

# América Latina y el Caribe: principales tendencias de la educación superior

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA

Recibido: 06/05/06

Aprovado: 17/07/06

Asesor Académico de la Global University Network for Innovation (GUNI), Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona. Editor Ejecutivo de "Educación Superior en el Mundo" (GUNI). Miembro del Foro UNESCO de educación superior, investigación y conocimiento. Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO "Universidad y Sociedad". Presidente de la Red Latinoamericana de estudios prospectivos (RELAP). Director del IESALC, UNESCO (1999-2001). Email: francisco.lopez-segrera@upc.edu

**Resumen:** El presente trabajo es un estudio comparado de algunas tendencias actuales de la educación superior en América Latina y el Caribe. Esto implicará ofrecer rápidos vislumbres sobre la globalización y su impacto en las universidades de la región. Nuestro análisis tiene como principales objetivos: referirse a la significación de las reformas universitarias en el ámbito de las universidades públicas y privadas y de sus repercusiones con relación a los procesos de evaluación y acreditación; proyectar algunos escenarios posibles de evolución de la educación terciaria; iluminar el dilema entre una internacionalización solidaria, a partir de la visión de la educación superior como un bien público, y la tendencia creciente hacia la transnacionalización mercantilista vía nuevos proveedores; y ofrecer algunas conclusiones que pudieran contribuir a formular políticas en el espíritu de lo recomendado por UNESCO en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 1998) y en posteriores reuniones de Seguimiento de dicha Conferencia.

**Palabras clave:** Educación Superior; América Latina y Caribe; Reformas universitarias; Acreditación; Globalización; Unesco.

**Abstract.** This paper is a comparative study of a few modern tendencies in higher education in Latin America and the Caribbean, with quick glimpses into globalization and its impact in the universities of this region. Our analysis has as main purposes: 1) discuss the significance of the university reforms in the field of public and private universities and of their repercussions in the evaluation and accreditation processes; 2) draw some possible settings for the evolution of higher education; 3) illuminate the dilemma between a solidarious internationalization, based on the notion of higher education as a public good, and the growing tendency towards the commercial transnationalization through new providers and; 4) offer some conclusions that could contribute to formulating policies in the spirit recommended by UNESCO in the World Conference of Higher Education (CMES, 1998) and in further meetings of this Conference.

**Keywords:** Higher Education; Latin America and Caribbean; University Reforms; Accreditation; Globalization; Unesco.

## 1. Introducción.

El presente trabajo es un estudio comparado de algunas tendencias actuales de la educación superior en América Latina y el Caribe. Esto implicará ofrecer rápidos vislumbres sobre la globalización y su impacto en las universidades de la región.

Nuestro análisis tiene como principales objetivos: referirse a la significación de las reformas universitarias en el ámbito de las universidades públicas y privadas y de sus repercusiones con relación a los procesos de evaluación y acreditación; proyectar

algunos escenarios posibles de evolución de la educación terciaria; iluminar el dilema entre una internacionalización solidaria, a partir de la visión de la educación superior como un bien público, y la tendencia creciente hacia la transnacionalización mercantilista vía nuevos proveedores; y ofrecer algunas conclusiones que pudieran contribuir a formular políticas en el espíritu de lo recomendado por UNESCO en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 1998) y en posteriores reuniones de Seguimiento de dicha Conferencia.

Existe una distinta lectura – una desde la visión del mercado, otra desde los valores- de los factores claves que están dando lugar a grandes cambios en la idea de la universidad:

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

Durante la pasada década, las posiciones del Banco Mundial se orientaron hacia la defensa de la orientación competitiva y de mercado de la educación superior, mientras que UNESCO reafirmó el estatuto de servicio público de ella y abogó por mantener un importante financiamiento estatal, con el objetivo de desarrollar una educación superior igualmente accesible a todos sobre la base del mérito.

Un reciente “survey” publicado en The Economist, constituye un manifiesto donde se argumenta con diversas falacias los beneficios de una educación superior competitiva orientada hacia el mercado. En el análisis se afirma, que Europa y todos los países deberían dismantelar sus sistemas de educación superior con gran apoyo financiero del Estado e imitar a EE.UU. Sin embargo, el sistema norteamericano es algo sui-generis, pues dado su alto PNB se disponen de recursos para la educación superior ausentes en otros países. Uno de los principales especialistas norteamericanos en financiamiento de la educación superior, destaca que sistemas de préstamos estudiantiles que funcionan en EE.UU. son algo específico de ese país y que sería muy difícil que funcionasen en otros contextos. (The Economist, 2005; Johnstone, 2006).

## 2. Situación actual y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.

### 2.1 Principales tendencias.

Las tendencias prevalecientes en la educación superior en la región entre 1990 y el 2006 son las siguientes:

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, 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).
3. Hay *megasistemas* de educación superior con más de dos millones de estudiantes (Brasil); *sistemas grandes* –entre un millón y dos millones- como ocurre en México y Argentina; *medianos* –entre un millón y 500,000 estudiantes- como son los casos de Chile, Colombia, Perú y Venezuela; pequeños – entre 500,000 y 150,000 estudiantes- en países como Bolivia, Cuba, Ecuador, Guatemala, República Dominicana; y muy pequeños – entre 500,000 y 150,000- como es el caso en Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay. (García, 2006)
4. La tasa de matrícula varía de países con una tasa del 50% (Argentina); 2 países con tasas entre 40 y 50 % (Chile y Panamá); 6 países con tasas entre 30 y 40 % (Bolivia, Costa Rica, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela); 4 países con tasas entre 20 y 30 % (Brasil, México, Colombia, Cuba); 6 países con tasas menores del 20% (Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay)<sup>1</sup>
5. La educación superior privada en las IES pasó de 15 % de estudiantes en la década del 60 a 38% en 1995 y a 47.5% en el 2002.
6. La tasa bruta de matrícula ha pasado de 17% a principios de los 90s a 26% en la actualidad.
7. El gasto promedio por estudiante (US\$ 2380) es mucho menor al de los países desarrollados.

<sup>1</sup> En el caso de Cuba, la nueva política de universalización de la universidad la coloca en el segundo grupo de países.

8. El gasto privado en educación superior financia alrededor del 50% de la matrícula total, es decir lo correspondiente a la educación superior privada.
9. En el pregrado no se pagan aranceles de matrícula como norma – salvo 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. La educación superior pública ha tenido gran relevancia en el apoyo a los postgrados y en el desarrollo de la investigación científica.
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. 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 algunas universidades el presupuesto por incentivos y las fórmulas de financiamiento para reorganizar la asignación y el uso de fondos en las instituciones públicas de algunos países.
13. Los gobiernos de algunos países han introducido *fondos solidarios* para dar más posibilidades a los alumnos más 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.
15. En 14 países 31 instituciones otorgan créditos educativos por un monto de US\$ 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.
16. 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)

## 2.2 Autonomía y Reformas: universidades públicas y privadas

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

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

Durante la pasada década, las posiciones del Banco Mundial se orientaron hacia la defensa de la orientación competitiva y de mercado de la educación superior, mientras que UNESCO reafirmó el estatuto de servicio público de ella.

Pero conceptos como autonomía y libertad académica, resultan hoy complementados por la noción de rendición de cuentas y de responsabilidad social. En la medida en que un nuevo contrato entre la universidad y la sociedad toma forma, la noción de autonomía resulta condicionada. (AIU, 2004).

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

IES a desarrollar procedimientos de auto-control, pero no para convertirse en sistemas inflexibles de control, o bien sistemas de autoridad vertical. (Tünnermann, 1999, p. 105, 2000; Escotet, 2004, p. 7; Borón, 2004; López Segrera, 2000, 2001, 2004, 2006; Gacel, 2003; González Casanova, 2001; Sousa 2004)

La adopción de herramientas de mejora, como planificación estratégica, evaluación de proyectos, dirección por objetivos, gestión por competencias, calidad total y evaluación institucional, al mismo tiempo que se introducen tecnologías de información y gestión ha mejorado los procesos académicos y administrativos e incrementado su eficiencia.

En la última década los sistemas de ES a nivel mundial han pasado de la simplicidad y la homogeneidad a la complejidad y la heterogeneidad. Se ha generalizado la formulación de políticas que controlan la calidad mediante la evaluación institucional y se han hecho cambios con el fin de adecuar la Universidad a la sociedad del conocimiento. Pero la orientación meramente de mercado de muchas universidades privadas, de un lado, y el concepto tradicional de autonomía corporativa, de otro, pudieran ser algunos de los principales obstáculos para que se logre este cambio cualitativo. En el primer caso, la universidad tiende a convertirse en una empresa cuyo principal fin es producir ganancias, en el segundo, la Universidad deja de ser una institución de y para la sociedad y pasa a convertirse en una institución de y para los integrantes de la comunidad universitaria e incluso con el pretexto autonómico, muchas veces se ha lesionado la misma autonomía universitaria, poniendo las autoridades académicas la universidad al servicio del partido gobernante o de la oposición.

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

Una cierta abdicación de la universidad de su compromiso social, su falta de "pertinencia", el impacto de las políticas del Banco Mundial y de la visión con ánimo de lucro, tal vez sean algunas de las causas que llevan a plantear, desde distintas posiciones ideológicas y distintas latitudes, su crisis actual. Se habla del deterioro de la ES y de la profesión académica y se utilizan diversas metáforas que aluden a la crisis: pseudouniversidades, la universidad sitiada, la universidad en la encrucijada, la universidad deconstruída, la universidad en ruinas, la universidad en la penumbra, la universidad necesaria, la universidad sin recursos. Estas metáforas provienen de lugares tan diversos como EE.UU., México, Brasil, Argentina o África. y nos interpelan seriamente a todos los que amamos a la universidad. (Altbach, 2002; Gentili, 2001; Trindade, 1999; González Casanova, 2001)

La universidad viene enfrentando desde los 90s una triple crisis: de hegemonía, pues ya no tiene el monopolio de la investigación; de legitimidad, pues es percibida

como una institución que veda el acceso a los más desfavorecidos y cada vez más jerárquica; e institucional, debido a las dificultades para preservar su autonomía ante la presión de las demandas del mercado y a la tendencia a visualizar tanto a las universidades públicas como a las privadas como una empresa. Si bien la crisis de hegemonía es irremediable en la sociedad del conocimiento, no así su crisis de legitimidad e institucional. La primera puede solucionarse con adecuadas políticas de becas en la región latinoamericana que amplíen el acceso a los que tengan el correspondiente mérito académico en los sectores más desfavorecidos. La crisis institucional puede evitarse impidiendo que la universidad se transforme en un servicio al que se tiene acceso por la vía del consumo y no de la ciudadanía. Esto implica llevar a cabo una reforma en consonancia con un proyecto de nación “aggiornado” que considere la educación un bien público. En este

marco, la universidad debería convertirse, en lo nacional, en productora de equidad y no en reproductora de la desigualdad, y en lo internacional, lograr el estado del arte en sus disciplinas mediante una reinserción no dependiente en contextos de producción y distribución del conocimiento cada vez más polarizados y contradictorios. Para superar esta crisis, la universidad debe ser dotada de condiciones idóneas tanto financieras como institucionales. No es el exceso de autonomía lo que impide a las universidades públicas cumplir su compromiso social, sino la falta de medios financieros para desarrollar las nuevas funciones que exige la sociedad del conocimiento. (Sousa, 2004)

Actualmente las universidades de los países en desarrollo, en especial de África y América Latina y el Caribe, enfrentan una gravísima crisis. Las universidades en estas regiones han sido víctimas de las reformas neoliberales orientadas al mercado. En América Latina, tras la Reforma de Córdoba (1918), la reforma de los 80 y 90 caracterizada por la des-inversión y la privatización en la Universidad, fue una auténtica contrarreforma. Fue más bien alterar y deformar las universidades, que reformarlas para que pudiesen cumplir su misión ante los vertiginosos cambios de la sociedad del conocimiento. En 1950 existían en América Latina y el Caribe unas 75 universidades, casi todas ellas públicas, en 1995 habían pasado a 812 de las cuales el 60% eran privadas y en el 2002 a 1213 (69.2 privadas) como ya hemos señalado. (Mollis, 2003; García, 2006)

Veamos ahora el papel que está asumiendo la universidad privada. En América Latina en el año 2003 el 47.5% de la matrícula se encontraba en instituciones de

Se mantienen y se profundizan las medidas propuestas por los organismos internacionales del sector financiero (Estado desertor) ... o bien se otorga una elevada prioridad política a las áreas sociales del Estado.

educación superior (IES) privadas. Estas instituciones equivalían al 65.1 del total de IES. Los países con mayor proporción de matrícula privada son Brasil, Colombia y Chile, a diferencia de lo que ocurre en Cuba, México, Venezuela y Argentina. En Colombia alrededor del 68% de las IES y en Costa Rica, 71% de las carreras son privadas. En Brasil el 72% de los estudiantes y el 90% de las instituciones pertenecen a la educación superior privada (Informes IESALC/UNESCO, 2004; BID, 2000, pp. 96-98; UNESCO, 1998 b).

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

### 2.3 Investigación, Postgrado y Prospectiva.

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

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

Una prioridad a la hora de diseñar un Plan de Investigación debe ser la clara voluntad de ayudar a solucionar los problemas del entorno. Por lo tanto, dicho Plan debe estar profundamente enraizado y ser coherente con las características socio-económicas de la sociedad donde radica la universidad. En la sociedad del conocimiento, las universidades contribuyen significativamente a fortalecer las capacidades nacionales e internacionales de investigación. UNESCO ha establecido un FORO UNESCO en Educación Superior, Investigación y Conocimiento (2002), como plataforma de diálogo de investigadores, directivos y expertos de la ES, para desarrollar las investigaciones en estas áreas a nivel mundial.

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



Cuadro 1. Número de estudiantes en América Latina a nivel de postgrado 1995 y 2000-2002.

1995			2000-2002 (*)	
Tipos de Postgrados	No.	Sector público %	No.	Sector público %
Doctorados	22,094	88.4		
Maestrías	101,968	76.0		
Especializaciones	61,311	70.7		
Total	185,393	75.6	535,198	68.4

Fuentes: 1) 1995: IESALC/UNESCO, estudio regional (García Guadilla, 2000);

2) 2000-2002: Informes IESALC/UNESCO.

(\*) Cifras no disponibles para Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Nicaragua o Paraguay  
García Guadilla, 2006

Cuadro 2. Número de estudiantes en Postgrados. Diferencias entre los países (1995 y 2000-2002)

Número de estudiantes	1995	2000-2002 (*)
Más de 100,000		Brazil, Mexico, Cuba (**)
50,000-100,000	Brazil, Mexico	Argentina, Colombia, Venezuela
50,000-20,000	Colombia	
Menos de 20,000	Resto de los países	Resto de los países

FUENTE: 1) 1995: IESALC/UNESCO, estudio regional (García Guadilla, 2000);

2) 2000-2002: Informes IESALC/UNESCO

(\*) Cifras no disponibles para Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Nicaragua o Paraguay

(\*\*) Incluye cursos cortos.

García Guadilla, 2006

Del total de IES existentes en la región seguramente una fracción no superior a 3% podrían denominarse “universidades de investigación” (Research Universities). Junto a ellas existe otro grupo (tal vez un 7%) de universidades con investigación “que en realidad no alcanzan a situarse en el nivel de internacionalización que supone participación en la comunidad mundial de producción científica y tecnológica. En cambio, las demás instituciones – más de un 90%- son puramente docentes.” (Brunner, 2003 p. 83-84)

Se afirma a menudo que una universidad no puede tener carácter de tal sin existir en ella investigaciones y postgrado, actividades estas que constituyen los fundamentos de la innovación. Es cierto que muchas universidades con un carácter meramente docente cumplen una importante función social, pero sin duda una universidad

En el año 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días, esto conllevará cambios dramáticos en el mercado laboral.

de excelencia, la universidad como arquetipo, debe tener investigación y postgrado, actividades éstas íntimamente relacionadas y que se retroalimentan. Aquellas instituciones de enseñanza superior que no tengan investigación y postgrado deberían denominarse instituciones de educación superior y no universidades. Por otra parte, en ocasiones observamos el traslado a cursos de postgrado de contenidos curriculares que debían impartirse en el pre-grado, o bien de postgrados que responden a intereses corporativos de un determinado departamento o profesor, pero que no constituyen una prioridad social. (Altbach, 2001, 2002; Forest y Altbach, 2006; Burton Clark, 2000; Didriksson, 2001)

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

Un correlato de los anteriores escenarios serían los siguientes:

Se mantienen y se profundizan las medidas propuestas por los organismos internacionales del sector financiero, que corresponden a lo que se ha dado en llamar la política del Estado desertor.

O bien se otorga una elevada prioridad política a las áreas sociales del Estado, y entre ellas, en particular, a la educación, en todos sus niveles, y al desarrollo de la ciencia y a la tecnología. Es decir, se adoptan las principales recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. (Brovetto, 2000, p.218) (Ver Cuadro 3)

En conclusión, las investigaciones y los postgrados deben estar en función de las necesidades sociales y no de intereses corporativos o de mercado. Por otra parte, sin una adecuada inversión en educación y, en especial, en educación superior y en las investigaciones universitarias, los países en desarrollo irán progresivamente a la bancarrota, las empresas perderán cada vez más su competitividad, los profesionales pasaran a ser recolectores de datos de los centros de investigación del Norte, en una sociedad del conocimiento en que los trabajadores del saber han ido sustituyendo progresivamente a los obreros industriales en el liderazgo, en dar carácter y perfil a la sociedad.

## 2.4 Sociedad del Conocimiento, educación superior virtual, transnacionalización y nuevos proveedores.

### 2.4.1. La educación superior virtual: peligros y promesas.

En el año 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días, esto conllevará cambios dramáticos en el mercado laboral. En el mundo existen unos 50 millones de sitios web en la red. En el año 2000 la Red tenía 300 millones de usuarios en el 2006 esta cifra asciende a mil millones. En estas condiciones no parece que la universidad pueda mantener el monopolio de la información y el currículum, ni aun de la certificación, ante la explosión de la educación virtual a distancia, que ya comienza a tener una presencia importante mundialmente. (Fuente, 2005, p. 3; Brunner, 2001, 2002; Silvio, 2000; Duart y Sangrá, 2000; Harasim, 2000; World Bank, 2002)

CUADRO 3. TENDENCIAS ACTUALES EN LA  
PÓLEMICA SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

	Alternativa No. 1	Alternativa No. 2
1. Financiamiento	Se impulsa financiamiento privado y se reduce el estatal	El Estado asume su responsabilidad financiera con las IES públicas. Se promueven fuentes complementarias.
2. Participación del sector privado	Se promueve la creación de IES privadas	Se deja en libertad controlando su calidad y regulando su funcionamiento.
3. Acceso	En respuesta a las demandas del mercado. Regulado (limitado)	Se promueve y diversifica. Se amplía la oferta pública
4. Estructura del sistema de ES	Se estratifica en diferentes niveles por desagregación de funciones.	Se promueve la integración entre los distintos niveles.
5. Creación del conocimiento	Con fin económico incorporado al capital.	Con fin social incorporado al desarrollo humano.
6. Distribución del conocimiento	Restringida	Amplia, generadora de demandas sociales.
7. Gobierno	Manejo desde la Gerencia	Participación responsable de todos los estamentos.

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

Existen redes de universidades *nacionales* – ASCUN, Colombia; ANUIES, México; CRUE, España-, *regionales* —Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe-, *subregionales* – Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)- e *internacionales* – FIUC, Asociación Internacional de Universidades. También existen en la región latinoamericana redes universitarias de órdenes religiosas como la Asociación de universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Se cuenta con redes de Cátedras a nivel mundial como es el caso del Programa UNITWIN de UNESCO. Estas redes operan en forma telemática, esto es, virtual, a diferencia de las redes tradicionales. Pero por lo general estas redes se limitan al intercambio de información y a celebrar seminarios y congresos. Lo que hace falta es que las universidades operen realmente en Red en un sentido amplio compartiendo recursos materiales y humanos, laboratorios y profesores, sistemas de gestión, de financiamiento, de evaluación y de certificación. Esto implica poner en vigor la visión de la educación superior como bien público que se ofrece sin ánimo de lucro. Esto requiere una ruptura con la tradición de las universidades de trabajar como entidades autónomas y autosuficientes. No se trata de privar a las universidades de excelencia de sus recursos – lo cual tal vez impediría la excelencia -, sino más bien el crear una cultura de compartir recursos en lugar de duplicarlos innecesariamente. Esto nos llevaría a buscar la cooperación inter-universitaria vía las redes, en lugar de la competencia en el mercado vía rankings nacionales e internacionales de dudosa exactitud, “que van desde irresponsables meditaciones por supuestos expertos y esquemas dirigidos a aumentar las ganancias de organizaciones comerciales, hasta, en el mejor de los casos, esfuerzos serios por académicos e organizaciones de investigación”. (Altbach, 2006 p.2; Clark, 2006; Dias Sobrinho 2005)

En Europa, “la introducción de las TIC ha sido liderada, más bien, por instituciones que provienen del ámbito de la educación a distancia, como la Open University”. El ex Presidente de dicha Universidad y ex Subdirector General de Educación de UNESCO, Sir John Daniel, ha afirmado que el dominio de las nuevas tecnologías puede contribuir decisivamente a la renovación de las universidades, en especial dando un mayor desarrollo a la educación a distancia. Pone el ejemplo de un conjunto de megauniversidades que han tenido un gran éxito con las TIC: la Universidad China de TV (CTVU), el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia de Francia (CNED), la UNED de España, la Universidad Abierta del Reino Unido (UKOU) y otras de países como África del Sur, Corea, India, Indonesia e Irán. El uso de la televisión, la teleconferencia, la audioconferencia, los videos, y la educación a distancia *on line*, incluyendo las formas más sofisticadas de “e-learning”, han dado en estas universidades una adecuada respuesta al eterno triángulo de acceso, calidad y costo. A su juicio, sólo a través de las TIC se podrá enfrentar la expansión cuantitativa de la matrícula universitaria, en especial en los países del sur. Estos medios, según

demuestra con numerosos ejemplos, no implican en absoluto pérdida de calidad, sino por el contrario, en muchos casos, su incremento. Según él, la presión que enfrentan las universidades para incrementar la calidad, reducir costos y dar acceso a la educación superior a más estudiantes puede solucionarse, como lo ha hecho la Open University (UKOU) del Reino Unido, mediante: el uso de materiales de aprendizaje multimedia de alta calidad; cada estudiante tiene un apoyo personal importante, pues se asigna a un miembro asociado de la facultad por cada 20 alumnos; el inmenso sistema de aprendizaje descansa en una buena logística y una excelente administración; por último, el alto porcentaje de investigadores de la Open University es un estímulo clave para los estudiantes. El sistema de aprendizaje de la Open University ha “hecho más para institucionalizar la innovación que ninguna otra universidad que conozco. Si bien fue creada en la era de la TV, hoy, con 110.000 estudiantes desde sus casas... está liderando la academia en la era del e-learning”. La Open University opera en 21 países con un 30% de la matrícula fuera del Reino Unido.

En Europa la Erasmus Virtual University aspira a abarcar toda la región. En España, las dos universidades a distancia más importantes son la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). El Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) de México, es la universidad virtual principal de América Latina, aunque florecen nuevas experiencias en diversos países de la región como Argentina, Brasil y Colombia entre otros. La National Open University de Nigeria tenía en el 2003 en 18 centros 100.000 estudiantes. También la Open University de Zimbabue y la Open University de Tanzania han abierto centros regionales para ampliar el acceso de áreas rurales. En los países de la Liga Árabe se han establecido en fecha reciente la Arab Open University (AOU) y la Syrian Virtual University. Estos países participan en el proyecto UNESCO del Campus Virtual Avicena, una red euro-mediterránea de e-learning ((Bricall, 2000, p. 239; Daniel, 1998; Daniel, 2001, p. 5, 2004; UNESCO, 2004 p. 110; UNESCO, 2003b, p.8).

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

En conclusión, el Informe de síntesis de lo expuesto por la Comisión de Seguimiento de la CMES ha señalado que la brecha entre países industrializados y países en vías de desarrollo se ha incrementado desde la fecha de realización de la CMES (1998) hasta la reunión de Seguimiento (2003). También se refiere a una nueva división que se ensancha entre “info-ricos” e “info-pobres”. Sólo 400 millones de personas usan Internet, lo que representa el 7% de la población mundial. Su densidad es de un 53% en EE.UU. y Canadá, mientras es sólo del 1% en el Medio Oriente y de

un 0.4% en África. El 70% del contenido académico que circula por Internet proviene de EE.UU. (UNESCO, 2004, pp. 7-8)<sup>2</sup>

#### 2.4.2 Educación superior transnacional y nuevos proveedores.

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

Cuadro 4. Instituciones de educación superior extranjeras presentes en países latinoamericanos de acuerdo a región de origen y a modus operandi. 2004 (\*)

	USA	Europa	América Latina	Otros	Total
Educación a distancia	28	54	19	1	102
Sedes y franquicias	28	9	13		50
Alianzas	55	59	11		125
Convenios	112	271	392	41	816

(\*) Países: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá).

FUENTE: García Guadilla, 2006

Se ha producido la formación de un mercado de servicios a nivel nacional y transnacional, con “nuevos proveedores” que compiten por la demanda de ES. Como se observa en el cuadro 4, las IES extranjeras aumentan su presencia a paso rápido en la región. Mientras el modelo privado tradicional se caracterizaba por la exención de impuestos, cierta proporción de subsidio público, donantes, fondos patrimoniales, y velaba por la calidad de los resultados; el modelo empresarial con ánimo de lucro de los “nuevos proveedores” es una inversión privada de capital con accionistas como en las empresas, orientado a un mercado y en busca de consumidores de un producto que no siempre tiene la calidad requerida y que no se plantea ninguna responsabilidad social. En EE.UU. en 1998 el número de este tipo de universidad (1600) superaba ya

<sup>2</sup> Investigaciones más recientes afirman que cerca de mil millones de personas – el 15% del total de la población mundial- tienen conexión a Internet. (Glenn y Gordon, 2005, 22)

al de las públicas y privadas tradicionales. Entre estas universidades corporativas están, por ejemplo, la Disney University, Motorola y General Electric.<sup>3</sup> (Rodríguez, 2003) (Ver Cuadro 5)

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

Cuadro 5

***Comparación entre Instituciones de Educación Superior (IES)  
privadas tradicionales e IES empresariales***

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

Fuente: adaptado de Ruch (2001).

Ante esta realidad cabe preguntarse varias cuestiones: ¿Es justo que la ES se comercialice como una mercancía y pierda su carácter de bien público, de derecho ciudadano? ¿Quién controla la entrada de estos “nuevos proveedores” – la calidad y “valores” de lo que ofrecen – en los sistemas nacionales de ES? ¿Cómo proteger los SES de las naciones sin impedir el “libre flujo” de conocimientos e informaciones? ¿Prevalecerá el criterio de la OMC de considerar la educación superior como un servicio comercial regulado por ella?<sup>4</sup> (OCDE, 2002, 2003, 2004; Knight, 2004,

3 La inversión extranjera directa en educación superior en América Latina no ha avanzado a la velocidad que se observa en sectores como las telecomunicaciones y la banca por tres razones: es un sector que no produce grandes dividendos en forma rápida; necesita mano de obra intensiva no fácil de reclutar en ocasiones; y es un sector bastante protegido debido a la existencia de universidades públicas, de privadas sin ánimo de lucro como las católicas, esto es, de proveedores locales de buena calidad.

4 La Organización Mundial de Comercio (OMC) ha planteado incluir la ES como un bien de importación y exportación, regulado por las normas de dicho organismo, conforme a las políticas del GATS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios). Ciertos países – los beneficiarios por lo general – están

2005, 2006; Association of African Universities, 2004; Rodrigues Dias, 2003; Lynn, 2003; UNESCO, 2003a; WTO, 1998;)

El ALCA amenaza la educación superior de la región en el caso de los países firmantes. La educación no aparece en los borradores como una disciplina específica

Se ha producido la formación de un mercado de servicios a nivel nacional y transnacional, con "nuevos proveedores" que compiten por la demanda de ES.

regida por normas especiales, sino que se rige por las previsiones generales del Acuerdo en materia de servicios, con respecto a las condiciones de trato de región más favorecida, trato nacional y acceso de mercados. Son negociaciones que se llevan a cabo con gran secretismo y en el caso de algunos países – por ejemplo Perú – no se han incluido autoridades educativas en las negociaciones. Debemos no sólo criticar el

GATS y el ALCA en abstracto, sino sobre todo proponer legislaciones a nivel nacional que eviten la desnacionalización de nuestros sistemas universitarios a través de estos acuerdos o de cualquier otra forma. (Feldfeber y Saforcada, 2005, p. 23)

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

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

El análisis y estudio sistemático de la educación superior y su irrupción como disciplina autónoma, apenas tiene cuatro décadas. Este interés por las políticas de

dispuestos a abrir sus mercados. Las Convenciones de UNESCO sobre reconocimiento y convalidación de calificaciones, es el único marco regulatorio que existe para el mutuo reconocimiento "transfronterizo" de calificaciones. La diferencia básica entre la propuesta de la OMC – qué tiene 144 estados miembros, mucho menos que UNESCO- y las Convenciones en vigor de UNESCO, es que éstas tienen el objetivo de desarrollar la "internacionalización de un bien común" – lo que Jane Knight ha denominado "non profit internationalisation"-, mientras la OMC, vía el GATS, promueve la comercialización de los servicios de la educación superior. Esto amenaza gravemente los SES de los países menos desarrollados. Cuando algunos de estos bienes se ofertan gratuitamente – caso del MIT- no tienen la calidad de la educación presencial en dicha institución, ni de la virtual que se ofrece como mercancía por otros "nuevos proveedores".

5. "La aparición de los estudios sobre enseñanza superior como un campo autónomo [ en torno a temas tales como el planeamiento estratégico, y los estudios de calidad, cooperación, movilidad y evaluación ] no significaba mucho más que extender a ese ámbito aquellas perspectivas complementarias de la sociología y la economía de la educación que ya se manejaban en la educación comparativa" (Neave, 2001, p. 15).



educación superior, asociado a la emergencia de ésta como disciplina, constituye un campo de estudios que surge junto con la desaparición de la clásica “universidad de élites” al masificarse la educación superior a principios de los 60 mostrando la matrícula un notable incremento cuantitativo<sup>5</sup>.

Los recientes énfasis en la importancia estratégica de la educación superior, tanto en la Unión Europea (Delors, 1995; Dearing, 1997; Attali, 1998; Bricall, 2000) como en Estados Unidos (Boyer, 1998) y en América Latina (México, ANUIES, 1999), así como a nivel mundial (UNESCO, Banco Mundial), refuerzan la convicción de que la “intensidad del conocimiento” es la dinámica y el poder creador del futuro desarrollo. Este poder, sin embargo, no es justo ni democrático en su origen y tampoco en sus resultados. Los que tienen y los que no tienen agravan su diferenciación por coincidir esa discriminación con la de los que saben y los que no saben. Las universidades nos deberíamos preguntar ¿cuánta más exclusión se puede soportar que permita mantener la legitimidad y la gobernabilidad?<sup>6</sup> (Gorostiaga, 2000, p.151).

La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción” (Paris, 1998), resultado de la Conferencia Mundial convocada por UNESCO, afirma que existe una demanda sin precedentes por una mayor diversificación de la educación superior, e igualmente un grado creciente de conciencia de su vital importancia para el desarrollo económico y sociocultural. Las líneas trazadas por esta Declaración y por los documentos resultado de esta Conferencia, implican un

---

6 Con relación a los Informes desarrollados por Comisiones Nacionales, debemos mencionar la propuesta de ANUIES en México, que a partir de las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO (1998) comprende 14 programas agrupados en tres niveles. El Informe Universidad 2000 de España, conocido como Informe Bricall dado que fue coordinado por el entonces Rector de la Universidad de Barcelona Josep Bricall, surgió de un encargo de la CRUE, con el fin de que un grupo de trabajo elaborase un conjunto de recomendaciones para mejorar la educación superior en España. El Informe propone la constitución de un nuevo pacto social entre la universidad, la sociedad y el estado. “El déficit que el Informe ha querido contribuir a corregir es fundamentalmente el déficit de reflexión que subsiste en torno a muchos de los problemas universitarios actuales”. (Bricall 2000, p.3)

El Informe de la Comisión dirigida por Jacques Attali, Consejero de Estado en Francia, denominado *Pour un Modèle Européen d'Enseignement Supérieur*, trata de dar respuesta a cinco preguntas en torno a temas claves de la educación superior francesa tales como: misiones de los sistemas de educación superior; cómo hacer evolucionar el sistema de educación superior francés, la relación entre las universidades y las grandes escuelas; necesidad de becas y otras formulas para aumentar la movilidad social; sistemas de evaluación; y medidas concretas para armonizar el sistema francés de educación superior con el resto de los sistemas europeos para facilitar así la movilidad académica. El Informe propone tres principios para reorganizar el sistema: sistema homogéneo y diversificado; sistema descentralizado y contractualizado (nueva gobernabilidad, gestión democrática) y evaluación eficaz y transparente.

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

sólido cambio de paradigma, en lo que a recomendaciones de políticas de educación superior se refiere (UNESCO, 1998a; López Segrera, 2001, p.189)

En el Informe del Banco Mundial - *Higher Education: the lessons of experience* (1994) – se afirma que “existe evidencia de que las inversiones en educación superior tienen tasas sociales de retorno más bajas que las inversiones en educación primaria y secundaria”, por lo cual estas “continuarán siendo prioridades para los préstamos del Banco” (WB, 1994, pp 84-85). Sin embargo, en un Informe reciente - *Higher Education in Developing countries: Peril and Promise* (2000)- producido por un grupo de trabajo del Banco Mundial y UNESCO, observamos que el BM en este documento ha cambiado su posición tradicional sustancialmente. “Buen gobierno, instituciones fuertes, desarrollo de infraestructura son imprescindibles para el desarrollo de los negocios y nada de esto es posible sin personas con educación superior. Por otra parte, los estudios basados en la tasa de retorno no se percatan de la importancia clave de la investigación de las universidades para la economía, lo cual es un beneficio social de largo alcance que justifica el desarrollo de fuertes sistemas de educación superior” en los países en desarrollo. Sin embargo, la posición de este documento no refleja necesariamente la política del Banco Mundial, sino más bien un criterio puntual. (World Bank, 2000, p.39)<sup>7</sup>.

Estos Informes -tanto los emanados de los organismos internacionales como de las comisiones nacionales independientes – muestran la prioridad que se le otorga a la educación superior a nivel mundial en una sociedad del conocimiento. Se reconoce su carácter clave para la formación de capital humano y su dimensión estratégica para modernizar y dotar de competitividad a las economías nacionales. Se hace énfasis en su valor en la formación de ciudadanía y en la adquisición de nuevos valores de identidad en el marco del proceso de globalización. Se insiste en la necesidad de

---

recomendó la creación de un Instituto para el aprendizaje y la enseñanza de la educación superior. La recomendación número 41 se refirió a que todos los estudiantes en el 2000/01 deberían tener acceso libre a una computadora personal conectada a una red, con la expectativa de que en el 2005/06 todos los estudiantes tendrían este mismo acceso a través de una laptop.

En Estados Unidos se elaboró un Informe patrocinado por la Fundación Carnegie y elaborado por una Comisión dirigida por Ernest L. Boyer, Presidente de la Fundación, que – al igual que las demás Comisiones – llevó a cabo un diagnóstico crítico de la educación superior en dicho país. Se hace una dura crítica al sistema de pregrado y se plantea como objetivo reinventar la licenciatura en universidades de investigación en lo que se refiere al pregrado.

7 Los estudios que se refieren a las tasas de retorno consideran a la gente con educación valiosa solamente analizando sus ingresos, sin percatarse que personas con educación superior tienen otros muchos efectos beneficiosos para el desarrollo, son vitales para crear un ambiente en el cual el desarrollo económico es posible. Este Informe sostiene que sus recomendaciones son de dos tipos: incrementar los recursos a la educación superior y mejorar la eficiencia con que esos recursos son utilizados. Son necesarios mayores recursos para: mejorar la infraestructura; diseñar e implementar nuevos currículos; reclutar profesores de alto nivel; aumentar el acceso para los sectores desfavorecidos social y económicamente de la población; y desarrollar una mejor investigación tanto básica como aplicada (WB 2000, p 94).

mayores vínculos con el entorno social y se formulan recomendaciones viables de transformaciones específicas a través de una educación superior de calidad, (López Segre y Maldonado, 2002).

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

Sin embargo, pese al éxito y difusión de Programas como UNITWIN, los verdaderos beneficiarios de la internacionalización son los profesores y alumnos de los países desarrollados y una parte importante de los mejores talentos de los países en desarrollo que emigran al Norte para muchas veces no retornar a sus países de origen. Incluso los que retornan, en ocasiones portan valores y criterios no siempre compatibles con las necesidades de sus países. Alrededor de 1 millón 900 mil alumnos de la educación terciaria estudian en el extranjero. En EE.UU. estudian alrededor de 600.000 de ellos, y casi el total del resto lo hacen en Europa Occidental, Canadá y Australia.

Los programas con más actividad en la cooperación internacional en la década pasada entre América Latina y Europa fueron el ALFA y el COLUMBUS. Este último agrupa 80 instituciones, 50 de ellas de América Latina. Existen también relevantes programas de movilidad académica en el Sur, como el de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) para el MERCOSUR (Dias Sobrinho, 2005, p. 211)

En Europa, la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 – que tuvo como antecedente la Declaración de la Sorbonne de 25 de mayo de 1998 – estableció los siguientes objetivos: a) adopción de un sistema de grados académicos comparables; b) adopción de un sistema basado en dos ciclos principales; c) establecimiento de un sistema de créditos – como por ejemplo el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos – con el fin de promover la movilidad académica; d) promoción de la movilidad mediante la superación de los obstáculos al libre movimiento; e) promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad; y f) promoción de patrones Europeos comunes en la ES. En la Declaración común de Ministros europeos de Educación (Praga, 19 de mayo de 2001), se reafirmaron los principios de la Declaración de Bolonia, y se enfatizaron adicionalmente los siguientes puntos: a) la educación permanente para toda la vida (lifelong learning) como un elemento esencial del Espacio Europeo de ES; b) se reconoció que las IES habían demostrado la importancia que atribuían a la creación de un Espacio Europeo de ES -compatible, eficiente, relevante y atractivo-, en el cual la calidad era el elemento clave y donde los estudiantes

pudiesen participar e influenciar en la organización y contenido de la educación en las universidades y otras IES; y c) se acordó promover los atractivos del Espacio Europeo de ES tanto para los estudiantes europeos como para los de otras partes del mundo<sup>8</sup>. (Wit, 2004, 2005)

El Proceso de Bolonia se percibe en América Latina y el Caribe como una tendencia y no como un modelo acabado. Esta herencia de la cultura occidental que nos une, fue lo que llevó “a los jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe a declarar su interés en trabajar conjuntamente para crear, en analogía con el proceso europeo, lo que en mayo de 2002 la Declaración Política de la Reunión Cumbre denominó el ‘espacio común de enseñanza superior UEALC’ “ (Malo, 2005, p. 31)

En la década de los 80, los países desarrollados “pasaron de la ayuda al comercio”. Según la OCDE, los niveles de la ayuda oficial al desarrollo de los países que la integran han caído como promedio de un 0,33% en los 80s y principios de los 90s a un 0,22% actualmente. En el extremo más alto de la contribución se sitúan los países nórdicos (Dinamarca 0,96, Suecia 0,83...) y en el más bajo Estados Unidos 0,13. Muchos de estos países, en especial los anglosajones, “ven la educación y la cooperación como un producto de exportación”. Otras tendencias negativas son la instalación de universidades de países desarrollados en países en transición o en vías de desarrollo, donde imparten los mismos cursos que en sus países de origen, aunque esto no tenga que ver nada con el entorno. Algo similar ocurre con los programas exportados vía Internet. Un buen ejemplo, sin embargo, es el de Canadá, que financia con los fondos de ayuda al desarrollo proyectos conjuntos entre universidades canadienses y de países en desarrollo. (OCDE, 2003; El País, 21/9/2004, p.2; Rodrigues Dias, 2004, p.4)

En conclusión, pese al desarrollo de la cooperación internacional y al consenso que existe a nivel mundial acerca de la importancia de la ES, las desigualdades se agudizan. Aumenta el “éxodo de competencias” de muchos de los mejores talentos formados en la universidad pública, del espacio público hacia el privado. Por otra parte, se incrementa cada vez más el “éxodo de competencias” – también denominado “fuga de cerebros” – de los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados. Si la universidad latinoamericana no se implica en su entorno, y si en cambio prioriza temas de investigación irrelevantes para la sociedad donde radica, tenderá a convertirse en una suministradora de elites que, una vez formadas, emigrarán hacia los países desarrollados. Para sus países de origen, esta es la peor descapitalización posible.

---

<sup>8</sup> En Europa, dos años después de la “Declaración de Bologna” (1999) y tres años después de la “Declaración de la Sorbonne”, se reunieron en Praga (2001) los ministros europeos a cargo de la educación superior, para observar los progresos alcanzados en la construcción de un espacio común europeo de ES y fijar las prioridades de los próximos años. (Wit, 2004)

### 3. CONCLUSIONES

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.

Pese a que lo expresado más arriba 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.

En resumen, además de constatar la urgente necesidad de incrementar los recursos económicos en muchas universidades de algunos países, es necesario insistir en las prácticas del buen gobierno para ser consecuentes con nuestro compromiso soci-

al: tanto si los recursos son públicos, como si son privados, y tanto si son abundantes o son escasos, las universidades están obligadas a gestionarlos de forma óptima, a rendir cuentas a la sociedad y a demostrar cuáles son los resultados obtenidos con ellos.

## BIBLIOGRAFÍA

- AIU, (1996) Rapport de la quatrième Conférence générale de l'Association internationale des universités, Tokio. París.
- AIU, (2004) "Academic Freedom, Social Responsibility and University Autonomy". <http://www.unesco.org/iau>
- ALTBACH, P. (1999) Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century. Center for International Higher Education, Massachusetts, EE.UU.
- ALTBACH, P. (2001) "The Rise of Pseudouniversities". International Higher Education, Number 25, Fall.
- ALTBACH, P. (2002) The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries. Center for International Higher Education and Palgrave Publishers, New York.
- ALTBACH, P. (2004) Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World ([www.bc.edu](http://www.bc.edu))
- ALTBACH, P. (2006) "The Dilemmas of Ranking". International Higher Education, Number 42, Winter.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES), (2000) La Educación Superior en el Siglo XXI, México, D.F.
- ATTALI, J. et al. (1998) Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Ed. Le Monde, París.
- BID (2000) Desarrollo más allá de la economía, Washington D.C.
- BORÓN, A. (1999) Tiempos Violentos. Colección CLACSO-EUDEBA.
- BORÓN, A. (2001) El nuevo orden imperial y cómo desmontarlo. En Resistencias Mundiales, de Seattle a Porto Alegre. J. Seoane y E. Taddei, compiladores. CLACSO
- 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. París.
- BOYER, E. L. (1998) The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. Carnegie, New York.
- BRICALL, J. (2000) Universidad 2 mil. CRUE, Madrid.
- BRICEÑO, L. (2002) Violencia, Sociedad, y Justicia en América Latina. CLACSO, Buenos Aires.

- 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. (2001) "Globalización y el futuro de la educación. Tendencias, desafíos, estrategias". En Análisis de Prospectivas de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO-Santiago.
- BRUNNER, J. J. (2002) "Peligro y Promesa: Educación Superior en América Latina". En LOPEZ SEGRERA, F y ALMA MALDONADO, Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico. Prefacio Philip G. Altbach. UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia.
- BRUNNER, J. J. (2003) "Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina", en CNA, Educación superior, calidad y acreditación, Tomo I, Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá.
- BURTON CLARK, R. (2000) Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación. Coordinación de Humanidades, UNAM.
- BURTON CLARK, R. (2006) "Sustentabilidade de Mudanças nas Universidades: continuidades em estudos de casos e conceitos". En Avaliacao, vol. 11, n. 1, marzo"
- CARNOY, M. (1999) Globalization and educational reform: what planners need to know. IIEP/UNESCO-París.
- CASTELLS, M. (1998) La era de la información, 3 Vols. Alianza Editorial, Madrid.
- CASTELLS, M. (2000) « Informations, réseaux, identités ». En Les clés du XXI<sup>e</sup> siècle, J. Bindé, SEUIL/UNESCO, 2000, París.
- CEPAL (1998) Panorama social de América Latina. Santiago de Chile.
- CEPAL (2000) Panorama social de América Latina. Santiago de Chile.
- CEPAL (2002) Panorama social de América Latina. Santiago de Chile.
- CEPAL (2003) Anuario estadístico de América Latina y el Caribe. <http://www.cepal.org>
- CHITORAN, D. (1996) Internal evaluation of the UNITWIN/UNESCO Chairs Programme. Progress Report. UNESCO, Paris.
- DANIEL, J. (1998) Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education. Kogan Page Ltd., London.
- DANIEL, J. (2001) "Life in the eternal triangle: Access, Quality and Cost". National Association of Independent Colleges and Universities. Annual Meeting, January 30, Washington D.C.
- DANIEL, J. (2004) "Requisite variety, liberal democracy, fair trade: higher education in a new century". En UNESCO, Final Report of the meeting of HE partners. Paris.
- DELORS, J. et al. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones Santillana/UNESCO, Madrid.
- DIAS SOBRINHO, J. (2005) Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? Casa do Psicólogo, São Paulo.

- DIAS SOBRINHO, J. (2006) "Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe". Artículo que será publicado en *La Educación Superior en el Mundo 2007* por la Global University Network for Innovation (GUNI).
- DIDRIKSSON, A. (2001) *La universidad innovadora*. Colección Respuestas No. 14 Ediciones IESALC/UNESCO-Caracas.
- DUART, J. M. y SANGRÁ, A. (Compiladores) (2000) *Aprender en la virtualidad*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- ESCOTET, M. A. (2004) "Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva". Conferencia inédita en el Pontificio Ateneo Antoniano, Roma.
- FELDFEBER, M. y SAFORCADA, F. (2005) *OMC, ALCA y educación*. Centro Cultural de la cooperación. Cuaderno de trabajo 58. Buenos Aires
- FERRER LLOP, J. (2004a) "L'université du 21ème siècle- l'exemple de l'Université Polytechnique de Catalunya". En *Final Report of the Meeting of Higher Education Partners*. UNESCO, Paris.
- FERRER LLOP, J. (2004b) "Los retos de cambio en las universidades". En la inauguración del 7mo Seminario para equipos rectorales de la CUDU, UPC.
- FIUC (2004) *Globalización y enseñanza superior católica*. Editado por la FIUC y la Congregación para la Educación Católica. Paris.
- FOREST, J.J. AND ALTBACH, P. (2006) *International Handbook of Higher Education*. Springer, The Netherlands.
- FREIRE, P. (1999) *Política y educación*. Siglo XXI, México D.F.
- FUENTE, DE LA, J. (2005) "Las universidades, la inteligencia de los países". En *Foreign Affairs en español*, Vol 5, Nro 2. México D.F.
- GACEL, J. (2003) *La internacionalización de la educación superior*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- GARCÍA, C. (2006) "Financiamiento de la educación superior en América Latina". En *La Educación Superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades*. Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- GATES, B. (1995) *La route du futur*, Ed. Robert Laffont, París.
- GATES, B. (1999) *Los negocios en la era digital*. Plaza y Janés, Barcelona.
- GENTILI, P. (Org) (2001) *Universidades na penumbra*. Cortez Editora, CLACSO, Sao Paulo.
- GENTILI, P. y LEVY, B. (2005) *Espacio público y privatización del conocimiento*. CLACSO, Buenos Aires.
- GLEN, J. y GORDON, T. (2005) *2005 State of the future*. Washington.
- GONZALEZ CASANOVA, P. (2001) *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Ed. Era. México.
- GOROSTIAGA, X. (2000) "En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe". En Tünnermann, C. y López Segrera, F. *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Colección Respuestas, No. 12, Ed. IESALC/UNESCO.



- HADDAD, G. (2004) "IAU speaks with Dr. Georges Haddad, new Director Division of Higher Education", UNESCO. IAU, Newsletter, June, vol. 10, no. 3-4.
- HARASIM et al. (2000) *Redes de aprendizaje*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- JAYARAM, N. (2002) "The fall of the Guru: the decline of the academic profession in India". En ALTBACH, P. (2002) *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries*. Center for International Higher Education and Palgrave Publishers, New York.
- JOHNSTONE, B. (2006) "Financing Higher Education in the USA". En *Higher Education in the World 2006*. Palgrave Macmillan. London.
- KNIGHT, J. (2004) "Crossborder Education in a Trade Environment: Complexities and Policy Implications". Ponencia presentada en Workshop on Implications of WTO/GATS for Higher Education in Africa. African Association of Universities, Accra, Ghana, April 27-29.
- KNIGHT, J. (2005) "El comercio de la educación superior" En *Foreign Affairs en español*, Vol 5, Nro 2. México D.F.
- KNIGHT, J. (2006) "Educación transfronteriza comercial". En *La Educación Superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades*. Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- KLIKSBERG, G. (2001) *Diez falacias sobre los problemas sociales de América Latina*. Imprenta Nacional, Caracas
- LEMASSON, J. P. y CHIAPPE, M. (1999) *La investigación universitaria en América Latina*. Ed. IESALC/UNESCO. Colección Respuestas No. 7. Caracas.
- 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. (2003) "Raízes, consequências e propostas alternativas á hegemonia unipolar e á globalização". En DOS SANTOS, T. (Coordenação) *Os impasses da globalização*. Editora Puc, REGGEN, Río de Janeiro.
- LOPEZ SEGRERA, F., et al. (2004) *América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización*. Fundación Cultura de Paz, UNAM, TEMAS, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- LOPEZ SEGRERA, F., (2006) "Higher education in the Caribbean". En *Higher Education in the World 2006: the financing of universities*. Palgrave Macmillan. London.
- LYNN MEEK, V. (2003) "Market coordination, research management and the future of higher education in the post-industrial era". UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. ED-2004/WS/14. Paris

- MALO, S. (2005) " El Proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina" En Foreign Affairs en español, Vol 5, Nro 2. México D.F.
- MATSUURA, K. (2000) UNESCOPRESSE, 15/6
- MAYOR, F. y BINDÉ, J. (1999) Un Monde Nouveau. Editions Odile Jacob/UNESCO, París.
- MAYOR, F y Tanguiane, S. (2000) L' enseignement supérieur au XXIe siècle. Hermes Science Publications, París
- MOJICA, F. (2005) La construcción del futuro. Externado de Colombia, Bogotá.
- MOLLIS, M. (compiladora)(2003) Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? CLACSO, Buenos Aires.
- MORIN, E. (2000) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. UNESCO/ Ministerio de Educación de Colombia, Bogotá.
- NEAVE, G. (2001) Educación Superior: Historia y Política. Editorial Gedisa, Barcelona.
- OCDE, (2002). Education at Glance. Paris.
- OCDE, (2003) Regards sur l'éducation. Paris.
- OCDE, (2004) Annual Report. <http://www.OCDE.org/bookshop>.
- ORTEGA y GASSET, J. (1930) "Misión de la Universidad". En Obras Completas, Vol. IV, Revista de Occidente. Madrid.
- OHMAE, K. (2005) El próximo escenario global. Desafíos y oportunidades en un mundo sin fronteras. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- RÉAL THIVIERGE, G. (2004) "Lo humano en el centro del mundo". Conferencia en el Palais de l'UNESCO. <http://es.catholic.net>.
- RODRIGUEZ DIAS, M.A. (2003) "Espais solidaris en temps d'obscurantisme". En la Inauguración del Curso Académico de la UPC 2003-2004.
- RODRIGUES DIAS, M.A. (2004) "Cooperación Internacional: Cuestión de necesidad". <http://www.crue.org/prdias.htm>
- RODRIGUEZ, R. (2000) "La Reforma de la Educación Superior. Señas del debate internacional de fin de siglo". En Trayectorias. Año 2, No. 3, Mayo-Agosto. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- RODRIGUEZ, R. (2003) "La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores". En MOLLIS, M. (compiladora)(2003) Las universidades en América Latina: ¿ reformadas o alteradas ? CLACSO, Buenos Aires
- SADER, E. (2003) Año crucial para la izquierda latinoamericana. Le Monde Diplomatique, edición española.
- SADER, E. (2006) Rebeliones latinoamericanas. Le Monde Diplomatique, edición española, febrero.

- 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.
- SILVIO, J. (2000) La virtualización de la universidad. Colección Respuestas No. 13, Ed. IESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela.
- SOROS, G. (1998) La crise du capitalisme mondial, Plon, París.
- SOROS, G. (2002) Globalizzazione. La responsabilità morale dopo l'11 settembre. Ponte Alle Grazie, Milano.
- SOROS, G. (2004) La burbuja de la supremacía norteamericana. Como corregir el abuso de poder de Estados Unidos. Debate, Barcelona.
- SOUSA, B. (2004) A universidade no século XXI. Cortez Editora, Sao Paulo.
- STIGLITZ, E. J. (2002) El malestar en la globalización. Taurus, Madrid.
- TEFERRA, D. y ALTBACH, P. (Eds.) (2003) African Higher Education. Bloomington, Indiana. Indianan University Press.
- THE ECONOMIST (2005) "The brains business. A survey of higher education". The Economist, September 10<sup>th</sup> 2005.
- THUROW, L. C. (1996) El futuro del capitalismo. Javier Vergara Ed. Buenos Aires.
- TRINDADE, H. (2001) "As metáforas da crise: da universidade em ruínas às universidades na penumbra na América Latina". En GENTILI, P. (Org) Universidades na penumbra. Cortez Editora, CLACSO, Sao Paulo.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (1999) Historia de la universidad en América Latina. IESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Y LÓPEZ SEGRERA, F. (2000) La educación en el horizonte del siglo XXI. Colección Respuestas No. 12, Ediciones IESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2000) Universidad y Sociedad. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Colección Temas y Autores. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Caracas.
- UNESCO (1995) Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Ed. UNESCO. París, Francia.
- UNESCO (1998a) La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Documentos Varios, Octubre, París.
- UNESCO (1998b) Informe Mundial sobre la Ciencia 1998. Santillana/Ediciones UNESCO, París.
- UNESCO (1998c) L'enseignement superior dans le monde: statistiques 1980-1995. UNESCO, Paris.

- UNESCO (1998d) Rapport Mondial sur l'éducation. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2001) Directory UNESCO CHAIRS, UNITWIN. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2003a) Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21ème siècle. Paris.
- UNESCO (2003b) Higher education in the Arab region 1998-2003. Paris.
- UNESCO (2003c) Reforms and innovations in higher education in some Latin American and Caribbean countries 1998-2003. Paris.
- UNESCO (2004) Final Report of the Meeting of Higher Education Partners (WCHE). Paris
- UNESCO (2005) Global Digest. UIS. Montreal
- WIT DE, H. (2004) "The Sorbonne and Bologna Declarations on European Higher Education". En International Higher Education. Center for International Higher Education. Boston College. Boston. Mass. <http://www.cefi.org>
- WIT DE, H. (2004) "El Proceso Bolonia. Hacia una zona de educación superior europea". En Foreign Affairs en español, Vol 5, Nro 2. México D.F.
- 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".
- ZICCARDI, A. (2001) Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. CLACSO, Buenos Aires.