



Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior

ISSN: 1414-4077

revistaavaliacao@uniso.br

Universidade de Sorocaba

Brasil

López Segrera, Francisco

Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 13, núm. 2, junio, 2008, pp. 267-291

Universidade de Sorocaba

Sorocaba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114873003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO Y EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA*

* Doctor en Estudios latinoamericanos (París VIII, Sorbonne). Vicerrector del Instituto de Relaciones Internacionales de Cuba (ISRI) 1974-1988. Trabajó en UNESCO entre 1994 y 2002, donde se desempeñó como Consejero Regional de Ciencias Sociales y Director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Su último libro publicado sobre educación superior es Escenarios Mundiales de la Educación Superior. CLACSO, 2006. Es miembro del Foro de UNESCO sobre Educación Superior, investigación y conocimiento. Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO sobre Universidad y Sociedad. Actualmente trabaja como Asesor Académico de la Global University Network for Innovation. Email: francisco.lopez-segrera@upc.edu

Resumen (elaborado por los editores): Este capítulo es un ejercicio de Educación Superior internacional comparada que ofrece una síntesis de las principales tendencias de la Educación Superior a nivel mundial y en América Latina y el Caribe. También muestra datos y cifras claves, con el objetivo de brindar al lector una aproximación al objeto de estudio.

Palabras claves: Educación Superior internacional. América Latina y el Caribe. Educación Superior y Globalización. Tendencias y desafíos de la Educación Superior.

Abstract: This chapter is an attempt at discussing international higher education from a comparative perspective. It presents a synthesis of the main trends of higher education in the world and in Latin America and the Caribbean countries. It also shows key data and numbers, with the purpose of introducing the reader to the object of study.

Keywords: International higher education. Latin American and Caribbean countries. Higher education and globalization. Trends and challenges of higher education.

1. Educación Superior y Globalización

Las universidades enfrentan una de las épocas más interesantes, inciertas y complejas, pues la globalización implica la posibilidad de aprovechar oportunidades importantes, pero también desafíos y problemas serios con relación al futuro, al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común. Los valores tradicionales de la Universidad siguen siendo válidos (la autonomía, la libertad de cátedra, la investigación, el trabajo de los estudiantes, la evaluación), pero son valores amenazados en el contexto de la globalización.

La globalización es un fenómeno irreversible. Lo que debería preocuparnos es el tipo de globalización que va a prevalecer. ¿Deberíamos aceptar en las universidades los aspectos más negativos de la globalización - como, por ejemplo, los nuevos proveedores con ánimo de lucro -, o deberíamos dedicarnos a la construcción de una sociedad global que responda a ideales de mayor y solidaridad, al desarrollo humano y social?

El objetivo de analizar estas cuestiones es contribuir a promover las transformaciones necesarias de las tendencias principales de la ES. Tales como: la expansión cuantitativa; una privatización creciente; la diversificación institu-

cional; el crecimiento de las restricciones en el financiamiento público. Con el fin de proporcionar una respuesta adecuada a problemas apremiantes como: la reducción de la inversión pública, las inadecuadas políticas gubernamentales, y la estructura rígida e inflexible de las relaciones con el sector productivo. Las universidades tienen que lidiar con estos problemas a nivel nacional e internacional, sobre todo en los países en vías de desarrollo.

En los documentos de “La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior” (1998), convocada por la UNESCO, y en las Comisiones de Seguimiento de dicha Conferencia, se hicieron sugerencias valiosas de como afrontar los desafíos más urgentes. Como por ejemplo: la actualización permanente de los profesores, de los contenidos y del currículo; la introducción de redes electrónicas para el aprendizaje; traducción y adaptación de las principales contribuciones científicas; modernización de los sistemas de gestión y dirección; e integración y complementación de la educación pública y privada así como de la educación formal, informal y a distancia.

2. La misión de la educación superior hoy: Principales tendencias, contribuciones y desafíos.

1. Masificación: la tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 137 millones en el 2005. (UNESCO, 2007, p. 132)
2. La educación se ha hecho permanente dado al crecimiento exponencial del conocimiento: en el año 2005 las corporaciones de EE.UU. gastaron 15 mil millones de dólares en entrenar a sus empleados.
3. El auge de las TIC implica que el equipamiento de una universidad es mucho más costoso. La exclusión de ellas implica la segregación del estado del arte de la sociedad del conocimiento.
4. El incremento vertiginoso de la movilidad académica internacional favorece a los alumnos de los países desarrollados y de ciertos países asiáticos y tiende a incrementar la “fuga de cerebros”.
5. La privatización de la educación superior se incrementa aceleradamente en América del Norte, América Latina y el Caribe, en Asia y en los países del Este de Europa y Rusia. Sólo en las regiones de Europa Occidental y África sigue predominando la educación superior pública financiada casi en su totalidad por el Estado.

6. La crisis de la profesión académica es un fenómeno que se da en forma aguda en los países en desarrollo, pero que también afecta a los profesores del mundo desarrollado. Los consejos del Banco Mundial de que los profesores se conviertan en empresarios del conocimiento trabajando como consultores (Makerere) para complementar su salario, han tenido efectos devastadores para la investigación y el perfeccionamiento docente mediante el estudio y en ocasiones ha conducido a prácticas de corrupción académica.
7. La inequidad en el acceso por motivos de género, étnico, religioso o de clase social, sigue privando a muchos con méritos suficientes para cursar estudios universitarios. En Brasil, por ejemplo, de cinco quintiles, el 74% de los alumnos estudiando en universidades pertenece al quintil más elevado y sólo un 4% al quintil más bajo.
8. El impulso hacia el perfeccionamiento de los procedimientos de gestión, la evaluación, la rendición de cuentas y los procesos de acreditación, muchas veces han tenido un carácter positivo. Sin embargo, en más de una ocasión se han caracterizado por su aspecto burocrático y formal y en otras han servido de pretexto para acelerar procesos de privatización o de reducción de fondos estatales.
9. Hay una carencia de actualización y flexibilidad en el currículo de la mayoría de las IES y en los cursos de postgrado, con la excepción de una minoría de universidades nacionales públicas y unas pocas privadas de calidad.
10. Las IES de educación superior privada son las de más alto nivel (Harvard, ITAM, universidades católicas) y las de más bajo nivel simultáneamente (universidades garaje o patito). Estas últimas se denominan de “absorción de demanda”, pues a ellas van a cursar sus estudios todos aquellos que no tienen los requisitos para acceder a las universidades privadas de élite ni a las públicas.
11. Otro fenómeno nuevo es la emergencia de “seudouniversidades”, instituciones que no se corresponden con la definición tradicional de la universidad, pero que ofrecen “entrenamiento especializado en una variedad de áreas”. La mayoría de ellas son entidades con ánimo de lucro (for profit) cuya preocupación esencial no son los valores ni la calidad de la docencia, sino obtener ganancias. Como ejemplos podemos poner a la Universidad de Phoenix que pertenece al Grupo Apollo. (Altbach, 2006, p. 204. Didou, 2005)
12. Una de las consecuencias negativas de la globalización económica y de las tendencias privatizadoras para la educación superior a que nos hemos

referido, es la propuesta de la OMC de incluirla como un servicio sujeto a las regulaciones del GATS. Aunque esta propuesta aún no ha sido aprobada, los países – EE.UU., Nueva Zelanda, Australia, Japón- que obtienen importantes ganancias por concepto de estudiantes extranjeros defienden con fuerza esta iniciativa.

13. Existe la tendencia de que IES de los países en desarrollo soliciten ser acreditadas por agencias de acreditación de países extranjeros, en especial de EE.UU., sin percatarse que estas agencias desconocen los valores y necesidades de desarrollo autóctono por estar conformadas para otra realidad. Puede ser positivo invitar a expertos a incorporarse a los equipos nacionales de acreditación, pero siempre que estos procesos estén elaborados a partir de valores, normas y necesidades autóctonas.
14. Los *rankings* están cada vez más de moda. A mediados de los 80s el Asian Wall Street Journal incluía, en una lista de las 10 mejores universidades del mundo, sólo 4 (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio) fuera de EE.UU. Según Altbach algunos de estos *ranking* tienen cierta respetabilidad como el de U.S. News y el del Times Higher Education Supplement (THES). En el 2005 se debatió mucho sobre la fiabilidad del *ranking* publicado ese año por el THES y la Shanghai Jiao Tong University¹. Lo que ocurre es que los *ranking* están contruidos sobre la base de parámetros – número de Premios Nobel, profesores de la universidad con trabajos en el citation index, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento...- propios de las universidades de “clase mundial” del mundo anglosajón, en especial de EE. UU. e Inglaterra y que además privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas. “Aplicar las normas y valores de las principales potencias académicas no medirá en forma exacta la calidad a nivel mundial, ni dará lugar a ranking mundiales de interés. En el competitivo y orientado hacia el mercado mundo académico del siglo XXI, los *ranking* son inevitables y probablemente necesarios. El desafío es asegurar que provean criterios exactos y relevantes y midan las cosas adecuadas.” (Altbach, 2006, p.80)

1 La Universidad Jiao Tong de Shanghai publicó un ranking en 2004 basado en : números de Premios Nobel, cantidad de investigadores citados en el Citation Index y la calidad de la educación en relación con el tamaño de la Universidad. Según este Estudio de las 10 mejores universidades del mundo, 8 estaban en EE.UU. encabezadas por Harvard y Stanford. En este ranking había pocas universidades fuera de EE.UU. y Europa. 9 en China, 8 en Corea del Sur, 5 en Hong Kong, 5 en Taiwán, 4 en Sudáfrica, 4 en Brasil, 1 en México, 1 en Chile y 1 en Argentina. Todas las universidades latinoamericanas aparecían en el ranking por debajo del 200 (UNAM, USPI de Sao Paulo) y otras (Universidad de Chile, Campinas, Federal de Río) por debajo del 300. ¿Debemos preocuparnos por esto? ¿Debemos aspirar a lograr los indicadores de estos ranking como objetivo central?. Ver el ranking que publica anualmente La Universidad Jiao Tong de Shanghai en: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>

15. Es cada vez mayor el debate en torno a las universidades de categoría mundial (World-Class Universities), refiriéndose este concepto a las que tienen una excelencia reconocida mundialmente (Yale, Harvard, Oxford, Cambridge, Sorbonne, Tokio...). Sin embargo, los países en desarrollo, en vez de emular para obtener indicadores muchas veces difíciles de alcanzar en sus condiciones específicas, deberían prestar más atención a un ideal de universidad que propulse el desarrollo sostenible de carácter autóctono. Más importante que tener los indicadores de las “world class universities” o “research universities”, más importante que tener un premio Nóbel, es garantizar que existan buenas escuelas de medicina y buenos programas de formación de ingenieros agrónomos y educadores para garantizar un nivel adecuado de “capital humano y social”, esto es, de recursos humanos en condiciones de generar desarrollo con equidad. (López Segrera, 2007a; Altbach, 2006; Ordorika, 2008)
16. Los procesos de evaluación y acreditación - *que nos brindan mayor información sobre las IES, la masificación de la educación superior, su comercialización, el ataque a la concepción de su condición de bien público, la emergencia de las TIC, el auge de los nuevos proveedores y el deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de la profesión académica, entre otros factores*, - han llevado a un debate sobre lo que muchos consideran un creciente fenómeno de corrupción académica. Es decir, a la obtención de calificaciones, títulos universitarios, puestos académicos o certificaciones de acreditación en el caso de las IES, mediante procedimientos irregulares tales como: pago de sobornos, venta de títulos sin cursar los estudios adecuados, vender una plaza a un candidato en lugar de otorgarla a quien corresponde, acreditar a una IES o programa sin los requisitos a cambio de pagar cierta cantidad.
17. Las IES están influidas y condicionadas por las políticas del Estado-Nación y por las tendencias globales del sistema-mundo capitalista. Parece ser que estas influencias sobre la Universidad son mucho más poderosas que los cambios y transformaciones que pueden producir las IES dentro de ellas mismas y en la sociedad donde radican. Tal vez por esto se produce una cierta frustración al ver que los impactos de las políticas con ansias transformadoras (Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO, 1998 y posteriores Reuniones de Seguimiento) son de poca intensidad (López Segrera, 2002). Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Es posible una transformación profunda de la Universidad sin transformar previamente en forma radical la sociedad?

3. Principales tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe.

Hasta la década de los 80s, la ES pública con autonomía institucional y académica, tenía el predominio en la región sobre la educación privada. Al final de los 80s y principios de los 90s, la globalización implicó para ALC la aplicación de las estrategias neoliberales. Esto implicó sustituir la política típica del “Estado de Bienestar”, por otras de reducción de financiamiento a los servicios públicos y privatización de ellos. Estas estrategias de mercado tuvieron un impacto en la privatización creciente de la ES y en el deterioro de las universidades públicas, debido a la carencia de financiación apropiada entre otros factores. A pesar de esto, durante los 90s se produjo una gran expansión de la ES en la región.

Las reformas de la ES en LAC en las dos décadas pasadas, se han orientado a la satisfacción de una demanda creciente según la política del Banco mundial y en grado mucho menor - más bien en casos puntuales de ciertos países y universidades- de las políticas recomendadas por la UNESCO en la CMES (1998). A causa de ello, estas transformaciones son principalmente contrarreformas y no la reforma necesaria de la universidad nacional pública. Los rasgos principales de estas transformaciones son los siguientes (Mollis, 2003, p.11):

- Diversificación de las IES (colegios universitarios, institutos universitarios, ciclos cortos con certificados y títulos intermedios en el nivel de universidad, nuevas instituciones terciarias privadas, etc.)
- Las fuentes de financiamiento se diversificaron, (pago de matrículas, ventas de servicios) como alternativas a la financiación estatal.
- Alianzas Estratégicas entre agencias internacionales y autoridades gubernamentales.
- Nuevas alianzas entre universidades, corporaciones y el sector público.
- Presencia creciente de la inversión privada en la oferta de ES, así como procesos de privatización de carácter mercantil con ofertas educativas no controladas por los órganos representativos del interés público. Presencia de nuevos proveedores. Procesos de evaluación, rendición de cuentas, acreditación y certificación de programas.
- Leyes de ES y reformas institucionales y normativas.
- Políticas de diferenciación de los profesores mediante incentivos, según los indicadores de productividad.

- Reformas Académicas: acortar las carreras, grados intermedios, planes de estudios flexibles con la modalidad de créditos, importación de modelos educativos basados en " la adquisición de competencias profesionales".
- Predominio de las TIC, enseñanza a distancia (universidad virtual), tutoría remota, certificación del conocimiento y de habilidades, reciclaje de capacidades

Veamos más detalladamente estas tendencias predominantes en la ES en LAC - así como otras - entre 1990 y 2008:

1. Las IES pasaron de 5.438 en 1995 (53,7% privadas) a 7.514 en el 2002 (69,2% de ellas privadas). Las universidades propiamente dichas pasaron de 812 en 1995 (60,7% privadas) a 1.213 en el 2002 (69,2% privadas). (García Guadilla, 2006, p.261)
2. La matrícula en las IES pasó de 7.405.257 estudiantes en 1995 (38,1% en IES privadas) a 12.186.260 en el 2002 (47,5 privada). En las universidades propiamente dichas la matrícula pasó de 5.070.731 en 1995 (30,4% privada) a 8.316.649 (40,1 privada). Según las últimas cifras disponibles, la TBM total en LAC era de 15, 293,181 en 2005. De esto, el 54 % mujeres. (UNESCO, 2007, p. 132)
3. En el 2003, el promedio de matriculación en la ES en instituciones privadas fue del 50 %, alcanzando los porcentajes más altos en países como: Brasil y Chile (70 %); Colombia: 60 %; Centroamérica: aproximadamente el 60 %; México: 40 %; Argentina: 20 %; Uruguay: 10 %; y para Cuba del 0 %. (IESALC/UNESCO, 2006; Fernández Lamarra, 2008).
4. Hay *megasistemas* de educación superior con más de cuatro millones de estudiantes (Brasil: 4,275,027); *sistemas grandes* con más de dos millones – México (2,384,858) y Argentina (2,384,858); *medianos* –entre un millón doscientos mil y 500,000 estudiantes- como son los casos de Chile (663,694), Colombia (1,223, 594), Perú (909,315) y Venezuela (1,049,780) ; *pequeños* – entre 500,000 y 150,000 estudiantes- en países como Bolivia (346,056), Cuba (471,858), Ecuador (312,769), Guatemala (114,764), y República Dominicana (293,565) ; y *muy pequeños* – entre 500,000 y 150,000- como es el caso de Costa Rica (110,117), El Salvador (122,431), Honduras (122,874), Nicaragua (103,577), Panamá (126,242), Paraguay (149,120) y Uruguay (103,431). Los sistemas de ES en todo el Caribe no español - anglófono, francófono, etc. -son también *muy*

pequeños: Jamaica (45, 770), Trinidad Tobago (16,920), Santa Lucía (2,197) (UNESCO, 2007)

5. La tasa de matrícula (TBM) varía de países con una tasa del 50% o más (Argentina 54%; Cuba, 61%)²; a países con tasas entre 30 y 50 %: República Dominicana, 33%; Perú, 33%; Aruba, 34%; Bolivia, 41%; Venezuela, 41%; Uruguay, 41% Panamá, 44%; Chile, 48%; a otros con tasas entre el 20 y el 30%: Brasil, 24%; Colombia, 29%; Costa Rica, 25%; México, 24%; Paraguay, 24%; Ecuador (20); y finalmente a los de menor tasa de matrícula de la región, por debajo del 20%: Anguila 3%; Belice, 3%; El Salvador, 19%; Guatemala, 10%; Guyana, 10%; Honduras, 16%; Jamaica, 19%; Nicaragua, 18%; Saint Lucia, 14%; Trinidad y Tobago, 12%.³ (UNESCO, 2007)
6. La tasa bruta de matrícula promedio ha pasado de 17% a principios de los 90s a cerca del 32% en la actualidad (2008).
7. El gasto promedio por estudiante (USA \$2380) es mucho menor al de los países desarrollados. Además, mientras en América Latina en una muestra de 12 países los gastos gubernamentales promedio en educación varían entre el 2,5 y el 3,5% del PIB en los países de la OCDE este gasto promedio es del 4,5%.
8. El gasto privado en educación superior financia alrededor del 50% de la matrícula total.
9. En el pregrado no se pagan aranceles de matrícula como norma – salvo en el caso de algunos países como Chile -, pero en el postgrado sí se pagan, pues la mayor parte de los que ofrece la educación superior pública no son gratuitos.
10. El 60 % de la matrícula total regional de ES está concentrada en tres países: Brasil, México y Argentina. La educación superior pública ha tenido gran relevancia en el apoyo a los postgrados y en el desarrollo de la investigación científica. México y Brasil tienen una matrícula de 100,000 estudiantes en cursos de postgrado. (A.L. Gazzola, 2008)

² He utilizado para las TBM de matrícula los últimos datos disponibles publicados por el Instituto de UNESCO de Estadísticas, Compendio Mundial de la Educación 2007, Montreal. Colin Brock usa datos de CARICOM. Es por eso que algunas diferencias leves pueden ser encontradas entre mis cifras aquí y sus datos de TBM en algunos países Anglófonos.

³ Hay algunos países de la región que no han sido estudiados en forma exhaustiva en las monografías que incluye este libro. Al respecto pueden consultarse los estudios de países que aparecen en la Web del IESALC. En el caso de Ecuador no aparecen datos en la publicación del Instituto de Estadística de la UNESCO de 2007. Nos basamos en los estimados del autor.

11. La población de bajos recursos tiende a resultar excluida de la educación superior pública por haber asistido a escuelas de menor calidad, lo que les impide aprobar los exámenes de selección. Muchos van a ingresar en las universidades de menor calidad del sector privado. En Brasil el 74% de los alumnos matriculados en universidades pertenecen al quintil 1 el más elevado y sólo un 4% al menos elevado; en México la proporción es de 58 y 6; en Chile de 65 y 8; y en Ecuador de 42 y 6.
12. El modelo de financiamiento que sigue predominando en la educación superior pública es el histórico negociado y en la privada el pago de matrícula. Sin embargo, recientemente se ha introducido en las universidades públicas de algunos países ((México, Chile, Argentina) el presupuesto por incentivos y las fórmulas de financiamiento para reorganizar la asignación y el uso de fondos, vinculando recursos y salarios a resultados.
13. Los gobiernos de algunos países (Uruguay) han introducido *fondos solidarios* para dar más posibilidades a los alumnos de estratos sociales desfavorecidos, pero con méritos académicos.
14. La región ha atraído a varias instituciones de educación superior extranjeras, con y sin ánimo de lucro, incluyendo la educación superior transfronteriza. Se observa el aumento rápido de las Instituciones Extranjeras de ES (procedentes de EE.UU., Europa y de otros países de la región) con modalidades diversas: educación de distancia (102), unidades descentralizadas de la sede (50), alianzas (125) y acuerdos (816). En muchos casos estas IES no tienen la calidad apropiada o violan regulaciones nacionales, muy escasas en lo que a la ES transnacional se refiere. (García Guadilla, 2006; Didou, 2005).
15. La internacionalización de la ES está presente en ALC a través de Programas intercontinentales como ALFA Y COLOMBUS; subregionales, como el Convenio Andrés Bello y la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), para MERCOSUR; por redes de Iberoamericanas (RIACES) y agencias regionales (IESALC). También la internacionalización se expresa a través de varios programas de diversos países, y redes de universidades regionales y mundiales, que otorgan financiamientos y becas a profesores y estudiantes de ALC. Se pudiera catalogar a este tipo de internacionalización como sin ánimo de lucro – a diferencia de la que ofrecen los nuevos proveedores- , pero hay voces que señalan que detrás de algunas de estas estrategias de becas y financiamientos está el objetivo de sustraer a la región muchos de sus más

valiosos profesores e investigadores, así como alumnos con perspectivas. (Didou, 2005, 133; CINDA, 2007).

16. En 2004 ALC recibió alrededor de 365,000 estudiantes extranjeros, equivalentes al 1,5% de un total mundial de 2,45 millones. Esto indica que los países de la región no constituyen destinos atractivos para los estudiantes internacionales. Información que ratifica este hecho, es que ninguno de los países de América Latina hoy en día aparece en la lista de los veintitrés destinos que atraen mayor número de estudiantes extranjeros.
17. En 14 países 31 instituciones otorgan créditos educativos por un monto de USA 400 millones. La Caixa Económica Federal de Brasil cubre el 50% de este monto y le siguen el ICETEX de Colombia y FUNDAYACUCHO de Venezuela. También Cuba otorga miles de becas a estudiantes de la región y financia una Escuela Latinoamericana de Medicina.
18. La privatización de la ES en América Latina y el Caribe llevó a la diversificación de las IES y, en muchos casos, a la falta de calidad. A partir de la década de los 90s casi todos los países de la región crearon organismos de acreditación. La Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México); el Consejo Superior de Educación (Chile); el Consejo Nacional de Acreditación (Colombia); la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina); el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Centroamérica); CAPES (Brasil); el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA/MERCOSUR). (Dias Sobrinho, 2006)
19. Hay una tendencia regional a la institucionalización jurídica de los sistemas de educación de superior a través de una ley general de educación –también denominada ley marco- y de una ley específica de educación superior. Sin embargo, muy pocos países (Chile) tienen una ley que regule los procesos de acreditación.
20. De especial interés es el Proyecto 6x4 que se ha gestado en el CENEVAL (México) en colaboración con el Programa Columbus. Es un ensayo piloto que tiene el objetivo de construir un espacio latinoamericano común de educación superior tomando en cuenta la experiencia europea de Bologna. (Dias Sobrinho, 2006, p. 219)

21. La Universidad de las Antillas (UWI, en sus siglas en inglés) es la institución principal de educación superior en el Caribe Anglófono. Tiene campus en tres países: Jamaica, donde se encuentra el mayor de ellos, al que le siguen el de Trinidad y Tobago y el de Barbados. Acoge a unos 19.600 estudiantes de 17 países de la zona. Si se añaden las inscripciones a distancia, la matriculación total asciende a 23.200 alumnos. El índice de matriculación difiere de un país a otro: el 19% en Jamaica y el 12%, en Trinidad y Tobago. Según la definición de Martin Trow, en el Caribe de habla inglesa la educación superior en algunos países como Jamaica está «masificada», mientras que en otros, como Trinidad y Tobago, es «elitista», pero nunca es universal, salvo en las Islas Vírgenes. (López Segrera, 2006b. UNESCO, 2007. Ver en la Web del IESALC los diversos estudios sobre la educación superior en el Caribe).
22. El presupuesto promedio de la ES en ALC es inferior al 1,5% del PIB, lo que es claramente insuficiente para satisfacer las necesidades de un sistema en desarrollo y en particular para atender a las demandas nacionales para la investigación.
23. El promedio de la inversión en Ciencia y Tecnología de los países de la Región es del 0,72% del PIB.
24. La CMES y sus Reuniones de Seguimiento tuvieron como impacto central el ofrecer – a partir de lo ya expresado en la Conferencia Regional de ALC (1996) y en el Plan de Acción – un marco teórico consensuado para transformar la ES en ALC. A nivel macro, esto implicó una visión general compartida acerca de cómo conducir los procesos de transformación de las IES de carácter público – e incluso privado – mediante la evaluación institucional, con el objetivo de perfeccionar los sistemas de gestión y financiamiento, y privilegiar políticas encaminadas al logro de la equidad ampliando el acceso. Pero también implicó mucho más, esto es, que la Universidad debía ser un agente clave de transformación de la sociedad construyendo alternativas viables en medio de la complejidad y la incertidumbre y en una coyuntura signada por la crisis de paradigmas y alternativas. La cooperación internacional y la construcción de redes ha sido uno de los mayores aportes de la CMES en la región, así como la innovación y la internacionalización de la ES. IESALC-UNESCO ha desempeñado un papel de liderazgo en este sentido, como una alternativa a la visión del Banco Mundial en la década de los 90s. EL Banco Mundial consideró que solo debía invertirse en la educación básica y no

en la superior y estimuló la privatización de la educación superior como solución a la creciente demanda.

Algunos de los principales retos que enfrenta la ES hoy en América Latina y el Caribe son: el rápido aumento de la privatización, la insuficiente financiación pública, la falta de acceso de los más pobres y la baja tasa de matrícula, a pesar de su mejora, en comparación con los países desarrollados. (B.C. Sanyal and F. López Segrera en GUNI, 2008; Driksson, 2008)

PRINCIPALES CIFRAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Instituciones universitarias en América Latina:

1950 : 75	1985 : 450
1975 : 330	1995 : 812 (319 públicas, 493 privadas)
Actualmente: posiblemente más de 2000	

Número de estudiantes de la Educación Superior en América Latina

1950 : 267.000	1990 : 7.350.000
1970 : 1.640.000	2000 : 11.500.000
1980 : 4.930.000	2005 : 15.293.181

Tasa de incremento anual de la matrícula: 6%

Sector Privado: 8%
Sector Público: 2,5 %

Tasa bruta de escolarización terciaria

1950 : 2,0%	1990 : 17,1%
1970 : 6,3%	2000 : 19,0%
1980 : 13,8%	
2003 : 28,7% (IESALC)	

Tasa en los países desarrollados: entre 50 y 88 60%

Europa : 56/88 % - EE.UU.: 82 %

Asia, África y Estados Árabes:

Asia: 1% Afganistán/89% South Korea
África: 1% Angola/10% Nigeria
Estados Árabes: 3% Mauritania/29% Egypt

Fuentes: N. Fernández Lamarra, 2008. UNESCO, Institute of Statistics, 2007.
GUNI, 2008. IESALC. F. López Segrera, 2007.

Somos testigos de la crisis de la universidad en América Latina y el Caribe y a nivel mundial -, no sólo en cuanto a la gestión, financiación, acreditación y currículo, sino también en cuanto a su misma concepción. Debemos adaptar a la universidad a un entorno que muestra cambios radicales en los conceptos básicos y en las identidades. Algunos consideran que la falta de socialización está relacionada con cambios radicales en la capacidad de educación y socialización de instituciones tradicionales como la familia y la escuela. El desafío consiste en la construcción de la nueva universidad, en reinventarla en este clima de incertidumbre, impidiendo el triunfo de pesimismo.

4. Conclusiones.

Antes de formular algunas recomendaciones, plantearemos aquellas conclusiones que, a juicio nuestro, podrían ayudarnos mejor en nuestra reflexión.

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 las IES de ALC pueden apoyarse mutuamente, mediante diversas formas de cooperación sin subordinación.
2. Muchos consideran que hemos pasado del modelo originario de convivencia dirigido al sujeto que aprende, el estudiante, 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. En ALC existe un creciente debate acerca de las posibilidades de un Espacio Iberoamericano de ES.
3. Pese a la expansión cuantitativa, el acceso desigual a la educación superior persiste por diversas razones: geográficas; económico-sociales; de sexo; étnicas, religiosas. No obstante, hay fuertes tendencias regionales y nacionales que revelan mejoras con el objetivo de que la ES abarque los sectores anteriormente excluidos.
4. Las universidades -tanto públicas como privadas- deben ser de servicio Público. El aumento de la privatización de IES en América Latina y el Caribe y el incremento de pseudo universidades con fines de lucro, está en contra de los ideales de la universidad nacional pública y de la universidad privada tradicional sin ánimo de lucro.

5. Las formas autoritarias de gestión prevalecen en las universidades de ALC, en especial en las privadas, pese a la existencia de buenas prácticas en este sentido desde la Reforma de Córdoba.

6. Para liderar el cambio y la innovación, para reinventar la universidad y lograr su auto reforma permanente en ALC, 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.

7. Las investigaciones y los postgrados 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.

8. La virtualización de la educación superior está aumentando a un ritmo rápido. Aunque las TIC han abierto grandes posibilidades para la cooperación entre las universidades en América Latina y el Caribe, y a nivel mundial, ellas se han empleado en el ambiente académico, en gran medida, por “los nuevos proveedores”, que ofrecen educación superior transnacional, con fines lucrativos.

9. El “éxodo de competencias” de muchos de los mejores estudiantes de las universidades públicas a las privadas va en aumento. Por otra parte, la “fuga de cerebros”, es decir, la migración de personal altamente calificado de América Latina y el Caribe a los países desarrollados se incrementa.

10. Las deficiencias de la universidad en servir a la sociedad, su falta de “pertinencia”, el impacto en las instituciones de educación superior y en las universidades de ALC 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 - 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.

Las transformaciones que se han producido en América Latina en los últimos años, no han contribuido de manera perceptible a transformaciones progresivas de movilidad social.

Si bien se aprecian cambios crecientes en la calidad de las instituciones públicas, expuestas cada vez más a procesos de acreditación académica para obtener fondos concursando, las exigencias no parecen privilegiar, o lo hacen insuficientemente, la ampliación del acceso y permanencia para postulantes de estratos socio-económicos desfavorecidos.

Debido a la baja cobertura del crédito educativo en condiciones preferenciales y de los sistemas de becas para postulantes de estratos sociales de bajos ingresos, los mismos no han tenido como resultado un impacto apreciable en la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior.

Las limitaciones financieras crónicas que afrontan las instituciones públicas de educación superior las han conducido, en muchos países, a restringir el ingreso y a establecer pruebas de acceso a partir de cuyos resultados se distribuyen las plazas convocadas.

Es frecuente, que para adquirir el derecho de presentarse a las pruebas de ingreso los postulantes deban pagar aranceles de matrícula. Estas pruebas de acceso, por un lado, hacen por lo regular más difícil que postulantes de familias de bajos ingresos, provenientes por lo regular de la enseñanza pública precedente, obtengan los mejores resultados; y, por otro, que se vean obligados a concurrir a cursos preparatorios, a veces por más de un año, que les resultan aún más gravosos. Los estudiantes descartados en las pruebas de acceso – generalmente los de menos recursos- se convierten, por lo general, en alumnos de universidades privadas de baja calidad y con ánimo de lucro.

5. Recomendaciones.

1. Partir del criterio de que la educación superior es un servicio público. Independiente de cuál sea su fuente de financiamiento. Esto implica que las IES en ALC, tanto públicas como privadas, asuman un compromiso público con la sociedad en que están insertas.
2. El acceso ha de ser “igual para todos, en función de los méritos respectivo tal y como señala en su artículo 26.I la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

3. La universidad debe ser un centro de pensamiento crítico, como “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 sostenible, 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.
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, qué 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 pudiera, 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. ¿Va en esta dirección el Espacio Europeo de ES (Bologna)?
6. Los Sistemas de Educación Superior en ALC han de fortalecer la identidad cultural propia ante la homogeneidad cultural que pudiera imponer un cierto tipo de globalización.
7. Las Redes de ES en ALC están desempeñando un papel importante. Las universidades deben fomentar políticas de asociación con organizaciones nacionales, regionales e internacionales de redes de ES, con el fin de promover el intercambio de estudiantes, profesores e investigadores, de acuerdo a las necesidades nacionales de desarrollo.
8. Si bien la movilidad académica y el intercambio ha sido una característica central de la educación superior, históricamente, es sólo durante los últimos quince años en que este nivel de enseñanza se ha convertido para algunos en

una mercancía o en un servicio susceptible de intercambio comercial entre los diferentes países. El término de internacionalización de la educación superior sigue siendo omnicompreensivo. Por otra parte, nuevos conceptos como el de “nuevos proveedores”, y “educación superior transfronteriza” adquieren un rápido desarrollo. Estos conceptos tienen un carácter transfronterizo y una dimensión comercial destinadas a la obtención de beneficios de la educación superior. En América Latina y el Caribe, el proceso de internacionalización de la educación superior debe ser preservado a través de una adecuada reglamentación y evitar su desplazamiento o sustitución por una internacionalización con ánimo de lucro. Esto significa establecer reglamentos - de común acuerdo con otros países de la región- que tienden a controlar, en función de las necesidades y los intereses nacionales, las ofertas de ES de carácter transnacional.

9. La universidad en ALC debe cumplir la función social que espera la sociedad de ella, no sólo en equidad en el acceso, sino también en lo que se refiere a estar en 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.
10. 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 en ALC. En ALC, prevalecen las carreras tradicionales en lugar de las nuevas necesarias con currículo innovador. Por otra parte, 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 continuarse desarrollando de forma integral a lo largo de toda la vida.

11. La universidad en ALC 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 sostenible, la cultura de paz, la tolerancia y la equidad, entre otros valores esenciales.
12. 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 en ALC sean verdaderos “centros de educación permanente para todos durante toda la vida”.
13. Es necesario integrar los sistemas nacionales de educación superior, como estrategia clave en la formulación de políticas de educación superior en ALC. El lograr la integración regional de sistemas de educación superior implica, previamente, su adecuada articulación nacional.
14. 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, 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, como parte del criterio de calidad académica y responsabilidad social. Esto no significa evadir la legislación aplicable a las IES en ALC, eludir su responsabilidad educativa, ni dejar de rendir cuentas ante la sociedad del uso de los recursos públicos puestos a su disposición para cumplir sus tareas académicas.
15. Los procesos de evaluación y acreditación deben facilitar el tránsito de la cultura de la evaluación a una cultura responsable, autónoma, pertinente y eficiente en las IES en ALC.
16. Asumir en ALC una concepción estratégica de reforma - no de contrarreforma neoliberal, que es la tendencia predominante en muchas IES de la región - y de cambio, en un marco de planificación y dirección de carácter innovador, en las áreas siguientes: institucional, académica, de organización y pedagógica.
17. La ES en ALC debería cumplir sus compromisos con los niveles educativos precedentes, ayudando así a mejorar los niveles primarios y secundarios de

educación, 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 integrado 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.

18. Los Sistemas de Educación Superior deben articular fórmulas eficaces y que asignen la igualdad de oportunidades para todos los universitarios, independientemente de si acuden a instituciones públicas o privadas, y que permitan un retorno de la inversión educativa realizada con recursos públicos, de tal manera que el estudiante devolviese 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 e inserto en el mercado laboral. Habría que hacer un cálculo en las universidades públicas de cuanto cuesta la formación de un estudiante en cada carrera. Ese debería ser el importe de la matrícula, al que se aplicaría una escala de reducciones. La primera de acuerdo con la renta familiar; la segunda por su capacidad o currículum, y la tercera de acuerdo a la distancia que se encuentre su vivienda habitual. Esto implicaría que los buenos estudiantes de estratos económicos desfavorecidos podrían tener una exención del 100% e incluso una beca con un salario adicional. Mientras que los de familias de los estratos acomodados tendrían que pagar el total de la matrícula. Sé que este argumento no es muy popular en las universidades públicas de ALC, sin embargo lo que hacemos es igualitario pero no equitativo y por ende, socialmente injusto.
19. Para hacer efectivas todas las recomendaciones formuladas en los puntos precedentes, es urgente aplicar a los sistemas de ES de ALC 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.

Es el momento de reconocer que, a pesar de avances y de logros en unas pocas IES de excepción, aún en ALC no hemos sido capaces de alcanzar la cristalización de un nuevo modelo de universidad, en el cual la producción de conocimiento predomine, y no su mera transmisión. Una prioridad en este proceso que deberíamos desarrollar, sería la socialización del conocimiento. De este modo, las IES no se limitarían a ser meras instituciones académicas, pues las universidades se convertirían en las líderes del cambio social.

Somos conscientes de que no hay un modelo único de universidad. Hay muchos ejemplos acertados de reformas de universidad y transformaciones que, mediante la adaptación apropiada a las condiciones de ALC, podemos generalizar y aplicar en nuestras universidades.⁴

Estudiar los peligros que acechan a la educación superior en ALC y las promesas posibles que podrían transformarla, es una tarea loable. Sin embargo, el problema clave es lograr su transformación positiva con políticas concretas y acciones que garanticen la educación permanente, la calidad y la equidad en nuestras IES.

Pese a que lo expresado más arriba acerca de la ES en ALC pudiera tener una lectura pesimista, las transformaciones recientes que se han producido en la región con la emergencia de gobiernos con hondas preocupaciones sociales, pudiera brindar una coyuntura propicia para la transformación de la educación superior en la dirección de la Agenda de UNESCO y aún de propuestas más radicales. Sin embargo, resulta un tanto preocupante que en los gobiernos que se presentan – y que se representan – como una alternativa, no siempre hay una política educacional clara que implique una ruptura con políticas tradicionales de educación superior, y mucho menos planes de acción que traduzcan la voluntad política de cambio en una alternativa diferenciada en las universidades públicas y privadas.

⁴ La metodología aplicada en los estudios de “benchmarking” puede ser relevante al respecto.

Bibliography

- ALTBACH, P. (2006) *International Higher Education. Reflections on Policy and Practice*. Boston College CIHE, Boston.
- BROCK, C. (2007) "Historical and societal roots of regulation and accreditation of higher education for quality assurance". In *Higher Education in the World 2007*, GUNI, Palgrave Macmillan, N.Y.
- BORÓN, A. (2004) "Reforming the reforms. Transformation and crisis in Latin American and Caribbean universities". En UNESCO, *Final Report of the meeting of HE partners*. Paris.
- BROVETTO, J. (2000) "La educación superior para el siglo XXI". En Tünnermann, C. y López Segrera, F. *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Colección Respuestas No. 12. Ediciones IESALC/UNESCO-Caracas.
- BRUNNER, J. J. (2004) *Higher Education in Latin America and the Caribbean*. <http://mt.educarchile.cl>
- BRUNNER, J. J. (2005) *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional*. <http://mt.educarchile.cl>
- BRUNNER, J. J. (2006) *Documentos varios elaborados para el Curso impartido en el Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo*. . <http://mt.educarchile.cl>
- CEPAL (2007) *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. <http://www.cepal.org>
- CINDA (2007) *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago de Chile.
- CINDA Y Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria (CUDU) (2007) *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*. Santiago de Chile.
- CORTADELLAS, J. (2007) "Dirección estratégica y calidad total, ¿también en las universidades?" En CINDA Y Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria (CUDU) (2007) *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*. Santiago de Chile.
- DIAS SOBRINHO, J. (2006) "Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe". En *La Educación Superior en el Mundo 2007*", GUNI, Mundi-Prensa, Madrid-Barcelona-México.
- DIAS SOBRINHO, J. (2005) *Dilemas da educacao superior no mundo globalizado*. Casa do Psicólogo, Sao Paulo.

- DIDOU, S. (2005) Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe. ANUIES, México D.F.
- DIDRIKSSON, A. (2008) “The role of higher education for human and social development in Latin America and the Caribbean”. In GUNI, Higher Education in the World 3. Palgrave Macmillan, N.Y.
- EFA Global Monitoring Report (2007): Paris, UNESCO.
- ESCOTET, M. A. (2006) “Gobierno, rendición de cuentas y financiamiento de la universidad”. En En La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades. GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2005) “La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América latina y en el Mercosur”. En: Mora, G. y Fernández Lamarra, N. *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa* [Procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad]. Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero, 2005.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2008) “Una perspectiva comparada de la educación superior en América Latina”. Ponencia presentada a Universidad 2008, Habana.
- FUENTE, DE LA, J. (2005) “Las universidades, la inteligencia de los países”. En Foreign Affairs en español, Vol 5, Nro 2. México D.F.
- GAZZOLA, A. L. (2008) “Integración académica e internacionalización de la educación superior”. Conferencia en Universidad 2008, Habana.
- GONZALEZ CASANOVA, P. (2001) La universidad necesaria en el siglo XXI. Ed. Era. México.
- GUNI (2006a) La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades. GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid-Barcelona-México.
- GUNI (2006b) La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?. GUNI, Mundi-Prensa, Madrid-Barcelona-México.
- GUNI (2008) Higher Education in the World 3. Palgrave Macmillan, N.Y.
- HADDAD, G. (2006) “Calidad en la formación de la enseñanza superior”. En La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?. GUNI, Mundi-Prensa, Madrid-Barcelona-México.
- Lemaitre, M.J. (2004) “Acreditación de la educación superior: tendencias recientes y desarrollo para el futuro”, 2004. En <http://www.uantof.cl>

LOPEZ SEGRERA, F. y TÜNNERMANN, C. (2000) La Educación en el Horizonte del Siglo XXI. Colección Respuestas No. 12. Ediciones IESALC/UNESCO-Caracas.

LOPEZ SEGRERA, F. (2001) Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe. Colección Respuestas No. 18. Ediciones IESALC/UNESCO-Caracas.

LOPEZ SEGRERA, F y Maldonado, A. (2002), Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico. Prefacio Philip G. Altbach. UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia.

LOPEZ SEGRERA, F. (2002) Educación Permanente, calidad, evaluación y pertinencia. UNESCO y Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.

LOPEZ SEGRERA, F (2004a) Higher education and research in the Latin American Region. UNESCO Forum. ED.04/Conf.611/35. Paris 22 nov.

LOPEZ SEGRERA, F (2005a) “Posibles escenarios mundiales de la educación superior. En Perfiles Educativos, N. 109-110, CESU, UNAM.

LOPEZ SEGRERA, F (2005b) “Análisis prospectivo de la educación superior a nivel mundial”. En Revista Paraguaya de Sociología, Año 42, N. 124. Asunción.

LOPEZ SEGRERA, F (2006a) “El enfoque sobre los conceptos de calidad y acreditación en la CMES y en las reuniones de seguimiento”. En La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid.

LOPEZ SEGRERA, F (2006b) “La educación superior en el Caribe” En La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades. GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid.

LOPEZ SEGRERA, F (2006c) “América Latina y el Caribe: principales tendencias de la educación superior”. En Avaliacao, Septiembre 2006.

LOPEZ SEGRERA, F (2006d) Escenarios Mundiales de la Educación Superior. Ediciones CLACSO, Buenos Aires.

LOPEZ SEGRERA, F (2007a) Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas. <http://www.brunner.cl/>

LOPEZ SEGRERA, F (2007b) “Escenarios mundiales y regionales de la educación superior”. En Avaliacao, v.12, n. 03, 2007.

- LOPEZ SEGRERA, F y SANYAL, B.C.(2008) “An overview of regional perspectives on the role of higher education in social and human development”. In GUNI, Higher Education in the World 3. Palgrave Macmillan, N.Y.
- MAYOR, F y TANGUIANE, S. (2000) *L' enseignement supérieur au XXIe siècle*. Hermes Science Publications, Paris.
- MOLLIS, M. (compiladora) (2003) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* CLACSO, Buenos Aires.
- ORDORIKA, I. (2008) “Contemporary challenges for public research universities”. In GUNI, Higher Education in the World 3. Palgrave Macmillan, N.Y.
- PNUD (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007) Human Development Report. <http://www.undp.org>
- RODRIGUES DIAS, M.A. (2004) “Cooperación Internacional: Cuestión de necesidad”. <http://www.crue.org/prdias.htm>
- SEDDOH, F.K. (2002), “The World Conference on Higher Education: which strategies and which actions to follow?” Key Note Speaker at University 2002, La Habana.
- TRINDADE, H. (Org) (2001b) *Universidade em ruínas*. Editora Vozes, Petrópolis.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2002a) “La educación superior según el Informe del Banco Mundial y UNESCO”. En López Segrera, F. y Maldonado, M., *Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*. UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2007) *La universidad necesaria para el siglo XXI*. HISPAMER/UPOLI. Managua.
- UNESCO (2006) *Global Education Digest*. UIS. Montreal.
- UNESCO (2007) *Global Education Digest*. UIS. Montreal.
- WORLD BANK (1994) *Higher education. The lessons of experience*. Washington, D. C.
- WORLD BANK (2000) *Higher Education in developing countries: Peril and Promise*. Washington, D.C.
- WORLD BANK (2002) *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, D.C.
- WORLD TRADE ORGANIZATION (WTO) (1998) “Background Note by the Secretariat, SCW49”.

WEBSITES.

<http://portal.unesco.org>
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
<http://unesdoc.unesco.org>
<http://www.uis.unesco.org>
<http://www.OCDE.org>
<http://www.worldbank.org>
<http://www.iadb.org>
<http://cepal.org>
<http://www.undp.org>
<http://www.universia.net>
<http://www.unesco.org/aiu>
<http://www.clacso.org>
<http://portal.unesco.org/education/en/ev>.
Universidad de las Naciones Unidas (UNU).
<http://www.unu.edu>
<http://www.fiuc.org/>
<http://www.crue.org>
<http://www.cinda.cl>
<http://www.brunner.cl>
<http://www.educarchile.cl>
<http://www.bc.edu/cihe/>
<http://www.unam.mx/coordhum/riseu>
<http://www.usp.br/nupes/>
<http://www.gatswatch.org>
<http://www.guni-rmies.net>
<http://www.upc.es/cudu>