



3

América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales

Editor: Theotonio Dos Santos



FLACSO



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina Regional de Ciencia
para América Latina y el Caribe

Representación de la
UNESCO ante el MERCOSUR

Proyecto Repensar América Latina

Coordinador General: Gonzalo Abad Ortíz

Comité Editorial:

Adrián Bonilla

Julio Carranza

Thetonio dos Santos

Francisco Rojas

Juan Valdés

Edición: Alfredo Prieto

Asistencia editorial: Laura Marrero

Volumen 3

Theotonio Dos Santos, Editor

América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales

ISBN 978-92-9089-174-1

© UNESCO 2011

Los autores se hacen responsables por la elección y presentación de los hechos que figuran en la presente publicación y por las opiniones que aquí expresan, las cuales no reflejan necesariamente las de la UNESCO, y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos, no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

Esta publicación se encuentra disponible en www.unesco.org/uy/shs y puede ser reproducida haciendo referencia explícita a la fuente.

Impreso en 2011 por la Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe

Luis Piera 1992, 2o. piso
11100 Montevideo, Uruguay

Índice

Preámbulo. <i>Julio Carranza Valdés</i>	5
Presentación <i>Gonzalo Abad Ortíz</i>	7
Introducción <i>Theotonio Dos Santos</i>	13
La economía mundial y América Latina a inicios del siglo XXI <i>Orlando Caputo</i>	19
Un repaso de la crisis y la necesidad de una nueva arquitectura financiera internacional <i>Oscar Ugarteche</i>	57
La integración latinoamericana: etapas pasadas y escenarios posibles <i>Jaime E. Estay</i>	93
Postneoliberalismo o cambio civilizatorio <i>Ana Esther Ceceña</i>	121
Desigualdad y crisis de incorporación: la caja de herramientas de políticas sociales de la izquierda <i>Luis Reygadas y Fernando Filgueira</i>	133
O espírito de Cochabamba: a reapropriação social da natureza <i>Carlos Walter Porto-Gonçalves</i>	161
Prospectiva tecnológica para América Latina <i>Leonel Corona</i>	181

La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias <i>Francisco López Segrera</i>	207
Cambios demográficos y reestructuración económica en América Latina. Perspectivas y desafíos para las políticas sociales <i>Dídimo Castillo Fernández</i>	233
Centroamérica 2010 y sus escenarios de integración <i>Jorge Rovira Mas</i>	257
La crisis del imperialismo. América Latina y Panamá enfrentan cambios épicos en sus relaciones con los Estados Unidos <i>Marco A. Gandásegui, hijo</i>	283
Sobre los Autores	313

La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA

Educación superior y globalización

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

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

El objetivo de analizar estas cuestiones es contribuir a promover las transformaciones necesarias de las tendencias principales de la Educación Superior (ES), tales como la expansión cuantitativa, la privatización creciente, la diversificación institucional y el crecimiento de las restricciones en el financiamiento público. Con el fin de proporcionar una respuesta adecuada a problemas apremiantes como la reducción de la inversión pública, las inadecuadas polí-

ticas gubernamentales y la estructura rígida e inflexible de las relaciones con el sector productivo, las universidades tienen que lidiar con estos problemas a nivel nacional e internacional, sobre todo en los países en vías de desarrollo.

En los documentos de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), convocada por la UNESCO, y en las comisiones de seguimiento de esa conferencia, se hicieron valiosas sugerencias en el sentido de cómo afrontar los desafíos más urgentes. Por ejemplo: la actualización permanente de los profesores, los contenidos y el currículo, la introducción de redes electrónicas para el aprendizaje, la traducción y adaptación de las principales contribuciones científicas, la modernización de los sistemas de gestión y dirección, la integración y complementación de la educación pública y privada, así como de la educación formal, informal y a distancia.

La misión de la educación superior hoy: principales tendencias, contribuciones y desafíos

1. Masificación: la tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de trece millones de estudiantes universitarios en 1960 a ciento cuarenta y cuatro en el año 2006 y 150,6 millones en 2009. 51% de la tasa de matrícula es femenina (UNESCO, 2009: 136).
2. La educación se ha hecho permanente, dado el crecimiento exponencial del conocimiento: en 2005 las corporaciones norteamericanas gastaron quince mil millones de dólares en entrenar a sus empleados.
3. El auge de las TIC implica que el equipamiento de una universidad es mucho más costoso; su exclusión, la segregación del estado del arte de la sociedad del conocimiento.
4. El vertiginoso incremento de la movilidad académica internacional favorece a los alumnos de los países desarrollados y de ciertos países asiáticos y tiende a incrementar la “fuga de cerebros”.
5. La privatización de la educación superior se incrementa aceleradamente en América del Norte, América Latina y el Caribe, Asia y los países del este de Europa y Rusia. Solo en las regiones de Europa occidental y África sigue predominando la educación superior pública financiada casi en su totalidad por el Estado.

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

- nancias. Como ejemplos podemos poner a la Universidad de Phoenix, que pertenece al Grupo Apollo (Altbach, 2006: 204; Didou, 2005).
12. Una de las consecuencias negativas de la globalización económica y de las tendencias privatizadoras para la educación superior es la propuesta de la Organización Mundial del Comercio (OMC) de incluirla como un servicio sujeto a las regulaciones del GATS. Aunque esta propuesta aún no ha sido aprobada, los países que obtienen importantes ganancias por concepto de estudiantes extranjeros —los Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia, Japón— defienden con fuerza la iniciativa.
 13. Existe la tendencia de que las IES de los países en desarrollo soliciten ser acreditadas por agencias de acreditación de países extranjeros, en especial de los Estados Unidos, sin percatarse de que estas instituciones desconocen los valores y las necesidades de desarrollo autóctono, por estar conformadas para otra realidad. Puede ser positivo invitar a expertos a incorporarse a los equipos nacionales de acreditación, pero siempre que estos procesos estén elaborados a partir de valores, normas y necesidades autóctonas.
 14. Los *rankings* están cada vez más de moda. A mediados de los años 80 el *Asian Wall Street Journal* incluía en una lista de las diez mejores universidades del mundo, solo cuatro (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio) fuera de los Estados Unidos. Según Altbach, algunos de estos *rankings* tienen cierta respetabilidad como el de *U.S. News* y el del *Times Higher Education Supplement (THES)*. En 2005 se debatió mucho la fiabilidad del *ranking* publicado ese año por el *THES* y la Shanghai Jiao Tong University.⁷⁴ Lo que

74 La Universidad Jiao Tong de Shanghai publicó un *ranking* en 2004 basado en número de Premios Nóbel, cantidad de investigadores referidos en el *Citation Index* y la calidad de la educación en relación con el tamaño de la universidad. Según este estudio, de las diez mejores universidades del mundo ocho estaban en los Estados Unidos, encabezadas por Harvard y Stanford. En este *ranking* había pocas universidades fuera de los Estados Unidos y Europa. Nueve en China, ocho en Corea del Sur, cinco en Hong Kong, cinco en Taiwán, cuatro en Sudáfrica, cuatro en Brasil, una en México, una en Chile y una en Argentina. Todas las universidades latinoamericanas aparecían en el *ranking* por debajo del 200 (UNAM, USPI de São Paulo) y otras (Universidad de Chile, Campinas, Federal de Río) por debajo del 300. ¿Debemos preocuparnos por esto? ¿Debemos aspirar a lograr los indicadores de estos ranking como objetivo central?. Véase el *ranking* que publica anualmente la Universidad Jiao Tong de Shanghai, disponible en: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>

ocurre es que los *rankings* están contruidos sobre la base de parámetros —número de Premios Nobel, profesores de la universidad con trabajos en el *Citation Index*, doctorados y maestrías, equipamiento, financiamiento— propios de las universidades de “clase mundial” del entorno anglosajón, en especial de los Estados Unidos e Inglaterra que, además, privilegian las ciencias duras en detrimento de las sociales y humanas.

Aplicar las normas y valores de las principales potencias académicas no medirá en forma exacta la calidad a nivel mundial, ni dará lugar a *rankings* mundiales de interés. En el competitivo y orientado hacia el mercado mundo académico del siglo XXI, los *rankings* son inevitables y probablemente necesarios. El desafío es asegurar que provean criterios exactos y relevantes y midan las cosas adecuadas” (Altbach, 2006:80).

15. Es cada vez mayor el debate en torno a las universidades de categoría mundial (*World-Class Universities*), concepto referido a las que tienen una excelencia reconocida mundialmente (Yale, Harvard, Oxford, Cambridge, Sorbonne, Tokio...). Sin embargo, los países en desarrollo, en vez de emular para obtener indicadores muchas veces difíciles de alcanzar en sus condiciones específicas, deberían prestar más atención a un ideal de universidad que propulse el desarrollo sostenible de carácter autóctono. Más importante que tener los indicadores de las *world class universities* o *research universities*; que un premio Nóbel, es garantizar que existan buenas escuelas de medicina y buenos programas de formación de ingenieros agrónomos y educadores para garantizar un nivel adecuado de “capital humano y social”, esto es, de recursos humanos en condiciones de generar desarrollo con equidad (López Segrera, 2007a; Altbach, 2006; Ordorika, 2008).
16. Los procesos de evaluación y acreditación nos brindan mayor información sobre las IES, la masificación de la educación superior, su comercialización, el ataque a la concepción de su condición de bien público, la emergencia de las TIC, el auge de los nuevos proveedores y el deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de la profesión académica, entre otros factores. Además, han llevado a un debate sobre lo que muchos consideran un creciente fenómeno de corrupción académica; es decir, la obtención de calificaciones, títulos universitarios, puestos académicos o certificaciones de acreditación mediante procedimientos irregulares como el pago de sobornos, la venta de títulos sin cursar los estudios adecuados, vender una plaza a un candidato en lugar de otorgarla a quien corresponde, acreditar a una IES o programa sin los requisitos a cambio de pagar cierta cantidad.

17. Las IES están influidas y condicionadas por las políticas del Estado-nación y por las tendencias globales del sistema mundo capitalista. Parece ser que estas influencias sobre la universidad son generar producir las IES dentro de ellas mismas y en la sociedad donde radican. Tal vez por eso se produce una cierta frustración al ver que los impactos de las políticas con ansias transformadoras (Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO, 1998 y posteriores Reuniones de Seguimiento) son de poca intensidad (López Segrera, 2002). Esto nos lleva a preguntarnos: ¿es posible que la universidad experimente una transformación profunda sin que la sociedad lo haga previamente de forma radical?

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

Hasta la década de los 80, la ES pública con autonomía institucional y académica tenía el predominio en la región sobre la educación privada. A fines de los años 80 y principios de los 90, la globalización implicó para América latina y el Caribe (ALC) la aplicación de las estrategias neoliberales. Esto condujo a sustituir la política típica del Estado de bienestar por otras de reducción de financiamiento a los servicios públicos y su privatización. Estas estrategias de mercado tuvieron un impacto en la privatización creciente de la ES y en el deterioro de las universidades públicas debido a la carencia del financiamiento apropiado, entre otros factores. A pesar de ello, durante los 90 se produjo una gran expansión de la ES en la región.

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

- Diversificación de las IES (colegios universitarios, institutos universitarios, ciclos cortos con certificados y títulos intermedios en el nivel de universidad, nuevas instituciones terciarias privadas, etc.)

-
- Las fuentes de financiamiento se diversificaron (pago de matrículas, ventas de servicios) como alternativas al financiamiento estatal.
 - Alianzas estratégicas entre agencias internacionales y autoridades gubernamentales.
 - Nuevas alianzas entre universidades, corporaciones y el sector público.
 - Presencia creciente de la inversión privada en la oferta de ES, así como procesos de privatización de carácter mercantil con ofertas educativas no controladas por los órganos representativos del interés público. Presencia de nuevos proveedores. Procesos de evaluación, rendición de cuentas, acreditación y certificación de programas.
 - Leyes de ES y reformas institucionales y normativas.
 - Políticas de diferenciación de los profesores mediante incentivos, según los indicadores de productividad.
 - Reformas académicas: acortar las carreras, grados intermedios, planes de estudios flexibles con la modalidad de créditos, importación de modelos educativos basados en “la adquisición de competencias profesionales”.
 - Predominio de las TIC, enseñanza a distancia (universidad virtual), tutoría remota, certificación del conocimiento y de habilidades, reciclaje de capacidades

Veamos más detalladamente estas tendencias predominantes en la ES en ALC, así como otras, entre 1990 y 2010:

1. Las IES pasaron de 5 438 en 1995 (53,7% privadas) a 7 514 en 2002 (69,2% de ellas privadas). Las universidades propiamente dichas pasaron de 812 en 1995 (60,7% privadas) a 1 213 en 2002 (69,2% privadas) (García, 2006: 261).
2. La matrícula en las IES pasó de 267 000 en 1950 a 17 757 000 en 2009 (54% mujeres) (UNESCO, 2009: 136).
3. En 2003, el promedio de matrícula en la ES en instituciones privadas fue de 50%, y los porcentajes más altos los alcanzaron países como

- Brasil y Chile (70%), Colombia (60%); Centroamérica (aproximadamente 60%), México (40%), Argentina (20%), Uruguay (10%) y para Cuba, 0% (IESALC/UNESCO, 2006; Fernández Lamarra, 2008).
4. Hay *megasistemas* de educación superior con más de cuatro millones de estudiantes (Brasil: 5 273000), *sistemas grandes* con más de dos millones —México (2 384 858) y Argentina (2 384 858); *mediano* —entre un millón doscientos mil y 500 000 estudiantes— como los casos de Chile (663 694), Colombia (1 223 594), Perú (909 315) y Venezuela (1 049 780); *pequeños* —entre 500 000 y 150 000 estudiantes— como en Bolivia (346 056), Cuba (471 858), Ecuador (312 769), Guatemala (114 764) y República Dominicana (293 565); y *muy pequeños* —por debajo de 150 000— en Costa Rica (110 117), El Salvador (122 431), Honduras (122 874), Nicaragua (103 577), Panamá (126 242), Paraguay (149 120) y Uruguay (103 431). Los sistemas de ES en todo el Caribe no español —anglófono, francófono, etc.— son también *muy pequeños*: Jamaica (45 770), Trinidad Tobago (16 920), Santa Lucía (2 197) (UNESCO, 2007, 2009).
 5. La tasa de matrícula (TBM) varía del 88% (Cuba) a 18% (Guatemala). De países con una tasa de 60% o más (Argentina 67%; Cuba, 88%) a otros con indicadores tasas entre 30 y 60%: Barbados 53%; Venezuela, 52%; República Dominicana, 35%; Perú, 35%; Aruba, 33%; Bolivia, 41%; Uruguay, 64%; Panamá, 45%; Chile, 52%. Entre 20 y 30%: Colombia, 32%; Brasil, 30%; Costa Rica, 25%; México, 27%; Paraguay, 26%. Por debajo de 20%: Anguilla 5%; Belice, 3%; El Salvador, 21%; Guatemala, 9%; Guyana, 12%; Honduras, 17%; Jamaica, 19%; Nicaragua, 18%; Santa Lucía, 10%; Trinidad y Tobago, 11%. La tendencia es al aumento en el porcentaje de estudiantes universitarios matriculados, pero en algunos países —Santa Lucía, Trinidad y Tobago— se ha producido una ligera disminución (UNESCO, 2009: 132).
 6. La tasa bruta de matrícula promedio ha pasado de 17% a principios de los años 90 a cerca de 34% en la actualidad (UNESCO, 2009).
 7. El gasto promedio por estudiante (USA \$2 380) es mucho menor que el de los países desarrollados. Además, mientras en América Latina en una muestra de doce países los gastos gubernamentales promedio en educación varían entre 2,5% y 3,5% del PIB, en los de la OCDE la cifra es de 4,5%.

-
8. El gasto privado en educación superior financia alrededor de 50% de la matrícula total.
 9. Salvo en el caso de algunos países como Chile, en el pregrado no se pagan aranceles de matrícula como norma, pero en el postgrado sí, pues la mayor parte de los que ofrece la educación superior pública no son gratuitos.
 10. 60% de la matrícula total regional de ES está concentrado en tres países: Brasil, México y Argentina. La educación superior pública ha tenido gran relevancia en el apoyo a los postgrados y en el desarrollo de la investigación científica. México y Brasil tienen una matrícula de 100 000 estudiantes en cursos de postgrado (Gazzola, 2008).
 11. La población de bajos recursos tiende a resultar excluida de la educación superior pública por haber asistido a escuelas de menor calidad, lo que les impide aprobar los exámenes de selección. Muchos ingresan en las universidades de menor calidad del sector privado. En Brasil, 74% de los alumnos matriculados en universidades pertenecen al quintil 1, el más elevado; y solo 4% al menos elevado; en México la proporción es de 58 y 6; en Chile de 65 y 8; y en Ecuador de 42 y 6.
 12. El modelo de financiamiento que sigue predominando en la educación superior pública es el histórico negociado y en la privada el pago de matrícula. No obstante, recientemente se ha introducido en las universidades públicas de algunos países (México, Chile, Argentina) el presupuesto por incentivos y las fórmulas de financiamiento para reorganizar la asignación y el uso de fondos, vinculando recursos y salarios a resultados.
 13. Los gobiernos de algunos países (Uruguay) han introducido *fondos solidarios* para dar más posibilidades a los alumnos de estratos sociales desfavorecidos, pero con méritos académicos.
 14. La región ha atraído a varias instituciones de educación superior extranjeras, con y sin ánimo de lucro, al incluir la educación superior transfronteriza. Se observa el rápido aumento de las instituciones extranjeras de ES (procedentes de los Estados Unidos, Europa y otros países de la región) con modalidades diversas: educación a distancia (102), unidades descentralizadas de la sede (50), alianzas (125) y acuer-

- dos (816). En muchos casos estas IES no tienen la calidad apropiada o violan regulaciones nacionales, muy escasas en lo que a la ES transnacional se refiere (García Guadilla, 2006; Didou, 2005).
15. La internacionalización de la ES está presente en ALC a través de programas intercontinentales como ALFA Y COLOMBUS; subregionales, como el Convenio Andrés Bello y la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), para MERCOSUR; por redes iberoamericanas (RIACES) y agencias regionales (IESALC). También la internacionalización se expresa a través de varios programas de diversos países, y redes de universidades regionales y mundiales que otorgan financiamientos y becas a profesores y estudiantes de ALC. Se pudiera catalogar este tipo de internacionalización como sin ánimo de lucro —a diferencia de la que ofrecen los nuevos proveedores—, pero hay voces que señalan que detrás de algunas de estas estrategias de becas y financiamientos está el objetivo de sustraer a la región muchos de sus más valiosos profesores e investigadores, así como a alumnos con perspectivas (Didou, 2005: 133; CINDA, 2007).
 16. En 2004 América Latina recibió estudiantes extranjeros equivalentes a 1,5% de un total mundial de 2 450 000. En 2009 de un total de 2 800 470 estudiantes extranjeros, solo acudieron a América Latina y el Caribe 53 113, mientras en los Estados Unidos y Europa occidental dicho monto fue de 1 816 945. Esto indica que los países de la región no constituyen destinos atractivos para los estudiantes internacionales. Ninguno de los países de América Latina hoy en día aparece en la lista de los veintitrés destinos que atraen más estudiantes extranjeros (UNESCO, 2009).
 17. En catorce países, treinta y una instituciones otorgan créditos educativos por un monto de cuatrocientos millones de dólares. La Caixa Económica Federal de Brasil cubre 50% de esta cifra, le siguen el ICETEX de Colombia y FUNDAYACUCHO de Venezuela. También Cuba otorga miles de becas a estudiantes de la región y financia una Escuela Latinoamericana de Medicina.
 18. La privatización de la ES en América Latina y el Caribe llevó a la diversificación de las IES y, en muchos casos, a la falta de calidad. A partir de la década de los 90 casi todos los países de la región crearon organismos de acreditación: la Comisión Nacional para la Evalua-

-
- ción de la Educación Superior y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México); el Consejo Superior de Educación (Chile); el Consejo Nacional de Acreditación (Colombia); la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina); el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Centroamérica); CAPES (Brasil); el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA/MERCOSUR) (Dias Sobrinho, 2006).
19. Existe una tendencia regional a la institucionalización jurídica de los sistemas de educación de superior a través de una ley general de educación —también denominada ley marco— y de una específica de educación superior. Sin embargo, muy pocos países (Chile) tienen una ley que regule los procesos de acreditación.
 20. De especial interés es el Proyecto 6x4, gestado en el CENEVAL (México) en colaboración con el Programa Columbus. Se trata de un ensayo piloto con el objetivo de construir un espacio latinoamericano común de educación superior tomando en cuenta la experiencia europea de Bologna (Dias Sobrinho, 2006: 219).
 21. La Universidad de las Antillas (UWI, por sus siglas en inglés) es la institución principal de educación superior en el Caribe anglófono. Tiene *campus* en tres países: Jamaica, donde se encuentra el mayor, al que le siguen el de Trinidad y Tobago y el de Barbados. Acoge a unos 19 600 estudiantes de 17 países de la zona. Si se añaden las inscripciones a distancia, la matrícula total asciende a 23 200 alumnos. El índice de matrícula difiere de un país a otro: 19% en Jamaica y 11% en Trinidad y Tobago. Según la definición de Martin Trow, en el Caribe de habla inglesa la educación superior, y en algunos países como Jamaica, está “masificada”, mientras que en otros, como Trinidad y Tobago, es “elitista” pero nunca universal, salvo en las Islas Vírgenes (López Segrera, 2006b; UNESCO, 2009).
 22. El presupuesto promedio de la ES en ALC es inferior a 1,5% del PIB, claramente insuficiente para satisfacer las necesidades de un sistema en desarrollo, y en particular para atender a las demandas nacionales para la investigación.

23. El promedio de la inversión en ciencia y tecnología de los países de la región es 0,72% del PIB.
24. La CMES y sus reuniones de seguimiento tuvieron como impacto central el ofrecer —a partir de lo expresado en la Conferencia Regional de ALC (1996) y en el Plan de Acción— un marco teórico consensuado para transformar la ES en ALC. A nivel macro, esto implicó una visión general compartida acerca de cómo conducir los procesos de transformación de las IES de carácter público, e incluso privado, mediante la evaluación institucional con el objetivo de perfeccionar los sistemas de gestión y financiamiento y privilegiar políticas encaminadas al logro de la equidad ampliando el acceso. Pero también implicó mucho más; esto es, que la universidad debía ser un agente clave de transformación de la sociedad construyendo alternativas viables en medio de la complejidad y la incertidumbre y en una coyuntura signada por la crisis de paradigmas y alternativas. La cooperación internacional y la construcción de redes ha sido uno de los mayores aportes de la CMES en la región, así como la innovación y la internacionalización de la ES. IESALC-UNESCO ha desempeñado un papel de liderazgo en este sentido, como una alternativa a la visión del Banco Mundial en la década de los 90. EL Banco Mundial consideró que solo debía invertirse en la educación básica y no en la superior y estimuló la privatización de la esta última como solución a la creciente demanda. Algunos de los principales retos que enfrenta la ES hoy en América Latina y el Caribe son el rápido aumento de la privatización, el insuficiente financiamiento público, la falta de acceso de los más pobres y la baja tasa de matrícula, a pesar de su mejoría, en comparación con los países desarrollados (Sanyal, B.C y F. López Segretera. En: GUNI, 2008; Didriksson, 2008).

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

Conclusiones

Antes de formular algunas recomendaciones, plantearemos lo que, a nuestro juicio, podría ayudarnos mejor en nuestra reflexión:

1. Las universidades de los países desarrollados y sus sistemas de educación superior están en situación ventajosa, por sus recursos financieros, por estar en el estado del arte en los temas de investigación y por su fácil acceso a las redes de información. Sin embargo, las IES de ALC pueden apoyarse mutuamente mediante diversas formas de cooperación sin subordinación.

PRINCIPALES CIFRAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Instituciones universitarias en América Latina

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

Número de estudiantes de la educación superior en América Latina

1950: 267 000	1990: 7 350 000
1970: 1 640 000	2000: 11 500 000
1980: 4 930 000	2005: 15 293 181

Tasa de incremento anual de la matrícula: 6%

Sector privado: 8%
Sector público: 2,5 %

Tasa bruta de escolarización terciaria

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

Tasa en los países desarrollados: entre 50 y 88%

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

Asia, África y Estados árabes

Asia: 1% Afganistán/89% Corea del Sur
África: 1% Angola/10% Nigeria
Estados árabes: 3% Mauritania/29% Egipto

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

2. Muchos consideran que hemos pasado del modelo originario de convivencia dirigido al sujeto que aprende (el estudiante) al autoritario, regido por el que enseña y el que administra. No obstante, se observan fuertes corrientes —el proceso europeo iniciado con la “Declaración de Bologna” (1999)— que pretenden rectificar estas tendencias contrarias al ideal de convivencia. En ALC existe un creciente debate acerca de las posibilidades de un espacio iberoamericano de ES.
3. Pese a la expansión cuantitativa, el acceso desigual a la educación superior persiste por diversas razones: geográficas, económico-sociales, de sexo, étnicas, religiosas. No obstante, hay fuertes tendencias regionales y nacionales que revelan mejoras con el objetivo de que la ES abarque los sectores antes excluidos.
4. Las universidades —tanto públicas como privadas— deben ser de servicio público. El aumento de la privatización de IES en América Latina y el Caribe y el de pseudouniversidades con fines de lucro, está en contra de los ideales de la universidad nacional pública y de la privada tradicional sin ánimo de lucro.
5. Las formas autoritarias de gestión prevalecen en las universidades de ALC, en especial en las privadas, pese a la existencia de buenas prácticas en este sentido desde la reforma de Córdoba.
6. Para liderar el cambio y la innovación, para reinventar la universidad y lograr su autorreforma permanente en ALC, es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información sobre la universidad en las distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria.
7. Las investigaciones y los postgrados deben servir, en primer lugar, a las demandas de la sociedad y no solo a intereses corporativos o de mercado. Por otra parte, sin invertir en educación superior no se alcanza ni se mantiene la excelencia y la competitividad en la sociedad del conocimiento.
8. La virtualización de la educación superior está aumentando a un ritmo rápido. Aunque las TIC han abierto grandes posibilidades para la cooperación entre las universidades en América Latina y el Caribe, y

a nivel mundial, se han empleado en el ambiente académico, en gran medida, por “los nuevos proveedores”, que ofrecen educación superior transnacional con fines lucrativos.

9. El “éxodo de competencias” de muchos de los mejores estudiantes de las universidades públicas a las privadas va en aumento. Por otra parte, está la fuga de cerebros, es decir, se incrementa la migración de personal altamente calificado de América Latina y el Caribe a los países desarrollados.
10. Las deficiencias de la universidad en servir a la sociedad, su falta de “pertinencia”, el impacto en las instituciones de educación superior y en las universidades de ALC de las políticas del Banco Mundial y de la visión con ánimo de lucro, son algunas de las razones que llevan a muchos —desde distintas posiciones ideológicas— a plantear su actual crisis. Sin embargo, durante la última década se ha venido promoviendo, sobre todo por la UNESCO de forma multilateral y también por los gobiernos de diversos países unilateralmente, el debate, la reflexión y la adopción de acciones que tienen como objetivo convertir la denominada “crisis” de la universidad en una oportunidad para reinventar las instituciones de educación superior y adecuarlas a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Este proceso ha dado lugar a la transformación de instituciones tradicionales en universidades innovadoras.

Los cambios en América Latina en los últimos años no han contribuido de manera perceptible a transformaciones progresivas de movilidad social.

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

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

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

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

Recomendaciones

1. Partir del criterio de que la educación superior es un servicio público, independientemente de su fuente de financiamiento. Esto implica que las IES en ALC, tanto las públicas como las privadas, asuman un compromiso público con la sociedad en que están insertas.
2. El acceso ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos, tal y como señala en su artículo 26.I la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
3. La universidad debe ser un centro de pensamiento crítico, como “una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar”, como sostiene el *Informe Delors*.
4. Debe imperar la dimensión ética. Ello supone no supeditar los valores de la cultura de paz, la democracia, el desarrollo sostenible, la equidad, la solidaridad y la justicia a fines bélicos o de mercado que atenten contra la condición humana. El modo de preservar la integridad de la universidad consiste en que los miembros de la comunidad académica se comprometan y estén involucrados en la dirección de la institución.
5. La universidad ha de aplicar capacidad prospectiva y anticipatoria para, al iluminar posibles alternativas y escenarios, construir la mejor opción

posible de futuro. Existen hoy dos tipos de dinámicas: por un lado, la de los mercados, tanto de nuevos proveedores con ánimo de lucro en el ámbito educativo —en los que la realidad del mercado tiende a imponerse— como la de acuerdos comerciales en discusión que tienen el apoyo de gobiernos que se beneficiarían. Por otro, diversos países y asociaciones del mundo académico han formulado críticas respecto a los efectos de estas tendencias a la mercantilización de la educación superior que afectarían en especial a naciones en desarrollo, por su mayor vulnerabilidad. Lo más probable es que en el corto plazo se combinen ambos escenarios. La regionalización pudiera constituir una adecuada respuesta a la globalización lucrativa de la educación superior, al enfatizar su condición de bien público, como se observa en Europa en el proceso de Bologna. ¿Va en esta dirección el espacio europeo de ES (Bologna)?

6. Los sistemas de educación superior en ALC han de fortalecer la identidad cultural propia ante la homogeneidad cultural que pudiera imponer un cierto tipo de globalización.
7. Las redes de ES en ALC están desempeñando un relevante papel. Las universidades deben fomentar políticas de asociación con organizaciones nacionales, regionales e internacionales de redes de ES con el fin de promover el intercambio de estudiantes, profesores e investigadores, de acuerdo con las necesidades nacionales de desarrollo.
8. Si bien históricamente la movilidad académica y el intercambio han sido una característica central de la educación superior, durante los últimos quince años este nivel de enseñanza se ha convertido, para algunos, en una mercancía o un servicio susceptible de intercambio comercial entre los diferentes países. El término “internacionalización de la educación superior” continúa siendo omnicompreensivo. Por otra parte, nuevos conceptos como el de “nuevos proveedores” y “educación superior transfronteriza” adquieren un rápido desarrollo; tienen un carácter transfronterizo y una dimensión comercial destinados a la obtención de beneficios de la educación superior. En América Latina y el Caribe, el proceso de internacionalización de la educación superior debe ser preservado a través de una adecuada reglamentación y se debe evitar su desplazamiento o sustitución por una internacionalización con ánimo de lucro. Esto significa establecer reglamentos —de común acuerdo con otros países de la región— que tiendan a controlar, en función de las necesidades y los intereses nacionales, las ofertas de ES de carácter transnacional.

9. La universidad en ALC debe cumplir la función social que espera la sociedad de ella, no solo en equidad en el acceso, sino también en lo referido a estar en el estado del arte en conocimientos, informaciones y propuestas de soluciones. Durante las dos últimas décadas —en especial en los países en desarrollo—, muchas de las IES emergentes, e incluso algunas de las tradicionales, han perdido el carácter de instituciones y tienden a asemejarse a las organizaciones del mundo de los negocios. Es el caso de las universidades corporativas, que se parecen a una empresa. Esto implica una pérdida de su función social, porque la universidad deja de ser un eslabón entre la educación y el desarrollo, entre el individuo y la sociedad. Es importante insistir en la reinstitucionalización de la universidad; o sea, en la recuperación de su sentido social allí donde lo haya perdido, no solo en su reorganización o reforma.
10. Hay que garantizar una adecuada relación con el mundo del trabajo, lo cual supone adaptar sus planes y programas de estudios a los requerimientos de este en ALC. En la región prevalecen las carreras tradicionales en lugar de las nuevas necesarias con currículo innovador. Por otra parte, la formación permanente a lo largo de toda la vida, requiere una formación universitaria que no sea de perfil estrecho, ajustada meramente a las necesidades inmediatas de las empresas, del mundo del trabajo. Se trata, por el contrario, de dar una formación amplia que combine la especialización con una sólida formación general mediante la cual los graduados universitarios puedan ser más útiles a la sociedad y continuar desarrollando su labor de modo integral a lo largo de toda la vida.
11. La universidad en ALC ha de asumir el reto de contribuir a la educación cívica, esto es, a la formación de ciudadanos conscientes y responsables. La educación superior debe preparar a los estudiantes para participar activamente en la sociedad, defender los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible, la cultura de paz, la tolerancia y la equidad, entre otros valores esenciales.
12. Los profesores deben ser co-aprendices con sus alumnos y diseñar ambientes de aprendizajes. Deben esforzarse por inculcarles la afición al estudio y los hábitos mentales que incentiven el autoaprendizaje (aprender a aprender), a fin de que las IES en ALC sean verdaderos “centros de educación permanente para todos durante toda la vida”.

-
13. Es necesario integrar los sistemas nacionales de educación superior como estrategia clave para la formulación de políticas de educación superior en ALC. Lograr la integración regional de sistemas de educación superior implica, previamente, su adecuada articulación nacional.
 14. La autonomía, que posibilita a la universidad cumplir de forma cabal sus cometidos, debe ir acompañada de la rendición de cuentas a la sociedad y al Estado, lo cual implica un estilo de rendición social de cuentas que trasciende lo meramente contable. Autonomía es la total libertad que los miembros de una universidad tienen para, dentro de los criterios de calidad, explorar todas las áreas del saber y corrientes del pensamiento humano y transmitirlos a sus estudiantes como parte del criterio de calidad académica y responsabilidad social. Esto no significa evadir la legislación aplicable a las IES en ALC, eludir su responsabilidad educativa, ni dejar de rendir cuentas ante la sociedad del uso de los recursos públicos puestos a su disposición para cumplir sus tareas académicas.
 15. Los procesos de evaluación y acreditación deben facilitar el tránsito de la cultura de la evaluación a una cultura responsable, autónoma, pertinente y eficiente en las IES en ALC.
 16. Asumir en ALC una concepción estratégica de reforma —no de contra-reforma neoliberal, la tendencia predominante en muchas IES de la región— y de cambio en un marco de planificación y dirección de carácter innovador en las áreas siguientes: institucional, académica, organizativa y pedagógica.
 17. La ES en ALC debería cumplir sus compromisos con los niveles educativos precedentes, y ayudar así a mejorar los niveles primarios y secundarios de educación. Deben aplicarse distintas maneras de cooperación como la investigación educativa para mejorar los procedimientos de articulación entre la educación superior y los niveles precedentes; la formación continua de docentes y directivos del sistema educativo básico y medio; la alfabetización y formación constante de adultos de cualquier nivel educativo; la de personal integrado al sistema económico en diferentes niveles y áreas ocupacionales y como elemento común a todos estos esfuerzos de colaboración, la implantación de las TIC, en especial la informática y la telemática.

18. Los sistemas de educación superior deben articular fórmulas eficaces que asignen la igualdad de oportunidades para todos los universitarios, al margen de si acuden a instituciones públicas o privadas, y que permitan un retorno de la inversión educativa realizada con recursos públicos, de modo que el estudiante devuelva a la sociedad y a su país, en su totalidad o en parte, los recursos invertidos en su educación una vez concluida la primera etapa e inserto en el mercado laboral. En las universidades públicas habría que hacer un cálculo de cuánto cuesta la formación de un estudiante en cada carrera. Ese debería ser el importe de la matrícula, al que se aplicaría una escala de reducciones. La primera de acuerdo con la renta familiar; la segunda, por su capacidad o currículum, y la tercera, de acuerdo con la distancia que se encuentre su vivienda habitual. Esto implicaría que los buenos estudiantes de estratos económicos desfavorecidos podrían tener una exención de 100% e incluso una beca con un salario adicional. Los de familias acomodadas tendrían que pagar el total de la matrícula. Sé que este argumento no es muy popular en las universidades públicas de ALC; sin embargo, lo que hacemos es igualitario pero no equitativo y, por consiguiente, socialmente injusto.
19. Para hacer efectivas todas las recomendaciones formuladas en los puntos precedentes, resulta urgente aplicar a los sistemas de ES de ALC la propuesta de la UNESCO en su CMES (1998) y en su Comisión de seguimiento (2003, 2004) acerca de la necesidad de diseñar en los albores del siglo XXI una educación superior proactiva y dinámica que demanda para su éxito una política de Estado, una estrategia consensuada de largo plazo que trascienda el ámbito temporal de los gobiernos, un nuevo pacto social —o contrato moral, como lo llama el *Informe Delors*— donde cada sector interesado comprometa recursos y esfuerzos para hacer realidad las transformaciones.

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

Somos conscientes de que no hay un modelo único de universidad. Son muchos los ejemplos acertados de reformas de universidad y transformaciones

que, mediante la adaptación apropiada a las condiciones de ALC, podemos generalizar y aplicar en nuestras universidades.⁷⁵

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

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

Bibliografía

Altbach, P. (2006) *International Higher Education. Reflections on Policy and Practice*. Boston College, CIHE, Boston.

Brock, C. (2007) “Historical and Societal Roots of Regulation and Accreditation of Higher Education for Quality Assurance”. En: *Higher Education in the World 2007*, GUNI, Palgrave Macmillan, Nueva York.

Borón, A. (2004) “Reforming the Reforms. Transformation and Crisis in Latin American and Caribbean Universities”. En: UNESCO, *Final Report of the Meeting of HE Partners*, París.

75 La metodología aplicada en los estudios de *benchmarking* puede ser relevante al respecto.

- Brovetto, J. (2000) “La educación superior para el siglo XXI”. En: Tünnermann, C. y F. López Segrera, *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Colección Respuestas, no. 12, Ediciones IESALC/UNESCO, Caracas.
- Brunner, J.J. (2004) *Higher Education in Latin America and the Caribbean*, disponible en: <http://mt.educarchile.cl>
- Brunner, J.J. (2005) *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional*, en <http://mt.educarchile.cl>
- Brunner, J. J. (2006) Documentos varios elaborados para el curso impartido en el Centro Universitario Salesiano de Saõ Paulo, disponible en: <http://mt.educarchile.cl>
- CEPAL (2007) *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*, disponible en: <http://www.cepal.org>
- CINDA (2007) *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*, Santiago de Chile.
- CINDA y Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria (CUDU) (2007) *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*, Santiago de Chile.
- Cortadellas, J. (2007) “Dirección estratégica y calidad total: ¿también en las universidades?” En: CINDA y Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria (CUDU) (2007) *Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades*, Santiago de Chile.
- Dias Sobrinho, J. (2006) “Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe”. En: *La educación superior en el mundo 2007*, GUNI, Mundi-Prensa, Madrid/Barcelona/México.
- Doas Sobrinho, J. (2005) *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*, Casa do Psicólogo, Saõ Paulo.
- Didou, S. (2005) *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*, ANUIES, México, DF.

-
- Didriksson, A. (2008) “The Role of Higher Education for Human and Social Development in Latin America and the Caribbean”. En: *GUNI, Higher Education in the World 3*, Palgrave Macmillan, Nueva York.
- EFA (2007) *Global Monitoring Report*, UNESCO, París.
- Escotet, M. A. (2006) “Gobierno, rendición de cuentas y financiamiento de la universidad”. En: *La educación superior en el mundo 2006: el financiamiento de las universidades*, GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid.
- Fernández Lamarra, N. (2005) “La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América latina y en el Mercosur”. En: Mora, G. y N. Fernández Lamarra, *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero, 2005.
- Fernández Lamarra, N. (2008) “Una perspectiva comparada de la educación superior en América Latina”, ponencia presentada a Universidad 2008, La Habana.
- Fuente, J. de la (2005) “Las universidades, la inteligencia de los países”. En: *Foreign Affairs en español*, vol. 5, no. 2, México, DF.
- Gazzola, A. L. (2008) “Integración académica e internacionalización de la educación superior”, conferencia en Universidad 2008, La Habana.
- González Casanova, P. (2001) *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, México, DF.
- GUNI (2006a) *La educación superior en el mundo 2006: el financiamiento de las universidades*, GUNI/ Ediciones Mundiprensa, Madrid/Barcelona/México.
- GUNI (2006b) *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, GUNI/Ediciones Mundiprensa, Madrid/Barcelona/México.
- GUNI (2008) *Higher Education in the World 3*, Palgrave Macmillan, Nueva York.

- Haddad, G. (2006) “Calidad en la formación de la enseñanza superior”. En: *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?*, GUNI/Ediciones Mundiprensa, Madrid/Barcelona/México.
- Lemaitre, M. J. (2004) “Acreditación de la educación superior: tendencias recientes y desarrollo para el futuro”, disponible en: <http://www.uantof.cl>
- López Segrera, F. y C. Tünermann (2000) *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Colección Respuestas, no. 12, Ediciones IESALC/UNESCO, Caracas.
- López Segrera, F. (2001) *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*, Colección Respuestas, no. 18, Ediciones IESALC/UNESCO, Caracas.
- López Segrera, F. y A. Maldonado (2002), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*. Prefacio de Philip G. Altbach, UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia /Boston.
- López Segrera, F. (2002) *Educación permanente, calidad, evaluación y pertinencia*, UNESCO y Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- López Segrera, F. (2004a) *Higher Education and Research in the Latin American Region*, UNESCO Forum, ED.04/Conf.611/35. París, 22 de noviembre.
- López Segrera, F. (2005a) “Posibles escenarios mundiales de la educación superior”. En: *Perfiles Educativos*, no. 109-110, CESU, UNAM. México, DF.
- López Segrera, F. (2005b) “Análisis prospectivo de la educación superior a nivel mundial”. En: *Revista Paraguaya de Sociología*, a. 42, n. 124, Asunción.
- López Segrera, F. (2006a) “El enfoque sobre los conceptos de calidad y acreditación en la CMES y en las reuniones de seguimiento”. En: *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid.

-
- López Segrera, F. (2006b) “La educación superior en el Caribe”. En: *La educación superior en el mundo 2006: el financiamiento de las universidades*, GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid.
- López Segrera, F. (2006c) “América Latina y el Caribe: principales tendencias de la educación superior”. En: *Avaliacao*, septiembre de 2006.
- López Segrera, F. (2006d) *Escenarios mundiales de la educación superior*, Ediciones CLACSO, Buenos Aires.
- López Segrera, F. (2007a) Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas, disponible en: <http://www.brunner.cl/>
- López Segrera, F. (2007b) “Escenarios mundiales y regionales de la educación superior”. En: *Avaliacao*, vol. 12, no. 3, 2007.
- López Segrera, F. y Sanyal B. C. (2008) “An Overview of Regional Perspectives on the Role of Higher Education in Social and Human Development”. En: *GUNI, Higher Education in the World 3*, Palgrave Macmillan, Nueva York.
- Mayor, F. y S. Tanguiane (2000) *L'enseignement supérieur au XXI siècle*, Hermes Science Publications, París.
- Mollis, M. (comp.) (2003) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, CLACSO, Buenos Aires.
- Ordorika, I. (2008) “Contemporary Challenges for Public Research Universities”. En: *GUNI, Higher Education in the World 3*, Palgrave Macmillan, Nueva York.
- PNUD (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007) “Human Development Report”, disponible en: <http://www.undp.org>
- Rodríguez Días, M. A. (2004) “Cooperación Internacional: Cuestión de necesidad”, disponible en: <http://www.crue.org/prdias.htm>
- Seddoh, F. K. (2002), “The World Conference on Higher Education: which Strategies and which Actions to Follow?”, Key Note Speaker at University 2002, La Habana.

- Trindade, H. (org.) (2001b) *Universidade em ruínas*, Editora Vozes, Petrópolis.
- Tünermann Berheim, C. (2002a) “La educación superior según el Informe del Banco Mundial y la UNESCO”. En: López Segrera, F. y Maldonado, M., *Educación Superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*, UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia.
- Tünermann Berheim, C. (2007) *La universidad necesaria para el siglo XXI*, HISPAMER/UPOLI, Managua.
- UNESCO (2006) *Global Education Digest*, UIS, Montreal.
- UNESCO (2007) *Global Education Digest*, UIS, Montreal.
- UNESCO (2009) *Global Education Digest*, UIS, Montreal.
- World Bank (1994) *Higher Education. The Lessons of Experience*, Washington, DC.
- World Bank (2000) *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, Washington, DC.
- World Bank (2002) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington, DC.
- World Trade Organization (WTO) (1998) “Background Note by the Secretariat, SCW49”.