

# LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA “REFORMADA”, DE CARA A LAS TRANSFORMACIONES Y LAS DESIGUALDADES\*

Avance de investigación

GT 25- Educación y desigualdad social Línea temática: Educación Superior y Políticas Públicas en América Latin

Alicia Iriarte; Ana Ferrazzino

## Resumen

En el contexto histórico latinoamericano del último cuarto de siglo, caracterizado por la vulnerabilidad socioeconómica y exclusión educacional, se plantea en qué medida desde el ámbito de la educación superior se puede promover la equidad, lograr el desarrollo humano y ampliar y consolidar la democracia. A tal fin, comparando las regulaciones legales, se analizan las transformaciones de las diversas reformas de los sistemas universitarios en varios países de la región (Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Venezuela, México, Paraguay) en torno al acceso universitario, financiamiento, diferenciación institucional, acreditación y sistema de evaluación. Asimismo, se indaga acerca de los criterios orientadores que se impusieron en las políticas educativas; qué rol asumió la universidad ante el nuevo ordenamiento económico nacional, regional y mundial; en qué devino la reestructuración universitaria; cómo se articularon las relaciones entre universidad-Estado-mercado laboral; cuál fue el papel del Estado respecto de la educación universitaria asociado a los derechos de ciudadanía.

**Palabras clave:** Leyes de Educación Superior latinoamericanas. Reestructuración universitaria. Derechos de ciudadanía.

## Políticas públicas y el derecho a la educación superior

La vinculación entre política y universidad es transversalizada por el concepto de ciudadanía, como articulador de las relaciones entre individuo y vida pública. La ciudadanía es un concepto político, pero, ¿qué nexo existe entre universidad y política? En este marco, la educación es uno de los medios que permitiría elevar los umbrales de la ciudadanía y, fortalecer las posibilidades laborales de las personas. Por otra parte, según el enfoque de los derechos referidos a la protección social (CEPAL, 2006), la titularidad de los derechos es la que debe guiar las políticas públicas. Así, estar socialmente protegido es consecuencia de un derecho básico de pertenencia a la sociedad, es decir, de participación e inclusión, de ciudadanía social, entendida como pertenencia a una comunidad, lo que implicaría un freno a las desigualdades sociales, al cercenamiento de la vigencia de los derechos ciudadanos, entre los cuales se encuentra la educación, mediante la acción deliberada del Estado que se retiraba de áreas en donde había ocupado un papel relevante.

Durante el último cuarto de siglo, en el orden de los derechos sociales, se rediseñaron las políticas educativas de la mayoría de los países de América Latina y el modelo de universidad pública, autónoma y gratuita quedó cuestionado, por no resultar funcional a un proyecto fragmentario y excluyente, al que se pretendió adecuar a un pragmatismo utilitario. Una de las características que las

---

\* Proyecto UBACYT 2011-2014: 01/W107. "Transformaciones de los sistemas universitarios en América Latina: su adecuación a las tendencias del nuevo escenario internacional, la globalización y los cambios epocales. Un estudio comparado de países de la región (1995-2010)". Directora: Dra. Alicia Iriarte.

reformas emprendidas tuvieron en común fue su asimilación a la lógica del mercado, la calidad y eficiencia. Se impusieron nuevos modelos en el área de la educación superior; la universidad se vio cada vez más impactada por un proceso signado por la lógica mercantil. La universalidad y gratuidad, fueron discutidas basándose en los principios de la ineficiencia y “costos”.

El proceso ocurrido no ha sido aislado; por el contrario, acompaña un movimiento más generalizado que aconteció en varios países iberoamericanos y, en esta línea, creemos de interés dar cuenta de cuáles fueron las principales transformaciones plasmadas en las leyes que han sido sancionadas. Éstas, en mayor o menor medida, se relacionan con la expansión cuantitativa, el énfasis puesto en mecanismos de evaluación y acreditación; la adopción de criterios de productividad, la mayor vinculación con las empresas, el mercado y entorno productivo y la intensificación de las instancias de coordinación hacia lo privado y lo no-universitario. Asimismo, se ha incrementado la privatización, la diversificación institucional, los cambios del modelo de financiamiento tradicional de tipo incrementalista, y la libertad de iniciativa, orientada a que las entidades públicas tomen sus propias decisiones vinculadas con el sistema de admisión y arancelamiento estudiantil.

Al respecto, los países que estrenaron nuevas leyes nacionales han sido Argentina, Chile, Colombia, y Brasil, en tanto que México no ha producido una nueva legislación a nivel país, sin embargo, ha realizado importantes reformas desde fines de los años ochenta. Venezuela, a fines de los noventa (1998), estuvo cerca de efectuar cambios jurídicos, que concretó en la década siguiente (García-Guadilla, 1999).

Con relación a los países que sancionaron nuevas legislaciones o formularon proyectos de ley se constatan dos preferencias: Brasil y Chile, en los cuales la temática de la educación superior está integrada a una nueva ley de educación vigente para el sistema educativo en su conjunto, mientras que en Argentina, Colombia y Venezuela han dispuesto de una ley privativa del nivel superior (García-Guadilla, 1999).

### **Políticas universitarias y educación superior, la diferenciación institucional**

La gratuidad de los estudios universitarios en Latinoamérica consolida en forma progresiva un sistema universitario caracterizado por el surgimiento de nuevos establecimientos y multiplicidad de títulos. La oferta de las instituciones privadas fue creciendo. Esto obligó al Estado a atender nuevos problemas relacionados con el sistema en su conjunto, acceso, calidad, acreditación, evaluación y control.

Precisamente, fue en los 90 cuando, en consonancia con uno de los objetivos prioritarios del Banco Mundial, se trató de descomprimir la matrícula de las universidades estatales más tradicionales, expresando esta tendencia una de las características de las políticas universitarias que llevaron hacia la diferenciación institucional. Para ello, no sólo se impulsó la creación de nuevas universidades estatales sino que, además, se fomentó la expansión de los proveedores privados y se amplió la franja de entidades no universitarias, de menores costos.

Asimismo, se produjo un gran incremento de universidades con discutibles criterios de creación en cuanto a su ubicación territorial, carreras y titulaciones emitidas, lo que planteó la demanda de una mayor racionalidad en la fundación de nuevas universidades. Por lo general, las leyes piden "un estudio de factibilidad" y la opinión de los rectores para decidir la apertura de una nueva institución, criterios éstos que no siempre parecen haberse tenido presentes, por el contrario, muchas veces fueron motorizadas por motivaciones políticas.

En Argentina, Paraguay, Venezuela, se verificó la centralización y la ausencia de planificación, aspectos que caracterizan a un sistema universitario desorganizado y con falta de criterio para una oferta académica más orgánica. Resulta nítida la retirada del Estado como regulador de un mercado imperfecto. Un ejemplo es la apertura indiscriminada de instituciones, sedes y carreras sin orden.

Por otra parte, se podría reflexionar el argumento que apunta a considerar el tema de la adecuación de los sistemas universitarios según los requerimientos del mundo de la producción y del trabajo. En esta línea, un indicador relevante podría ser la proporción de graduados de carreras científicas y tecnológicas con relación a los graduados universitarios. En tal sentido, el mayor esfuerzo de formación de graduados en estas disciplinas está a cargo de las universidades estatales, ya que la participación de estas carreras en la matrícula de las universidades privadas es significativamente escasa.

El gran crecimiento de las universidades privadas ha estado asociado al surgimiento de diversos y contradictorios modelos universitarios que han venido imponiendo desde la reestructuración económica y productiva regional y mundial. Crecieron en número, cantidad de alumnos, docentes y egresados, en sedes, carreras, pero ese impulso en lo académico no alcanzó al desarrollo científico. Esto remite a la existencia de un grupo de universidades donde se practica docencia e investigación, mientras que otras distribuyen el conocimiento que las primeras crearon.

Por otro lado, el fenómeno conocido como devaluación de las credenciales, por el cual se necesitaron credenciales más altas para ocupar los mismos tipos de empleos, dio lugar a que en los años 90 se registrase un significativo aumento de la oferta de posgrados pagos. Este proceso estuvo vinculado con la creación de un sistema diversificado, constituido por nuevas universidades públicas y privadas y sus posgrados, así como con las exigencias del mercado científico y laboral.

Según ciertas perspectivas, la privatización de la educación superior devino una solución en un contexto signado por la ampliación del número de vacantes del sistema. El proceso de mercantilización de la educación, el nuevo rol estado-universidad-mercado, puso en juego el control de este bien social y público y el papel que desempeñan las empresas privadas, sus estrategias y poder económico.

Avanzando aún más, en la segunda década de este tercer milenio, el incremento de la oferta virtual de cursos *on line* podría estar definiendo el futuro de la educación universitaria organizada en torno a la incorporación de tecnologías en manos de intereses puramente empresariales (David, 2002), consumando la desviación del rol histórico y social de la universidad.

## **Heterogeneidad en la calidad de las instituciones universitarias**

El interés por la problemática de la evaluación y acreditación universitaria de la educación superior en América Latina incumbe especialmente a aspectos mencionados precedentemente, tales como el incremento de la cantidad de instituciones privadas y estatales, el crecimiento de la matrícula y a la gran variación institucional, caracterizada por una importante heterogeneidad respecto a la calidad.

A tal fin, en diversos países de la región a fines de los '80 y casi año tras año en los '90 se crearon organismos, programas y sistemas de evaluación y acreditación universitaria: CONAEVA (1989), CIEES (1991) y COPAES (2000), en México, CNAP (1990), dirigido a los instituciones privadas en Chile, CNA (1992) en Colombia, PAIUB (1993) y SINAES (2004) en Brasil, CONAEU (1996) en Argentina, ANEAES (2003) en Paraguay. Ante la necesidad de arraigar, fortalecer e integrar el área latinoamericana de educación superior, regionalmente se organizaron el SICEVAES (1998) en América Central y la MEXA (1998) para los países del MERCOSUR.

En mayor o menor grado, estos organismos de evaluación ampliaron la capacidad de regulación del Estado sobre el sector universitario a través de la evaluación externa de la calidad de las unidades académicas y por medio de los criterios para la acreditación de carreras de grado o posgrado. Estos organismos de acreditación tienen a su cargo la evaluación institucional de las universidades nacionales, provinciales y privadas; la acreditación de estudios de posgrados y carreras reguladas, la recomendación sobre proyectos institucionales de nuevas universidades estatales y de las solicitudes de autorización provisoria y definitiva de establecimientos universitarios privados.

También, se trató de establecer estándares educativos avalados por comparaciones

internacionales y, para ello, los gobiernos impulsaron políticas de evaluación. De esta manera, las universidades se vieron sometidas a presiones para que se impusiesen prácticas evaluativas sobre la calidad del desempeño de las casas de estudio, según criterios eficientistas que incrementasen su contribución a la profesionalización y tecnificación de la economía, orientándose a las cambiantes demandas del mercado laboral. En verdad, la temática de la evaluación y calidad, en la mayor parte de los casos, se ha impuesto promovida por agentes externos a las propias universidades.

Si bien, la calidad de la educación tiene como objetivo al individuo como destinatario del proceso educativo, y a su preparación para adaptarse y contribuir al crecimiento y desarrollo del medio ambiente mediante su incorporación al mercado laboral, esto no debiera significar que el sistema universitario se oriente según los requerimientos del sector empresarial y su interés de maximizar las ganancias. Siguiendo estos criterios la educación y la investigación serían tratadas más como “mercancías”, lo que resulta ajeno a las funciones universalistas de la educación superior.

La educación universitaria debiera consistir en un proceso de formación profesional y ética, menos profesionalista, en tanto su excesiva profesionalización tiende a transformarla en una cuasi escuela técnica, cuya cualidad de instrumentalizar los saberes se determina por la cantidad de los futuros trabajadores-empleados en el mercado laboral.

Sin embargo, la educación universitaria debería estar más orientada a la producción de conocimiento, que privilegie el compromiso que implica asumir su responsabilidad ciudadana y social, que priorice el ejercicio de la autodeterminación ética y política de los egresados

"en circuitos que hagan posible la apropiación social del proceso de producción material e intelectual" (Rivera, 2012). "Una educación superior impregnada de valores, los valores asociados a la promoción de la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente, la solidaridad y la cultura de paz como la única cultura asociada a la vida y dignidad del ser humano en el siglo XXI" (Tünnermann Bernheim, 2007).

### **Regulaciones en el ingreso universitario**

En casi la totalidad de los países pertenecientes al sistema universitario latinoamericano, el ingreso a las universidades públicas es regulado mediante el establecimiento de aranceles, cursos, pruebas, exámenes de ingreso, cupos por carreras. Estos instrumentos difieren ampliamente tanto en los contenidos impartidos como en su duración, extendiéndose desde el mero acto probatorio de haber obtenido el certificado de enseñanza media hasta prolongarse durante el lapso de un año (Trombetta, 2005).

Así, en Colombia, cada institución es autónoma y determina sus exigencias particulares, pero se responde a pautas tales como los exámenes de ingreso. En Chile, la admisión se basa en el puntaje logrado en la Prueba de Selección Universitaria (PSU); el régimen es arancelado. En México, siendo también arancelada la educación superior, existen cupos por carreras y con exámenes; el estado es el encargado final de la elección de las carreras, según el puntaje y el cupo de los aspirantes. Uruguay sustenta el libre ingreso tanto en las instituciones públicas -solo en algunas carreras existen cupos- como las privadas. En Paraguay existen distintas opciones de acceso; en la universidad nacional hay cupos y por carreras, distinto para cada facultad, en las privadas el sistema de admisión es irrestricto. En Brasil, los exámenes de ingreso seleccionan rigurosamente a aquellos postulantes que tienen competencias obtenidas en el nivel secundario, provenientes de sectores sociales medios y altos.

En Argentina, la promulgación de la ley de educación superior (1995) legitimó una transformación que ya estaba ocurriendo en el ámbito universitario, es decir, las facultades dejaron de establecer las formas de acceso (Iriarte; Ferrazzino, 2005). Aunque no existen mecanismos generalizados que restrinjan el ingreso de nuevos alumnos, en realidad, la naturaleza irrestricta asume

un carácter figurativo distinto del que efectivamente se constata. Se fueron adoptando diversas medidas restrictivas mediante algún modo de selección: cupos, o pruebas de admisión, o cursos más prolongados, con exámenes finales evaluatorios; incluso, estos sistemas pueden ser diferentes al interior de una única universidad.

Es indudable que los cupos de ingreso operan como modo de eliminación de los aspirantes, y los cursos de admisibilidad condicionan el comienzo de los estudios.

“...en cualquier sistema de ingreso que se utilice los perjudicados son los jóvenes, ya que la formación recibida es considerada por todos los educadores como deficiente, ya que en general no les permite superar determinadas condiciones de ingreso. Si éste no es eliminado, la educación deficiente termina siendo una de las causas del abandono, que es generalizado en los primeros años de la carrera" (Dibbern, 2005).

Lo que asegura el ingreso irrestricto es la posibilidad de comenzar el ciclo universitario, pero no compensa por sí mismo las fallas que se acumulan en los niveles educativos previos. Más allá de la necesidad de mejorar la formación en el secundario, una medida compensatoria para enfrentar ese problema es que las universidades asuman el compromiso de nivelar hacia arriba a los que lo necesiten -como el caso del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires que pretende ser una instancia niveladora. Los estados no solo deben garantizar el acceso a la universidad, sino a una educación de calidad, dado que la permanencia y éxito en el sistema, por si misma, no la garantiza.

Es notable resaltar la idea de mercantilización de la educación universitaria cuando se hace referencia a las universidades en términos de “marca”. “Es justo comparar marcas de acceso gratuito o de muy bajo costo como las universidades públicas versus otras como las de universidades privadas. La respuesta es sí. Básicamente, debido a que todas estas marcas compiten en el mismo mercado (de la educación universitaria)” (Schcolnik, 2011).

En otro orden, especialmente en los niveles socioeconómicos bajos la deserción del sistema educativo es muy elevada, consolidando así la inequidad de la reproducción intergeneracional de la pobreza y la exclusión. La democratización del acceso al conocimiento y a los estudios superiores demandaría la distribución educativa equitativa, más allá de las contingencias sociales y económicas, con lo cual se daría sentido al concepto de igualdad de oportunidades -entendida como igual posibilidad de acceder, permanecer y egresar- para asegurar la inclusión, y comenzaría a ser viable el viejo reclamo del ingreso irrestricto.

Se trata de sostener el concepto de una universidad pública masiva, con excelencia y con compromiso público. El desafío debe ser construir mejores condiciones para la incorporación a este nivel de la enseñanza: desde las posibilidades económicas personales hasta la formación con que llega cada uno de los estudiantes, lo cual revela la trascendencia política y social de democratizar y mejorar los procesos de acceso universitarios.

### **Diversidad de fuentes de financiamiento universitario**

Una resolución de la Organización Mundial del Comercio impuso a sus miembros la desregulación de la educación superior, en el marco de haber decidido en 1998 incluirla en la lista de servicios cuya comercialización internacional los países comprometieron a liberalizar. En América Latina, en gran parte de los países, esta resolución significó un movimiento hacia la privatización de la educación y su reorganización para servir las necesidades de las grandes compañías (Short, 2002), sin que se garanticen los criterios sobre exigencias académicas y de democracia interna para las universidades privadas.

Se impuso el modelo de gestión empresarial con el cual la presencia de las empresas se amplió,

se hizo efectiva y oficial -hasta el momento de su aprobación, habían ingresado en los campus financiando y controlando las investigaciones. En este punto, las universidades privadas desempeñan un papel relevante por el financiamiento privado de la investigación universitaria ligada al sector productivo, es decir, inducida por la demanda de que se investigue aquello que se puede convertir fácilmente en una mercancía (Iriarte; Ferrazzino; Scher, 2004). Estos cambios llevan a suponer que solo pocas universidades elitistas acogerían la mayor parte de las fuentes de inversión en desmedro de las otras.

En tal sentido, se subraya la necesidad de que la financiación de la universidad continúe siendo responsabilidad del Estado, junto con otros agentes, ya que es una parcela social demasiado importante para dejarla en manos de grupos empresariales para los que el interés público no es una prioridad.

Las instituciones de educación superior estatales de Brasil dependientes de la administración del estado de San Paulo poseen una mayor autonomía financiera y organizativa que otras universidades estatales y federales. En Bolivia, las universidades nacionales son subvencionadas por el Estado con fondos nacionales. En Venezuela, los recursos económicos financieros son asignados según la Ley de Presupuesto Nacional, aunque los sistemas universitarios de apoyo a la investigación se han venido desmantelando por la asfixia presupuestaria. En Chile, el Estado debe fomentar la educación superior con aportes al sistema, pero se ha eliminado la obligación de proveer a su financiamiento total. El carácter arancelado de los estudios también actúa seleccionando al universo estudiantil y endeudando a las familias.

En Argentina, con relación al tema del financiamiento, la diversificación de las fuentes de financiamiento apuntó a habilitar otras formas alternativas de financiamiento por medio de contratos con el sector productivo y el arancelamiento de los estudios de grado. Precisamente, vías alternativas al financiamiento estatal, tales como el arancelamiento, las donaciones o los ingresos por actividades empresariales o asistencia. Respecto del financiamiento privado, se necesita una legislación que garantice la no injerencia de los actores privados en los planes, en las normas de las propias universidades y que dichos aportes deben ser complementarios.

Las universidades privadas reciben el financiamiento de empresas privadas para proyectos de investigación. Los contratos de servicios educacionales se rigen por las reglas generales de la ley del consumidor y como ningún organismo las fiscaliza, se quedan con el valor de los servicios no prestados en caso de fuerza mayor o de retracto.

Las leyes apuntan a cambiar el sistema de educación superior dirigido a estandarizarlo. También, habilitan a las universidades a generar recursos mediante la "venta de bienes, productos", lo cual puede interpretarse como la puerta para el cobro de aranceles, no concibiéndose a la educación universitaria como un derecho sino como un servicio que se comercializa.

Esta situación impone la necesidad de que se diferencie la actividad de transferencia de valor añadido de investigación y desarrollo, respecto de la mera actividad profesional y/o de servicio, que no debería consumir energías y recursos de la universidad y su profesorado. También, que se regule la transferencia de resultados de la investigación y se promueva la extensión universitaria.

Otro tema vinculado al financiamiento, se refiere a la posibilidad de continuidad de los estudios universitarios de los estudiantes de los sectores menos favorecidos, en tanto no basta la gratuidad de la enseñanza superior en los países que la sustentan para posibilitar esta continuidad, sino que se necesitan becas que permitan una dedicación plena al estudio, en cuanto la asunción de compromisos laborales tempranos conspira contra la dedicación académica. En 1994, Uruguay instituyó el Fondo de Solidaridad Universitaria para financiar programas de becas. El 8 por ciento de los estudiantes acceden a este beneficio. En la Universidad de Buenos Aires, los becados representan solo el 1,5 por ciento.

"...la mayoría de quienes hacen el aporte vía impuestos al consumidor para mantener las universidades no estudian en ellas y financian la educación de los sectores más favorecidos de

la sociedad" (Echeverry, 2002).

También, debe mencionarse que en el caso de Argentina, el traslado de la responsabilidad económica de sostener los cambios introducidos a nivel país a las provincias argentinas, sin especificar las partidas presupuestarias y aportes del gobierno nacional (Iriarte; Ferrazzino, 2005).

Una mirada crítica sobre la proliferación de posgrados podría fundarse en la necesidad de financiamiento. Si bien los organismos de evaluación parecerían como una suerte de sello de calidad, plantea que es menester alertar que el conocimiento que debe garantizar el título de grado no se traslade al posgrado, poniendo freno a una oferta anárquica e indiscriminada.

Como es sabido, el fenómeno de la globalización no se ha limitado al ámbito económico sino que ha afectado; también, de forma decisiva, lo tecnológico, lo cultural, el ámbito de los valores y la transmisión de conocimientos en la formación superior. Una nueva naturaleza en los modos de producir, la aparición de nuevas competencias, equipamientos y dispositivos impugnan la vieja imagen del trabajador por vía de la implantación de las nuevas tecnologías. Estos son algunos síntomas elocuentes de un cambio epocal que interpela de una manera insoslayable a los modelos educativos y sus posibilidades de reformulación.

En efecto, el aumento de la productividad a partir de la innovación, el incremento del valor agregado de conocimiento bajo forma digital en la producción, el aumento de la especialización y de la "calidad del capital humano" constituyeron las nuevas expresiones de las formas modernas de creación de riqueza, perfil que abrió el espacio a los posgrados -entre otros- como reflejo del nuevo modelo.

Estos cambios han impuesto la educación especializada y con un enfoque por competencias, lo cual ha generado una mayor complejidad que transformó ineludible el nuevo ciclo de los posgrados, pero de un modo particular. En efecto, se produjo

"... una tendencia al descenso proporcional de los posgrados de investigación (sobre todo los doctorados) y un giro profesionalista en la oferta, con expansión de especializaciones y también maestrías destinadas a formar profesionales requeridos por el mercado de trabajo" (Fliquer y Accinelli, 2011).

Los posgrados se expandieron en el conjunto de países latinoamericanos en los años noventa. En efecto, los procesos de acreditación de los mismos, enlazados con la concesión de recursos financieros provenientes del sistema científico-tecnológico, disponen de un vasto recorrido en Brasil, y fueron implementados masivamente en Argentina, en México, en Colombia, Chile y en otros países. En la misma línea, y destinados al logro de una convergencia regional, se acreditaron proyectos en Centroamérica mediante el Sistema de Carreras y Postgrados Regionales (SICAR) y en el MERCOSUR, a través del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA) (Fernández Lamarra, 2004).

Los posgrados aparecieron como el nuevo paradigma de vinculación entre universidad y sociedad, en términos de competencias, calidad y mercado; se constituyeron en el nuevo ámbito de formación para el trabajo en los sectores modernos de la economía con la adquisición de competencias especializadas.

Por otro lado, la formación básica de grado adquirió mayor competencia genérica, profesionalizante y masificante, lo que abrió la primera puerta al mercado laboral en lo que los expertos ya consideran una "segunda educación media", reservando la diferenciación a todas las variantes de posgrados que se expandieron y renovaron los saberes.

En este contexto, el gran aumento de la matrícula de los posgrados, habiendo crecido el interés por las maestrías y especializaciones que responden a las exigencias del mercado de trabajo, en tanto los cursantes necesitan sus titulaciones para ingresar o para continuar en dicho mercado.

## A modo de conclusión

A través de más de quince años de continuidad de esta línea investigación de la Universidad de Buenos Aires sobre educación superior, particularmente, del sistema universitario, se han explorado y examinado las orientaciones de las reformas promovidas en distintos países latinoamericanos, los cambios, necesidades y expectativas a las que dieron respuestas, así como las fracturas que experimentaron y cómo el espacio universitario regional se constituyó en un espacio de tensiones en que se manifestaron y, aun hoy, se exteriorizan las asimetrías y las desigualdades sociales.

En las últimas décadas del siglo pasado, las demandas que impulsaron la globalización y la reconversión productiva impulsaron reformas en las instituciones de nivel superior. Estas transformaciones se orientaron centralmente hacia la desregulación, la reducción del financiamiento estatal y la diversificación del financiamiento, la expansión del sector privado, la selectividad en el acceso y, en especial, en la estructuración de un modelo de universidad más referenciado hacia el mercado. Este modelo incorporó en el análisis de los sistemas educativos de nivel superior el discurso de la calidad y la eficiencia, así como el tema de la evaluación según los criterios de productividad.

En este escenario, según Gasca Pilego y Olivera García (2011), el del modelo capitalista liberal, globalizado las universidades únicamente exportan “profesionistas-técnicos”, que nutren la oferta laboral y que, en el mejor de los casos, terminan sirviendo a los intereses de las grandes empresas que consideran a la enseñanza superior como un importante sector de la economía mundial.

De tal manera, a fines del siglo XX, en un contexto histórico caracterizado por una gran vulnerabilidad social y exclusión educacional, económica y social, podemos plantearnos en qué medida desde el ámbito de la educación superior se puede promover la equidad, el logro del desarrollo humano y la ampliación y la consolidación de la democracia de los países de América Latina.

Una democracia plena exige un componente de ética y cultura ciudadana, donde todos los sectores tengan acceso al ejercicio pleno de esos derechos ciudadanos. En esta línea, creemos que los elementos la cultura participativa y la ética del ejercicio profesional deben también transmitirse desde las instituciones universitarias, desplegando múltiples capacidades desde una dimensión ética, fundamento para el desarrollo autónomo del conocimiento y de una formación ciudadana competente, superadora del discurso pedagógico sobre la formación por competencias (España y Rodríguez, 2013)

En épocas teñidas por escenarios de exclusión, la educación vuelve a recobrar el importante papel de brindar las competencias que se necesitan para estar incluido. Una ciudadanía deficitaria y el rol de la universidad pública cobran mayor relevancia en contextos como el latinoamericano, donde sólo desde hace pocas décadas se intenta avanzar en procesos democráticos que terminen de configurar regímenes democráticos consolidados.

Para que los sistemas universitarios latinoamericanos desempeñen su función de modo más completo, es necesario que apunten su dirección hacia dos metas, una es transmitir a los estudiantes las capacidades necesarias para enfrentar la multiplicidad de actividades que el mundo profesional les demanda; otra, es la que apunta a generar y extender los principios que hacen a la ciudadanía favoreciendo de este modo a la inclusión social. Finalmente, ambos caminos se entrecruzan y se fortalecen.

## Bibliografía

Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

CEPAL. (2006). *La protección social de cara al futuro: Accesos, financiamiento y solidaridad*. Uruguay. Autor



Dibbern, A. (2005). La Universidad es para todos. En Diario *Clarín*. Buenos Aires, 2 de junio.

España Chavarría, C. y Rodríguez Martínez, D. (2013). Mitos y realidades en el discurso universitario sobre competencias ¿y la formación de ciudadanos competentes? Boletín 61/1. *RIE Digital*.

Fernández Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 35. [<http://www.rieoei.org/rie35a02.htm>]

Finocchiaro, A. (2002). Jaim y la caja de Pandora. Diario *El Cronista*. Pp. 31. Bs. As. 24 de setiembre.

Fliguer, J. y Accinelli, A. (2011). *Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR Educativo*.

[<http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab01.pdf>]

García-Guadilla, C. (1999). “Legislaciones y Educación Superior en América Latina: una mirada comparada a las instancias de coordinación”. En: J. M. Cadenas (comp.), *Reflexiones sobre la Educación Superior en América Latina*. Caracas: Fundayacucho.

Gasca Pliego, Eduardo y Olvera-García, Julio César. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. N° 56. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Herrero, M. (2006). Ciudadanía y universidad. ESE. *Estudios sobre educación*. N° 10. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Iriarte, Alicia y Correa Arias, César (coords.). (2010). *El sistema universitario en Latinoamérica. Adecuaciones a nuevos escenarios de crisis y globalización*. Argentina: Editorial Biblos.

Iriarte, Alicia y Ferrazzino, Ana. (2005). “Reforma, crisis y sistema educativo: escuela media, universidad en el centro del debate”. En A. Iriarte (comp.). *La educación en el centro del debate*. Argentina: Proyecto Editorial.

Iriarte, Alicia; Ferrazzino, Ana y Scher, Ofelia. (2004). “El rol de la universidad pública en un contexto de crisis”. En A. Iriarte (comp.). *La universidad pública argentina ¿crisis o encrucijada?* Argentina: Proyecto Editorial.

Iriarte, Alicia y Ramacciotti, Karina. (2004). “La educación universitaria: entre el mercado y la integración”. En A. Iriarte (comp.). *La universidad pública argentina ¿crisis o encrucijada?* Argentina: Proyecto Editorial.

*Manifiesto contra la ley orgánica de universidades.* (2001). Autor

[[www.webislam.com/11\\_01/Manifiesto\\_LeyOrganica.htm](http://www.webislam.com/11_01/Manifiesto_LeyOrganica.htm)]

Mollis, Marcela. (2010). "Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: Identidades en construcción". En *Revista Educación Superior y Sociedad*. Año 15, N° 1, enero. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO.

Nieto Caraveo, L. (2001). Neoliberalismo y educación superior un caso, dos lecturas, dos propuestas de reflexión. En *Diario Pulso*. México. 6 de diciembre [[www.ambiental.uaslp.mx/docs](http://www.ambiental.uaslp.mx/docs)]

Noble, David. (2002). *Digital Diploma Mills. The Automation of Higher Education*. Toronto: Editorial Between the Lines

O' Donnell, G. (1984). "Democracia en la Argentina Micro y Macro". En O. Oszlak. (comp.). *Proceso, crisis y transición democrática*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

----- (2008). *Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras*. XIII Congreso Internacional del CLAD, noviembre, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana. (2011). "En respuesta a las urgencias". Entrevista. *Diario Página 12*. Buenos Aires. 10 de junio.

Rivera, S. (2003). "El desafío de los comités de ética". En: *Cuadernos de Trabajo del Centro de Investigaciones Éticas 2*, Lanús: Universidad Nacional de Lanús, julio.

Scholnik, P. (2011). La gratuidad sola no alcanza. *Diario Clarín*, 16 de enero. [[www.ieco.clarin.com/empresas/gratuidad-sola-alcanza\\_0\\_409159361.html](http://www.ieco.clarin.com/empresas/gratuidad-sola-alcanza_0_409159361.html)]

Short, V. (2002). *España: oposición a la ley de reforma universitaria*.

[[www.wsws.org/es/articles/2002](http://www.wsws.org/es/articles/2002)]

Stiglitz, Joseph. (2013). El ascenso social parece ya una rareza estadística. En *Clarín* 21/04/2013, copyright The New York Times.

Trombetta, A. (2005). El ingreso en las universidades nacionales argentinas. En *Sistemas de admisión a la universidad*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Tünnermann Bernheim, C. (2007). Prólogo a Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. En F. López Segrera (comp.). En *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

[<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/segrera/02Prol-Tunnerman.pdf>]