

Seminario: Las Ciencias Sociales en la Reforma Universitaria.

Asociación de Docentes de la Facultad de Ciencias Sociales (ADUR-FCS).

Montevideo, 18 y 19 de noviembre de 2008.

Transformaciones institucionales de la educación superior en América Latina y el Caribe.

Jorge Landinelli *

Esta breve exposición revisa y resume algunas de las consideraciones analíticas expuestas con mayor amplitud en otros trabajos previos en los que hemos estudiado las dinámicas de cambio que actualmente afectan a los diferentes ordenamientos institucionales de la educación superior en América Latina y el Caribe (Landinelli, 2007 y 2008). Recogiendo esos antecedentes, en esta oportunidad el propósito es hilvanar sumariamente algunas referencias diagnósticas que permitan resaltar problemas que pueden ser entendidos como determinantes de una prolongada crisis de identidad y legitimidad de los sistemas universitarios en toda la región. En concordancia con esa finalidad, el trabajo no aspira a establecer un examen delimitado y un cuadro prospectivo específico sobre las circunstancias de la peculiar hechura organizacional del régimen universitario uruguayo sino que, proponiendo una mirada panorámica sobre el contexto continental, busca aportar elementos comparativos al razonamiento crítico y al diálogo constructivo sobre su futuro.

* Profesor Titular del Instituto de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Miembro del Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, del Grupo Universidad y Sociedad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), del Consejo de Dirección del Proyecto Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (TESALC) del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

(IESALC). Integra el Comité Editorial de la Revista Internacional Educación Superior y Sociedad (IESALC).

Los fenómenos de expansión y dispersión institucional de la educación superior.

La estructura institucional de la educación superior en América Latina y el Caribe ha experimentado cambios radicales en el transcurso de las últimas décadas, en primera instancia como consecuencia del sostenido proceso de masificación acontecido en ese lapso histórico.

A mediados de los años cincuenta del siglo pasado unas trescientas mil personas, tres de cada cien jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años de edad, cursaban carreras universitarias en unas setenta instituciones de los distintos países del continente, en su casi totalidad de carácter público y de origen republicano. Actualmente, si bien el resultado de los registros nacionales añadidos plantea todavía problemas de consistencia y confiabilidad, puede estimarse de modo general el número de estudiantes universitarios en más de nueve millones, es decir unos veinticuatro de cada cien jóvenes de la franja etaria correspondiente. Ellos se encuentran instalados en unas mil doscientas instituciones, de las cuales unas quinientas son estatales con una matrícula algo mayor a los cinco millones de alumnos y otras setecientas son privadas que abarcan a los cuatro millones restantes (Didriksson, 2008, Fernández Lamarra, 2007, López Segrera, 2006).

Los índices de cobertura de esa matrícula universitaria son disímiles de país a país: Brasil, ubicado en un nivel de “universalización inicial”, cuenta apenas con un 12% de sus jóvenes en la educación superior, mientras que Argentina, Chile, Costa Rica, Panamá y Uruguay, en un nivel de “universalización intermedia”, enseñan cifras representativas de más del 30%. Esas realidades educativas están muy alejadas de los niveles de cobertura por encima del 55% alcanzados en países desarrollados con “universalización avanzada”, como Australia, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos o Finlandia, a los cuales en la región solamente podría aproximarse el 44% de Cuba (OCDE, 2004). De la misma manera, en los sistemas mixtos son dispares los niveles de

concentración en los subsistemas público y privado: de un lado Brasil con casi el 80% de la matrícula en emplazamientos particulares y del otro Uruguay con solamente el 15%. Por último, importa señalar que otros cinco millones de jóvenes son alumnos de otro tipo de organismos educativos terciarios no universitarios, predominantemente públicos (una parte importante de los establecimientos de formación docente, de los de formación tecnológica, los centros de formación militar, etc.).

Ese fenómeno expansivo del cual apenas dejamos constancia, ha sido producto de la combinación compleja de distintos factores sociales y culturales convergentes: crecimiento de la población escolarizada en los tramos educativos previos que desembocan en las opciones de educación postsecundaria; incremento acelerado de la participación femenina en la matrícula; revaloración social de las titulaciones profesionales por parte de los jóvenes y sus familiares por su potencialidad como soporte de la movilidad social ascendente; aumento de las exigencias formativas para acceder a los puestos mejor remunerados en el mercado de trabajo.

La extensión sin precedentes de los sectores demandantes de educación superior, al promover una presión desbordante sobre las saturadas disponibilidades de las universidades, no solamente provocó su repentino agrandamiento sino que fundamentó también una fuerte dinámica de diversificación de las propuestas educativas la cual, ante la incapacidad de las instituciones de crecer al mismo ritmo que las necesidades sociales, se plasmó en la firme propagación del número de establecimientos.

En el transcurso de las décadas de los años sesenta y setenta del siglo anterior los países latinoamericanos y caribeños respondieron gradualmente a las circunstancias emergentes con una variedad de políticas sectoriales que generaron una profunda mutación de la fisonomía institucional de la educación superior. En algunos casos, como Argentina, México, República Dominicana y Venezuela, si bien se abrieron espacios significativos para el fomento de los emprendimientos educativos privados, lo principal fue la adopción de estrategias estatales de absorción de la nueva demanda social que implicaron, además del crecimiento de las universidades existentes, la multiplicación de la oferta del sector educativo público a través de la fundación de

nuevas instituciones. En otros casos, como Brasil, Chile y Colombia, donde desde la primera mitad del siglo pasado ya existían organismos privados de educación superior consolidados, fueron ellos los que más se ensancharon para hacerse cargo del grueso de la demanda, amortiguando el impacto de la masificación en las universidades públicas (Schwartzman, 2008). En ese período, más allá de la experiencia singular de Cuba, solamente Costa Rica, Haití y Uruguay permanecieron con sistemas universitarios de naturaleza exclusivamente pública.

En el presente los formatos institucionales de la educación superior han pasado a caracterizarse por muy variados estilos organizativos y recursos de legitimación que expresan divergentes finalidades de especialización social y funcional. En cincuenta años se ha transitado de un escenario regional relativamente homogéneo a otro extremadamente complejo en el que coexisten universidades públicas y privadas, nacionales y estatales o municipales, laicas y confesionales, de masas y de elites, de investigación y de pura formación profesional, de alcances disciplinarios extendidos o acotados, de financiamiento público y financiamiento particular, sin fines de lucro y comerciales, de gestión política colegiada y de gerenciamiento empresarial. A ese repertorio se ha sumado en los últimos años el llamativo avance del suministro educativo transnacional conducente a titulaciones superiores, mediante programas a distancia o geográficamente localizados con la instalación en los países de sedes o franquicias de universidades extranjeras.

Como corolario de esa variedad de situaciones muy débilmente estructuradas, la idea de universidad antes comúnmente aceptada en términos coincidentes, dotada de una connotación valorativa manifiesta y de un sentido académico inequívoco, se ha vaciado de contenido concreto y ha pasado a ser en el uso corriente una referencia conceptual polisémica, de acepciones imprecisas, inconstantes y frecuentemente confusas.

En línea con esos cambios, en la totalidad de los países latinoamericanos una consecuencia notoria del crecimiento y la dispersión institucional de la educación superior es la imposibilidad de identificar comportamientos sistémicos en sus patrones operativos. Puede decirse que un conjunto de instituciones constituye un sistema cuando

ellas están dispuestas como un entramado orgánico y operan articuladamente funciones orgánicamente concebidas que permiten comportamientos colectivos y generales, o sea sistémicos (MacDowell de Figueiredo, 2008). Atendiendo a ese criterio, la evolución de los sistemas de educación superior en la región puede ser calificada como fallida. Lo que toda la evidencia del último lapso histórico enseña es la configuración de nuevas estructuras compuestas por la sobreposición de figuras institucionales inconexas, de magnitudes contrastantes, deficientemente integradas, a veces en pugna y en general carentes de disposición a la sinergia.

El crecimiento institucional estratificado.

El panorama regional muestra que en la fase histórica actual las instituciones de educación superior ya no son organizaciones claramente equiparables entre sí. De acuerdo con las determinaciones de su ambiente, ellas difieren en multiplicidad de aspectos, tales como las finalidades y circunstancias de su creación, su organización y propósitos manifiestos, su tamaño y modalidad de financiamiento, su adaptación al entorno territorial y su especial conexión a las necesidades del medio social. Por eso, la descripción y categorización de los distintos tipos de instituciones es un asunto dinámico y complejo.

Procurando sistematizar y hacer inteligibles las características de ese intrincado universo se han ensayado varias clasificaciones cualitativas orientadas a establecer una taxonomía de los prototipos institucionales que encierra. Por ejemplo, atendiendo a la amplitud de sus cometidos y sectores de trabajo académico, se han distinguido las universidades “complejas”, por lo general entidades públicas que abarcan las funciones de enseñanza de grado y posgrado, la investigación y la extensión, cubriendo una cantidad importante de áreas del conocimiento, de otras modalidades organizativas “limitadas”, que desarrollan el conjunto de las funciones universitarias en una sola área especializada, o “incompletas”, que se limitan a la enseñanza profesional en algunos particulares campos disciplinarios (Brunner, 1995).

En ese marco, en el pasado cercano lo novedoso ha sido el surgimiento de formas rigurosas de estratificación en la estructura organizacional de las instituciones, es decir discontinuidades importantes en el modo como los emplazamientos universitarios son jerarquizados y ordenados en categorías o posiciones de mérito superpuestas. En la base de ese proceso pueden ser desagregados analíticamente tres tipos de fenómenos que han generado efectos centrífugos:

- Diversificación organizativa, respaldada en la alteración de los regímenes legales o dispositivos reglamentarios nacionales destinados a la habilitación de nuevas instituciones de enseñanza avanzada, lo cual ha permitido la propagación del número de organismos de gestión privada, especialmente en áreas educativas de bajo costo operativo. Durante los años noventa del siglo pasado, en muchos países de América Latina ese tipo de políticas se implementó a partir de decretos gubernamentales, mientras que en nueve de ellos fue necesaria una modificación más profunda del régimen jurídico mediante la aprobación de leyes de educación superior promotoras de la diversificación (García Guadilla, 2002). Esas medidas, con distintos ritmos y matices, facilitaron la proliferación de entidades educativas con capacidades muy dispares.
- Diferenciación de las misiones institucionales, ligada al hecho de que los subsistemas públicos y privados han pasado a estar integrados por organismos que no participan necesariamente de objetivos, atributos y preceptos éticos comunes y, por el contrario, ellos son cada vez más heterogéneos en la declaración de las nociones discursivas y simbólicas que fundamentan sus finalidades. De ese modo se ha incubado una pérdida del sentido de legitimidad social tradicionalmente compartido por las universidades, el que ha dejado lugar al establecimiento de una pluralidad de alternativas sostenidas en principios rectores y orientaciones estratégicas no equiparables.
- Segmentación funcional, ocasionada por la especialización de los alcances sociales y culturales de las propuestas desarrolladas por las instituciones en el campo de la educación superior. La acrecentada población estudiantil actual, que engloba

individuos de extracción social más amplia y desemejante, muy frecuentemente con biografías académicas pobres, no es comparable a la que antes configuraba el más exiguo, elitista y uniforme estudiantado universitario, proveniente de una parte reducida de la sociedad y de un entorno cultural básicamente homogéneo. De acuerdo con esa situación, un factor dinámico del que se ha nutrido la expansión de las universidades latinoamericanas y caribeñas ha sido la confección de opciones educativas de muy disímil importancia, reputación y calidad, ubicadas en una gradación de categorías relativamente superiores o inferiores, elaborada en correspondencia con la consideración de las posibilidades de rendimiento educativo imputadas a los alumnos provenientes de familias ubicadas en segmentos sociales y culturales desiguales.

La evolución de las instituciones privadas.

Hace ocho décadas solamente tres países latinoamericanos o caribeños contaban con instituciones de educación superior no estatales, las que comprendían solamente al 3% de los alumnos universitarios a nivel regional. En el presente, las casi setecientas universidades particulares constituyen un componente central de la dinámica de crecimiento de la educación superior, llegando a representar una cifra que debe ubicarse en el entorno del 45% del total de estudiantes (García Guadilla, 2000, Didriksson, 2008). Para hacer comprensible la rápida evolución de ese fenómeno es útil la identificación de sucesivas olas de crecimiento (Levy, 1989) que han derivado en un cuadro marcadamente multidimensional y heterogéneo del sector privado.

La primera ola fue la de las universidades católicas, que constituyeron la inmensa mayoría de las instituciones privadas en el lapso transcurrido hasta la década del setenta del último siglo. Ellas fueron creadas desde los años treinta con la finalidad de expandir la autoridad de la Iglesia y de los grupos sociales que expresaban intereses afines a su prédica, frente a la duradera hegemonía académica de los organismos universitarios seculares instaurados por los Estado nacionales.

Desde los años sesenta, la segunda ola de universidades privadas estuvo dinamizada por la paulatina creación de instituciones laicas de elite, como alternativa liberal al conservadurismo católico y, muy especialmente, como réplica a la masificación acelerada, a la conflictiva politización izquierdista y al incontrovertido poder intelectual crítico de las universidades públicas.

Buscando competir en el plano de la construcción de la inteligencia orgánica o producción ideológica de la sociedad y procurando alcanzar niveles aceptables de calidad académica, en ambos tipos de instituciones se tendió de modo reflejo a reproducir formalmente y en paralelo las viejas opciones de carreras profesionales ya dotadas de reconocimiento social, predominantes en las universidades estatales y consagradas por la costumbre, en muchos casos alcanzando justificado renombre: como ejemplo, Universidades Pontificias de San Pablo y de Río de Janeiro en Brasil, Universidad de Los Andes en Colombia, Universidad Católica de Chile, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico de Monterrey en México, Universidad de Lima en Perú, etc.

La tercera ola tuvo como consecuencia la profusión de instituciones privadas postsecundarias no elitistas en el espacio educativo, orientadas a absorber demandas masivas insatisfechas de carreras cortas estrictamente dirigidas a la calificación en destrezas laborales. Por lo general, estos establecimientos han estado enfocados en el adiestramiento para cumplir tareas en terrenos técnicos y en los de la administración y los negocios, frecuentemente en correspondencia con las necesidades inmediatas o circunstanciales de las empresas empleadoras. Esa clase de propuestas, que fueron auspiciadas o toleradas como de índole universitaria por muchas legislaciones nacionales, se han caracterizado mayormente por una pobre calidad académica, incompatible con las capacidades que deben distinguir a la educación superior de campos de entrenamiento profesional, dando lugar a lo que en distintos países se conoce como “fábricas de títulos”, “universidades de garage” o “enseñaderos”.

Examinando los efectos negativos de esas experiencias se ha señalado que la enseñanza superior se distingue de la primaria y secundaria no solo por el nivel de los alumnos,

sino también por la producción y valorización del conocimiento mediante las actividades de investigación. “Si se ven privadas de la posibilidad de desempeñar esa función de investigación, descubrimiento e innovación, las instituciones de enseñanza superior quedan reducidas a la condición de centros de enseñanza terciaria, que son una mera prolongación de los centros docentes de primaria y secundaria. La confusión semántica entre enseñanza superior y enseñanza terciaria puede tener graves consecuencias en muchos países que corren el riesgo de limitarse a promover una enseñanza de tipo terciario en la creencia de que están promoviendo una enseñanza superior” (UNESCO, 2005).

Por último, una muy amplia evidencia muestra que en la actualidad la precedente caracterización del proceso incremental del sector privado debe ser ampliada. En la última década se ha sumado una cuarta ola animada por la vigorosa presencia de agentes transnacionales que han avanzado sustantivamente en el escenario de la educación superior latinoamericana y caribeña, básicamente a través de las modalidades que la Organización Mundial del Comercio define como negocios de “provisión a través de las fronteras” (venta de cursos a distancia y en formatos electrónicos) o de “presencia comercial” (instalación en un país de instituciones educativas privadas operadas por firmas extranjeras o fusión de ellas con instituciones privadas nacionales preexistentes).

Este fenómeno novedoso responde al hecho de que crecientemente la educación superior ha sido percibida como un bien transable más a ser incluido en los acuerdos internacionales sobre libre comercio de servicios, en beneficio de fuertes intereses económicos que buscan ganar mercados lucrativos a nivel mundial para desarrollar actividades distantes de los ámbitos de contralor y competencia soberana de cada uno de los Estados. Eso es lo que ha ocurrido cuando en muchos de los tratados de apertura comercial aprobados por distintos países de la región (Chile, Jamaica, México, Perú) se han incorporado cláusulas preceptivas de desregulación de los servicios educativos.

A título simplemente ilustrativo pueden señalarse algunas experiencias de transacciones internacionales en las que la educación superior privada aparece como un espacio global idóneo para la búsqueda de utilidades mediante la compra y venta al estilo del

mercado libre o de lo que se ha llamado la “walmartización”, haciendo referencia a las modalidades operativas del oligopolio comercial que avanza en el mundo adquiriendo empresas minoristas locales ya instaladas (Rodríguez Gómez, 2008).

Recientemente en México el grupo corporativo transnacional Laureate Education Inc., que realiza operaciones comerciales análogas en todo el continente, adquirió la Universidad del Valle de México (UVM) con sus treinta y dos sedes y doscientos mil estudiantes, la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) con sus doce sedes en Guadalajara y Monterrey y ciento veinte mil alumnos, la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP) con treinta sedes y ochenta mil estudiantes en el noroeste del país. La misma empresa ha adquirido instituciones privadas en Costa Rica, Chile y Perú. Otras corporaciones como el Grupo Apollo y el Grupo Carlyle han implementado negocios similares, estimulados por contralores públicos muy limitados que permiten hacer un manejo discrecional de los asuntos institucionales (vender acciones, fusionar sedes, cerrar o abrir carreras, establecer aranceles, despedir personal).

La tónica general ha sido que los gobiernos de la región no han incorporado a los cuerpos jurídicos nacionales disposiciones inspiradas en la intención de imposibilitar en el plano local el despliegue esos niveles de mercantilización ligados a las aperturas comerciales típicas de la globalización. No obstante, en algunas circunstancias el poder político ha reaccionado ante la incorporación de la educación superior al mercado internacional de servicios y ha innovado en el terreno normativo. Es lo acontecido en Argentina, donde la Ley de Educación Nacional aprobada en noviembre de 2006 estableció que “El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación” (art. 10).

La educación superior en la lógica neoliberal.

Es indiscutible que esa evolución multidimensional hacia la privatización reconoce un momento de inflexión e impulso en el auge de las políticas neoliberales, en los

contextos de reestructuración del andamiaje operativo del Estado, de ajuste económico estructural y reducción del gasto público que la región ha atravesado en los últimos treinta años. Durante ese lapso, el grueso de los países conocieron la hechura de un abanico de decisiones políticas y acciones de reforma de la educación superior coincidentes con la actitud liberalizadora de los gobiernos y la voluntad de minimizar su participación en los ámbitos de vida social antes relativamente protegidos por la acción del Estado, lo cuales han quedado atrapados por una ideología política del mercado cuyo principio rector es que los servicios públicos como la educación, son esencialmente sistemas de producción y consumo.

Como consecuencia de esas orientaciones, respaldadas por el poderoso influjo del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo y otras agencias multilaterales de crédito, se activaron una serie de mecanismos dirigidos a aminorar las presiones de la educación superior sobre el erario estatal, abriéndola a la operación empresarial privada, a la elección del usuario y al discernimiento del mercado: arancelamiento de las universidades públicas, desregulación de los sistemas, diversificación competitiva de los tipos de instituciones, incentivos a los emprendimientos destinados a la venta de servicios educativos. La idea rectora ha sido que la garantía de la incorporación de la educación superior a un mercado libre exige la eliminación de los subsidios o financiamientos benevolentes de la universidad pública (“las universidades deben salir a ganarse la vida”, dijo en su momento Milton Friedman). Así, en la mayoría de los países de la región se trató de instalar con esa clase de políticas un nuevo arquetipo fundado en el estrechamiento progresivo de los subsistemas universitarios públicos y en el crecimiento sustitutivo de los subsistemas privados.

Por esa vía, en múltiples experiencias nacionales la educación superior apuntó a convertirse en un bien de suministro comercial y los estudiantes o sus familias pudieron ser percibidos como consumidores, sujetos libres de seleccionar lo que les pudiera resultar más accesible y conveniente de la oferta educacional disponible en el mercado. Es decir, en la cosmovisión neoliberal, la educación superior dejó de ser concebida en términos universalistas como una responsabilidad estatal orientada a añadir a la sociedad la promoción de un conjunto de habilidades, actitudes y valores necesarios

para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la efectiva participación del conocimiento en el desarrollo integral de las naciones, o sea como una contribución clave al bien común. Ella pasó a ser definida en términos de una ética puramente utilitarista como un objeto de inversión económica redituable para las personas, en tanto la posesión de un título universitario fue considerado exclusivamente como un bien particular que permite mejorar el potencial competitivo de cada individuo, alentar sus posibilidades de éxito en la sociedad e incrementar sus ingresos.

Una proposición que condensa los alcances de este paradigma es la que apunta a la resignificación del concepto de autonomía, cuyo reconocimiento formal ha sido históricamente condición necesaria para el desarrollo de la vida intelectual y científica de las universidades en el mundo occidental. En tanto atributo orgánico, la autonomía ha posibilitado que las instituciones universitarias de América Latina y el Caribe pudieran definir sus cursos de acción y cumplir con sus obligaciones en la sociedad, fundándose en su racionalidad académica y al margen de los vaivenes e imperativos de la autoridad política. Esto ha sido así especialmente en los casos aislados y peculiares en los que su ejercicio ha estado respaldado por prácticas democráticas de cogobierno de estudiantes, docentes y graduados.

Sin embargo, el discurso neoliberal ha postulado un trastocamiento radical de la incumbencia del concepto de autonomía universitaria para hacerlo funcional a la lógica de mercado. Eso queda claro cuando se afirma que “...una sociedad basada en la asunción de riesgos exige que se conceda una mayor libertad de acción a las instituciones para que los individuos encargados de su buena administración puedan tomar iniciativas a la hora de responder a las demandas cambiantes de la sociedad en materia de enseñanza superior. La autonomía universitaria determina la manera en que las universidades podrán reaccionar y reaccionarán a la hora de competir por los estudiantes, los recursos o el prestigio” (Guy Neave, 1998).

Como derivado de lo anterior, la idea de autonomía promovida ahora por el neoliberalismo ha actuado como fundamento de la resistencia a toda clase de barreras y regulaciones provenientes de la esfera estatal, siendo el soporte ideológico de los más

encendidos cuestionamientos a las políticas públicas de evaluación y acreditación que se han instrumentado progresivamente en la región desde los años noventa, para intentar desbrozar el escabroso terreno de la educación superior y tratar de garantizar ante la sociedad la calidad de las prácticas académicas de las instituciones.

En ese sentido y a modo de ejemplo pueden ser expuestas un par argumentaciones esclarecedoras:

- “La primacía del hombre sobre el Estado, la autonomía de los cuerpos intermedios, la libertad de elegir qué y cómo enseñar son ejemplos de temas esenciales que dicen relación con el tipo de sociedad y país que queremos construir. La acreditación estatal constituye un atentado contra la libertad de enseñanza porque afecta la autonomía de los establecimientos y pone al Estado como rector de la educación superior privada” (columna de opinión en La Tercera, Santiago de Chile, 30 de enero de 2006).
- “Es improcedente que el Estado imponga alguna forma de control sobre el funcionamiento autónomo de las universidades e instituciones terciarias privadas. Su función es aprobar o rechazar los pedidos de habilitación. Una vez concedida es responsabilidad de la institución autorizada mantener el nivel académico adecuado. Si no lo hace será castigada. Pero el castigo no debe venir de los evaluadores externos. El castigo lo impone en forma natural el mercado” (página editorial en El Observador, Montevideo, 21 de mayo de 2000).

La alteración de las universidades públicas.

Las tensiones en la organización institucional de los sistemas inducidas por el crecimiento cuantitativo, no han estado determinadas exclusivamente por la aparición de nuevos agentes privados en el ámbito de la educación superior. Los procesos de diversificación, diferenciación y segmentación también pueden ser observados en la multifuncionalidad que han adoptado las estructuras que organizan a los centros de

estudio públicos y, especialmente, en la creación de nuevas instituciones públicas destinadas a atender finalidades sociales focalizadas.

El hecho es que actualmente las universidades públicas no pueden ser clasificadas empleando criterios y factores tradicionales inherentes a las viejas instituciones. Los subsistemas públicos de la educación superior en los países de la región encierran en su conformación plural muy fuertes disparidades. Lo nuevo es que ellos han pasado a ser más flexibles y las instituciones que los integran han dejado de responder a un solo prototipo homologable. En el presente cuando se habla de universidades públicas queda claro que se trata de instituciones estatales, pero no existe como en el pasado la referencia obvia a una única pauta académica y organizativa.

En primer lugar hay que distinguir aquellas universidades complejas que han sido eje de la producción y difusión del conocimiento, estableciendo un modelo de rasgos específicos y características comunes. En todo el espacio latinoamericano y caribeño, ellas son la principal concentración organizada de las ciencias, las tecnologías y las labores intelectuales en cada país, cubren las distintas áreas del conocimiento, cuentan con la más prestigiosa acumulación de carreras de grado, son responsables del 80% de los programas académicos de posgrado acreditados, aportan más del 70% de la investigación que se desarrolla (García Guadilla, 2002), actúan regularmente en las esferas académicas internacionales, realizan sistemáticamente actividades de asistencia a la comunidad y extensión.

Esas instituciones de gran escala, casi en su totalidad estatales, por su amplitud de tareas y volumen han sido categorizadas como macrouiversidades. No son más de sesenta de las quinientas universidades públicas que se identifican en el continente y en total cuentan con unos dos millones de estudiantes. Son los establecimientos de educación superior que más sintonizan capacidad y legitimidad, los que de manera regular han contribuido a lo largo del tiempo al desenvolvimiento de las sociedades nacionales, persiguiendo la superación académica y procurando la expansión democrática del conocimiento. A modo de ejemplos: Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Mayor de San Andrés de Bolivia, (UMSA), Universidad de San Pablo (USP),

Universidad Nacional de Colombia (UNC), Universidad de La Habana (ULH), Universidad Nacional de Costa Rica (UNCR), Universidad de Chile (UCH), Universidad de San Carlos de Guatemala (USC), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad de Panamá (UP), Universidad de San Marcos de Perú (USM), Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Universidad de la República (UDELAR), Universidad Central de Venezuela (UCV), etc.

Se trata de un conjunto institucional de gran magnitud con características esenciales concordantes, pero en muchos aspectos clave no son entidades homogéneas: unas son de libre acceso, la inmensa mayoría son selectivas en el ingreso; unas se financian exclusivamente con recursos públicos, casi todas complementan su presupuesto con arancelamiento de la matrícula; todas son autónomas, pero son muy escasas las experiencias nacionales en las que se ha formalizado legalmente o reconocido explícitamente el cogobierno de estudiantes, docentes y graduados.

En segundo lugar, en la constelación de organismos que componen la educación superior pública hay que señalar la particularidad de las universidades regionales, volcadas a la promoción del desarrollo local mediante el diseño de estrategias educativas y científicas adaptadas a los requerimientos específicos de sus ambientes económicos y sociales. Son instituciones preferentemente creadas en el último tramo del siglo pasado, animadas por la finalidad de superar los problemas de inequidad geográfica vinculados a los procesos históricos de excesiva concentración institucional. Es decir, son universidades que se han orientado a enfrentar los fenómenos de discriminación territorial, proponiéndose corregir algunas precedentes políticas de descentralización de las grandes instituciones que, mediante poco exigentes habilitaciones de subsedes dependientes y periféricas, han ofrecido formaciones de baja calidad en emplazamientos aislados físicamente, con recursos insuficientes y calificación académica deficitaria.

Entre unas trescientas instituciones que se reconocen como regionales y se justifican en la atención prioritaria a la resolución de los problemas de su contexto geográfico particular y en la formación de recursos humanos para el desarrollo, pueden indicarse

ejemplos como los de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en Argentina, la Universidad Juan M. Saracho de Tarija (UJMS) en Bolivia, la Universidad Federal de Amazonas (UFA) en Brasil, la Universidad de La Serena (ULS) o la de la Frontera (UFRO) en Chile, la Universidad de Cuenca (UCU) en Ecuador, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAM) o la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) en México, la Universidad Nacional de Piura (UNP) en Perú, etc.

En tercer lugar pueden identificarse los proyectos universitarios públicos centrados en el objetivo de satisfacer exigencias postergadas de democratización de la educación superior, especialmente en relación a los jóvenes trabajadores. La mayoría de los estudiantes universitarios en los países del continente son de tiempo parcial. Ellos deben repartir su jornada entre las exigencias curriculares y las del trabajo, encontrando en las universidades más consolidadas el predominio de propuestas educativas diseñadas para alumnos de muy alta dedicación horaria o de tiempo completo, por lo cual no cursan sus estudios en los lapsos previstos y viven dificultades de asimilación que determinan el riesgo del fracaso, del rendimiento irregular o la deserción.

En distintas circunstancias las macrouiversidades o las universidades regionales han asumido esa realidad y han tratado de implementar innovaciones pedagógicas (entre otras, acortamiento de planes de estudio e instrumentación de dispositivos docentes semipresenciales), así como mecanismos de apoyo didáctico y material para ayudar a la permanencia y buen desempeño de los estudiantes trabajadores. También esa clase de instituciones frecuentemente han ampliado su oferta de carreras en campos profesionales susceptibles de ser atendidos con formaciones de corta duración o pautadas por exigencias más maleables.

No obstante, para facilitar un tratamiento educativo de mayor equidad social, en varios subsistemas públicos se ha optado por crear instituciones nuevas, suficientemente dotadas académicamente y en buena medida motivadas por la adaptación de los planes de estudio a las condiciones del mundo del trabajo. En ese sentido, si bien no son muchas las iniciativas en curso, pueden mencionarse como significativas experiencias originales implementadas por un conjunto de universidades públicas relativamente

recientes, tales como las de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS) o la Universidad Nacional San Martín (UNSM) en Argentina, la Universidad Federal del ABC (UFABC) en Brasil, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) o la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBO).

En cuarto lugar es necesario prestar atención al importante movimiento de creación de universidades indígenas e interculturales. La mayoría son públicas aunque muchas responden a iniciativas privadas de organizaciones no gubernamentales o fundaciones. Ligadas a una valoración democratizadora y emancipatoria de la misión de la educación superior, estas instituciones han aparecido en los últimos años para fortalecer a los pueblos indígenas como partes integrantes de sociedades multiétnicas y reivindicar el patrimonio de las culturas originarias indígenas y afrodescendientes. Es evidente que ellas constituyen una respuesta a las universidades establecidas, las que en general no han promovido el acceso de los pueblos indígenas ni han reconocido o establecido vínculos con el conocimiento propio de su acervo intelectual y lingüístico.

La calidad universitaria de estas instituciones ha sido cuestionada, principalmente por la insuficiente formación de los jóvenes que a ellas ingresan, provenientes de poblaciones agudamente afectadas por la pobreza. También se han señalado como déficits de estos proyectos la escasa formación de profesores universitarios e investigadores identificados con las peculiaridades culturales de las comunidades indígenas y las limitaciones que seguramente puede implicar una comunicación educativa en idiomas originarios, como la que se está experimentando en varias de estas universidades. Sin embargo, ellas se han multiplicado en países como Bolivia, Ecuador, Guatemala o México

En México, pueden señalarse varias experiencias: la Universidad de la Tierra en el Estado de Oaxaca, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en el Estado de Guerrero, la Universidad Veracruzana Intercultural en el Estado de Veracruz, la Universidad Maya en el Estado de Quintana Roo, etc. . También en Bolivia se han fundado organismos de finalidades análogas. Los tres más recientes se distinguen por sus perfiles de enseñanza delimitados a grupos lingüísticos indígenas presentes en el

país, mientras que el español será junto al inglés materia complementaria: la Universidad Tupak Katari en aimara, la Universidad Casimiro Huanta en quechua, la Universidad Aplagualki Tupa en guaraní. En ellas se han incluido carreras tales como agronomía altiplánica y tropical, administración de los recursos forestales, piscicultura, medicina andina, industria de alimentos y de textiles.

En quinto lugar hay que reconocer en el escenario regional la existencia de universidades temáticas. La fragmentación del sector público de la educación superior no ha sido en todos los casos consecuencia de políticas de equidad geográfica o social. Ha sido también producto de la antigua percepción de que las profesiones y disciplinas científicas que se desarrollan en las universidades requieren una gran variedad de elementos humanos y una organización muy diversificada y “...sin embargo las universidades se empeñan en abarcar todas esas materias en nombre de una idea que data de la época en que una sola persona era capaz de dominar todas las ciencias y todas las artes” (Ben – David, 1966).

En países como Brasil, Cuba, Ecuador y México se han constituido durante treinta años muchos institutos universitarios públicos de apreciable densidad académica concentrados en parcelas delimitadas del conocimiento y con diseños curriculares especializados: universidades tecnológicas, de ciencias agropecuarias, de ciencias de la salud, del arte y la cultura. Poniendo de manifiesto esa dinámica, es notorio el fenómeno de las Universidades Pedagógicas dirigidas específicamente a fomentar la mejora del conocimiento en las ciencias de la educación y calificar los procesos de formación de grado y posgrado de los docentes. Ejemplos relevantes de esa clase de centros son la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional de México, la Universidad Pedagógica Nacional de Honduras, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.

Por último, es posible entender que en el futuro más próximo aparecerán otras modalidades de diversificación de los subsistemas públicos de educación superior. En particular es razonable suponer que, a partir de la amplia experiencia acumulada en las vinculaciones internacionales, muchos proyectos académicos “hermanados” de las

universidades más competentes, que han posibilitado la notable evolución de la movilidad académica y el intercambio en redes de ideas, datos y conocimientos, evolucionarán hacia formatos universitarios orgánicos permanentes de naturaleza transfronteriza, sustentados en acuerdos interinstitucionales o intergubernamentales.

A eso se aproxima la creación de la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA) de Brasil, la cual no es una entidad académica supranacional sino una universidad pública de su país de origen, pero se fundamenta en criterios rigurosos de cooperación horizontal, particularmente en el espacio del Mercosur, proyectando la convocatoria a estudiantes de los países de la región para una multiplicidad de formaciones de grado y de posgrado, a profesores e investigadores universitarios para desenvolver en perspectiva regional una plataforma compartida de intercambio científico y producción de conocimientos orientados a la resolución de problemas de interés común en las esferas económicas, sociales, culturales y ambientales.

El cambio institucional y la expansión de las fronteras del compromiso público de las universidades.

En el devenir histórico, atravesando sucesivas etapas desde sus remotos orígenes medievales, las universidades alcanzaron la cúspide de las estructuras jerárquicas de los sistemas educacionales que coadyuvaron a la modernización del mundo occidental. En América Latina y el Caribe esa clase de instituciones, integradas en forma temprana a las formaciones estatales independientes, desempeñaron funciones centrales para hacer viable el crecimiento y la consolidación de los países, formando cuadros profesionales capaces de actuar en distintos campos de la vida social, prestigiando la constitución de las elites dirigentes, acumulando e irradiando conocimientos, fomentando la adopción de los modelos culturales preeminentes en las sociedades capitalistas y generando referencias ideológicas necesarias para la creación de las nuevas identidades nacionales republicanas.

Pero las universidades no han sido entidades invariables sino que, siendo un medio fundamental de racionalización del progreso, se han legitimado a lo largo del tiempo intentando acoplarse a los cambios generales en los paradigmas civilizatorios, confeccionando escenarios particulares en los que se han afirmado tradiciones, referencias éticas y formatos orgánicos claramente reconocibles. La pervivencia misma de los organismos universitarios se explica por el permanente trasiego entre la permanencia de principios discursivos y simbólicos afincados en sus trayectorias y las respuestas novedosas elaboradas frente a las demandas de transformación que se han volcado sobre ellos. El hecho es que cuando no han sido capaces de asumir los retos de cada época para transformarse, las instituciones universitarias se han encaminado inexorablemente hacia situaciones profundamente críticas.

En la actualidad resulta evidente la urgencia de discusión sobre la función pública de la universidad y de reflexión sobre los modelos que se le plantean como alternativa de futuro. La realidad regional es hoy muy diferente a la que dio marco al itinerario de sus más consolidados establecimientos de educación superior. La universidad tradicional ha desaparecido sin que muy habitualmente se haya modificado el imaginario de la institución y los modos rutinarios de reproducir su legitimidad en la sociedad. Por eso es razonable entender que importa dejar de lado la pretensión de abordar la problemática de las universidades con el manejo de muchas ideas y categorías que se concibieron para satisfacer necesidades del pasado y hoy carecen de continuidad y vigencia.

Las universidades públicas deben procesar el debate racional de las cuestiones que involucran al interés general, respondiendo al desafío de promover marcos interpretativos y críticos de la realidad, generando ideas que ayuden a la construcción de escenarios alternativos de futuro para las sociedades, procesando las capacidades necesarias para la innovación, el progreso técnico y el bienestar social, lo cual crecientemente implica preparar a nuevas y más amplias generaciones de profesionales, intelectuales y científicos capaces de colocar la potencialidad del conocimiento en la perspectiva de los derechos de la ciudadanía. La atención a esas tareas cruciales para permitir a las universidades ocupar un lugar crítico y transformador en la sociedad,

constituye un asunto de interés público que no es ni será producto de las demandas del mercado.

La función de enseñanza ha sido la función básica de las universidades desde sus inicios. Hoy es más compleja y heterogénea, abarcando desde la educación general en cursos de grado y la especialización avanzada de los programas de maestría y doctorado hasta la creciente oferta de educación permanente. La tarea que distingue a las universidades más dinámicas es abandonar la propuesta educativa centrada en el modelo estamental tradicional de profesiones compartimentadas en saberes privativos y pericias intransferibles, para alentar la promoción de nuevas competencias de naturaleza interdisciplinaria que permitan renovar las relaciones de la educación superior con los mundos de la cultura, de la producción y del trabajo (Altbach, 2008)

La función de investigación ha pasado a estar determinada por las características de una época donde el saber avanza y se reemplaza continuamente, llevando a que las disciplinas autosostenidas y las especialidades excluyentes pierdan sentido. Cada vez más la actividad científica en las universidades se ajusta a contextos de aplicación, a principios de pertinencia para permitir que la asimilación, producción e irradiación del conocimiento constituya un factor creativo preferencial de los nexos de la educación superior con la sociedad.

La función de extensión unidireccional y filantrópica del pasado remoto de las universidades, ha dejado lugar a una visión de servicio a la comunidad sustentada en criterios de interacción, reciprocidad e intercambio que permitan identificar variadas demandas de conocimiento y desenvolver acciones capaces de aportar a la resolución de problemas en muy distintos ámbitos del entramado social, jerarquizando la atención a los temas de los derechos humanos en toda su extensión, de la pobreza y de las distintas formas de padecimiento en la sociedad.

Observando la realidad institucional de la educación superior en América Latina y el Caribe, valorando la significación y la relevancia de sus compromisos, no parece razonable pensar en marcos rígidos o modelos homogéneos de organización de los

sistemas, en la medida que ellos están inevitablemente sujetos a la especificidad de los condicionantes sociales, tradiciones, preferencias políticas y realidades culturales de cada país. Pero más allá de ese hecho incontrovertible, lo esencial es que el cumplimiento de las funciones universitarias actuales, entendidas en toda su cambiante amplitud y complejidad, otorgue garantías suficientes de calidad y pertinencia para proporcionar la ciencia, la tecnología y bienes culturales que exigen los tejidos productivos y sociales para sostener la imprescindible transición hacia el progreso.

En su Declaración final la reciente Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES / IESALC, 2008) ha sostenido:

- “Para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional requerida para las próximas décadas, se hace imprescindible que la educación superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región”.
- “Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la educación superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración de la educación superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad y otras personas carenciadas o vulnerables”.
- “Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de educación superior fundados en la diversidad, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria.

Igualmente, resultan imprescindibles la desconcentración y regionalización de la oferta educativa para procurar la equidad territorial, tanto como para facilitar la incorporación de los actores locales en la educación superior”.

Es indiscutible que la educación superior masiva seguirá traduciéndose en multiplicidad de opciones al interior de los sistemas. Sin embargo, no puede omitirse la observación de que el escenario diversificado, diferenciado y segmentado construido en el último medio siglo muestra, junto a un conjunto de competentes universidades, un mosaico institucional incoherente, de calidad despareja, regionalmente desequilibrado y de escasa cobertura, cuya reproducción inercial llevaría al acrecentamiento alarmante de las dificultades de los sistemas de educación superior para atender los retos que plantea la elaboración del desarrollo.

La diversidad institucional puede ser vista como un factor positivo para permitir encausar el crecimiento del alumnado y procurar la generalización de los beneficios de la formación universitaria de calidad. Se necesita una educación superior equitativa, con capacidad inclusiva y democratizadora, lo cual impulsa a una organización sensible a las particularidades. Pero alcanzar esos objetivos obliga a superar las características disfuncionales del paradigma de estratificación que ha prevalecido en el continente, donde enclaves educativos de calidad coexisten con otros en los que predomina la apatía intelectual, la improductividad académica, la irrelevancia cultural y una muy baja capacidad de creación.

Conclusión.

Hay que admitir la evidencia de que las estructuras institucionales inmutables de la educación superior no son adecuadas a los requerimientos reales de las sociedades de la región. Los avances contemporáneos de la masificación han creado forzosamente más variaciones y mayor diversidad institucional en los sistemas académicos, generando oportunidades de acceso sin precedentes en la historia pero, al mismo tiempo, propiciando estructuras con componentes menos igualitarios.

El imperativo es asegurar un crecimiento armónico de la educación superior, entendiéndola como un bien público social, un derecho humano que debe ser preservado generando o cautelando las estructuras institucionales y las propuestas académicas. Por eso, en la medida que ella es valorada como un servicio público de carácter estratégico, sus niveles de calidad deben merecer una atención preferente por parte de la sociedad y de sus andamiajes democráticos.

Tradicionalmente la regulación de la calidad de las instituciones de educación superior no fue en América Latina un objeto de política pública. Ella se dilucidaba exclusivamente en los legítimos resguardos autonómicos consustanciales a la vida académica de las instituciones y se legitimaba en los intereses privativos de la corporación universitaria y de los estamentos profesionales. Con mayor proximidad en el tiempo, cuando los sistemas universitarios vivieron el impacto de las políticas privatizadoras neoliberales, la idea rectora paso a ser que el discernimiento de la calidad académica se determinaba eficazmente en el mercado y que cualquier política pública dirigida a ese fin constituía una indebida intromisión estatal en actividades privadas.

En el transcurso de los últimos años, ante la incongruente expansión de la educación superior, el ordenamiento de los sistemas se ha ido vinculando crecientemente a la necesaria promoción de la rendición social de cuentas por parte de todas las instituciones y a la adopción de políticas públicas de aseguramiento de la calidad. Ellas se han diseñado con el fundamento de conocer mejor lo que se hace en los centros académicos y consolidar prácticas de autoevaluación transparentes que constituyan un acto de reflexión confiable, libre y participativo, validado a través del juicio de paneles de especialistas independientes que llevan a cabo la evaluación externa.

En ese sentido todos los países de la región, con la excepción de los países francófonos del Caribe y Uruguay, han instalado agencias nacionales de evaluación y acreditación de las instituciones y de sus carreras de grado o de posgrado, las más antiguas instaladas en los años ochenta del siglo pasado en Cuba y México y las más nuevas fundadas en esta década en Bolivia, Paraguay y Venezuela. También, con un amplio consenso de las

universidades más significativas, se han organizado exigentes mecanismos internacionales de acreditación para facilitar la comparabilidad de las titulaciones entre los sistemas nacionales y estimular la movilidad académica: Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur (Sistema ARCUSUR), Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA).

Esa clase de emprendimientos siempre han respondido en sus objetivos y modalidades operativas a las situaciones singulares y opciones propias de los países, pero de las múltiples y dispares experiencias surge con claridad que el papel de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad en el terreno de la educación superior puede llegar a ser vital, aunque su cometido no sea resolver los problemas universitarios desde la esfera estatal, ni postular modelos organizacionales uniformes o de finalidades indiferenciadas, sino establecer marcos jurídicos aptos para promover el ejercicio pleno de la cultura de la regulación autónoma de las instituciones y, al mismo tiempo, generar un entorno eficiente de contralor ciudadano sobre su pertinencia.

Si entendemos que las contribuciones de la educación superior son de interés colectivo y constituyen una pieza esencial para la transformación y el progreso de las sociedades, es posible admitir que el contralor de su calidad trasciende a la introspección privativa y reservada de cada uno de los centros universitarios y que, por lo tanto, puede ser objeto de un pacto público de concertación surgido del diálogo y la negociación entre la voluntad de las universidades, el compromiso social de sus comunidades académicas, la responsabilidad democrática de los actores políticos y los requerimientos del tejido orgánico de la sociedad civil.

En todo caso, más allá de los mecanismos que eventualmente puedan ser implementados, el reto fundamental en toda la región es impedir que los procesos de diversificación se solidifiquen en una sumatoria de entidades insularizadas y en competencia, carentes de sentido de colaboración. Parece sensato asumir que la alternativa transformadora debe ser la construcción de una arquitectura institucional de los sistemas de educación superior en cuyo centro de gravedad se ubique la convergencia de las universidades públicas complejas, piezas clave para procurar un

desenvolvimiento sistémico coherente y equilibrado, fundado en principios de solidaridad, articulación y complementariedad entre distintos tipos de instituciones.

Referencias:

Altbach, Philip (2008), Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización, en Global University Network for Innovation / GUNI, La educación superior en el mundo, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.

Ben-David, Joseph, et.al. (1966), La universidad en transformación, Editorial Seix Barral, Barcelona.

Brunner, José Joaquín et al. (1995), Educación superior en América Latina: una agenda para el año 2000, CEDES / NUPES / DIE / FLACSO, Buenos Aires.

Cumbre de la Sociedad de la Información (2005), Informe Mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento, Ediciones UNESCO, París.

Declaración de la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe / CRES (2008), IESALC, Cartagena de Indias.

Didriksson, Axel (2008), Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe, en Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe, IESALC / UNESCO, Caracas.

Fernández Lamarra, Norberto (2007), Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina, EDUNTREF, Buenos Aires.

García Guadilla, Carmen (2000), Comparative Higher Education in Latin America, Ediciones IESALC, Caracas.

----- (2002), Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio. CENDES – Nueva Sociedad, Caracas.

Knight, Jane (2006), El nuevo mundo de la movilidad académica: programas y proveedores transfronterizos, Perfiles Educativos, vol. XXVIII, México D.F.

Landinelli, Jorge (2008), Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe, en Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC / UNESCO, Caracas.

----- (2007), Perspectivas de la educación superior en América Latina y el Caribe: desafíos y dilemas en una época de transformaciones, Asociación Colombiana de Universidades / ASCUN, Bogotá.

----- (2007), La educación universitaria en la sociedad del conocimiento: ¿decadencia o renacimiento?, VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, Montevideo.

----- (2007), Las políticas de educación superior ante los desafíos de la sociedad del conocimiento, en Nicolás Bentancur (coord.), Las políticas educativas en Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo.

Levy, Daniel (1989), Las universidades privadas de América Latina: ¿modelos para las reformas de las universidades públicas?, UNAM, México D.F.

López Segrera, Francisco (2006), Escenarios mundiales de la educación superior, CLACSO, Buenos Aires.

Neave, Guy (1998), Autonomía, responsabilidad social y libertad académica, UNESCO, París.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE (2004), Education at a Glance, París.

Rodríguez Gómez, Roberto (2008), Walmartización de la educación superior, Campus Milenio, N°296 , México D.F.

Schwartzman, Simon (2008), Diez proposiciones sobre los escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe, comentario a Jorge Landinelli, Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe / CRES, Cartagena de Indias.