

# Educación superior en América Latina al comienzo del siglo XXI. Desafíos emergentes y tensiones acumuladas

*Carmen García Guadilla*

## RESUMEN

*En este artículo se hace un análisis comparativo de la educación superior en América Latina durante los años noventa. Ante los desafíos emergentes de la nueva década, los países de la región deben esforzarse en resolver las tensiones acumuladas por las reformas puestas en marcha.*

---

## SITUACIÓN

Al final del siglo xx está ocurriendo una transición hacia la llamada sociedad de la información, del conocimiento, del aprendizaje, con un alto protagonismo de la innovación, la experiencia basada en conocimientos tácitos y, sobre todo, una gran creatividad de lo cognoscitivo. Esta transición es crucial para todas las instituciones, y mucho más para las académicas.

En este contexto, tanto el nuevo modelo tecnoeconómico (Pérez, 1991) como las implicaciones que cada vez con mayor fuerza tiene la cibernética en la cultura (Levy, 1994), influyen para que el conocimiento se entrelace —de maneras inéditas— con todas las áreas de la vida social y económica, en especial con la del aprendizaje, así como con las formas de organizar, difundir, producir, acceder, disfrutar y transferir conocimientos.

Algunos de estos cambios han sido visualizados desde hace más de dos décadas; sin embargo, a mediados de los noventa, en particular con la emergencia y expansión de la Internet, la mayoría de esos planteamientos se han hecho realidad de manera casi imprevista —pero contundente— y se están colocando ante nuestros ojos (en la pantalla de nuestros microprocesadores), con un nuevo lenguaje que está originando lo que se denomina cibercultura.

Los cambios señalados involucran también a las universidades, pues éstas deben enfrentar procesos como: a) incorporación de los nuevos conocimientos al mismo ritmo que se producen (multiplicación y diversificación de nuevas disciplinas interconectadas con ritmo jamás visto); b) nuevas formas integradas de organización del conocimiento; c) vinculación más estrecha en el ámbito llamado humanismo científico-técnico; d) filosofías con esquemas de educación globalizadora del mundo; e) importancia de la universidad como productora y a la vez usuaria del *software* que será el vehículo de transmisión de grandes cantidades de conocimiento e información; f) diversos modos de comunicación y transformación de la información; g) reestructuración del nivel socioinstitucional, en sus variadas modalidades; y h) demanda de transferencia de conocimientos hacia la sociedad.

Una de las características de esta transición es su velocidad de transformación y el desfase que se está produciendo en la capacidad de asumir los cambios entre los países y, en su interior, entre las diferentes instituciones. Si bien existen países que hicieron la primera generación de reformas de educación superior en las dos últimas décadas, existen otros que no; por lo tanto, mientras los primeros están orientando sus esfuerzos a hacer frente a los nuevos desafíos y a una segunda generación de reformas, los segundos deberán enfrentar las nuevas transformaciones sin haber llevado a cabo las anteriores.

En los años noventa, algunos países de América Latina adelantaron determinadas reformas, especialmente las de evaluación y acreditación, las cuales llevaron a cabo los europeos en la década de los ochenta. Al iniciar el siglo XXI, las instituciones de educación superior (IES) de la región están precisadas a tener organizaciones más adecuadas para responder a los retos.

En la primera parte de este trabajo se presentará la situación que ha caracterizado a la educación superior en América Latina en los noventa, en sus aspectos cuantitativos y en las principales dinámicas de transforma-

ción. En la segunda se abordarán los principales desafíos para las IES en la primera década de 2000; esto con el objetivo de identificar —tentativamente— sus posibilidades para lograr organizaciones autogestionables, flexibles, interactivas y abiertas, capaces de dar respuesta a las necesidades particulares de la región.

#### BALANCE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA EN LOS AÑOS NOVENTA: SITUACIÓN Y PRINCIPALES TRANSFORMACIONES

La segunda mitad del siglo xx quedará en la historia de la educación superior latinoamericana como una etapa de gran crecimiento de sus sistemas nacionales (SNES), que fue acompañado de un importante proceso de diferenciación no del todo deseable en cuanto a la calidad y condiciones en que se constituyen algunas de sus instancias. Por otro lado, en la última década del siglo, América Latina no se salvó de las presiones que recibieron las IES en todas partes del mundo, orientadas a alcanzar mayores niveles de calidad y pertinencia, con la diferencia de que en la región la agenda de transformación se difunde más a través del discurso de los organismos internacionales, y no tanto de presiones de la propia sociedad, como en los países avanzados.

#### *La dimensión cuantitativa*

##### a) El surgimiento de la diferenciación institucional

En la segunda mitad del siglo xx creció de manera espectacular la educación superior. Algunos países como Brasil, México y Argentina alcanzaron SNES clasificados como megasistemas, esto es, con más de un millón de estudiantes.<sup>1</sup> En contraparte, nueve países tuvieron sistemas de menos de ciento cincuenta mil estudiantes. En cada país funcionan instituciones de muy diversos tamaños (cuadro 1). En la categoría de megainstituciones se encuentran dos de las universidades más grandes en el ámbito internacional: la de Buenos Aires, con más de ciento setenta mil estudiantes, y la

1 En Europa, los países que tienen megasistemas son: la Federación Rusa (con cuatro millones y medio de estudiantes); Alemania y Francia (con un poco más de dos millones); España y Reino Unido (entre uno y dos millones). En América del Norte: Canadá (con dos millones) y Estados Unidos (con catorce millones, contando los Community Colleges). En otras regiones del mundo: China e India (con cinco millones y medio); Japón (con cerca de cuatro millones); Filipinas, Indonesia, República de Corea (con más de dos millones) y Egipto, Irán, Tailandia y Turquía (entre uno y dos millones) (Unesco, 1998).

## CUADRO 1

*Clasificación de los SNES, por volumen de matrícula, 1995*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Megasistemas</i> (con más de un millón de estudiantes) Argentina, Brasil y México</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sistemas grandes</i> (entre un millón y quinientos mil estudiantes) Colombia, Perú y Venezuela</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sistemas medianos</i> (entre quinientos mil y ciento cincuenta mil estudiantes) Bolivia, Cuba, Chile, Ecuador</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sistemas pequeños</i> (menos de ciento cincuenta mil estudiantes) Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay</li> </ul>

Fuente: anexo 1.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con alrededor de ciento cincuenta mil, sin contar el volumen de alumnos de preparatoria, que también forman parte de ésta.

El alto porcentaje de instituciones pequeñas que se observa en el cuadro 2 se refiere en su mayoría a IES no universitarias, y un buen número de ellas pertenece al sector privado. Por lo general, son de pequeñas dimensiones y carecen de posgrado e investigación.<sup>2</sup>

El sector privado ha sido uno de los de mayor crecimiento a escala internacional. En veinticinco años la región ha pasado de 15 a 38 por ciento de matrícula en el sector privado, a mediados de los noventa.

También en el fenómeno de la diferenciación existe diversidad entre los países: hay algunos que históricamente tienen sector privado fuerte—Brasil, Colombia y Chile—, y otros tienen muy poca matrícula en éste.

<sup>2</sup> Si bien 85 por ciento de la matrícula está en establecimientos del sector no universitario, éste cubre sólo 32 por ciento de ella.

CUADRO 2

*Diferenciación de las IES por volumen de matrícula, 1995*

	Porcentaje
• Megainstituciones	
(con más de cien mil estudiantes)	0.1
• Grandes	
(entre cien mil y treinta mil estudiantes)	1.3
• Medianas grandes	
(entre treinta mil y diez mil estudiantes)	4.9
• Medianas pequeñas	
(entre diez mil y cinco mil estudiantes)	6.7
• Pequeñas	
(menos de cinco mil estudiantes)	87.7

Fuente: García Guadilla 1998, apéndice 1.

CUADRO 3

*Diferenciación de la matrícula de educación superior en América Latina en los sectores público y privado (1960-1995)*

Años	Establecimientos		Matrícula	
	Total	Privado	Total	Privado
1960	164	31.1	551 256	15.2
1970	272	46.0	1 425 647	30.5
1985	467	45.6	5 621 962	32.6
1995	5 438	54.4	7 405 257	38.1

Fuente: García Guadilla, 1996, cuadro 6.

CUADRO 4

*Diferenciación de lo privado por países entre 1985-1995*

Años		Porcentaje de matrícula privada			
		40-30	30-20	20-10	-10
1985	Brasil Colombia República Dominicana	Chile El Salvador Perú	Argentina Guatemala Paraguay	Costa Rica Ecuador Honduras México Nicaragua Venezuela	Bolivia Panamá Uruguay Cuba
1995	Brasil Colombia Chile República Dominicana El Salvador Paraguay	Nicaragua Perú Venezuela	Costa Rica Ecuador Guatemala México	Honduras	Bolivia Panamá Uruguay Cuba

Fuente: anexo 1.

Como se observa en el cuadro 4, entre 1985 y 1995 se dio un crecimiento del sector universitario privado en una gran parte de los países. Cuba es el único país latinoamericano que no tiene sector privado, aunque — dentro de lo público — está ofreciendo sus posgrados de mayor prestigio a estudiantes extranjeros con la fórmula del pago de matrícula.

También la diferenciación se produce dentro del propio sector privado y, para su análisis, algunos autores han establecido tres categorías: subsector religioso, el secular de élite y el de absorción de demanda (Levy, 1995). Este último es el que representa básicamente al sector privado no universitario, y es en Brasil y en Colombia donde mayor presencia tiene. La diferencia es que en Colombia el sector secular de élite es importante, y en Brasil el sector privado es el más numeroso, aunque el público es el de mayor prestigio. En Chile, la coexistencia de lo público y lo privado tien-

## CUADRO 5

*Tasas brutas de matrícula de educación superior, 1995*

Mayores de 35% (modelo de acceso universal) <sup>3</sup>		Entre 35 y 15% (modelo de masas)		Menores de 15% (modelo de élite)	
Argentina		Venezuela	31.4	México	13.8
		Uruguay	29.9	Paraguay	12.3
		Costa Rica	29.3	Guatemala	12.3
		Perú	28.3	Brasil	11.4
		Panamá	27.6	Nicaragua	11.2
		Chile	26.6	Honduras	10.6
		Bolivia	22.8		
		Ecuador	19.7		
		El Salvador	19.1		
		Colombia	17.6		
		Cuba	15.8		
		República Dominicana	15.1		

Fuente: anexo 1.

den a conjugarse, incluso en los aportes que otorga el Estado a ciertas instituciones del sector privado.

## b) Tasas de matrícula

Las tasas de matrícula de educación superior en la región se han incrementado en todos los países de manera acelerada. De 1.9 por ciento en 1950 se pasó a 11.7 en 1975, y a 17.3 a mediados de la década de los

<sup>3</sup> Explicación de los modelos en la nota 4.

noventa. Es decir, la región alcanzó el modelo de acceso de masas en la década de los setenta, de acuerdo con la clasificación sugerida por Martín Trow.<sup>4</sup> Ahora bien, este promedio encubre grandes diferencias entre los países, como se advierte en el cuadro 5. El promedio regional de la tasa de matrícula es de 17.3, que resulta pequeño comparado con el de los países más avanzados (América del Norte tiene 84 por ciento<sup>5</sup> y Europa alrededor de cuarenta y ocho por ciento) (Unesco, 1998).

### c) Profesores

En la región existen cerca de setecientos mil profesores, de los cuales setenta y dos por ciento pertenecen al sector público. En cuanto a la formación, Brasil es el país que presenta los mayores niveles, pues más de setenta y cinco por ciento de su personal tienen posgrado. En los otros países, el nivel fundamental (casi setenta por ciento) es licenciatura, veinticinco por ciento tienen maestría y sólo cinco por ciento, doctorado.

En la mitad de los países de la región, el principal criterio de contratación del personal académico en las universidades del sector público es el *concurso de oposición*;<sup>6</sup> en otro grupo se realiza el *concurso de credenciales o antecedentes*.<sup>7</sup> En el sector privado, la tendencia es contratar por invitación individual considerando la preparación y el historial académico del candidato. Este sector no establece por tanto concursos de oposición y pocas veces —sólo algunas universidades de prestigio— lleva a cabo concursos de credenciales. En algunos países sucede que el deterioro de los salarios del sector público incide en que los profesores de este sector complementen sus ingresos trabajando en instituciones del sector privado.

### d) Áreas de conocimiento

Las áreas de mayor representación en el perfil de matrícula y egresados por áreas de conocimiento en la región son: en primer lugar, las ciencias socia-

4 En términos bastante consensuales ha sido aceptada la clasificación sugerida por Martín Trow para identificar distintas etapas del crecimiento de la matrícula de educación superior, de acuerdo con la tasa de escolarización que hayan alcanzado los países en un determinado momento. Así, se considera "modelo de acceso de élite" cuando un país tiene porcentajes de escolarización menores de quince por ciento; "modelo de acceso de masas"; cuando los porcentajes de escolarización están entre quince y treinta y cinco por ciento; y "modelo de acceso universal", cuando éstos son mayores de treinta y cinco por ciento.

5 Incluye los Community Colleges.

6 En Brasil, Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Perú, Uruguay y Venezuela.

7 En Argentina, Chile, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y Panamá.



## CUADRO 6

*Matrícula por áreas de conocimiento.  
Comparación internacional, 1985-1995*

Áreas de conocimiento	EUA* (1985)	Alemania (1988)	Francia (1987)	España (1985)
Cs. exactas	36.6	43.1	40.5	48.6
Cs. sociales	28.9	25.6	28.3	27.2
Humanidades	25.6	31.4	31.2	24.2
Áreas de conocimiento	G. Bretaña (1986)	Japón (1989)	A. Latina (1995)	* 8.1% sin determinar.
Cs. exactas	51.9	35.7	40.5	
Cs. sociales	29.6	39.4	41.3	
Humanidades	18.5	24.7	18.0	

Fuente: Clark & Neave, 1992. América Latina. García Guadilla, 1998.

les, que incluyen ciencias jurídicas, de la comunicación y del comportamiento; en segundo lugar, las ingenierías, que incluyen ciencias físicas, arquitectura y tecnologías; y en tercer lugar, la economía y administración. Por otro lado, las áreas con menores frecuencias son las agrícolas, que incluyen pesquería y veterinaria, y ciencias naturales y exactas.

En una comparación con otros países no latinoamericanos se puede apreciar que la región tiene una proporción de ciencias exactas<sup>8</sup> no muy distante (40.5 por ciento) de algunos de los países considerados (cuadro 6). En América Latina, los países con mayores porcentajes en "ciencias exactas" son Nicaragua, Bolivia, Cuba, México, Argentina, Perú, Chile y República Dominicana. El peso de la categoría "ciencias exactas" en la región ha estado garantizado por el sector público, ya que el privado, en términos

<sup>8</sup> Que comprende, para efectos de permitir la comparación, toda la gama de ciencias que no son sociales ni humanidades.

## CUADRO 7

*Matrícula de posgrado por grupos de países*

• <i>Grupo 1</i>	con población de posgrado mayor de cincuenta mil: Brasil y México.
• <i>Grupo 2</i>	con población de posgrado entre cinco mil y quince mil: Argentina, Chile, Cuba, Perú, Venezuela y Colombia.
• <i>Grupo 3</i>	con población de posgrado entre mil y cinco mil: Bolivia, Costa Rica, Panamá y Guatemala.
• <i>Grupo 4</i>	con población de posgrado menor a mil: el resto de los países.

Fuente: anexo 2.

generales, se ha orientado a carreras de poca inversión. Colombia y México tienen una proporción mayor que los demás en las ingenierías, lo cual corresponde a las instituciones privadas del modelo secular de élite con una presencia importante en el sistema de estos dos países.<sup>9</sup>

#### e) Posgrados

Los posgrados comprenden los cursos de especialización, maestrías y doctorados. En la región existen más de ocho mil programas; entre éstos, las maestrías son las que tienen más presencia, ya que representan 51 por ciento del conjunto. En términos de matrícula, en la región hay más de ciento ochenta mil estudiantes de posgrado, de los cuales 75 por ciento pertenecen al sector público. Ahora bien, este pequeño pero importante desarrollo que ha tenido el nivel de posgrado en la región engloba grandes disparidades entre los países. Brasil y México representan los casos que destacan.

El desarrollo de los posgrados ha sido mérito en gran parte del sector público, ya que éste representa 90 por ciento de la matrícula en el nivel de doctorado, 76 por ciento en el de maestría, y 71 por ciento en el de especialización. Los programas de posgrado requieren recursos que no todos los

<sup>9</sup> Datos sobre programas ofrecidos por el sector privado de Brasil, Chile, Colombia, Argentina y México se encuentran en Balan y García, 1993.

países están en condiciones de asumir. De ahí que los procesos de integración académica por subregiones son indispensables si se considera la necesidad de desarrollar este nivel de acuerdo con las demandas de producción de conocimiento que tienen las nuevas sociedades con alto valor educativo.

### *Transformaciones más importantes en la década de los noventa*

En general, el discurso de la agenda de transformación —que muchos países avanzados habían llevado a cabo en los años ochenta— surge en América Latina a finales de esa década y a comienzos de la siguiente. Éste es presentado fundamentalmente por las agencias internacionales, entre ellas el Banco Mundial, la Unesco y, a finales de los noventa, el Banco Interamericano de Desarrollo.<sup>10</sup> En algunos casos, este discurso dio lugar a reformas que fueron emergiendo a distintos ritmos y con diferentes matices. Algunos países hicieron de los cambios legales el punto de partida para comenzar las reformas (Chile, Colombia y Argentina); otros en cambio realizaron importantes reformas sin cambiar las leyes (México); y en otros más como Brasil, la ley surge después de algunos años de haber experimentado reformas institucionales.<sup>11</sup> Chile se adelanta a todos los países al aprobar, en 1981, una ley de educación que incluía el discurso modernizador del Banco Mundial, el cual había considerado la reforma chilena, durante las dos últimas décadas, como el modelo de reforma modernizadora.

Los principales cambios de las leyes que fueron aprobados en la década de los noventa están orientados a temas como: 1) implantación de sistemas de evaluación (en México, Argentina y Brasil)<sup>12</sup> y acreditación (Chile, Colombia, países con un gran peso del sector privado); 2) ampliación de las instancias de coordinación hacia lo privado y hacia lo no universitario; y 3) cambios en el modelo de financiamiento público. Cada país, a su vez, introdujo aspectos no considerados en leyes anteriores.

Una de las características de la ley de Colombia es su especial interés en la autonomía, que fue uno de los aportes de la Constitución de 1991. Otras más son: funcionamiento del Sistema Nacional de Acreditación, de

10 También hay que considerar el discurso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para los países que pertenecen a ella, como el caso de México.

11 En Brasil y en Chile, los cambios legales de la educación superior están incluidos dentro de una ley más general que cubre toda la educación nacional.

12 Brasil representa el caso en el que más se desarrolló, desde las propias instituciones académicas, la conciencia de la "autoevaluación" como forma de autorregular las instituciones.

carácter voluntario; organización de los diversos tipos de instituciones; mayor rigor de la definición de universidad en relación con los diversos tipos de instituciones y con las otras ius; y creación de un organismo rector del sistema (Consejo Nacional de Educación Superior). Las limitaciones que señalan algunos autores en cuanto a la ley tienen que ver con la falta de viabilidad de algunos de los organismos propuestos, por falta de recursos financieros.

Los aspectos más importantes introducidos en la Ley de Educación Superior de Argentina son: 1) reforma del régimen económico de las universidades públicas; 2) adopción de un marco jurídico común a toda la educación superior (universidades y no universidades); 3) constitución de sistemas de evaluación y acreditación (las evaluaciones externas periódicas, cada seis años); y 4) libertad de las instituciones públicas para decidir el ingreso y el cobro de aranceles. Entre los elementos que formaron parte de la construcción de la agenda y su instrumento se han señalado los siguientes: la existencia de una fuerte capacidad de liderazgo en la cúspide ejecutiva de la Secretaría de Políticas Universitarias (sptu), así como la posibilidad que tuvo este organismo de obtener fondos del Banco Mundial para la aplicación del programa de reformas.

En la ley de Brasil la educación superior es tratada de manera integral con respecto a los otros niveles educativos. Los quince artículos que contiene el capítulo dedicado a ella se orientan a: 1) dictar las condiciones mínimas para que una universidad sea aprobada como tal (una tercera parte de docentes debe tener maestría o doctorado y otra tercera parte, dedicación exclusiva); 2) crear la posibilidad de universidades especializadas que actúen en áreas específicas del saber; 3) ampliar el concepto de instituciones no universitarias; 4) conceptualizar la evaluación y la acreditación concebida de forma periódica; 5) estipular el año lectivo con 200 días de trabajo académico como mínimo; 6) obligar a las instituciones oficiales a impartir cursos nocturnos con la misma calidad que los diurnos; 7) plantear una reglamentación de los diplomas, con miras a facilitar la movilidad académica de los estudiantes, tanto dentro del país como en el exterior; obligatoriedad de ofrecer carreras nocturnas —de licenciatura— en las instituciones públicas federales, para que los estudiantes trabajadores no tengan que recurrir a las privadas nocturnas; 8) ampliación del sistema de ingreso: se permiten otras formas de selección además del vestibular (ejem-

plo, Programa de Evaluación Seriada, nivel de rendimiento constante en la educación media); 9) definición de la extensión como una finalidad central de la educación superior, al entenderla como la difusión de las conquistas y beneficios resultantes de la creación cultural e investigación científica y tecnológica generada en las IES, abierta a la participación de la población en general; 10) dar coherencia a la heterogeneidad entre lo público/privado y entre lo universitario/no universitario.

En cuanto a las IES privadas, se establece que, sin importar la ciudad en la que funcionen y el tipo de institución de que se trate, la autorización para su funcionamiento, así como de las carreras que ofrezcan, será responsabilidad directa del gobierno federal; por lo tanto, junto con las IES federales, serán controladas y evaluadas por organismos centrales, lo que no sucede con las llamadas IES estatales y municipales, que quedan bajo la jurisdicción de los órganos educativos de cada uno de los estados. Las estatales, por ejemplo aquellas que dependen del gobierno del estado de São Paulo (USP, Unicamp, Unesp), son poseedoras de un régimen de autonomía mucho más amplio en términos financieros y de organización que el que poseen universidades de otros estados e incluso que las mismas federales.

En Chile, en marzo de 1990 —un día antes de finalizar el régimen militar— se dictó la Ley Orgánica Constitucional de la Educación (LOCE), la cual no contiene norma que derogue el decreto con fuerza de ley de 1980. Sin embargo, hace que la ley de 1990 prevalezca, sin perjuicio de que subsista la anterior en todo aquello que no se oponga a ésta. Ello hace considerar a algunos autores que “la legislación de 1980, con algunos adjetivos, pasó a formar parte de la Ley Orgánica Constitucional de Educación que en la actualidad regula todo el sistema educativo del país”.<sup>13</sup> Entre las medidas que se incorporaron en la reestructuración de la educación superior de la reforma de 1980 en Chile, la acreditación de las instituciones privadas formó parte de la legitimación de la evaluación como centro de las políticas. El gobierno democrático la asume y trata de convertirla en un nuevo estilo de relación entre las instituciones y el gobierno. Por su parte,

13 La legislación de 1980 intentaba abordar tres aspectos: 1) resolver el problema de la presión social por el ingreso a las universidades; 2) evitar el crecimiento desmesurado de las universidades, dada la presión que existía por ingresar a ellas; 3) dar a la formación técnica el carácter de “educación superior”. En general, esta legislación se ajustaba al proceso de desestatización y desconcentración que caracterizó el proceso modernizante del gobierno militar (González y Peñafiel, 1995).

el gobierno democrático crea —a sólo unos meses de asumir el mando, en 1990— la Comisión de Estudio de Educación Superior —con amplia representación de todos los sectores—, a fin de proponer modificaciones legales que sustituirían a la ley anterior, establecida en el régimen militar.<sup>14</sup> Sin embargo, el proyecto de ley no logró cristalizarse debido a que no existió el *quórum* requerido para su aprobación en el Parlamento. En 1994 se preparó otro documento sobre políticas de la educación superior, centrado en tres aspectos del temario tratado por la Comisión de 1990: financiamiento, mayor autonomía administrativa de las universidades estatales y el mejoramiento del sistema de acreditación al incorporar una voluntaria para las instituciones tradicionales. Otro aspecto más se ha añadido a la preocupación del actual gobierno, y es el de la inequidad, pues se ha agudizado de forma inequitativa en los últimos años (Lemaitre, 1998).

México comenzó las reformas en la segunda década de los ochenta, pero éstas no fueron acompañadas por cambios en el marco jurídico de la vigente Ley de Educación Superior, aun cuando algunos de los agentes institucionales señalaron la necesidad de hacerlo (Anuies, 1998). A diferencia de los otros países, México no cambió la ley, aunque fue uno de los primeros de la región en establecer políticas de evaluación institucional en la educación superior.<sup>15</sup> Cuando se creó la Conaeva (Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior) en 1990, ya se tenía una experiencia de autoevaluación en universidades e institutos tecnológicos. Algunos autores consideran que, a pesar de todos los altillojos que ha tenido esta experiencia, existe en este momento una cultura de la evaluación en proceso de consolidarse. También en 1990 se creó el Fondo de Modernización de la Educación Superior (Fomes), a través del cual parte del subsidio

14 Esta comisión estuvo presidida por José Joaquín Brunner, quien hace entrega del informe de la Comisión al presidente de la república, el 28 de marzo de 1991.

15 Algunos autores han adelantado hipótesis del porqué México no ha hecho cambios en su legislación de educación superior. Entre ellas, señalamos las que nos parecen más razonables: "La autonomía que tienen las instituciones en el establecimiento de sus estatutos y gobierno y el poder que detentan los diversos estamentos en la grandes universidades verían cualquier intento de regulación del sistema como un atentado contra su autonomía y sus intereses gremiales o corporativos". Otro planteamiento es que "las instituciones oficiales de educación superior (a excepción de las universidades Nacional Autónoma de México, la Autónoma Metropolitana y el Instituto Politécnico Nacional) se rigen por leyes orgánicas de los estados a los que pertenecen, mientras que su financiamiento proviene del gobierno central. Esto ha llevado a que el Estado, si quiere llevar adelante una política de educación superior, privilegie por regla general otros instrumentos de intervención diferentes al jurídico" (Lucio, 1995: 73).

federal, cerca de siete por ciento, se destina a proyectos dentro de once campos prioritarios del sector de las universidades. Este organismo sirvió de orientación al Fomec (Fondo de Mejoramiento a la Calidad) de Argentina, creado en 1995, y tiene semejanza con el Fondo de Apoyo a las Reformas de Educación Superior que, dentro del programa del BID, se comenzó a proponer a Venezuela en 1998, pero no dio tiempo a que se concretara por cambio de gobierno.

Hubo otros países que, aunque de forma menos sistemática, adelantaron algunas reformas. También hubo un tercer grupo, dentro del cual estaba Venezuela, que terminaron la década sin haber comenzado ninguno de los cambios de la primera generación de reformas de finales de siglo. La situación para enfrentar los nuevos desafíos probablemente sea más difícil para los que no tuvieron la oportunidad de pasar por la experiencia de las reformas de la década de los noventa.

#### PRINCIPALES PROCESOS DE INTEGRACIÓN

Los procesos de integración que se desarrollaron en la década de los noventa se dieron en los países del Mercosur y, en el otro extremo de la región, en México con el Tratado de Libre Comercio (TLC). Los primeros (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) crearon en 1991 un Mercosur Cultural y Educativo. Para la educación superior se constituyó la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), cuya cooperación hasta el momento se ha centrado en el nivel de posgrados. Esta asociación funciona con bastante descentralización, a través de *núcleos disciplinarios*, representados por las universidades con la máxima fortaleza e interés en el área correspondiente.

México, por su parte, en el contexto del TLC, realizó diversas actividades a comienzos de los noventa, entre ellas la Primera Conferencia de Rectores de América del Norte, en Guadalajara en 1992; y a finales de la década, en septiembre de 1999, el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) organizó la VI Reunión de la Educación Superior de América del Norte, en Veracruz.

También existen proyectos con vocación regional, como el Simón Bolívar, cuyo objetivo es impulsar procesos de interpretación tecnológica, propiciar la innovación y trabajar de manera conjunta universidades-sector

productivo. Sin embargo, la dimensión de integración —incluida desde el siglo XIX en el discurso de lo deseable en América Latina— no ha logrado expresarse en políticas operativas y convenientemente financiadas, como en la comunidad académica europea.

#### LAS INSTITUCIONES DE CONOCIMIENTO EN LOS ALBORES DEL SIGLO XXI

##### *Los nuevos desafíos: diversidad y flexibilidad de sistemas autogestionables en un contexto de globalización educativa*

Algunos autores han identificado las transformaciones drásticas en los modos como se organiza el conocimiento en las universidades, como la entrada en un tercera etapa del desarrollo de éstas (Summerville, 1991). La primera correspondería al periodo que va desde la creación de la universidad —hace ocho siglos— hasta la desaparición del “hombre renacentista” que tenía un conocimiento universal de las cosas. La segunda abarcaría el momento en que comienza la explosión del conocimiento científico hasta nuestros días, donde predominaba el superespecialista que debía conocer mucho acerca de una pequeña porción de la realidad. En la tercera etapa —la actual— estaríamos retomando la forma en que se concebía el conocimiento en la época del Renacimiento, pero con la diferencia que ahora se tiene la posibilidad de crear estructuras que logran concentrar grandes cantidades de conocimiento de manera integrada, a través de metodologías transdisciplinarias y con la ayuda de las nuevas tecnologías de información y comunicación NTIC. Lo nuevo no sería ya acumular, sino ordenar la información, sistematizarla y procesarla de acuerdo con órdenes, jerarquías y clasificaciones diversas. Ésta es una gran *revolución en el conocimiento*, tanto o más grande que la que hubo con la creación de la imprenta, pues se han multiplicado y diversificado los medios (multimedia) y se ha ampliado la capacidad de manejar situaciones con alto nivel de complejidad.

Con la tecnología emergente —microprocesadores cada vez más potentes, telecomunicaciones rápidas y de bajo costo— surge una nueva cultura de canales, multidireccionalidad de los medios utilizados. Sin embargo, la apertura y rapidez con que circula la información no garantiza una utilización inteligente del conocimiento. En este contexto de información abrumadora es fundamental aprender a seleccionar, desarrollar esquemas de comprensión y saber identificar y discriminar informaciones estratégicas.



Para el caso de la educación superior, en los últimos años se han venido planteado visiones prospectivas que se están haciendo realidad de manera casi imprevista. A continuación se señalarán los aspectos más relevantes en este proceso, tomando en cuenta que éstos *se están manifestando con desfases importantes*, pues si bien para la mayoría de los países no avanzados todavía pueden considerarse como “visiones prospectivas”, en algunos espacios de los países avanzados ya son parte de sus prácticas.<sup>16</sup>

#### a) Cambios en el modelo de producción de conocimientos

En la perspectiva de la generación de conocimientos destaca el incremento de los procesos de transferencia de éstos al entorno, para su utilización en todas las esferas de la vida social y no sólo en el sector productivo. Al haber una relación más estrecha entre la producción del conocimiento y contextos cada vez más complejos, surge la necesidad de los enfoques transdisciplinarios e integrados.<sup>17</sup>

En los países latinoamericanos, el entorno es mucho más complejo que en las naciones avanzadas, ya que la configuración de sectores en el mundo del trabajo incluye espacios importantes que no están vinculados a la esfera moderna de la economía. De ahí que el concepto de “pertinencia” sea fundamental en la organización, distribución y producción de conocimientos, incluyendo la evaluación institucional, en la cual la calidad debe tener el mismo valor apreciativo que la pertinencia.<sup>18</sup> Un conocimiento pertinente

16 Para poner algunos ejemplos de acuerdos que se tomaron en noviembre de 1999: a) la Universidad de Cambridge en Inglaterra y el Instituto Tecnológico de Massachusetts firmaron un acuerdo de 135 millones de dólares para crear un nuevo modelo de educación superior global, que no tendrá un lugar físico específico. El currículo permitirá a los estudiantes participar en programas de intercambio en cualquiera de los campus; b) profesores y estudiantes de la Universidad de California en Estados Unidos y de la Universidad de Kyoto, en Japón, están trabajando juntos en programas simultáneos en el espacio transpacífico; comenzaron con cursos de física en línea en los que participan estudiantes de ambos campus, y con profesores de las dos instituciones; c) editores de publicaciones periódicas en línea están elaborando un plan para vincular millones de páginas de artículos científicos. El primer paso será con doce revistas especializadas científicas que facilitarán al investigador, mientras lee un artículo, tener acceso a la referencia de la nota a pie de página y en seguida leer el abstracto del texto complementario del artículo citado, aun cuando sean editoriales diferentes (para mayores detalles, véase *The Chronicle of Higher Education*, noviembre, 1999).

17 La disciplina fue una figura importante de reorganización de la realidad a través de las áreas del conocimiento en un momento en que era imposible que una sola ciencia pudiera abarcar la diversidad de la realidad. Las primeras universidades comenzaron con el esquema de cuatro áreas: filosofía, derecho, medicina y teología. En el siglo XIX comenzó a ser necesario introducir las facultades y los departamentos para abarcar la multiplicidad del conocimiento que estaba emergiendo. Sin embargo, ahora, las NTIC permiten procesar inmensas cantidades de información, lo que posibilita el enfoque transdisciplinario que facilita abordar la complejidad de la realidad de una manera más completa, pues, para hablar en metáfora, la realidad es transdisciplinaria.

18 La Unesco ha sido la organización internacional que más se ha ocupado de este requisito, y uno de los ejes fundamentales en los cambios de la educación superior en el orden mundial está dedicado a la pertinencia.

implica una óptima combinación entre los conocimientos abstractos (universales, especialmente los relacionados con la ciencia y la tecnología) y los contextualizados, esto es, en estrecha relación con las culturas locales, con las memorias de todos los grupos sociales (historia), y con las necesidades sociales y económicas del entorno en general. Por tanto, como parte de una agenda de transformación endógena está pendiente la construcción de criterios para crear coordinaciones y redes interactivas entre las IRS y el entorno que no está vinculado al sector moderno. Ésta es una responsabilidad ineludible para las IRS de la región, a la vez que un reto complejo, pues un porcentaje considerable de esas poblaciones no tienen el capital cultural que les permita articular demandas de acuerdo con sus necesidades, como lo están haciendo los sectores productivos más vinculados a los procesos económicos de la globalización.

#### b) Cambios en las dinámicas del aprendizaje

Resulta curioso observar cómo muchos fenómenos que ocurren en momentos de grandes cambios tienden a converger en procesos que se autorrefuerzan. En circunstancias en que tanto la información como el conocimiento pasan a ser ejes fundamentales en todas las acciones de la nueva sociedad, se abren al mismo tiempo posibilidades infinitas que potencian las actividades cognoscitivas de maneras insospechadas hace sólo unas décadas. Las tecnologías intelectuales, cada vez más, están ampliando y transformando funciones cognoscitivas como la memoria (a través de las bases de datos, hiperdocumentos, archivos digitales de todo tipo); la imaginación (mediante procesos de simulación); la percepción (gracias a sensores digitales, telepresencia, realidad virtual), el pensamiento (por la inteligencia artificial, modelado de fenómenos complejos).

En este contexto de cambios notables en la actividad cognoscitiva surgen nuevas formas de conocimiento que no tienen como soporte la memoria de las personas, ya que descansarán cada vez más en la capacidad de acumulación que tienen los microprocesadores; implican más bien actividades cognoscitivas de tipo asociativo.<sup>19</sup> Incluso algunos autores están vis-

Véanse los trabajos de la Comisión I de la reunión de La Habana, *Cresale/Inesco*, tomo I, 1997. Para una revisión sobre las implicaciones de este concepto en la educación superior en el ámbito mundial, véase Vessuri, 1997. Para un análisis sobre las distintas dimensiones de la pertinencia en el contexto latinoamericano, García Guadilla, 1997b.

<sup>19</sup> El hipertexto —estructura electrónica en la que se relacionan textos, imágenes y sonidos— supera a la realidad lineal al presentar mosaicos de información de manera multifacética.

lumbrando fenómenos que cambiarán profundamente los procesos de interrelación humana, como es la ampliación de la conciencia colectiva, debido a las posibilidades infinitas de interacciones entre grandes grupos de personas.<sup>20</sup>

La diversidad, las nuevas formas de organizar el conocimiento (inter y transdisciplinariamente), el ritmo veloz con que se produce, así como la pluralidad de la ciencia y la complejidad de los nuevos saberes, incide en la transformación de los modos en que se realiza la transmisión de los conocimientos, concebido de manera integral, con miras a un trabajo mucho más colectivo y transdisciplinario.

Las formas de acceso al conocimiento comienzan a ser infinitas. Las limitaciones tradicionales de recursos (número indispensable de profesores, de pupitres, de salones de clases, edificaciones, etcétera) están siendo superadas —en el nivel superior de la educación— por la liberación del tiempo y el espacio en los nuevos procesos de obtención del conocimiento. Se tiene acceso a éste desde cualquier lugar y en todo tiempo, y de esta manera queda eliminado el imperativo geográfico de la educación superior tradicional. Ahora bien, se piensa que una parte de la educación presencial seguirá siendo importante, al menos hasta que surjan opciones que garanticen modos más eficientes de aprender conocimientos complejos.<sup>21</sup>

La carrera universitaria ya no representará la culminación de un esfuerzo, sino el inicio de un aprendizaje de por vida, pues la alternativa entre estudio y trabajo constituirá la esencia de la nueva sociedad de aprendizaje continuo. El lapso inicial de la educación universitaria —el pregrado— también cambiará: ya no se tratará de enseñar a los estudiantes qué pensar, sino cómo pensar y sobre todo a pensar. El nuevo paradigma educativo exige procesos basados en la resolución de problemas, y en los que la atención se centrará en enseñar a aprender y a emprender. Ahora bien, aun cuando la investigación se inclina hacia la transdisciplinariedad, en la formación no es tan claro que esto pueda ser así, por el momento. Aquí lo más importante es que, desde la identificación con una disciplina, o desde una doble identidad disciplinaria (posgrado), sea posible capacitar para el trabajo en equipos transdisciplinarios.

20 Especialmente nos estamos refiriendo a Levy, 1997.

21 Estas limitaciones no lo serán por mucho tiempo, de acuerdo con los autores que creen en los procesos creativos a través de interacciones múltiples como parte de la ampliación de la conciencia colectiva (Levy, 1997).

Todos estos aspectos tenderán a incidir, de manera cada vez más profunda y rápida, en cambios importantes en cómo obtener conocimientos, al menos en el nivel superior de la educación. Entre algunos de éstos se pueden mencionar: 1) se amplían las posibilidades de acceso al conocimiento como bien ilimitado, de acuerdo con los intereses y demandas individualizadas. En este sentido se acentúa la autogestión del conocimiento, y se amplía la autonomía de partir de la disminución en las limitaciones de tiempo y espacio; 2) se desdibujan las fronteras entre la educación formal e informal; 3) se desvanecen las etapas escalonadas de acceso al conocimiento; 4) la necesidad de conocimiento se amplía a todos los espacios y a lo largo de toda la vida; por tanto, los espacios educativos deben dejar de ser cerrados y verticales y convertirse en abiertos, continuos y diversificados.

Éstos y muchos otros cambios implican transformaciones en los sistemas de educación superior. La prospectiva del modelo de aprendizaje para este nivel educativo señala: 1) necesidad de una educación permanente capaz de responder a los requerimientos de muchos individuos a lo largo de la vida; el creciente flujo de conocimiento y las nuevas tecnologías que potencian lo cognoscitivo individual y colectivo demandan modelos de aprendizaje flexibles, diversificados y horizontales; 2) el pensamiento innovador, creativo y crítico pasa a ser indispensable en la independencia de criterio para autogestionar el conocimiento, tanto en los espacios educativos como en los del trabajo, que cada vez tenderán a entrelazarse con mayor relevancia; 3) aprendizaje orientado a desarrollar habilidades de integración, sistematización, categorización, clasificación, comparación, más que acumulación de los conocimientos; 4) interdependencia de criterio para la autogestión; 5) formación integradora de las ciencias naturales y sociales; 6) formación de capacidades de comunicación planetaria y, por lo tanto, necesidad de conocer otras culturas y otros idiomas; 7) habilidades para ser efectivos en el trabajo de equipos transdisciplinarios cada vez más interactivos.

En este nuevo contexto, orientado hacia la persona que aprende, con un enfoque autogestionario, el docente (al menos en la educación superior) debe convertirse en un guía hacia el desarrollo de habilidades eficientes en la búsqueda de nuevos conocimientos; pero, sobre todo, su responsabilidad se hace indispensable en generar capacidades de discernimiento para aprender a discriminar la importancia y pertinencia del amplio flujo de información.

Por otro lado, se torna mucho más valioso su papel de facilitador de aprendizajes colectivos y de formador de valores, en los que la ética de la solidaridad y la justicia social son cada vez más necesarias. A su vez, en una lógica del aprendizaje interactivo y, por lo tanto, de mayor protagonismo del que aprende, el desarrollo de actividades como la responsabilidad y la capacidad de tomar decisiones propias pasa a ser fundamental.

### c) Cambios en la organización y gestión de las instituciones

El interés en el aprendizaje como nueva forma de posicionamiento de los autores involucrados en la práctica de conocer también es válida para las instituciones académicas. Éstas deben configurarse como organizaciones que aprenden (Bamburg, 1997; Harquins, 1996, entre otros) para que, en diálogo permanente con su misión e identidad, sean capaces de responder creativamente a las condiciones cambiantes, al mismo tiempo que sepan preservar la necesaria cohesión global y unidad de propósitos, así como el cultivo de la equidad, la autonomía y la participación. En primer lugar, las instituciones deben tener plena autonomía —política, académica, administrativa— para autogestionarse de forma creativa y pertinente. En segundo, el gobierno universitario debe distribuir poder y funciones. La estructura del gobierno debe crear contextos para el diálogo, la deliberación y la coordinación a través de espacios interactivos y no burocráticos. La descentralización de las decisiones ha de prevalecer, especialmente en instituciones grandes, como las universidades públicas de nuestros países. Una organización del conocimiento debe ser autopoietica, adaptativa y cooperativa, a la vez que competitiva. Por lo anterior, cualquier proceso de evaluación que se implante, más que en factores de entrada, se centrará en resultados.

Como el conocimiento se convierte en un aspecto fundamental para otros actores externos a las instituciones educativas, se amplía el rango de los que exigen mayor calidad de las actividades que desarrollan éstas. Por otro lado, el aumento de los procesos de internacionalización, por la globalidad de las comunicaciones, crea la urgencia de que las instituciones académicas hagan visible sus fortalezas y, por tanto, su calidad, para lograr acuerdos académicos de mutuo beneficio.

En la educación superior, los procesos de evaluación y acreditación institucional o acreditación por carreras y programas han tomado formas muy diferentes. En unos casos han estado determinados directamente por

el financiamiento como una manera de crear competitividad y elevar la calidad.<sup>22</sup> En otros, la evaluación institucional se considera parte de los nuevos procesos de gestión orientados a elevar la calidad de las organizaciones (Durham, 1997). Por lo general, en este último, la autoevaluación forma parte de la primera fase de la evaluación. Lo mismo sucede en los procesos de acreditación. Para que las instituciones puedan ser acreditadas deben primero pasar por procesos de autoevaluación. Se podría decir que estos tres procesos (acreditación, evaluación y autoevaluación) convergen en algún momento. Sin embargo, la primera ha estado más asociada a países donde el sector privado está más extendido, por ejemplo, Estados Unidos, donde surgió. En cambio, la evaluación ha estado más ligada a la experiencia de los países europeos, con predominio del sector público en sus sistemas de educación superior.

Desde el punto de vista de la gestión, surge la necesidad de descentralizar los procesos, no sólo administrativos, sino también evaluativos, así como desburocratizar los cargos directivos. Las redes de coordinación interactivas tienen un papel preponderante en la sustitución de las instancias burocráticas que caracterizan el modelo de organización tradicional de las IIS.

Entre los cambios que están comenzando a ser aplicados en algunas experiencias, en especial en los países avanzados, están: 1) relevancia cada vez mayor de los medios electrónicos en el acceso al conocimiento. Esto conlleva transformaciones radicales en las bibliotecas, donde los servicios de acceso a la información serán tanto o más importantes que los libros y revistas. Las relaciones entre los académicos y los bibliotecarios son fundamentales, debido al papel activo que deben asumir los primeros en el aporte a los contenidos de las redes electrónicas; 2) expansión de redes interactivas no solamente en la docencia, sino también con el entorno y los sistemas de acreditación de títulos; 3) las instituciones académicas deberán garantizar accesos libres y gratuitos a la mayoría de servicios relacionados con la búsqueda de conocimiento, de manera que contribuyan al desarrollo de la autogestión de un gran número de individuos; 4) incremento de intercambios entre instituciones y programas que producen conocimientos; por lo tanto, necesidad de normas flexibles para facilitar la cooperación entre

22. Éste es el caso de Inglaterra.

ellas; 5) la creciente importancia del aprendizaje en los lugares de trabajo llevará a la búsqueda de fórmulas idóneas de legitimación de éste, para interaccionar con positivismo con las instituciones educativas.

d) Sociedad del conocimiento y desarrollo humano y socialmente sustentable ¿Cómo ubicar todas estas tendencias de cambio en las sociedades latinoamericanas? Es imposible no pensar en los beneficios que todos estos adelantos pueden ofrecer, pero también los riesgos. Por lo tanto, es indispensable ligar la sociedad del conocimiento con un tipo de sociedad deseable.

Existen diversas maneras de caracterizar el desarrollo y, por lo tanto, los procesos de globalización en el mundo contemporáneo. Ellas tienden a agruparse, para efectos de análisis y de simplificación, en lo que se consideran las dos posiciones contrapuestas: una influenciada por la economía del crecimiento y sus valores subyacentes. Desde esta perspectiva, el desarrollo es un proceso de crecimiento económico, una expansión acelerada y sostenida del producto interno bruto (PIB). El conocimiento, en esta concepción, tiene un valor eminentemente económico.

Ahora bien, este tipo de desarrollo económico —relacionado con procesos de globalización vinculados con rigor a las leyes puras del mercado— está acaparando los actuales avances de la ciencia y la tecnología, que en realidad son adelantos de la civilización en su conjunto. Esta monopolización de los instrumentos de la cultura incide en significativos grados de fragmentación social, no sólo entre los países. Aunque la tecnología forma parte de la cultura de una época, la economía está apropiándose de todo, produciendo efectos contradictorios en los que las dinámicas fragmentarias están concentrando ventajas en una porción relativamente reducida de la población mundial. Si bien, para unos pocos los adelantos de la ciencia y la tecnología están siendo aprovechados en forma notoria, en otros espacios se observan los efectos de la exclusión de un alto porcentaje de la población. Las críticas al modelo de competitividad asociado a las leyes económicas consideran que éste no da respuesta a la coexistencia y al codesarrollo requeridos en un mundo de recursos finitos y crecientemente interdependiente e interactivo, a la vez que es incapaz de reconciliar la justicia social, la eficiencia económica, la sustentabilidad ambiental y la diversidad cultural.

En contraste con la noción de desarrollo puramente económica, existen otras opciones, entre ellas, la de desarrollo humano y socialmente sustentable. Este enfoque rechaza el concepto instrumental de la educación y la cultura y, por el contrario, asigna a la educación un papel constructivo y creativo, dirigido a la solución de los problemas reales de las poblaciones involucradas. En este sentido, una sociedad se considerará desarrollada en la medida en que tenga ciudadanos que logren superar la pobreza, no sólo material, sino también intelectual, humana y ética, y puedan así ejercer su ingenio en todas las dimensiones de la vida, con respeto a la diversidad cultural y en una relación estrecha del hombre con la naturaleza. En esta segunda opción de desarrollo es crucial la tarea de rescatar, para su propio beneficio, los cambios que se están dando en el orden del conocimiento, los cuales, en algunos casos, implican rupturas con el tipo de racionalidad que caracterizó los procesos de modernización de nuestras sociedades.<sup>23</sup>

Frente a la noción del valor económico de la educación y las correlativas dinámicas lucrativas de los mercados del conocimiento que tenderán a ejercer su influencia para ganar espacios, se deben apoyar estrategias orientadas a concebir el conocimiento como una de las más valiosas fuentes democráticas de poder; como fuente inagotable de saber y nunca excluyente. Revertir la distancia en la distribución de los conocimientos entre los países y entre los grupos sociales es uno de los desafíos de hoy, ya que más que nunca será cierto que la redistribución del conocimiento implicará redistribución de la riqueza.

e) El rol estratégico de la reflexión orientado a fortalecer la identidad, en el contexto de la globalización educativa

Una permanente vigilancia crítica debe asignar a la educación superior un papel constructivo, ya que las posibilidades ilimitadas del conocimiento y

23 Las formas de manifestación de este nuevo orden del conocimiento se apoyan en planteamientos señalados desde distintas perspectivas. Por un lado, según los autores que cuestionan la ciencia clásica, estaríamos pasando de un mundo finito de certezas (ciencia clásica) a un mundo infinito de preguntas (nueva ciencia). A partir de estas posiciones ha habido un enriquecimiento de conceptos y criterios, que valoran aspectos como la paradoja; la complejidad; la incertidumbre; la transdisciplinabilidad; las alianzas entre las ciencias; la interrelación entre caos y orden; lo indecible; la riqueza que brindan los descubrimientos de los *atractores* extraños, los fractales; las estructuras disipativas; la irreversibilidad del tiempo; el neoequilibrio; las turbulencias; el orden por fluctuaciones; la bifurcación; la autoorganización. Así también son útiles los nuevos conceptos de la deconstrucción, la nueva significación de la hermenéutica, lo retroproyectivo, las redes de conversaciones y los mapas cognoscitivos.



la información, que son la materia prima y en la que descansa el avance de la ciencia y la cultura de los pueblos, deben desarrollarse de manera tal que el capital cultural (incluido el científico y técnico) no sea aprovechado solamente por el capital económico o la ideología del puro mercado. Los adelantos de la ciencia y la tecnología son de la civilización y no debemos permitir que sean monopolizados por un modelo que está al servicio del capital, sino que, por el contrario, estén dirigidos a satisfacer las necesidades materiales y humanas de la sociedad completa y a ejercer la creatividad en todas las dimensiones de la vida.

En contextos competitivos del escenario orientado en exceso al mercado entran en juego actores con necesidades diversas, por lo cual el campo de pertinencia se convierte en uno de fuerzas con intereses que presionan por ejercer hegemonías arbitrarias. Para construir respuestas pertinentes será preciso situarse en un campo donde las crisis, las turbulencias y los desórdenes dejen de verse sólo como contextos de riesgo y comiencen a vislumbrarse como campos de posibilidades. Para una construcción compartida de nuevas realidades es preciso el trabajo colectivo de todos los actores involucrados en la creación de una sociedad del conocimiento que garantice la equidad y el servicio a todos los sectores.

Todos estos cambios, reforzados mutuamente, caracterizan el actual periodo de transición, en el cual el espacio de responsabilidad de las IES, y en especial de las universidades, es muy amplio debido a la importante masa crítica con la que cuentan y la calidad de sus recursos humanos. Por ello, las universidades deben abrir intersticios que lleven a opciones solidarias y sustentables.

### *Educación superior en América Latina: desafíos emergentes y tensiones acumuladas al iniciar el siglo XXI*

El comienzo del siglo XXI ocurre en un contexto de transición hacia sociedades con alto valor educativo, lo cual exige a las IES cambios drásticos en todas las dimensiones de su actuación. El papel protagónico del conocimiento, el mayor peso de los procesos de internacionalización, el impacto de las tecnologías de información y la comunicación en todo lo relacionado con la producción, distribución y evaluación del conocimiento, las nuevas formas concomitantes de organización, así como la valoración de la rendi-

ción de cuentas para restablecer la confianza en las instituciones, repercuten en la necesidad de transformaciones inéditas de las organizaciones cuya materia prima es el conocimiento.

Las nuevas exigencias por mayores niveles de calidad y pertinencia de las IES exigen modelos institucionales y de aprendizaje de estilo autogestionario, lo cual implica contar con organizaciones que hayan aprendido a autoconocerse, autorregularse y a hacer visibles las dinámicas institucionales. Para crear organizaciones académicas descentralizadas se precisan coordinaciones horizontales, asegurar la cooperación, y superar y reducir la burocracia. La clave es la información constante, la actividad interactiva, la confianza y la responsabilidad como valores fundamentales del proceso.

En América Latina se dan situaciones muy diversas. Por un lado, se encuentra un conjunto de países que, durante los noventa, ha llevado adelante importantes reformas que al menos han logrado —aunque sea débilmente y en algunos casos con significativas tensiones— organizar algunos aspectos de los sistemas nacionales de educación superior. En el otro extremo está un grupo que no ha realizado ninguna de las transformaciones asociadas a la agenda de la citada década. Los que hicieron reformas, en su mayoría, lograron implantar un cierto orden en los sistemas nacionales de educación superior respectivos. Sin embargo, no fueron capaces de resolver los problemas básicos de acceso, equidad, calidad y recursos financieros. Muchas de estas reformas se llevaron a cabo continuando con los contextos de gestión (rígidos, centralizados y poco flexibles) que caracterizaron el modelo de organización anterior.<sup>24</sup> En unos casos, los procesos de evaluación se hicieron dentro del formato burocrático, sin una participación real de la comunidad académica, fundamental para crear una cultura de la evaluación, entendida como construcción de conocimientos colectivos orientada a la autorregulación institucional; es preocupante que el modelo participativo de autoevaluación sea el menos presente en las expe-

24 Kent, 1998, refiriéndose al caso mexicano, expresa: "Although changes have occurred to varying degrees on all the fronts, the most visible shift is probably the set of measures taken by the government to establish new rules governing its relationships with institutions of higher education. [...] However, with respect to technical and administrative capacity (and especially information and management systems), the record is more ambiguous. Although institutions and government now produce and publish more data than previously, accountability and decision making based on systematic information have not found an unequivocal grounding throughout higher education institutions".

riencias de la región. Asimismo, hubo falta de protagonismo de los profesores, lo cual es explicado, entre otros factores, por las bajas remuneraciones en instituciones públicas de un buen número de países. En los casos que se crearon nuevas coordinaciones para sustentar las reformas (comisiones de evaluación y acreditación, comisiones de apoyo a la modernización, etcétera), éstas funcionaron de la misma manera que las de los años sesenta y setenta (las oficinas de planificación). Es decir, las nuevas coordinaciones son diferentes en cuanto a las labores, pero no incorporan formas más eficientes de organización (horizontal, interactiva, descentralizada), de manera que muchos de estos procesos se debilitaron por la burocratización de sus procedimientos.

Existe un segundo grupo de países que no avanzaron o no comenzaron ninguna reforma durante los noventa. Éste, además de tener que encarar los desafíos de la década que comienza en el 2000, debe enfrentar las tensiones acumuladas y superar también las irracionalidades adheridas del modelo anterior, sin las cuales se vuelve muy difícil hacer cualquier transformación. En efecto, de las experiencias de algunos países se deduce la necesidad de establecer prerequisites mínimos para que cualquier reforma tenga sentido. Éstos tienen que ver con la necesidad de superar las "irracionalidades" que perturban el sistema (Kells, 1998).<sup>25</sup> El desarrollo de una cultura de evaluación puede ser obstruido y alterado "si los funcionarios nacionales no tienen la sabiduría y el valor para solucionar las enfermedades básicas y conocidas del sistema, antes de demandarles a los docentes y al personal de las universidades que lleven a cabo evaluaciones" (Kells, 1998: 39). La superación de las irracionalidades, muchas ocasiones incrustadas patológicamente en el sistema —a veces de forma inconsciente—, debe preceder a las transformaciones orientadas a la organización y evaluación del sistema; "de lo contrario se producirá un daño y gran cantidad de tiempo y dinero resultará desperdiciada" (Kells, 1998).

Un elemento que tienen a su favor los países que no han realizado reformas es que pueden aprovecharse de la experiencia de los que sí las efectuaron. En este sentido existen en la región importantes estudios.<sup>26</sup> A

25 Por ejemplo, la interferencia de la política de partidos en las dinámicas electorales; la escasez o ineficiencia en el manejo de financiamiento público o su inadecuada distribución entre los distintos factores académicos.

26 Véase Kells, 1998; Mendes Catani, 1998; Krosch, 1999; Sobrinho, 1999; Orozco, 1999; Serrano, 1999; Lemaire, 1999; de Viries, 1999; Espada, 1999, entre otros.

continuación se presentan algunos criterios que abordan los estudios existentes: a) los países deben ser cuidadosos de las soluciones mágicas que a veces ofrecen consultores internacionales, las cuales no sólo no se adecuan a las condiciones y cultura académica del país que las está adquiriendo, sino que, más grave aún, esas metodologías en algunos casos no han funcionado en otros países; b) dirigir esfuerzos hacia la instauración de una cultura de la evaluación que funcione de manera descentralizada; c) establecer interacciones eficientes entre la evaluación en el ámbito nacional (rendición de cuentas) y los procesos de autoevaluación de las propias instituciones, incorporando éstas a las formas de gestión orientadas a su autorregulación, con el liderazgo de la comunidad académica; d) la autoevaluación debe responder a la identidad de la propia institución y al tipo de interacciones que establezca con la sociedad nacional o regional, al mismo tiempo que concebirse como una construcción de conocimientos colectivos, un aprendizaje sobre el autoconocimiento de la propia institución; e) se debe incluir la pertinencia en el concepto de calidad que se utilice en la evaluación y autoevaluación; f) también debe quedar claro, antes de comenzar ésta, la exigencia de contar con recursos adecuados para financiar las necesidades identificadas para elevar la calidad de las instituciones.

La interacción de las instituciones con las coordinaciones del SNES debe estar basada en la *autonomía responsable* y la *transparencia de la rendición de cuentas*. Esto implica que cada institución —desde su autonomía— asuma su responsabilidad e identidad, y haga visible su actuación a través de la rendición de cuentas. En este sentido es fundamental que aquéllas tomen en cuenta las tendencias que se perfilan para las próximas décadas: a) profundizar en los procesos de internacionalización, para lo cual deben mostrar su calidad y estar preparadas para entrar en procesos exigentes de acreditación internacional; b) considerar el problema del ingreso de los estudiantes dentro de una concepción de educación continua para toda la vida y ubicarlo en el contexto más general del acceso al conocimiento, en el que deberán convivir diversos modelos de enseñanza además del presencial; c) capacidad de actualización en todas las disciplinas, con tendencia hacia la transdisciplinariedad como modelo de producción de conocimientos; d) capacidad para entrar en procesos de autogestión como forma de

organización institucional, pero también como modelo de conocimiento y aprendizaje; e) incrementar las relaciones con el entorno, tanto desde el punto de vista del mundo del trabajo, como de los otros niveles educativos y la sociedad civil. Entender que la constancia de competencias se irá integrando cada vez más a la actual certificación de títulos.

Dentro de las instituciones, una de las apreciaciones más valiosas que se revela en los cambios exitosos es la activa participación de la comunidad académica en ellos. Los cambios por decreto, emitidos desde las instancias de autoridad, en su mayoría se constituyen en procesos de formato burocrático que ejercen efectos negativos sobre la idiosincrasia de una comunidad como la académica. Por lo tanto, se debe propiciar la descentralización donde la comunidad académica —desde los niveles micro, las cátedras, proyectos, departamentos, etcétera— interactúe en forma protagónica con las dependencias de coordinación central. Para garantizar esto se requieren interacciones inteligentes y horizontales entre las coordinaciones centrales y las propias instituciones. La clave es la información constante —posible por las redes informáticas y métodos interactivos—, lo que daría mayor transparencia a los procesos y, por lo tanto, mayor confianza y comunicación entre los actores. El establecimiento de un Sistema Nacional de Información, actualizado, dinámico y efectivo, es fundamental para crear coordinaciones con mayor capacidad de interactuar y, de esta manera, establecer políticas articuladas que logren dar y recibir respuestas de todas las entidades participantes.

Es crucial que la comunidad académica asuma el liderazgo de los cambios dentro de sus instituciones y el de sus procesos de transformación. En momentos en que la pertinencia —académica y social— debe responder a exigencias de calidad, la actividad directiva de la propia institución pasa a ser fundamental en la definición de su identidad y en la identificación de sus propósitos. Ésta debe ejercerse también de manera descentralizada, y otorgar así amplia autonomía a todas las dependencias y niveles.

Otro elemento clave para el éxito es que los cambios deben ir acompañados de dispositivos que permitan acumular experiencias y aprendizajes propios. De allí la importancia de la investigación sobre educación superior, con orientación transdisciplinaria y en relación con las instancias de decisión y con los actores de todos los niveles (García Guadilla, 2000). La

argumentación para elevar el nivel de interpretación y de las propuestas es básico en instituciones a las que se les exige cada vez mayor transparencia, apertura, flexibilidad y descentralización. Una segunda dimensión debe orientarse a la producción de conocimientos que posibiliten construcciones crítico-reflexivas con referentes endógenos capaces de interpretar las especificidades de estos países.

Hay que reconocer que las rupturas caracterizadas por transiciones múltiples se dan en el contexto de una elevada fuga de gobernabilidad. No existen verdades definitivas, por lo que se impone un proceso arduo de aprendizaje colectivo, de búsqueda de mayores conocimientos para manejar la complejidad e incertidumbre que caracterizan los periodos de transición. La capacidad de comunicación, la producción de conocimientos en forma participativa, la revaloración de principios como la solidaridad, la reflexión permanente sobre los procesos y resultados, la conciencia y respeto por la interdependencia, la confianza en el compromiso de todos, son elementos fundamentales para lograr aprendizajes colectivos con alto nivel de argumentación propios de comunidades académicas. Es preciso concluir este ensayo insistiendo en el papel estratégico que para nuestras sociedades tiene la reflexión orientada a fortalecer la identidad en un contexto de globalización.

## ANEXO 1

*Datos comparativos sobre educación superior en América Latina (1994-1995)*

País	Grupo de edad 20-24		Tasa de matrícula	Instituciones		Estudiantes		
	Miles	%		U*	Otras IES	U*	Otras IES	Privado %
Argentina	2 711	38.9	79	674	743 148	310 997	20.3	
Bolivia	676	22.8	35	46	136 851	17 189	8.5	
Brasil	14 508	11.4	127	724	1 034 726	626 308	58.4	
Chile	1 231	26.6	70	200	211 564	115 520	53.6	
Colombia	3 197	17.6	147	111	368 404	192 819	64.1	
Costa Rica	285	29.3	24	275	78 211	5 397	23.9	
Cuba	1 118	15.8	7	28	36 755	139 473	0	
Ecuador	1 082	19.7	23	151	198 877	14 108	23.2	
El Salvador	565	19.1	46	27	103 035	5 028	69.1	
Guatemala	919	12.3	6	3	110 989	1 632	28.8	
Honduras	507	10.6	6	5	52 728	1 074	12.5	
México	9 452	13.8	88	582	896 845	407 302	25.2	
Nicaragua	375	11.2	11	3	40 437	1 554	34.2	

Panamá	252	27.6	16	5	68 732	808	8.4
Paraguay	429	12.3	15	57	41 834	11 019	46.7
Perú	2 274	28.3	53	624	366 879	276 274	35.9
Rep. Dominicana	747	15.1	25	10	110 270	2 528	71.2
Uruguay	250	29.9	2	19	64 018	10 824	6.0
Venezuela	1 915	31.4	32	82	406 428	94 673	35.6
Total	42 493	20.7	812	4 626	5'070 731	2'334 526	38.1

\* Universidades

Fuente: García Guadilla, 1998, apéndice II, cuadros 1, 6 y 12.



## ANEXO 2

*Datos comparativos sobre educación superior en América Latina (1994-1995)\**

País	Estudiantes de posgrado					Aspectos financieros				
	A	B	C	D	E	F	H	I		
Argentina	2 055	3 660	30.9	8 060	0.58	1 965	2.2	16.5		
Bolivia	...	1 306	45.1	770	1.25	549	6.1	26.8		
Brasil	15 672	38 949	12.0	3 370	0.76	5 793	2.8	35.5		
Chile	...	4 498*	3.7	3 560	0.51	1 855	2.8	19.1		
Colombia	76	6 238	52.9	1 620	0.86	2 293	2.6	20.0		
Costa Rica	...	1 022	0	2 380	1.20	1 447	4.7	22.2		
Cuba	267	2 142	0	1 174	1.59	1 166	1.6	15.2		
Ecuador	n/d	...	...	1 310	0.63	661	3.7	21.4		
El Salvador	...	460	60.0	1 480	0.23	647	1.9	12.8		
Guatemala	...	451	0	1 190	1.10	550	3.4	28.6		
Honduras	...	151	23.8	580	1.10	579	4.1	20.4		
México	2 151	31 190	27.7	4 010	0.40	820	2.3	10.3		
Nicaragua	...	181	0	330	1.0	945	6.2	33.9		

v

Panamá	...	330	26.1	2 670	1.40	1 237	2.0	22.7
Paraguay	...	404	48.0	1 570	0.59	1 269	3.6	19.3
Perú	922	5 592	65.8	1 890	0.35	351	2.3	13.8
Rep. Dominicana	...	...	...	1 320	0.30	424	0.8	10.0
Uruguay	122	196	0	4 650	0.69	1 678	3.1	20.4
Venezuela	829	5 198	7.6	2 760	1.18	2 820	6.8	43.6
Total	22 094	101 968	21.8	2 352	0.88	2 024	13.3	20.4

\*Incluido doctorado.

A=Doctorado

B=Maestría

C=Sector privado. %

D=PIB per cápita. US\$

E=% del gasto público por estudiante. US\$

F=Gasto público por estudiante. US\$

H=Presupuesto educativo como % del presupuesto nacional

I=Presupuesto de ed. sup. como % del presupuesto educativo

Fuente: García Guandilla, 1998, apéndice II, cuadros 2, 18, 27 y 28.

## ANEXO 3

*Leyes que rigen la educación superior de los países latinoamericanos y principales cambios de las nuevas propuestas*

Países	Fecha de aprobación de la ley vigente	Nuevas propuestas	Principales cambios que se plantean en las nuevas leyes o en las propuestas de leyes
Argentina	1995		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reforma al régimen económico de las universidades nacionales</li> <li>•Adopción de un marco jurídico común a toda la educación superior</li> <li>•Evaluación y acreditación institucional</li> <li>•Libertad de las instituciones públicas para el ingreso y el cobro de aranceles</li> </ul>
Bolivia	1994 (a)	Sí	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Modificaciones en 1995: creación de cinco superintendencias que se harán cargo de la acreditación institucional</li> </ul>
Brasil	1996 (b)		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Posibilidad de universidades especializadas, o sea, que actúen en áreas específicas del saber</li> <li>•Delimitación del concepto de autonomía universitaria</li> <li>•Hincapié en la evaluación y en la reacreditación periódica de las instituciones (fin de licencia permanente)</li> </ul>
Colombia	1992		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reforma administrativa del Sistema Educativo Nacional</li> <li>•Creación del Sistema Nacional de Acreditación</li> </ul>

&gt;&gt;

Costa Rica	1957 (c) 1977 (c) 1976 (d)	1996 (c)	
Cuba	1976 (d)		
Chile	1981	Sí (en estudio)	<p>1990 (1990):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidación base institucional</li> <li>• Hincapié en la calidad y equidad</li> <li>• Mayor desarrollo cultura científico-tecnológica</li> <li>• Diversificación de fuentes de financiamiento</li> <li>• Perfeccionamiento del marco legislativo</li> </ul>
Ecuador	1982	Sí (en estudio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular la diferenciación y articular sus diferentes instancias</li> <li>• Fortalecer el CNU y escuelas politécnicas</li> <li>• Establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación</li> </ul>
El Salvador	1995		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la regulación de instituciones privadas y el funcionamiento de institutos tecnológicos oficiales y privados</li> </ul>
Guatemala	1992 (e)		
Honduras	1989		
México	1978	Sí (en estudio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisar funciones para las diferentes tres</li> </ul>
Nicaragua	1990		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalización del CNU</li> <li>• Adscripción al ses de instituciones y centros de investigación</li> </ul>
Panamá	1995		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación del Consejo de Rectores de las universidades públicas y privadas</li> </ul>

&gt;&gt;

&gt;&gt;

Paraguay	1993	Sí (en estudio)	•Crear instancias y mecanismos de aprobación de nuevas universidades
Perú	1983	Sí	
República Dominicana	1967	Sí (en estudio)	•Regular la aprobación de las universidades privadas
Uruguay	1958 (f)	Sí	•En 1995 se aprobó el Decreto de Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada
Venezuela	1958 (g)	Sí (en estudio)	•Cambio del CSU por el Consejo Nacional de Educación Superior •Creación de consejos regionales de es •Introducción de la evaluación institucional como obligatoria •Libertad a las instituciones para cobro de aranceles

- a) Se rige por la Ley de Reforma Educativa.
- b) Se rige por la Ley de Directrices de la Educación Nacional.
- c) No hay una ley específica sobre educación superior, sino que este nivel se rige por la Ley General de Educación que data de 1957. En 1977 se aprobó la Ley del Consejo Nacional de Rectores, que fue reformada en 1986, pero que no es en sí una ley de educación superior.
- d) Se rige por la Ley de creación del Ministerio de Educación.
- e) Disposiciones constitucionales relacionadas con la Universidad de San Carlos.
- f) Ley Orgánica de la Universidad de la República. En 1985 se aprobó la Ley de Emergencia para la Enseñanza.
- g) Ley de Universidades. En 1970 fue modificada.

Fuente: García Guarlilla, 1998.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Adrián (1998) "Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina", *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 12.
- Albornoz, Orlando (1997) "Introducción", en *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, tomo I. Caracas: Unesco/Cresale.
- Anuies (1997) "Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media y Superior", mimeo. Oaxaca. México.
- Balam, Jorge (1993) *EL sector privado de la educación superior: políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Cedes, documento 13, serie Educación Superior.
- Bamburg, Jerry (1997) *Learning, Learning Organizations, and Leadership: Implications for the Year 2050*. Washington: University of Washington.
- BID (1997) *Higher Education in Latin America: A Strategy Paper*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, División de Programas Sociales.
- Castells, Manuel (1999) *End of Millennium*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Clark, Burton y Guy Neave (1992) *The Encyclopaedia of Higher Education*. Londres: Pergamon Press.
- Cresal/Unesco (1997) *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, tomos I y II, Caracas.
- Cunha, Luis Antonio (1997) "Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída", *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, núm. 101, São Paulo.
- Cury, Jamil (1997) "A Educação Superior na Nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional: Um Nova Reforma?", en Mendes Catani (org.). *Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Recife, Brasil.
- Dagnino, Renato (1992) "Los desafíos tecnológicos de un estilo de desenvolvimiento alternativo para América Latina", *Cuernos JAJUNCAR*, vol. 2, núm. 2, Campinas.
- Decreto con fuerza de Ley N°1, del 30 de diciembre de 1980, fija norma sobre universidades (1981), Ministerio de Educación Pública, Santiago de Chile.
- De Vries, Wietse (1999) "Camino sinuoso. Experiencias de una década de evaluación y acreditación en México", en Yarzabal *et al.* *Evaluar para transformar*. Caracas: IESALCI/Unesco.
- Durham, Eunice (1997) "A Política para o ensino superior brasileiro ante o desafio o novo século", en Mendes Catani (org.). *Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Recife, Brasil.
- Espada, Sandra (1999) "El sistema de evaluación externa de instituciones y programas académicos de educación superior en Puerto Rico", en Yarzabal *et al.*
- Gacel-Ávila, Jocelyne (1999) *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y lineamientos*. Guadalajara: OUI-AMPEL.
- García Guadilla, Carmen (1996) *Conocimiento, educación superior y sociedad*. Caracas: Cedes-editorial Nueva Sociedad.
- (1997b) "El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación

- superior en América Latina”, en *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina*, tomo I. Caracas: Cresalco/Unesco.
- (1998) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: Unesco.
- (2000) “The Institutional Basis of Higher Education Research in Latin America with Special Emphasis on the Role Played by International and Regional Organizations”, en Ulrich Teichler y Stefanie Schwarz. *The Institutional Basis of Higher Education Research—Experiences and Perspectives*, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- “Legislaciones y educación superior en América Latina. Una mirada comparada a las instancias de coordinación”, en Fundayacucho. *Reflexiones sobre educación superior en América Latina*. Caracas.
- Gibbons, Michael *et al.* (1994) *The New Production of Knowledge*. Londres: Sage Publications.
- González, Luis Eduardo y Antonio Peñafiel (1995) “Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en Chile”. Caso de Chile del Proyecto Cátedra Unesco, mimeo. Santiago, Chile.
- Harkins, Arthur (1996) “Higher Education Service Futures: From Information to Knowledge”. University of Minneapolis. <http://ledpa.cded/HiEdFutures>.
- Kells, H. R (1998) “Sistemas nacionales de evaluación en América Latina”, *Pensamiento Universitario*, año 6, núm. 7, Buenos Aires.
- Kent, Rollin (1998) *Institutional Reform in Mexican Higher Education. Conflict and Renewal in Three Public Universities*. Washington: BID.
- (comp.) (1996) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*, tomos I y II. México: Estudios comparativos. Flacso y Fondo de Cultura Económica.
- Klein, Lucía y Helena Sampaio (1994) Políticas de Ensino Superior na América Latina: uma análise comparada”, mimeo. NUPES, São Paulo.
- Krosch, Pedro (1999) “El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad de la educación superior en Argentina”, en Yarzabal *et al.*
- Krugman, Paul (1999) *Internacionalismo pop*. Bogotá: Norma.
- La universidad ahora* (diversos autores y ensayos) (1995). Número especial dedicado a la Ley de Educación Superior en Argentina, núm. 7-8. Argentina: Pesun, Programa de Estudios sobre la Universidad, Universidad de Buenos Aires.
- Lemaitre, María José (1998) “Algunas precisiones sobre el concepto de equidad y su abordaje”, mimeo. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.
- (1999) “Acreditación: una experiencia de aprendizaje y el diseño de un nuevo sistema. El caso de Chile y el Consejo Superior de Educación”, en Yarzabal *et al.*
- Levy, Daniel (1995) *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: Cesu-Flacso.
- Levy, Pierre (1994) *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. París: La Découverte.
- (1997) “Cyberculture and Education”, en Columbus. *The University and the Information Society*. París: Papers on University Management.

- Ley 30. *Fundamentos de la educación superior* (1992) Congreso de la República de Colombia, Bogotá.
- Ley Darcy Ribeiro (1996) "Ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, No. 9.394", Centro Gráfico do Senado Federal, Brasília.
- Ley de Educación Superior núm. 24.521 (1995) Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1999) Ministerio de Educación Pública, Santiago de Chile.
- Lucio, Ricardo (1995) "La legislación sobre educación superior en América Latina: tendencias recientes de reforma", *Universidad Futura*, vol. 6, núm. 18, México.
- Mayz Vallenilla, Ernesto (1993) *Fundamentos de la meta-ciencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mendes Catani, Afranio (1998) (coord.) *Nuevas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Seculo XXI*.
- Mercado, Ricardo (1998) "Las redes académicas como herramientas de la cooperación internacional", *Educación Global*, núm. 2, Guadalajara.
- Orozco, Luis Enrique (1997) "La reforma de la educación superior en Colombia-balance crítico", en Mendes Catani (org.). *Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Seculo XXI*. Recife, Brasil.
- (1999) "La acreditación en Colombia. Balance y perspectivas", en Yarzabal *et al.*
- Pallán Figueroa, Carlos (1998) "Las posibilidades de la educación superior desde la perspectiva de las redes universitarias", *Educación Global*, núm. 2, Guadalajara.
- Pérez, Carlota (1991) "Nuevo patrón tecnológico y educación superior: una aproximación desde la empresa", en *Retos científicos y tecnológicos*. Caracas: Cresalco/Unesco.
- Piscitelli, Alejandro (1996) *Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Proyecto de Ley de Educación Superior (versión 6 de junio de 1998). Cámara de Diputados, Comisión Permanente de Educación, Caracas.
- Rojas Marín, Álvaro (1998) "Bases políticas y legales de la reforma universitaria: el caso chileno". Ponencia presentada en el Seminario de Rectores, Bases Políticas y Legales de la Reforma Universitaria: Experiencias Compartidas. Centro de Convenciones IDEA, USB, abril, Caracas.
- Salah Huerta, Guillermo (1998) "Bases políticas y legales de la reforma universitaria en Colombia". Ponencia presentada en el Seminario de Rectores Bases Políticas y Legales de la Reforma Universitaria: Experiencias Compartidas. Centro de Convenciones IDEA, USB, abril, Caracas.
- Serrano, Rafael (1999) "La acreditación de la educación superior en Colombia", en Yarzabal *et al.*
- Sobrinho, José Días (1999) "Evaluación de la educación superior en Brasil", en Yarzabal *et al.*
- (1997) "Avaliação Institucional: integração e ação integradora", *Avaliação*, año 2, vol. 2, núm. 2, Campinas.



- Summerville, Margaret (1991) "Towards Universities for the University for the Twenty-First Century", en *Higher Education in Europe*, vol. XVI, núm. 2.
- The Chronicle of Higher Education* (1999), 9, 17 de noviembre.
- Tünnermann, Carlos (1996) *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: Cresalc/Unesco.
- Unesco (1998) *Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París.
- Vessuri, Hebe (1997) Working Document on the Theme of Pertinence, Taller Internacional Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Documentos de Expertos. Caracas: Cresalc/Unesco.
- Yarzabal, Luis *et al.* (1999) *Evaluar para transformar*. Caracas: Ediciones Cresalc/Unesco.