

“La universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones”

“The Latin American university at the crossroads: threats, challenges, and solutions”

“A universidade Latino-americana na encruzilhada: ameaças, desafios e soluções”

Justo Cuño Bonito¹

*Universidad Pablo de Olavide (España)
Grupo de investigación ILAC - UPTC*

Recepción: 17/07/2015

Evaluación: 26/12/2015

Aceptación: 02/02/2016

Artículo de revisión

DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.4374>

RESUMEN

En el presente trabajo se hace un repaso de la institución universitaria en general para contraponer su universalismo fundador, al funcionalismo reduccionista al que se ve limitada, constreñida y desalentada en la elaboración de un pensamiento crítico fundamental para el desarrollo de las sociedades latinoamericanas. La investigación fundamenta su hipótesis planteando que el objetivo del neoliberalismo actual es subvertir los valores universalistas de

generación de un pensamiento crítico de parte de la institución universitaria, para acomodarlo a las necesidades inmediatas de las grandes corporaciones multinacionales, donde la universidad ejercería como un mero suministrador de “capital humano especializado”.

Metodológicamente el artículo revisa numerosas fuentes bibliográficas en busca de los objetivos planteados, contrastando los viejos modelos universitarios con los nuevos paradigmas neoliberales.

¹ Doctor en Historia de América por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid. Actual coordinador del Departamento de Formación Continua del Centro de Estudios de Postgrado de la Universidad Pablo de Olavide; integrante del grupo de investigación ILAC de la UPTC. Email: jcubon@gmail.com

Para ello la investigación se apoya en los recientes estudios de especialistas como Marvin Brown, Jean-Jacques Solomon, Mario Heler, Marta Harnecker, Francisco López Segrera, Hugo Aboites, Carlos Bustos, Imanol Ordorika, Sheila Slaughter, Larry Leslie, Pablo Gentili o Franz Hinkelammert, entre otros y al tiempo se analizan documentos como el del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe "Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe" (Caracas, 2008) y el de "Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015", publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile, 2013).

Palabras clave: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Universidad, Reforma Universitaria, Calidad, ISO, Índice de Impacto, Plagio, Mercantilización del Conocimiento, Lifelong Learning Programme, Función Social de la Universidad.*

ABSTRACT

This paper reviews the university as an institution, in general, in order to juxtapose the founding principle of universalism with the reductionist functionalism to which it is now limited, too constrained and dispirited to generate the fundamental critical thinking needed for the development of Latin American societies. The research is based on the hypothesis that the objective of the current neoliberalism is to subvert the universalist values which generate critical thinking in the university, so as

to accommodate them to the immediate needs of large multinational corporations, where the university exists as a mere supplier of "specialized human capital".

In terms of methodology, this article reviews several bibliographical sources pursuing the proposed objectives, and contrasting the old university models with the new neoliberal paradigms. This research is supported by recent studies by specialists such as: Marvin Brown, Jean - Jacques Solomon, Mario Heler, Marta Harnecker, Francisco Lopez Segrera, Hugo Aboites, Carlos Bustos, Imanol Ordorika, Sheila Slaughter, Larry Leslie, Pablo Gentili or Franz Hinkelammert, among others. Additionally, documents form UNESCO (International Institute for Education pPnning are analyzed, like the one entitled "Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean" (Caracas, 2008) and "Educational situation in Latin America and the Caribbean: Towards quality education for all by 2015 ", published in 2013 by the Regional Bureau of education for Latin America and the Caribbean (Santiago de Chile, 2013).

Keywords: *University, University Reform, Quality, ISO, Impact Index, Plagiarism, Commodification of Knowledge, Lifelong Learning Programme, Social Role of the University.*

RESUMO

Neste trabalho se faz uma revisão da instituição universitária em geral para contrapor o seu universalismo fundador ao funcionalismo reducionista a que se vê limitada, constrangida e sem alento, na elaboração de um pensamento crítico,

fundamental para o desenvolvimento das sociedades latino-americanas. Apesquisas fundamenta sua hipótese afirmando que o objetivo do neoliberalismo atual é subverter os valores universalistas de geração de um pensamento crítico por parte da universidade, para condicioná-lo às necessidades imediatas das grandes corporações multinacionais, onde a universidade teria o papel de mero fornecedor de “capital humano especializado”.

Metodologicamente este texto promove a revisão de inúmeras fontes bibliográficas em busca dos objetivos apresentados, contrastando os antigos modelos universitários com os novos paradigmas neoliberais. Para tanto, esta pesquisa se apoia nos estudos recentes de especialistas como Marvin Brown, Jean-Jacques Solomon, Mario Heler, Marta Harnecker,

Francisco Lopez Segrera, Hugo Aboites, Carlos Bustos, Imanol Ordorika, Sheila Slaughter, Larry Leslie, Pablo Gentili e Franz Hinkelammert, entre outros, e também se analisam documentos, como o do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” (Caracas, 2008) e também “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015”, publicado em 2013 pela Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Santiago de Chile, 2013).

Palavras-chave: *Universidade, Reforma Universitária, Qualidade, ISO, Índice de Impacto, Plágio, Mercantilização do Conhecimento, Lifelong Learning Programme, Função Social da Universidade.*

INTRODUCCIÓN

“Lo que más atormentaba a Iván Ilich era esa mentira –quién sabe por qué aceptada por todos – según la cual solo estaba enfermo, no moribundo; lo único que tenía que hacer era conservar la calma y curarse y todo saldría a las mil maravillas. Pero él sabía que, hiciera lo que hiciese, no cabía pensar en otro desenlace que no fueran unos sufrimientos atroces y, en última instancia, la muerte.”²

De manera efectiva, los perfectamente pulcros y bellos ELOI de H.G. Wells, comenzaron a construir su mundo a partir de 1991 y no han puesto la vista en el año 802.701, sino en un futuro más inmediato. Si los ELOI, descendientes de las clases acomodadas, son la luz, la belleza y la despreocupación, los MORLOCKS son feos y feroces, descienden de los sirvientes y se alimentan de los ELOI, a los que cazan en las noches sin luna³.

2 Tolstoi, León, *La Muerte de Iván Ilich*, Editorial Norma, Barcelona, 2003, 52-53

3 Wells, H.G., *La Máquina del Tiempo*, Alianza Editorial, 2005

No cabe duda de que para el mundo universitario los sistemas de representación hace unas décadas que ya cambiaron⁴ y aunque todavía nos guste creer que formamos parte del risueño mundo de los ELOI, estos no solo han relegado a la universidad al desgraciado universo de los MORLOCK, sino que ahora ya no tienen, ni tan siquiera, que esperar a las noches sin luna para extraer el máspreciado fruto del sistema público universitario.

1991 representa no sólo la hegemonía del pensamiento único, sino además la ideología de una desesperanzada resignación que presuponían ya los asertos de Lyotard o Scarpetta, entre otros, inscritos en el postmodernismo.⁵

A partir de la caída del muro de Berlín y, de la tesis (transformada en dogma) del director delegado del Cuerpo de Planeamiento de Política del Departamento de Estado de los Estados Unidos, Francis Fukuyama, la Historia había muerto, y sólo perduraba ya el pensamiento y el sistema único: era el triunfo del sistema capitalista vencedor de la guerra fría y el subsecuente auge omnímodo del capital especulativo. No emergió sólo la “impertérrita victoria del liberalismo económico y político”, sino también supuso “el fin de la guerra fría, o la culminación de un período específico de la historia de la posguerra, sino el fin de la historia como tal: esto es, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal.”⁶

En este sentido, para explicar el modelo de desarrollo neocon en educación superior, hay que recordar que ya a principios de los 90, un documento del Ministerio de Educación de Corea del Sur para la reunión sobre recursos humanos dentro del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC) indicó que si el objeto de la APEC era facilitar los negocios, entonces el papel de la “educación debe ser el de preparar a los trabajadores para los negocios”, es decir, para participar en el proceso productivo. En consecuencia, se establecía lógicamente, que el contenido de la educación debía ser determinado, en una medida muy importante, por el sector productivo. “Las decisiones sobre educación, - decía el escrito -, deben ser asumidas por el sistema educativo y basadas en razones de negocios y con la máxima intervención posible del sector productivo”. “Hasta ahora, - señalaban los autores del documento-, las decisiones sobre educación se han tomado por élites intelectuales (es decir, funcionarios, maestros y universitarios) basadas sólo en consideraciones educativas y en la idea de aprender sólo por aprender, sin ninguna preocupación por los resultados (outcomes)”. “Se trata de intelectuales –se añadía– a los cuales les preocupan más los conceptos y las teorías que las aplicaciones prácticas y la experiencia de trabajo concreto. Para resolver el problema, deben estimularse las asociaciones

4 Chartier, Roger, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Gedisa, Barcelona, 1992.

5 Lyotard, Jean-Françoise, *La Condición Postmoderna*, Cátedra, 1987. Vázquez, Rocca, Adolfo, “La Crisis de las Vanguardias Artísticas y el Debate Modernidad – Postmodernidad,” *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 12, 2005:2.

6 Fukuyama, Francis, *El Fin de la Historia y el Último Hombre*, Planeta-Agostini, 1995. Velasco, Criado, Demetrio, *Pensamiento Político Contemporáneo*, universidad de Deusto, 1997.

entre sector productivo privado y escuelas, de tal manera que las corporaciones puedan también definir qué deben aprender los estudiantes.”⁷

1. Quién te ha visto y quién te ve y sombra de lo que eras...

Las instituciones públicas, la universidad entre ellas, a través no solo de los responsables políticos que administran el Estado, sino muy a menudo, mediante los administradores responsables directos en cada una de las instituciones, han optado por un camino escabroso de muy difícil retorno: dismantlar los bienes públicos (o lo poco que queda de ellos) y entregar su administración a una iniciativa privada cuyos principios solo están orientados por la lógica del beneficio y lucro empresarial inmoderado.

Los responsables de gobierno elegidos en cada institución educativa por sus propios compañeros, a veces por los estudiantes, a veces por el personal de administración y servicios y a veces por políticos representantes del poder ciudadano, han modificado la lógica académica por la lógica contable. Esta metodología ya es la habitual: ellos ya la aplican así y así se lo han requerido a los cargos directivos universitarios dichos políticos que habiendo dismantelado las bases fundamentales de cualquier autonomía universitaria, controlan las instituciones de enseñanza superior y al mismo tiempo son responsables de sus actos solo ante los poderes transnacionales. De este modo, los obsoletos estados-nación no solo se depauperan con la pérdida de su función social en aras de la rentabilidad especulativa, sino que transfieren incluso su soberanía a grandes centros de decisión internacionales que son, en última instancia, vigilados y sometidos por el capital especulativo transnacional. Al final de esta cadena de decisiones, no tomadas, sino asumidas, se encuentra la universidad.

Resulta paradójico pensar que precisamente la universidad naciera para reforzar al Estado que el actual sistema neoliberal pretende dismantlar. Efectivamente, con el advenimiento del Estado Moderno en época de los Reyes Católicos y de los Austrias, las universidades medievales en España y las posteriormente creadas en América, se convirtieron en las universidades de la monarquía hispánica imperial. Allí los profesionales de la administración y política pública en Castilla y en América fueron formados en su versión eclesiástica o laica vinculados a la burocracia estatal, para dar brío, firmeza y continuidad a la administración de lo público. Para ello, no solo se fomentó el desarrollo normativo de las propias instituciones universitarias, sino un correspondiente desarrollo jurisdiccional donde las universidades gozaron de fuero privativo para garantizar no solo la autonomía en su gestión, sino la excelencia del conocimiento impartido.⁸

7 Aboites, Aguilar, Hugo, “Globalización y universidad”, *El dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo*. México: UAM/UCLAT, 2001, pp. 145-163.

8 Rodríguez-San Pedro, Bezares, Luis Enrique, *Las universidades Hispánicas de la Monarquía de los Austrias al Centralismo Liberal*,

Cuando las universidades (algunas veces, las menos ya) reclaman autonomía universitaria, solo exigen el fin de la burda injerencia política en los asuntos académicos y de gestión propios de las instituciones universitarias públicas. Las universidades públicas no se pueden desvincular completamente del Estado (al fin y al cabo forman parte del mismo), pero el Estado debe garantizar la autonomía universitaria requerida para el fomento de un pensamiento crítico de excelencia que el ámbito universitario debe, está obligado, a generar.

Paradójicamente, si hablamos de autonomía universitaria, el modelo a imitar por todos los sistemas universitarios y particularmente por los latinoamericanos, es el modelo universitario estadounidense de los centros educativos de los ELOI: Harvard, Yale o Standford. Pero los modelos multimillonarios de estas universidades no pueden ser los modelos que impongan unos poderes públicos que recortan omnímodamente los recursos de las universidades públicas. La universidad de Harvard cerró uno de los últimos ejercicios fiscales con 29.200 millones de dólares en sus arcas: la suma equivale a la riqueza de un país como la República Dominicana. Los fondos de Yale, Stanford, Texas Systems y Princeton le siguen en volumen (Princeton tenía un presupuesto de 13.000 millones de dólares en 2006). En Standford, la matrícula anual de alumnos de tiempo completo es de USD 35.000 y cuenta con 15.000 alumnos en total (en licenciaturas y posgrados), lo que suma unos 450 millones al año.⁹ El presupuesto anual de esa universidad fue de algo menos de 1.500 millones de euros. Standford contó con 100.000 euros por alumnos y Berkeley que es pública y que ha tenido que subir el precio de las matrículas y recortar los sueldos de los profesores con motivo de la reciente crisis económica, tuvo una asignación de 40.000 euros por alumno. En España, la universidad de Islas Baleares, contó con 5.667 euros por alumno, la universidad Pablo de Olavide de Sevilla con 3.300 euros y en Venezuela, la media fue de 2.500 euros por estudiante. En Colombia, el gobierno, que ha despreciado ampliamente la educación superior gastó en ella solo el 0,4% del PIB. En este país, y con respecto al gasto real por estudiante entre 2000 y 2012, la universidad Nacional (que es pública y es la mayor universidad del país) pese a su privilegiada financiación, perdió un 5%, pero el resto de las universidades, sin embargo, sufrió una reducción del 40% en los recursos por estudiante.¹⁰

universidad de Salamanca/Junta de Castilla y León, 2000. González y González, Enrique y Pérez, Puente, Leticia, *Permanencia y cambio: universidades hispánicas 1551-2001*, UNAM, 2005. Peset, Reig, Mariano, Menegus, Bornemann, Margarita, "Espacio y localización de las universidades hispánicas", Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la universidad. CIAN, N° 3, 2000. Peset, Reig, Mariano, *La autonomía universitaria y la libertad de cátedra: una síntesis histórica a través de los siglos XVIII, XIX y XX*, "Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol", N° 22-23, 1998. Peset, Reig, Mariano, Palao, Gil, Francisco Javier, "Un modelo colonial: la real universidad de México", *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la universidad*, CIAN, N° 1, 1998

9 "One State, Two Sytems. As public universities struggle, some private ones thrive", *The Economist*, 2012, en <http://goo.gl/9TJHpy>
Pozzi, Sandro, "universidades Multimillonarias", *Diario El País*, 2006. En http://elpais.com/diario/2006/12/11/educacion/1165791602_850215.html

Galli, Ricardo, "universidades, presupuestos, crisis y rankings", 2012, en <https://goo.gl/TLLl5e>

10 Kalmanovitz, Salomón, "Las Finanzas de las universidades Públicas", Centro de Investigaciones para el Desarrollo, <http://goo.gl/wQsQTp>
Rodríguez, Jorge Armando, Apuntes sobre las Finanzas de la universidad Nacional, Documento preparado para la Audiencia Pública

En España, la Universitat de les Illes Balears (UIB, la única en Balears) que tiene el mismo número de alumnos que Standford, cuenta con un presupuesto total es de 85 millones de euros (un 19% del presupuesto manejado por la institución estadounidense). La universidad Pablo de Olavide, con 12.000 estudiantes contó con 39,5 millones de presupuesto. Un presupuesto ridículo pero perfectamente reducible: en un reciente artículo, Joan Boada analizó cómo la crisis económica había servido de excusa en España para dismantelar la universidad y los centros públicos de investigación con el fin de allanar el camino para que las universidades privadas copen la mayor parte del “mercado académico”. Y la solución es perfecta: se dismantela una parte importante del estado al que se despoja de un cometido esencial como es el de fomentar el desarrollo de la educación de sus ciudadanos; se entregan los recursos públicos para que las empresas privadas dedicadas al negocio educativo prosperen (como lo hicieron antes con las grandes corporaciones industriales públicas) y simultáneamente al crecimiento de un nuevo mercado privado (el educativo) se garantiza que las universidades privadas establezcan como misión, visión y resultado el tan anhelado por el modelo neoliberal, sistema universitario de capacitación de recursos humanos. En este sentido, el proceso puesto en marcha en España con la excusa de la crisis, se realiza desde tres ámbitos: el recrudescimiento de las reformas universitarias (“continuadas y antagónicas”), la burocratización intensa de los sistemas de selección y evaluación del profesorado y la reducción de la inversión pública y al tiempo, el incremento del precio de las matrículas. Al tiempo, el gobierno español disminuyó drásticamente sus aportaciones al sistema universitario (un 45% entre 2009-2012) lo que en términos globales provocó que el gasto por estudiante pasase de 16.000 euros en 2008 a 12.000 en 2012. Al tiempo, en España el precio de matrícula del grado se incrementó hasta los 750 euros y en los cursos de posgrado, el precio aumentó, de media, hasta los 4.000 euros. Como balance, en el contexto social, las medidas adoptadas por el gobierno provocaron que la participación de las familias en el gasto universitario pasase del 12% al 20%.¹¹

Y sin embargo, los modelos y los grandes referentes para indicadores, ránquines, indexaciones, etc. siguieron siendo Harvard y Standford, instituciones universitarias que, comparativamente, como hemos visto, corresponden a otro universo paralelo, pero que son las encargadas de marcar los parámetros que deben regir todo el sistema.

Si el Estado deja de financiar la educación superior, sin duda las universidades corren el grave peligro de desaparecer en manos de las pujantes universidades privadas, o al menos, el modelo tradicional de las universidades definido por

“La universidad Nacional: una asignatura pendiente del Gobierno”, llevada a cabo el 27 de febrero de 2014 en Bogotá.

11 Boada i Masoliver, Joan, “universidad pública en demolición”, Diario El País, 2015 en <http://goo.gl/1RcCSI>

algunos ideólogos neocon como «instituciones parasitarias que no producen bienes con fines de lucro».¹²

2. La Calidad de la Calidad y los Procesos de Acreditación: Transferencias Tecnológicas y el Binomio universidad – Empresa

Pese a que en países como Estados Unidos la acreditación de la calidad en la educación superior se inició en el siglo XIX, el proceso de sistematización de los estándares mundiales de calidad sí es reciente.

La International Organization for Standardization, fundada en 1946 a partir de la Organización Internacional para la Normalización, comenzó a promover la implementación de modelos organizativos y actividades internacionales que debían facilitar un canje equilibrado de bienes y servicios en todo el mundo. Además del obvio efecto depurador que tuvo en el reforzamiento del sistema capitalista (aquellos sistemas productivos que no se adecuaron a los nuevos modelos imperantes quedarían fuera de los mercados internacionales, primero, y de los mercados nacionales, después), los modelos de estandarización también acabaron llegando a los sistemas públicos de organización institucional. En el ámbito latinoamericano, la Comisión Panamericana de Normas Técnicas (COPANT), a través de los organismos regionales, se encargó de la adecuación de los modelos dentro del ámbito latinoamericano: particularmente, de la norma ISO 9000, desarrollada en 1979 por el British Standard Institute a partir de los modelos organizativos puestos en marcha por el Ministerio de Defensa Británico en 1970.¹³

Desde 1987 la serie de normas ISO creó la serie de normas ISO 9000 en las que se asumieron en gran parte los estándares británicos BS-5750 y fueron adoptadas a nivel mundial como estándares de calidad.

En Europa, tras la declaración de Bolonia, se creó la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) que se impuso sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la European Higher Education Area (EHEA) a la hora de definir los criterios mínimos que debían ser seguidos por las agencias nacionales de acreditación de la calidad.

En el contexto universitario latinoamericano también se impusieron de modo progresivo insertos en un proceso que algunos especialistas han situado dentro del modelo de cambios paulatinos insertos en el proceso de privatización de la universidad pública. De este modo, agencia privadas que manejan estrictamente

12 Chomsky, Noam, “¿universidades públicas o privadas? Noam Chomsky y las aristas del conflicto educativo”, 2011. En <http://goo.gl/VT8ZIE>

13 Romero, Arturo Luis, y Miranda, Sandor Luis. La calidad, su evolución histórica y algunos conceptos y términos asociados. <http://goo.gl/BSwlf>, 10 septiembre de 2007.

Romero, Arturo Luis, Evolución de la calidad, ISO 9000 y otros conceptos de calidad, <http://goo.gl/PLro4I>, 10 de agosto de 2007.

criterios comerciales, han asumido los controles de calidad y procesos de inspección y acreditación de los propios departamentos universitarios.¹⁴

En la “Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” de UNESCO dada en 1998 ya se indicaba que para potenciar la calidad de la educación superior, las instituciones debían obtener apoyo material y financiero en fuentes públicas y privadas y que “las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos” añadiendo que “en el marco de su función prospectiva, las instituciones de educación superior podrían contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que este sea el único fin en sí”. Se indicaba que la evaluación de la calidad “debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos” pero también “investigación, becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario”: todo ello - y esto resultaba fundamental en la declaración -, “con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional”.¹⁵ Esto es, el organismo multinacional daba una de cal y otra de arena: mientras reconocía la necesidad de adecuar los cambios estructurales a las condiciones concretas donde se ubicaban las instituciones universitarias, definía la necesidad de adecuar los cambios a las necesidades del mercado laboral, abriendo, con ello, un sinfín de justificaciones para el sometimiento del sistema de educación superior a los requerimientos del sistema productivo.

En 2009 en la conferencia de París se reafirmó la necesidad de que la educación superior, como fundamento de la investigación, innovación y creatividad, debía ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico. Al tiempo, se enfatizó en la idea de la autonomía como requisito fundamental para que las instituciones de enseñanza pudieran cumplir con su cometido gracias “a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social”. En este sentido, en el punto 21, se resaltaba la propuesta seguramente más importante de todo el documento: “Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos globales de la educación superior, en particular la meta de cultivar en los alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dichos criterios deberían estimular la innovación y la diversidad. Para garantizar la calidad en la enseñanza superior es preciso reconocer la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor”.¹⁶

14 Cuninghame, Patrick, Ponencia completa para Tema 8, Sociología de la Educación, del Segundo Encuentro de Sociología en la universidad Autónoma Metropolitana 2014 “La Sociología Hoy...en México y en la UAM”, 20 de octubre de 2014, Club Alemán, México, D.F.

15 UNESCO, “Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*, 9 de octubre de 1998.

16 UNESCO, “Comunicado”, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, 8 de julio de 2009.

Sin embargo, y pese a estas declaraciones, el mensaje ha permanecido solo en los elocuentes discursos y en los textos de las Memorias oficiales, donde a menudo ha desaparecido cualquier referencia a la financiación pública o a criterios de calidad aplicados a infraestructuras o servicios a la comunidad local o regional, quedando estos relegados solo a evaluar instituciones y programas.

Este discurso de UNESCO según María Jiménez Ortiz, se inserta dentro de la dinámica propia de la reconfiguración del sistema mundial que en América Latina transitó desde el desarrollismo de los sesenta al neoliberalismo y globalización de los ochenta y noventa, dentro del Consenso de Washington (1991), donde los Estados Latinoamericanos fueron llamados a implantar toda una serie de reformas macroeconómicas tendientes a la privatización de industrias nacionales y servicios públicos, así como a la reducción de la inversión pública en sectores estratégicos del desarrollo nacional. A cambio, los Estados pudieron contratar programas de ayuda técnica y financiera que no hacían sino aumentar el control sobre las políticas internas para que estas cumplieran con los objetivos marcados por los organismos multinacionales.

Y ahí se insertaron las reformas de la educación superior, donde “la evaluación y certificación de la calidad educativa y de la formación profesional devino un precepto de validez planetaria. El discurso de la tecnocracia mundial sobre la calidad educativa, y su evaluación y acreditación, se presentó con un halo de veracidad, certeza y actualidad”, a lo que se sumó el discurso complaciente de intelectuales, público en general y académicos en particular de modo que se fueron “legitimando y normalizando la implantación de instrumentos *ad hoc* elaborados y aplicados por agencias externas a las instituciones y comisiones internas para la regulación del sistema de competencias entre las instituciones universitarias por los financiamientos, entre los académicos por el aumento de los ingresos, y entre los programas de formación profesional, los proyectos de investigación y sus productos por la certificación y acreditación internacional.” En este sentido, el discurso de evaluación de la calidad educativa reformó las instituciones para, como hemos indicado, ponerlas al servicio de un sistema puramente mercantilista que exigía una “universidad productiva, competitiva y con capacidad de integrarse a los estándares mundiales de calidad y excelencia”.¹⁷

¿Pero de qué hablamos cuando hablamos de calidad y de acreditación?

Simplificando, indicaremos que los modelos interpretativos con respecto a la calidad en la educación superior se orientan, o bien a los fines de la educación, o a los medios para el desarrollo de las acciones educativas. Juan Carlos Silas ha analizado que la mayor parte de los planteamientos se orientan hacia estos últimos aspectos al estar vinculados con la eficiencia de los procesos, su eficacia a corto y largo plazo, el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y la

17 Jiménez Ortiz, María del Carmen, “Discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas”, *Espacio Abierto*, vol. 20, núm. 2, abril-junio, 2011, 219-238.

vinculación y correspondencia con los requerimientos del mercado laboral. Silas señaló en su investigación que cuando en otros estudios fueron analizadas las publicaciones chilenas referidas al tema de la calidad entre 2000 y 2008, se concluyó que la parte más importante de todas ellas se referían al tema de calidad desde una perspectiva puramente economicista, destacando “la importancia de la calidad y su acreditación como mecanismos de mercado para el buen funcionamiento del sistema educacional o la buena educación como motor del desarrollo económico”.

El concepto de evaluación pretende el uso de parámetros de referencia para sistematizar la consecución de los objetivos propuestos en una intervención educativa. De esta forma, el resultado del proceso evaluativo será la manera de contrastar los objetivos propuestos y los objetivos conseguidos para acercarlos.

Con respecto a las diferencias entre certificación y acreditación, Silas indicó que mientras que la certificación se fundamenta en el grado de satisfacción de un producto o servicio con respecto a las normas establecidas (en las instituciones educativas la reciben los egresados a través de organismos facultados para ellos), la acreditación está referida a la capacidad de una institución u organización para conseguir que sus actividades puedan corresponderse con lo deseado (otorgada por un organismo acreditador gubernamental o no, asegura el reconocimiento hacia un programa según los estándares, criterios, indicadores y parámetros señalados como adecuados).¹⁸

De cualquier forma y en líneas generales, se han establecido en las dos últimas décadas dos modelos de evaluaciones claramente diferenciados: un primer momento con un marcado carácter de autorregulación académica y otro, de segunda generación, caracterizado por una tendencia hacia la uniformidad donde, frente al primer modelo garantista con respecto a la autonomía universitaria, se erige el segundo, donde mecanismos puramente dirigistas (Bologna, 1999), hacen prevalecer la pérdida de control por parte de las instituciones. Es el concepto de “instrumentalidad abrumadora” definido así por Guy Neave, director de investigación de la International Association of Universities, donde las instituciones políticas obligan a los académicos a cumplir con los objetivos y metas que los políticos proponen y donde según Burton Clark “las demandas impuestas a la universidad superan su capacidad de respuesta”¹⁹. La tesis de la investigadora Mónica Marquina es que “solo procesos participativos y democráticos de evaluación por parte de las instituciones, posibilitan un real mejoramiento de la calidad de la educación superior”.²⁰

18 Silas Casillas, Juan Carlos, “Calidad y Acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina”, *Páginas de Educación* 11/2014; 7(2):104-123.

19 Clark, Burton, “El problema de la complejidad en la educación superior moderna”, en Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (comps.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1996, 129.

20 Marquina, Mónica, “Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario internacional. Un nuevo “round” del Estado evaluador”, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*, 2003.

Tras la implantación de las normas ISO, “La Calidad” es un concepto finalista asimilado ciegamente por todos los sistemas universitarios, que han asumido que a) El concepto es, per se, sinónimo de desarrollo y los estándares de calidad que elaboran las autoridades se constituyen automática e irrefutablemente en “una medida de calidad (y) son tomados como indicadores para los planes de mejora en todas las instituciones universitarias”²¹ y b) los estándares anglosajones son los únicos verdaderos y válidos en los sistemas de acreditación y es necesario priorizarlos sobre los modelos organizativos particulares que se adapten a las realidades concretas de los propios sistemas universitarios. Y todo ello pese a que para la International Organization for Standardization (ISO), un estándar es “una regla acordada y aceptada, que es utilizada por actores de un área determinada para regular su quehacer”.

Instituciones universitarias y Estados, se pusieron (o fueron puestos) a partir de los años noventa a la tarea de formular los procesos de evaluación de la calidad educativa de tal forma que Guy Neave definió el papel de los Estados por su nueva funcionalidad y competencia en materia de aseguramiento de la calidad educativa, como “The Rise of the Evaluative State”.²²

Conformados a partir de modelos foráneos, los organismos nacionales latinoamericanos de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad, no solo siguen los mismos estándares y reutilizan los mismos conceptos y procedimientos, sino que además, a menudo llevan parecidos nombres y utilizan los mismos servicios de las mismas multinacionales dedicadas a los procesos de evaluación y acreditación.

Hace unos años Ángel Díaz analizó los costes estimados en los procesos de evaluación y acreditación. Examinó en los procesos de evaluación, el traslado y estancia de los pares evaluadores y elaboración de los informes y en los de acreditación, concebidos no solo como una contribución a la mejora de la calidad educativa sino también como “las ganancias de una empresa de evaluación”, examinó una serie de costes directos e indirectos. Los directos fueron estudiados a través del contrato de los organismos acreditadores con la institución para revisar su programa (entre 3.000 y 15.000 dólares) junto con los traslados de los evaluadores y su equipación. Además, investigó una serie de costes indirectos como la contratación de talleres de autoevaluación impartidos (muy a menudo) por la propia empresa (3.000 dólares), preparación de los informes de autoevaluación... lo que suponía finalmente una cifra cercana a los 50.000 dólares que salían, obviamente, en el caso de las instituciones públicas, de un dinero público destinado a financiar este tipo de empresas. Si consideramos que a

21 Bermeo Ramírez, Carmen, “Los Estándares en la Evaluación de la Calidad Universitaria”, Boletín del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), 2014.

22 Neave, Guy, “On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988”, *European Journal of Education*, Vol. 23, Nos 1/2, 1988, 8.
Cárdenas Soler, Ruth Nayibe y Quiles, Oswaldo Lorenzo, “Evaluación de Programas de Enseñanza Musical Superior en Colombia”, *Memorias Congreso Investigación y Pedagogía*. Tunja, Número 02 – Octubre/ 2013.

menudo, los evaluadores son también docentes e investigadores de instituciones públicas, los fondos públicos financian, en razón de una supuesta objetividad en los informes, empresas privadas conformadas por docentes universitarios que perciben así, un sobresueldo.²³

A menudo, además, estas empresas evaluadoras son transnacionales. Ese, entre otros, es el resultado de lo que Carlos Tünnermann ha definido como “la internacionalización de la educación superior con transnacionalización del sector educativo de tercer nivel, que conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales”.²⁴

Y aunque la internacionalización de la universidad es la respuesta de los universitarios frente al fenómeno de la globalización en cuanto a la creación de un espacio sin fronteras al conocimiento que remarque su dimensión internacional, esta internacionalización, como vemos, también tiene sus peligros evidentes en dicha transnacionalización: las empresas evaluadoras transnacionales pasan a controlar los sistemas de acreditación y el sistema de educación superior latinoamericano, así como las filiales de las universidades extranjeras asentadas en territorio latinoamericano, las universidades corporativas auspiciadas por grandes empresas transnacionales o programas y universidades virtuales controladas por universidades europeas o norteamericanas.

En América Latina, las agencias nacionales de acreditación de la calidad se agruparon mayoritariamente en la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) que forma parte de la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). El MERCOSUR desarrolló su propia experiencia: el Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) analizó los programas de licenciatura en los seis países miembros (a los que se añadió Venezuela) a partir de los delineamientos fijados por grupos técnicos especializados (académicos y representantes de colegios profesionales) y por la capacidad de los propios programas de realizar autoevaluaciones para su mejora. Desde 2006 el MEXA dio paso a ARCU-SUR, el sistema de Acreditación Regional de Carreras de los Estados partes de MERCOSUR. ARCU-SUR ha sido un sistema pionero en América Latina por haber conseguido acuerdos efectivos entre los países miembros y la toma conjunta de decisiones a partir del perfil del egresado de los programas académicos²⁵. Para ARCU-SUR el sistema de acreditación es “el resultado de evaluación mediante el

23 Díaz Barriga, Ángel, “Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior”, Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe, organizado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, (CONEAU) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Buenos Aires, junio de 2005, 14.

24 Tünnermann Bernheim, Carlos, “La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n. 2, jul. 2008, 313-336.

25 Silas Casillas, Juan Carlos, “Calidad y Acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina”, *Páginas de Educación* 11/2014; 7(2):104-123.

cual se certifica la calidad académica de las carreras de grado estableciendo que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación”.²⁶

MERCOSUR con ARCU-SUR, dispone de una herramienta adaptada, apropiada y confiable dentro de su contexto cultural, social y económico, sin aditamentos extraños y con niveles de exigencia comparables a los exigidos por otros organismos en otros países. Su estructura de decisiones fundamentada en criterios académicos y profesionales y no en decisiones meramente burocráticas, hace prever unos buenos resultados para este organismo de acreditación.

En todo este universo de los procesos de acreditación y certificación el lenguaje se hace común y hasta estereotipado: no en vano, la metodología responde al predominio del pensamiento único. El de Claudio Rama, exdirector del Instituto para Educación Superior de América Latina y Caribe de la UNESCO, recoge casi todos los lugares comunes: globalización, sociedad global del conocimiento, mercados universitarios, internacionalización educativa, pertinencias globales, estándares de calidad globales, el mundo mercantilizado del conocimiento...²⁷

Para el Dr. José María Viaña, expresidente del Directorio del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) en el Perú, los mayores beneficios que otorga la acreditación proceden de “la garantía de contar con un *capital humano* eficiente en la gestión del conocimiento y en la contribución para alcanzar su desarrollo” que al tiempo, asegura a las empresas que “pueden contratar y enrolar profesionales idóneos, capaces de aportar rápidamente en la solución de los problemas del mundo de la producción y de los servicios en sus organizaciones”. Por ello, para el Dr. Viaña, uno de los obstáculos aún presentes en América Latina para que las universidades asciendan en los ránquines internacionales, es que se consoliden las carreras profesionales “en función del campo laboral”, esto es, en estructurar el currículo a la medida del sector económico nacional e internacional.²⁸

Pero ¿Cómo se articulan estos sistemas en América Latina?

La Argentina dispone de uno de los sistemas públicos universitarios de mayor calidad y más consolidados en la región. Cuenta con 117 instituciones de educación superior universitaria, siendo 56 de gestión estatal y 59 privadas. En 2009 realizan estudios en las instituciones universitarias del país 1.650.150 estudiantes que supone una tasa bruta del 35,2% frente al 25% de 2001.

En su Memoria 1996-2011, la CONEAU Argentina se muestra como la pieza fundamental para la mejora de la calidad de una educación superior abatida a principios de los años 2000: “desfinanciada, desmoralizada y profundamente

26 Acreditación Regional de Carreras Universitarias. MERCOSUR. Principios. En <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/principios-es>

27 Rama, Claudio, “Las tendencias de la educación superior en América Latina. Universidad: Internacionalización y desnacionalización”. En <http://goo.gl/G4lexq>

28 Papaleo, Paola, “Entrevista con Dr. José María Viaña: Una mirada sobre la Acreditación y Certificación de Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, La Edu@ción. Revista Digital, Organización de los Estados Americanos, Enero 2010, N° 142

debilitada.”²⁹ Pese a que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) comenzó a funcionar en agosto de 1996 como un organismo descentralizado dentro de la jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación, el auge de CONEAU discursió paralelamente al incremento de la inversión estatal en el área educativa que pasó del 3,86% del PIB en 2003 al 6,47% en 2011, incrementándose el presupuesto de los 1.800 a los 14.500 millones de pesos. En el mismo documento se afirma que Argentina ha optado por un modelo singularizado para la valoración de la calidad que no represente las asimetrías que son intrínsecas al modelo de ránkines. De esta forma las instituciones públicas se valen de las evaluaciones de la CONEAU para “orientar inversiones directas en áreas prioritarias a través de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación” que propicia “compromisos de mejoras” por parte de las unidades académicas evaluadas. Se insiste además, en el respeto a la autonomía universitaria y a la diversidad de los proyectos institucionales.

La CONEAU participa dentro de la comunidad universitaria a través de la conformación de Comisiones Asesoras y Comités de Pares que son nombrados por el propio organismo a partir de consultas con instituciones universitarias, asociaciones científicas y profesionales y otros organismos técnicos. Estas se encargan de acreditar carreras de grado, postgrado, creación de nuevas instituciones públicas y privadas y dictaminan sobre el reconocimiento de las entidades privadas de evaluación y acreditación de las instituciones universitarias. Sus resoluciones elevadas al Ministerio de Educación son vinculantes cuando recomiendan no autorizar instituciones.

Sin embargo, hay que recordar que la aún vigente Ley de Educación Superior (LES), fue aprobada en 1995 durante la presidencia de Carlos Saúl Menem por imposición del Banco Mundial a cambio de la aprobación de un crédito de 165 millones de dólares para “reformas de las universidades”. Pese a los gobiernos de los Kirchner, la misma ley continúa activa e incluso se ha reforzado con la implantación de organismos supervisores como la CONEAU. Este organismo está conformado por 12 miembros, de los cuales solo 3 forman parte del Consejo de Rectores de las universidades Nacionales Públicas y 6 son elegidos a propuesta del Congreso, evidenciando, pese a los informes oficiales, la completa ausencia de autonomía universitaria.³⁰

Pero como suele resultar habitual en los organismos de acreditación, bajo los oropeles de las memorias oficiales, están las historias particulares del día a día en que las comisiones trabajan a menudo en unas condiciones poco adecuadas con su responsabilidad. En el “Informe no autorizado de evaluación del funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación

29 Lafforgue, Jorge (Ed.), *La Coneau y el sistema universitario argentino: memoria 1996-2011*, Buenos Aires, 2012.

30 Boletín Informativo de la Asociación Docente de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, 2011. <https://goo.gl/SzQ4Ha>

Universitaria (CONEAU)",³¹ el profesor Joos Heintz explicita graves falencias estructurales a lo largo del proceso de evaluación de las comisiones: muy deficiente atención técnica, defectos en el soporte de información para la preparación de los trabajos de evaluación, bajo nivel formativo de los empleados de la CONEAU, prevalencia del aparataje burocrático sobre la argumentación científica, una inadecuada metodología de evaluación y lo que el autor denomina "falsedad ideológica", mediante la cual las evaluaciones, que se firman por todos los miembros del comité simulando decisiones colectivas, son firmadas realmente por cada miembro sin haber sido ni tan siquiera revisadas y a menudo sin haber leído los informes, dentro de una dinámica favorecida por la propia CONEAU. Frente al modelo de la estandarización anglosajona, que según Joos Heintz es el que ha prevalecido en el sistema de acreditación argentino, pese a lo indicado por las memorias oficiales, él propone alternativas como la del modelo suizo (ámbito que conoce bien porque realizó en Zürich su licenciatura y doctorado), donde existe un alto estándar promedio entre universidades, sin grandes diferencias entre las estatales, y donde no se apuesta solo por unas "pocas universidades de élite que existen al lado de un panorama generalmente triste y de cuarta".

En Brasil, el proceso de asimilar la enseñanza universitaria a los estándares internacionales según los modelos diseñados para América Latina entre otros organismos internacionales, por el Banco Mundial, reestructuró todo el modelo según un programa nacional (REUNI, Programa de Reestructuración de las universidades) buscando descentralizarlo, flexibilizar el currículo y pluralizarlo en aras de incrementar los ingresos y "formar las competencias demandadas por el mercado".

En principio, una de las metas del macroprograma REUNI era "universalizar la enseñanza superior e incrementar la pública", pero de manera efectiva y según los datos del censo de 2011, la matrícula del Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais (INEP), solo el 12% de las 2.365 instituciones de enseñanza superior es pública y solo el 14,6% (frente al objetivo previsto del 33%) de los jóvenes en edad de realizar estudios universitarios (entre 18 y 24 años) realizó matrícula en algún centro de educación superior. En definitiva, el REUNI, siguiendo los delineamientos internacionales, acabó buscando un modelo menos basado en la formación intelectual y más en la técnica, y como los modelos organizativos de los sistemas de calidad que en él se implementaron, fundamentado en las reglas de los mercados y preparación en las competencias que este demandaba y demanda.³²

31 Heintz, Joos, "Informe (no autorizado) de evaluación del funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)", en <http://www.dc.uba.ar/rrhh/profesores/heintz/coneau.pdf>

32 De Mendonça Silva, Vera Lucia, "Universidad Brasileña: Expansión y Reforma de los Sistemas", *UDUAL · México*, n° 57, julio - septiembre 2013, 51-58

Sin embargo, la versatilidad del sistema ha posibilitado la existencia dentro del modelo brasileño, de CAPES (Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), creada en 1951 dentro de una campaña nacional impulsada por Getúlio Vargas para la mejora del sistema educativo. A partir de 1976, CAPES formalizó evaluaciones periódicas de programas de graduados y en 2007 el Congreso Nacional legisló ampliando sus facultades para la capacitación de los profesores de enseñanzas básicas. Además CAPES es responsable del proceso de acreditación de las instituciones para que estas puedan recibir legalmente las subvenciones necesarias para el desarrollo de los programas de Máster y Doctorado. Periódicamente evalúa su desarrollo y el cumplimiento de los requerimientos de calidad exigidos según la consecución de los estándares internacionales y asume la financiación de una importante parte del sistema educativo mediante la concesión de becas y financiación de los programas de grado acreditados.

El Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CT-ES) se encarga de los análisis preliminares (grado de cumplimiento sobre objetivos previstos) de los programas (nuevos y acreditados) en virtud de 48 áreas de conocimiento. El Consejo decide sobre los parámetros y criterios así como sobre la puntuación asignada a los programas, dentro de un rango de 1 a 7 y donde 3 es el mínimo de puntuación para que un programa pueda desarrollarse. 6 y 7 se corresponden a las puntuaciones asignadas a instituciones con equivalentes estándares a los centros internacionales de referencia. Solo los programas de Máster y Doctorado acreditados por CAPES y ratificados por el Consejo Nacional de Educación son válidos.

Los requerimientos para que un programa sea acreditado deben ser evaluados en una serie de etapas. En la primera etapa un Comité de expertos compuesto por consultores del área de conocimiento adecuada y otros dos miembros de otras áreas de conocimiento, emiten sus opiniones sobre la viabilidad del proyecto y el cumplimiento de los mínimos requeridos. Posteriormente el Consejo Técnico-Científico de CAPES que comprende miembros de las áreas de Humanidades y de Ciencias Exactas y Biología analiza cada una de las propuestas, emite opiniones desde cada área de conocimiento y toma una decisión final. En 2014, fueron propuestos 657 nuevos programas de los cuales 200 fueron aprobados (un 30,4%).³³

El incremento de los programas de postgrado (Doctorado, Máster y Máster Profesional) entre 1999 y 2011 ha sido espectacular y progresivo: de los 2.417 programas en 1999 hasta los 4.660 en 2011. Solo en doctorado, los 800 programas de 1999 se transformaron en 1.606 en 2011. El Máster Profesional creció desde los 28 programas en 1999 a los 329 en 2011. Universidades públicas y privadas han

33 Marengo, André, “When Institutions Matter: CAPES and Political Science in Brazil”, *Revista de Ciencia Política*, Volumen 35, nº 1, 2015, 33-46.

incrementado poderosamente su oferta, y se constata también que de manera significativa, el fenómeno ha tenido lugar a lo largo de todas las regiones de Brasil. Es cierto que permanece aún una fuerte concentración de cursos de postgrado en el sudeste y en el sur, pero las cifras indican que se camina hacia una convergencia entre las regiones.

Al tiempo, y como en otras partes de América Latina, el sector privado ha visto en la educación un negocio enormemente lucrativo que ha atraído inversiones extranjeras que han conformado grandes conglomerados universitarios privados que compiten con los sistemas educativos públicos.³⁴

En Colombia la educación superior ha adquirido en las últimas décadas una estructura profundamente compleja y diversa: heterogéneas instituciones universitarias de varios niveles, colegios e instituciones tecnológicas, así como otras técnicas y profesionales conforman la estructura del sistema. Al tiempo, mientras la demanda social en educación superior se ha incrementado, la financiación pública no lo ha hecho del mismo modo y ha permitido la proliferación de numerosos programas privados e instituciones que han ofertado educación superior con diferentes niveles de calidad y pertinencia.

Dentro del proceso general de reforma de la educación superior en Colombia iniciado en 1992 con la Ley 30, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) fue creado para erigir el sistema de acreditación nacional. Esta institución ha operado bajo el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) que se convirtió en el organismo principal en la transformación de la educación superior en Colombia y que se compuso de un grupo de académicos colombianos de gran prestigio y de un secretariado que asumió su coordinación en los procesos de acreditación. De este modo, el CNA asumió dos funciones principales en el área de aseguramiento de la calidad: la remisión de informes con respecto a la orientación y coordinación de los procesos de acreditación voluntaria y control de calidad de los programas de grado y de educación superior y la formación de reportes de verificación de estándares mínimos de calidad con respecto a la evaluación de los procesos previos de acreditación en formación de docente y en programas de ingeniería y salud. En el caso de la "Acreditación de Excelencia", resulta ser este un proceso voluntario y temporal que dispone de poderosos incentivos para el aseguramiento de la calidad, en el que se debe evidenciar una mejora sustantiva en la calidad de los programas en comparación con los estándares más exigentes. El modelo de Acreditación de Excelencia implica tanto a programas académicos como a instituciones educativas.³⁵

34 Silva Cirani, Claudia Brito; Campanario, Milton de Abreu; Marques da Silva, Heloisa Helena, "A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa", *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 20, n. 1, mar. 2015, p. 163-187.

35 Revelo Revelo, José, Hernández Carlos Augusto, *The National Accreditation System in Colombia: experiences from the National Council of Accreditation (CNA)*, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, 2003, 5-10.

Según el informe “Lineamientos para la Acreditación Institucional” emitido por el propio CNA en 2015, el modelo ha sido legitimado por la comunidad académica nacional y ha obtenido el reconocimiento internacional con la certificación internacional otorgada al CNA en 2012 por la International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) y Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), así como el reconocimiento por parte del Consorcio Europeo para la Acreditación en la Educación Superior (ECA) que ha conllevado el acuerdo multilateral de reconocimiento mutuo (MULTRA) que otorga confianza entre los organismos de acreditación.³⁶

En su informe, el CNA indica que para alcanzar altos niveles de calidad es indispensable fortalecer las instituciones de educación superior a través de sistemas de autorregulación, prácticas de buen gobierno y mejoramiento continuo basado en la autoevaluación permanente (sin explicitar nada con respecto al incremento de la financiación pública) y enuncia que el sistema de acreditación evalúa interna y externamente cuáles de estas acciones se cumplen de modo satisfactorio y establece, per se, si la educación responde a las exigencias que le plantea el desarrollo del país. Al tiempo, la acreditación es el mecanismo del Estado para el reconocimiento (voluntario y de ahí el reconocimiento de la autonomía universitaria) de la calidad de las instituciones de educación superior y de los programas académicos: esto es, que la calidad universitaria queda constreñida al marco de una acreditación “voluntaria” que en caso de no efectuarse, excluye a programas e instituciones del reconocimiento (y financiación) oficiales.

Aunque el documento reconoce la variedad de los modelos institucionales en la educación superior, la importancia de atender a la pluralidad de necesidades y contextos y la necesidad “de ser considerados desde la misión institucional y la realidad en la cual instituciones y programas pretenden ser evaluados”, los estándares manejados siguen siendo los internacionales, donde se desarrolla la valoración de los programas educativos a partir de dichos estándares.³⁷ De este modo, según se indica en el informe, “el modelo de acreditación del CNA se concreta en cuatro criterios lógicos y articulados, que recogen las mejores prácticas internacionales de acreditación respetando la autonomía y la diversidad del Sistema de Educación Superior Colombiano”. La calidad es referida como un “óptimo” definido por el CNA a partir de un conjunto de características generales donde el mayor peso en las valoraciones está definido por la naturaleza de la institución y del programa académico en cuestión en un momento y contexto determinados.

36 Consejo Nacional de Acreditación, *Sistema Nacional de Acreditación. SNA. Lineamientos para la Acreditación Institucional*, CNA, Bogotá, 2014, 1 - 10

37 Poole, Brian, “Quality, semantics and the two cultures”, *Quality Assurance in Education*, 18(1), 2010, 6-18.

Pese a la permanente preocupación en el contexto del sistema público de educación superior en Colombia, de parte de todas las instituciones, por la cantidad y calidad de la financiación estatal para el sostenimiento del sistema, en el documento no se encuentra ni una sola referencia explícita a la relación entre calidad y financiación pública, siendo esta interrelación absolutamente clave para el mantenimiento de unos niveles de calidad adecuados. Como ha señalado acertadamente José Dias Sobrinho, la crisis del financiamiento y la privatización está ligada a la visión ideológica de las sociedades individualistas, donde la educación no se ve ya como un bien público y un derecho social sino como algo que beneficia al propio individuo.³⁸

En México, el Consejo para la Acreditación de la Educación (COPAES) parte de la creación en 1989 de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), aunque fue creado en 2000. Los procesos de evaluación se desarrollan a través de dos instancias que aglutinan estas tareas: los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que realizan actividades de diagnóstico y evalúan los programas educativos nivel 1 (programas de calidad o pre-acreditados) y el citado COPAES, único organismo avalado por la Secretaría de Estado de Educación Pública (SEP) para otorgar la acreditación de los programas.

El número de programas evaluados del nivel 1 por los CIEES aumentó un 600% entre 2001 y 2014: el 36% de los estudiantes de educación superior realiza sus enseñanzas en programas acreditados.³⁹ Entre 1998 y el año 2013 la matrícula del sistema educativo superior mexicano se duplicó al pasar de 1,6 millones en 1998 a 3,1 en 2013. Sin embargo, la tasa bruta de cobertura solo aumentó del 17,1% en 1997 al 25,8% en 2013 (por debajo de Uruguay, Argentina, Chile, Colombia o Venezuela). Sí creció desmesuradamente es la matrícula privada sobre la pública, sobre todo en aquellas instituciones privadas no universitarias de bajo costo y un proceso que Adrián Acosta ha definido como “el vaciamiento del poder autónomo de la universidad” donde el gobierno federal ha debilitado el poder autónomo de la universidad pública condicionándolo y regulándolo a partir de imposiciones, estímulos y fondos extraordinarios.⁴⁰

En este nuevo contexto de la universidad mexicana y tras varios años de evaluación y acreditación de programas, un reciente estudio sobre los efectos de dichos procesos, concluyó que las evidencias halladas en los estudios de caso no permiten afirmar que se haya observado un considerable impacto en la mejora

38 Dias Sobrinho, José, “Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 108, abril-junio, 2005, 31-44.

39 Acosta Ochoa, Abril, “Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos”, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIII (4); No.172, octubre-diciembre del 2014, 151-157.

40 Acosta Silva, Adrián, “Ideas, políticas y decisiones en educación superior universitaria”, en Acosta Silva, Adrián (Coord.), *Historias Paralelas II: 15 años después*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México (en prensa).

de la calidad de los programas acreditados que vaya más allá, en algunos casos, de la simple modificación de planes y programas.⁴¹

De igual modo, en España progresivamente se han ido implantando todos los sistemas de calidad con el objetivo de facilitar la transferencia de tecnología entre universidad y Empresa o, lo que es lo mismo, intentar propiciar que la universidad atienda eficazmente la demanda del tejido empresarial. En la Universidad Politécnica de Catalunya en el laboratorio LITEM se utilizó la metodología ISO para aproximarse al sector productivo y aumentar la dinámica de transferencia de tecnología universidad-Empresa. El logro de la certificación, según responsables del proceso, se apoyó en 3 ejes principales que sustentaban los procedimientos de calidad: la sistematización de procesos, la estandarización de la documentación y la obtención de feedback como sistema de mejora de la satisfacción del cliente.⁴²

De manera obvia, la universidad ha asumido la tarea de satisfacer a sus propios clientes mediante la sistematización y estandarización de sus procesos: en eso se ha convertido el objetivo fundamental de nuestros sistemas universitarios. En estos no se contempla, -porque los estándares no los solicitan- si se está formando adecuadamente a los estudiantes; si estos aumentan la capacidad de generar pensamiento crítico o si son capaces de desarrollar investigaciones complejas e interrelacionales que contribuyan a la mejora de sus sociedades.

Por cierto: estas mismas sociedades que no son jamás interrogadas (feedback) por su grado de satisfacción con respecto a sus estudiantes universitarios, son las que mantienen con su esfuerzo contributivo los sistemas que ahora se reorientan a la única satisfacción de los “clientes” empresariales.

3. Universidad y Comunicación: las consecuencias de la implantación del sistema neoliberal en la elaboración de los trabajos de investigación

Es bien conocida la decisión que en 2013 tomó el científico estadounidense Randy Schekman (universidad de California en Berkeley), premio Nobel de Fisiología y Medicina en 2013 que decidió que su laboratorio ya no volvería a enviar artículos a revistas como Nature, Science y Cell.⁴³

Según el científico estadounidense, las revistas primaban el impacto mediático a la calidad y al progreso de la ciencia, y este comportamiento generaba modas que “distorsionaban las líneas de investigación relevantes” y restringían la aceptación de trabajos de calidad para aumentar el impacto de

41 Buendía, Angélica (coord.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*, ANUIES, México, 2014.

42 Segura Vicente, Sonia y Gil Espert, Lluís, “La Certificación de Calidad como estrategia para facilitar la transferencia de tecnología entre universidad- Empresa”, en Castro, Ángel y Guillén-Riquelme, VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de capítulos, Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), 2010, 63-67.

43 Sample, Ian, “Nobel winner declares boycott of top science journals”, The Guardian, Monday, 9 December, 2013. <http://goo.gl/Z5a2rC>

los pocos aceptados. La ciencia se mercantiliza (aún más) a pasos agigantados, sobre todo cuando en países como Colombia o China los organismos oficiales incentivan con sobresueldos a los autores en publicar en revistas Scopus o JCR, lo que ha generado la aparición de empresas que venden ser coautoras de artículos científicos ya aceptados o pendientes de pequeños cambios.⁴⁴

El impacto o el “Factor de Impacto” son términos que ya forman parte del lenguaje de la nueva mercantilización del conocimiento. En 2004 la empresa Thomson Scientific amenazó a la fundación Index que la denominación “Impact Factor” era de su propiedad, y que solo esta compañía podía utilizarla sin incurrir en graves ilegalidades y solo ella podía calcularlo o consultarlo, eso sí, previo pago.⁴⁵

El Índice de Impacto de las revistas, que originariamente medía la repercusión de la propia revista dentro de su ámbito de conocimiento⁴⁶, se ha convertido ahora en la herramienta para medir la calidad de la producción de los investigadores. Solo los investigadores que publican en las revistas con sobresalientes índices de impacto realizan buenas investigaciones, porque la calidad científica de un artículo solo se mide por la calidad de la revista en la que es publicado.⁴⁷ De este modo, las disciplinas minoritarias, con revistas con poco índice de impacto o incluso con publicaciones que están fuera del interés temático de las empresas que elaboran los principales indicadores, sencillamente son relegadas y por ende, sus producciones científicas menospreciadas. Considérese que los índices se elaboraron solo a partir de las ciencias puras y que aunque progresivamente se han ido incorporando materias que a juicio de los catalogadores no están adscritas a estas (no era cuestión de desaprovechar otra oportunidad de negocio), solo lo han hecho aún de un modo muy parcial y secundario. De esta forma, no solo se oculta una importante parte del conocimiento ubicándolo en espacios de muy restringida o imposible difusión, sino que además se modifican las aspiraciones y objetos de investigación de los autores modificando su interés y redirigiéndolo hacia aquellos campos de conocimiento que son del gusto y provecho de las publicaciones con mayor factor de impacto.

Hay pocas, pero hay excepciones: La Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) en Brasil utiliza modelos propios, más flexibles e integradores a partir del sistema Qualis de evaluación⁴⁸. Este sistema relaciona y clasifica los medios utilizados en la divulgación de la producción intelectual vinculada a los programas de Máster y Doctorado con respecto a su ámbito de circulación local, nacional e internacional estableciendo diferentes categorizaciones (A, B y C) por área de evaluación.

44 Villatoro, Francisco R., “Una empresa vende ser coautor de un artículo científico ya aceptado”. En <http://goo.gl/YpRzoq>

45 Amezcua, Manuel, “¿Para qué sirve el índice de impacto de una revista?”, *Index Enferm* v.19 n.2-3 Granada abr.-sep. 2010.

46 Garfield Eugene, “The evolution of the Science Citation Index”, *Int Microbiol Mar*;10(1), 2007, 65-9.

47 Tudela, J, Aznar J., “El fraude en la publicación científica: una polémica que no cesa”, *pers.bioét*, 18(2), 2014, 153-157.

48 La plataforma elaborada por el gobierno brasileño para mostrar los indicadores de evaluación por área temática de conocimiento está en <http://goo.gl/RpbP8t>

La “impactolatría”⁴⁹ que conlleva la cosificación de la investigación y su avalúo mercantilista, su depauperación, la cada vez más exigua dedicación a esta de recursos públicos, junto con los mayores requerimientos impuestos a los investigadores para su ascenso en el escalafón laboral, tienen un dramático resultado: han proliferado las copias, plagios e imitaciones que algunos investigadores de impecables credenciales, han pergeñado fraudulentamente para su ascenso profesional. Con ello no solo se han desprestigiado ellos mismos, sino además, a las instituciones que los contrataron.⁵⁰

Como ha indicado el investigador mexicano Luis Fernando Granados, el sistema en el que vivimos y sus mecanismos de reconocimiento de la productividad, la premura en la exigencia de resultados y que el estatus y salario de los profesores dependa de la medición de su trabajo científico (y no de su calidad), son poderosos acicates para que proliferen este tipo de perversas prácticas: se repiten trabajos modificándoles el título; ponencias cambiándoles la introducción; tesis de Máster que se reiteran en los Doctorados o artículos como capítulos de libros sin apenas modificaciones. En esta lógica del autoengaño, la depravación a menudo convierte lo propio en lo común y dentro de que la lógica del autoengaño es compartida, a veces los fraudes se generalizan a través de la autocitación endogámica dentro de comunidades de conocimiento ridículamente pequeñas donde no solo se intercambian citas, también invitaciones y publicaciones que reiteran el mismo conocimiento, o su misma acrítica reconstrucción.

La edificación del trabajo científico es incompatible con la prisa, con la agónica exigencia y con el veloz multirequerimiento del sistema y de ahí, entre otros muchos, el caso del chileno Núñez Arancibia⁵¹, del mexicano Boris Berenzon, o el del coreano Woo Suk Hwang, que ha servido para reflexiones (tan interesantes como baldías) sobre el fundamento del fraude. Dicho fundamento estaría basado en la búsqueda de reconocimiento por parte de los investigadores, en la competencia globalizada, en la presión por los resultados y en la transformación de la ciencia a través de la lógica empresarial.⁵²

4. ¿Y cuál es el desarrollo propuesto para la educación superior?

La educación universitaria se ha convertido en un lucrativo coto prácticamente inaccesible para las clases medias. Corroborando nuestro análisis, Chomsky ha afirmado que la privatización de la universidad pública “significa la privatización para los ricos [y] un nivel más bajo de formación mas bien técnica para el resto”.

49 Camí, Jordi, “Impactolatría: diagnóstico y tratamiento”, *Med Clin*, 109(13), 1997, 515-524.

50 Granados, Luis Fernando, *Cómplices del Plagio*, Observatorio de Historia, 2015, en <http://goo.gl/iWKFy9>

51 “Confesiones de un plagiador” en *La Tercera*: <http://goo.gl/qltxqI>

52 Delgado López-Cózar, Emilio, Torres Salinas, Daniel y Roldán, López, Álvaro, “Fraude en la ciencia: reflexiones a partir del caso Hwang”, *El profesional de la información*, v.16, n. 2, marzo-abril 2007.

En Estados Unidos la tendencia es que las universidades públicas reciban cada vez más ingresos por la matrícula estudiantil y menos por la contribución del Estado, con lo cual, eventualmente, solo los “community colleges” —el nivel más bajo del sistema— recibirán dinero público para su manutención. Y quizá al final, ni siquiera estos. “Este, no es un asunto económico, indicó Chomsky, sino político y de control social: para volver completamente gratuita la educación superior en Estados Unidos solo bastaría con destinar a las universidades menos del 2% del Producto Interno Bruto del país —lo equivalente a casi un tercio de los ingresos que perciben los 10,000 hogares más ricos en EEUU, tres meses de gastos del Pentágono o poco menos de cuatro meses de costos administrativos del sistema de salud privado.”⁵³

Si en el modelo anglosajón que se está imitando, analizamos la cantidad y la calidad de la inversión ligada a investigación militar o de la salud, veremos que en los últimos años el gasto en materias vinculadas a la salud, ha crecido exponencialmente: En los 50s y los 60s, “el Pentágono, afirmó Chomsky, fue una vía natural para robar el dinero de los contribuyentes, haciéndoles creer que así los protegían de los rusos o de cualquiera, y dirigirlo en cambio a las ganancias de las corporaciones”. Ahora la economía “se basa cada vez más en la biología. Por lo tanto, la financiación está cambiando”: ingeniería genética, biotecnología, farmacéutica... El capitalismo que impera últimamente prioriza solo la ganancia inmediata: las actuales inversiones provenientes del sector salud para la investigación biológica privilegian “la investigación aplicada y menos la exploración de lo que podría llegar a ser interesante e importante en el futuro”.

Las distintas legislaciones universitarias aprobadas en países europeos o latinoamericanos han intentado “aliviar” al sector público de la supuesta carga que representan las universidades, transformar el nivel de la formación académica que aparentemente han considerado obsoleto, oneroso y superfluo e implementar la máxima de que quien quiera un título universitario deberá asumir íntegramente su coste.

Progresivamente, por mor del imprescindible financiamiento privado, el Estado, con desidia, abandona sus responsabilidades financieras y entrega los centros de enseñanza de educación superior en manos del afán de lucro privado para intentar transformarlos en corporaciones universitarias privadas supeditadas a criterios de rentabilidad.

Es la lógica del capitalismo donde, según Marvin Brown, se hacen dos cosas al mismo tiempo: se engendra algo definido y distintivo, a la vez que se adquieren dividendos. Da lo mismo que se produzcan productos farmacéuticos, tecnológicos, agroalimentarios, sanitarios o, educativos.⁵⁴

53 Henwood, Doug, “I’m borrowing my way through college...”, *Left Business Observer*, N° 125, February 2010.

54 Brown, Marvin, “Free enterprise and the economics of slavery”, *Real-World Economics Review*, N° 52, 2010. McCloskey, Deirdre N., *The Bourgeois Virtues: Ethics for An Age of Commerce*, University of Chicago Press, Chicago and London, 2006. Novak, Michael, *The Spirit of Democratic Capitalism*, Simon & Schuster Publication, New York, 1982.

Para Franz Hinkelammert, el objetivo del capital especulativo se sitúa sobre las escuelas, los jardines infantiles, las universidades, los sistemas de salud, las carreteras, la infraestructura energética, los ferrocarriles, el correo, las telecomunicaciones y los medios de comunicación, entre otros. Lo público acaba insertándose en la esfera de la inversión no productiva y se intenta convertir los servicios públicos en actividades comerciales donde prevalece la rentabilidad sobre la verdadera utilidad social. El capital especulativo define la agenda de los gobiernos democráticamente elegidos para cumplir al dictado los designios del gran capital internacional que no ha sido elegido por nadie.⁵⁵

En este contexto, las instituciones educativas, indicó Chomsky, dejarán de ser tales para convertirse en instalaciones productoras de mercancías para el mercado laboral con una misión: “generar pensamiento creativo e independiente y creencias críticas y desafiantes, explorar nuevos horizontes y olvidar las restricciones externas: es un ideal que sin duda se ha revelado deficiente en las conciencias utilitaristas, dijo, pero en la medida en que se desarrolló, hizo avanzar el nivel de civilización alcanzado”.

La creación de un pensamiento crítico es el fundamento y base de toda la actividad científica desarrollada en el ámbito universitario: replantearse la esencia, la existencia, no conformarse con el *magister dixit*, preguntarse por los orígenes, los medios y los fines, cuestionarse las razones y los fundamentos, criticar las tradiciones incommovibles, los principios imperturbables, los teoremas incontrovertibles con la finalidad de propiciar el bienestar y la felicidad a nuestras sociedades, es construir universidad.

Así, un turbio panorama emerge en el horizonte de la educación superior iberoamericana que, como en otras partes del mundo, ha adoptado nuevas formas de gobernanza de los sistemas nacionales. Y se habla de gobernanza y no de gobierno porque nos encontramos, según Levi-Faur en presencia de un desplazamiento “de la política a los mercados; de la comunidad a los mercados; de los políticos a los expertos; de las jerarquías políticas, económicas y sociales hacia la jerarquía descentrada de los mercados, las alianzas y las redes; de la burocracia a la regulocracia; de la provisión del servicio a su regulación; del Estado positivo al Estado regulador; del gran gobierno (big government) al gobierno pequeño; de lo nacional a lo regional supranacional; del poder duro al poder soft; de la autoridad pública a la autoridad privada”.⁵⁶

La educación superior adquiere creciente importancia en la dinámica de control absoluto del capitalismo sobre la enseñanza. Tal como lo indicó la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la

55 Hinkelammert, Franz J., La universidad frente a la Globalización, “Globalizacion.org”, en <http://goo.gl/CHUPrX>
Saxe-Fernández, John, “Globalización, Poder y Educación Pública, *Neoliberalismo: Planteamientos, Críticas y Alternativas*, Seminario “El Mundo Actual” del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 2000.

56 Levi-Faur, D., From “big government” to “big governance”?, en Levi-Faur, D. (ed.), *The Oxford Handbook of Governance*, Oxford University Press, UK, 2012.

Cultura (OEI) en el informe Metas Educativas 2021: El desarrollo de las naciones depende ahora más que nunca de la calidad de la formación a la que se accede en las universidades y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas. El estado de los países de la región iberoamericana es, en este sentido, -según indicaba el informe- muy débil, y “los pone en desventaja y en riesgo de exclusión respecto del progreso acelerado del mundo desarrollado, porque los avances tecnológicos generan dinámicas de exclusión aún mayores que las tradicionales.”⁵⁷

El análisis ha sido también confirmado por UNESCO en 2013. En un informe sobre perspectivas de la educación superior en América Latina, se destacó que las nuevas exigencias puestas en marcha por los estados han provocado profundos cambios al interior de las universidades. Sus antiguos códigos medievales fueron reemplazados por la estandarización y burocratización de procedimientos; sus divisiones disciplinares aparecerían cada vez más como obsoletas ante el surgimiento de nuevos modos de producción de conocimiento interdisciplinares, muchas veces vinculados con procesos de innovación productiva y tecnológica. Asimismo, el financiamiento tendió a la diversificación y organización en base a criterios de productividad y calidad, disminuyendo el aporte de libre disposición que en etapas anteriores le suministrarán los Estados u otras entidades.⁵⁸

Esto ha obligado a muchas universidades a componer nuevos ingresos, colectando tarifas a los alumnos, vinculándose con la empresa, y vendiendo servicios. Las universidades latinoamericanas deberán emprender otros desafíos nuevos en los próximos años: sus misiones en los nuevos prototipos técnicos y la necesidad de fortificar el papel que asumirán en el desarrollo.

En el informe se indica que en las nuevas políticas educativas y de ciencia, en tecnología e innovación que asuman las universidades públicas en los próximos años, se deberán tener en cuenta todas estas exigencias donde el puesto de las universidades en la asunción del rol fundamental en la creación de una “base de capacidades en los países de la región” es fundamental y deben asumir el papel clave en el camino hacia el desarrollo regional.⁵⁹

En el informe sobre “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015”, publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe se concluía que América Latina tendía en conjunto a mostrar mejores logros en aspectos básicos de la educación cuando se tomaban en cuenta las diferencias de contexto de los países. Sin embargo, el informe insistía en al menos tres aspectos críticos. Primero, los logros mencionados no se replicaban en todos los países:

57 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *2021 Metas Educativas. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, 2010.

58 Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago de Chile, 2013.

59 OCDE/CEPAL, *Perspectivas Económicas de América Latina 2012. Transformación del Estado para el Desarrollo*, OECD Publishing, 2011.

las diferencias al interior de la región resultaban ser muy marcadas y varios de ellos se encontraban muy lejos incluso de las metas básicas propuestas. Segundo, las desigualdades internas eran muy agudas en prácticamente todos los países de la región, siendo la clase social, la condición indígena y la zona de residencia los vectores principales por donde se manifestaban dichas inequidades. Incluso cuando los más desfavorecidos habían avanzado en términos absolutos, su mejora con respecto de los más privilegiados no se apreciaba de manera elocuente. Además, los criterios de calidad debían prevalecer más que “la simple expansión de la educación”. Se indicaba además en el informe que la región se encontraba crónicamente retrasada no solo en aspectos puramente académicos vinculados a la calidad sino psicosociales y ciudadanos, por lo que otra de las tareas fundamentales de la universidad era realizar cambios en dicha concepción de calidad que debía implantarse.

Y sí es cierto, corroborando uno de los aspectos del informe, que en la región se ha observado un crecimiento muy acelerado de la matrícula en la educación superior entre 2000 y 2010. Considerando la tasa de estudiantes en educación superior por cada cien mil habitantes, los países de América Latina y el Caribe han aumentado desde 2.316 en 2000 a 3.328 en 2010, lo cual representó un incremento de poco más del 40% en la década. En el caso de Cuba prácticamente se quintuplicó su proporción de alumnos en educación terciaria durante la década. Pese a todo, la matrícula en educación superior se situó en torno solo un tercio de jóvenes de entre 18 y 24 años, cuando en los países desarrollados la cifra es el doble. Se apreciaron además muy fuertes desigualdades entre países de la región con respecto a la cobertura en la educación terciaria.⁶⁰

La mayor parte de la matrícula en el continente se concentró en las macro-universidades públicas latinoamericanas, complementadas con universidades de la iglesia católica y algunas iniciativas privadas filantrópicas o empresariales fundamentalmente vinculadas al ámbito del conocimiento científico y profesional producto de un proyecto altamente excluyente y elitista, salvo excepciones como Argentina o México. Sin embargo, pese al cuestionamiento constante del modelo de servicio público basado en los aportes estatales, la UNAM de México, la universidad Nacional en Colombia, la UBA de Argentina, la USP de Brasil o la universidad de Chile, mantienen su centralidad expandiendo su matrícula y siendo aún consideradas las instituciones de mayor calidad, con mayor investigación científica y claro predominio a nivel de la educación de posgrado. Se puede decir que todavía son la expresión institucional más nítida, - según se indicó en el informe de UNESCO en 2013-, de la capacidad latinoamericana de reflexión intelectual, producción científica y elaboración de cultura propia.

60 Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015, Santiago de Chile, 2013.

Pero paradójicamente ahora el peligro en las macro-universidades, es su masificación. Hay especialistas como Helena Sampaio, de la facultad de Educación de Unicamp en Brasil, que han advertido contra el modelo brasileño: “En el caso brasileño, la expansión pasa por el sector privado. Estamos creando una educación superior de dos categorías. Las universidades de elite, que se disputan su puesto en los rankings, y una gran mayoría de instituciones educativas masificadas que funcionan para democratizar el acceso a la educación”.⁶¹

Aunque dicha masificación no tiene necesariamente que arrojar siempre un balance negativo: Brasil forma más de diez mil doctores por año y aumenta su participación en la literatura científica internacional. También México tiene un programa nacional de investigación de alto nivel y Argentina, Chile y Colombia con Colciencias también están conformando estructuras semejantes.

5. La Función Social de la universidad

En el contexto de la necesaria autonomía universitaria, también debemos remarcar la imprescindible Función Social de la universidad mediante la cual el sistema universitario no solo se vincula con su entorno, sino le devuelve con formación y conocimiento el esfuerzo impositivo de los ciudadanos. En el sentido de la última reforma universitaria propuesta en Venezuela, uno de los puntos más importantes de la reforma del marco normativo de este nivel de educación, es el referido a la vinculación de las universidades con el entorno en el cual ejercen su actividad académica: la vinculación social de la universidad.⁶² En Europa también se ha desarrollado en los últimos años el modelo de universidad del Aprendizaje a lo largo de la vida (University Lifelong Learning), el cual requiere el desarrollo de enseñanzas de formación continua de tal forma que las instituciones de educación superior bien directamente, o bien a través de institutos o fundaciones universitarias, asumen el papel de hacer de enlaces entre la sociedad (trabajadoras y trabajadores, empresariado y sociedad en general) y la universidad. La universidad tiene una responsabilidad con su Función Social y debe ser flexible respecto a la incorporación a sus aulas y programas de los no titulados universitarios con una experiencia laboral que les posibilite el reconocimiento de las capacidades que requiera su contexto laboral. Las universidades tienen que hacer un relevante y justo esfuerzo en la misión de atender el requerimiento social respecto a la capacitación de sus trabajadoras y trabajadores dentro de cada contexto productivo. Al respecto no puede quedar nadie excluido ni en cuanto al trabajo, ni en cuanto a la consideración sobre lo

61 “Plena expansión de la educación superior en América Latina” Diario Deutsche Welle, 2014, en <http://goo.gl/ZUFxdc>

62 Ziritt, Gertrudis, Ochoa Henríquez, Haydée, “La Reforma Universitaria en Venezuela: Promovida por el Consejo Nacional de universidades en los noventa”, *Laurus*, Vol. 14, Núm. 26, enero-abril, 2008. Morales, Villalobos, Eduvigis, Muñoz, Núñez Ingrid y Hernández, León, Mairely, “Reforma universitaria en Venezuela: ¿Pertinencia o vinculación social?”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, N° 15, julio-diciembre, 2012. Rodríguez, Jiménez, Miguel, “La otra perspectiva de reforma universitaria en Venezuela”, *Revista Ciencias de la Educación*, Año 3, Vol. 2, N° 22, universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, Julio - diciembre 2003.

que puede aportar al esfuerzo que requiere el desarrollo del modelo productivo imperante en el contexto donde se ubique la universidad. Y todo a partir del Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales: las universidades deberían establecer objetivos estratégicos a seguir basándose en las necesidades reales que manifiesten los sindicatos y las entidades locales; en las posibilidades del tejido empresarial local y regional; en la disponibilidad de recursos formativos dentro la propia universidad y en la eficacia de los recursos para desarrollo que pongan a disposición de este esfuerzo las autoridades políticas, empresariales y sindicales. La universidad debe mantener su autonomía y la financiación pública y por ello, además, debe mirar a su entorno con voluntad de servicio. Es el modelo de una universidad implicada con su entorno local, regional, nacional e internacional, no el modelo de una universidad determinada, dirigida y alienada solo para servir al incremento del beneficio financiero e industrial.

CONCLUSIÓN

El presente artículo forma parte de una investigación amplia que se inició hace varios años y tuvo su primer fruto con la publicación del trabajo “La Mercantilización del Conocimiento en Época de la Globalización Neoliberal”⁶³ donde se analizaban los principales retos ante los que se enfrenta la institución universitaria, paralelamente al reforzamiento del sistema neoliberal en el contexto de un mundo cada vez más globalizado.

En esta ocasión la investigación -sin perder de vista el contexto global donde se están implementando las mismas reformas- se ha centrado en América Latina, donde siguiendo las directrices delineadas desde el predominio del pensamiento único, se ha analizado cómo este, en el contexto latinoamericano, también dirige las decisiones de política universitaria dentro y fuera de la propia institución. La investigación ha examinado el pasado y el presente de la universidad en América Latina, sus objetivos, sus justificaciones y su misión, contraponiéndolos al papel residual que le ha asignado el actual sistema neoliberal con respecto a la conformación de “capital humano” al servicio del desarrollo financiero e industrial.

La universidad pública en América Latina en tanto que inserta en el contexto socioeconómico de la globalización mundial, se enfrenta a parecidos retos que los de otros sistemas públicos universitarios, pero con especificidades regionales que es preciso considerar.

Sobre la hegemonía del pensamiento único y de la consolidación de procedimientos despóticos externos y ajenos a las dinámicas propias del

63 Cuño Bonito, Justo, “La Mercantilización del Conocimiento en Época de la Globalización Neoliberal”, en Cuño Bonito, Justo ed., *Palabras para el Intendente. Un libro-homenaje al historiador Juan Andreo García*, Editorial Renacimiento, 2014, 13-30.

contexto latinoamericano, el sistema universitario público en América Latina debe realizar una introspección evaluadora de sus potencialidades internas y desarrollar y enaltecer sus poderosos recursos endógenos. La iniciativa de CAPES en Brasil es una palmaria demostración de que otro sistema es posible y la formulación de la International Organization for Standardization (ISO), de que un estándar es “una regla acordada y aceptada, que es utilizada por actores *de un área determinada* para regular su quehacer”, nos debe advertir y hacer reaccionar para que cada contexto, según sus propias y particulares singularidades, elabore reglas que adecúen su quehacer a sus propias demandas de calidad. La calidad no debe ser un concepto abstracto e impuesto, sino el resultado de una evolución sociocultural para la mejora y desarrollo de nuestras sociedades. Tan sencillo como aplicar de una vez la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en Cartagena de Indias en el año 2008:

“La educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados nacionales, favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados. Ello amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo. Debemos promover en nuestros países las leyes y los mecanismos necesarios para regular la oferta académica, especialmente la transnacional, en todos los aspectos claves de una Educación Superior de calidad.”⁶⁴

Las soluciones no se encuentran fuera, sino dentro de América Latina y siempre en la consolidación de su sistema público de educación superior. Como solución, el presente estudio propone 10 medidas que deberían adoptarse para mejorar la educación superior en América Latina y crear un modelo de desarrollo autónomo que redunde en una mejora de las sociedades latinoamericanas:

1. Impulsar, proteger, reconocer explícitamente y consolidar por parte de los gobiernos nacionales la Autonomía Universitaria como garantía de generación de un pensamiento crítico y del consiguiente fomento en el desarrollo de las sociedades latinoamericanas.
2. Iniciar procesos de democratización de los gobiernos universitarios y sistemas de elección directa no ponderada de los gestores de las instituciones universitarias.
3. Potenciar y consolidar la educación superior pública en América Latina mejorando la cantidad de recursos en atención a la mejora de la calidad educativa y al incremento de las matrículas de nuevos estudiantes.

64 “Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior 2008”, en <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>

4. Establecer mecanismos autónomos de control y gestión de la eficiencia del gasto público que, dentro del sistema educativo, aseguren la adecuada utilización de los recursos públicos y la más absoluta transparencia.
5. Incrementar la inversión y reorientar la misión de los centros de educación superior regionales favoreciendo su especialización y vinculación con su entorno socioeconómico inmediato.
6. Consolidar el modelo de universidades interculturales donde queden integrados en los currículos, de manera transversal, la diversidad cultural como objeto fundamental de estudio, de manera que los estudiantes conciban una visión panorámica de la variedad cultural presente en el continente. Además, el proceso de adaptación curricular debe permitir el desarrollo de estudios compatibles con el origen y cultura autóctona de los estudiantes.
7. Desarrollar mecanismos de gestión y control de la calidad propios, eficaces y adecuados al contexto socioeconómico dentro de un proceso de *Contextualización de los Sistemas de Calidad de la Educación Superior Latinoamericana*.
8. No externalizar servicios vinculados a la evaluación de la calidad pública. Son las agencias públicas las que deben velar por el aseguramiento de la calidad de la educación superior.
9. Insertar dentro de procesos de contextualización de calidad de la educación superior los índices de impacto de los trabajos de investigación y los procesos de indexación, vinculando los resultados de las investigaciones y su evaluación a los distintos contextos socioeducativos nacionales y regionales y a los recursos disponibles.
10. Crear en el contexto de la educación superior, instituciones de aseguramiento del desarrollo de la Función Social de la Universidad en cuanto a la imprescindible vinculación entre sociedad y universidad y la transferencia de los resultados de investigación. Las Oficinas de Transferencia de los Resultados de la Investigación deben erigirse en organismos de intermediación entre las necesidades educativas y formativas del contexto socioeconómico en el que se asientan las universidades y las capacidades formadoras de las instituciones universitarias.

Solo adoptando estas medidas podremos contestar a la pregunta de ¿Qué tipo de universidad queremos?, indicando que queremos una universidad Incluyente y no una Excluyente; una universidad pública con integradora y no elitista; una universidad de las Ideas, de la Docencia e Investigación y no solo de la Burocracia y de los formularios-tipo autoimpuestos; una universidad de la Información convertida en Pensamiento Crítico y no conformadora de un pensamiento acrítico; una universidad con autonomía y visión social apegada a su entorno y no una institución conformista, dogmática y dependientemente apegada al poder político.

Recordemos que mientras nos preguntamos y no tomamos decisiones, día a día, los ELOI continúan construyendo su mundo: Debemos reflexionar porque debemos decidir: Y en la elección se va todo el futuro de nuestras sociedades, no solo de la universidad.

REFERENCIA

- Aboites, Aguilar, Hugo, "Globalización y universidad", El dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo. México: UAM/UCLAT, 2001, pp. 145-163.
- Acosta Ochoa, Abril, "Evaluación y acreditación de programas educativos en México: revisar los discursos, valorar los efectos", Revista de la Educación Superior, Vol. XLIII (4); No.172, octubre-diciembre del 2014, 151-157.
- Acosta Silva, Adrián, "Ideas, políticas y decisiones en educación superior universitaria", en Acosta Silva, Adrián (Coord.), Historias Paralelas II: 15 años después, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México (en prensa).
- Amezcuca, Manuel, "¿Para qué sirve el índice de impacto de una revista?", Index Enferm v.19 n.2-3 Granada abr.-sep. 2010.
- Asociación Docente de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA, Boletín Informativo de la Asociación Docente de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, 2011. <https://goo.gl/SzQ4Ha>
- Bermeo Ramírez, Carmen, "Los Estándares en la Evaluación de la Calidad Universitaria", Boletín del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), 2014.
- Boada i Masoliver, Joan, "Universidad pública en demolición", Diario El País, 2015 en http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/04/21/catalunya/1429643497_886072.html
- Brown, Marvin, "Free enterprise and the economics of slavery", "Real-World Economics Review", N° 52, 2010. McCloskey, Deirdre N., The Bourgeois Virtues: Ethics for An Age of Commerce, University of Chicago Press, Chicago and London, 2006. Novak, Michael, The Spirit of Democratic Capitalism, Simon & Schuster Publication, New York, 1982.

- Buendía, Angélica (coord.), Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos, ANUIES, México, 2014.
- Camí, Jordi, “Impactolatría: diagnóstico y tratamiento”, *Med Clin*, 109(13), 1997, 515-524
- Cárdenas Soler, Ruth Nayibe y Quiles, Oswaldo Lorenzo, “Evaluación de Programas de Enseñanza Musical Superior en Colombia”, *Memorias Congreso Investigación y Pedagogía*. Tunja, Número 02 – Octubre / 2013.
- Chartier, Roger, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Gedisa, Barcelona, 1992
- Chomsky, Noam, “¿universidades públicas o privadas? Noam Chomsky y las aristas del conflicto educativo”, 2011. En <http://pijamasurf.com/2011/08/%C2%BFuniversidades-publicas-o-privadas-noam-chomsky-y-las-aristas-del-conflicto-educativo/>
- Clark, Burton, “El problema de la complejidad en la educación superior moderna”, en Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (comps.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1996, 129.
- Consejo Nacional de Acreditación, Sistema Nacional de Acreditación. SNA. Lineamientos para la Acreditación Institucional, CNA, Bogotá, 2014, 1 – 10.
- Cuño Bonito, Justo, “La Mercantilización del Conocimiento en Época de la Globalización Neoliberal”, en Cuño Bonito, Justo ed., *Palabras para el Intendente. Un libro-homenaje al historiador Juan Andreo García*, Editorial Renacimiento, 2014, 13-30.
- Cuninghame, Patrick, Ponencia completa para Tema 8, Sociología de la Educación, del Segundo Encuentro de Sociología en la universidad Autónoma Metropolitana 2014 “La Sociología Hoy...en México y en la UAM”, 20 de octubre de 2014, Club Alemán, México, D.F.
- Delgado López-Cózar, Emilio, Torres Salinas, Daniel y Roldán, López, Álvaro, “Fraude en la ciencia: reflexiones a partir del caso Hwang”, *El profesional de la información*, v.16, n. 2, marzo-abril 2007.
- De Mendonça Silva, Vera Lucia, “Universidad Brasileña: Expansión y Reforma de los Sistemas”, *UDUAL - México*, n° 57, julio - septiembre 2013, 51-58.
- Dias Sobrinho, José, “Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 108, abril-junio, 2005, 31-44.
- Díaz Barriga, Ángel, “Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior”, *Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe*, organizado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, (CONEAU) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Buenos Aires, junio de 2005, 14.
- Fukuyama, Francis, *El Fin de la Historia y el Último Hombre*, Planeta-Agostini, 1995.
- Velasco, Criado, Demetrio, *Pensamiento Político Contemporáneo*, universidad de Deusto, 1997.

- Galli, Ricardo, "universidades, presupuestos, crisis y rankings", 2012, en <https://gallir.wordpress.com/2012/08/14/universidades-crisis-y-rankings/>
- Garfield Eugene, "The evolution of the Science Citation Index", *Int Microbiol Mar*;10(1), 2007, 65-9.
- González y González, Enrique y Pérez, Puente, Leticia, *Permanencia y cambio: universidades hispánicas 1551-2001*, UNAM, 2005.
- Granados, Luis Fernando, *Cómplices del Plagio*, Observatorio de Historia, 2015, en <http://elpresentedelpasado.com/2015/07/09/complices-del-plagio/>
- Heintz, Joos, "Informe (no autorizado) de evaluación del funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)", en <http://goo.gl/a5jR48>
- Henwood, Doug, "I'm borrowing my way through college...", *Left Business Observer*, N° 125, February 2010.
- Hinkelammert, Franz J., *La universidad frente a la Globalización*, "Globalizacion.org", en <http://www.globalizacion.org/biblioteca/HinkelammertGlbzuniversidad.htm>
- Jiménez Ortiz, María del Carmen, "Discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas", *Espacio Abierto*, vol. 20, núm. 2, abril-junio, 2011, 219-238.
- Kalmanovitz, Salomón, "Las Finanzas de las universidades Públicas", Centro de Investigaciones para el Desarrollo, <http://www.cid.unal.edu.co/cidnews/index.php/ovillabonaecopetrol/2384-las-finanzas-de-las-universidades-publicas.html>
- Lafforgue, Jorge (Ed.), *La Coneau y el sistema universitario argentino: memoria 1996-2011*, Buenos Aires, 2012.
- Levi_Faur, D., *From "big government" to "big governance"?*, en Levi-Faur, D. (ed.), *The Oxford Handbook of Governance*, Oxford University Press, UK, 2012.
- Liotard, Jean-Françoise, *La Condición Postmoderna*, Cátedra, 1987. Vásquez, Rocca, Adolfo, "La Crisis de las Vanguardias Artísticas y el Debate Modernidad – Postmodernidad," *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 12, 2005:2.
- Marengo, André, "When Institutions Matter: CAPES and Political Science in Brazil", *Revista de Ciencia Política*, Volumen 35, n° 1, 2015, 33-46.
- Marquina, Mónica, "Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario internacional. Un nuevo "round" del Estado evaluador", *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*. Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, 2003.
- MERCOSUR, *Acreditación Regional de Carreras Universitarias*. MERCOSUR. Principios. En <http://goo.gl/cuidQq>
- Morales, Villalobos, Eduviges, Muñoz, Núñez Ingrid y Hernández, León, Mairely, "Reforma universitaria en Venezuela: ¿Pertinencia o vinculación social?", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, N° 15, julio-diciembre, 2012.

- Neave, Guy, “On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988”, *European Journal of Education*, Vol. 23, Nos 1/2, 1988, 8.
- OCDE / CEPAL, *Perspectivas Económicas de América Latina 2012. Transformación del Estado para el Desarrollo*, OECD Publishing, 2011.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago de Chile, 2013.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *2021 Metas Educativas. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, 2010.
- Papaleo, Paola, “Entrevista con Dr. José María Viaña: Una mirada sobre la Acreditación y Certificación de Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, *La Edu@ción. Revista Digital*, Organización de los Estados Americanos, Enero 2010, N° 142.
- Peset, Reig, Mariano, Menegus, Bornemann, Margarita, “Espacio y localización de las universidades hispánicas”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la universidad*. CIAN, N° 3, 2000.
- Peset, Reig, Mariano, *La autonomía universitaria y la libertad de cátedra: una síntesis histórica a través de los siglos XVIII, XIX y XX*, “Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol”, N° 22-23, 1998.
- Peset, Reig, Mariano, Palao, Gil, Francisco Javier, “Un modelo colonial: la real universidad de México”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la universidad*, CIAN, N° 1, 1998.
- Poole, Brian, “Quality, semantics and the two cultures”, *Quality Assurance in Education*, 18(1), 2010, 6-18.
- Pozzi, Sandro, “universidades Multimillonarias”, *Diario El País*, 2006. En http://elpais.com/diario/2006/12/11/educacion/1165791602_850215.html
- Rama, Claudio, “Las tendencias de la educación superior en América Latina. universidad: Internacionalización y desnacionalización”. En <http://calidadintegral.com/arti-rama-tendencia-05.php>
- Revelo Revelo, José; Hernández Carlos Augusto, *The National Accreditation System in Colombia: experiences from the National Council of Accreditation (CNA)*, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, 2003, 5-10.
- Rodríguez, Jorge Armando, *Apuntes sobre las Finanzas de la universidad Nacional*, Documento preparado para la Audiencia Pública “La universidad Nacional: una asignatura pendiente del Gobierno”, llevada a cabo el 27 de febrero de 2014 en Bogotá.
- Rodríguez, Jiménez, Miguel, “La otra perspectiva de reforma universitaria en Venezuela”, *Revista Ciencias de la Educación*, Año 3, Vol. 2, N° 22, universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, Julio - Diciembre 2003.

- Rodríguez-San Pedro, Bezares, Luis Enrique, *Las universidades Hispánicas de la Monarquía de los Austrias al Centralismo Liberal*, universidad de Salamanca/ Junta de Castilla y León, 2000.
- Romero, Arturo Luis, y Miranda, Sandor Luis. *La calidad, su evolución histórica y algunos conceptos y términos asociados*. <http://www.gestiopolis.com/evolucion-de-la-calidad-iso-9000-y-otros-conceptos-de-calidad/#ISO-9000>, 10 septiembre de 2007.
- Romero, Arturo Luis, *Evolución de la calidad, ISO 9000 y otros conceptos de calidad*, <http://www.gestiopolis.com/evolucion-de-la-calidad-iso-9000-y-otros-conceptos-de-calidad/>, 10 de agosto de 2007.
- Sample, Ian, "Nobel winner declares boycott of top science journals", *The Guardian*, Monday, 9 December, 2013.
- Saxe-Fernández, John, "Globalización, Poder y Educación Pública, Neoliberalismo: Planteamientos Críticas y Alternativas, Seminario "El Mundo Actual" del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 2000.
- Segura Vicente, Sonia y Gil Espert, Lluís, "La Certificación de Calidad como estrategia para facilitar la transferencia de tecnología entre universidad-Empresa", en Castro, Ángel y Guillén-Riquelme, VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de capítulos, Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), 2010, 63-67.
- Silas Casillas, Juan Carlos, "Calidad y Acreditación en la educación superior: realidades y retos para América Latina", *Páginas de Educación* 11/2014; 7(2): 104-123.
- Silva Cirani, Claudia Brito; Campanario, Milton de Abreu; Marques da Silva, Heloisa Helena, "A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa", *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 20, n. 1, mar. 2015, pp. 163-187.
- Villatoro, Francisco R., "Una empresa vende ser coautor de un artículo científico ya aceptado". En <http://francis.naukas.com/2013/11/28/una-empresa-vende-ser-coautor-de-un-articulo-cientifico-ya-aceptado/>
- Tolstoi, León, *La Muerte de Iván Ilich*, Editorial Norma, Barcelona, 2003, 52-53 Wells, H.G., *La Máquina del Tiempo*, Alianza Editorial, 2005.
- Tudela, J., Aznar J., "El fraude en la publicación científica: una polémica que no cesa", *pers.bioét*, 18(2), 2014, 153-157.
- Tünnermann Bernheim, Carlos, "La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana", *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n. 2, jul. 2008, 313-336.
- UNESCO, "Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción", Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, 9 de octubre de 1998.

UNESCO, “Comunicado”, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, 8 de julio de 2009.

Villatoro, Francisco R., “Una empresa vende ser coautor de un artículo científico ya aceptado”. En <http://goo.gl/YpRzoq>

Ziritt, Gertrudis, Ochoa Henríquez, Haydée, “La Reforma Universitaria en Venezuela: Promovida por el Consejo Nacional de universidades en los noventa”, *Laurus*, Vol. 14, Núm. 26, enero-abril, 2008.

Cuño Bonito, Justo. “La universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 18 No. 26 (2016): 241-277.