GLOBALIZACIÓN Y REFORMA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA. LOS CASOS DE CHILE, ARGENTINA Y MÉXICO

Marielos Aguilar Hernández

RESUMEN

La reforma de la educación superior de las últimas dos décadas en Chile, Argentina y México se inscribe en un nuevo momento neoconservador y global en el marco de una revolución científico-tecnológica. Los cambios son de naturaleza académica, administrativa y política: creación y desaparición de carreras y profesiones, transformación de la misión social de la universidad, modificación de la autonomía universitaria, variación de los parámetros para valorar el cumplimiento de los fines, etc.

INTRODUCCIÓN

El sistema de educación superior latinoamericano ha enfrentado grandes desafíos durante los últimos quince años. La expansión de nuevos ámbitos del conocimiento y nuevas profesiones, el desmedido aumento de las universidades privadas en países como Costa Rica, donde hasta hace cierto tiempo no existían más que las de carácter público, los problemas presupuestarios de las universidades del Estado, la masificación de la matrícula y el deterioro del espacio ocupacional de los académicos que cumplen las tareas de docencia e investigación, son tan sólo algunos de los aspectos más relevantes que han venido a modificar el panorama de la educación superior.

Las presiones internas y externas para llevar a cabo algunas reformas tendentes a fomentar la eficiencia en la administración de

la educación superior, acortar la duración de las carreras y preparar los nuevos profesionales que demanda el actual mercado ocupacional, han venido a poner en crisis al modelo universitario creado en América Latina en los años cincuenta y sesenta. Aquel modelo, cuyos pilares fueron la autonomía universitaria, la democratización de la enseñanza y el compromiso con la modernización de las estructuras socioeconómicas, hoy día se cuestiona en su forma y en su esencia, tanto por sectores internos de las instituciones universitarias, como desde los poderes centrales del Estado y por diversos círculos de la empresa privada.

Conviene recordar que el llamado *modelo universitario latinoamericano* también conocido como *humanístico y democrático*, hunde sus raíces en la historia misma del subcontinente, pues surge al mismo tiempo que se va construyendo un ideario democrático

como respuesta al autoritarismo político y a la desigualdad social. Dicho modelo se erigió sobre la base de ciertos principios básicos como la autonomía académica y administrativa, la libertad de cátedra y el cogobierno de estudiantes y profesores. Son éstos, entonces, los fundamentos de la *universidad autónoma*, concepto que, precisamente, le otorgó su esencia y su misión a la Universidad de Costa Rica.

En esta perspectiva, la *autonomía universitaria* deberá entenderse como el derecho que protege a la universidad de cualquier intromisión política, confesional o sectaria. Asimismo, es el derecho que le permite a la institución universitaria manejarse "... por autoridades que ella misma elige, nombra y constituye, bajo la égida de su propio prestigio" (Galdames, 1935: 82).

Con el paso de los años, en la mayoría de las universidades de la región se hizo patente su vocación humanística, lo cual se manifestó también con su amplia participación en la elaboración de alternativas sociopolíticas para superar los problemas de la pobreza, el retraso y la hegemonía extranjera en los destinos de América Latina.

Lo anterior se plasmó, principalmente, a lo largo de los años sesentas y setentas cuando se generalizó el proceso de reforma universitaria en casi todos los países. Costa Rica fue uno de los primeros en experimentar ese fenómeno, pues en 1957 se inició la gran reforma de los planes de estudio con la introducción del primer año de estudios generales y otros cursos de formación general a lo largo de las carreras profesionales, reforma que tocó, prácticamente, todos los aspectos de la vida institucional.

La importancia de la reforma universitaria de los setenta en América Latina y el mundo es un asunto muy reconocido y su vigencia se discute aún en ámbitos políticos e intelectuales. Ello se expresa, por ejemplo, en los escritos de algunos estudiosos, quienes al referirse a los cambios actuales en la enseñanza superior, proceso comúnmente denominado *modernización universitaria*, hablan, más bien, de una "contrarreforma" (Manero, 1999: 140). En otros casos, con un tono más mode-

rado se habla de "la reforma de la Reforma" (Lapedra, 1999: 109).

Ahora, cuando aquí hablamos de la *reforma universitaria* impulsada a partir de los años noventas, nos referimos al proceso de creación de un nuevo modelo de enseñanza superior, cuyos objetivos más importantes giran alrededor de una formación profesional que debe dar prioridad a las exigencias del mercado ocupacional, o sea, ofrecer una formación *pertinente*, del estímulo a la *competitividad* entre las instituciones universitarias como mecanismo propiciador de la excelencia académica y de la búsqueda de la *eficiencia* administrativa para garantizar un mejor aprovechamiento de los recursos y la disminución de los costos. A lo anterior se suma el propósito de promover un acercamiento mayor de las universidades con el sector productivo para hacer más rápida y ágil la aplicación de los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos a la producción de bienes y servicios.

Un aspecto novedoso de ese nuevo modelo ha sido la incorporación de la *evaluación* de la llamada calidad institucional, con parámetros internacionales que deben reflejar la puesta al día de las universidades de cara a las nuevas exigencias impuestas por la globalización. Tales requerimientos giran alrededor de diversos aspectos, entre ellos, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información, el fomento de aquellas disciplinas más ligadas al crecimiento de la productividad económica y la puesta en práctica de la llamada flexibilización laboral en relación con el personal académico y administrativo (Manero, 1999: 139-147).

En síntesis, esa reforma ha implicado un cambio sustancial de perspectiva de la enseñanza universitaria, pues ésta ha debido dejar atrás sus métodos de planificación institucional para orientarse, fundamentalmente, por medio de los métodos del mercado.

Este artículo recoge los rasgos más sobresalientes de las reformas de la educación superior en Chile, Argentina y México, llevadas a cabo a lo largo de las últimas dos décadas bajo la perspectiva arriba mencionada. De esta manera, pretendemos arrojar alguna

luz para comprender mejor el sentido general de los cambios impuestos en los últimos años a la enseñanza superior pública de América Latina.

Hemos elegido esos países porque, precisamente, en ellos las universidades públicas fueron protagonistas de primer orden en la construcción del modelo universitario latinoamericano de los años sesentas y setentas. Posteriormente, han debido experimentar importantes cambios que han desatado una polémica aún no agotada.

I. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA

Desde comienzos del decenio de los ochenta, las sociedades latinoamericanas han venido experimentando un período de transición, que muchos lo consideran como una *crisis*, entre un modelo de desarrollo y otro. En palabras del economista Franz Hinkelammert, se trata del paso de una economía de desarrollo a una economía de exportación, fenómeno que se ha hecho acompañar, a su vez, de un cambio sustancial en el tipo de Estado, pues éste dejó de ser el Estado del capitalismo de reformas para convertirse, en casos como los de los países del Cono Sur, en un Estado de Seguridad Nacional (Hinkelammert, 1995: 35).

Ese modelo estatal impulsado a partir de los ochentas, generalmente denominado *Estado neoliberal*, ha sido percibido por sus ideólogos, básicamente, en su dimensión instrumental pues, generalmente, han partido de una concepción distorsionada de la modernización que sustituye la acción colectiva por la acción tecnocrática, imponiendo la lógica de mercado sobre las demás dimensiones de la sociedad (Garretón, 1995: 08).

La crisis económica que irrumpió desde finales de la década del setenta cerró el ciclo expansivo que había caracterizado a la economía latinoamericana desde los años cincuenta. En lo sucesivo, se dio el despliegue de nuevas estrategias de crecimiento basadas, sobre todo, en las pautas del mercado internacional. Esa crisis general del patrón de

acumulación de las sociedades latinoamericanas fundamentó el cuestionamiento del papel que había desempeñado el Estado, lo cual terminó afectando también a la educación superior pública.

Refiriéndose a la situación de América Latina, el Dr. Carlos Tünnermann señala:

“La crisis de la educación superior podemos convenir que es una crisis de cambio, de revisión a fondo de su relación con la sociedad contemporánea, de sus objetivos, de sus misiones, de su organización y métodos de trabajo” (Tünnermann, 1997: 151).

En general, se trata de una crisis que afecta al modelo universitario latinoamericano desde sus raíces más profundas, fenómeno que se ha agudizado desde mediados de la década anterior.

Esta crisis en América Latina ha sido objeto de estudio por parte de algunos investigadores quienes, en el marco de ciertas instituciones o por iniciativa personal, se han abocado a reflexionar sobre sus causas, sus consecuencias y sus futuros desafíos. Importantes esfuerzos se han realizado para tratar de visualizar las reformas o alternativas que la educación superior y, particularmente la Universidad, debe llevar a cabo para continuar proyectando su vigencia como institución social.

Una buena parte de las investigaciones sobre la educación superior en América Latina han sido elaboradas o auspiciadas por el *Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (CRESALC), organismo de la UNESCO, el *Centro de Estudios sobre la Universidad* (CESU) de la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México* (ANUIES), el *Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior* de la Universidad de La Habana y el *Banco Mundial*.

Tanto las investigaciones de la CRESALC como las promovidas por el Banco Mundial, son trabajos cuyos lineamientos se inscriben de una manera más o menos clara dentro de paradigmas definidos. En el primer caso, se

trata de investigaciones que alimentan, en uno u otro sentido, una propuesta de reforma para hacer de la educación superior un instrumento al servicio del *Desarrollo Humano Sustentable*. Este constituye un proyecto integral que pretende ser alternativo al llamado modelo neoliberal predominante en las últimas décadas. Como concepción general, propone que:

"... el desarrollo económico se produzca con la debida consideración al medio ambiente y vaya acompañado de la edificación de una cultura de paz basada en la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo" (UNESCO, 1995:13)

Por su parte, el Banco Mundial ha ofrecido una propuesta de reforma a la educación superior, cuyo supuesto principal es que las instituciones de educación superior son:

"... empresas multiproductoras que generan una variedad de beneficios pecuniarios y no pecuniarios". [Esas empresas generan tres tipos de beneficios:] "... mano de obra calificada, nuevos conocimientos y una ciudadanía mejor informada" (Winkler, 1994: 34).

En breve, se trata de un modelo de educación superior mercantil, que la concibe como un conjunto de empresas, cuyo objetivo principal debe ser responder a las demandas de capacitación técnica y profesional del mundo del trabajo. En tal sentido, la oferta académica de las instituciones debe guiarse, básicamente, por las pautas que imponen las demandas profesionales dictadas por el mercado laboral. En síntesis, el Banco Mundial nos enfrenta a una idea de la educación superior que responde a una sociedad regida, principalmente, por valores economicistas.

En lo fundamental, todas esas corrientes o tendencias conceptuales se reflejan en el estudio realizado por los diversos autores que sustentan el presente artículo, razón por la que no omitimos este señalamiento.

Para tratar de crear algunos parámetros de comparación, en cada caso subraya-

mos, más o menos, los mismos aspectos: el contexto social y político en el que se da la reforma de la educación superior, los supuestos del proyecto de dicha reforma, los rasgos más sobresalientes de la dinámica del cambio y los principales resultados que se observan. Los intentos de comparación se resumen en las conclusiones.

II. LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

La reforma de la educación superior chilena data de 1973, cuando ocurrió el golpe castrense en contra del gobierno del socialista Salvador Allende. Dicho golpe inauguró una larga dictadura militar de casi quince años, que impuso un ambiente autoritario y represivo, en el cual se propiciaron profundas transformaciones económicas y políticas. De esta manera se eliminó abruptamente todo vestigio del modelo estatal intervencionista, para dar paso a una amplia economía de mercado amparada en la *Doctrina de Seguridad Nacional*. Así, mientras a mediados de los setentas, la mayoría de los estados latinoamericanos trataban de consolidar conquistas sociales y económicas típicas del modelo benefactor, la sociedad chilena marchaba a pasos agigantados hacia la concreción del paradigma neoliberal. Dicho de otro modo, el Estado chileno dejó de ser *benefactor* para convertirse en garante social (Esquivel, 1995: 140).

El protagonismo de muchos universitarios durante el corto gobierno de la *Unidad Popular* hizo de las universidades un blanco prioritario del gobierno militar. En consecuencia, éstas sufrieron un duro proceso, que los militares dieron en llamar de *depuración ideológica y despolitización* de las aulas. En lo sucesivo, se inició un período de *contrarreforma* para acabar con los cambios universitarios suscitados entre 1967 y 1973. Dichos cambios habían convertido a las universidades, en criterio de la dictadura, en un sistema *monopólico, demagógico y forzosamente masificado* (Esquivel, 1995: 141).

En 1981, el gobierno de la dictadura aprobó la nueva legislación que le dio sus-

tento jurídico a la reforma universitaria, la cual arrancó con el *Plan de Modernización Educacional*, que tenía dos objetivos: disminuir el gasto público destinado a la educación superior e impulsar la privatización (Campbell, 1995: 115).

Aunque la reforma chilena se implementó bajo las premisas de la *autonomía universitaria, la libertad académica y la excelencia*, lo cierto es que el gobierno militar no renunció a ejercer el control y la vigilancia de la reestructuración. Por ejemplo, durante los primeros cinco años del funcionamiento de las nuevas instituciones, el otorgamiento de la personería jurídica dependía del Ministerio del Interior quien se encargaba de ponderar

“... el real o presunto peligro que una entidad de este género pudiera representar para el orden público o la seguridad nacional” (Esquivel, 1995: 143).

Desde esta óptica, el concepto de autonomía universitaria nada tenía que ver con aquel acuñado décadas atrás. En realidad, se trataba de la autonomía para administrar sus recursos financieros, o a lo más, para decidir cómo cumplir las funciones académicas y establecer los planes y los programas de estudio, pues en el plano político se mantenían muchas restricciones de años atrás. Así por ejemplo, en la nueva legislación universitaria de 1981 quedó prohibida

“... la enseñanza y difusión de ideas carentes de objetividad y ajenas a la discusión razonada y ponderada, y el uso de recintos y lugares para el adoctrinamiento ideológico político y el desarrollo de actividades perturbadoras del orden universitario” (Esquivel, 1995: 143).

En 1980 en Chile había ocho universidades, de las cuales dos eran públicas y seis eran privadas, pero todas recibían presupuesto fiscal. La reforma impulsada por el gobierno militar se fundamentó en una serie de críticas a dichas universidades, en las que se afirmaba que ofrecían pocas opciones a los

graduados de la secundaria, habían experimentado un crecimiento desmedido, sus profesionales eran de baja calidad y las carreras eran de larga duración (Campbell, 1995: 114).

Ante eso, se propuso la diversificación institucional en tres niveles. En el más elevado se ubicó a las universidades, las cuales gozarían de autonomía y libertad académica para lograr un desempeño de excelencia (Esquivel, 1995: 141). Luego, en el nivel intermedio, se ubicarían los institutos profesionales y en el más bajo estarían los centros de formación técnica.

A partir de la reforma de la educación superior, las universidades chilenas experimentaron una gran diferenciación entre sí. A la par de las llamadas universidades estatales tradicionales, surgieron otras estatales derivadas de las sedes regionales. Además, las universidades privadas se dividieron en dos tipos: las que han disfrutado de un aporte del Estado y las que no lo han tenido. Entre todas, las estatales siguen siendo las de mayor prestigio y en ellas hay más requisitos para el ingreso de los estudiantes (Campbell, 1995: 124).

La política de privatización de la enseñanza superior se ha visto favorecida por varios factores, entre ellos: el crecimiento sostenido de la enseñanza secundaria desde los años sesenta, la disminución de la matrícula en las universidades en el período de la dictadura, la creciente incorporación de la mujer al campo profesional y la restricción del gasto fiscal en educación.

En materia de financiamiento, la legislación de 1981 estableció tres mecanismos para trasladar recursos fiscales a las instituciones: los aportes directos, los aportes indirectos sobre bases competitivas y los créditos para financiar a estudiantes de escasos recursos. La competencia entre las diversas instituciones ha sido estimulada por diversos medios. Uno de ellos consiste en premiar a aquellas universidades elegidas por los 27 500 estudiantes que obtengan los mejores promedios en el examen general de ingreso (The World Bank, 1992: II-6).

Todos esos cambios hicieron que a la altura de 1994 las universidades públicas recibieran del Estado solamente el 50% de su

presupuesto. Se trata de una reducción importante si tomamos en cuenta que en 1970 recibían el 90% de su presupuesto de las arcas estatales (Campbell, 1995: 127). Ese monto se ha complementado con un sistema de fondos concursables para el desarrollo de proyectos científicos y tecnológicos.

Las instituciones han debido obtener el resto de su financiamiento por diversos canales: aumento en el cobro de los montos de la matrícula, donaciones privadas y la venta de servicios al sector público y privado, por medio de las llamadas *cooperación técnica*. Los criterios para la definición del costo de la matrícula son exclusivamente económicos: el costo de los insumos de las carreras, las expectativas de ingresos de los futuros egresados y los subsidios estatales otorgados a las diversas carreras de cada estudiante (The World Bank, 1992: II-3).

Desde un punto de vista cuantitativo, los resultados de la reforma chilena son bastante reveladores. En 1995 había 25 universidades con aporte directo, 43 universidades privadas sin ayuda fiscal, 73 institutos profesionales y 127 centros de formación técnica. Todas esas instituciones atendían en ese año 344 776 estudiantes, incluyendo a los de los posgrados (Newman, 1995: 9). De esos estudiantes, el 53,6% asiste a centros privados, convirtiéndose Chile en el tercer país de América Latina, después de Colombia y Brasil, con mayor matrícula privada en la educación superior (García, 1996: 89). En resumen, uno de los principales efectos de la reforma de la educación superior de Chile ha sido el éxito de la privatización, lo cual ha producido, según algunos estudiosos, un número superior de instituciones a las que en verdad necesita la sociedad chilena (Campbell, 1995: 128).

Por otra parte, se debe señalar que a pesar de esa enorme diversificación y de la proliferación de instituciones de enseñanza superior, hasta ahora no se ha resuelto el problema de la inequidad en el acceso, pues el alto costo de la educación privada, que es el medio encargado de canalizar la masificación, ha impedido que los estudiantes de menores recursos accedan a ella. Además, el sistema de préstamos ha resultado insuficiente

para resolver el reto de la equidad. En 1993, 70 000 estudiantes universitarios activos (el 52%) habían contraído deudas (Esquivel, 1995: 150), las cuales no siempre el Estado ha logrado recuperar.

Otro aspecto negativo de los resultados de la reforma chilena es la baja tasa de graduación que prevalece, pues en 1994, solamente el 9,1% de los estudiantes de las universidades públicas llegaron a concluir sus estudios (García, 1996: 89). No existen datos para el sector privado pero, incluso, el propio Banco Mundial ha reconocido el "aparente fracaso" de ese sistema de educación superior para mejorar las tasas de graduación (The World Bank, 1992: II-31).

Por otra parte, es importante hacer notar que a pesar de la acelerada privatización, el Estado chileno no ha conseguido rebajar el presupuesto público de la educación superior, en relación con el presupuesto general del sector educativo. Esto ha venido a contradecir el supuesto del Banco Mundial que señalamos anteriormente, en el sentido de que si se da una mayor expansión del sector privado menor será la carga para el sector público.

Con respecto al personal académico, las consecuencias han sido muy negativas, pues la mayoría de los puestos de trabajo no son de tiempo completo, sobre todo en los centros privados. En 1994 había un total de 16 514 docentes de los cuales, el 18,3% tenía un nivel de maestría y el 12,5% tenían el grado de doctorado (García, 1996: 78-85). Pese a su alta preparación académica, una buena parte de ellos se han convertido en empleados itinerantes, como fuerza de trabajo informalizada dedicada a vender servicios profesionales.

Tales cambios han tenido como telón de fondo ciertos fenómenos muy complejos que han afectado profundamente al modelo de educación superior chilena. Nos referimos, por ejemplo, a la modificación sustancial del rol social de la enseñanza superior. En el contexto del nuevo modelo económico, la profesionalización de la juventud chilena ha estado dirigida, principalmente, a la solución de las necesidades del mercado ocupacional, las cuales han estado determinadas, en gran medida, por la apertura comercial carac-

terística de la presente época. En consecuencia, se ha abandonado el objetivo de crear un sector intelectual crítico y creativo que pueda construir paradigmas alternativos dentro de la sociedad chilena heredada de la dictadura militar. Ello permite comprender el auge obtenido por aquellas disciplinas relacionadas con el mundo empresarial, especialmente, la administración de negocios, las especialidades relacionadas con la informática y otras ciencias y tecnologías de aplicación directa en la producción de bienes. Por el contrario, aquellas ciencias sociales como la sociología, la antropología y la historia han venido a mucho menos, o han desaparecido de los planes curriculares.

Todos esos cambios han propiciado una transformación de las relaciones de la Universidad con el Estado, con lo cual ha desaparecido, casi por completo, la idea de una universidad autónoma y humanista.

En la valoración general de la reforma chilena, no debe perderse de vista el costo social de ese proceso. Al respecto, el propio Banco Mundial ha señalado:

“El sistema de educación superior de Chile fue reformado bajo condiciones especiales y muy duras debido a la existencia de un gobierno militar autoritario... Las instituciones tuvieron que soportar los cambios concebidos por los reformadores sin tener la oportunidad de intervenir en el proceso ni negociar sus consecuencias... En resumen, el costo de las reformas en Chile debe también incluir las esperanzas destrozadas y la represión sufrida por aquellos quienes no se rindieron” (The World Bank, 1992: I-5).

Por último, deseamos llamar la atención sobre el papel pionero que ha jugado la experiencia universitaria chilena de las últimas décadas dentro de la región latinoamericana. Los organismos financieros internacionales, por ejemplo, a menudo han invocado tal experiencia para proceder a recomendar en otros países los cambios de sus sistemas educativos, lo cual también demuestra la importancia de dicho proceso.

III. LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

La historia de la reforma de la educación superior en Argentina comienza de una manera muy similar al caso chileno, pues el antecedente político más importante fue el establecimiento de una dictadura militar entre 1976 y 1983.

Una de las primeras medidas de la dictadura fue la promulgación de una ley que consagró la intervención y la subordinación de las universidades al Estado (Krotch, 1995: 69). Esa medida se aplicó con la participación de *rectores interventores* nombrados por el gobierno militar, para ejercer el control político, ideológico y educativo. Asimismo, fueron destituidos muchos docentes e investigadores por razones políticas y sustituidos por personas afectas al régimen.

En ese contexto, las ciencias sociales, por ejemplo, debieron sufrir las mayores restricciones ya que fueron cerradas carreras como Sociología y Psicología e, incluso, se llegó a clausurar algunas instituciones como la Universidad de Luján.

Durante los siete años de gobierno militar la educación superior argentina experimentó un gran deterioro, pues hubo un marcado descenso en el ingreso de estudiantes, se aumentaron las cuotas de matrícula, se desvinculó la política científica del ámbito universitario porque las actividades de investigación pasaron al control del Departamento de Ciencia y Tecnología del poder ejecutivo, se dejaron de crear nuevas carreras, se vigiló políticamente la realización de concursos de antecedentes para la elección del personal académico, ocurrió una fuga masiva de cerebros y, en general, se hizo depender el sistema universitario del Consejo de Rectores de las universidades estatales, afectando seriamente la autonomía universitaria (Krotch, 1995: 69).

En 1983, se dio el ascenso del Presidente Raúl Alfonsín, y con él, el poder del Estado retornó a manos de civiles del Partido Radical. Así, las veintiséis universidades públicas recobraron su autonomía y, durante el resto de esa década, hicieron insignes esfuerzos por

recuperar el modelo de universidad democrática surgido desde los años sesenta. De esta manera, regresaron a los recintos universitarios aquellos académicos que estaban cesantes por razones políticas y se implementaron algunos cambios académicos. Ese fue el caso de la Universidad de Buenos Aires, donde se llevó a cabo una reforma para realizar cambios curriculares y pedagógicos. Incluso, se abrió un ciclo básico durante el primer año de estudios para dar una visión integral del desarrollo de las ciencias y de la cultura. En palabras del profesor Pedro Krotch, "se restableció una relación benevolente entre la universidad y el Estado" (Krotch, 1995: 72).

El ascenso al poder de los justicialistas encabezados por el presidente Carlos Menem en 1989 significó para Argentina el inicio de una serie de transformaciones económicas y sociales de corte neoliberal, que pronto afectaron seriamente a las instituciones universitarias. Ello provocó en el corto plazo un distanciamiento entre el poder ejecutivo y las universidades lo que agravó la crisis de esas instituciones, sobre todo después de que se firmó el llamado *Protocolo Para la Concertación Universitaria* entre el presidente y los rectores. Enseguida, se impuso una nueva racionalidad para las universidades, centrada en los criterios de *eficiencia, calidad y competencia*. También se afianzó la influencia del poder central a través de "puentes invisibles" que se tendieron para acelerar la reforma universitaria. Eso ha afectado el ejercicio de la autonomía universitaria.

De esta forma se ha fortalecido lo que algunos universitarios argentinos han denominado el *Modelo de Empate*, para referirse a la influencia del mercado y la política en el actual destino de las universidades argentinas, donde ha desaparecido el poder académico visible de otras épocas, para imponerse la funcionalidad económica y los mecanismos de concertación política (Krotch, 1995: 74).

En 1995 se aprobó la nueva ley de la educación superior argentina que contiene una serie de cambios importantes. Por ejemplo, ha venido a reformar el régimen económico de las universidades nacionales, ha crea-

do un marco jurídico común para toda la enseñanza superior, ha establecido la evaluación y la acreditación institucional, ha dejado en libertad a las instituciones públicas para establecer los requisitos de ingreso y las cuotas de matrícula, etc. (García, 1996: 120). En síntesis, esta ley ha establecido las nuevas reglas del juego que regulan el mercado universitario, reglas que han obligado a las autoridades académicas a abandonar su liderazgo intelectual para convertirse en *negociadores* con los actores económicos y políticos del Estado.

Las nuevas condiciones han agudizado la crisis de las universidades públicas argentinas, las cuales han sufrido una gran pérdida de significación social. Este fenómeno es explicado, a menudo, desde una óptica monocausal, pues se afirma que el origen de dicha crisis es, fundamentalmente, presupuestario, debido a la disminución del gasto social en educación. Autores como Emilio Tenti refutan esa tesis y analizan dicha crisis a partir de la masificación heredada de la década anterior debido al libre acceso a las universidades desde 1983. También considera la falta de mecanismos de evaluación institucional una causa importante del deterioro general de las universidades públicas (Tenti, 1995: 82).

Una de las posiciones más radicales respecto a la reforma universitaria argentina, ha sido sostenida por el director ejecutivo que representa a ese país en el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Él ha hecho una revisión del financiamiento de la educación superior desde el punto de vista de la *equidad* y la *eficiencia*, con la principal preocupación de buscar algunas salidas al problema de "... proveer educación superior a precios sustancialmente menores que los costos" (Petrei, 1995: 38). Una de sus propuestas, además de profundizar la privatización del sector y de extender los préstamos estudiantiles, es la de establecer un impuesto que sería pagado por los hogares que tienen miembros en las universidades públicas (Petrei, 1995: 39).

Como en otros países de América Latina, la reforma de la educación superior argentina ha provocado un agudo deterioro del sector docente. La disminución de los profe-

sores de tiempo completo ha llevado a lo que Tenti denomina "la marginalización del oficio docente" con efectos muy negativos para la vida universitaria, pues la participación de los profesores generalmente es parcial, lo que impide el trabajo en equipo y una mejor coordinación e integración académica. En 1990, por ejemplo, había en Argentina 101 633 profesores, de los cuales solamente 10 299 tenían tiempo completo. Ese cuerpo docente atendía en ese año 709 436 estudiantes en todas las universidades del país (Tenti, 1995: 84).

La reforma de la educación superior en Argentina ha favorecido la extensión de las instituciones privadas, pues de las 79 universidades que había en 1995, 42 eran de tipo privado (García, 1996: 48). No obstante, la enseñanza superior pública ha continuado siendo la más importante. Así, en 1994 el 80% de los estudiantes asistía a las instituciones públicas y solo el 20% estaba matriculado en las instituciones privadas (García, 1996: 89). El total de estudiantes de la educación superior en ese año era de 1 054 145. Como podemos notar, se ha incrementado el número de instituciones privadas, pero tienen un bajo número de estudiantes, lo cual contrasta con el gran tamaño de las universidades públicas. Justamente, esta es una de las preocupaciones del Banco Mundial, pues una universidad con pocos estudiantes, a la postre, resulta ser antieconómica porque no logra disminuir los costos de los servicios de educación superior.

Por otra parte, es interesante observar que a pesar del gran peso que continúa teniendo la educación superior pública, el Estado argentino ha logrado disminuir el presupuesto de educación superior a un 16,5%, en relación con el presupuesto general de educación. Ese monto es menor que en Chile, donde si recordamos, más del 50% de la matrícula se ubica en el sector privado, y sin embargo, se destina el 19,1% del presupuesto general de educación en la enseñanza superior (García, 1996: 89).

Otro dato interesante sobre la reforma argentina, es que a pesar del gran peso que mantiene la educación superior pública y de las grandes restricciones presupuestarias que le ha impuesto el Estado, en 1994 el 16,2% de

los estudiantes lograron graduarse, cifra mayor que la de Chile donde únicamente el 9,1% se graduó en ese año (García, 1996: 98).

Es interesante hacer notar que uno de los argumentos más fuertes a favor de la creación de instituciones privadas en muchos países de América Latina han sido los limitados cupos en las universidades públicas, pues los requisitos de admisión han impedido la equidad en el acceso de todos los sectores sociales. No obstante, en Argentina, donde existe una fuerte trayectoria de acceso irrestricto y de gratuidad de la matrícula, igualmente se han impuesto las reformas con criterios de corte neoliberal. Ello demuestra que el aspecto fundamental que ha movido a los actores económicos y políticos a forzar la reforma de las universidades, ha sido la cuestión del financiamiento. Se trata de derribar fronteras entre lo público y lo privado, pues el rasgo más perverso de las instituciones públicas, en criterio de los seguidores del paradigma neoconservador, estriba en su carácter estatal.

La calidad de la enseñanza superior no depende de la naturaleza pública o privada de las instituciones. La excelencia académica de las universidades privadas confesionales de varios países latinoamericanas, fundadas por los jesuitas en los años cincuenta y sesenta, confirma lo anterior.

Sin embargo, la cuestionada calidad de las universidades mercantiles, producto del boom de las privatizaciones de los años noventa, desdice, en muchos casos, las críticas hechas por los sectores neoconservadores sobre la ineficiencia de todas las universidades públicas. Debe evitarse el simplismo de considerar a todas las instituciones públicas como ineficientes y a todas las privadas como ágiles y de alta calidad. O viceversa.

Toda esa polémica ha llevado a algunas universidades a realizar cambios sustanciales que reflejan, en lo más profundo, el nuevo proyecto de sociedad que ha emergido en occidente a finales del siglo xx, caracterizado, justamente, por una revalorización de lo privado frente a lo público. En esta perspectiva, la experiencia de la reforma de la educación superior en Argentina resulta muy aleccionadora.

IV. LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN MÉXICO

El Estado mexicano se ha caracterizado por ser uno de los más fuertes de América Latina. La *revolución mexicana*, originada desde comienzos del presente siglo, tuvo como condición esencial la consolidación del sector público, encargado de conducir el proceso de modernización social y económica. Además, es importante tener presente que la cultura política mexicana se ha caracterizado por la existencia de un sistema de partido único, en el cual el Partido Revolucionario Institucional (PRI) ha ejercido la hegemonía por más de ochenta años.

El año 1982 marcó un hito en la historia mexicana. Desde el punto de vista económico, se suscitó el derrumbe de los precios del petróleo, fenómeno que precipitó una crisis financiera de grandes proporciones. Esto hizo que el Estado mexicano perdiera la capacidad económica para honrar sus compromisos internacionales y se declarara incapaz de enfrentar su deuda externa.

Por otra parte, desde comienzos de los años ochentas ascendió al poder del Estado una nueva facción de la clase política, la cual se identificó con los postulados de la globalización económica y del neoliberalismo político. Dicha facción se propuso impulsar un cambio sustancial en la formulación e instrumentación del papel del Estado, abandonando las fórmulas intervencionistas y replanteando las tareas estratégicas de las políticas públicas.

En tales condiciones, se dio inicio a la aplicación de los programas de ajuste y estabilización económica, los cuales, entre 1983 y 1986 echaron las bases de la llamada *modernización del Estado* y, desde entonces, se ha ido reduciendo la dinámica general del sector público.

Desde 1987 se comenzaron a diseñar las nuevas políticas públicas para promover la reestructuración económica y social. De esa manera, se ha acuñado la última versión del *modelo de la modernización* en México que ha significado, como en el resto de América Latina, la recuperación del paradigma liberal decimonónico a la luz de la globalización económica de los últimos lustros.

La política educativa del Estado mexicano hasta los años setentas se había guiado por dos principios: primero, que la educación es un derecho de los ciudadanos y un deber del Estado; segundo, que la educación es una condición para el desarrollo (Cuéllar, 1995: 185).

Esos principios fueron sustituidos con base en un supuesto dilema, y es que se afirma que el crecimiento de la educación superior riñe con la calidad de la misma (Arredondo, 1995: 153). Para entonces, las universidades públicas experimentaban una seria crisis que se manifestaba en el bajo nivel académico, supuestamente producido por la masificación de los años setentas. En el discurso oficial, se experimentaba una contradicción entre la cantidad y la calidad de la educación superior. Con base en el anterior razonamiento, los criterios de *eficiencia*, *pertinencia* y *equidad*, que como hemos visto, constituyen la columna vertebral de la propuesta de reforma de la educación superior en todo el continente, se han convertido en los elementos rectores de los cambios suscitados en la enseñanza superior.

La discusión sobre la reforma de la educación superior mexicana quedó abierta en 1988, cuando el *Instituto de Investigaciones Políticas, Económicas y Sociales del PRI*, en plena campaña política, dio a conocer un documento que se conoció como *Los Diez Puntos de la Ciudad de Obregón*, el cual definió, en principio, los ejes de la reforma: dar prioridad a la calidad, impulsar la educación tecnológica, fomentar relaciones de las instituciones con el sector productivo, promover la competencia entre las instituciones, centralizar la definición de las orientaciones y descentralizar la ejecución de las decisiones, impulsar la especialización de las instituciones de la enseñanza superior, generar fuentes alternativas de financiamiento, deshomologación de los salarios docentes a partir de la evaluación de su desempeño y, por último, racionar el gasto de las instituciones y dar cuentas a la sociedad (Villaseñor, 1995: 237).

En 1988 Antonio Gago, luego nombrado subsecretario de Educación Superior, presentó un modelo universitario elaborado a la

luz de los planteamientos del documento anterior, en el que se define que la reforma de la educación superior obedecerá a orientaciones del poder central (Villaseñor, 1995: 239). Con base en esos planteamientos, en 1989 se fundó la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) y en 1992 se reformó la constitución política para restringir la gratuidad de la enseñanza solamente a la educación básica (Villaseñor, 1995: 248). El resultado de ese complejo proceso de elaboración de conceptos y estrategias se condensó en el llamado *Programa para la modernización educativa*, implementado desde 1989, que estableció claramente la misión de la Universidad en función de criterios *eficiencia, selección, racionalización, competencia y productividad*. Dicho programa ha debido impulsarse en el marco del *Tratado de Libre Comercio* (TLC) que desde 1994 ha intentado integrar los mercados de Canadá, México y Estados Unidos.

La estrategia para llevar a la práctica ese nuevo modelo de educación superior se ha fundamentado, en gran medida, en la *evaluación institucional*. Dicha evaluación parte del supuesto de que la educación es un bien y un servicio que forma parte del proceso de producción general. En ese sentido, el papel de la educación superior es el de capacitar a los futuros profesionales para que se inserten en el mercado laboral. En otras palabras, en esta concepción la educación es un *insumo* dentro del proceso de producción (Villaseñor, 1995: 243).

Detrás de ese cambio sustancial en la óptica educativa del Estado mexicano han estado las modificaciones causadas por la globalización, las cuales son interpretadas por sus dirigentes en el siguiente sentido: la globalización nos afecta a todos y no podemos sustraernos a ella, razón por la cual el cambio es inevitable para impedir el rezago. Por lo tanto, la educación superior debe ser más participativa, más eficiente y de mejor calidad para participar en los cambios estructurales que el país requiere (Villaseñor, 1995: 242). No hace falta abundar en detalles para reconocer que esa es la misma lógica que guía la reforma de la educación superior en los casos anteriormente analizados.

Frente a esa decidida acción gubernamental, la *Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES)* elaboró su propia propuesta, caracterizada por una apertura al cambio para promover un pacto entre las universidades y el gobierno. Así, la ANUIES acordó llevar a cabo una evaluación de las instituciones y reconoció que hay problemas internos en las universidades a los que se comprometió buscarle soluciones. También aceptó buscar otras formas de financiamiento, como por ejemplo, el aumento en el costo de la matrícula. Por su parte, el gobierno reconoció que los recursos asignados a las universidades eran insuficientes, por lo que se comprometió a aumentarlos pero bajo nuevos esquemas (incentivos individuales a docentes, programas de investigación avalados de acuerdo a directrices del gobierno central, etc. (López, 1995: 214). También se comprometió a mejorar los ingresos de los profesores pero a partir del desempeño individual, con lo cual se ha visto afectada la histórica lucha gremial colectiva de los docentes universitarios mexicanos. Esa ha sido la base política de la concertación que creó las condiciones para el éxito de la reforma neoconservadora en México.

Los resultados de esos cambios, como en el resto de América Latina, han sido la diversificación y la especialización de las instituciones de educación superior, lo cual ha llevado a la privatización e incluso, a la venta de institutos de investigación de las universidades públicas a grupos de industriales.

Particulares efectos ha sufrido el personal académico, pues el cuerpo docente de tiempo completo se ha visto disminuido y se han fomentado los nombramientos de medio tiempo y las llamadas "plazas de asignatura" (Arredondo, 1995:165).

Todo lo anterior ha llevado a un nuevo momento en la concepción social de la universidad, pues se han desarticulado las tareas de docencia, investigación y acción social, como resultado de la diversificación y la especialización. Sobre todo, se ha limitado a los programas de posgrado la posibilidad de realizar actividades de investigación, pues se maneja el criterio de que el grado debe limi-

tarse a entregar los conocimientos requeridos para el desempeño profesional, con el consiguiente empobrecimiento del concepto del *conocimiento* como un resultado social.

Algunos datos estadísticos pueden ilustrarnos el cambio de la educación superior en México. Por ejemplo, en 1992 había 168 instituciones públicas y 237 privadas, con un total de 1 126 805 estudiantes, de los cuales, el 81% asiste a las universidades públicas (Casillas, 1995:172-173). Como podemos observar, pese a las reformas, la educación superior pública continúa teniendo una gran importancia, a pesar de que recibe únicamente el 10,4% del presupuesto general de educación, uno de los más bajos de toda América Latina (García, 1996: 89).

Hasta ahora, los cambios más evidentes se han observado en dos niveles: el conceptual y el operativo. En cuanto al primero, se ha debilitado, en la mayoría de los casos, el concepto de *universidad democrática* y se ha generalizado el modelo de una nueva universidad eficientista, mercantilista, pronta a servir a los procesos de reestructuración de la sociedad mexicana.

En el ámbito operativo, se ha logrado priorizar la *evaluación* y la *acreditación* como garantes de la excelencia académica, la calidad de los servicios educativos y la pertinencia social. Aquí como en los otros países, la puesta en práctica de mecanismos de acreditación ha encontrado grandes obstáculos, sobre todo de parte de las instituciones privadas, pero ya se ensayan los exámenes generales de calidad, fundamentalmente como una iniciativa del Estado (Mendoza, 1995: 223).

En el estudio y la valoración de la reforma de la educación superior en México, el CESU ha jugado un rol importante, haciendo análisis que en buena medida sustentan estas páginas. No obstante, todo parece indicar que la incidencia de tales críticas no ha sido la esperada, por cuanto las orientaciones estatales no han exhibido cambios de rumbo importantes a pesar de los cuestionamientos que ha recibido.

V. CONCLUSIONES

Es interesante hacer notar que la educación superior latinoamericana y, en particular, la *Universidad*, ha recobrado la importancia que tuvo en décadas pasadas como objeto de estudio de algunos intelectuales y centros académicos. Esto ha ocurrido, en gran medida, debido al cambio de época, pues el nuevo modelo de sociedad que se ha impuesto en las últimas décadas del siglo xx, ha conmovido de manera particular a las universidades latinoamericanas, la mayoría de ellas fundadas en la época de la llamada modernización de la posguerra.

En muchos casos, el replanteamiento de la misión de la educación superior de América Latina se ha estado enfocando, como lo señalamos al principio, a la luz de los paradigmas de la UNESCO y del Banco Mundial. No obstante, han comenzado a realizarse otros esfuerzos para ofrecer propuestas que fortalezcan a la universidad pública por medio del mejoramiento académico y administrativo a partir de la propia trayectoria universitaria latinoamericana. Esa es la tendencia más débil pero está presente. En ese sentido, rescatamos los aportes de las investigaciones del CESU, de México, y de universitarios suramericanos como Pedro Krotch y Emilio Tenti de Argentina, y Carlos Campbell de Chile, para citar sólo algunos ejemplos. En esa línea quisiéramos encaminar nuestros esfuerzos para estudiar las universidades costarricenses.

Concretamente, en lo que se refiere a la reforma de la educación superior de Chile, Argentina y México, es posible señalar algunas conclusiones.

1. Desde el punto de vista del contexto socio histórico de cada uno de esas experiencias salta a la vista, en primer lugar, la existen-

cia de condiciones políticas muy adversas para los intereses del pluralismo y la democracia. No es casual que haya sido en Chile en donde se iniciara la sustitución del modelo universitario pues, generalmente, los gobiernos *de facto* han sido los mayores adversarios de la *autonomía universitaria*. Esto también vale para el caso de Argentina, donde los militares se permitieron desmembrar la comunidad académica y estudiantil entre 1976 y 1983.

La situación política de México no parece haber sido tan grave, por cuanto, hasta ahora, la hegemonía del PRI ha logrado mantener la fidelidad del ejército. No obstante, la amenaza de ingobernabilidad que se ha agravado desde 1994, con la agudización del conflicto de Chiapas, hace que las condiciones políticas de ese país no puedan garantizar el consenso social necesario para realizar el proceso de modernización. La forzada apertura en ese régimen de partido único ha producido incertidumbres que también han afectado a la educación superior. En breve, la reforma mexicana se ha llevado a cabo en un ambiente de inestabilidad política que ha logrado neutralizar los alcances de la *autonomía universitaria*.

2. En términos generales, los tres países en estudio evidencian un avance importante en la "reforma de la Reforma" de la educación superior, parafraseando aquí de nuevo a Ramón Lapiedra.

Chile que, como vimos, es el caso pionero, ha avanzado mucho más de acuerdo a las orientaciones del Banco Mundial. México también ha implementado con éxito las tareas de evaluación institucional, proceso en el cual la ANUIES ha jugado un papel de primer orden. En el caso argentino, a pesar de la decidida acción de parte del Estado para promover la privatización, la fuerte trayectoria de las universidades públicas ha impedido una mayor diferenciación en el seno de la educación superior.

3. Esos tres procesos de reforma han tenido un marco común que es el *modelo eficien-*

tista. Sus resultados evidencian, como rasgo principal, la preeminencia de los aspectos financieros y la atención de las demandas del mercado ocupacional. La amplia privatización de las instituciones de la enseñanza superior así lo demuestra. Además, cabe subrayar que en los tres casos, la iniciativa reformista ha surgido en los círculos empresariales y políticos, por lo cual se ha impulsado una especie de *competencia dirigida* desde fuera. En realidad, se ha centralizado en el poder ejecutivo todo lo relacionado con la toma de decisiones para dirigir los cambios de la educación superior, pero se han tratado de descentralizar las ejecuciones estratégicas de dichos cambios.

4. En los tres casos se ha partido, básicamente, de las mismas críticas: masificación de la educación universitaria, desempeño ineficiente, baja calidad profesional, politización de las universidades, etc. Esas críticas se han generalizado, a pesar de tratarse de realidades tan distintas como son los países del Cono Sur y México.

5. La fuerte trayectoria de las universidades públicas de México y Argentina hace que éstas conserven su importancia, pese a todos los cambios ocurridos por la privatización. En cambio, la experiencia chilena resulta un tanto diferente, pues es uno de los países latinoamericanos con una educación superior privada de mayor trayectoria. Quizá, este factor también ha contribuido a la rápida privatización y diferenciación del sistema de enseñanza superior en ese país.

6. Por otra parte, en los tres casos es posible constatar una seria crisis en el seno del personal mercado académico, dado el gran deterioro del oficio docente. Esas experiencias parecen indicar que la funcionalidad económica del modelo neoconservador no garantiza la realización de una carrera académica fundamentada en la estabilidad del personal docente. En verdad, son muchos los casos en que se ha produ-

cido la *informalización del trabajo intelectual*, o *multichambismo* como llaman los mexicanos, fenómeno negativo desde todo punto de vista, pues ello no garantiza la calidad de la enseñanza superior, que es uno de los grandes objetivos que dice tener la reforma propiciada por la corriente neoconservadora que hoy domina en las universidades latinoamericanas.

7. Los esfuerzos de la UNESCO para promover una reforma más integral de la educación superior no han tenido grandes resultados en América Latina, pues el acelerado proceso de mercantilización ha seguido su curso. Las investigaciones sobre la educación superior promovidas por ese organismo han sido importantes, pero la realidad en los países estudiados no parece reflejar grandes repercusiones de tales estudios. El paradigma del *Desarrollo Humano Sustentable* no da indicios aún de arraigarse con fuerza en la cultura institucional de la enseñanza superior latinoamericana.

Por lo tanto, la experiencia de los países citados nos enseña que el primer paso debe ser definir la misión que esperamos cumpla la Universidad, de acuerdo al tipo de sociedad que queremos. Una vez que lo logremos, podríamos interrogarnos como la hacía Ortega y Gasset: "¿Qué es ahora, en estos días, nuestra Universidad? ¿Si en el futuro somos lo que proyectamos, en el presente somos lo que hacemos en virtud de aquella decisión o proyecto" (Ortega, 1968: 91).

BIBLIOGRAFÍA

1) LIBROS

- García Guadilla, Carmen. (1996) *Situación y principales dinámicas de transformación en la educación superior en América Latina*. Caracas: CRESAL/UNESCO.
- Ortega y Gasset, José. (1968) *Misión de la universidad*. Madrid: Editorial Revista de Occidente. 5ª edición.

Tristá, Boris et al. (1995) *La universidad latinoamericana en el fin de siglo*. México: UDUAL.

Tünnermann, Carlos. (1997) *La educación superior frente al cambio*. San José: CSUCA.

2) ARTÍCULOS

Albornoz, Orlado. (1991) "*La modernización del Estado y el Papel de los recursos humanos de alto nivel*". Reunión Internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. Caracas.

Brunner, José J. (1996) "*Educación Superior y Globalización*". Discurso pronunciado en el curso "Gestión y Liderazgo Universitario". Santiago: (fotocopia).

Campbell E., Juan Carlos. (1995) "La educación superior en Chile; experiencias de la década del ochenta y sus proyecciones". En: Esquivel L., Juan E. et al. (1995) *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: ANUIES-UNAM

Casillas A, Miguel A. (1995) "Lo público y lo privado en el futuro de la educación superior en México". En: Esquivel L., Juan E. et al. (1995) *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: ANUIES-UNAM.

Cuéllar S., Oscar. (1995) "Crisis y modernización de la educación superior. Instituciones públicas y privadas en la segunda mitad de los ochenta". En: Esquivel L., Juan E. et al. (1995) *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: ANUIES-UNAM.

Delich, Francisco. (1991) "Las asignaturas pendientes de la reforma universitaria". En: *Nuevos Contextos y Perspectivas*. Reunión Internacional sobre los nuevos roles de la Educación Superior. Caracas.

- Díaz B., Ángel. (1995) "La Universidad Latinoamericana. Sus proyectos y Crisis en el Fin de Siglo". En: *Universidades* Nº 10. Julio-diciembre, 1995. CESU-ANUIES.
- Esquivel L., Juan E. (1995) "Financiamiento de la educación superior en Chile". En: Esquivel L., Juan E. *et al.* (1995) *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: ANUIES-UNAM.
- Esquivel L., Juan E. (1997) "La Modernización de la Educación Superior en Chile". En: *Universidades* nº 13. Enero-junio, 1997. CESU-ANUIES.
- Garretón, Manuel A. (1995) "Transformación del Estado en América Latina". En: *Revista Espacios* nº 6. San José: FLACSO-CEDAL.
- Hinkelammert, Franz. (1995) "Estado y poder: El desarrollo de América Latina y la cultura de la desesperanza". En: *Universidad y desarrollo: A contrapelo de los tiempos*. UCR: Oficina de Publicaciones.
- Krotch, Pedro. (1995) "La emergencia del Estado evaluador, el sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución". En: Esquivel L., Juan E. *et al.* (1995) *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: ANUIES-UNAM.
- Lapiedra, Ramón. (1998) "Planes de estudio, formación y necesidades sociales". En: Casanova, Hugo y Rodríguez, Roberto (comp.) (1999) *Universidad contemporánea, política y gobierno*. Tomo II. México D.F.: CESU.
- López Z., Romualdo. (1995) "Cambios estructurales en la universidades públicas". En: Esquivel L., Juan E. *et al.* (1995) *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: ANUIES-UNAM.
- Manero Brito, Roberto. (1999) "Institucionalización, reforma y gobierno en la institución universitaria". En: Casanova, Hugo y Rodríguez, Roberto (comp.) (1999) *Universidad contemporánea, política y gobierno*. Tomo II. México D.F.: CESU.
- Medina N., Ignacio. (1997) "México-Chile: Educación, Comercio y Desarrollo". En: *Universidades* nº13. Enero-junio, 1997. CESU-ANUIES.
- Mendoza R., Javier. (1995) "Proyecto de exámenes de calidad en México". En: Esquivel L., Juan E. *et al.* (1995) *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: ANUIES-UNAM.
- Petrei, A. Humberto. (1995) "Financiamiento de la Educación Universitaria". En: *Universidades* nº 9. Enero-junio, 1995. CESU-ANUIES.
- Rodríguez K., Ángel. (1994) "La universidad Argentina en el Siglo XXI". En: *Universidades* nº 7. Enero-junio, 1994. CESU-ANUIES.
- Tenti F., Emilio. (1995) "Decadencia o renacimiento: universidad y espacio público en la Argentina". En: Esquivel L., Juan E. *et al.* (1995) *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: ANUIES-UNAM.
- Villaseñor G., Guillermo. (1995) "La política de modernización en las universidades mexicanas, 1982-1992". En: Esquivel L., Juan E. *et al.* (1995) *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: ANUIES-UNAM.
- Villegas, Abelardo. (1995) "La Universidad Latinoamericana en el Fin de Siglo". En: *Universidades* nº10. Julio-diciembre 1995. CESU-ANUIES.

3) DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

UNESCO. *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. UNESCO, París, 1995.

Banco Mundial. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C. 1995.

Winkler, Donald. *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad. Documentos para discusión del Banco Mundial*. Washington, D.C. 1994.

Albrecht, D. and Wolf, L. *Higher education reform in Chile, Brazil and Venezuela. Towards a redefinition of the role of the state*. The World Bank, 1992.

Gago, Antonio. (1992) "Ejes de la reforma: calidad y pertinencia". Subsecretario de Educación Superior de México. Comparencia a la Cámara de Diputados.

Neumann, Raúl. (s.f.) "Políticas de Educación universitaria y superior en Chile con miras al año 2000: algunos programas y tendencias". Ministerio de Educación de Chile, Santiago.

Marielos Aguilar Hernández
Escuela de Estudios Generales
Universidad de Costa Rica
aguilar49@hotmail.com