

EL IMPACTO DE LA CRISIS ECONOMICA GLOBAL, EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MUNDIAL Y REGIONAL

THE IMPACT OF THE GLOBAL ECONOMIC CRISIS ON WORLDWIDE AND REGIONAL HIGHER EDUCATION.

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA

Resumen

El presente trabajo analiza comparativamente las principales tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe (ALC), en el contexto de la crisis económica global actual. Esto implica analizar el estado de la situación de las universidades en nuestra región, en el marco más amplio de las emergentes tendencias de la educación superior a nivel mundial, de sus posibles escenarios y de los posibles impactos de la mencionada crisis en la educación superior mundial y regional.

Abstract

The present work analyzes comparatively the main trends of higher education in Latin America and the Caribbean (LAC), in the context of the current economic global crisis. This implies studying the current situation of the universities in our region, in the widest frame of the emergent trends of higher education worldwide, of its probable scenarios and of the impacts of the mentioned crisis in these world and regional trends.

1. Crisis Económica Global: ¿Recesión o Depresión?

Es de especial relevancia, previo al análisis de la educación superior en la región y de sus perspectivas, referirnos a los posibles impactos de la crisis económica global a nivel mundial y regional. En primer lugar intentaremos resumir sus rasgos principales y luego haremos algunas consideraciones acerca de cómo la presente crisis podrá afectar la educación superior.

La crisis económica, financiera y bancaria actual, considerada como una crisis económica global de magnitud similar a la de 1929, se inició a principios de 2007 en Estados Unidos al producirse el impago masivo de hipotecas de alto riesgo: "crisis subprime" (entre 2004 y 2007, 1.2 millones de estadounidenses perdieron sus casas).

El estallido de la crisis económica global entonces se remonta a agosto de 2007, cuando los Bancos centrales tuvieron que intervenir para proporcionar liquidez al sistema bancario. Tras varios meses de debilidad y pérdida de empleos, el fenómeno colapsó entre 2007 y 2008, causando la quiebra de medio centenar de bancos y entidades financieras. Este colapso arrastró a los valores bursátiles y la capacidad de consumo y ahorro de la población. A partir de septiembre de 2008, los problemas se agravaron con la bancarota de diversas entidades financieras relacionadas con el mercado de las hipotecas inmobiliarias, como el banco de inversión Lehman Brothers, las compañías hipotecarias Fannie Mae y Freddie Mac y la aseguradora AIG. El gobierno norteamericano intervino inyectando cientos de miles de millones de dólares para salvar algunas de estas entidades, y en octubre de 2008 las grandes bolsas del mundo se desplomaron los mercados colapsaron.

En diciembre de 2008 y febrero de 2009, el mundo financiero se conmovió nuevamente ante los fraudes masivos llevados a cabo por Bernie Madoff (50,000 millones de dólares) y Allen Stanford (8 mil millones de dólares). Se completaba así un ciclo iniciado con el estallido de la burbuja inmobiliaria – con consecuencias mucho más graves que el de la burbuja de las TIC de 2001- y el desplome de la banca de inversión y de los fondos de inversión. Los tres fenómenos se habían producido en EE.UU. – a diferencia de crisis anteriores como la asiática o el "efecto tequila"- contaminando rápidamente la economía mundial y dando lugar a una crisis global de proporciones similares a la de 1929, aunque sin crack bancario masivo ni pánico bursátil.

Se han señalado como factores causantes de la crisis económica mundial, los altos precios de las materias primas, una crisis alimentaria mundial, una elevada inflación planetaria, la amenaza de una recesión en todo el mundo, así como una crisis crediticia, hipotecaria y de confianza en los mercados.¹ Para ejemplificar la magnitud de la crisis tomemos el petróleo, cuyo precio antes de la Guerra de Irak no alcanzaba los 30 dólares el barril, en enero de 2008 su-

¹ En abril de 2008, el relator de la ONU, Jean Ziegler, culpó de la crisis alimentaria a las políticas del FMI, por financiar cultivos de exportación y no de subsistencia.

peró los 100 dólares y en julio alcanzó la cifra de 147/dólares barril debido a la negociación especulativa entre otros factores. Tras el desplome de las bolsas en septiembre de 2008, se produjo una drástica caída de los precios del petróleo a 35 dólares el barril, dejó de funcionar el mercado interbancario, la crisis hipotecaria devino en crisis financiera, se devaluaron drásticamente las monedas en los países en desarrollo, los gobiernos salieron al rescate de los bancos y se inició el camino hacia la depresión mundial.

Para los países de la región, beneficiados por la subida de los precios de las materias primas de los últimos años entre otros factores, la crisis está produciendo una disminución de las exportaciones, cierta fuga de capitales hacia países desarrollados, menor inversión extranjera, caídas en el valor de sus monedas, pago de tasas de interés más altas, disminución en remesas provenientes de los países desarrollados y fundamentalmente, disminución de la ayuda de los países más ricos y menor ritmo de crecimiento económico.²

Los gobiernos del G7 y del G20, las instituciones emergidas de Bretton Woods – FMI y BM- los economistas del “main stream” y el equipo económico del Presidente Obama, parecen visualizar la Crisis Mundial como una recesión que se podrá controlar en el corto plazo mediante la intervención del Estado, la regulación, la inyección de liquidez y otras medidas. Están conscientes que la crisis es el final de una era de desregulación, crédito fácil, liquidez extrema, riesgos fuera del balance, enormes sueldos para los altos ejecutivos bancarios y especulación sin límites como base de las grandes ganancias. Consideran que es una crisis en el capitalismo y no del capitalismo. Son criticados por los keynesianos de izquierda (Stiglitz y Krugman) por tomar medidas que se consideran insuficientes. Y también son criticados por pensar que con medidas coyunturales se resuelve una crisis estructural, por aquellos que consideran que el capitalismo está agotado como sistema (Mayor, Wallerstein).

2. Posibles Escenarios de la Educación Superior ante la Crisis Económica Mundial.

De acuerdo a las descripciones precedentes, podemos señalar que el impacto de la crisis económica global en la educación superior producirá los siguientes escenarios de acuerdo con un informe reciente de la OCDE (2008):

- Las Universidades Nacionales y de Investigación sufrirán reducciones importantes de sus presupuestos que reducirán el acceso y la calidad.
- Los programas de préstamos estudiantiles tendrán restricciones severas.
- El costo de la matrícula aumentará en universidades públicas y privadas, restringiendo el acceso y conduciendo a movimientos de protesta estudiantil.

²En el 2007 solo 5 países – Noruega, Suecia, Luxemburgo, Dinamarca y Holanda- dedicaron en ayuda oficial al desarrollo una cifra igual o mayor al porcentaje del PIB acorde con el objetivo de Naciones Unidas del 0,70%. Estados Unidos solo dedicó el 0,16% del PIB.

- Se “congelará” la contratación de profesores de tiempo completo y dedicación parcial; la construcción de nuevas instalaciones; el desarrollo de tecnología de la información; la compra de libros y revistas; y también todo tipo de inversiones en otras áreas sensibles.
- Muchos profesores universitarios de países desarrollados y en desarrollo irán al desempleo. En EE.UU actualmente los profesores con “tenure” están en riesgo de ser despedidos.
- La educación superior se ha hecho más dependiente de los préstamos en los últimos años en Europa y los EE.UU. Por un lado, habrá menos posibilidades de créditos y, por el otro, menos estudiantes estarán en condiciones de endeudarse. Por esta razón se prevé una caída de la matrícula universitaria a nivel mundial, a diferencia de lo ocurrido en otras crisis económicas.

Phillip Altbach considera que:

“puede ser esclarecedor comparar la crisis hipotecaria e inmobiliaria en los Estados Unidos y la evolución de la educación superior internacional”. “La transparencia es un paso clave para construir un ambiente de educación superior internacional sano. El mercado no debería ser dejado por sí solo como única instancia para determinar el éxito o el fracaso de la educación superior internacional. Ciertos intereses, sobre todo el de los gobiernos de los países “vendedores” principales (como los Estados Unidos, Australia, y el Reino Unido y la industria de educación superior for-profit) argumentan que las puertas al comercio internacional en la enseñanza superior deberían estar abiertas y que esto debería ser legislado por la Organización Mundial del Comercio conforme al Acuerdo General sobre el Comercio en Servicios “.” Esto implicaría dejar al mundo sujeto a la exuberancia irracional y a la mentalidad de burbuja que es ahora evidente en la industria de hipotecas inmobiliarias y que aumenta cada vez más en la educación superior. El mundo también necesita una regulación clara por parte de los gobiernos, con el fin de asegurar que los intereses nacionales de los estudiantes y sus familias no sean afectados por malas prácticas for-profit de proveedores de educación superior sin escrúpulos”. (Altbach, 2008, p. 3)

Se estima que en el año 2009, cerca de 2 millones de graduados en EE.UU. – muchos de ellos posgraduados e incluso con el grado de doctores- no podrán encontrar empleo. (Breneman, 2009). Esto puede ocurrir en otros países desarrollados -en España, por ejemplo, los graduados en 2008 de las carreras de arquitectura e ingeniería de la Politécnica de Cataluña, tenían dificultades para encontrar empleo en sus áreas de especialidad- y se agudiza aún más esta situación en los países en desarrollo. Se puede predecir entonces que la crisis económica global actual afectará negativamente la educación superior y principalmente su financiación. Esto no implica que las conclusiones del Informe de GUNI (2006) sobre la financiación de universidades sean menos relevantes. Ahora más que nunca, un presupuesto adecuado para financiar la educación superior debe ser una prioridad de los gobiernos.

La Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) en una reciente publicación sobre la demografía de la educación, bajo el título “ la Enseñanza superior en el 2030”, afirma lo siguiente:

“En lo que se refiere a los estudiantes:

- La participación de los estudiantes seguirá ampliándose. Solo en un pequeño número de países disminuirá la tasa de matrícula;
- Las mujeres estarán en mayoría en la población estudiantil;
- La población estudiantil será más variada, con un mayor número de estudiantes internacionales, estudiantes con edades por encima de la edad promedio y estudiantes de media jornada, etc.;
- La base social en la enseñanza superior probablemente seguirá ensanchándose, aunque con la incertidumbre de como esto afectará las desiguales oportunidades educativas entre los distintos grupos sociales.
- Habrá una mayor preocupación con relación a nuevos tipos de estudiantes y al aprovechamiento, así como políticas de acceso ad hoc para estudiantes discapacitados;
- Ocurrirán cambios en las políticas con relación al acceso con el objetivo de reducir la desigualdad.

En cuanto a los profesores:

- La profesión académica, aunque estructurada conforme a circunstancias nacionales, estará más orientada hacia lo internacional y habrá una mayor movilidad de los profesores;
- Las actividades de la profesión serán más diversificadas y especializadas, y sujetas a contratos de empleo muy variados;
- La profesión se alejará gradualmente de la concepción tradicional de una comunidad auto regulada de profesionales, y transitará hacia un modelo de consenso basado en nuevos principios” (OCDE, 2008, pp. 13-14).

Sin embargo, 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 son valores amenazados en el contexto de la globalización al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común.

La globalización es un fenómeno irreversible. Lo que debería preocuparnos es el tipo de globalización que va a prevalecer. ¿Deberíamos aceptar en las universidades los aspectos más negativos de la globalización - como, por ejemplo, los nuevos proveedores con ánimo de lucro -, o deberíamos fomentar la construcción de una sociedad global que responda a ideales de mayor solidaridad, desarrollo humano y social? Según Altbach, la Universidad de 2050 se parecerá en sus aspectos esenciales a la universidad actual, aunque con cambios significativos.

Con el fin de proporcionar una respuesta adecuada a problemas apremiantes como la reducción de la inversión pública, las inadecuadas políticas 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 de acuerdo con la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), celebrada en Cartagena como preparatoria de la Conferencia Mundial que se celebró en UNESCO julio de 2009.

3. Principales tendencias mundiales de la Educación Superior.

Previo a la enumeración y breve análisis de la educación superior en América Latina y el Caribe, resulta de utilidad referirnos a sus principales tendencias a nivel mundial.

1. Masificación: la tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 137 millones en el 2005 y 144 millones en el 2006. En los países en desarrollo, el total de alumnos en la educación terciaria pasó de 47 millones en 1999 a 85 millones en el 2006 (UNESCO, 2007, p. 132, UNESCO, 2008, p. 106, UNESCO, 2009, pp. 89-90).
2. La educación se ha hecho permanente dado al crecimiento exponencial del conocimiento: en el año 2005 las corporaciones de EE.UU. gastaron 15 mil millones de dólares para entrenar a sus empleados.
3. La aparición de las TIC implica que el equipamiento de una universidad es más costoso. La exclusión de ellas implica la segregación del estado del arte de la sociedad del conocimiento. En el 2005, el 11 % de la población mundial tenía el acceso a Internet. En 2008, aproximadamente el 15 %. El 90 % de las personas unidas conectadas a Internet vive en los países desarrollados. El 30 % en Norteamérica, el 30 % en Europa y el 30 % en Asia-Océano Pacífico. Esta brecha obedece a un problema de acceso a las infraestructuras. No olvidemos que 2.000 millones de personas - casi una tercera parte de la humanidad - no tiene acceso a la electricidad. Hay una correlación estrecha entre acceso a Internet y el indicador de Desarrollo Humano (IDH) del PNUD.
4. El incremento vertiginoso 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, en Asia y en los países del Este de Europa y Rusia. Sólo 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 da en forma aguda en los países en desarrollo, pero que también afecta a los profesores del mundo desarrollado. Los consejos del Banco Mundial para que los profesores se conviertan en empresarios del conocimiento trabajando como consultores (Makerere) y así complementar su salario, han tenido efectos devastadores para la investigación y el perfeccionamiento docente y en ocasiones ha conducido a prácticas de corrupción académica.
7. La inequidad en el acceso por motivos de género, étnico, religioso o de clase social, sigue privando a muchos con méritos suficientes para cursar estudios universitarios. La tasa de matrícula en la educación terciaria como promedio es del 70 % en Norteamérica y Europa Occidental, del 32 % en América Latina, el 22 % en los Estados árabes y el 5 % en África Subsahariana. En 2005, las universidades privadas de la Ivy league en EE.UU., como Princeton, Yale y Harvard, gastaban anualmente US\$100,000 o más por estudiante. El equivalente para un estudiante en la Universidad de Dar-es-Salam era de US\$3,239. A pesar de la política de acción afirmativa desarrollada por el Gobierno de Lula, la cifra de participación de universidad para brasileños negros entre 19-24 años es del 6 %, comparado con el 19 % para brasileños blancos.
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 ocasión se han caracterizado por su aspecto burocrático y formal y 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 la excepción de una minoría de universidades nacionales públicas y unas pocas privadas de calidad.
10. Las IES de 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 todos aquellos que no tienen los requisitos para acceder a las universidades privadas de élite ni a las públicas.
11. Otro fenómeno nuevo es la emergencia de “seudouniversidades”, instituciones que no se corresponden con la definición tradicional de la universidad, pero que ofrecen “entrenamiento especializado en una variedad de áreas”. La mayoría de ellas son entidades con ánimo de lucro (for profit) cuya preocupación esencial no son los valores ni la calidad de la docencia, sino obtener ganancias. Como ejemplos podemos poner a la Universidad de Phoenix que pertenece al Grupo Apollo. (Altbach, 2006, p. 204. Didou, 2005).

12. Una de las consecuencias negativas de la globalización económica y de las tendencias privatizadoras para la educación superior a que nos hemos referido, es la propuesta de la OMC de incluirla como un servicio sujeto a las regulaciones del GATS. Aunque esta propuesta aún no ha sido aprobada, los países – EE.UU., Nueva Zelanda, Australia, Japón- que obtienen importantes ganancias por concepto de estudiantes extranjeros defienden con fuerza esta iniciativa.
13. Existe la tendencia de que IES de los países en desarrollo soliciten ser acreditadas por agencias de acreditación de países extranjeros, en especial de EE.UU., sin percatarse que estas agencias desconocen los valores y 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. Es cada vez mayor el debate en torno a las universidades de categoría mundial (World-Class Universities), refiriéndose este concepto a las que tienen reconocimiento global de su excelencia (Yale, Harvard, Oxford, Cambridge, Sorbonne, Tokio). Contrariamente, los países en desarrollo, en vez de emular al primer mundo 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”, 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).
15. Los procesos de evaluación y acreditación - *que 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*, - han llevado a un debate sobre lo que muchos consideran un creciente fenómeno de corrupción académica. Es decir, a la obtención de calificaciones, títulos universitarios, puestos académicos o certificaciones de acreditación en el caso de las IES, mediante procedimientos irregulares tales como: pago de sobornos, venta de títulos sin cursar los estudios adecuados, vender una plaza a un candidato en lugar de otorgarla a quién corresponde, acreditar a una IES o programa sin los requisitos a cambio de pagar cierta cantidad.
16. 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 mucho más podero-

sas que los cambios y transformaciones que pueden producir las IES dentro de ellas mismas y en la sociedad donde radican. Tal vez por esto 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 una transformación profunda de la educación superior sin transformar previamente en forma radical la sociedad?

4. Principales tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Hasta la década de los 80s, la ES pública con autonomía institucional y académica, tenía el predominio en la región sobre la educación privada. Al final de los 80s y principios de los 90s, la globalización implicó para ALC la aplicación de las estrategias neoliberales. Esto implicó sustituir la política típica del “Estado de Bienestar”, por otras de reducción de financiamiento a los servicios públicos y privatización de ellos. 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 de financiación apropiada entre otros factores. A pesar de esto, durante los 90s se produjo una gran expansión de la ES en la región.

Las reformas de la ES en LAC en las dos décadas pasadas, se han orientado a la satisfacción de 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, estas 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, p.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 a la financiación 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.

A continuación se presentan las tendencias predominantes de la educación superior en América Latina y el Caribe, entre 1990 y 2009:

1. Las IES pasaron de 5.438 en 1995 (53,7% privadas) a 7.514 en el 2002 (69,2% de ellas privadas). Las universidades propiamente dichas pasaron de 812 en 1995 (60,7% privadas) a 1.213 en el 2002 (69,2% privadas). (García Guadilla, 2006, p.261).
2. La matrícula en las IES pasó de 7.405.257 estudiantes en 1995 (38,1% IES privadas) a 12.186.260 en el 2002 (47,5 IES privadas). En las universidades propiamente dichas la matrícula pasó de 5.070.731 en 1995 (30,4% privada) a 8.316.649 (40,1 privada). (UNESCO, 2007, p. 132).
3. En el 2003, el promedio de matriculación en la ES en instituciones privadas fue del 50 %, alcanzando los porcentajes más altos en países como: Brasil y Chile (70 %); Colombia: 60 %; Centroamérica: aproximadamente el 60 %; México: 40 %; Argentina: 20 %; Uruguay: 10 %; y para Cuba del 0 %. (IESALC/UNESCO, 2006; Fernández Lamarra, 2008).
4. Hay *megasistemas* de educación superior con más de cuatro millones de estudiantes (Brasil: 4,275,027); *sistemas grandes* con más de dos millones – México (2,384,858) y Argentina (2,384,858); *medianos* –entre un millón doscientos mil y 500,000 estudiantes- como son 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- en países como Bolivia (346,056), Cuba (471,858), Ecuador (312,769), Guatemala (114,764), y República Dominicana (293,565) ; y *muy pequeños* – entre 500,000 y 150,000- como es el caso de 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).
5. La tasa de matrícula (TBM) varía de países con una tasa del 60% o más (Argentina 64; Cuba, 88%) ; a países con tasas entre 30 y 60 %: Barbados 53%; Venezuela, 52%; República Dominicana, 35%; Perú, 35%; Aruba, 33%; Bolivia, 41%;; Uruguay, 46% Panama, 45%; Chile, 47%. Entre 20 y 30%: Colombia, 32%; Brasil, 25%; Costa Rica, 25%; Mexico, 26%; Pa-

- raguay, 26%. Por debajo del 20%: Anguilla 5%; Belize, 3%; El Salvador, 21%; Guatemala, 9%; Guyana, 12%; Honduras, 17%; Jamaica, 19%; Nicaragua, 18%; Saint Lucia, 10%; Trinidad and Tobago, 11%. La tendencia es al aumento en el % de estudiantes universitarios matriculados, pero en algunos países – Saint Lucia, Trinidad and Tobago- se ha producido una ligera disminución . (UNESCO, 2007, 2008, 2009).
6. La tasa bruta de matrícula promedio ha pasado de 17% a principios de los 90s a cerca del 32% en la actualidad (2008).
 7. El gasto promedio por estudiante (USA \$2380) es mucho menor al de los países desarrollados. Además, mientras en América Latina en una muestra de 12 países los gastos gubernamentales promedio en educación varían entre el 2,5 y el 3,5% del PIB en los países de la OCDE este gasto promedio es del 4,5%.
 8. El gasto privado en educación superior financia alrededor del 50% de la matrícula total.
 9. En el pregrado no se pagan aranceles de matrícula como norma – salvo en el caso de algunos países como Chile -, pero en el postgrado sí se pagan, pues la mayor parte de los que ofrece la educación superior pública no son gratuitos.
 10. El 60 % de la matrícula total regional de ES está concentrada 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. (A.L. 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 van a ingresar en las universidades de menor calidad del sector privado. En Brasil el 74% de los alumnos matriculados en universidades pertenecen al quintil 1 el más elevado y sólo un 4% al menos elevado; en México la proporción es de 58 y 6; en Chile de 65 y 8; 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. Sin embargo, 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, incluyendo la educación superior transfronteriza. Se observa el aumento rápido de las Instituciones Extranjeras de ES (procedentes de EE.UU., Europa y de otros países de la región) con modalidades diversas: educación de distancia (102), unidades descentralizadas de la sede (50), alianzas (125) y acuerdos (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 de 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 a 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 alumnos con perspectivas. (Didou, 2005, 133; CINDA, 2007).
16. En 2004 ALC recibió alrededor de 365,000 estudiantes extranjeros, equivalentes al 1,5% de un total mundial de 2,45 millones. Esto indica que los países de la región no constituyen destinos atractivos para los estudiantes internacionales. Información que ratifica este hecho, es que ninguno de los países de América Latina hoy en día aparece en la lista de los veintitrés destinos que atraen mayor número de estudiantes extranjeros.
17. En 14 países 31 instituciones otorgan créditos educativos por un monto de USA 400 millones. La Caixa Económica Federal de Brasil cubre el 50% de este monto y le siguen el ICETEX de Colombia y FUNDAYACU-CHO 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 90s casi todos los países de la región crearon organismos de acreditación. La Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México); el Consejo Superior de Educación (Chile); el Consejo Nacional de Acreditación (Colombia); la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina); el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Centroamérica);

CAPES (Brasil); el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA/MERCOSUR). (Dias Sobrinho, 2006).

19. Hay una tendencia regional a la regulación legislativa de los sistemas de educación de superior a través de una ley general de educación –también denominada ley marco- y de una ley 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 que se ha gestado en el CENEVAL (México) en colaboración con el Programa Columbus. Es un ensayo piloto que tiene el objetivo de construir un espacio latinoamericano común de educación superior tomando en cuenta la experiencia europea de Bologna. (Dias Sobrinho, 2006, p. 219).
21. La Universidad de las Antillas (UWI, en 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 de ellos, 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 matriculación total asciende a 23.200 alumnos. El índice de matriculación difiere de un país a otro: el 19% en Jamaica y el 12%, en Trinidad y Tobago. Según la definición de Martin Trow, en el Caribe de habla inglesa la educación superior en algunos países como Jamaica está «masificada», mientras que en otros, como Trinidad y Tobago, es «elitista», pero nunca es universal, salvo en las Islas Vírgenes. (López Segrera et al, 2006b, 2008 y 2009. UNESCO, 2007, 2008, 2009. Ver en la Web del IESALC los diversos estudios sobre la educación superior en el Caribe).
22. El presupuesto promedio de la ES en ALC es inferior al 1,5% del PIB, lo que es 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 del 0,72% del PIB. El resultado, entre otros, como se puede observar en los Anexos 1, 2 y 3, es la deficiente situación de la región en lo que se refiere a Investigación & Desarrollo, producción académica y producción científica.³
24. La CMES y sus Reuniones de Seguimiento tuvieron como impacto central el ofrecer – a partir de lo ya 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

³ Ver en la web del IESALC, la ponencia que presentó F. Chaparro a la CRES 2008. También en los trabajos de J. J. Brunner, publicados en su web citada al final, hay información relevante al respecto. Ver también H. Vessuri, 2008.

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 90s. EL Banco Mundial consideró que solo debía invertirse en la educación básica y no en la superior y estimuló la privatización de la educación superior como solución a la creciente demanda. El liderazgo del IESALC se hizo evidente, una vez más, en la CRES 2008 celebrada en junio de ese año en Cartagena, Colombia.

Algunos de los principales retos que enfrenta la ES hoy en América Latina y el Caribe son: el rápido aumento de la privatización, la insuficiente financiación pública, la falta de acceso de los más pobres, la débil inversión en I+D+i, la escasa producción científica y la baja tasa de matrícula, a pesar de su mejora, en comparación con los países desarrollados. (B.C. Sanyal and F. López Segre en GUNI, 2008; Didriksson, 2008).

Somos testigos de la crisis de la universidad en América Latina y el Caribe- y a nivel mundial, no sólo en cuanto a la gestión, financiación, acreditación y currículo, sino también en cuanto a su misma concepción. Debemos adaptar a la universidad a un entorno que muestra cambios radicales en los conceptos básicos y en las identidades. El desafío consiste en la construcción de la nueva universidad, en reinventarla en este clima de incertidumbre y crisis económica global, impidiendo el triunfo de pesimismo.

A modo de conclusión.

En otros trabajos hemos planteado conclusiones y recomendaciones para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe (López Segre, 2008), sin embargo considero oportuno citar la Declaración y posterior Plan de Acción de la CRES 2008 como producto del consenso regional:

Los valores y principios de la Declaración de la CRES 2008, particularmente el concepto de educación como bien público social, derecho universal y deber del Estado, obligan a la Educación Superior (ES), independientemente de la naturaleza jurídica de las IES, a:

- afirmar la noción de calidad vinculada a la pertinencia e inclusión social;
- formar y promover una cultura democrática y ciudadana, en colaboración con los niveles previos de educación;

- afirmar los valores humanísticos y de la promoción de la cultura de Paz, el respeto y valorización de la diversidad cultural y el compromiso con el desarrollo humano y sustentable;
- generar condiciones para un diálogo entre pares con otras regiones del planeta con énfasis en la cooperación sur-sur;
- contribuir a la solución de las problemáticas sociales más agudas y al cumplimiento de los objetivos del milenio.

La CRES 2008, además de la antes citada Declaración Final, formuló posteriormente un Plan de Acción con cinco lineamientos principales:

- 1) *Impulsar la expansión de la cobertura en educación superior, tanto en pregrado como en postgrado, con calidad, pertinencia e inclusión social;*
- 2) *promover políticas de acreditación, evaluación y aseguramiento de la calidad;*
- 3) *fomentar la innovación educativa y la investigación en todos los niveles;*
- 4) *construir una agenda regional de Ciencia, Tecnología e Innovación para la superación de brechas y para el desarrollo sustentable de ALC, acorde a las políticas generales de cada Estado miembro;*
- 5) *propugnar la integración regional latinoamericana y caribeña y la internacionalización de la educación superior en la región mediante, entre otras iniciativas, la construcción del ENLACES – Espacio de Encuentro de América Latina y el Caribe para la Educación Superior.*

La universidad debe cumplir la función social que espera la sociedad de ella, no sólo en equidad en el acceso, sino también en lo que se refiere a estar en el estado del arte en conocimientos, informaciones y propuestas de soluciones para un adecuado desarrollo sostenible humano y social.

Es el momento de reconocer que, a pesar de avances y de logros en unas pocas IES de excepción, aún en ALC 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 en este proceso que deberíamos desarrollar, sería la socialización del conocimiento. De este modo, las IES no se limitarían a ser meras instituciones académicas, pues las universidades se convertirían en las líderes del cambio social.

Somos conscientes de que no hay un modelo único de universidad. Hay muchos 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.⁴

Pese a que lo expresado más arriba acerca de la ES en ALC pudiera tener una lectura pesimista, las transformaciones recientes que se han producido en la región con la emergencia de gobiernos con hondas preocupaciones sociales, pudiera brindar una coyuntura propicia para la transformación de la educación

³ La metodología aplicada en los estudios de “benchmarking” puede ser relevante al respecto.

superior en la dirección de la Agenda de UNESCO y aún de propuestas más radicales. Sin embargo, resulta un tanto preocupante que en los gobiernos que se presentan – y que se representan – como una alternativa, no siempre hay una política educacional clara que implique una ruptura con políticas tradicionales de educación superior, y mucho menos planes de acción que traduzcan la voluntad política de cambio en una alternativa diferenciada en las universidades públicas y privadas.

Referencias

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

Altbach, P. (2008) "The 'Subprime' Market and International Higher Education". En *International Higher Education*. Number 51, Spring 2008. CIHE, Boston.

Breneman D. W. (2009): *US Higher Education and the Current Recession*. *International Higher Education* N. 55 Spring, 2009.

Brunner, J. J. (2006) Documentos varios elaborados para el Curso impartido en el Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo. <http://mt.educarchile.cl>

CEPAL (2008) Anuario estadístico de América Latina y el Caribe. <http://www.cepal.org>

CINDA (2007) *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. 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, Mundiprensa, Madrid-Barcelona-México.

Didou S. (2005) *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*. ANUIES, México D.F.

Didriksson, A. (2008) "The role of higher education for human and social development in Latin America and the Caribbean". In GUNI, *Higher Education in the World 3*. Palgrave Macmillan, N.Y.

Escotet, M. A. (2006) "Gobierno, rendición de cuentas y financiamiento de la universidad". En *En La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades*. GUNI, Ediciones Mundiprensa, Madrid.

Fernández Lamarra, N. (2008) "Una perspectiva comparada de la educación superior en América Latina". Ponencia presentada a Universidad 2008, Habana.

Fuente, De La, J. R. (2005) "Las universidades, la inteligencia de los países". En *Foreign Affairs en español*, Vol 5, Nro 2. México D.F.

Gazzola, A. L. (2008) "Integración académica e internacionalización de la educación superior". Conferencia en Universidad 2008, Habana.

García Guadilla, C. (2006) "Financiamiento de la educación superior en América Latina". En *La Educación Superior en el Mundo 2006: el financiamiento de las universidades*. GUNI. Ediciones Mundiprensa, Madrid.

Krugman, P. (January 4, 2009). "Fighting Off Depression". The New York Times. <http://www.nytimes.com/2009/01/05/opinion/05krugman.html>.

Lopez Segrera, F. y Tunnermann, C. (2000) La Educación en el Horizonte del Siglo XXI. Colección Respuestas No. 12. Ediciones IESALC/UNESCO-Caracas.

Lopez Segrera, F. (2001) Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe. Colección Respuestas No. 18. Ediciones IESALC/UNESCO-Caracas.

Lopez Segrera, F y Maldonado, A. (2002), Educación Superior Latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico. Prefacio Philip G. Altbach. UNESCO, Boston College y Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia.

Lopez Segrera, F. (2002) Educación Permanente, calidad, evaluación y pertinencia. UNESCO y Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.

Lopez Segrera, F (2005) "Análisis prospectivo de la educación superior a nivel mundial". En Revista Paraguaya de Sociología, Año 42, N. 124. Asunción.

Lopez Segrera, F (2007a) Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas. <http://www.brunner.cl/>

Lopez Segrera, F (2007b) "Escenarios mundiales y regionales de la educación superior". En *Avaliacao*, v.12, n. 03, 2007.

Lopez Segrera, F y SANYAL, B.C.(2008) "An overview of regional perspectives on the role of higher education in social and human development". In GUNI, Higher Education in the World 3. Palgrave Macmillan, N.Y.

Lopez Segrera, F, Brock, C. y Dias Sobrinho, J. (2008): La educación superior en América Latina y el Caribe 2008. *Avaliacao*. V. 13, n. 02, julho de 2008.

Lopez Segrera, F, Brock, C. y Dias Sobrinho, J. (2009): Higher Education in Latin America and the Caribbean. IESALC, Caracas.

Mayor, F y Tanguiane, S. (2000) L' enseignement supérieur au XXIe siècle. Hermes Science Publications, París.

Mollis, M. (compiladora) (2003) Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? CLACSO, Buenos Aires.

Mollis, M. (2008) La educación superior en Argentina : balance de un milenio. En *La Educación Superior en el Mundo 3*. GUNI. Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.

Muñoz, M.R. (2008) « Retos a la educación superior en el Centro y Sur de América ». En *La Educación Superior en el Mundo 3*. GUNI. Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.

OCDE (2008): La Enseñanza superior en el 2030. Paris.

Ordorika, I. (2008) "Contemporary challenges for public research universities". In GUNI, Higher Education in the World 3. Palgrave Macmillan, N.Y.

PNUD (2008) Human Development Report. <http://www.undp.org>.

SOROS, g. (2009) "Soros sees no bottom for world financial collapse". Reuters. February 21, 2009.

<http://www.reuters.com/article/newsOne/idUUSTRE51K0A920090221>

Tunnermann, C. (2007) La universidad necesaria para el siglo XXI. HISPAMER/UPOLI. Managua.

UNESCO (2009): EFA Global Monitoring. Paris.

UNESCO (2008) Global Education Digest. UIS. Montreal.

UNESCO (2007) Global Education Digest. UIS. Montreal.

UNESCO (2005) Global Education Digest. UIS. Montreal.

Vessuri, H. (2003) La ciencia y la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina. UNESCO Forum Occasional Paper Series. Paper no. 3/5. Paris

Volcker, P (2009) "UPDATE 1-Crisis may be worse than Depression". Reuters. February 20, 2009.

WORLD BANK (2000) Higher Education in developing countries: Peril and Promise. Washington, D.C.

WORLD BANK (2002) Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education. Washington, D.C.

Websites

<http://portal.unesco.org>

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

<http://unesdoc.unesco.org>

<http://www.uis.unesco.org>

<http://www.OCDE.org>

<http://www.worldbank.org>

<http://www.iadb.org>

<http://cepal.org>

<http://www.undp.org>

<http://www.universia.net>

<http://www.unesco.org/aiu>

<http://www.clacso.org>

<http://portal.unesco.org/education/en/ev>.

Universidad de las Naciones Unidas (UNU).

<http://www.unu.edu>

<http://www.fiuc.org/>

<http://www.crue.org>

<http://www.cinda.cl>

<http://www.brunner.cl>

<http://www.educarchile.cl>

<http://www.bc.edu/cihe/>

<http://www.unam.mx/coordhum/riseu>

<http://www.usp.br/nupes/>.

<http://www.gatwatch.org>

<http://www.guni-rmies.net>

<http://www.upc.es/cudu>

Bionota

Francisco López Segrera, Doctor en Estudios latinoamericanos (París VIII, Sorbonne). Vicerrector del Instituto de Relaciones Internacionales de Cuba (ISRI) 1974-1988. Trabajó en UNESCO entre 1994 y 2002, donde se desempeñó como Consejero Regional de Ciencias Sociales y Director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Sus últimos libros publicados sobre educación superior son Escenarios Mundiales de la Educación Superior. CLACSO, 2006; y La educación superior en América Latina y el Caribe 2008 (Editor junto a Colin Brock y José Dias Sobrinho), Avaluacao, julio de 2008. Es miembro del Foro de UNESCO sobre Educación Superior, investigación y conocimiento. Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO sobre Universidad y Sociedad. Actualmente trabaja como Asesor Académico de la Global University Network for Innovation y Editor de La Educación Superior en el Mundo.

Mail: francisco.lopez-segrera@upc.edu.