

CONSTRUIR UNIVERSIDAD EN LA ADVERSIDAD

Desafíos de la educación superior en América Latina¹

José Luis Coraggio²

Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas en este documentos no necesariamente son las de la OEA ni de sus Estados Miembros. La responsabilidad de las mismas compete a sus autores.

Copyright © 2001 por OEA/OAS. Reservados todos los derechos. Esta publicación podrá ser reproducida total o parcialmente con expresa y precisa indicación de la fuente.

¹ Trabajo comisionado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA, para su presentación en la II Reunión de Ministros de Educación de las Américas en el Ámbito del CIDI (Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral), Punta del Este, 24-25 de setiembre de 2001. Para la realización de este trabajo se contó con la asistencia de Fernanda Schilman.

² Realizó estudios de grado en la Escuela de Economía de la Universidad de Buenos Aires, de Maestría y Doctorado en Ciencia Regional en Wharton School de la Universidad de Pennsylvania.

Actualmente se desempeña como Rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Provincia de Buenos Aires. Cuenta con amplia experiencia en Argentina, México, Nicaragua, Ecuador y Estados Unidos como investigador, docente y profesional. Actualmente realiza investigaciones sobre economía popular urbana y desarrollo local y sobre políticas sociales, en particular la política educativa. Es autor de numerosos artículos en revistas científicas y autor o coautor de más de veinte libros, entre los más recientes: *Economía popular urbana: una nueva perspectiva para el desarrollo local* (1998); *Las políticas sociales urbanas a inicios del nuevo siglo* (en colaboración con Klaus Bodemer y Alicia Ziccardi, 1999); *Política social y economía del trabajo. Alternativas a la política neoliberal para la ciudad* (1999); *Contribución al estudio del sistema argentino de educación superior universitario* (coordinador en colaboración con A. Vispo, Julio 2001).

1. Introducción

“La educación superior nunca ha sido tan importante para el futuro del mundo en desarrollo como lo es ahora”

(Banco Mundial/UNESCO, 2000)

“...dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.”

(Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, 1998)

En la década de 1960, América Latina y el Caribe era una región reconocidamente comprometida con el impulso industrializador y el desarrollo social. Universalizar el acceso a la educación primaria, mejorar el acceso a niveles superiores del sistema y mejorar la calidad y la eficiencia de la oferta educativa son objetivos que nos han acompañado desde entonces y, más claramente, desde la década de 1970. Hoy, a inicios del 2000, ésta es una región altamente endeudada, fragmentada en países y bloques con escasa integración, basada en la explotación irracional de sus recursos naturales, crecientemente polarizada en lo social y sin un proyecto compartido de posicionamiento frente al sistema global en conformación. La “crisis de la educación” se ha instalado entre nosotros como un tema recurrente, no resuelto, desde hace ya más de dos décadas. Los objetivos y metas educacionales fijados para el año 2000 en torno a la educación primaria y básica, a partir de distintas iniciativas y en distintos momentos, no se cumplieron, o se cumplieron muy parcialmente. Entretanto, se nos vino encima la vertiginosa revolución tecnológica y el reconocimiento mundial acerca de la importancia del aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida, para hacer frente a los requerimientos de una “sociedad del conocimiento” que está ya en construcción. Actualizar y dinamizar los sistemas de educación superior aparece, en este contexto, como una necesidad también reconocida a nivel mundial. No hacerlo puede condenar a esta región a una posición de mayor subordinación, pobreza e injusticia social.

Esto está dicho y no tiene novedad. Lo novedoso sería que el discurso se convierta en realidad. Esto implica políticas activas, consecuentes, aunando recursos y estrategias a nivel regional, aceptando el reto de convertir a la universidad en un recurso fundamental para el desarrollo. La legitimidad social de la universidad pública y sus proyectos será en esto una condición insustituible. Esto implica contrarrestar las tendencias hoy operantes, en un contexto dominado por el debilitamiento del Estado y las instituciones tradicionales ante la fuerza del mercado global. El reto consiste precisamente en hacer universidad en, y a pesar de, la adversidad. La fuerza para encarar este reto puede generarse si los mismos agentes educativos revisan críticamente sus prácticas y emprenden el cambio, navegando conflictos pero con un proyecto compartido de país y región. Esta es una tarea principalmente política, a la que el Estado no es ajeno.

A diferencia de otras iniciativas internacionales, con una visión estrecha de lo educativo y limitadas a la educación básica, el proceso de las Cumbres de las Américas ha reconocido

la necesidad de una comprensión y un abordaje sistémico del problema y del desarrollo educativo, desde la educación inicial hasta la superior. Este es pues un espacio y un foro importante para volver a plantear la urgente necesidad de actualizar y dinamizar los sistemas de educación superior y el papel que en esto le cabe al sector público.

2. La nueva centralidad del conocimiento

La información empírica y el conocimiento -para producirla, organizarla, interpretarla y generar aplicaciones a la resolución de problemas complejos- son el principal medio de producción, insumo y producto de una nueva economía. Sobre esto hay acuerdo generalizado dentro de la cultura occidental.³ La sociedad del conocimiento que surja sobre esa base económica no dejará de ser una sociedad injusta en tanto el acceso al conocimiento y a la información sean fuertemente desiguales. El conocimiento y la información pueden ser de libre acceso y estar difundidos y encarnados en las personas, grupos e instituciones del conjunto de la sociedad o bien constituirse en mercancías cuya producción y apropiación privada con fines de lucro dé lugar a su control por monopolios.

La combinación del mercado libre con la regulación y la producción del conocimiento como bien público definirá el modelo de desarrollo de cada nación y región. El acceso individual, familiar, comunitario y social a la información y al conocimiento en sus más variadas formas y la capacidad para participar en el proceso de su producción y aplicación se convertirán en condición de ciudadanía y de integración en una sociedad que pretenda consolidar sistemas democráticos de gobierno y gestión pública participativa.⁴

En consecuencia, la constitución de un sistema público de investigación básica y orientada a la acción así como la educación formal y otros procesos de aprendizaje se convierten en una de las ramas fundamentales de inversión para orientar y posibilitar el desarrollo económico, social y político de los países y las regiones y un factor estructural de la competitividad en el sistema global.

3. El papel de las universidades

La reciente Conferencia Mundial sobre la educación superior afirmó que “...el desarrollo económico y social, en esta particular etapa histórica, caracterizada por la emergencia de un nuevo paradigma productivo basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, depende de la formación de personal altamente capacitado y de la potencialidad de creación de conocimiento adecuado a las necesidades y carencias específicas de la región, todo lo cual se origina casi exclusivamente en los establecimientos

³ “La economía mundial está cambiando a medida que el conocimiento reemplaza al capital físico como fuente de riqueza actual (y futura). En gran parte, este proceso está siendo impulsado por la tecnología, mediante la informática, la biotecnología y otras innovaciones tecnológicas que apuntan a cambiar nuestras modalidades de vida y de trabajo.” (Banco Mundial, 2000: p. 11) (en adelante nuestra traducción).

⁴ “A medida que el conocimiento se va haciendo cada vez más importante, algo similar va ocurriendo en la educación superior. Los países necesitan educar a una mayor proporción de sus jóvenes a estándares más altos, ya que en la actualidad, poseer un grado universitario es requisito básico para muchos trabajos especializados.” (Banco Mundial, 2000: p. 11)

de educación superior, instituciones del conocimiento que lo generan, critican y difunden”...⁵

Este criterio podría ser sospechado de interesado por provenir de las mismas universidades. Sin embargo, también lo comparte el Banco Mundial: “A medida que el conocimiento se va haciendo cada vez más importante, algo similar va ocurriendo en la educación superior. Los países necesitan educar a una mayor proporción de sus jóvenes a estándares más altos, ya que en la actualidad, poseer un grado universitario es requisito básico para muchos trabajos especializados.”⁶

Al respecto, si bien en educación primaria América Latina ha logrado cerrar la brecha con respecto a los países más desarrollados (en cobertura aunque no necesariamente en calidad, ver cuadros 1, 2 y 3), en educación secundaria y sobre todo en educación superior dicha brecha se ha venido ampliando.⁷ A pesar de ello, dado su incremento poblacional, América Latina ha venido experimentando una pronunciada curva de crecimiento de la matriculación en enseñanza superior (ver cuadros 5, 6 y 7), a lo que ha respondido incrementando y diversificando en diversos períodos el número de instituciones (ver recuadro 1) o mediante el desarrollo de megauniversidades como la de Buenos Aires o la UNAM. Es más, la mayor eficacia cuantitativa (no necesariamente cualitativa) del sistema de educación básica, en el cual se han venido concentrando los esfuerzos de las reformas, permite anticipar oleadas sucesivas de demanda para la educación superior como condición para integrarse plenamente a la sociedad a través de empleos de calidad. (ver recuadro 2)

Recuadro 1.

Crecimiento de las instituciones de educación superior

“La continua expansión de la educación superior es claramente necesaria para responder a la demanda creciente. Sin embargo, ha traído consigo algunos nuevos problemas.... La expansión, tanto pública como privada, ha sido desenfrenada, no planeada y a menudo caótica. Los resultados – deterioro en la calidad promedio, mantenimiento de inequidades interregionales, internacionales e internas, y el aumento de la oferta con propósitos de lucro tienen todas serias consecuencias.” (Banco Mundial/UNESCO, 2000: p. 27)

En el caso de Chile. Brunner explica: “Partamos por uno de los fenómenos que más llaman la atención; el crecimiento de las instituciones dentro del sistema a partir del año 1980. En efecto, el número de universidades creció espectacularmente, de 8 a cerca de 70 en la actualidad. Durante el período se crearon 17 nuevas universidades públicas (con aporte fiscal directo) y 42 de carácter privado. Además, se establecieron alrededor de 200 otras instituciones de ES. De hecho, considerando el período de 15 años entre 1980-1995, Chile tiene una de las mayores tasas de crecimiento de instituciones de ES—tanto públicas como privadas—de toda América Latina. Considerando sólo a las universidades, lo anterior significa que existe un bajo número promedio de estudiantes por institución. En esto sólo nos acercamos a la situación de Colombia y El Salvador.” (Brunner, 1999).

En el caso de Brasil, según Schwartzman “Contrariamente a lo que pasaba en la mayoría de otros países de la región, las universidades públicas brasileñas siguieron siendo selectivas durante los períodos tempranos de expansión en los 60 y 70’s, estableciendo carreras académicas, programas de

⁵ (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998)

⁶ (Banco Mundial, 2000: p. 11)

⁷ (Brovetto, 1999)

posgrado e instituciones de investigación que no se encontraban en el sector privado. ... Las instituciones privadas, por el otro lado, se expandieron muy rápidamente en los 60s y 70s, llenando las brechas dejadas por el sector público. Hoy cerca de dos tercios de los estudiantes de educación superior brasileños están en instituciones privadas. Muy heterogéneas en su tipo, esos colegios del sector privado incluyen instituciones confesionales como las universidades católicas, proyectos comunitarios auspiciados por gobiernos locales, empresarios y organizaciones de voluntarios; y fábricas de diplomas.” (Schwartzman, 1997)

Recuadro 2.

La expansión de la matrícula de educación superior

“La considerable ampliación del acceso a la enseñanza primaria y secundaria se ha combinado con otros dos factores para impulsar aún más la expansión del sistema de educación postsecundaria: i) el rápido incremento de los grupos etarios que tradicionalmente ingresan a estos establecimientos, y ii) la mayor proporción de egresados de la educación secundaria que se incorporan a la educación superior. Los cambios demográficos, el aumento del ingreso económico, la urbanización y la creciente importancia económica del conocimiento y de las destrezas, han contribuido en conjunto a que la educación superior haya dejado de ser -en la mayoría de los países en desarrollo-una pequeña empresa cultural accesible sólo a la elite, convirtiéndose así en un factor vital para los planes de desarrollo de prácticamente todas las naciones.”

Por ejemplo, ... “Entre 1965 y 1995, por ejemplo, la tasa bruta de ingreso a la enseñanza secundaria aumentó de 18% a 47% en Brasil.... Este fenómeno tiene un doble impacto para la educación superior. El aumento de estudiantes secundarios significa por sí solo un mayor número de alumnos en la educación superior, aun si la tasa de ingreso se mantiene constante. Es más, incluso la proporción de estudiantes que desean seguir estudios superiores está aumentando en forma sustancial, a medida que la globalización torna más valioso el trabajo calificado y continúa expandiéndose el mercado internacional de ideas, de académicos de máximo nivel y de estudiantes promisorios.” (Banco Mundial, 2000: p. 30)

A ello se suma que “El paradigma educativo con que se orienta la prosecución del Desarrollo Humano bajo el nuevo paradigma tecnológico de comienzos del Siglo XXI es el de una educación pertinente y de calidad, *accesible para todos y a lo largo de toda la vida*”⁸ (ver recuadro 3) y la crisis del mercado de trabajo que impulsa a la competencia individual mediante la acumulación de créditos formales como condición para la empleabilidad. Está en marcha entonces una *explosión de la demanda de educación pos secundaria*.

Recuadro 3.

El nuevo paradigma educativo

“La educación ocupa un lugar cada vez mayor en la vida de los individuos a medida que aumenta su función en la dinámica de las sociedades modernas. Este fenómeno tiene diversas causas. La división tradicional de la existencia en periodos claramente separados –la infancia y la juventud, dedicadas a la educación escolar; la edad adulta, consagrada a la actividad profesional, y el periodo

⁸ (Delors, 1996 ; Commission of the European Communities, 2000; UNESCO, 2000)

de la jubilación- ha dejado de corresponder a las realidades de la vida contemporánea y se ajusta menos a los imperativos del futuro. Nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber, en un momento en que la educación básica de los jóvenes tiende a prolongarse. Por otra parte, el acortamiento del periodo de actividad profesional, la disminución del volumen total de horas de trabajo remuneradas y la prolongación de la vida después de la jubilación aumentan el tiempo disponible para otras actividades. Paralelamente, la propia educación está en plena mutación; en todos los ámbitos se observa una multiplicación de posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar, y la noción de especialización en el sentido tradicional esta siendo reemplazada en muchos sectores modernos en actividad por las de competencia evolutiva y adaptabilidad. Así pues, es indispensable reflexionar nuevamente acerca de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente. Para adaptarse realmente a las necesidades de las sociedades modernas, la educación permanente no puede definirse por referencia a un período particular de la vida –por ejemplo, la educación de adultos, por contraposición a la educación de los jóvenes- o una finalidad demasiado circunscripta, cuando se distingue, por ejemplo, la formación profesional de la formación general. En lo sucesivo, el período de aprendizaje cubre toda la vida, y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece. ...” (UNESCO, 2000: p. 18).

4. La centralidad del financiamiento en la agenda de la educación superior

Aquellos países que no puedan articular apropiadamente un sistema de educación superior universitaria y profesional no universitaria, así como multiplicar las opciones eficaces de aprendizaje informal y no formal, soportarán esa presión de la demanda principalmente sobre el sistema universitario. Esta prognosis, aplicada mecánicamente como exigencia de crecimiento cuantitativo de un sistema universitario, lleva usualmente a la conclusión de que *sería imposible atender satisfactoriamente a esa demanda con recursos públicos*. En esto hay que tener en cuenta que el bajo nivel de formación previa de los estudiantes contribuye casi mecánicamente a la ineficiencia del sistema de educación superior, por lo que mientras no se logre un salto de calidad efectivo en el desarrollo de las capacidades previas, se requerirá una verdadera revolución de la pedagogía de la educación superior para incorporar, relanzar y egresar los técnicos, profesionales y científicos que se necesitan para el desarrollo (ver cuadros 8, 9,10 y Gráficos 1, 2, 3 y 4). Y todo ello requiere recursos adicionales.

Estamos ante *el problema del financiamiento*, que se instala como problema central en la agenda de la educación superior dada la inflexibilidad del gasto público en una coyuntura marcada por el limitado crecimiento, la prioridad del equilibrio fiscal y el pago de la deuda pública. Esto induce a confiar en ciertas innovaciones tecnológicas o de gestión para resolver el problema. Tal es el caso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), que supuestamente bajarían los costos, o la propuesta de constituir un “mercado educativo” donde la oferta y la demanda encontrarían su equilibrio.

Esas propuestas tienen serias limitaciones: por un lado, las TICs contribuirán a ampliar la demanda y no sólo a satisfacer la existente, y no hay evidencia de que sean efectivamente menos costosas en el mediano plazo; por su parte, si el mercado y la enseñanza privada en

la región no han mostrado estar en capacidad de complementar al sector público para atender con eficiencia, calidad y equidad a esa demanda, cabe dudar de su eficacia para sustituirlo.⁹ Esas fórmulas se confrontan con la de que, dado que es prioritario, simplemente hay que asignar recursos adicionales para que el presupuesto universitario crezca junto con la matrícula.

Sostendremos que la absolutización de esas u otras fórmulas debe superarse previa reflexión y adopción de una visión estratégica nacional y regional sobre las transformaciones requeridas para enfrentar en toda su complejidad esta cuestión tan central para el desarrollo y la democratización en América Latina.

5. La educación superior como bien público

La educación en todos sus niveles es un bien público, que debe desarrollarse con anticipación y a tasas más rápidas que la de la economía en su conjunto, pues es condición sistémica del desarrollo y el crecimiento económico. Detrás de esta afirmación hay *razones económicas* –la educación como inversión para el crecimiento sostenido bajo el nuevo paradigma tecnológico basado en el conocimiento–, pero también *razones morales* –cumplir el mandato internacional y constitucional de efectivizar el derecho humano a la educación– y *razones de gobernabilidad* –lograr sociedades cohesionadas social y políticamente.

Si bien es indispensable el aporte privado –con o sin fines de lucro– al sector de educación superior, el mercado por sí sólo no resuelve la generación y distribución de bienes públicos, como lo ilustra la fuerte presencia del Estado en todos los países del mundo, que subsidian tanto la educación superior como las actividades de investigación e innovación tecnológica. Esto debe ser así dado que generan resultados no apropiables sólo por los portadores de títulos y conocimientos (como sí es el caso de los mayores ingresos personales asociados al mayor nivel de educación), razón por la cual los agentes privados librados al mercado generarían niveles y calidades de educación e investigación por debajo de lo que el desarrollo de los países requiere.

Se ha argumentado que la inversión pública en educación superior contribuye a la inequidad, puesto que mientras invertir en educación primaria beneficia a los más pobres, la educación superior pública beneficia proporcionalmente más a los sectores de mayores ingresos.(ver recuadro 4) Esta es una característica de los sistemas educativos de todo el mundo, y sigue siendo cierto que para alcanzar niveles adecuados de inversión y de demanda es preciso que el Estado intervenga directamente. Para comenzar a estrechar la brecha del desarrollo, en el caso de los países latinoamericanos esa inversión debe ser proporcionalmente mayor que en los países más avanzados.

Recuadro 4.

El efecto distributivo del gasto educativo

En el caso de Argentina, la Incidencia del Gasto Público Social en Educación (1996) arrojaba el

⁹ Esto puede variar entre países. En el caso de Argentina se observa que el carácter progresivo del Gasto Público Social en educación elemental y media se debe a la educación pública, a diferencia del sector privado en el que resulta ser regresivo. (Coraggio, Vispo *et al*, 2001: cap. 3)

siguiente resultado (porcentaje por quintil):

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total
Todos niveles	33.41	22.46	17.44	15.30	11.40	100
Elemental	46.61	24.13	14.57	8.84	5.84	100
Media	28.97	24.41	19.74	16.53	10.35	100
Terciaria	16.49	18.75	21.75	23.56	19.46	100
Universitaria	5.91	14.64	20.20	30.70	28.54	100

Fuente: 'El impacto redistributivo del Gasto Público en los sectores sociales. Resultados provisorios, 1999. Dirección de Gastos Sociales Consolidados. Secretaría de Programación Económica y Regional. Ministerio de Economía.

Pero para atender la demanda social por educación superior se requiere una inversión de alta eficiencia y pertinencia, un mejoramiento de la calidad del resto del sistema de educación previo y alternativo, una versatilidad inusual de los sistemas de educación superior, un direccionamiento de ofertas y demandas según criterios de racionalidad social y una perspectiva estratégica que ni el mercado libre ni los rígidos y corporativos sistemas universitarios pueden proveer. (ver recuadro 5) Estamos, entonces, ante el desafío de reorganizar el sistema educativo, desafío que ha sido en general desplazado durante la década del 90, por la prioridad dada a la educación básica en desmedro de la educación superior, por razones economicistas y una eficiencia mal entendida del gasto público.(ver recuadro 6)

Si bien este trabajo se refiere principalmente a las universidades, puede ser importante por un momento ubicar el análisis de la institución universidad y su reproducción como tal en el marco de una visión integral de los procesos de producción, circulación y uso del conocimiento y la información. La universidad es allí uno de los soportes institucionales y organizativos que constituyen un sistema que, para ser tal, debe tener una fuerte interdependencia interna y estar en relación abierta y no unidireccional con el conjunto de los procesos de desarrollo de la sociedad, su economía y su gobierno.

Recuadro 5.

Poder y cambio educativo

En un reciente informe sobre la Educación Superior en América Latina, el Banco Interamericano de Desarrollo afirma: "Entre los resultados insatisfactorios de la configuración común de poder cabe mencionar los siguientes:

- Exceso de conflictos y falta de suficiente determinación en las políticas.
- Negociaciones injustificables y la falta debilitante de toma de decisiones
- Ineficiencias, incluido el tiempo perdido
- Incapacidad para aumentar o proteger los gastos no relacionados con el personal
- Homologación (financiamiento y normas uniformes, con prescindencia de las diferencias de desempeño entre instituciones, unidades o personas), práctica que es la antítesis de una dirección institucional en la cual el aporte de recursos depende de los resultados, y que perjudica a unos y beneficia a otros, en ambos casos en forma inapropiada (Muñoz, 1996)."

(Banco Interamericano de Desarrollo, 1997: p. 27)

Ya existe una propuesta integral al respecto: es la del Banco Mundial, que ha planteado y actúa para consolidar su nueva visión global, dentro de la cual propone "convertirse en un Banco del Conocimiento que impulsa la revolución del conocimiento en los países en

desarrollo y actúa como un catalítico global para crear, compartir y aplicar el conocimiento de punta necesario para la reducción de la pobreza y el desarrollo económico”¹⁰

Recuadro 6.

Los errores de la asesoría internacional en los 90

Como reconoce un reciente estudio abarcador del conjunto de los países en desarrollo –en muchos sentidos autocrítico- realizado para el Banco Mundial y asumido por su Presidente: “Durante las dos o tres últimas décadas...se focalizó la atención en la educación primaria, especialmente de las niñas. Esto ha llevado a dejar de lado la educación secundaria y terciaria, llevando la educación superior a un peligroso estado en muchos -si es que no en la mayoría- de los países en desarrollo. Con muy pocas excepciones notables, está subfinanciada por los gobiernos y los donantes.”

Como allí se indica: “Un estrecho –y en nuestra opinión, errado- análisis económico ha contribuido a la visión de que la inversión pública en las universidades y colegios universitarios genera magros resultados en comparación con la inversión en los colegios primarios y secundarios, y que la educación superior magnifica la desigualdad en el ingreso.” (p. 10) “El Grupo de Trabajo cree que los retornos sociales a la inversión son substanciales y exceden los retornos privados por un margen más amplio que el que antes se creía” (p. 20) Esto justifica plenamente la inversión pública en educación superior, pues de quedar en manos del mercado y de decisiones individuales, la sociedad perdería posibilidades de crecimiento y desarrollo. Sin embargo, no hay modelo económico confiable que puede determinar cuánto hay que invertir y cómo. La cuestión no es resoluble por el análisis económico y requiere consideraciones pedagógicas, tecnológicas, y sobre todo políticas. (Banco Mundial, 2000: p. 16).

Esa propuesta no puede comprenderse cabalmente sin tener presente la prognosis global en que se enmarca: el mundo iría ineluctablemente en la dirección de constituirse como sistema de mercados globales que organizarán la generación, distribución y uso de todos los bienes y servicios en base al estímulo de la ganancia y al acicate de la competencia abierta. En esa concepción, el Estado nacional debe completar su tarea histórica de facilitar la constitución de tales mercados, y transferir sus recursos y funciones al sector privado de empresas en todo aquello que el mercado pueda afrontar. La cuestión que veremos a continuación es ¿Puede la educación superior, vista como conjunto de servicios educativos, ser provista por agentes privados, minimizando el papel y el costo fiscal de la educación pública nacional y a la vez cumplir su papel crítico en el desarrollo con equidad?

6. La gestión pública en la mira: ¿hacia la privatización?

Más arriba registramos el consenso internacional sobre la centralidad de la educación superior y específicamente de las universidades y centros de investigación como componentes críticos de la nueva economía. Pero no existe un consenso equivalente de que haya que invertir más en las universidades públicas, incluso si fueran *aggiornadas*. Por un lado, *está planteada una fuerte discusión acerca de la eficiencia del modelo de gestión pública tradicional*. Por otro lado, independientemente de sus resultados reales, *se viene impulsado una propuesta de transitar hacia un modelo de gestión privada o, en todo caso,*

¹⁰ Knowledge for All. The World Bank Vision, <http://www.worldbank.org/knowledgebank/vision.html> (nuestra traducción)

reformar el sistema de gestión pública de modo que adopte un estilo de gestión empresarial.

La propuesta de que las universidades se organicen *como* empresas privadas, con o sin fines de lucro, gerenciadas para proveer un conjunto de servicios educativos, conocimientos e información, viene acompañada de la presión para que se suspenda el subsidio a la oferta – usualmente bajo la forma de un presupuesto financiado por el estado nacional/federal o provincial/estadual. Así, en marzo de 2001, a la vez que sus documentos hablaban de retomar la prioridad de la educación superior, el personal de campo del Banco Mundial continuaba presionando por el arancelamiento y la privatización de las universidades públicas y de la educación pública en general, tanto en Argentina como en Brasil. (ver recuadro 7) Esto puede ser visto como parte de la presión más general a reducir el gasto público, y usar los recursos remanentes de manera focalizada en los más pobres, lo que implica que servicios como la salud o la educación se reducen a sus niveles básicos.

Recuadro 7.

Fortalecimiento del papel del sector privado

... “Las restricciones del financiamiento gubernamental y la necesidad de un espectro más amplio de instituciones de educación superior significa que el sector privado debe ser estimulado para jugar un papel más importante tanto en el financiamiento como en la provisión de educación superior en América Latina y el Caribe. No usar los fondos gubernamentales para apalancar el financiamiento privado restringirá el acceso y la equidad del acceso a la educación superior. El financiamiento del gobierno necesita proveer incentivos a las instituciones públicas de educación superior para diversificar sus fuentes de ingreso, e incentivar las instituciones privadas para subir su calidad y aumentar el acceso de estudiantes que no tienen capacidad para pagar los costos completos de matrícula. La implementación de cambios en el financiamiento de la educación superior también requerirá que todas las universidades tengan autonomía para manejar sus recursos y den cuenta del uso de dichos recursos. Además de aumentar el financiamiento privado y la oferta de educación superior, es necesario que la política pública asegure mínimos de calidad, incluyendo las instituciones gerenciadas de manera privada” (nuestra traducción). (World Bank , 1999: p. 64).

Aunque es reconocida la naturaleza de bien público de la educación superior, y el papel del Estado en estimular, facilitar la expansión y regular la calidad de la educación superior no se niega en principio, existen serias divergencias en cuanto al modo de hacerlo. Para quienes abogan por el mercado como forma universalmente superior de organizar todas las actividades humanas, el Estado debe subsidiar la demanda, no la oferta. Y para ello se ofrecen mecanismos tales como becas o préstamos a los estudiantes, que podrían así optar por una u otra institución.¹¹ Las universidades o centros educativos deben competir entre sí por los estudiantes-clientes como forma de obtener acceso a esos recursos públicos y, fundamentalmente, para lograr los ingresos que aportarían las familias bajo la forma de aranceles por los servicios educativos. Las universidades deben igualmente vender servicios y competir por recursos adicionales, subsidios de fundaciones o de sus asociaciones de egresados, fondos concursables, etc. etc.

¹¹ En las versiones más extremas, esos préstamos deben estar en manos de Bancos privados, propuesta importada de países donde el sistema financiero funciona en otras condiciones. (Ver FIEL, 2000.)

El papel del Estado sería crecientemente el de regular ese mercado de servicios educativos y el de generar un sistema de indicadores auditables sobre los resultados de la educación en cada carrera o establecimiento para que las decisiones de los estudiantes estén mejor informadas. Incluso hay variantes según las cuales esta función no la cumpliría el Estado mismo sino un consorcio que incluye sectores privados y públicos, internos y externos. En una versión más extrema esta función podría ser tercerizada, quedando a cargo de una empresa especializada a nivel global en proveer estas evaluaciones. Adviértase que ello implica que, de hecho, la acreditación y habilitación de los aprendizajes pueden pasar a ser definidos por empresas líderes que responden al lucro privado inmediato y no al desarrollo social sostenido. Esto confundiría el necesario cuidado por la inserción laboral de los egresados con la introyección de valores y criterios mercantiles en el mundo de la cultura y profundizaría las tendencias a la mercantilización de la educación como servicio. (ver recuadro 8)

Las universidades públicas, usualmente presentadas no sólo como politizadas, sino como ineficientes, sin responsabilidad por sus resultados (*unaccountable*), y hasta inequitativas – puesto que de hecho proveen educación subsidiada a un espectro de población con un sesgo hacia los sectores de ingresos medios y medios altos- son consideradas una “competencia desleal” para las universidades privadas, especialmente en un momento en que éstas pasan por problemas económicos ante la competencia global y la depresión del mercado interno (en el caso de Argentina esto es muy evidente).¹² *De hecho, algunas propuestas no tratan en realidad de minimizar el gasto público en la educación superior sino de redirigirlo en todo o en parte hacia el sector privado.*¹³

Recuadro 8.

Empleabilidad y sistema educativo: nuevos actores

La “Cumbre Latinoamericana de Educación Básica” (“básica” entendida como primaria y secundaria), realizada en Miami, 7-8 Marzo, 2001, aunque no estaba dirigida directamente a encarar problemas de la educación superior, trató asuntos con importantes efectos sobre cualquier propuesta para la educación superior. Dirigentes empresariales, de gobiernos y de sistemas educativos, se reunieron para buscar formas de trabajar juntos con el fin de “acelerar el ritmo de mejoramiento” de la educación, en el entendido de que es “necesario y urgente acelerar la reforma educativa en América Latina”, y se impusieron un plazo de 90 días para contar con informes de avance. En el Comité organizador están, entre las empresas: IBM (Presidente), The Miami Herald, Citigroup, Bank of America, Master Card, AT&T, Discovery Communications, Suramericana de Inversiones, Banco Mercantil de Venezuela, the Walt Disney Company, FIEGM, Promon, William M. Mercer Inc. y Phillips. Su Comité consultor incluye a: Gustavo Bell Lemus (Vicepresidente de Colombia), Paulo Renato de Souza (Ministro de Educación de Brasil), Enrique Iglesias (Presidente del BID),

¹² (Coraggio, Vispo *et al*, 2001)

¹³ “El objetivo básico de esta propuesta es crear un contexto competitivo en educación superior que redunde en beneficio de los estudiantes en la forma de una mejor calidad educativa a un menor costo. Un elemento esencial de una competencia justa es que las instituciones privadas y estatales enfrenten condiciones similares. Una política esencial para ello es la eliminación de subsidios a las universidades nacionales y la instauración de un sistema de préstamos y becas disponibles tanto para estudiantes de instituciones privadas como de las públicas. Existen también otro privilegio de las universidades estatales que debe ser removido: la ausencia de costo de alquiler sobre las propiedades usufructuadas por las universidades públicas.” (FIEL, 2000: p. 71)

Hugo Juri (ahora ex Ministro de Educación de Argentina), Rafael Rangel (Presidente del Instituto Tecnológico de Monterrey, México). Entre otras cosas, afirmaron: “Alinearemos las políticas de contratación y capacitación con los objetivos de la reforma educativa. Comunicaremos a los estudiantes, padres de familia, directores y profesores de escuela y la comunidad, cuáles son las habilidades y competencias que estimamos necesarias en la fuerza de trabajo. En el plazo de un año, alinearemos nuestras prácticas de contratación haciendo valer para ello los certificados de notas, calificaciones y certificaciones de las escuelas y sistemas de evaluación como los propuestos.”
<http://www.lasummit.org/sp/index-sp.html>

Más allá de intereses particulares, la justificación contra la educación pública está basada en una valoración de la eficiencia relativa del modelo de gestión: las universidades privadas estarían orientadas a la demanda, podrían tomar decisiones sin la pesadez característica de los sistemas colegiados de gobierno de las universidades públicas, y habrían demostrado ser más eficientes en la relación graduados/inscritos y en la duración media de los tiempos de graduación. Todo lo cual es parcialmente cierto. Algunas universidades privadas confesionales tienen estructuras muy complejas de decisión. Muchas universidades privadas cubren sólo un sector de la demanda educativa, el más rentable en términos económicos o el más afín a sus perspectivas ideológicas o a su vinculación con las corporaciones que las subsidian. Su mayor eficiencia se explica en parte por el estrato social de donde provienen sus alumnos y por el mayor costo de prolongar la duración de los estudios. No hay estudios que muestren que la educación, la pedagogía y el nivel de exigencia de las universidades privadas sea superior a la de las públicas y en muchos casos se verifica lo contrario.¹⁴ Sus costos por alumno no son sistemáticamente inferiores y en muchos casos son más altos que sus contrapartidas públicas. Las universidades privadas realizan poca investigación aplicada y casi nula investigación básica en comparación con las públicas. Sí tienen un mayor peso en materia de investigaciones experimentales, ligadas a servicios a las empresas.¹⁵

En todo caso, más allá de *la imposibilidad actual de establecer parámetros confiables para dar bases racionales y más exactas a esta discusión*, parece imprescindible que esta consideración de modelos alternativos de gestión y objetivos no sea presentada como una confrontación entre opuestos, sino que prime el objetivo trascendente de desarrollar un sistema con gestión mixta de educación, ciencia y tecnología conducente al desarrollo social, económico y político del país en beneficio de todos los ciudadanos.

¹⁴ Para el caso de Brasil, Schwartzman afirma: “Aunque las universidades públicas son gratuitas para los estudiantes, la calidad es muy desigual, las cargas docentes son livianas, sólo un pequeño porcentaje del profesorado tiene credenciales académicas adecuadas, y no hay incentivos para mejorar la calidad, deshacerse de los profesores incompetentes, y la matrícula creciente.” Por el otro lado: “La mayoría de los establecimientos (privados) ofrecen cursos nocturnos, y se especializan en campos como administración, derecho, contabilidad y economía. En muchos de ellos los aranceles son bajos, la investigación no es central, y el personal y los docentes están mal pagos. Aunque muchas de esas instituciones tienen en la práctica fines de lucro, la mayoría sueron consideradas, hasta muy recientemente, como sin fines de lucro y exentas de impuestos... Debido a que ocasionalmente se desconfía de la calidad de algunos establecimientos privados y porque las profesiones establecidas temen la competencia creciente, están sujetas a estrictas regulaciones gubernamentales...” (Schwartzman, 1997. <http://www.airbrasil.org.br/simon/publicac.htm>)

¹⁵ Para el caso de Argentina, ver Coraggio, Vispo *et al* (op.cit)

7. De la emergencia presupuestaria a la planificación estratégica

La cuestión de los recursos, su monto y su utilización, no es menor, pero debe ser tratada de manera subordinada a consideraciones de justicia social y desarrollo nacional. Reducir el gasto educativo público –como sugieren los enfoques fiscalistas y cortoplacistas– conduciría de inmediato a un incierto proceso de resistencia política y al deterioro de la calidad, a una limitación del acceso mediante cuotas fijas y/o a la privatización. Sí es necesario racionalizar los procesos universitarios para optimizar el uso de los recursos públicos y privados que se invierten en educación superior. Se justifica invertir una proporción mayor del excedente económico en educación superior si ello contribuye al desarrollo del sistema educativo en su conjunto, incrementa el valor agregado de conocimiento en la producción nacional, generando crecimiento, una mejor distribución del ingreso y mayores ingresos tributarios, potenciado la capacidad de cada país y región para participar de los beneficios del desarrollo global.

Ello supone una planificación estratégica del sector educativo en su conjunto, a nivel subnacional, nacional y regional, que oriente los procesos de transformación a largo plazo, pues las inversiones en esta rama de actividad tienen largos períodos de maduración. Si se ve al sistema de educación superior, ciencia y técnica como una rama de actividad de cuya eficiencia y eficacia dependerá nuestra competitividad en el mundo, debe ser analizada comparativamente con sus equivalentes en otros países y regiones. En lo que hace a la función de educación, como primera aproximación hay que analizar la cobertura del sistema (tasa bruta de matriculación) y la inversión por alumno. La región no puede pretender reducir su retraso o brecha competitiva en la economía del conocimiento si continúa invirtiendo menos por alumno o se mantienen coberturas más bajas que esos otros sistemas nacionales o regionales con los cuales se compite. La inversión adicional que se requiere sólo puede ser calificada como gasto prescindible por administradores centrados en consideraciones fiscales de corto plazo en lugar de mirar al desarrollo. La cuestión de qué es mucho o poco presupuesto educativo parece indecible si en realidad lo que se están discutiendo son los objetivos mismos y su jerarquización en una estrategia.

La consideración económica correcta es que *esa inversión debe ser dimensionada, estructurada y programada en el tiempo de manera óptima (relación entre recursos y resultados directos e indirectos) en función de los objetivos estratégicos que se quieren lograr*. Si no podemos afrontar la inversión requerida, tampoco nos vamos a desarrollar, ni habrá crecimiento a mediano y largo plazo, y la escasez de recursos económicos será aún peor. La espiral descendente de la recesión se aplica también al sistema educativo y científico (menor inversión-menor calidad y cobertura-, menor crecimiento-menores recursos tributarios-menor inversión, etc. etc.) con la dificultad adicional de que sus tiempos de recuperación son mucho más largos si es que no irreversibles bajo el nuevo paradigma tecnológico centrado en el conocimiento.

Optimizar supone reorganizar y reconvertir los sistemas generados dentro del estilo industrialista de desarrollo. La necesidad de una reforma estructural de los sistemas de educación superior está presente en todos los países, tiene grados diversos de avance y se hace desde puntos de partida también diversos. Tanto en lo relativo a la inversión en términos de proporción del PIB, del PIB per cápita, o en términos de gasto por alumno o

por graduado, así como en lo relativo a la tasa de cobertura y calidad, al peso relativo del sector público y privado, al carácter nacional o provincial/estadual de lo público, los indicadores disponibles permiten advertir importantes diferencias entre países (ver cuadros 7 y 8).

Sin embargo, es importante señalar que no existen bases firmes de información para realizar comparaciones finas ni para fundamentar internamente decisiones racionales a nivel micro o meso organizativo. Los conceptos que se manejan para argumentar sobre las políticas educativas no encuentran en general un correlato fehaciente en los indicadores utilizados. (ver recuadro 9) Esta dificultad y la no comparabilidad de los datos existentes es sin duda un problema que debe ser encarado con urgencia, sobre todo si hay espacio para pensar en la integración y cooperación a nivel regional. Si a las necesidades de una planificación estratégica del sector se suma la demanda de una gestión reflexiva, la ausencia y retraso en la disposición de indicadores de procesos y resultados es un factor que conspira seriamente contra la racionalidad social de las políticas de educación superior.

Recuadro 9.

Debilidad de los indicadores educativos

... *“Hay diversos tipos de problemas que afectan los sistemas de estadísticas educativas: técnicos, institucionales y otros.*

Problemas técnicos:

- En muchos países hay una carencia de datos claves, por ejemplo, respecto a la edad de los alumnos; también existe una medición o estimación inadecuada de variables tales como la repitencia.
- Existen problemas conceptuales (especialmente en relación con la medición de flujos de alumnos y su eficiencia).
- Con frecuencia existe un desfase entre los períodos de tiempo a que se refieren la matrícula, el gasto y la población por grupo etario.
- Se observa una falta de definiciones y terminologías claras y consistentes. Existe la necesidad de elaborar un glosario consensuado de términos de estadísticas educativas. También hay serias debilidades en categorías completas de estadísticas, tales como datos financieros o información sobre los logros académicos, ...

Problemas institucionales:

- Aislamiento de las unidades de estadísticas educativas de otras fuentes de información y del locus de la toma de decisiones; falta de contacto con otras entidades para obtener datos para indicadores; las personas responsables de adoptar decisiones no hacen uso de estadísticas educativas porque no existe una cultura de basar las decisiones sobre datos y análisis. La necesidad de indicadores educativos sólo está siendo reconocida últimamente. Existe la tendencia de que temas especiales, como los costos y financiamiento del sector, sean manejados por especialistas que no forman parte del sistema de estadísticas educativas habitual.
- La utilización de estadísticas e indicadores educativos es muy débil. Aun cuando esto pueda deberse en parte a la insuficiente calidad de las estadísticas disponibles (que hace que las personas responsables de adoptar decisiones no hagan uso de ellas), también existe una subutilización de información que ya está disponible.
- La descentralización de los sistemas educativos, no sólo en los sistemas federales sino también en países que están descentralizando o desconcentrando la administración de su sistema puede complicar el proceso de recolectar, analizar y utilizar las estadísticas educativas (pero también puede proporcionar valiosas oportunidades para cambiar las viejas prácticas y mejorar la utilidad de las estadísticas educativas en la gestión del sector).

- No existe ningún foro para el intercambio de información entre los países en relación con estadísticas e indicadores educativos (excepto en casos especiales como la OECS y el MERCOSUR).

- Falta de liderazgo regional: el Sistema de Información Regional (SIRI) de UNESCO -Santiago ha hecho adelantos en términos de recolectar y publicar datos analizados a nivel regional, pero no cuenta con los recursos necesarios para proporcionar asistencia técnica u orientación para establecer normas y prácticas sólidas. Ninguna otra institución ha asumido un rol de liderazgo.

Otros problemas e inquietudes:

- Existe la necesidad de contar con un conjunto sólido y acordado de categorías de estadísticas e indicadores. Este estudio propone un conjunto de ocho categorías: 1) contexto; 2) estudiantes y participación; 3) docentes y otro personal; 4) escuelas e insumos no docentes, 5) eficiencia interna (repitencia, transición, tasas de sobrevivencia); 6) eficiencia externa (tasas de ingreso y empleo por nivel educativo logrado y tasas de rendimiento económico); 7) costos y financiamiento del sector; y 8) logro estudiantil medido en términos de resultados del aprendizaje.

- Hay importantes categorías de estadísticas e indicadores que son especialmente débiles, o en algunos casos están totalmente ausentes de las estadísticas educativas usuales. Se encontraron insuficiencias claves en: 1) indicadores de eficiencia interna, especialmente en torno a la repitencia; 2) indicadores de eficiencia externa o resultados en el mercado laboral; 3) indicadores de costos y financiamiento del sector; y 4) indicadores de calidad y aprendizaje estudiantil.

- Haciendo un corte por todas las categorías, existen grandes debilidades en las áreas de la educación preprimaria y prácticamente toda la información referente al nivel universitario.

- Es importante distinguir entre 1) el diseño de indicadores y sistemas de información para uso nacional en el seguimiento de reformas y el mejoramiento de la gestión, y 2) el desarrollo de indicadores para fines de comparaciones internacionales. Es posible que puedan traslaparse pero son esencialmente distintos.”... (McMeeKin, 1998: p. 1-3).

La Educación Superior compite con otros niveles de educación y con otros servicios sociales por los recursos de un Estado hoy presionado para reducir su gasto por razones independientes del sistema de necesidades del país. Y al demandar recursos tiene que enfrentar en muchos casos un problema de legitimidad social, en parte construido para justificar la reducción del Estado, en parte por su propia desvinculación de aquel sistema de necesidades y por su incapacidad para superar el corporativismo y autotransformarse como sistema.

La mayoría de las políticas implementadas durante la última década fueron orientadas por la perspectiva economicista de la eficiencia interna y la mercantilización de los servicios educativos. Esto, junto con la evidente dificultad del sistema universitario estatal para responder a los cambios tecnológicos y sociales con ductilidad y creatividad -tanto por razones estructurales como por la degradación derivada de la misma restricción presupuestaria-, han logrado poner en una posición reactiva a los agentes de la educación pública superior, algunas veces difícil de distinguir de la defensa del estatus quo.

La actitud defensiva es comprensible cuando los impulsos de reforma son heterónomos y con un signo que contradice los valores de la cultura universitaria. Las políticas estatales restrictivas ante una demanda creciente de la población son vistas a la vez como atentados a la autonomía y desinterés por el acceso de todos a la educación. La acción del mercado nacional y global que instala la competencia y la eficiencia como relación dominante es vista como contrapuesta al objetivo de socialización con valores solidarios y al carácter cualitativo de los procesos educativos. El desafío consiste en crear las condiciones de

transición para que la Educación Superior pueda asumir un proyecto de transformación no sólo de sí misma sino del conjunto del sistema de educación, privado y estatal, y a todos sus niveles, junto con las organizaciones específicas del sistema de ciencia y técnica. Como dice Schwartzman: “dejadas a sí mismas, no es probable que esas instituciones cambien mucho” (*op.cit.*), pero tampoco parecen reaccionar adecuadamente ante la imposición de fuerzas externas.

8. La agenda predominante

Los cambios en el paradigma tecnológico y en el de la educación modifican el sistema de necesidades de la sociedad y sus comunidades. Una parte de esas necesidades se manifiestan como demandas particulares de educación, conocimientos e informaciones pertinentes, reclamando una respuesta de las universidades de la región. Esas demandas por formación o conocimiento pueden ser individuales y parciales, derivadas de procesos productivos, de empleo o de gestión en las múltiples organizaciones públicas, sociales y privadas. Así fue también con el paradigma industrialista. Pero la experiencia muestra que la demandas son construidas también por las entidades oferentes. En el caso de las universidades, sin duda han tenido un papel predominante y fuertemente autónomo en la definición de las ofertas educativas, muchas veces más influidos por los procesos de reestructuración del pensamiento científico y hermenéutico universal y las modas internacionales que por las necesidades específicas de sus sociedades. Las demandas se han manifestado entonces más bien como el resultado de una multiplicidad de decisiones individuales de tomadores de opción ante ofertas preconstituidas, en algunos casos generando una sobre acumulación de opciones en tal o cual rama profesional y una subvaloración de otros campos.¹⁶ Tampoco hay nada en este sistema que asegure que las universidades den respuesta adecuada a esa parte del sistema de necesidades que no pueden manifestarse como demandas individuales o sociales “solventes” (acompañadas de recursos asignados por el estado, donantes o pagos de aranceles).

Por otro lado, en la medida que esas ofertas y demandas se cristalizaron como formas organizativas y grupos corporativos relativamente rígidos, las universidades mismas se volvieron rígidas ante un sistema de necesidades y demandas derivadas del proceso de transición epocal que significa el posindustrialismo. En ausencia de recursos estatales crecientes suficientes, el cambio adaptativo y la innovación de las universidades se volvieron conflictivos, pues implicaban rejerarquizar sectores, reorganizar grupos y programas, reconvertir capacidades, con la amenaza de perder en un marco de juego de suma cero.

Hoy el problema de las universidades no es el problema de un sector más. Es el problema del sector de actividad que tiene que asumir parte importante de la tarea de cerrar la brecha internacional en la rama más dinámica del sistema global: la producción autónoma y la

¹⁶ Por ejemplo, para el caso de México: “...aproximadamente el 70% de la matrícula total del SES se asocia con el sector terciario de la economía, lo cual es una desproporción con respecto al indicador de población ocupada (53% de la fuerza de trabajo pertenece al terciario) o con el Producto Interno Bruto (66% del PIB proviene del terciario). *Esta desproporción es considerablemente más acusada en las entidades federativas con mayores niveles de atraso económico,...*” (nuestras cursivas), en Villa Lever y Rodríguez Gómez (mimeo, s/f)

difusión de conocimientos y la formación de las capacidades de la ciudadanía y las instituciones para participar en condiciones no subordinadas del proceso global de cambio. Ante la perspectiva de una evolución altamente dinámica de las necesidades sociales y las demandas específicas a la educación superior, debe haber un acuerdo inicial sobre si los sistemas actuales están estructurados para dar tal respuesta y sólo necesitan ajustes y recursos adicionales, o si hay que generar reformas mayores. Y en este segundo caso, cómo se crean las condiciones para la transición de un sistema que tiene que seguir funcionando mientras se revoluciona.

Pero esa gran cuestión puede ser diluida si la problemática se disuelve en una sumatoria de “problemas”, que hay que resolver uno a uno, cuya validez estaría dada por su aparente universalidad. Ese conjunto de problemas, o “agenda” ya existe. ¿Quién concluyó que esos son “los problemas”? En ausencia de mecanismos participativos para definir esa agenda, ha sido indicada por diagnósticos y propuestas que en buena medida vinieron de afuera de las universidades y de nuestros países, en buena medida generados desde *think-tanks* en algunos países centrales y organismos internacionales.¹⁷ En algunos casos, dada la dificultad política o la falta de un sistema institucionalizado de construcción de consensos sobre la política educativa, se apela a comisiones especiales de notables. (ver recuadro 10) Esta heteronomía ha generado reacciones que, sin proponérselo, pueden resultar en una defensa del status quo universitario, debilitando las fuerzas que pueden asumir un diagnóstico y una propuesta de cambio desde adentro de cada región, país y universidad.

Recuadro 10.

Las comisiones de notables

Colombia: “El gobierno del presidente Ernesto Samper (1994-1998) mediante el Decreto 00895 del 21 de mayo de 1996 creó la “Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior”, con el encargo de diseñar y recomendar acciones y estrategias para mejorar la calidad y la cobertura de la educación superior que, como ya habíamos dicho, no había sido prioridad bajo la administración anterior. La Comisión trabajó durante más de seis meses en 1996 alrededor de estos cuatro temas claves: la calidad de la educación superior, su cobertura y democratización, el financiamiento y el sistema de educación superior.” Osorio y Ossa Londoño (en prensa).

Argentina: “El poder ejecutivo... ha tomado ya la iniciativa creando una Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior, pero importantes actores del sistema educativo y de la sociedad no han sido incluidos o se han autoexcluido, abriendo otros espacios públicos de debate con otra agenda.(...)”

Los ejes temáticos sobre los cuales se anunció que trabajará la Comisión son...: (a) Tendencias del conocimiento. Nuevas formas de producción y difusión. Sistemas de información: implicancias para la profesión académica (docencia e investigación). (b) Demanda social de la Educación Superior: caracterización sociodemográfica y educacional de los ingresantes y egresados. Caracterización y evolución de la matrícula. Perspectivas de requerimientos del sector social, productivo y del sector

¹⁷ “Sin embargo, estamos absolutamente convencidos de que la educación superior tiene mucho más importancia para el progreso de lo que podría creerse al ver la relativa negligencia con la que la mayoría de los organismos internacionales para el desarrollo ha abordado este tema en las últimas décadas. Ha llegado el momento de reconocer los beneficios que realmente aporta la educación superior, y de darle el lugar que le corresponde entre los temas centrales de la agenda internacional para el desarrollo.” (Banco Mundial, 2000: p. 107.)

académico-investigación. Financiamiento de la demanda. Acceso promoción y egreso. (c) Diversificación institucional y estructura académica. Sectores, niveles y articulación. Educación continua. Modelos de financiamiento y asignación de recursos. Gobierno y gestión. Calidad y acreditación. (d) Organización institucional del sistema de educación superior: ámbitos de planificación a nivel regional y nacional. Organismos intermedios. Relación con el contexto regional e internacional. (e) La oferta virtual nacional e internacional. Áreas y sectores prioritarios. Las nuevas tecnologías de comunicación de información y la educación a distancia.” (Coraggio, Vispo *et al*, op. cit.)

Algunos de esos temas, presentes en esa agenda aparentemente universal, son:

El financiamiento.

¿Cómo cubrir una demanda creciente de educación e investigación sin alimentar al sistema universitario con más recursos? ¿Quién debe aportar, directa o indirectamente esos recursos? Aquí hay dos visiones: la empresarial, que propone que las universidades hagan lo que una empresa exitosa hace ante las transformaciones del mercado: reorganizarse, cambiar la tecnología, generar nuevos productos, hacer fusiones o incluso cerrar establecimientos, disponer del personal excedente, incorporar nuevas capacidades, modificar su política de precios, hacer marketing, etc. La presión sobre el Estado para que reduzca sus gastos encuentra en el sector educación pública superior un filón no sólo para la liberación de recursos tributarios sino para quebrar la resistencia remanente a la flexibilización laboral de los funcionarios públicos, considerada necesaria tanto para la reducir costos como para lograr la ductilidad organizativa que haría más competitiva a las organizaciones universitarias. Se generaliza una estrategia de atrición –premios y castigos– hacia las universidades para forzar su cambio desde afuera.

Por otro lado, una actitud defensiva de la autonomía académica y la estabilidad de quienes ingresaron a la función docente, de investigación y no docente, y la estabilidad en sus cargos según códigos pensados para otra dinámica universitaria, pueden conllevar fenómenos como la permanencia de carreras obsoletas, institutos de dudosa productividad y calidad, y la imposibilidad de reorganizar los procesos de trabajo de acuerdo al desarrollo institucional. Asimismo, cuando la autonomía política y académica es entendida como libertad de disposición interna de recursos públicos, puede dar lugar a situaciones de falta de transparencia, que se prestan para la corrupción, el clientelismo o la transacción entre intereses particulares en aras de la gobernabilidad que, en conjunto, no atienden al interés general de la sociedad.

El arancelamiento.

Esta es una cuestión asociada al tema del financiamiento, acorde con imprimir a las universidades un estilo organizativo empresarial y al sistema educativo la impronta de un mercado competitivo. Quienes proponen el arancelamiento sostienen que cumple varias funciones: a) obtiene recursos privados para las universidades, aportados como pago por la educación que reciben los estudiantes; b) aumenta la equidad del sistema de educación superior, pues quien puede pagar paga, y un sistema combinado de becas y aranceles vinculados a los ingresos familiares permitiría que quienes no pueden pagar sean becados con parte de esos recursos; c) hace más eficiente el sistema, pues los estudiantes procurarán

acortar el tiempo que tardan en recibirse; d) mejora la calidad, pues las universidades deben competir por los alumnos y para ello mejorarán la calidad y pertinencia de sus carreras.

Esta argumentación es la argumentación normal de que todo bien o servicio debe tener un precio en un mercado donde compiten los oferentes por demandantes. Quienes no comparten esa visión señalan que teórica y empíricamente está demostrado que el mercado no generaliza la excelencia y pertinencia, sino que produce comportamientos espúreos derivados de la competencia (marketing, posicionamiento en nichos de alta rentabilidad y abandono de áreas de la formación y regiones sin demanda solvente, conservación del alumno-cliente, diferenciación de productos haciendo que una vez ingresado el alumno queda cautivo de la oferta diferenciada en un sistema que no admite transferencias entre establecimientos, pérdida de rigurosidad en la evaluación pues su retención como cliente depende de que pueda avanzar, etc. etc.).

En todo caso, los mecanismos de mercado y el subsidio a la demanda conllevan una dualización del sistema educativo, con pocas universidades complejas y de alto nivel para alumnos con altos niveles de ingreso y muchos establecimientos especializados de baja calidad para alumnos con menores recursos. Por lo dicho, cuando no son fundamentalistas, las propuestas pro-mercado terminan admitiendo la necesidad de un riguroso sistema de acreditación de instituciones, evaluación y seguimiento por parte del Estado, vinculando acceso a recursos públicos con resultados, lo que requiere una centralización de recursos y normas a nivel nacional, y genera ahora la resistencia de los establecimientos privados.

El acceso.

Para algunos, mientras la educación básica debe ser universal, sólo los más aptos deben acceder a los niveles superiores. Esto contradice las tendencias expresadas más arriba, ya reconocidas por la UNESCO y otros organismos de que se tiende a una generalización del acceso a la educación superior. Pero la educación superior no es sólo educación universitaria. La debilidad del sistema de formación profesional no académica ha canalizado la demanda hacia el sistema universitario, que no necesariamente es mejor, sino que es distinto, pues tiene otros objetivos de formación.

En América Latina todavía hay sectores que defienden el acceso irrestricto a la universidad, aunque los resultados muestran que finalmente se produce una penosa y costosa selección en el primer año de estudios universitarios. Este tema y el del arancelamiento detonan reacciones basadas en principios como el de la gratuidad y el derecho a la educación, que bajo regímenes democráticos han llevado a prolongados conflictos y parálisis de las actividades. De hecho, la cuestión del arancelamiento no puede ser separada de la cuestión de la equidad tributaria. Si los sistemas son progresivos, la gratuidad de la enseñanza asegura el encuentro de las diversas clases sociales en un mismo espacio de socialización del conocimiento, y quienes más tienen ya habrán aportado más al erario público. Si los sistemas son regresivos, la equidad parece indicar que quienes no pagan los impuestos deberían pagar por los servicios públicos que reciben del Estado. Esto desplaza la cuestión de fondo de la desigualdad e injusticia social, que debe resolverse en sus raíces: la creciente concentración de la riqueza y el ingreso.

Otra consideración que deben evaluar los países es que, en caso de querer resolver el “problema” de la explosión de la demanda por educación universitaria mediante el arancelamiento o las cuotas de ingreso –máxime en ausencia de un sistema alternativo no universitario de formación técnico-profesional de buena calidad- se puede perder la carrera nacional de la competitividad por insuficiencia de profesionales, investigadores y académicos que requiere la sociedad del conocimiento. Sólo puede haber sobreoferta de educación en un país que no se integra a ese paradigma tecnológico y social. (ver recuadro 11) Mientras que en 1997 América Latina y el Caribe registraban una tasa bruta de matriculación en educación superior del 19,4%, Asia y Oceanía tenían una de 42,1%, Europa una de 50,7% y Estados Unidos alcanzaba al 80,7%.

Recuadro 11.

Retraso en los niveles superiores de formación

En el caso chileno, Brunner señala: “...tenemos una proporción comparativamente baja de estudiantes en el nivel más alto de estudios. Significa que no estamos preparando el personal académico y de investigación y desarrollo necesario para mejorar la calidad de la enseñanza superior y para generar y transferir el conocimiento avanzado. En cambio, el número de estudiantes en carreras de nivel técnico es comparativamente normal, incluso alto en comparación a otros países. (Estamos en el mismo orden con Nueva Zelanda y, en un mismo grupo, además, con Noruega 29%, Polonia 21%, Francia 22%, Corea 28%). Sin embargo subiste un “déficit de arrastre” de técnicos (en proporción a profesionales) en la fuerza laboral. Tampoco sabemos exactamente cuánto se ajusta la oferta de formación técnica a las reales demandas del mercado laboral... El problema mayor es la débil formación de personas a nivel del doctorado y las maestrías más exigentes. Lo anterior se refleja en el bajo número de profesores con grado de doctor que trabajan en las universidades públicas (con aporte fiscal directo), que en Chile es de alrededor de un 12% en promedio, comparado con 22% en Brasil y 17% en Costa Rica, para no comparar con los países desarrollados donde prácticamente todo el cuerpo docente de las universidades necesita tener el grado de doctor o equivalente para iniciar su carrera académica. Asimismo, este déficit formativo se refleja en la baja proporción de científicos e ingenieros que trabajan en labores de I y D e, indirectamente, en un gasto (público y privado) todavía insuficiente que el país destina a esta última actividad.”... (Brunner, 1999).

La eficiencia

Quienes consideran que el estado no puede invertir más en el mismo sistema o en general, apuntan que con una mayor eficiencia los mismos recursos hoy disponibles pueden atender a la demanda creciente, o bien ser reducidos para contribuir a la reducción de la carga fiscal y atender a los compromisos de la deuda pública. Una línea de razonamiento indica que el costo por graduado es muy alto en las universidades latinoamericanas y en especial las públicas, por comparación con las de otros países (ver cuadro 8). Esto se atribuye, entre otros factores, a la falta de un sistema riguroso de selección, así como a la tolerancia frente a alumnos que prolongan su trayectoria educativa mucho más allá de los tiempos teóricos de las carreras. Otro argumento es la extensión y enciclopedismo de las curricula de las carreras de grado, y la falta de niveles intermedios de graduación. De hecho, hay una combinación entre el modelo napoleónico de formación y el norteamericano, que viene avanzando con sus carreras cortas y los niveles de maestría como necesaria condición para completar una formación profesional. (ver recuadro 12)

Recuadro 12.

¿Sistema educativo o caos educativo?

... “En primer lugar, los SNES (Sistemas Nacionales de Educación Superior) se encuentran en una etapa híbrida y no obligatoriamente transitoria de configuración curricular; derivada de la proliferación de posgrados y de carreras terciarias no siempre en sintonía con la estructura existente. Los impactos recibidos sobre el esquema tradicional organizado alrededor del grado son varios y operan en distintos niveles.

En primer lugar, si bien generan nuevos programas de posgrado, las instituciones se resisten a reducir la duración de sus carreras de grado, basadas en el clásico sistema de licenciatura de origen europeo, de entre 5 y 6 años. Ello implica en muchos casos la duplicación de contenidos entre la última etapa del grado (con "orientaciones") y las carreras de posgrado.

En segundo lugar, proliferan programas que, a diferencia de las experiencias relatadas (en general a cargo de instituciones *ad hoc*) no encuentran identidad y funcionalidad dentro del sistema curricular. Al tradicional esquema de licenciatura (grado), especialización y doctorado (posgrado), heredado fundamentalmente de la cultura europea se le superponen hoy, sin demasiado orden curricular, propuestas educativas derivadas de la experiencia anglosajona, como las maestrías. Ello implica

- La extensión de la duración del ciclo universitario (sobre una licenciatura de cuatro o cinco años se monta una maestría de dos y un doctorado de entre tres y cinco, cuando no una especialización o certificado de uno) sin justificación aparente.
- La erosión del significado y función específica de cada programa. No es inusual encontrar en las universidades latinoamericanas programas de especialización o diplomado que no logran diferenciarse de una maestría por la temática que abordan, o maestrías que tienden a repetir conceptos ya ofrecidos en grado bajo supuestas justificaciones de "profundización de conocimientos".

En tercer lugar, ha comenzado a entablarse una absurda competencia entre programas. La antigua carrera de "especialización" o diplomado ha perdido *glamour* y significado, con la excepción de disciplinas como medicina, ingeniería o derecho, en favor del *Master*. Es menos probable que un contador, por ejemplo, se decida por una especialización en auditoría antes que por un MBA, con independencia de los contenidos que ambas propuestas puedan ofrecerle. El mercado impone, y la demanda de trabajo exige cada vez más como requisito para el acceso a puestos superiores de administración de empresas la obtención de tal diploma, en fuerte detrimento de las especializaciones y más allá de los contenidos específicos de cada programa.

En cuarto lugar, junto al sistema de enseñanza universitaria tradicional ha cobrado gran ímpetu también la denominada educación superior no universitaria (ESNU). A su vez las universidades, en una fuerte competencia por la captación de estudiantes, desarrollan carreras cortas en abierta competencia con la ESNU. Los límites se tornan borrosos y numerosas carreras cortas auxiliares, por la propia dinámica de las comunidades universitarias, terminan transformadas en carreras de grado e incluso de posgrado.

Finalmente, la confusión existente en el sistema es agravada por las condiciones de ingreso impuestas a los graduados latinoamericanos en las universidades del exterior. Mientras que son admitidos con sus licenciaturas directamente a los doctorados europeos, en Estados Unidos deben generalmente cursar primero la Maestría.

En resumen, especializaciones como modalidad de grado en algunas carreras como Ingeniería, especializaciones como modalidad de máxima para las ciencias de la salud y en algunos casos derecho, maestrías como techo superior para las ciencias sociales, la administración y los negocios y el campo de la ingeniería agronómica, conforman un mosaico que no se caracteriza por su organicidad. Por otro lado, a ello debe sumarse la coexistencia de doctorados de alto valor científico (como los de las ciencias básicas en algunos países o crecientemente de algunas ramas de ciencias humanas como la historia) con los clásicos doctorados decorativos que durante décadas existieron

en la universidad latinoamericana, todo ello atravesado por la calidad absolutamente disímil de las instituciones públicas y privadas que montaron estas actividades.”... (Barsky, Domínguez, y Pousadela, 2000: p. 4 y 5).

Por el otro lado, se argumenta que el concepto de ineficiencia utilizado es parte de un marco teórico que corresponde a la forma empresarial que se quiere imprimir a las universidades, y que de hecho es una base para cuestionar la existencia misma de universidades públicas, por lo que representaría un proyecto de privatización. Se aduce que el indicador de alto costo por graduado debe ser interpretado en conjunto con el de muy bajo gasto por alumno, que explicaría las condiciones desfavorables en que funcionan las universidades y su baja “productividad”. Que la eficiencia interna de las universidades no puede ser separada de las condiciones del conjunto del sistema educativo pues, mientras sus “insumos” sean egresados de secundaria con una formación insuficiente, no puede ser comparada su eficacia usando indicadores de países que tienen fuertes sistemas de formación básica y secundaria. Otro factor del contexto indicado es la precariedad de los ingresos familiares y del mercado de trabajo de vastos sectores de la ciudadanía, lo que explicaría la intermitencia de sus trayectorias educativas y la mayor prolongación de los estudios en las universidades públicas gratuitas o subsidiadas. Ante la propuesta de una fuerte selectividad como medio para mejorar la eficiencia interna de las universidades, se indica que esto supondría una fuerte inequidad, pues se niega la posibilidad de seguir estudios a quienes vienen con un déficit original de formación resultante él mismo de una fuerte polarización social. Se propone ver al gasto como una inversión y al estudio como un trabajo de rendimiento diferidos, por lo que un fondo nacional de becas es a la vez la forma más eficiente de reducir la desocupación presente de los jóvenes, contribuiría a la formación de las principales capacidades requeridas para el desarrollo futuro e incidiría en reducir la prolongación de los estudios. (Ver: Coraggio, Vispo *et al*, *op. cit*)

La calidad.

Este tema no aparece como un cuestionamiento particular a la universidad pública -pues en muchos casos apunta a la proliferación de instituciones privadas de dudosa calidad que atienden a nichos de “mercado”- sino como la necesidad de un sistema de evaluación interna y externa, tanto institucional como de los resultados (aprendizaje de los graduados), que dé transparencia al “mercado” educativo, permita detectar problemas y vincular la asignación de recursos a los resultados, incentivando las acciones dirigidas a mejorar el aprendizaje.

Estas propuestas, usualmente provenientes desde fuera del sistema, son en muchos casos resistidas por todas las universidades, en nombre de la autonomía o de la libertad de emprendimiento.¹⁸ Pero el principal problema para evaluar por resultados entendidos como productos terminales (graduados y sus conocimientos, empleabilidad, etc.) generados en las universidades es, como se dijo, la debilidad del sistema previo de formación, que no puede

¹⁸ Es notorio el caso de la Universidad de Buenos Aires que cuestionó la idoneidad y legitimidad de los sistemas de evaluación externa implementados por la CONEAU. En el mismo sentido, dicha universidad afirma su capacidad y responsabilidad para diseñar carreras y acreditar los títulos sin previa aprobación del Estado.

compensarse al nivel superior sin recurrir a pedagogías especiales y mejorar las condiciones de este tramo de formación (mejor relación de docentes por alumnos, mayor dedicación, más vinculación entre docencia, servicios e investigación, etc.). Un problema mayor es entonces el anquilosamiento de la pedagogía universitaria, sobre la cual comienza a haber una reflexión creciente pero pocas consecuencias sobre un estilo de docencia centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje. Y sobre eso se puede actuar directamente sin la mediación de sistemas de evaluación con efectos inductores en el largo plazo. La evaluación es imprescindible –no como imposición externa en un sistema de premios y castigos sino como ejercicio responsable de la docencia-, pero debe hacerse sobre el “valor agregado” en el desarrollo de capacidades de los estudiantes durante su paso por la universidad, lo que implica reconocer el precario punto de partida de ese proceso de formación.¹⁹ Y la comparabilidad de los resultados no puede ser cruda, pues los indicadores deben ser ponderados para registrar variaciones asociadas a las historias previas, las coyunturas, las situaciones de cada país y región y los recursos disponibles.

9. De los problemas a la problemática: hacia una jerarquización de los problemas

Cualquiera sea su origen e intención, los temas planteados en el acápite anterior son pertinentes. La cuestión es que aparecen como un lista de asuntos a ser encarados mediante ciclos autónomos del tipo: “identificación de problemas-solución-acción”. Pero la dinámica de los procesos universitarios hace que medidas que pueden parecer muy buenas desde las posiciones en un Ministerio no sean viables. O que si se aplican aisladamente generen efectos no buscados o incluso contrarios a los buscados. A esto se agrega que hay una tendencia a importar algunas fórmulas como si ya estuvieran probadas y fueran transferibles ya-listas-para-su-aplicación: arancelar, acortar carreras, dar títulos intermedios bajo la forma de tecnicaturas, crear colegios universitarios, imponer una tasa impositiva a los graduados, facilitar la acreditación cruzada entre el subsistema universitario y el no universitario de la enseñanza superior, evaluar a los graduados para evaluar a las instituciones, aplicar fórmulas polinómicas para distribuir recursos, introducir mecanismos de incentivos individuales o institucionales para aumentar la productividad y calidad de las actividades académicas, crear fondos de recursos concursables, sustituir el subsidio a la oferta por subsidios a la demanda, abrir líneas de crédito estudiantil a cargo de bancos, etc. etc. Paradójicamente, algunas de esas fórmulas ya han mostrado su ineficiencia y están en proceso de revisión en los países donde se originaron.

Sin duda que es necesario encarar con pleno conocimiento estos problemas, y para ello las instituciones universitarias deben aplicar el mismo conocimiento crítico que poseen a sí mismas, realizando diagnósticos sobre sus realidades concretas, diseñando proyectos de

¹⁹ De hecho, esto ya ha sido admitido y está siendo rectificado en algunos países de América Latina para otros niveles educativos, fundamentalmente para la educación básica. Es el caso de Chile, donde se reconoció que el SIMCE (Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación) – vigente en Chile desde 1988 y extendido en los 90 a otros países de la región- en verdad continuaba discriminando y perjudicaba a las escuelas más pobres; en su lugar vino el SNED (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos), introducido en 1996, el cual mide la diferencia respecto del punto de partida, buscando de ese modo corregir los sesgos del SIMCE. (Torres, 2000).

desarrollo institucional y poniéndolos en práctica. Pero como ya se mencionó, hay cuestiones de intereses corporativos que requieren sacar la cuestión universitaria de su espacio enclaustrado, donde toda intervención externa es vista como “invasora”. Para ello puede ayudar integrar esa cuestión como campo específico dentro de *la problemática más amplia del desarrollo nacional y regional*. Esto supone convocar a todos los actores del sistema universitario (ver recuadro 13) y del resto del sistema de educación, de ciencia e innovación tecnológica en general, a realizar un análisis concreto de la situación de cada uno de sus componentes, de cada subsistema (los subnacionales en particular, donde sociedad, sistema productivo y gobiernos locales pueden generar proyectos compartidos con las universidades) y del conjunto, y hacerlo no desde la perspectiva de la supervivencia de los intereses creados, centrada en obtener recursos para seguir haciendo lo mismo, sino desde la perspectiva trascendente del papel que pueden jugar como agentes versátiles en los procesos de desarrollo de sus contextos.

Recuadro 13.

Los agentes del sistema educativo abierto

Entre otros, los agentes relevantes del sistema de educación superior, pensado como sistema abierto, son los siguientes:

- Las universidades públicas.
- Las universidades privadas.
- Otras entidades dedicadas a la investigación y la innovación tecnológica
- Otras formas institucionales asociadas a las Universidades (Fundaciones, etc.).
- Los Colegios y Consejos Profesionales.
- Los Ministerios de Educación y todos los entes de regulación y supervisión específica.
- La autoridad económica y los entes de regulación y supervisión general del sector público.
- Los órganos legislativos de la Nación y los estados provinciales donde corresponda.
- Los entes de evaluación.
- Los sindicatos docentes y no docentes.
- Las asociaciones de estudiantes
- Las asociaciones de representación de Universidades.
- Los usuarios públicos y privados de servicios.
- Los proveedores de servicios (en particular los vinculados a las TIC)
- Las empresas de diverso tipo y nivel tecnológico y los gobiernos que emplean a los graduados y requieren programas de formación y capacitación continua
- Las organizaciones sociales y entidades sin fines de lucro
- Las agencias internacionales pertinentes

En base a: R. Bisang, 2001.

Esto supone que los diversos componentes específicos del sistema abierto de educación superior e investigación de cada subregión se encuentran entre sí y frente a los representantes de los diversos sectores de la sociedad y el gobierno, en un diálogo público y en talleres de trabajo, para elaborar cooperativamente una estrategia de desarrollo de la cual un eje fundamental es la generación de capacidades personales e institucionales, la producción de información y conocimiento pertinentes, su circulación, transferencia y uso por los demás agentes del desarrollo. Esto no puede realizarse si a la vez las universidades no abren un espacio público de diálogo para identificar sus propias limitaciones para dar

respuesta al sistema de necesidades de la sociedad. Ese espacio tiene como función el convertir en demandas y ofertas pertinentes aquellas necesidades derivadas de una perspectiva de desarrollo humano incluyente, que no se manifiestan como demandas por la relación de poder fuertemente asimétrica entre oferta y necesidad-demanda.²⁰

Esas demandas deben ser construidas socialmente de manera transparente y tener una respuesta adecuada de todo el sistema, lo que implica diferenciación, articulación y cooperación entre los agentes del mismo, evitando a la vez atomizar y fragmentar las instituciones. En algún momento entrará en escena la cuestión del financiamiento de la educación pública y aquí anticipamos la imprescindible necesidad de pasar, donde no los haya, a sistemas de planificación estratégica y programas plurianuales, monitoreables por la calidad de sus procesos y por sus resultados, que permitan que los procesos de cambio tengan el tiempo para resolver conflictos y superar bloqueos, reformando estructuras pero a la vez respetando los derechos básicos de los universitarios.

En esto es fundamental abandonar la idea de que hay un modelo de universidad o una tríada de modelos a las que deben ajustarse las actualmente existentes. La calidad de las respuestas de las universidades manejadas de forma empresarial deberá medirse con la de las gobernadas democráticamente. Habrá, si se quiere, competencia cooperativa. La historia de cada institución y sus condiciones particulares, su contexto específico, deben poder incidir en la búsqueda de desarrollos institucionales propios. Los sistemas de incentivos individuales deben derivarse de la naturaleza de los proyectos de desarrollo institucional acordado para cada sistema universitario y no ser introducidos como palanca para transformar dichos sistemas. Subsiste, no obstante, la necesidad de tener criterios comunes que permitan asignar recursos escasos entre proyectos institucionales y programas. Allí deberá jugar un papel importante el criterio del desarrollo con equidad, pero no entre las instituciones, sino entre sus ámbitos sociales. Una universidad asentada en un medio particularmente adverso puede requerir proporcionalmente más y no menos recursos públicos que otras. Pero esos recursos deberán ser eficazmente utilizados y sujetos a rendición de cuentas ante la misma sociedad.

Al respecto, al intentar reconstruir una visión de conjunto del sistema universitario de la región nos llamó la atención la ausencia de un sistema de información accesible y comparable, tanto para las últimas décadas como para la actualidad. Esto es sugerente pues implica dos cosas: (a) que la acción de las agencias internacionales que han apoyado o inducido las políticas estatales no han logrado incidir en la creación de un sistema de indicadores común para la región; (b) que sin tales indicadores, que permitan analizar, diagnosticar, proyectar y regular o planificar los niveles micro, meso y macroeducativos a nivel universitario, ni las agencias ni los estados nacionales mismos están en condiciones de introducir criterios de racionalidad global. (ver recuadro 14)

Recuadro 14.

Los indicadores en Argentina.

Los resultados arrojados por los dos indicadores usualmente utilizados para medir la eficiencia de la

²⁰ De hecho, cuando se arguye que hay que pasar a un sistema donde “la demanda manda”, en general se está procurando que la oferta cambie su estructura en cuanto a la mezcla público-privado.

actividad de la enseñanza en las universidades nacionales (egresados por ingresantes y duración de las carreras) han concitado una alta atención por los bajos niveles de rendimiento que los mismos reflejan. Sin embargo, tales datos no son confiables, y no pueden ser interpretados sin información adicional. Por ejemplo, para medir en forma adecuada la deserción dentro del sistema educativo, sería necesario contar con datos sobre el comportamiento de cohortes y estudiantes específicos. Como esta información no se encuentra disponible, la Secretaría de Políticas Universitarias hizo un cálculo aproximado dividiendo los egresados en un determinado año por los ingresantes cinco años antes. Obviamente este indicador es de poca validez cuando no todas las carreras tienen igual duración, el contexto social se deteriora en el período considerado, afectando la continuidad y dedicación de los estudiantes, y a la vez el sistema se está expandiendo a tasas crecientes. Otra forma de mirar de manera agregada este fenómeno sería comparar las tasas de crecimiento de la matrícula de ingresantes y las tasas promedio de crecimiento del número de graduados, pero se requiere tener una serie larga de datos confiables. Un estudio significativo que podría diagnosticar problemas, explicar diferencias y fundar políticas, debería incluir el análisis de una muestra representativa de las trayectorias concretas de estudiantes concretos en los diversos contextos espacio-temporales concretos. (Coraggio, Vispo *et al*, *op. cit*)

Esto contribuye a que los proyectos alternativos para los sistemas universitarios sean más ideológicos que científicos en su fundamentación, volviendo opinables antes que decidibles las propuestas de renovación. A esta deficiencia contribuyen sin duda las pesadas burocracias educativas nacionales, la propia de los organismos regionales, y la dificultad histórica de las universidades para proveer información fehaciente, auditable y conceptualmente actualizada para enfrentar los desafíos de la gestión universitaria en la época actual. Es preciso poder objetivar los argumentos para avanzar. Por otro lado, el gran desafío político que enfrentan nuestros países es cómo lograr la transición democrática hacia ese sistema de educación superior y quién paga los costos de realizarla, pues en condiciones de restricción financiera, si todos se sienten amenazados pues no hay criterios objetivos conocidos, se pueden paralizar las fuerzas favorables al cambio.

10. La fuerza de la globalización y la necesidad de un paradigma de desarrollo

Aún quienes rechazan las propuestas basadas en el mercado deben reconocer que el mercado educativo existe, que se está globalizando, y que en muchos campos de la formación las nuevas tecnologías de la información y la comunicación obligan a las universidades públicas a competir con otros sistemas nacionales o regionales de formación y acreditación. Están en marcha megaproyectos de centralización de bancos de datos²¹ y proliferan los sistemas libres o mercantilizados de auto-formación personalizada a distancia. Dadas las características del mercado educativo, de no darse una respuesta pública concertada y adecuada, bajo la apariencia de una mayor libertad de opción individual, esos procesos pueden conducir a la exclusión de amplios sectores del acceso a educación de calidad, y a una pérdida de autonomía para generar nuestras capacidades como productores y usuarios de la información y el conocimiento y, por tanto, elegir el rumbo de nuestro desarrollo.

²¹ Por ejemplo, el Development Gateway Del Banco Mundial <http://www.developmentgateway.org/>

La educación a distancia y los campus virtuales son una posibilidad enriquecedora si no vienen a sustituir los tramos de formación en los que es esencial la relación presencial entre maestros y alumnos, sobre todo cuando la formación es parte de un proceso de *hacer juntos*, transformando realidades complejas con objetivos compartidos.²² (ver recuadro 15) Los procesos de desarrollo endógeno son a la vez cooperativos y competitivos, solidarios y conflictivos. Involucran una variedad de grupos, comunidades, sectores y niveles de gobierno, organizaciones sociales, tipos de conocimiento y sistemas de representación colectiva, todos los cuales cambian con el desarrollo mismo. La emergencia de la sociedad del conocimiento acentúa la necesidad de articular los procesos de aprendizaje con los de transformación de la realidad local.

Recuadro 15.

Educación en el ciberespacio

“El flujo del saber, el trabajo como transacción de conocimientos, las nuevas tecnologías de la inteligencia individual y colectiva cambian profundamente nuestro enfoque de la educación y capacitación. Lo que hace falta aprender ya no puede planificarse ni predefinirse con exactitud. La definición y adquisición de competencias individuales, por lo que, crecientemente, pueden canalizarse menos en programas o carreras válidas para todo el mundo. Debemos crear nuevos modelos para representar el espacio del conocimiento. Debemos sustituir la representación tradicional –escalones lineales y paralelos, pirámides estructuradas por niveles, organizados por la noción de prerrequisito y convergiendo hacia grados superiores de conocimiento- por una imagen de espacios de conocimientos emergentes y en flujos, abiertos, continuos, no lineales, que se reorganizan según objetivos o contextos, ocupando en cada uno de ellos una posición singular y variable.

Los sistemas de educación y formación deben afrontar dos grandes reformas. En primer lugar, la adaptación e integración de los dispositivos y la filosofía del Aprendizaje Abierto y a Distancia (AAD) a las prácticas habituales de la educación. El AAD utiliza ciertas técnicas de enseñanza a distancia, incluyendo los hipermedios, redes de comunicación interactivas y todas las tecnologías intelectuales de la cibercultura. Pero lo esencial reside en un nuevo estilo pedagógico, que favorece, al mismo tiempo, el aprendizaje personalizado y el aprendizaje cooperativo en red. En este contexto, quien enseña debe estimular la inteligencia colectiva de sus estudiantes en vez de ser un mero proveedor de conocimientos.

La segunda reforma se refiere al reconocimiento de lo adquirido. Si las personas aprenden en sus experiencias sociales y profesionales, si la escuela y la universidad pierden progresivamente su monopolio en la creación y transmisión de conocimientos, los sistemas de educación pueden al menos asumir una nueva misión: orientar las carreras individuales en los espacios del saber y contribuir al reconocimiento del conjunto de capacidades de los individuos, incluidos los conocimientos no académicos. Los instrumentos del ciberespacio permiten crear vastos sistemas de tests autonomizados accesibles en todo momento, y redes de transacción entre la oferta y la demanda de capacidades. Al organizar las comunicaciones entre empleadores, individuos y medios de aprendizaje de todo tipo, las universidades del futuro contribuirán, de esta manera, al desarrollo de una nueva economía del conocimiento.”... (Lévy, 1999: p. 9 y 10)

²² Es recomendable “privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, dado que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación (transmisión, diálogo y confrontación) entre enseñante y enseñado.” (Delors, J. et. al.. 1996: p. 159).

Participar en la sociedad global del conocimiento no consiste en ser receptores pasivos de conocimientos transferidos de unos que saben más a otros que saben menos, sino en el encuentro de saberes, de culturas diferentes, en el despliegue de conflictos y la construcción de voluntades colectivas con objetivos compartidos. Ni el desarrollo ni el conocimiento más importante vienen de afuera, sino que son de raíz endógena. El conocimiento tácito, apegado a la práctica, es tan importante como el conocimiento codificado, formalizado como teorías o metodologías universales. Una sociedad del conocimiento es una sociedad que aprende de su propia práctica porque actúa reflexivamente. La inteligencia es encarnada en personas, grupos, comunidades, sistemas institucionales, no como *bits* de información que se compran en el mercado, sino como capacidades inseparables de sus soportes personales, organizativos o sociales y de sus historias.

De modo general, las universidades han perdido -o van a perder- el monopolio local de distribución del saber científico,²³ pero pueden constituirse en los sistemas más eficaces de mediación del conocimiento universal y a la vez en protectoras del derecho de la ciudadanía a recibir los beneficios del conocimiento local y regional que los y las ciudadanas contribuyen a producir. En la nueva economía, el conocimiento y la información son recursos valorizables que deben ser potenciados, sistematizados y devueltos a la sociedad para mejorar sus condiciones de vida y su competitividad en el sistema global. Los países de la región pueden integrarse al mundo en una posición subordinada o bien conformar una poderosa red horizontal de centros de investigación y formación, capaz de competir en el mercado global. Esto último implica superar las barreras burocráticas y corporativas que hacen lentos los avances hacia la articulación nacional y entre sistemas nacionales, si es que no definitivamente tardíos. Implica también que seamos capaces de identificar nuestros puntos fuertes como región, valorizando nuestra diversidad cultural y biológica, intercambiando y no meramente asimilando conocimientos.

Para defender la valorización del conocimiento, las universidades deben establecer una relación práctica con el conocimiento tácito, sistematizándolo para beneficio de los latinoamericanos, y ofreciéndolo como conocimiento universal que genere ingresos o permita intercambios no desiguales (como el que se da cuando generamos el conocimiento, éste es patentado en otros países y luego lo volvemos a comprar como importación). Además, si se piensa en términos mercado-equivalentes, no deberíamos entregar el poder que nos da tener el gran mercado potencial que significa un continente joven que va a demandar educación y conocimiento.²⁴ Tenemos la ventaja de dominio del área de habla hispana y portuguesa, y no se justifica que importe traducciones lingüísticas o culturales de productos educativos generados desde y para otras realidades. Para, a nuestra vez, poder ofrecer conocimientos, servicios educativos, y competir en el mercado mundial, tenemos que asumir la necesidad de comunicarnos fluidamente en otras lenguas, un déficit no superado de la comunidad científica latinoamericana.

El valor de los conocimientos dependerá de su calidad y pertinencia, y éstas de la calidad del conjunto del sistema educativo y de sus conexiones con las actividades de producción,

²³ (Ver: Brunner, 2000)

²⁴ Para tener una referencia: el valor equivalente del “mercado de educación” en Argentina superaría los diez mil millones de dólares anuales (Coraggio, Vispo *et al*, *op. cit*).

acción social y gobierno. La universidad pública tiene que asumir su responsabilidad de crear las condiciones de su propia eficiencia interna: contribuir a revolucionar el sistema de educación primaria y secundaria y los sistemas de educación superior no universitaria para, junto con ellos, coadyuvar al desarrollo socioeconómico y la democratización integradora de nuestros países.²⁵

Para cumplir estas funciones, el sistema universitario debe mantener su condición de sistema complejo, evitando su fragmentación en una multiplicidad de unidades de servicios educativos, desvinculadas de la investigación y la intervención en la sociedad. Debe potenciarse asimismo el papel de la universidad como agente del desarrollo local y regional, bien conocido en muchas regiones del mundo. Ello implica asumir la responsabilidad de hacer propuestas para el conjunto del país y acompañar a los agentes sociales y políticos en la búsqueda de estrategias de desarrollo. Como señala la UNESCO, en países como los nuestros las universidades tienen la obligación de realizar una investigación que pueda contribuir a solucionar los problemas más graves de dichos países dado que “les corresponde proponer nuevos enfoques para el desarrollo que les permitan construir un futuro mejor en forma efectiva”.²⁶ Esto debe incluir, como función, hacer el diagnóstico crítico de la propia situación universitaria y definir los caminos para su superación.

²⁵ “El conocimiento es el único recurso cuyo impacto potencial sobre el desarrollo humano es limitado no por su escasez, sino por nuestra incapacidad actual para usarlo adecuadamente. El conocimiento no puede simplemente ser redistribuido como el dinero, necesita ser alimentado, requiriendo esfuerzos coherentes de todos los actores. Los estudios disponibles han mostrado que la provisión de la tecnología por sí misma tiene poco impacto sobre la productividad económica o el bienestar. Sin el despliegue de redes, comunidades u otros agrupamientos basados en la gente, por medio de los cuales los individuos y las comunidades pueden compartir su conocimiento, la tecnología tiene poco o ningún beneficio.” (United Nations, 2000).

²⁶ (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998) (nuestra traducción).

Anexo estadístico

Cuadro 1
Escolarización (millones) y porcentajes brutos de matriculación en enseñanza primaria
1990 y 1997

	Escolarización						Porcentaje Bruto de matriculación					
	1990			1997			1990			1997		
	HM	M	%M	HM	M	%M	HM	H	M	HM	H	M
TOTAL MUNDIAL	596,9	273,5	46	668,5	308,4	46	99,2	105,0	93,0	101,8	106,9	96,4
Regiones más desarrolladas:	61,3	29,8	49	62,9	30,6	49	102,8	103,1	102,5	103,5	103,6	103,4
América del Norte	24,8	12,0	48	26,9	13,1	49	102,4	103,2	101,4	101,1	101,4	100,8
Asia/ Oceanía	12,0	5,9	49	10,7	5,2	49	97,2	97,3	97,1	98,8	98,9	98,7
Europa	24,5	11,9	49	25,2	12,3	49	104,4	104,3	104,5	107,2	107,2	107,3
Países en transición	29,7	14,5	49	27,4	13,3	49	96,5	96,7	96,2	100,1	100,6	99,5
Regiones menos desarrolladas	505,9	229,1	45	578,2	264,4	46	98,9	105,7	91,7	101,7	107,6	95,5
África Subsahariana	64,4	29,1	45	81,0	36,5	45	74,8	81,9	67,6	76,8	84,1	69,4
Estados Árabes	30,4	13,2	44	36,6	16,3	45	81,4	90,0	72,4	84,7	92,1	76,9
América Latina y el Caribe	75,5	36,8	49	85,2	40,6	48	105,0	106,2	103,7	113,6	116,9	110,2
Asia y Oceanía:	194,9	91,6	47	214,7	102,8	48	118,5	122,0	114,8	118,0	118,3	117,6
China	122,4	56,6	46	140,0	66,7	48	125,2	129,6	120,3	122,8	122,5	123,0
Asia Meridional:	136,0	56,1	41	157,7	66,6	42	90,3	102,6	77,1	95,4	106,8	83,3
India	99,1	41,0	41	111,1	48,2	43	97,2	109,9	83,6	99,5	108,8	89,5
Países menos desarrollados	53,8	23,4	44	68,7	29,7	43	65,8	73,4	58,6	71,5	80,6	62,3

FUENTE: UNESCO. 2000. *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: UNESCO.

Cuadro 2
Escolarización (millones) y porcentajes brutos de matriculación en enseñanza secundaria
1990 y 1997

	Escolarización						Porcentaje bruto de matriculación					
	1990			1997			1990			1997		
	HM	M	%M	HM	M	%M	HM	H	M	HM	H	M
TOTAL MUNDIAL	315,0	139,1	44	398,1	3180,9	45	51,8	56,5	46,9	60,1	64,0	56,0
Regiones más desarrolladas:	68,9	33,9	49	75,8	37,3	49	94,5	93,7	95,4	108,0	107,0	109,2
América del Norte	21,6	10,6	49	24,7	12,1	49	93,9	93,3	94,4	98,2	97,8	98,6
Asia/ Oceanía	13,0	6,4	49	13,3	6,5	49	96,2	96,0	96,5	102,4	102,6	102,1
Europa	34,4	16,9	49	37,8	18,7	49	94,8	93,9	95,8	113,2	111,6	114,9
Países en transición	38,2	19,0	50	41,1	20,6	50	91,6	90,4	92,8	87,0	85,4	88,6
Regiones menos desarrolladas	207,9	86,2	41	281,3	123,0	44	42,1	48,1	35,9	51,6	56,6	46,3
África Subsahariana	14,7	6,3	43	21,0	9,3	44	22,4	25,5	19,2	26,2	29,1	23,3
Estados Árabes	15,0	6,3	42	18,7	8,4	45	52,2	59,1	44,9	56,9	61,2	52,3
América Latina y el Caribe	22,2	11,4	51	29,2	15,1	52	50,9	49,0	52,8	62,2	59,2	65,3
Asia Oriental y Oceanía:	82,0	35,6	43	113,4	52,2	46	47,4	52,3	42,3	66,3	69,3	63,1
China	52,4	21,7	41	71,9	32,5	45	48,7	55,3	41,7	70,1	73,7	66,2
Asia Meridional:	71,0	25,5	36	94,6	36,1	38	39,8	49,2	29,7	45,3	54,1	35,8
India	55,0	19,5	35	69,7	26,1	37	44,4	55,0	32,9	49,1	59,1	38,2
Países menos desarrollados	12,1	4,4	36	16,4	6,3	38	17,2	21,8	12,6	19,3	23,5	15,0

FUENTE: UNESCO. 2000. *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: UNESCO.

Cuadro 3
Escolarización (millones) y porcentajes brutos de matriculación en enseñanza superior
1990 y 1997

	Escolarización						Porcentaje bruto de matriculación					
	1990			1997			1990			1997		
	HM	M	%M	HM	M	%M	HM	H	M	HM	H	M
TOTAL MUNDIAL	68,6	31,5	46	88,2	41,3	47	13,8	14,6	13,0	17,4	18,1	16,7
Regiones más desarrolladas	29,1	14,7	51	34,2	17,9	52	48,0	46,5	49,6	61,1	56,8	65,6
América del Norte	15,6	8,5	54	16,0	8,9	55	77,2	68,9	85,8	80,7	70,8	91,0
Asia/ Oceanía	3,5	1,5	41	5,5	2,5	46	30,3	33,1	27,4	42,1	43,3	40,9
Europa	10,0	4,8	48	12,7	6,5	52	34,5	35,3	33,6	50,7	47,9	53,6
Países en transición	10,7	5,6	53	11,0	6,0	54	36,1	33,4	38,8	34,0	30,6	37,6
Regiones menos desarrolladas	28,8	11,2	39	43,0	17,4	40	7,1	8,5	5,7	10,3	12,0	8,5
África Subsahariana	1,4	0,4	32	2,2	0,8	35	3,0	4,1	1,9	3,9	5,1	2,8
Estados Árabes	2,4	0,9	37	3,9	1,6	41	11,4	14,1	8,6	14,9	17,3	12,4
América Latina y el Caribe	7,3	3,5	49	9,4	4,5	48	16,8	17,3	16,4	19,4	20,1	18,7
Asia y Oceanía:	10,6	4,1	38	16,8	6,8	41	5,9	7,1	4,7	10,8	12,5	9,0
China	3,8	1,3	33	6,1	2,0	33	3,0	3,9	2,0	6,1	7,8	4,2
Asia Meridional:	6,5	2,0	32	9,3	3,2	34	5,7	7,4	3,7	7,2	9,1	5,1
India	5,0	1,6	33	6,4	2,3	36	6,1	7,7	4,2	7,2	8,8	5,5
Países menos desarrollados	1,2	0,3	27	1,9	0,5	27	2,5	3,6	1,3	3,2	4,6	1,7

FUENTE: UNESCO. 2000. *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: UNESCO.

Cuadro 4
Publicación resumida y estadísticas citadas sobre la Investigación en las ciencias y las ciencias sociales y Matrícula en ciencias a nivel terciario como % del total de la educación terciaria

País	Publicación resumida y estadísticas citadas sobre la Investigación en las ciencias y las ciencias sociales				Matrícula en ciencias a nivel terciario como % del total de la educación terciaria	
	Nº monografías 1981	Nº monografías 1995	Número de citas 1981-85	Número de citas 1993-97	1987- 88	1995
Mundo	459.457	772.036	7.138.219	15.116.724	29	33
Ingresos bajos y medios	72.871	108.929	365.818	830.881	28	34
África Subsahariana	4.337	5.839	29.740	56.110	29	36
Asia Oriente y el Pacífico	2.390	13.571	15.128	98.592	22	35
Asia Meridional	14.056	15.995	59.400	96.231	32	17
Europa y Asia Central	43.975	53.543	201.892	398.790	38	39
América Latina y del Caribe	5.576	14.426	48.803	152.108	35	27
Oriente Medio y N. de África	2.537	5.555	10.855	29.050	35	30
Altos ingresos	386.586	663.107	6.772.401	14.285.843	34	29

FUENTE: Banco Mundial. 2000. *Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas*. Grupo especial sobre educación superior y sociedad convocado por el Banco Mundial y UNESCO. Washington D.C: Banco Mundial

Cuadro 5
Matriculaciones en enseñanza superior (millones), por continentes 1950-1997

	1950	1960	1970	1980	1990	1997
TOTAL MUNDIAL	6,5	12,1	28,1	51,0	68,6	88,2
África	0,1	0,2	0,5	1,5	2,9	4,8
América del Norte	2,4	3,7	9,5	13,5	15,6	16,0
América Latina y el Caribe	0,3	0,6	1,6	4,9	7,3	9,4
Asia y Oceanía*	1,2	3,2	7,4	14,6	23,9	36,1
Europa*	2,5	4,5	9,0	16,4	18,9	21,8

FUENTE: UNESCO. 2000. *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: UNESCO.

* Las cifras de Europa corresponden a 1950 y 1960 comprenden a la antigua URSS. Las de fechas posteriores comprenden datos de la Federación de Rusia, en tanto que los datos de las partes de Asia Central que conforman parte de la URSS se recogen en Asia y Oceanía.

Cuadro 6
Índice de matriculaciones en enseñanza superior (millones), por continentes
1950-1997 (Base 1950 =100)

	1950	1960	1970	1980	1990	1997
TOTAL MUNDIAL	100	186	432	785	1055	1357
África	100	200	500	1500	2900	4800
América del Norte	100	154	396	563	650	667
América Latina y el Caribe	100	200	533	1633	2433	3133
Asía y Oceanía*	100	267	617	1217	1992	3008
Europa*	100	180	360	656	756	872

FUENTE: Elaboración en base a cuadro 4.

Cuadro 7
América Latina: Matriculados en Educación Superior
1970-1999

País	1970	1975	1980	1983	1985	1989	1990	1995	1996	1997	1998	1999
Argentina	274,634	596,736	491,473	580,626	846,145	965,000	986,532	1,303,000	1,344,840	1,439,990	1,524,085	
Bolivia	35,250	49,850	60,900		88,175	128,800	102,001	120,756				
Brasil	430,473	1,089,808	1,377,286	1,479,397	1,367,609	1,518,904	1,540,080	1,759,703	1,868,529	1,945,615	2,125,958	
Chile	78,430	149,647	145,947	172,995	196,283	218,397	226,391	321,248	337,604	358,082	370,798	393,466
Colombia	85,560	176,098	271,630	356,000	391,490	474,787	487,448	588,322	644,188	650,588	656,688	
Costa Rica	15,473	33,239	55,593	58,927	63,771	74,682	80,442	78,819				
Cuba	26,342	82,688	151,733	192,958	235,224	242,366	242,434	122,346	111,587			
Ecuador	38,692	170,173	269,775	266,222	280,594	197,614	206,541	174,924				
El Salvador	9,515	28,281	16,838	57,374	70,499	80,818	78,211	112,266				
Guatemala	15,609	22,881	50,890	43,852	48,283	51,230	64,103	80,228				
Guyana	1,112	2,852	2,465	2,111	2,328	4,665	4,665	7,680	8,965			
Honduras		11,907	25,825	34,468	36,620	43,896	43,117	54,106				
México	247,637	562,056	929,865	1,105,469	1,207,779	1,094,300	1,097,100	1,295,000	1,329,700	1,414,100	1,516,200	
Nicaragua	9,385	18,282	35,268	35,588	29,001		30,733	50,769		56,558		
Panamá	8,947	26,289	40,369	44,568	55,303	50,762	53,235	76,798	80,980			
Paraguay	8,172	18,302	26,915	34,199	32,090	31,117	32,884	40,913	42,302			
Perú	126,234	195,641	306,353	401,715	452,462	656,258	678,236	671,802	647,389	657,586	669,679	
Uruguay		32,627	36,298	57,302	62,358	69,428	71,612	79,691	79,691			
Venezuela	100,767	213,542	307,133	377,287	443,064	528,857	550,030	551,912				
TOTAL	1,512,232	3,480,899	4,602,556	5,301,058	5,909,078	6,431,881	6,575,795	7,490,283	6,495,775	6,522,519	6,863,408	393,466

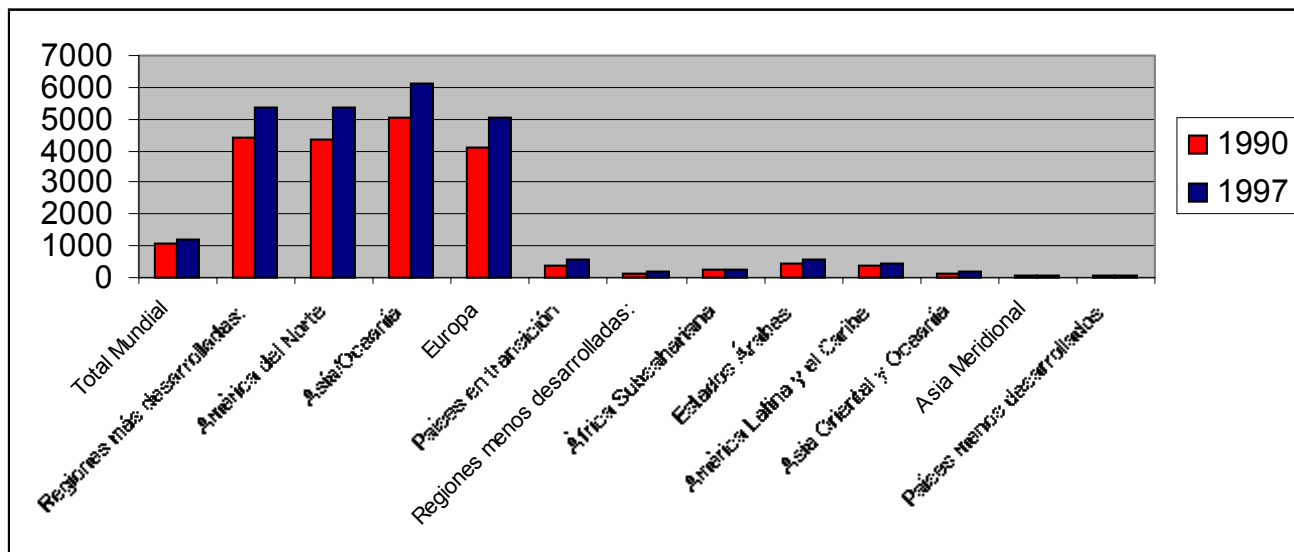
FUENTE: UNESCO y Ministerios de Educación en: Barsky, Osvaldo, Domínguez, Ricardo y Pousadela, Inés. *La Educación Superior en América Latina: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada*. <http://www.columbus-web.com/es/columbus.htm>

Cuadro 8
Gasto público ordinario, por alumnos y educación Terciaria (estimación)
1990 y 1997

	Número de países		Todos los niveles		Terciaria	
			Dólares USA	% del PNB per cápita	Dólares USA	% del PNB per cápita
Total Mundial	109	1990	1.054	22,2	3.046	64,2
		1997	1.224	22,0	3.655	65,7
Regiones más desarrolladas:	23	1990	4.391	20,5	5.036	23,5
		1997	5.360	21,0	6.437	25,2
América del Norte	2	1990	4.344	20,0	4.775	21,9
		1997	5.330	21,5	6.478	26,2
Asia/Oceanía	4	1990	5.016	18,5	5.228	18,9
		1997	6.136	17,9	5.047	15,8
Europa	17	1990	4.107	23,0	5.437	30,4
		1997	5.032	23,0	6.893	31,5
Países en transición	17	1990	384	20,5	666	35,5
		1997	544	26,0	683	32,7
Regiones menos desarrolladas:	69	1990	148	16,6	741	82,8
		1997	194	15,5	853	68,0
África Subsahariana	24	1990	231	15,0	2.454	159,4
		1997	252	10,7	1.611	68,3
Estados Árabes	10	1990	416	20,5	1.616	79,6
		1997	584	22,1	1.726	65,5
América Latina y el Caribe	20	1990	369	13,2	922	33,0
		1997	465	13,8	1.169	34,7
Asia Oriental y Oceanía	9	1990	103	13,9	550	74,2
		1997	182	14,2	817	63,9
Asia Meridional	5	1990	80	18,7	390	91,4
		1997	64	15,3	305	72,8
Países menos desarrollados	19	1990	39	14,8	326	125,5
		1997	39	14,4	236	88,2

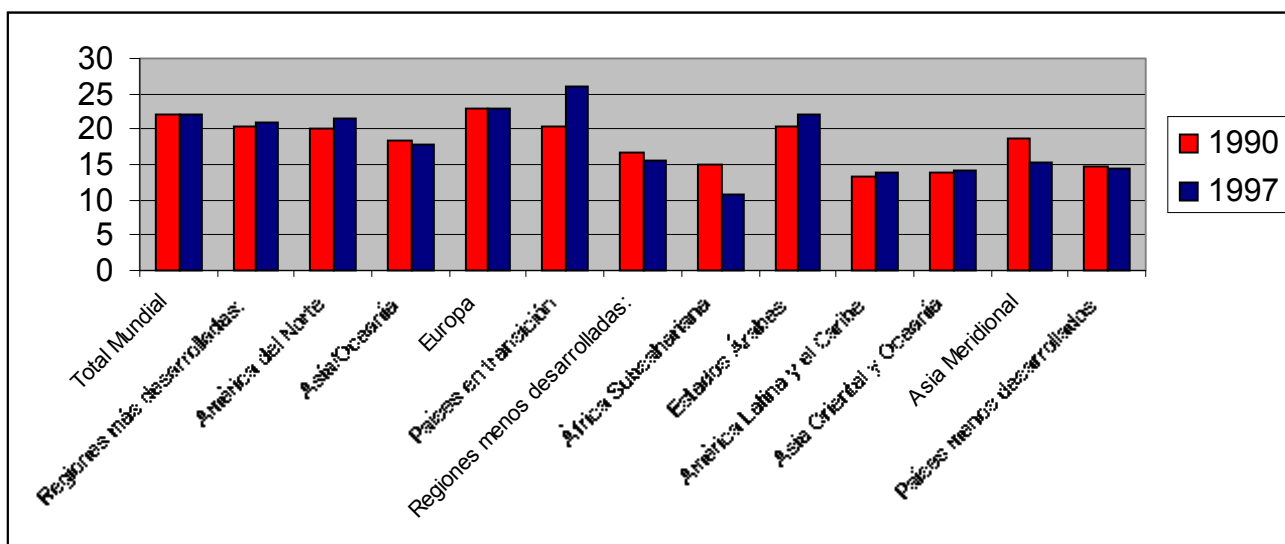
FUENTE: UNESCO. 2000. *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: UNESCO.

Gráfico 1
Todos los niveles educativos: Gasto público ordinario por alumnos (estimación)
en dólares estadounidenses
1990 y 1997



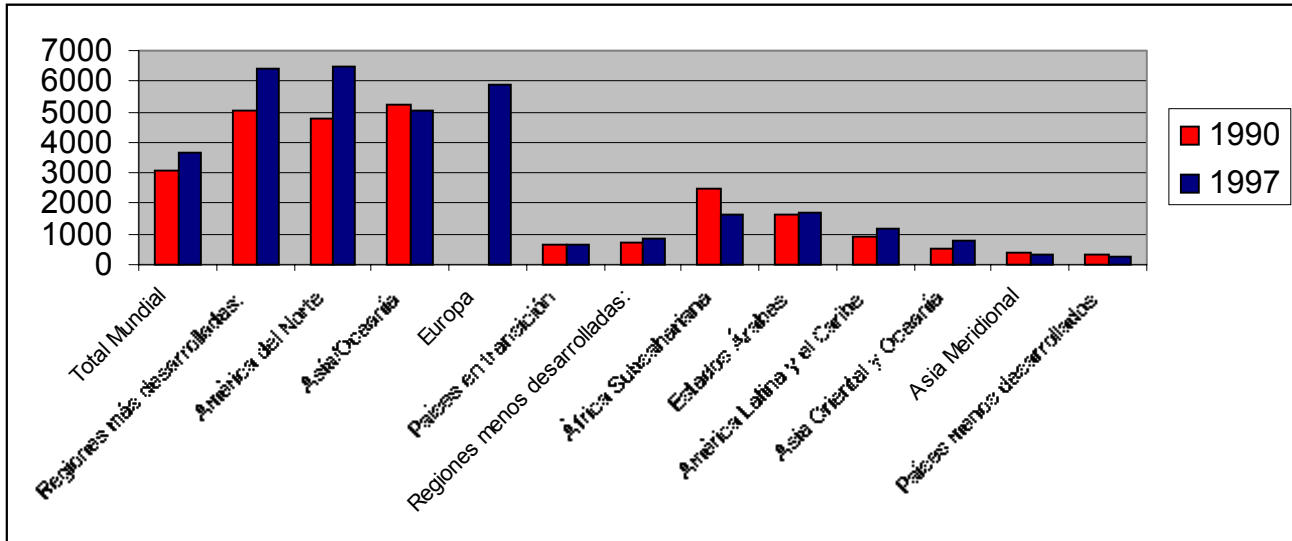
FUENTE: Elaboración en Base a Cuadro 8

Gráfico 2
Todos los niveles educativos: Gasto público ordinario, por alumnos (estimación)
en porcentaje del PBN per cápita
1990 y 1997



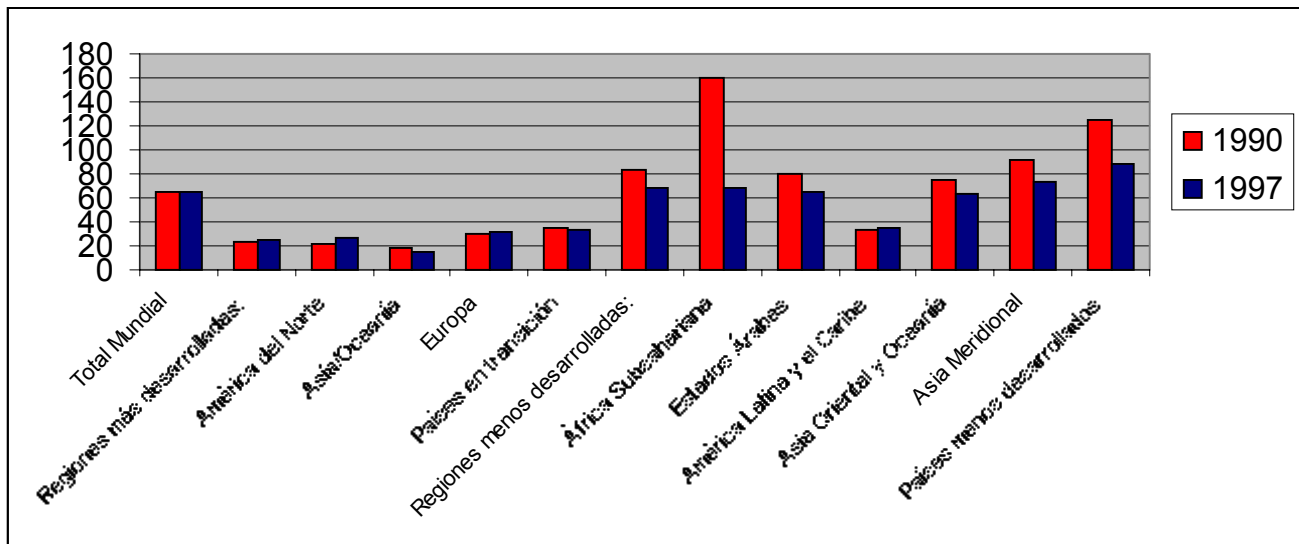
FUENTE: Elaboración en Base a Cuadro 8

Gráfico 3
Educación terciaria: Gasto público ordinario, por alumnos (estimación)
en dólares estadounidenses
1990 y 1997



FUENTE: Elaboración en Base a Cuadro 8

Gráfico 4
Educación terciaria: Gasto público ordinario, por alumnos (estimación)
en porcentaje del PBN per cápita
1990 y 1997



FUENTE: Elaboración en Base a Cuadro 8

Cuadro 9
Gasto público ordinario, destinado a educación Terciaria
para algunos países de América Latina,
1990 y 1996

País	Gasto ordinario por alumno expresado en porcentajes de PNB per cápita	
	1990	1996
Argentina	18	18
Bolivia	...	57
Brasil	29	21
Colombia	35	37
Costa Rica	61	50
Cuba	39	88
Chile	29	21
Ecuador	26	26
Guatemala	...	47
Honduras	82	54
Jamaica	145	162
México	...	47
Panamá	46	40
Paraguay	37	82
Perú	...	15
Republica Dominicana	6	10
Uruguay	28	24

FUENTE: UNESCO. 2000. *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: UNESCO.

Cuadro 10
América Latina: Graduados en educación superior
1970-1997

País	1970	1975	1980	1983	1985	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Argentina	23.991	33.321												59.464
Bolivia	1.313	1.093	1.272	3.356	4.422	4.887	4.610	4.348	5.051					
Brasil	64.049	185.015	226.423	238.096	234.173	232.275	230.206	236.377	234.267	240.269	245.887	254.401	260.224	274.384
Chile	8.255	11.900	13.925	19.469	20.256			14.900	13.613	15.414		35.609		41.458
Colombia	8.209	13.616	26.658	42.006	48.736	68.443	67.001	79.062	72.371	84.619	90.283	82.272	92.219	
Costa Rica			4.288	4.312	4.908	6.799		9.448	9.813					
Ecuador	2.400			15.441				11.722						
El Salvador	428	1.102		5.083	3.825	3.381	4.619			7.306	8.196	9.230	7.897	
Guatemala	514	1.021												
Guyana	160		1.018	791	654		1.073					1.554		
Honduras		580	918	1.350	1.430	1.736	1.733	1.729	1.649			1.554		979
México			66.656	96.572	113.050	147.152	152.253	157.353	183.273	164.087	152.316	221.481	243.503	238.553
Nicaragua			4.173	1.462	1.636	2.073	1.766	2.291	1.875			4.903		6.915
Panamá	589		2.505	2.969	3.280	3.174	3.351				5.744			
Paraguay	821				2.243	2.431			3.669					
Perú		6.335	18.530	10.449	9.706	36.319	39.008	27.428						
Uruguay	1.065	2.049	2.295	3.358	2.632	4.774	4.125	5.609					5.930	
Venezuela	7.986	15.344	15.819	20.121	26.507	32.787	41.362							
TOTAL	119.780	271.376	384.480	464.835	477.458	546.231	551.106	550.267	525.581	511.695	502.426	611.004	609.773	621.753

FUENTE: UNESCO y Ministerios de Educación en: Barsky, Osvaldo, Domínguez, Ricardo y Pousadela, Inés. *La Educación Superior en América Latina: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada*. <http://www.columbus-web.com/es/columbus.htm>

Bibliografía

- Administración Pública Nacional. *Presupuesto 2001*.
<http://www.mecon.gov.ar/consulta/detallado/index0.html>
- Alcantara, Armando . 2001. "Should Universities in Developing Countries Do R&D?" in: The Boston College Center for International Higher Education. 2001. *International Higher Education*. Number 22 Winter2001.
- Allende, Jorge E.. 2001. El impacto del avance de las ciencias sobre la sociedad en las primeras décadas del siglo XXI. El contexto para la educación. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Año 2001. PROMEDLAC VII. Documento de Apoyo.
- Altbach, P. y Peterson, P. (eds.). 1999. Higher Education in the 21st Century: Global Challenge and National Response", IIE Research Report Number 29, Boston, April 1999.
- Altbach, Philip G. 2001. "Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok" in: The Boston College Center for International Higher Education. 2001. *International Higher Education*. Number 23 Spring 2001.
- Arocena, Rodrigo. and Sutz, Judith. 2000. "The Public University in Uruguay" in: The Boston College Center for International Higher Education. 2000. *International Higher Education*. Number 19 Spring 2000.
- Attali, Jacques. 1998. *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. París : Ed. Le Monde.
- Bacon, Marcel. 2000. Exposición en el Coloquio Internacional "La educación superior: transformaciones y tendencias". Buenos Aires: Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación.
- Badano, María de Rosario. 2000. *Comentarios a propósito del documento "Hacia un sistema integrado de educación superior en la Argentina: democratización con calidad"*. Buenos Aires: CTERA.
- Balán, J. y García de Fanelli, A.M. 1993. El sector privado en la educación superior: políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América Latina, CEDES, Serie Educación Superior / 3, Buenos Aires: CEDES.
- Banco Interamericano de Desarrollo. 1997. *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*. Washington, D.C.: BID
- Banco Interamericano de Desarrollo. 2000. *La ciencia y la tecnología para el desarrollo: Una estrategia del BID*. Banco Interamericano de Desarrollo. Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington, D.C.: BID.
- Banco Mundial. 1995. *La enseñanza superior. Lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D. C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 1996. *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2000. *Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas*. Grupo especial sobre educación superior y sociedad convocado por el Banco Mundial y la UNESCO. Washington D.C: Banco Mundial
- Barr, Nicholas. 2000. *Strategy for Financing Tertiary Education. Submission to the Education and Science Select Committee, Inquiry into the Resourcing of Tertiary Education*, Department of Economics, London School of Economics and Political Science. London: School of Economics and Political Science.
- Barsky, Osvaldo, Domínguez, Ricardo y Pousadela, Inés. 2000. *La Educación Superior en América Latina: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada*. Documento presentado al seminario "Opciones estratégicas para la reforma académica y la movilidad en América Latina", Columbus-

- Aula-CRE, Florianópolis, 24-26 de agosto de 2000. <http://www.columbus-web.com/es/columbus.htm>
- Becker, William E. & Toutkoushian, Robert K.. 1999. *Measuring Gender Bias in The Salaries of Tenured Faculty Members*. Working Draft.
- Bernasconi, Andrés. 1999. "Chile" in: The Boston College Center for International Higher Education. 1999. *International Higher Education*. Number 15 Spring 1999.
- Bisang, Roberto. 2001. "Aspectos Económicos de la Educación Universitaria". Buenos Aires: mimeo.
- Blanc, George. 1999. "Universidad para una sociedad que aprende" en: *La Universidad en la sociedad de la Información. Conferencia. San Paulo- Brasil 23-25 de octubre de 1996*. Documentos Columbus sobre gestión universitaria. Paris: CRE-Columbus-UNESCO.
- Blunden, Margaret. 2000. Exposición en el Coloquio Internacional "La educación superior: transformaciones y tendencias". Buenos Aires: Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación.
- Bricall, Josep M. 2000. *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE) Barcelona: CRUE.
- Brovetto, Jorge. 1999. "La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX" en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 21. OEI.
- Brunner, José Joaquín. 1999. *Educación superior en una sociedad global de la información*. Universidad Piloto-ASCUN, Bogotá, octubre 1999. (Mimeo)
- Brunner, José Joaquín. 1999. *El sistema universitario chileno*. Presentación ante la Hon. Cámara de Diputados. 9 de junio 1999. (Mimeo)
- Brunner, José Joaquín. 1999. *La educación superior en Chile: tendencias y perspectivas*. Seminario organizado por el Ministerio de Educación y el Banco Mundial. Montevideo.
http://www.geocities.com/brunner_cl/escamdip.html
- Brunner, José Joaquín. 1999. La educación superior frente a los desafíos del futuro. Discurso de inauguración del año académico. Valparaíso: Universidad de Valparaíso. (Mimeo)
- Brunner, José Joaquín. 2000. *Educación superior: desafíos y tareas*. Discurso de incorporación a la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales. Santiago de Chile, 13 de junio 2000. (Mimeo)
- Brunner, José Joaquín. 2000. *Notas sobre educación superior*. Conferencias en la Universidad de Antioquia, Medellín. (Mimeo)
- Cardoso Amaral, Nelson. 1996. "El sistema de enseñanza superior brasileño: Organización y financiamiento" en: Ministerio de Educación. 1996. *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior. Modelos de asignación del aporte público*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.
- Casanova Cardiel, Hugo y Rodríguez Gómez, Roberto "El conflicto de la UNAM 1999-2000" en: *Voices of Mexico*, 52, July-September 2000, p.49-55
- Castells, Manuel. 1997. *The information Age. Economy, Society and Culture*, Vol I: The Rise of the Network Society (1996) Vol II: The power of Identity (1997). Oxford: Blackwell Publishers.
- Commission of The European Communities. 2000. *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: Commission Staff Working Paper.
- Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior. 1998. *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. España: CRUE.

- Coraggio, José Luis y Torres, Rosa María. 1997. *La educación según el Banco Mundial (Un análisis de sus propuestas y métodos)*. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.
- Coraggio, José Luis y Vispo, Adolfo (coord.) 2001. *Contribución al estudio del sistema argentino de educación superior universitaria*. Buenos Aires: Consejo Interuniversitario Nacional.
- Coraggio, José Luis. 2001. "Universities and National Knowledge-based Development. An Alternative to a Global Knowledge Bank", in: Gmelin, W.; King, K and McGrath, S. (eds.) *Knowledge, Research and International Cooperation*. UK: University of Edinburg, 2001.
- Coraggio, José Luis. 1999. *Política social y economía del trabajo. Alternativas a la política neoliberal para la ciudad*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- CRE. 2000. *Formative Evaluation of University Strategy for New Technologies in Teaching and Learning*. CREdoc N°5, May 2000. Geneve 4: CRE.
- CRE. *Coopération et mobilité académique en Europe: la responsabilité des universités*. Geneve 4: CRE/ European Commission under the SOCRATES programme.
- CRE. *Five Ways to Improve University Funding*. Geneve 4: CRE.
- CRE. *Restructuring the University. Universities and the Challenge of New Technologies*. Geneve 4: CRE.
- de Francesca, Francisco. 2000. *Contenidos vocacionales en la universidad: hacia un debate abierto*. Exposición en el Coloquio Internacional "La educación superior: transformaciones y tendencias". Buenos Aires: Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación.
- de Moura Castro, Claudio and Levy, Daniel C. 2001. "Four Functions in Higher Education" in: The Boston College Center for International Higher Education. 2001. *International Higher Education*. Number 23 Spring 2001.
- de Moura Castro, Claudio and Levy, Daniel C. 2001. "Putting Reality Ahead of Myths: Latin American Reform" in: The Boston College Center for International Higher Education. 2001. *International Higher Education*. Number 22 Winter 2001.
- de Sebastián, Luis. 1997. *La participación como mecanismo contractual en las políticas sociales*. Documentos de trabajo del INDES, Serie de Documentos de Trabajo I-5. Washington, D.C.: BID.
- de Wit, Hans. 1999. "Changing Rationales for Internationalization" in: The Boston College Center for International Higher Education. 1999. *International Higher Education*. Number 15 Spring 1999.
- Del Bello, Juan Carlos y Mundet, Eduardo. *Alternativas para facilitar la movilidad de estudiantes, egresados y docentes en el sistema universitario de América Latina*. Reunión sobre "Opciones estratégicas para la reforma académica y la movilidad en América Latina", Brasil: Columbus/ Universidad Federal de Santa Catarina.
- Delfino, José A. y Gertel, Héctor R.. 1996. "Modelo para la asignación del presupuesto estatal entre las universidades nacionales" en: Ministerio de Educación. 1996. *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior. Modelos de asignación del aporte público*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.
- Delfino, José A. y Gertel, Héctor R.. 1996. "Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior" en: Ministerio de Educación. 1996. *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior. Modelos de asignación del aporte público*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.
- Delors, J. et. al.. 1996. *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Experton, William. 1996. "Financiamiento de la Enseñanza Superior" en: Ministerio de Educación. 1996. *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior. Modelos de asignación del aporte público*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.

- Fiel-CEP. 1998. *Una Educación para el Siglo XXI: el caso argentino y otras experiencias internacionales*. Buenos Aires: FIEL-CEP
- García de Fanelli, A. M. 1994. *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Trabajo final del “Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior”. Serie Educación Superior. Doc. CEDES 108. Buenos Aires: CEDES.
- García de Fanelli, A. M. 1998. *Gestión de las Universidades Públicas. La experiencia internacional*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación.
- García de Fanelli, A. M. 1999. “Los indicadores en las políticas de reforma universitaria argentina: balance de la situación actual y perspectivas futuras”, en *Indicadores universitarios. Tendencias y experiencias internacionales*. 1999. Buenos Aires: Secretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación de la Nación.
- García de Fanelli, A. M. 2000. *La Universidad Pública frente a la nueva lógica de las políticas públicas y del mercado*. Buenos Aires: CONICT-CEDES.
- Gérard de Selys et Nico Hirtt. 1997. *Résister à la privatisation de l'enseignement*. Bruxelles: Tableau Noir - Editions EPO. (Mimeo)
- Gil Antón, Manuel . 2001. “The New Mexican Government” in: The Boston College Center for International Higher Education. 2001. *International Higher Education*. Number 22 Winter 2001.
- Giménez Martínez, Juan José. 2000. “La Extensión Universitaria en España” . Exposición V Congreso Iberoamericano de Extensión. México, 2000 “Sociedad, Educación Superior y Extensión: Balance y Perspectivas” Morelia, Michoacán, México: Universidad Michoacana De San Nicolás De Hidalgo.
- Haugades, Huguette. 1996. “Método de reparto de los aportes del Estado destinados a las universidades en Francia” en: Ministerio de Educación. 1996. *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior. Modelos de asignación del aporte público*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.
- Hauptman, Arthur M. 1999. “Student-Based Higher Education Financing Policies” in: The Boston College Center for International Higher Education. 1999. *International Higher Education*. Number 17 Fall 1999.
- Hirtt, Nico . 2000. *Vol de vautours sur l'école des pauvres. La Banque mondiale veut stimuler l'enseignement privé dans les pays du Tiers-Monde*. (Mimeo)
- Instituto Nacional de Estadísticas. 2000. *Estadísticas de educación, cultura y medios de comunicación*. Santiago: INE.
- Johnstone, D. Bruce and Shroff-Mehta, Preeti. 2000. *Higher Education Finance and Accessibility: an International Comparative Examination of Tuition and Financial Assistance Policies*. USA: Center for Comparative and Global Studies in Education Graduate School of Education, University at Buffalo, State University of New York.
- Johnstone, D. Bruce. 1998. *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Universidad del Estado de Nueva York, Búfalo: Banco Mundial.
- Katz, Arnold and Becker, William E.. 1999. “Technology and the Teaching of Economics to Undergraduates” in: *Journal of Economic Education (JEE)*.
- Kent, Rollin. 1999. “México” in: The Boston College Center for International Higher Education. 1999. *International Higher Education*. Number 15 Spring 1999.
- Klees, Steven. *Knowledge, Power, and Politics: The World Bank Education*. USA: University of Maryland.

- Krauskopf, Manuel. 1999. "Educación Superior e Investigación en América Latina" en: *La Universidad ante el siglo XXI. ¿Dónde estamos y hacia donde vamos?*. Caracas, Venezuela: Ediciones CENDECO.
- Kühn, Hans Peter. 1996. "La Educación Superior en Alemania: Sistema, financiamiento, reformas y problemas" en: Ministerio de Educación. 1996. *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior. Modelos de asignación del aporte público*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.
- Levy, Daniel C. 1999. Latin America in the 1990s" in: The Boston College Center for International Higher Education. 1999. *International Higher Education*. Number 15 Spring 1999.
- Lévy, Pierre. 1999. "Educación y cibercultura" en: *La Universidad en la sociedad de la Información. Conferencia. San Paulo- Brasil 23-25 de octubre de 1996*. Documentos Columbus sobre gestión universitaria. Paris: CRE-Columbus-UNESCO.
- Lévy, Pierre. *La técnica no es un ídolo. Siete tesis sobre la tecnociencia*. (Mimeo)
- Lévy, Pierre. *O universal sem totalidade, essência da cybercultura*. (Mimeo)
- Llisterri, Juan José. 2000. *Competitividad y desarrollo económico local. Nuevas oportunidades operativas*. Documento de discusión. BID.
- Loing, Bernard. 1999. "Educación y tecnología de la información" en: *La Universidad en la sociedad de la Información. Conferencia. San Paulo- Brasil 23-25 de octubre de 1996*. Documentos Columbus sobre gestión universitaria. Paris: CRE-Columbus-UNESCO.
- Lopez-Acevedo, Gladys & Salinas Human, Angel. 2001. *Teacher Salaries and Professional Profile in Mexico*. Development Department, LCSHD Paper Series No. 63. World Bank. Latin American and Caribbean Regional Office.
- Marquina, Monica and Habermfeld, Leandro. 2000. "Argentina: Between Tradition and Modernization?" in: The Boston College Center for International Higher Education. 2000. *International Higher Education*. Number 19 Spring 2000.
- McMeekin, R. W.. 1998. *Education Statistics in Latin America and the Caribbean. Technical Study*. Washington, D.C.: BID.
- McMeeKin, R. W. 1998. *Estadísticas Educativas en América Latina y el Caribe. Informe de un estudio sobre la situación de las estadísticas educativas, indicadores y sistemas de información para la administración en la región y lecciones a aprender de otras regiones*. Washington D.C: BID
- MEC. 2000. *Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980-1998*. Brasilia: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Ministerio de Cultura y Educación. Secretaria de Políticas Universitarias. 1998. *Estadísticas 1997. Postgrado. Alumnos y Egresados. Universidades Nacionales, Institutos Universitarios Estatales, Universidades Privadas, Institutos Universitarios Privados*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación. Secretaria de Políticas Universitarias. 1998. *Estadísticas Básicas de Universidades Privadas. Años 1995-1998*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos - Secretaría de Hacienda, Subsecretaría de Presupuesto - Oficina Nacional de Presupuesto. *Indicadores relevantes de la Administración Pública Nacional 1999*. Indicadores específicos
<http://www.meccon.gov.ar/indicadores/1999/indi1.htm>
<http://www.meccon.gov.ar/indicadores/1999/cuadro10.htm>
- Ministerio de Educación. 1996. *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior. Modelos de asignación del aporte público*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.

- Ministerio de Educación. 2000. *Aportes a la Educación Superior como Instrumento de Política*. Santiago: Ministerio de Educación. <http://www.mineduc.cl/superior/financiamiento.htm>
- Monserrat, Jordi. 1996. “Financiación de la enseñanza en España. Sistema de distribución de los recursos públicos” en: Ministerio de Educación. 1996. *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior. Modelos de asignación del aporte público*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.
- Navarro, Juan Carlos. 1999. “Venezuela” in: The Boston College Center for International Higher Education. 1999. *International Higher Education*. Number 15 Spring 1999.
- OECD. 1998. *Education Policy Analysis 1998*. Paris: OECD.
- OECD. 1998. *Measuring The ICT Sector*. Paris: OECD.
- OECD. 2000. *Tertiary Education in The 21st Century: Challenges & Opportunities*. Paris: OECD.
- OECD. 2001. *Education at a Glance – OECD Indicators 2001*. Paris: OECD.
- Panizzi, Wraná Maria. *Cooperação Interuniversitária: A Construção Do Espaço Acadêmico Comum*. Brasil: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. <http://www.campus-oei.org/superior/boletin2c.htm#a>
- Petrei, A. Humberto. 1999. *La educación, su financiamiento y la distribución del ingreso*. Trabajo preparado con motivo de la incorporación del autor como miembro de la Academia Nacional de Educación.
- Preddey, George. 1996. “Modelo para la asignación de fondos públicos entre las universidades: El caso de Nueva Zelanda” en: Ministerio de Educación. 1996. *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior. Modelos de asignación del aporte público*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.
- Riveros, Luis A.. 1996. “Crisis y renovación de la política universitaria del Estado” en: Ministerio de Educación. 1996. *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior. Modelos de asignación del aporte público*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.
- Rodríguez, Roberto y Alcántara, Armando. *Los organismos multilaterales y la reforma de la educación superior en América Latina*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salmi, Jamil. *Higher Education at a Turning Point*. Washington D. C: World Bank.
- Samoff, Joel y Nelly P. Stromquist; “Managing Knowledge. For Whom? By Whom? With What Consequences?”, paper presented at the Annual Meeting of the African Studies Association Nashville, 16–19 November 2000.
- Schugurensky, Daniel. 2000. Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo 21: El caso de Canadá [online]. <http://www.unam.mx/roberto/canada.htm>
- Schwartzman, Simon. 2001. “The future of education in Latin America and the Caribbean” in: *Seventh Meeting of the Intergovernmental Regional Committee of the Major Project in the Field of Education in Latin America and the Caribbean*. Santiago: PROMEDLAC VII, UNESCO. Working Document.
- Schwartzman, Simon. 1997. “Higher Education in Brazil: First Moves” in: *International Higher Education*. The Trustees of Boston College, 1997.
- Sebastián, Jesús. *Percepciones sobre la Cooperación Académica y Científica entre España y América Latina*. Madrid: Centro de Información y Documentación Científica. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (Mimeo)
- Sheehan, John. 1996. “Modelos para la asignación de los fondos públicos entre las universidades” en: Ministerio de Educación. 1996. *Nuevas direcciones en el financiamiento de la educación superior. Modelos de asignación del aporte público*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias.

- Sistema de Información y Comunicación del Mercosur Educativo. 2000 *Vitrina Estadística. Indicadores Educativos del Mercosur – 1997*.
- Student – Parent Cost Cost By Country. The International Comparative Higher Education Finance And Accesibility Project. <http://www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance/index.html>
- Subsecretaría de Presupuesto - Oficina Nacional de Presupuesto. *Indicadores relevantes de la Administración Pública Nacional 1999. Indicadores provinciales*. http://www.mecon.gov.ar/indicadores/1999/cuadro_prov02.htm#8
- Teferra, Damtew. 1999. “Ideas for Financing in Higher Education” ” in: The Boston College Center for International Higher Education. 1999. *International Higher Education*. Number 17 Fall 1999.
- Tejedor, Manuel. 2000. *Organización pedagógica de las enseñanzas tecnológicas, técnicas y profesionales en el marco del sistema educativo francés*. Exposición en el Coloquio Internacional “La educación superior: transformaciones y tendencias”. Buenos Aires: Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación.
- The American Chemical Society. 2000. *Chemically Related Activity in Industry, Higher Education, Government, Learned Societies and Trade / Professional Associations, and Research Institutes in Argentina, Brazil, Chile, Mexico and Venezuela*. The American Chemical Society. Office of International Activities.
- The Association of Commonwealth Universities. 1999. *Effective Financial Management in Higher Education Developed by the Higher Education Funding Council for England in conjunction with its Partner Universities and Colleges and adapted for use in the Commonwealth by The Commonwealth Higher Education Management Service*. London: The Association of Commonwealth Universities.
- The Boston College Center for International Higher Education. 1997. *International Higher Education*. Number 8 Summer 1997-Number 23 Spring 2001.
- Torres, Rosa María. 2000. "Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas", en: *El maestro, protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB-Editorial Magisterio Nacional.
- UNESCO. 1999. *Statistical Information on Higher Education in Central and Eastern Europe*. UNESCO-CEPES.
- UNESCO. 2000. *Informe sobre la educación en el mundo. “El derecho a la educación: Hacia una educación para todos a lo largo de la vida”*. Madrid: Ediciones UNESCO/Grupo Santillana.
- United Nations, 2000, *Report of the Secretary General for the high-level segment of ECOSOC substantive session in 2000 on the theme of “Development and international cooperation in the XXI century: the role of information technology in the context of a knowledge-based global economy”*. United Nations, Economic and Social Council, New York.
- Villa Lever, Lorenza y Rodríguez Gómez, Roberto. *Educación y desarrollo en México. El caso de la educación media y superior en los noventa*. México: Instituto de Investigaciones Sociales / Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.(mimeo)
- Vos, Rob.1996. *Educational Indicators: What's To Be Measured?*. INDES Working Papers, Working Paper Series I-1. Washington D.C.: BID.
- Warren, Roane. 2001. “Impediments to Private Higher Education in Uruguay” ” in: The Boston College Center for International Higher Education. 2000. *International Higher Education*. Number 19 Spring 2000.
- Wilson Osorio, John y Ossa Londoño, Jorge . “Algunos aspectos de la Universidad Colombiana en la década de los 80 y de los 90”, en: Roberto Rodríguez (Coord.), *Sistemas nacionales de Educación Superior. Transformaciones en la década 90 y perspectiva hacia el siglo XXI* (en prensa).
- World Bank. 1994. *Higher Education. The Lessons form Experience*”, Washington D.C.: World Bank.

- World Bank. 1995. *Priorities and Strategies for Education Summary. World Bank Review*. Washington D.C: World Bank/ The International Bank for Reconstruction and Development.
- World Bank. 2000. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, D.C. : The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- World Bank. *Educational Change in Latin America and the Caribbean*. Washington D. C: World Bank.
- Zich, Rodolfo. 2000. Exposición en el Coloquio Internacional “La educación superior: transformaciones y tendencias”. Buenos Aires: Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación.