y la investigación como Francia y Canadá tienen muy pocas universidades privadas, que Alemania tiene sólo una, que los Tigres Asiáticos son famosos por sus universidades públicas y que en Estados Unidos los fondos públi-

cos, en especial los federales, desempeñan un papel decisivo en el financiamiento de las universidades “privadas”.

En conclusión, todas las universidades, sean públicas o privadas, deberían compartir una clara vocación de servicio a lo público, a la sociedad. El Estado debe velar para que esto ocurra, con el fin de impedir que existan las universidades “de servicio privado” o las que no tengan calidad, como ocurre en especial en los países en desarrollo. La autonomía de la universidad no puede eludir su compromiso social y, por lo tanto, la obligación de rendirle cuentas a la sociedad.

## INVESTIGACIÓN, POSGRADO Y PROSPECTIVA

En *La educación encierra un tesoro*, Jacques Delors, al tratar en el capítulo 9 el tema de “Los científicos, la investigación y los intercambios internacionales”, se refiere al “papel esencial de la investigación científica en el reforzamiento del potencial de los distintos países”; enfatiza la importancia de la construcción de redes para los países en desarrollo y el papel clave de UNESCO en la transferencia de los conocimientos (Delors, 1996, pp. 219-222).

La Declaración de la CMES (1998a) afirma en su artículo 5 que el desarrollo del conocimiento mediante la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior.

Una prioridad a la hora de diseñar un plan de investigación debe ser la clara voluntad de ayudar a solucionar los problemas del entorno. Por lo tanto, dicho plan debe estar profundamente enraizado y ser coherente con las características socioeconómicas de la sociedad donde radica la universidad. En la sociedad del conocimiento, las universidades contribuyen

significativamente a fortalecer las capacidades nacionales e internacionales de investigación. UNESCO ha establecido un Foro UNESCO en Educación Superior, Investigación y Conocimiento (2002), como plataforma de diálogo de investigadores, directivos y expertos de la ES, para desarrollar las investigaciones en estas áreas a nivel mundial.

Las mayores capacidades de investigación se encuentran en los países desarrollados. El gasto en ciencia y tecnología de los países de ALC en la última década fueron tres veces inferiores al de los países desarrollados. Pero hay además la tendencia en las regiones de los países en desarrollo a que la investigación y el posgrado se concentren en pocos países. En ALC, 71% de los posgrados se concentran en México y Brasil (Lemasson y Chiappe, 1999, p. 322).

En África subsahariana, si se excluye a Sudáfrica, 70% del conjunto de las publicaciones se realizan en tres países anglófonos: Nigeria, Sudán y Kenya. Por otra parte, se depende mucho del financiamiento externo: en el periodo 1999-2002 el Centro de Investigación Okavango, de la Universidad de Botswana, pasó de 27% a 75% de recursos externos. Varios centros de excelencia han sido establecidos recientemente en África subsahariana: el Centro para la Fisiología y la Ecología de los Insectos (ICEPE), en Nairobi; el Consorcio Africano para la Investigación en Ciencias Económicas (AERC), y el Centro de Recursos del Agua de la Universidad de Dar Es Salam. Estos centros y redes, junto al Programa UNITWIN de UNESCO, tienen como objetivo el desarrollo de la investigación en esta región (UNESCO, 2003a, p. 9).

En un entorno fuertemente penetrado por el mercado, la universidad, sin aban-

donar su misión y compromiso de generar saber en todos los ámbitos y formar profesionales de excelencia,

debe concretar su actuación mediante la elaboración de su propia opción estratégica; debe conocer sus fortalezas y debilidades para potenciar aquellos puntos fuertes que le permitan cierta diferenciación respecto a las demás instituciones y entidades implicadas en los procesos de formación e investigación, con objeto de poder participar de modo competitivo en el concierto de la oferta de servicios y en la captación de demandas procedentes de los distintos entornos nacionales e internacionales (Bricall, 2000, p. 119).

Algunas de las tendencias hacia las que parece moverse la investigación universitaria son las siguientes: generación de nuevos conocimientos altamente valorados por la sociedad; internacionalización creciente de la investigación, que cada vez más requerirá de la cooperación transnacional; dependencia creciente de fuentes de financiamiento externas a la universidad; la innovación como factor principal de la competitividad, tendiendo a favorecer la interacción entre investigación universitaria, sector productivo y entorno tecnológico; la formación de recursos humanos implicará un mayor esfuerzo en la formación de jóvenes investigadores y su mayor movilidad; tensión entre las necesidades inmediatas que enfatizan la investigación aplicada —dada la necesidad de obtener financiamiento— y las de más largo plazo que defienden la investigación básica; desarrollo de gabinetes de predicción de tendencias y necesidades tecnológicas claves para el desarrollo de la sociedad, y fusión de la cultura científica y de la humanística, de “las dos culturas” —como las denominó el novelista británi-

co C. P. Snow—, de la transdisciplinariedad que defiende el premio Nobel de química Ilya Prigogine, y del “pensamiento complejo” de Edgar Morin.<sup>1</sup>

Si bien la misión investigadora de la universidad no puede ser la búsqueda del conocimiento por sí mismo —ideal por el cual abogaba en el siglo XIX el cardenal J. H. Newman—, el utilitarismo no debe implicar que los investigadores no se planteen dilemas éticos, interrogantes relativos a las consecuencias de su labor como las siguientes: ¿Cuáles serán las repercusiones de la investigación sobre la calidad de vida en el planeta para las generaciones futuras? ¿Se aplicarán los resultados para potenciar los distintos tipos de armas, o para la clonación humana indiscriminada o para otros aspectos que afecten a la condición humana y favorezcan el dominio de unos sobre otros? (Akyeampong, 1998).

Por otra parte, si la especialización es sin duda indispensable y nos viene impuesta por el veloz progreso científico y tecnológico, debemos evitar caer en la barbarie del especialismo al que se refirió Ortega y Gasset: “este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también”. El problema no es únicamente la falta de cultura del investigador, y el empobrecimiento que esto implica para él y para la sociedad, sino sobre todo su incapacidad para establecer relaciones con otras áreas del saber, cualidad indispensable en la sociedad del conocimiento para desempeñar adecuadamente tareas complejas (Ortega y Gasset, 1930, p. 330).

En la importancia de invertir en educación, y especialmente en la educación superior y en la investigación, coinciden tanto Robert Reich, ex secretario del Trabajo de Estados Unidos, como L. Thurow y Peter F. Drucker, apóstol de las priva-

tizaciones y el ajuste, e igualmente el ex presidente de Tanzania y de la Comisión del Sur, Julius Nyerere. Para Drucker, la variable clave del desarrollo de Japón y de los NIC asiáticos, y lo que explica en Estados Unidos el declive del obrero industrial y el creciente liderazgo de los trabajadores del saber, radica en el hecho de haber establecido “como norma la educación superior”, considerándose que “todo lo demás quedaba por debajo del nivel”. Incluso “los países en vías de desarrollo —afirma Drucker— no podrán ya basar ese desarrollo en su ventaja comparativa en mano de obra, es decir, en mano de obra industrial barata”, como fue el caso de Japón y la República de Corea. También estos países deben obtener hoy su desarrollo “mediante la aplicación del saber”. Es muy aprovechable la experiencia de Singapur entre 1964 y 1994 que, tras financiar intensamente la educación, pasó de un modelo cuyas ventajas derivaban de los bajos salarios, a ser productor y exportador de productos farmacéuticos, electrónicos, informáticos de telecomunicaciones y ópticos muy tecnificados y de alto valor agregado (Drucker, 1996, p. 169; Thurow, 1996; Gates, 1995, 1999).

Se afirma a menudo que una universidad no puede tener carácter de tal sin existir en ella investigaciones y posgrado, actividades éstas que constituyen los fundamentos de la innovación. Es cierto que muchas universidades con un carácter meramente docente cumplen una importante función social, pero sin duda una universidad de excelencia, la universidad como arquetipo, debe tener investigación y posgrado, actividades íntimamente relacionadas y que se retroalimentan. Por otra parte, en ocasiones observamos el traslado a cursos de posgrado de contenidos curriculares que debían impartirse en el grado,

o bien de posgrados que responden a intereses corporativos de un determinado departamento o profesor, pero que no constituyen una prioridad social (Altbach, 2001, 2002; Burton Clark, 2000; Driksson, 2001).

El anterior contexto implica la emergencia de dos escenarios: uno, que profundiza en el tiempo la competitividad individualizada de las instituciones, de los académicos y de los estudiantes; y el otro, dirigido a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, el cual se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin por eso perder su identidad institucional.

Como derivación de los anteriores escenarios tenemos:

Se mantienen y se profundizan las medidas propuestas por los organismos internacionales del sector financiero, que

corresponden a lo que se ha dado en llamar la política del Estado desertor.

O bien se otorga una elevada prioridad política a las áreas sociales del Estado, y entre ellas, en particular, a la educación, en todos sus niveles, y al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Es decir, se adoptan las principales recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (Brovetto, 2000, p. 218) (véase cuadro 1).

En conclusión, las investigaciones y los posgrados deben estar en función de las necesidades sociales y no de intereses corporativos o de mercado. Por otra parte, sin una adecuada inversión en educación y, en especial, en educación superior y en las investigaciones universitarias, los países en desarrollo irán progresivamente a la bancarrota, las empresas perderán cada vez más su competitividad, los profesionales

pasarán a ser recolectores de datos de los centros de investigación del Norte, en una sociedad del conocimiento en que los trabajadores del saber han ido sustituyendo a los obreros industriales en el liderazgo, en dar carácter y perfil a la sociedad.

### **SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL, TRANSNACIONALIZACIÓN Y NUEVOS PROVEEDORES**

#### **Sociedad del Conocimiento y tecnologías de la información y comunicación (TIC)**

En su artículo 12, la Declaración de la CMES (1998) destaca las oportunidades que ofrecen las TIC para innovar y ampliar el acceso a la ES. Atrás ha quedado el desprecio que el saber tradicional daba a la técnica, cuyos avances se ligan a investigaciones científicas patrocinadas muchas veces con ánimo de lucro y no siempre con una visión humanista. A su vez, la sociedad del conocimiento está produciendo cambios radicales en las teorías que antes se consideraban explicaciones válidas del hombre y el mundo. El conocimiento y la información se producen y circulan en una cantidad y a una velocidad nunca antes imaginada. El saber se fragmenta, se superespecializa y muchas veces los dividendos que produce se priorizan por encima de las necesidades sociales.

En los epígrafes anteriores hemos argumentado acerca de las consecuencias de la globalización para las IES y los SES. Lo que más nos preocupa es que los resultados de un cierto tipo de globalización en el mundo universitario pudieran implicar el establecimiento de un modelo único impuesto por los países desarrollados y alejado de las necesidades sociales de los países en desarrollo.

En conclusión, la globalización está teniendo un gran impacto en la educación en cinco grandes áreas:

- 1) En la organización del trabajo y en los tipos de trabajo que la gente desarrolla, que exigen un nivel más alto de educación en la fuerza de trabajo y la recalcificación permanente en cursos *ad hoc*.
- 2) Los gobiernos de los países en desarrollo están bajo la presión creciente de invertir más en todos los niveles educativos para tener una fuerza de trabajo más preparada capaz de producir con técnicas sofisticadas, única forma de competir en un mercado mundial cada vez más globalizado.
- 3) En el mundo, la calidad y el nivel de los sistemas educativos están aumentando. El currículo se torna crecientemente complejo y la educación, en especial la superior, debe entrenar a los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías y de varios idiomas. Por otra parte, se tiende a exigir cada vez más la rendición de cuentas acerca del manejo de los recursos y de los resultados alcanzados con relación a objetivos predefinidos.
- 4) La virtualización de la educación tiende a desarrollarse vertiginosamente, aunque no siempre con el objetivo de expandir la educación a un menor costo mediante la educación a distancia. La educación por internet tenderá a convertirse en la forma predominante de educación y en especial de educación superior.
- 5) Las redes de información globalizadas implican la transformación de la cultura mundial, pero los excluidos de este "orden mundial" luchan contra los valores de esta cultura mundial de la apoteosis del mercado, como se ha obser-

**CUADRO 1 • Tendencias actuales en la polémica sobre la educación superior**

	<i>Alternativa 1</i>	<i>Alternativa 2</i>
1. Financiamiento	Se impulsa financiamiento privado y se reduce el estatal	El Estado asume su responsabilidad financiera con las IES públicas. Se promueven fuentes complementarias
2. Participación del sector privado	Se promueve la creación de IES privadas	Se deja en libertad controlando su calidad y regulando su funcionamiento
3. Acceso	En respuesta a las demandas del mercado. Regulado (limitado)	Se promueve y diversifica. Se amplía la oferta pública
4. Estructura del sistema de ES	Se estratifica en diferentes niveles por desagregación de funciones	Se promueve la integración entre los distintos niveles
5. Creación del conocimiento	Con fin económico incorporado al capital	Con fin social incorporado al desarrollo humano
6. Distribución del	Restringida	Amplia, generadora de demandas sociales
	Manejo desde la gerencia	Participación responsable de todos

Fuente: Brovetto, J., 2000, p. 229

vado en las protestas de Davos, Seattle, Praga o Porto Alegre y en todos aquellos lugares donde se reúnen los “maîtres du monde”, los líderes y responsables de las políticas neoliberales y de sus consecuencias. Ellos mismos reconocen que es necesario atenuar estas políticas por sus consecuencias desastrosas (Carnoy, 1999, pp. 15-17; Stiglitz, 2002; Soros, 1998, 2002, 2004).

### La educación superior virtual: peligros y promesas

En el año 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días, esto conllevará cambios drásticos en el mercado laboral. En el mundo existen unos 50 millones de sitios electrónicos en la red. En el año 2000, la red tenía 300 millones de usuarios; en 2005 esta cifra asciende a 800 millones. En estas condiciones no parece que la universidad pueda mantener el monopolio de la información y el currículo, ni aun de la certificación, ante la explosión de la educación virtual a distancia, que ya comienza a tener una presencia importante mundialmente (De la Fuente, 2005, p. 3; Brunner, 2001, 2002; Silvio, 2000; Duarte y Sangrá, 2000; Harasim *et al.*, 2000; World Bank, 2002).

En Europa, “la introducción de las TIC ha sido liderada, más bien, por instituciones que provienen del ámbito de la educación a distancia, como la Open University”. El ex presidente de dicha universidad y ex subdirector general de Educación de UNESCO, John Daniel, ha afirmado que el dominio de las nuevas tecnologías puede contribuir decisivamente a la renovación de las universidades, en especial dando un mayor desarrollo a la educación a distancia. Pone el ejemplo de un conjunto de megauniversida-

des que han tenido gran éxito con las TIC: la Universidad China de TV (CTVU), el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia de Francia (CNED), la UNED de España, la Universidad Abierta del Reino Unido (UKOU) y otras de países como Sudáfrica, Corea, India, Indonesia e Irán. El uso de la televisión, la teleconferencia, la audioconferencia, los videos, y la educación a distancia *on line*, incluyendo las formas más sofisticadas de *e-learning* han dado en estas universidades una adecuada respuesta al eterno triángulo de acceso, calidad y costo. A su juicio, sólo mediante las TIC se podrá enfrentar la expansión cuantitativa de la matrícula universitaria, en especial en los países del Sur. Estos medios, según demuestra con numerosos ejemplos, no implican en absoluto pérdida de calidad, sino por el contrario, en muchos casos, su incremento. Según él, la presión que enfrentan las universidades para incrementar la calidad, reducir costos y dar acceso a la educación superior a más estudiantes puede solucionarse, como lo ha hecho la Open University (UKOU) del Reino Unido, mediante el uso de materiales de aprendizaje multimedia de alta calidad; cada estudiante tiene un apoyo personal importante, pues se asigna a un miembro asociado de la facultad por cada 20 alumnos; el inmenso sistema de aprendizaje descansa en una buena logística y una excelente administración; por último, el alto porcentaje de investigadores de la Open University es un estímulo clave para los estudiantes. El sistema de aprendizaje de la Open University ha “hecho más para institucionalizar la innovación que ninguna otra universidad que conozco. Si bien fue creada en la era de la televisión, hoy, con 110 000 estudiantes desde sus casas [...] está liderando la academia en la era del *e-learning*”. La Open University opera

en 21 países con 30% de la matrícula fuera del Reino Unido.

En Europa, la Erasmus Virtual University aspira a abarcar toda la región. En España, las dos universidades a distancia más importantes son la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). El Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) de México es la universidad virtual principal de América Latina. La National Open University de Nigeria tenía en el 2003 en 18 centros 100 000 estudiantes. También la Open University de Zimbabwe y la Open University de Tanzania han abierto centros regionales para ampliar el acceso de áreas rurales. En los países de la Liga Árabe se han establecido en fecha reciente la Arab Open University (AOU) y la Syrian Virtual University. Estos países participan en el proyecto UNESCO del Campus Virtual Avicena, una red euromediterránea de *e-learning* (Bricall, 2000, p. 239; Daniel, 1998; Daniel, 2001, p. 5; 2004; UNESCO, 2004, p. 110; UNESCO, 2003b, p. 8).

Sin embargo, muchos cuestionan que la educación superior virtual tenga un costo económico más bajo y que pueda alcanzar la calidad de la presencial. Si bien puede facilitar la cooperación interuniversitaria, los países en vías de desarrollo no derivarán beneficios de ella, salvo que se logren acuerdos de cooperación favorables y no con la visión que se está imponiendo guiada por el ánimo de lucro.

En conclusión, el informe de lo expuesto por la Comisión de Seguimiento de la CMES ha señalado que la brecha entre países industrializados y países en vías de desarrollo se ha incrementado desde la fecha de realización de la CMES (1998) hasta la Reunión de Seguimiento (2003). También se refiere a una nueva división que se

ensancha entre “info-ricos” e “info-pobres”. Sólo 400 millones de personas usan internet, lo que representa 7% de la población mundial. Su densidad es de 53% en Estados Unidos y Canadá, mientras es sólo de 1% en Medio Oriente y de 0.4% en África. El 70% del contenido académico que circula por internet proviene de Estados Unidos (UNESCO, 2004, pp. 7-8).

### Educación superior transnacional y nuevos proveedores

La CMES (1998) dejó bien claro que si bien la ES para su desarrollo debía buscar también fondos en todos sus beneficiarios, incluido el sector privado, los estados y gobiernos debían preservar plenamente su compromiso y responsabilidad con relación a la ES y no abandonarla al único arbitrio de las leyes del mercado. Lo que observamos, sin embargo, es que mientras en Europa, América Latina y África prevalece el modelo de universidad pública, numerosos tipos de “nuevos proveedores” han aparecido en el ámbito mundial, e incluso en las mencionadas regiones “que ofrecen educación superior privada con fines comerciales” (UNESCO, 2004, p. 13).

Se ha producido la formación de un mercado de servicios en los ámbitos nacional y transnacional, con “nuevos proveedores” que compiten por la demanda de ES. Mientras el modelo privado tradicional se caracterizaba por la exención de impuestos, cierta proporción de subsidio público, donantes, fondos patrimoniales, y velaba por la calidad de los resultados, el modelo empresarial con ánimo de lucro de los “nuevos proveedores” es una inversión privada de capital con accionistas como en las empresas, orientado a un mercado y en busca de consumidores de un producto que no siempre tiene la calidad requerida

y que no se plantea ninguna responsabilidad social. En Estados Unidos, en 1998 el número de este tipo de universidad (1600) superaba ya al de las públicas y privadas tradicionales. Entre estas universidades corporativas están, por ejemplo, la Disney University, Motorola y General Electric (Rodríguez, 2003) (véase cuadro 2).

Han proliferado los consorcios de universidades convencionales y virtuales con servicios de educación superior a distancia: Canadian Virtual University, Finnish Virtual University, African Virtual University. En Asia, la Indira Gandhi National Open University (IGNOU) ofrece programas en los Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Omán, Mauricio, Seychelles, Etiopía, Singapur, Vietnam y Myanmar. En China hay unos 700 programas de ES para el extranjero en asociación con instituciones extranjeras. El comercio internacional en servicios educativos en la ES se estima en US\$ 30 mil millones en los países de la OCDE.

Ante esta realidad cabe preguntarse: ¿Es justo que la ES se comercialice como una mercancía y pierda su carácter de bien público, de derecho ciudadano? ¿Quién controla la entrada de estos “nuevos proveedores” —la calidad y “valores” de lo que ofrecen— en los sistemas nacionales de ES? ¿Cómo proteger los SES de las naciones sin impedir el “libre flujo” de conocimientos e informaciones? ¿Prevalecerá el criterio de la OMC de considerar la educación superior como un servicio comercial regulado por ella?<sup>2</sup> (OCDE, 2002, 2003, 2004; Knight, 2004, 2005; Association of African Universities, 2004; Rodrigues Dias, 2003; Lynn, 2003; UNESCO, 2003a; WTO, 1998).

En conclusión, las “TIC han abierto enormes posibilidades a la cooperación interuniversitaria, que ha adquirido nuevas formas y dimensiones, pero ellas han sido utilizadas últimamente, en primer lugar, para proveer educación superior transnacional sobre bases comerciales” (UNESCO, 2004, p. 21).

**CUADRO 2 •** Comparación entre instituciones de educación superior (IES) privadas tradicionales e IES empresariales

	<i>Modelo privado tradicional</i>	<i>Modelo empresarial for profit</i>
Base impositiva	Exención de impuestos o subsidio público	Pago de impuestos (hasta 40% de los ingresos brutos)
Provisión de fondos	Donantes	Inversionistas
Capitalización	Fondos patrimoniales	Inversión privada de capital
Metáfora de actuación	Stakeholders (asociados)	Stockholders (accionistas)
Formas de gobierno	Similares a las universidades públicas	Similares a las empresas
Orientación de la demanda	Prestigio	Ganancia
Orientación académica	Cultivo de conocimientos	Aplicación de aprendizajes
Ethos	Orientado por las disciplinas	Orientado por el mercado
Calidad	Calidad de resultados	Calidad de insumos
Locus de poder	Academia	Consumidores

Fuente: adaptado de Rodríguez en Mollis, 2003, p. 74.

### Políticas de educación superior, cooperación internacional e internacionalización

El análisis y estudio sistemático de la educación superior y su irrupción como disciplina autónoma apenas tienen cuatro décadas. Este interés por las políticas de educación superior, asociado a la emergencia de ésta como disciplina, constituye un campo de estudios que surge junto con la desaparición de la clásica “universidad de élites”, al masificarse la educación superior a principios de los sesenta, cuando la matrícula mostró un notable incremento cuantitativo.<sup>3</sup>

Los recientes énfasis en la importancia estratégica de la educación superior, tanto en la Unión Europea (Delors, 1995; Dearing, 1997; Attali, 1998; Bricall, 2000) como en Estados Unidos (Boyer, 1998) y en América Latina (México, ANUIES, 2000), así como a nivel mundial (UNESCO, Banco Mundial), refuerzan la convicción de que la “intensidad del conocimiento” es la dinámica y el poder creador del futuro desarrollo. Este poder, sin embargo, no es justo ni democrático en su origen y tampoco en sus resultados. Los que tienen y los que no tienen agravan su diferenciación por coincidir esa discriminación con la de los que saben y los que no saben. Las universidades nos deberíamos preguntar ¿cuánta más exclusión se puede soportar que permita mantener la legitimidad y la gobernabilidad?<sup>4</sup> (Gorostiaga, 2000, p.151).

El director general de la UNESCO Koichiro Matsuura, afirma: “La educación superior nunca ha sido opcional, un extra o un lujo. Especialmente hoy, en la economía del saber, es una parte absolutamente esencial de la continuidad educativa. La educación superior es ahora, más que nunca,

superior en la programación del desarrollo” (Matsuura, 2000).

El “Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior” (UNESCO, 1995) aboga para que los organismos internacionales y nacionales de financiamiento del desarrollo, así como las organizaciones y fundaciones no gubernamentales y la comunidad universitaria en general, consideren el apoyo a los centros de educación superior de los países en desarrollo como estrategia indispensable para el desarrollo general del sistema educativo y para el fomento de la creación de capacidades endógenas. “La UNESCO continuará, en estrecha cooperación con otras organizaciones internacionales y con la comunidad de educación superior en conjunto, instando a un incremento del apoyo público a la educación superior” (UNESCO, 1995, p. 49).

La “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción” (París, 1998), resultado de la conferencia mundial convocada por UNESCO, afirma que existe una demanda sin precedentes por una mayor diversificación de la educación superior, e igualmente un grado creciente de conciencia de su vital importancia para el desarrollo económico y sociocultural. Las líneas trazadas por esta declaración y por los documentos resultado de esta conferencia implican un sólido cambio de paradigma, en lo que a recomendaciones de políticas de educación superior se refiere (UNESCO, 1998a; López Segrera, 2001, p. 189).

En el Informe del Banco Mundial, “Higher education: the lessons of experience” (1994), se afirma que “existe evidencia de que las inversiones en educación superior tienen tasas sociales de retorno más bajas que las inversiones en educación primaria y secundaria”, por lo cual éstas

“continuarán siendo prioridades para los préstamos del Banco” (WB, 1994, pp. 84-85). Sin embargo, en un informe reciente —“Higher education in developing countries: peril and promise” (2000)— producido por un grupo de trabajo del Banco Mundial y UNESCO, observamos que en este documento el BM ha cambiado su posición tradicional sustancialmente.

Buen gobierno, instituciones fuertes, desarrollo de infraestructura son imprescindibles para el desarrollo de los negocios y nada de esto es posible sin personas con educación superior. Por otra parte, los estudios basados en la tasa de retorno no se percatan de la importancia clave de la investigación de las universidades para la economía, lo cual es un beneficio social de largo alcance que justifica el desarrollo de fuertes sistemas de educación superior (World Bank, 2000, p. 39).<sup>5</sup>

en los países en desarrollo. Sin embargo, la posición de este documento no refleja necesariamente la política del Banco Mundial, sino más bien un criterio puntual.

Estos informes —tanto los emanados de los organismos internacionales como de las comisiones nacionales independientes— muestran la prioridad que se le otorga a la educación superior mundial en una sociedad del conocimiento. Se reconoce su carácter clave para la formación de capital humano y su dimensión estratégica para modernizar y dotar de competitividad a las economías nacionales. Se hace énfasis en su valor en la formación de ciudadanía y en la adquisición de nuevos valores de identidad en el marco del proceso de globalización. Se insiste en la necesidad de mayores vínculos con el entorno social y se formulan recomendaciones viables de transformaciones específicas mediante una

educación superior de calidad (López Segrera y Maldonado, 2002).

Pese a la conciencia mundial de la importancia de la ES que refleja estos informes, las desigualdades prevalecen. El Foro Mundial de Cátedras UNESCO (2002) expresó su consenso acerca de cómo los beneficios de la internacionalización no están distribuidos equitativamente en los diversos países y regiones del mundo. El compartir y transferir conocimiento es el objetivo esencial del Programa UNITWIN de Cátedras UNESCO, que a través de la CUDU y la Red GUNI apoyamos en la UPC (Chitoran, 1996; UNESCO, 2001; Ferrer Llop, 2004a, b).

Sin embargo, pese al éxito y difusión de programas como UNITWIN, los verdaderos beneficiarios de la internacionalización son los profesores y alumnos de los países desarrollados y una parte importante de los mejores talentos de los países en desarrollo que emigran al Norte para muchas veces no retornar a sus países de origen. Incluso los que retornan, en ocasiones portan valores y criterios no siempre compatibles con las necesidades de sus países. Alrededor de 1 500 millones de alumnos de la educación terciaria estudian en el extranjero. En Estados Unidos estudian 547 000 de ellos, y casi el total del resto lo hacen en Europa occidental, Canadá y Australia.

Los programas con más actividad en la cooperación internacional en la década pasada entre América Latina y Europa fueron el Alfa y el Columbus. Este último agrupa 80 instituciones, 50 de ellas de América Latina. Existen también relevantes programas de movilidad académica en el Sur, como el de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) para el MERCOSUR.

En Europa, la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 —que tuvo como

antecedente la Declaración de la Sorbona de 25 de mayo de 1998— estableció los siguientes objetivos: *a)* adopción de un sistema de grados académicos comparables; *b)* adopción de un sistema basado en dos ciclos principales; *c)* establecimiento de un sistema de créditos —como por ejemplo el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos— con el fin de promover la movilidad académica; *d)* promoción de la movilidad mediante la superación de los obstáculos al libre movimiento; *e)* promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad, y *f)* promoción de patrones europeos comunes en la ES. En la Declaración común de ministros europeos de educación (Praga, 19 de mayo de 2001), se reafirmaron los principios de la Declaración de Bolonia, y se enfatizaron adicionalmente los siguientes puntos: *a)* la educación permanente para toda la vida (*lifelong learning*) como un elemento esencial del espacio europeo de ES; *b)* se reconoció que las IES habían demostrado la importancia que atribuían a la creación de un espacio europeo de ES —compatible, eficiente, relevante y atractivo—, en el cual la calidad era el elemento clave y donde los estudiantes pudiesen participar e influenciar en la organización y contenido de la educación en las universidades y otras IES, y *c)* se acordó promover los atractivos del espacio europeo de ES tanto para los estudiantes europeos como para los de otras partes del mundo (Wit, 2004, 2005).<sup>6</sup>

El Proceso de Bolonia se percibe en América Latina y el Caribe como una tendencia y no como un modelo acabado. Esta herencia de la cultura occidental que nos une fue lo que llevó “a los jefes de Estado y de gobierno de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe a declarar su interés en trabajar conjuntamente para crear, en analogía con el pro-

ceso europeo, lo que en mayo de 2002 la Declaración política de la reunión cumbre denominó el “espacio común de enseñanza superior UEALC” (Malo, 2005, p. 31).

En la década de los ochenta, los países desarrollados “pasaron de la ayuda al comercio”. Según la OCDE, los niveles de la ayuda oficial al desarrollo de los países que la integran han caído como promedio de 0.33% en los ochenta y principios de los noventa a 0.22%, actualmente. En el extremo más alto de la contribución se sitúan los países nórdicos (Dinamarca, 0.96; Suecia 0.83) y en el más bajo, Estados Unidos, 0.13. Muchos de estos países, en especial los anglosajones, “ven la educación y la cooperación como un producto de exportación”. Otras tendencias negativas son la instalación de universidades de países desarrollados en países en transición o en vías de desarrollo, donde imparten los mismos cursos que en sus países de origen, aunque esto no tenga que ver nada con el entorno. Algo similar ocurre con los programas exportados vía internet. Un buen ejemplo, sin embargo, es el de Canadá, que financia con los fondos de ayuda el desarrollo de proyectos conjuntos entre universidades canadienses y de países en desarrollo (OCDE, 2003; *El País*, 21 de septiembre de 2004, p. 2; Rodrigues Dias, 2004, p. 4).

En conclusión, pese al desarrollo de la cooperación internacional y al consenso mundial que existe acerca de la importancia de la ES, las desigualdades se agudizan. Aumenta el “éxodo de competencias” de muchos de los mejores talentos formados en la universidad pública, del espacio público hacia el privado. Por otra parte, se incrementa cada vez más el “éxodo de competencias” —también denominado “fuga de cerebros”— de los países en vías de desarrollo hacia los países desarrolla-

dos. Si la universidad en los países en desarrollo no se implica en su entorno, y si en cambio prioriza temas de investigación irrelevantes para la sociedad donde radica, tenderá a convertirse en una suministradora de élites que, una vez formadas, emigrarán hacia los países desarrollados. Para sus países de origen, ésta es la peor descapitalización posible.

## CONCLUSIONES

1. Las universidades de los países desarrollados y sus sistemas de educación superior están en situación ventajosa, por sus recursos financieros, por estar en el estado del arte en los temas de investigación y por su fácil acceso a las redes de información. Sin embargo, la cooperación con las universidades de los países en desarrollo es no sólo un deber ético, sino también una fuente de conocimiento insustituible.
2. Muchos consideran que del modelo originario de convivencia dirigido al sujeto que aprende, al estudiante, hemos pasado al modelo autoritario regido por el sujeto que enseña y el sujeto que administra. No obstante, se observan fuertes corrientes —como el proceso europeo iniciado con la Declaración de Bolonia (1999)— que pretenden rectificar estas tendencias contrarias al originario ideal de convivencia.
3. Pese a la expansión cuantitativa, el acceso desigual a la educación superior persiste por diversas razones: geográficas; económico-sociales; de género; étnicas, religiosas y de intolerancia hacia los inmigrantes y con relación a ciertas minorías. Sin embargo, existen fuertes tendencias mundiales —como es el caso de la incorporación de las

mujeres a la enseñanza universitaria en los países árabes, del incremento de becas y programas de movilidad académica de estudiantes, o bien de mayor porcentaje de participación de minorías étnicas— que implican avances en el proceso de incluir en la enseñanza universitaria sectores previamente excluidos de ella.

4. Las universidades —tanto públicas como privadas— deben estar al servicio público. La autonomía universitaria debe subordinarse al compromiso social de la universidad.
5. Las disparidades de desarrollo, entre otros factores, afectan la calidad de los SES en los países donde la profesión universitaria no tiene un adecuado estatus económico y social.
6. En el gobierno y administración de las universidades hoy predominan las formas autoritarias del ejercicio de poder. Por ende, no siempre existen los adecuados niveles de participación en la toma de decisiones. Por esta razón, las reformas están generalmente vinculadas a la figura de un rector o decano, y no a necesidades institucionales de cambio e innovación. Por otra parte, el deterioro de muchas de las universidades públicas, en especial en los países en desarrollo, tiene como causa —además de la no siempre buena gestión de los escasos recursos— la falta de inversión estatal adecuada. Sin embargo, observamos la difusión creciente de “buenas prácticas” en el gobierno y administración de las universidades, tanto en los países desarrollados (Twente, Países Bajos), como en los países en desarrollo (Universidad de la República, Uruguay; Makerere, Uganda).
7. Para liderar el cambio y la innovación, para reinventar la universidad y lograr

su autorreforma permanente, es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información sobre la universidad en las distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria.

8. Las investigaciones y los posgrados deben servir, en primer lugar, a las demandas de la sociedad y no exclusivamente a intereses corporativos o de mercado. Por otra parte, sin invertir en educación superior no se alcanza ni se mantiene la excelencia y la competitividad en la sociedad del conocimiento.
9. La virtualización de la educación se desarrolla aceleradamente. Se afirma que la educación por internet se convertirá, en el futuro, en la forma predominante de educación y en especial de educación superior. Sin embargo, parece que lo que realmente está ocurriendo es la configuración de dos tipos de enseñanza superior paralelos: una educación presencial de alta calidad en las denominadas universidades de “élite” y una educación a distancia virtual masificada, que muchas veces no tiene la calidad de la primera.
10. La brecha entre “info-ricos” e “info-pobres” se ensancha cada vez más. En Canadá y Estados Unidos 53% de la población tiene acceso a internet. En África subsahariana, sólo 0.4%. Existen, no obstante, iniciativas diversas como los proyectos UNITWIN y Avicena, para corregir esas desigualdades.
11. Las TIC, si bien abren grandes posibilidades a la cooperación interuniversitaria, han sido utilizadas en el medio académico, en gran medida, por “nuevos proveedores” que ofrecen

educación superior transnacional con espíritu de competencia y no de cooperación y con ánimo de lucro. El Grupo Apolo, propietario de la Universidad de Phoenix, considerada la mayor universidad *for-profit* de Estados Unidos (280 000 estudiantes y 239 campus), cotiza en la bolsa. En el 2004 gastó US\$383 millones en *marketing* de educación superior.

12. Cada vez es mayor el “éxodo de competencias” de muchos de los mejores alumnos formados en la universidad pública, del espacio público al espacio privado. Por otra parte, aumenta cada año la “fuga de cerebros”, el éxodo de personal altamente calificado de los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados.
13. Las deficiencias de la universidad para servir a la sociedad, su falta de “pertinencia”, el impacto en las instituciones de educación superior y en las universidades de las políticas del Banco Mundial y de la visión con ánimo de lucro, son algunas de las razones que llevan a muchos —desde distintas posiciones ideológicas y latitudes— a plantear su actual crisis. Sin embargo, en la última década se ha venido promoviendo, en especial por UNESCO de forma multilateral y también por los gobiernos de diversos países de manera unilateral, el debate, reflexión y adopción de acciones que tienen como objetivo convertir la denominada “crisis” de la universidad en una oportunidad para reinventar las instituciones de educación superior y adecuarlas a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Este proceso ha dado lugar a la transformación de instituciones tradicionales en universidades innovadoras.

## POSIBLES PRIORIDADES PARA LA ACCIÓN

Corresponde ahora formular algunas recomendaciones sobre el impacto de la globalización en las universidades, y la relación entre acceso a la educación superior y equidad social que pueden llevar a distintas propuestas y prioridades para la acción.

Para ello tomamos como punto de partida las recomendaciones de la CMES (1998) de UNESCO, y de los informes de la Comisión de Seguimiento (2003, 2004) de dicha CMES, porque contienen algunos principios básicos que podrían orientar las políticas de desarrollo de la educación superior (Tünnermann, 2000, pp. 212-217; Mayor y Tanguiane, 2000; Mayor y Bindé, 1999; Matsuura, 2000; Seddoh 2002; López Segrera, 2002, pp. 173-213, 2004; UNESCO, 2004):

1. Partir del criterio de que la educación superior es un servicio público, independientemente de cuál sea su fuente de financiamiento. Esto implica que las IES, tanto públicas como privadas, asuman un compromiso público con la sociedad en que están insertas. Deben proporcionar a la sociedad no sólo el saber cómo (*know how*) sino además el saber por qué o para qué (*know why*). Significa realzar el papel de las IES en la construcción y desarrollo de capital social y humano, para lo cual el Estado debe establecer políticas *ad hoc*, promover, regular y financiar la educación superior. Se debe partir del principio de que no se puede excluir a nadie del saber y de sus beneficios. Sólo el Estado está en condiciones de coordinar adecuadamente el uso de los recursos y de priorizar y financiar áreas no rentables en lo inmediato, como por ejem-

plo las investigaciones para evitar la contaminación ambiental y promover el desarrollo sustentable.

2. El acceso ha de ser "igual para todos, en función de los méritos respectivos" tal y como señala en su artículo 26.I la Declaración universal de los derechos humanos. La desigualdad en las naciones y entre éstas, la exclusión por motivos económicos, sociales, políticos, religiosos o de género, debe ser eliminada. Es imprescindible lograr ciertos niveles de equidad social para universalizar el acceso a la universidad, para así lograr una educación permanente para todos y para toda la vida.
3. La universidad debe ser un centro de pensamiento crítico, "una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar", como plantea el Informe Delors.
4. Debe imperar la dimensión ética. Esto implica no supeditar los valores de la cultura de paz, democracia, desarrollo sustentable, equidad, solidaridad, y justicia, a fines bélicos o de mercado que atenten contra la condición humana. La forma de preservar la integridad de la universidad consiste en que los miembros de la comunidad académica se comprometan y estén involucrados en la dirección de la institución. Esto implica la responsabilidad de encontrar medios de gobierno que garanticen y fortalezcan de manera permanente las funciones académicas de las IES. Los miembros de la comunidad académica deben ser modelos y garantes de su ética ante asedios externos e internos, tanto de quienes pretenden que la universidad se encierre en su vida académica, como de los que desearían manipularla en función de sus propios intereses.

5. La universidad ha de aplicar capacidad prospectiva y anticipatoria que le permita, al iluminar posibles alternativas y escenarios, construir la mejor opción posible de futuro. Existen hoy dos tipos de dinámicas: por un lado, la de los mercados, tanto de nuevos proveedores con ánimo de lucro en el ámbito educativo, donde la realidad del mercado tiende a imponerse; como la de acuerdos comerciales en discusión que tienen el apoyo de gobiernos que se beneficiarían. Por otra parte, diversos países y asociaciones del mundo académico han formulado críticas con relación a los efectos de estas tendencias a la mercantilización de la educación superior, que afectarían en especial a los países en desarrollo por su mayor vulnerabilidad. Lo más probable es que en el corto plazo se combinen ambos escenarios. La regionalización podría, a nuestro juicio, constituir una adecuada respuesta a la globalización lucrativa de la educación superior, enfatizando su condición de bien público como se observa en Europa en el proceso de Bolonia.
6. Los sistemas de educación superior han de fortalecer la identidad cultural propia ante la homogeneidad cultural que pudiera imponer un cierto tipo de globalización. La misión cultural de la enseñanza superior es ayudar a comprender, interpretar, preservar, reforzar, promover y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo cultural y de diversidad cultural.
7. Es urgente impulsar una auténtica vocación internacional acorde con la tradición de las universidades, para enriquecer lo singular con lo universal. Si bien la movilidad académica y el inter-

cambio han sido históricamente un rasgo central de la educación superior, es sólo durante los últimos quince años que se ha considerado este tipo de enseñanza como una mercancía o servicio, susceptible de intercambiarse sobre bases comerciales entre los distintos países. El término internacionalización de la educación superior se mantiene como el más omnicompreensivo, mientras aparecen nuevos conceptos como "educación transfronteriza" (*cross-border education*) y "comercio en educación" (*trade in education*). Estos últimos servicios son aquellos de carácter transfronterizo con una dimensión comercial de carácter lucrativo (*for-profit higher education*). Debe preservarse el proceso de internacionalización de la educación superior y evitar en cambio que ésta sea desplazada o suplantada por la internacionalización lucrativa.

8. La universidad debe cumplir la función social que espera la sociedad de ella, no sólo en cuanto equidad en el acceso, sino también en lo que se refiere a alcanzar el estado del arte en conocimientos, informaciones y propuestas de soluciones. En las dos últimas décadas —y en especial en los países en desarrollo— muchas de las IES emergentes, e incluso algunas de las tradicionales, han perdido el carácter de instituciones y tienden a asemejarse a las organizaciones del mundo de los negocios. Es el caso de las universidades corporativas que se asemejan a una empresa. Esto implica una pérdida de su función social, ya que la universidad deja de ser un eslabón entre la educación y el desarrollo, entre el individuo y la sociedad. Es importante insistir en la re-institucionalización de

la universidad, o sea en la recuperación de su sentido social allí donde lo haya perdido, y no sólo en su reorganización o reforma.

9. Hay que garantizar una adecuada relación con el mundo del trabajo, lo que implica adaptar sus planes y programas de estudios a los requerimientos de éste. La formación permanente a lo largo de toda la vida implica una formación universitaria que no sea de perfil estrecho, ajustada meramente a las necesidades inmediatas de las empresas, del mundo del trabajo. Se trata, por el contrario, de dar una formación amplia, que combine la especialización con una sólida formación general, que permita a los graduados universitarios ser más útiles a la sociedad y continuar desarrollándose de forma integral a lo largo de toda la vida.
10. La universidad ha de asumir el reto de contribuir a la educación cívica, esto es, a la formación de ciudadanos conscientes y responsables. La educación superior debe formar a los estudiantes para que participen activamente en la sociedad, para que defiendan los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sustentable, la cultura de paz, la tolerancia y la equidad, entre otros valores esenciales.
11. Los profesores deben ser co-aprendices con sus alumnos y diseñar ambientes de aprendizajes. Deben esforzarse por inculcar en ellos la afición al estudio y los hábitos mentales que incentiven el autoaprendizaje (aprender a aprender), a fin de que las IES sean verdaderos “centros de educación permanente para todos durante toda la vida”.
12. Es necesario integrar los sistemas nacionales de educación superior, como

estrategia clave en la formulación de políticas de educación superior. El lograr la integración regional de sistemas de educación superior implica, previamente, su adecuada articulación nacional. El proceso de Bolonia, de creación del espacio europeo del conocimiento, es considerado por muchos como un ejemplo de la estrategia a seguir en la integración nacional y regional de los sistemas de educación superior, lo cual no quiere decir que no haya otros caminos.

13. La autonomía, que permite a la universidad cumplir en forma cabal sus cometidos, debe ir acompañada de la rendición de cuentas a la sociedad y al estado (*accountability*), lo que implica un estilo de rendición social de cuentas que trasciende lo meramente contable. Autonomía es la total libertad que los miembros de una universidad tienen para, dentro de los criterios de calidad, explorar todas las áreas del saber y corrientes del pensamiento humano, y transmitirlos a sus estudiantes. Esto no significa eludir su responsabilidad educativa ni dejar de rendir cuentas ante la sociedad por el uso de los recursos públicos puestos a su disposición para cumplir sus tareas académicas.
14. Es necesario mejorar los compromisos con los niveles educativos precedentes, la educación primaria y secundaria, aplicando distintas formas de cooperación como la investigación educativa para mejorar los procedimientos de articulación entre la educación superior y los niveles precedentes; la formación continua de docentes y directivos del sistema educativo básico y medio; la alfabetización y formación continua de adultos de cualquier nivel educativo; la formación continua de personal inte-

grado al sistema económico en diferentes niveles y áreas ocupacionales y, como elemento común a todos estos esfuerzos de colaboración, la implantación de las TIC, en especial la informática y la telemática.

15. Los sistemas de educación superior deben articular fórmulas eficaces y asignar igualdad de oportunidades para todos los universitarios, independientemente de si éstos acuden a instituciones públicas o privadas, y permitir un retorno de la inversión educativa realizada con recursos públicos, de tal manera que el estudiante devuelva a la sociedad y a su país, en su totalidad o en parte, los recursos invertidos en su educación una vez concluida su formación inicial y se haya insertado en el mercado laboral.
16. Por último, se podría discutir la propuesta de la UNESCO en su CMES (1998) y en su Comisión de Seguimiento (2003, 2004) de la CMES, acerca de la necesidad de diseñar, en los albores del siglo XXI, una educación superior

proactiva y dinámica que demanda para su éxito una política de Estado, una estrategia consensuada de largo plazo que trascienda el ámbito temporal de los gobiernos, un nuevo pacto social, o contrato moral, como lo llama el Informe Delors, donde cada sector interesado comprometa recursos y esfuerzos para hacer realidad las transformaciones.

Estamos asistiendo a la crisis de la universidad no sólo en los aspectos de la gestión, el financiamiento, la evaluación y el currículo, sino que es la propia concepción de la universidad la que debemos adecuar a un entorno que, por otra parte, muestra cambios radicales de las identidades y supuestos básicos. Algunos consideran que el déficit de socialización está vinculado a cambios profundos en la capacidad educadora y socializadora de instituciones tradicionales como la familia y la escuela. El desafío consiste en construir la nueva universidad, en reinventarla, en este clima de incertidumbre.

#### NOTAS

1. Según Edgar Morin, “hay siete saberes fundamentales”: 1) armar cada espíritu en el combate vital por la lucidez, para evitar el error y la ilusión; 2) principios de un conocimiento pertinente para evitar la fragmentación; 3) enseñar la condición humana; 4) enseñar la identidad terrenal; 5) afrontar las incertidumbres; 6) enseñar la comprensión; 7) la ética del género humano (Morin, 2000, pp. 11-14).
2. La Organización Mundial de Comercio (OMC) ha planteado incluir la ES como un bien de importación y exportación, regulado por las normas de dicho organismo, conforme a las políticas del GATS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios). Ciertos países —los beneficiarios por lo general— están dispuestos a abrir sus mercados. Las Convenciones de UNESCO sobre reconocimiento y convalidación de calificaciones son el único marco regulatorio que existe para el mutuo reconocimiento “transfronterizo” de calificaciones. La diferencia básica entre la propuesta de la OMC —qué cuenta con 144 estados miembros, mucho menos que UNESCO— y las convenciones en vigor de UNESCO, es que éstas tienen el objetivo de desar-

rollar la “internacionalización de un bien común” —lo que Jane Knight ha denominado “non profit internationalisation”—, mientras la OMC, mediante el GATS, promueve la comercialización de los servicios de la educación superior. Esto amenaza gravemente los SES de los países menos desarrollados. Cuando algunos de estos bienes se ofertan gratuitamente —caso del MIT— no tienen la calidad de la educación presencial en dicha institución ni de la virtual que se ofrece como mercancía por otros “nuevos proveedores”.

3. “La aparición de los estudios sobre enseñanza superior como un campo autónomo [en torno a temas tales como el planeamiento estratégico, y los estudios de calidad, cooperación, movilidad y evaluación] no significaba mucho más que extender a ese ámbito aquellas perspectivas complementarias de la sociología y la economía de la educación que ya se manejaban en la educación comparativa” (Neave, 2001, p. 15).
4. Con relación a los informes desarrollados por comisiones nacionales, debemos mencionar la propuesta de ANUIES en México, que a partir de las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior de

UNESCO (1998) comprende 14 programas agrupados en tres niveles.

El Informe Universidad 2000 de España, conocido como Informe Bricall, dado que fue coordinado por el entonces rector de la Universidad de Barcelona, Josep Bricall, surgió de un encargo de la CRUE, con el fin de que un grupo de trabajo elaborase un conjunto de recomendaciones para mejorar la educación superior en España. El informe propone la constitución de un nuevo pacto social entre la universidad, la sociedad y el Estado. “El déficit que el Informe ha querido contribuir a corregir es fundamentalmente el déficit de reflexión que subsiste en torno a muchos de los problemas universitarios actuales” (Bricall 2000, p. 3).

El informe de la comisión dirigida por Jacques Attali, consejero de Estado en Francia, denominado “Pour un modèle européen d’enseignement supérieur”, trata de dar respuesta a cinco preguntas en torno a temas claves de la educación superior francesa tales como misiones de los sistemas de educación superior; cómo hacer evolucionar el sistema de educación superior francés, la relación entre las universidades y las grandes escuelas; necesidad de becas y otras fórmulas para aumentar la movilidad social; sistemas de evaluación, y medidas concretas para armonizar el sistema francés de educación superior con el resto de los sistemas europeos para facilitar así la movilidad académica. El informe propone tres principios para reorganizar el sistema: sistema homogéneo y diversificado; sistema descentralizado y contractualizado (nueva gobernabilidad, gestión democrática) y evaluación eficaz y transparente.

En el Reino Unido se elaboró el Informe Dearing por una comisión dirigida por Ron Dearing. Este informe incluye un resumen con las recomendaciones claves, lo cual constituye a nuestro juicio la parte de mayor relevancia del informe. Una de sus recomendaciones fue que el gobierno, en el largo plazo, incremente el gasto público en educación

superior conforme al crecimiento del PIB. También se recomendó la creación de un Instituto para el aprendizaje y la enseñanza de la educación superior. La recomendación número 41 se refirió a que todos los estudiantes en el 2000/01 deberían tener acceso libre a una computadora personal conectada a una red, con la expectativa de que entre 2005 y 2006 todos los estudiantes tendrían este mismo acceso por medio de una *laptop*.

En Estados Unidos se elaboró un informe patrocinado por la Fundación Carnegie y elaborado por una comisión dirigida por Ernest L. Boyer, presidente de la Fundación, que, al igual que las demás comisiones, llevó a cabo un diagnóstico crítico de la educación superior en dicho país. Se hace una dura crítica al sistema de grado y se plantea como objetivo reinventar la licenciatura en universidades de investigación.

5. Los estudios que se refieren a las tasas de retorno consideran a la gente con educación valiosa solamente analizando sus ingresos, sin percatarse de que personas con educación superior tienen otros muchos efectos beneficiosos para el desarrollo, son vitales para crear un ambiente en el cual el desarrollo económico es posible. Este informe sostiene que sus recomendaciones son de dos tipos: incrementar los recursos a la educación superior y mejorar la eficiencia con que esos recursos son utilizados. Son necesarios mayores recursos para mejorar la infraestructura; diseñar e implementar nuevos currículos; reclutar profesores de alto nivel; aumentar el acceso para los sectores desfavorecidos social y económicamente de la población, y desarrollar una mejor investigación tanto básica como aplicada (WB, 2000, p. 94).
6. En Europa, dos años después de la Declaración de Bolonia (1999) y tres años después de la Declaración de la Sorbona se reunieron en Praga (2001) los ministros europeos a cargo de la educación superior, para observar los progresos alcanzados en la construcción de un espacio común europeo de ES y fijar las prioridades de los próximos años (Wit, 2004).

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000), *La educación superior en el siglo XXI*, México, ANUIES.

Association of African Universities (2004), “Accra declaration on GATS and the internationalization of higher education in Africa”, Accra, Ghana, 29 de abril.

ATTALI, J. et al. (1998), “Pour un modèle européen d’enseignement supérieur”, París, Le Monde.

Banco Interamericano de desarrollo (BID) (2000), *Desarrollo más allá de la economía*, Washington, BID.

BORON, A. (2004), “Reforming the reforms. Transformation and crisis in Latin American and Caribbean universities”, en UNESCO, *Final report of the meeting of higher education partners*, París.

BOYER, E. L. (1998), *The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing undergraduate education: a blueprint for America’s research universities*, Nueva York, Carnegie.

BRICAL, J. M. (2000), *Universidad 2000*, Madrid, CRUE.

BROVETTO, J. (2000), “La educación superior para el siglo XXI”, en: Tünnermann, y López Segre, *La educación en*

*el horizonte del siglo XXI*, Caracas, Ediciones IESALC/UNESCO (Colección Respuestas núm. 12).

BRUNNER, J. J. (2002), “Peligro y promesa: educación superior en América Latina”, en F. López Segre y Alma Maldonado, *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, prefacio de Philip G. Altbach, Colombia, UNESCO/Boston College/Universidad de San Buenaventura de Cali.

— (2001), “Globalización y el futuro de la educación. Tendencias, desafíos, estrategias”, en *Análisis de perspectivas de educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, UNESCO.

BURTON CLARK, R. (2000), *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM.

CARNOY, M. (1999), “Globalization and educational reform: what planners need to know”, París, IIEP/UNESCO.

CHITORAN, D. (1996), “Internal evaluation of the UNITWIN/UNESCO Chairs Programme. Progress report”, París, UNESCO.

DANIEL, J. (2004), “Requisite variety, liberal democracy, fair trade: higher education in a new century”, en UNESCO, *Final report of the meeting of higher education partners*, París.

— (2001), “Life in the eternal triangle: access, quality and cost”, en: National Association of Independent Colleges and Universities. Annual meeting, enero 30, Washington.

— (1998), *Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education*, Londres, Kogan Page.

DEARING (1997), <http://www.leeds.ac.uk/educol>

DELORS, J. et al. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid, Santillana/ UNESCO.

DRUCKER, P.F. (1996), *La administración en una época de grandes cambios*, Buenos Aires, Suramericana.

DIDRIKSSON, A. (2001), *La universidad innovadora*, Caracas, Ediciones IESALC/UNESCO (Colección Respuestas núm. 14).

DUART, J. M. y Sangrá, A. (comps.) (2000), *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Gedisa.

ESCOTET, M. A. (2004), “Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva”, conferencia en el Pontificio Ateneo Antoniano, Roma.

FERRER LLOP, J. (2004a), “L’université du 21ème siècle: l’exemple de l’Université Polytechnique de Catalunya”, en *Final report of the meeting of higher education partners*, París, UNESCO.

FERRER LLOP, J. (2004b), “Los retos de cambio en las universidades”, en la inauguración del Séptimo Seminario para equipos rectorales de la CUDU, UPC.

FUENTE DE LA, J. (2005), “Las universidades, la inteligencia de los países”, en *Foreign Affairs en español*, vol. 5, núm. 2, México.

GACEL, J. (2003), “La internacionalización de la educación superior”, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

GATES, B. (1999), *Los negocios en la era digital*, Barcelona, Plaza y Janés.

— (1995), *La route du futur*, París, Robert Laffont.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era.

GOROSTIAGA, X. (2000), “En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe”, en Tünnermann y López Segre, *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Caracas, IESALC/UNESCO (Colección Respuestas, núm. 12).

HADDAD, G. (2004), “IAU speaks with Dr. Georges Haddad, new Director Division of Higher Education”, UNESCO, *IAU Newsletter*, vol. 10, núms. 3-4, junio.

HARASIM et al. (2000), *Redes de aprendizaje*, Barcelona, Gedisa.

JAYARAM, N. (2002), “The fall of the Guru: the decline of the academic profession in India”, en P. Altbach (2002), *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries*, Nueva York, Center for International Higher Education / Palgrave Publishers.

JOHNSTONE, B. (2005), “Financing higher education in the USA”, en *Higher Education in the World 2006*, Londres, Palgrave Macmillan.

KNIGHT, J. (2005), “El comercio de la educación superior”, en *Foreign Affairs en español*, vol. 5, núm. 2, México.

— (2004), “Crossborder education in a trade environment: complexities and policy implications”, ponencia presentada en Workshop on Implications of WTO/GATS for Higher Education in Africa, African Association of Universities, Accra, Ghana, abril 27-29.

LEE, M. (2002), “The academic profession in Malaysia and Singapore: between bureaucratic and corporate cultures”, en P. Altbach (2002), *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries*, Nueva York, Center for International Higher Education/Palgrave Publishers.

LEE, S. (2002), “The changing academic workplace in Korea”, en: P. Altbach (2002), *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries*, Nueva York, Center for International Higher Education/Palgrave Publishers.

LEMASSON, J. P. y M. CHIAPPE (1999), *La investigación universitaria en América Latina*, Caracas, IESALC/UNESCO (Colección Respuestas núm. 7).

LÓPEZ SEGRE, F. (2005), “Higher education in the Caribbean”, en *Higher education in the world 2006: the financing of universities*, Londres, Palgrave Macmillan.

— (2002), *Educación permanente, calidad, evaluación y pertinencia*, Cali, UNESCO/Universidad de San Buenaventura.

— (2001), *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, Ediciones IESALC/UNESCO (Colección Respuestas núm. 18).

LÓPEZ SEGRE, F. et al. (2004), *América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización*, Cali, Fundación Cultura de Paz, UNAM/Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.

LÓPEZ SEGRE, F. y Maldonado, A. (2002), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, prefacio de Philip G. Altbach, Cali, UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura de Cali.

LÓPEZ SEGRE, F. y C. Tünnermann (2000), *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Caracas, IESALC/UNESCO (Colección Respuestas núm. 12).

## REFERENCIAS

Asociación Internacional de Universidades (AIU) (2004), “Academic freedom, social responsibility and university autonomy”, <http://www.unesco.org/iau>

— (1996), “Rapport de la quatrième Conférence générale de l’Association internationale des universités, Tokio”, París, AIU.

GAKYEAMPON, D. (1998), “La educación superior y la inversión: desafíos y oportunidades”, ED.98/CONF.202/7.7, París, UNESCO.

ALTBACH, P. (2002), *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries*, Nueva York, Center for International Higher Education/Palgrave Publishers.

— (2001), “The rise of pseudouniversities”, en *International Higher Education*, núm. 25, otoño.

— (1999), *Private Prometheus: private higher education and development in the 21st Century*, Massachusetts, Center for International Higher Education.

- LYNN, Meek, V. (2003), "Market coordination, research management and the future of higher education in the post-industrial era", UNESCO Forum of Higher Education, Research and Knowledge, París.
- MALO, S. (2005), "El proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina", en *Foreign Affairs en español*, vol. 5, núm. 2.
- MATSUURA, K. (2000), *UNESCO Presse*, 15 de junio.
- MAYOR, F. y BINDÉ, J. (1999), *Un monde nouveau*, París, Odile Jacob/UNESCO.
- MAYOR, F y Tanguiane, S. (2000), *L'enseignement supérieur au XXIe siècle*, París, Hermes Science Publications.
- MAZAWI, E. M. (2002), "The academic workplace in public arab universities", en P. Altbach (2002), *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries*, Nueva York, Center for International Higher Education / Palgrave Publishers.
- MOLLIS, M. (comp.) (2003), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, CLACSO.
- MORIN, E. (2000), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Bogotá, UNESCO/ Ministerio de Educación de Colombia.
- NEAVE, G. (2001), *Educación superior: historia y política*, Barcelona, Gedisa.
- OCDE, (2004), "Annual report", <http://www.OCDE.org/bookshop>
- (2003), "Regards sur l'éducation", París, OCDE.
- (2002), "Education at glance", París, OCDE.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930), "Misión de la universidad", en *Obras completas*, vol. IV, Madrid, Revista de Occidente.
- RODRIGUES DIAS, M.A. (2004), "Cooperación internacional: cuestión de necesidad", en <http://www.crue.org/prdias.htm>
- (2003), "Espaces solidaires en temps d'obscurantisme", en Inauguración del curso académico de la UPC 2003-2004.
- RODRÍGUES, Roberto (2003), en Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, CLACSO.
- SEDDOH, F.K. (2002), "The World Conference on Higher Education: which strategies and which actions to follow?", conferencia magistral en University 2002, La Habana.
- SILVIO, J. (2000), *La virtualización de la universidad*, Caracas, IESALC/UNESCO (Colección Respuestas núm. 13).
- SOROS, G. (2004), *La burbuja de la supremacía norteamericana. Cómo corregir el abuso de poder de Estados Unidos*, Barcelona, Debate.
- (2002), *Globalizzazione. La responsabilità morale dopo l'11 settembre*, Milán, Ponte Alle Grazie.
- (1998), *La crise du capitalisme mondial*, París, Plon.
- STIGLITZ, E. J. (2002), *El malestar en la globalización*, Madrid, Taurus.
- The Economist (2005), "The brains business. A survey of higher education", en *The Economist*, septiembre 10.

- THUROW, L. C. (1996), *El futuro del capitalismo*, Buenos Aires, Javier Vergara.
- TÜNNERMANN Bernheim, C. (2000), *Universidad y sociedad*, Caracas, Comisión de Estudios de Postgrado-Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela/Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (Colección Temas y Autores).
- TÜNNERMANN Bernheim, C. (1999), *Historia de la universidad en América Latina*, Caracas, IESALC/UNESCO.
- TÜNNERMANN Bernheim, C. y F. López Segrera (2000), *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Caracas, Ediciones IESALC/UNESCO (Colección Respuestas núm. 12).
- UNESCO (2004), "Final report of the Meeting of Higher Education Partners" (WCHE), París.
- (2003a), "Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21ème siècle", París, .
- (2003b), "Higher education in the Arab region 1998-2003", París, UNESCO.
- (2003f), "Reforms and innovations in higher education in some Latin American and Caribbean countries 1998-2003", París.
- (2003g), "Meeting of Higher Education Partners, follow up to the World Conference. Documents on regions", 23-29 de junio, Division of Higher Education, París.
- (2002), Foro Mundial de Catedras UNESCO, 13 al 15 de noviembre, <http://unesdoc.org>.
- (2001), "Directory UNESCO Chairs, UNITWIN", París, UNESCO.
- (1998a), "La educación superior en el siglo XXI: visión y acción", en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Documentos varios, octubre, París.
- (1998b), "Informe mundial sobre la ciencia 1998", París, Santillana/UNESCO.
- (1998c), "L'enseignement supérieur dans le monde: statistiques 1980-1995", París, UNESCO.
- (1998d), "Rapport mondial sur l'éducation", París, UNESCO.
- (1995), "Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior", París, UNESCO.
- WIT DE, H. (2005), "El Proceso Bolonia. Hacia una zona de educación superior europea", en *Foreign Affairs en español*, vol. 5, núm. 2, México.
- (2004), "The Sorbonne and Bologna declarations on european higher education", en: International Higher Education, Center for International Higher Education, Boston College, <http://www.cefi.org>
- World Bank (2002), "Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education", Washington.
- (2000), "Higher Education in developing countries: peril and promise", Washington.
- (1994), "Higher education. The lessons of experience", Washington.
- World Trade Organization (WTO) (1998), "Background note by the Secretariat, SCW49".

SIGLAS EMPLEADAS	
ASDI	Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AIU	Asociación Internacional de Universidades
AIUP	Asociación Internacional de Presidentes de Universidades
ALC	América Latina y el Caribe
ALFA	América Latina formación académica
AUSJAL	Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina
AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAPE	Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior, Brasil
CARICOM	Caribbean Community Secretariat
CEDES	Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Argentina
CENDES	Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPES	Centro de Estudios y Perfeccionamiento en la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba
CES	Consejo de Educación Superior, Puerto Rico
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México
CIIDE	Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, Chile
CIID	Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CIPEDDES	Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento do Ensino Superior, Brasil
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CMES	Conferencia Mundial de Educación Superior
COLUMBUS	Colaboración en Gestión Universitaria entre Universidades y Académicos
CNPQ	Consejo Nacional de Investigaciones del Brasil
CRE	Asociación de Universidades Europeas
CRSALC	Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
CSE	Consejo Superior de Educación, Chile
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centroamericano
Cyt	Ciencia y Tecnología
CUDU	Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria
DANIDA	Agencia Danesa para Asistencia al Desarrollo Internacional
ERASMUS	European Action Scheme for the Mobility of University Students
ES	Educación Superior
ESCALA	Espacio Común Académico Latinoamericano
ESP	Educación Superior Privada

FLACSOI	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FIUC	Federación Internacional de Universidades Católicas
FMI	Fondo Monetario Internacional
GATS	Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios
GDP	Gross Domestic Product
GTZ	Gesellschaft für technische Zusammenarbeit
GULERPE	Grupo Universitario Latinoamericano para la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación
GUNI	Global University Network
HE	Higher Education
IDH	Índice Desarrollo Humano
HEI	Higher Education Institutions
I+D	Investigación y Desarrollo
IES	Instituciones de educación superior
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IGLU	Programa Interamericano de Gestión y Liderazgo Universitarios
IIPE	Instituto Internacional de Planificación Educacional, UNESCO
ITESM	Instituto Tecnológico de Monterrey
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NIC'S	New Industrialized Countries of Asia (Dragones)
NSHE	National Systems of Higher Education
NORAD	Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo
NUPE	Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior de la Universidad de Sao Paulo, Brasil
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OCDE	Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo
OMC	Organización Mundial de Comercio
ONG	Organizaciones no gubernamentales
OUI	Organización Universitaria Interamericana, Canadá
PIB	Producto Interno Bruto
PNB	Producto nacional bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SELA	Sistema Económico Latinoamericano
SES	Sistemas de Educación Superior
TIC	Nuevas tecnologías de información y comunicación
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina
UE	Unión Europea
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNAMAZ	Asociación de Universidades Amazónicas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNITWIN	Plan de Acción Internacional para la Cooperación Interuniversitaria, UNESCO
UPC	Universidad Politécnica de Cataluña
WB	World Bank
WTO	World Trade Organization