

### *Tendencias y tensiones en las agendas*

Las propuestas de la educación superior latinoamericana a lo largo de décadas han venido acompañadas de visiones y agendas, teniendo como norte escenarios deseables, que no necesariamente fueron logrados.

Las década de los cincuenta y sesenta fueron décadas donde, bajo la perspectiva desarrollista, se creía que la educación era una de las principales palancas que ayudaría a los países a salir del subdesarrollo. Esta época ha sido llamada por algunos autores *“la edad de la inocencia”*,<sup>1</sup> debido al optimismo que se tenía en la educación como garantía de mayor productividad económica y movilidad social. En esta tendencia jugaron un papel protagónico las teorías del desarrollo, planteadas por los organismos internacionales, y diseminadas en la región a través de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina). Se planteaba que el desarrollo económico estaba en función directa al desarrollo educativo; y por tanto se plantearon propuestas de planificación orientadas a crear universidades modernas que respondieran a las demandas de ese momento.

Pero las promesas de optimismo y de progreso económico y social que pronosticó la ideología *“desarrollista”* manifestaron sus limitaciones, pues los planes no llevaron a un desarrollo económico armónico y, aunque hubo cierta movilidad educativa, no se resolvió el problema de la distribución justa de las oportunidades educativas.

---

<sup>1</sup> Los conceptos *“edad de la inocencia”* y *“edad del escepticismo”* se deben a Weiler (1989), utilizados para nombrar fenómenos teóricos más amplios en las décadas de los sesenta y setenta. El uso de estos conceptos para la especificidad del contexto latinoamericano es responsabilidad de la autora de este texto.

A finales de los sesenta y comienzo de los setenta, surgen cuestionamientos a esas teorías desarrollistas, desde enfoques dependentistas y desde las teorías críticas socio-educativas. Este período fue llamado en el campo educativo, “*la edad del escepticismo*”, pues tanto los estudios de la dependencia, como las teorías críticas socioeducativas, y en algunos casos, la combinación de ambos, revelaron el incumplimiento de lo que estos enfoques habían pregonado. Por un lado, el enfoque de la dependencia criticó la imposibilidad de lograr sociedades armónicas bajo los esquemas desarrollistas. Las teorías socioeducativas, por su lado, demostraron el carácter inequitativo de la expansión de los sistemas educativos. En algunos casos, hubo importantes aportes derivados de una combinación entre los enfoques dependentistas y las teorías críticas socioeducativas.

En la década de los *ochenta*, coincidieron, por un lado, una proliferación de investigaciones bastante atomizadas, junto con la aparición de estudios comparados bajo los auspicios de organismos internacionales. Entre esos organismos encontramos el CRESALC de la Unesco, antiguo nombre de lo que es ahora el IESALC (Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe).

Ahora bien, en cuanto al contexto teórico, la década de los ochenta no tuvo una identificación precisa; sin embargo, en forma implícita se trabajó sobre la base de la crisis como categoría transversal: -crisis de financiamiento, crisis de calidad; crisis del aprendizaje, incluso se planteó el tema de la crisis de identidad de la propia universidad.

En este sentido se señalaba, que, si bien la universidad era una institución concebida históricamente como el centro de la inteligencia y cuya misión había sido orientar a la sociedad en situaciones de crisis, se encontraba ella misma pasando por una crisis, cual era la “*crisis de identidad*”. Otros autores plantearon de manera enfática la desconexión de la universidad con las necesidades de las mayorías.

A finales de los ochenta y durante toda la década de los noventa el concepto de crisis es sustituido por el de desafíos. El concepto de desafío surge en la década de los noventa como respuesta a los nuevos contextos mundiales en donde los fenómenos de globalización, las tecnologías de la información y comunicación, y el nuevo valor del conocimiento, irrumpen de manera más visible.

Estos fenómenos –externos a la propia universidad- producen desafíos de cambio en las universidades, y estos se traducen en lo que fue la *agenda de transformación de la educación superior de los noventa*, agenda que tuvo características bastante homogéneas en todos los países de la región.

Temas como el aseguramiento de la calidad, relaciones con el sector productivo, mejoras en la gestión, mayor atención a la internacionalización, estuvieron asociados a una visión de institución más flexible, transdisciplinaria, participativa y en general interactiva con el entorno. Entre ellas, la reforma de aseguramiento de la calidad, a través del establecimiento de sistemas de evaluación y acreditación, fue la política pública más frecuente en la mayoría de los países, llegando algunos autores a considerar la década de los noventa en América Latina, como la década de la evaluación.<sup>2</sup>

Los canales de difusión de la Agenda de Transformación en los noventa fueron fundamentalmente los organismos internacionales, especialmente Banco Mundial, a través de programas de apoyo financiero a los gobiernos en algunos países; y Unesco, a través de actividades relacionadas con las conferencias de educación superior realizadas en esa década (La Conferencia Regional, en La Habana, en 1996; y la Conferencia Mundial en 1998).

Como es sabido, pues hay bastante literatura al respecto, la agenda de estos dos organismos difirió en una serie de aspectos. Por un lado, la agenda del Banco Mundial estuvo orientada a organizar y hacer eficiente los sistemas de ES. Por su parte, UNESCO enfatizó dimensiones que estuvieron ausentes en la agenda del BM como: equidad, pertinencia, importancia del financiamiento público, internacionalización con cooperación, y el valor cultural y social del conocimiento, entre otros.

No solamente la Unesco consiguió poner su agenda de educación superior en la agenda del debate nacional e internacional, sino que la Declaración derivada de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, se constituyó en una especie de brújula orientadora, algo así como una carta de navegación de los procesos de transformación de la educación superior.<sup>3</sup> Por otro lado, estas conferencias enriquecieron el pensamiento universitario, y

---

<sup>2</sup> Entre ellos, el brasileño José Dias Sobrinho.

<sup>3</sup> López Segrera (2008)

elevaron el nivel del debate sobre la educación superior en la década pasada, no solamente en nuestra región sino también a nivel mundial.

En cuanto al impacto de la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO realizada en París en 1998 (CMES-98) en la región latinoamericana, la misma fue bien recibida, y la Declaración se constituyó en orientación de las políticas de los gobiernos e instituciones, especialmente a nivel del “discurso”, de las “misiones institucionales”, del “deber ser”. Algunos autores consideraron que esta retórica resulta acomodaticia a gobiernos especialmente populistas. Sin embargo, no se puede negar que esa Declaración, que aparece en la segunda década de los noventa, logró suplantarse la hegemonía de la agenda de transformación del Banco Mundial que había prevalecido en la primera parte de esa década. Como se sabe, las orientaciones del Banco Mundial fueron criticadas en la región por considerarlas neoliberales, especialmente por la promoción de la expansión del sector privado. Por su parte, la UNESCO, durante la segunda década de los noventa, logra imponer un cuerpo doctrinal con bastante consenso, como producto de la movilización regional y mundial que logró en las conferencias de educación superior. Los planteamientos de UNESCO enfatizaron dimensiones como la equidad, pertinencia, importancia del financiamiento público, internacionalización con cooperación, y el valor cultural y social del conocimiento. Por otro lado, la UNESCO no solamente consiguió que la educación superior estuviera en la agenda del debate nacional e internacional, sino que la Declaración de la CMES-98 se constituyó en un paradigma para los procesos de transformación de la educación superior.<sup>4</sup>

### **Primera década del siglo XXI: tensión entre “bien público/comercio de servicios y entre “centro/periferia académica”**

Durante esta década se hacen más visibles las implicaciones que tiene la incorporación de la educación superior como comercio de servicio (GATS - OMC); aparecen nuevos proveedores transnacionales y crece el sector privado internacional. Aparecen los rankings mundiales de universidades, y la competencia por el conocimiento y los talentos se acentúa. Las redes del

---

<sup>4</sup> Así se afirma en los análisis realizados sobre el impacto de la CMES-98.

conocimiento encuentras nuevas formulas interactivas gracias a nuevos adelantos de las tecnologías de la comunicación, aumentan las dinámicas tanto de fuga como de circulación de talentos, y se multiplican los acuerdos regionales y bilaterales.

Todos estos aspectos tocan temas que tienen que ver con las dinámicas de internacionalización, de ahí que se podría considerar que esta dimensión tuvo un protagonismo especial en esa década, así como la evaluación y la acreditación la tuvo en la década de los noventa. Debido a este protagonismo de la internacionalización y considerando que es una tendencia fuerte en la segunda década del siglo XXI, se dedican los capítulos siguientes a este tema específico.

### **Las agendas de organismos internacionales en la primera década del siglo XXI**

Las agendas de los organismos internacionales en la primera década del siglo XXI destacan de manera especial lo que ya se venía planteando en la década anterior, esto es, el papel protagónico del conocimiento en todas las esferas de la vida social.

La visibilidad de la inclusión de la educación superior como comercio de servicio por la Organización Mundial del Comercio, se hace presente a comienzos de siglo dentro de cuyo principio aparece el conocimiento como un bien transable, con valor fundamentalmente económico.

Se podría decir, que, durante la primera década del siglo XXI, la organización que tiene mayor dinamismo en educación superior, sin contar a Unesco, es sin duda la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Para algunos analistas, la OCDE ha sustituido al Banco Mundial<sup>5</sup> en cuanto a principios de orientación mercantilistas. En el 2008, la OCDE publica un importante estudio sobre la educación superior con

---

<sup>5</sup> El Banco Mundial durante la primera década del presente siglo se dedica menos a América Latina y más a los países asiáticos. La publicación que edita en el 2002 *Construyendo sociedades del conocimiento*, tiene una orientación menos neoliberal que la de los ochenta.

enfoque global, y cuyo título es *Educación Terciaria para la Sociedad del Conocimiento*, donde como su nombre lo indica, reitera la escogencia de Educación Terciaria que sustituye el término de Educación Superior.

También esta institución, estuvo vinculada a acciones con la UNESCO en el proyecto "*Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras*", uno de cuyos objetivos es apoyar la cooperación internacional entre las agencias nacionales de la acreditación. Este proyecto ha sido criticado por algunos latinoamericanos por considerar que esto va a beneficiar a los países centrales.

Por su parte, UNESCO tuvo, durante la primera década del presente siglo, una presencia importante en la región a través de múltiples actividades. En el 2005 se publicó el informe *Hacia las sociedades del conocimiento*, cuyo principal mensaje se orienta a plantear una ética de la libertad y de la responsabilidad, basada en el aprovechamiento compartido de los conocimientos; reivindicando la condición de sociedades en redes que propician una mejor toma de conciencia de los problemas mundiales.

Pero para la región latinoamericana, fue fundamentalmente importante la convocatoria bastante concurrida de la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena, en el 2008, liderada por la brasilera Ana Lucia Gazzola, entonces Directora de IESALC.

Los principales lineamientos que surgen de esta CRES-2008 que debieron ser guía para la Conferencia Mundial de Educación Superior de París en el 2009, son:

- La reiteración que la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado;
- El énfasis en que un auténtico desarrollo universitario demanda plena garantía para el ejercicio de la libertad académica y que la autonomía universitaria –vista como un derecho y una responsabilidad– sigue siendo el mejor medio para garantizarla;
- Se reiteraron aspectos que ya habían sido planteados en las Conferencias de la década pasada, como son: equidad, calidad, pertinencia, rendición de cuentas, internacionalización con cooperación;
- Se hace explícita la crítica a la educación suministrada por proveedores transnacionales, por

favorecer una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados.

En cuanto a la “Conferencia Mundial de Educación Superior 2009” la misma se anunció bajo el lema “*Las nuevas dinámicas de la Educación Superior*”, y se proponía responder a preguntas como las siguientes: “*¿Hasta qué punto la educación superior es hoy día la conductora del desarrollo sostenible en los contextos nacional e internacional? ¿Responde a las expectativas puestas en ella para inducir cambio y progreso en la sociedad y para actuar como uno de los factores claves para la construcción de sociedades basada en el conocimiento?*”

Sin embargo, los resultados de la CMES, despertaron opiniones contradictorias, unas señalando los aciertos y otras señalando las debilidades. Curiosamente la CMES-1998 no tuvo tantas opiniones en contra como ha tenido esta vez la CMES-2009 por parte de latinoamericanos. En las opiniones negativas confluyeron varios elementos: - muchos temas se repitieron, quizás debido a que muchos problemas siguen siendo los mismos; la región tuvo menor visibilidad y acceso a las dinámicas de la sede, debido a que el organizador de la conferencia en el 98, director general de educación superior de Unesco, era latinoamericano; <sup>6</sup> las condiciones políticas del conocimiento a nivel mundial están más definidas hacia situaciones de competitividad y economía de mercado, con el riesgo a que la brecha entre los países que producen conocimiento y los que lo consumen se agigante; y el último criterio de cuestionamiento fue que hubo pocas sinergias entre la CMES-2008 y la CMES- 2009. <sup>7</sup>

Ahora bien, independientemente del impacto de la Declaración de CMES-2009, los gobiernos de los países y sus instituciones son los que deben encontrar las rutas, pues no para todas las situaciones deben ser las mismas. De ahí el enfoque especial al caso africano que hubo en la CMES-2009, región

---

<sup>6</sup> El brasilero Marco Antonio Díaz.

<sup>7</sup> En la CMES-2009, hubo menos tiempo de incorporar debidamente todos los esfuerzos que habían hecho las regiones en sus conferencias regionales preparatorias, quizás debido a que el período de preparación para la mundial en el 2009 fue mucho más corto que en 1998. Incluso el documento principal de la conferencia firmado por Altbach et al., curiosamente no toma en cuenta los trabajos, ni siquiera el documento principal, de los presentados en Cartagena. Solamente se hace referencia a la Declaración y a una nota sobre ENLACES

con un desarrollo precario de la educación superior, y con la que los organismos internacionales estaban en deuda.

En todo caso, no se puede dudar que estas conferencias regionales y mundiales, enriquecen el pensamiento universitario, presentan estados del arte sobre temas relevantes y elevan el nivel del debate sobre la educación superior en general.

Por otro lado, es preciso recordar que las Conferencias de Unesco –y de los organismos internacionales en general- están basadas en convenciones, las cuales son necesarias porque implican consensos, establecen plataformas de conceptos que se constituyen en discursos sobre las transformaciones necesarias, útiles a los gestores de políticas, tanto a nivel de gobiernos como de instituciones. Ahora bien, las convenciones y los consensos no son suficientes, hace falta “acordar” además de “convenir”, acordar en el sentido de buscar constantemente el mejor denominador común, el negociar con base en objetivos concretos.<sup>8</sup> Es necesario un equilibrio entre estas dos culturas, la cultura de las convenciones que busca el consenso y la cultura de los acuerdos, para lograr estructurar agendas operativas. Esta tarea corresponde especialmente a los organismos regionales, a los gobiernos, a las instituciones de educación superior y a todas las instancias interesadas en que la región avance en la construcción de sociedades innovadoras y creadoras de conocimientos para alcanzar un desarrollo humano y sustentable.

### **Tensiones, tendencias y los escenarios de futuro**

Las tensiones de organismos internacionales asumiendo posiciones distintas en la transición hacia una esfera global de lo público, se ven reflejado en las tendencias y escenarios de futuro.

Por un lado, tendencias comerciales, las cuales se refuerzan unas a otras: - donde el GATS avanza; -aumenta la internacionalización competitiva y lucrativa; -se incrementan los proveedores transnacionales con fines de lucro; -aumenta el sector privado internacional; -aumenta la fuga de talentos

---

<sup>8</sup> Así lo señalaba un ex Secretario General de la Asociación Internacional de Universidades a comienzos de la presente década.



(individuos con alto impacto social); -aumenta el conocimiento protegido; -se incrementa la movilidad de capitales educativos hacia los países avanzados; - los países avanzados controlan la internacionalización.

Pero también existen tendencias más democráticas, con planteamientos más optimistas que consideran: -el conocimiento como bien público social; - Internet como espacio público creativo; -redes abiertas al servicio de un desarrollo humano y sustentable; -aumento de la circulación del conocimiento en redes cooperativas; y - eficiente utilización de las diásporas, entre otros.

La competencia entre las diferentes tendencias, se observa también en los escenarios de futuro que han presentado organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, en relación al futuro de la educación superior.

El primer Escenario es el de Redes Abiertas: En este escenario la educación tiene un alto grado de interacción con lo local, nacional e internacional lo cual implica intensos vínculos mediante redes diversas entre los distintos actores. Este escenario que sería el más deseable, se vincula con la posición de Unesco, y –según algunos autores- con el proceso de Bolonia.<sup>9</sup>

El segundo escenario sería el que se llama Sirviendo solamente a Comunidades Locales: (se presenta en países que son escépticos con la globalización, y además el Estado es el primer o único financiador).

El tercer escenario, denominado Nuevo tipo de Administración Pública: es un escenario donde se afianza la responsabilidad pública que deben tener las IES, haciendo énfasis en el aseguramiento de la calidad, costo/beneficio, competitividad, y donde las fronteras entre lo público y lo privado se hacen borrosas. Este escenario se parece al modelo norteamericano actual.

---

<sup>9</sup> Es el nombre que recibe el proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo firmado en 1999 por los ministros de educación de diversos países de Europa, y que condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

El cuarto Escenario, sería el de la Educación Superior Comercial: en este escenario las corporaciones educativas pasan a tener un rol importante, hay crecimiento del sector privado internacional, el GATS progresa, crece lo transnacional y con ello la educación lucrativa en general.

¿Cuál de estos escenarios internacionales tendrá mayor hegemonía? La realidad generalmente no sigue una sola tendencia sino una combinación de aspectos de los distintos escenarios. Por ejemplo, varios países europeos firmaron en un primer momento el GATS, que se ubica en el escenario 4, sin embargo, también han firmado el acuerdo de Boloña que se ubica en el Escenario 1.

Sin embargo, es posible que uno de los escenarios tienda a tener hegemonía sobre los otros. En este sentido, la Secretaria General de la Asociación Internacional de Universidades, planteaba en una Conferencia en Paris, sobre Perspectivas de la Educación Superior en el 2008, que el escenario más probable parecía ser, lamentablemente, el más estratificado (nacional y globalmente), y donde el sector privado se expandirá más que el sector público. En esta nueva situación se prevé que países como China e India van a jugar un rol internacional importante, no solamente por el número de estudiantes, sino también porque lograrán tener universidades de las que se llaman “clase mundial”, para lo cual están estructurando políticas de internacionalización dirigidas a atraer talentos.

Los talentos, como se verá más detenidamente en el capítulo 5, se están convirtiendo en uno de los elementos claves de la economía global basada en el conocimiento. De ahí los programas de atracción de talentos por parte de lo que se llama “universidades de clase mundial”, que son universidades de gran impacto en el terreno de la innovación, y que son cruciales para las corporaciones globales, a la vez que prevalece la dimensión internacional en términos de curricula, profesores y estudiantes. Estas dinámicas están dando lugar a un mercado global del conocimiento, con polos de innovación con alta concentración de talentos en algunos países y, por otro lado, de preocupación por parte de los países que no pueden retener a sus propios talentos.

Los países asiáticos como China, Japón, Corea del Sur, Tailandia, Malasia han decidido transformar a las mejores universidades en centros competitivos a nivel mundial (que son las que aparecen en los primeros lugares de los Rankings Mundiales).

Los rankings mundiales, como iniciativas de visualización comparativa de elementos académicos en las universidades, aparecen por primera vez en el presente siglo XXI, y representan uno de los efectos de la globalización académica. Los rankings mundiales de universidades con impacto en el mundo académico son: el de la **Universidad** de Shanghai (UJTS), y el de la revista británica Times Higher Education.

Por otro lado, en el Ranking del 2009 de Times, las universidades asiáticas son las que más han ascendido, especialmente China, Japón, Corea del Sur y Malasia. Las universidades anglosajonas (de Estados Unidos y Reino Unido) son las que prevalecen en los primeros puestos, y Harvard sigue estando de primera por sexto año consecutivo; sin embargo, en términos generales ha habido un descenso, pues los Estados Unidos ha perdido 5 instituciones de las primeras 100.

En Europa, se mantiene el liderazgo de las universidades del Reino Unido seguidas de las universidades holandesas (11 entre las 200 primeras del mundo) y Alemania (con 10).

Por su parte, América Latina, que en el 2008, en ese mismo Ranking, aparecía con tres universidades, la UNAM, en el puesto 150, la de Sao Paulo, en el 196, y la de Buenos Aires, en el puesto 197; en el Ranking del 2009, solamente quedó la UNAM entre las primeras 200, pero retrocediendo 40 lugares, quedando en el lugar 190. Y de las universidades españolas solamente quedó la Universidad de Barcelona en el puesto 171.

En el último Ranking de la Univ. de Shanghái del 2008, solo quedan tres universidades latinoamericanas entre las 200 mejores, estando en primer término, la U de Sao Paulo, y más abajo la UBA de Argentina, y después la UNAM de México.

Desde hace pocos años UNIVERSIA lanza un ranking para los países de la región, que toma en cuenta un solo indicador, la investigación, y en donde los mejores lugares los obtienen, en primer lugar Brasil, y después México y Argentina. Esto es concordante con los datos presentados en el capítulo anterior.<sup>10</sup>

Los rankings mundiales han despertado mucho interés pero a la vez preocupación, especialmente por las debilidades metodológicas que subyacen a estos ejercicios; aspecto sobre el cual existe una literatura especializada. También han sido considerados sin mucho valor, debido a las grandes diferencias en características esenciales de los sistemas de educación superior y de sus respectivos contextos socioculturales. Sin embargo, como dicen muchos autores, a pesar de todo, los rankings llegaron para quedarse pues responden a demandas de los consumidores de tener información fácilmente interpretable, a la vez que ayudan a diferenciar entre tipos de instituciones, de programas y disciplinas.

Esa situación ha llevado a que los organismos internacionales hayan sido llamados a intervenir en la búsqueda de rankings que superen las limitaciones que tienen los actuales. De ahí que organismos como la OCDE y la UNESCO están asumiendo este reto a nivel mundial, considerando que una sociedad del conocimiento requiere instituciones productoras de conocimiento de muy alto nivel, y una concepción de Ranking orientado de manera positiva podría contribuir a dar visibilidad a las instituciones y sentirse responsables de presentar buenos resultados. Por otro lado, los rankings pueden ser un potente instrumento para enmarcar la educación superior en una escala global, con participación multilateral, con transparencia, libre de intereses de poder y con metodologías coherentes.

En el 2004, la UNESCO, a través del Centro de Educación Superior de Europa (CEPES) y el Instituto de Políticas de Educación Superior en Washington, fundaron el Grupo de Expertos de Rankings Internacionales (IREG). Este

---

<sup>10</sup> En los primeros lugares se encuentran el siguiente número de instituciones de educación superior: Brasil con 30, México con 5, Argentina con 5, Chile con 3, y Venezuela con 1. (Universia, Septiembre 2009)

grupo ha venido trabajando en una serie de principios de calidad y buenas prácticas para establecer rankings internacionales de educación superior. Esta posición se orienta a establecer un marco para la elaboración y diseminación de rankings que lleve a un sistema de continuo mejoramiento y refinamiento de las metodologías usadas.

Por su lado, el Centro para el Desarrollo de la Educación Superior (CHE) en Alemania “CHER internacional”, ha desarrollado un enfoque que ha tenido bastante buena acogida en otros países de Europa y se está posicionando como posible modelo para desarrollar un sistema Europeo, por considerar que logra superar muchas de las debilidades que tienen otros rankings. Este modelo no pondera ni suma puntajes de indicadores individuales y no intenta clasificar en escala ordinal. De esta forma, los mismos usuarios pueden crear sus propias ponderaciones y rankings seleccionando un número limitado de indicadores y pidiéndole a la base de datos del sitio Web que le proporcione información institucional comparativa sobre esa base. Al hacer esto, el enfoque cede el poder de definir “calidad”-que es uno de los roles claves que se arrojan los autores de esquemas de ranking- a los consumidores del sistema de ranking. En cuanto a los indicadores, aproximadamente dos tercios de ellos se basan en encuestas y los puntos de datos restantes provienen de fuentes de terceros.

En cuanto a América Latina ha habido un rechazo a los Rankings Internacionales, y por ello IESALC/UNESCO ha tenido como mandato de los países en la CRES-2008 preparar un proyecto sobre un Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe el cual pretende constituirse en un sistema de información con un enfoque regional. El mapa conjuga posibilidades de análisis descriptivos, comparados y prospectivos y se desarrollará como un proceso, avanzando paulatinamente en niveles de complejidad. Será abierto para permitir su reconfiguración y perfeccionamiento y la información permitiría un uso flexible de los datos en función de las necesidades de usuarios diversificados. A nivel de los países los rankings han llevado a tomar en serio la información confiable con parámetros propios.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Ejemplo de ello es el estudio de la UNAM sobre los doctorados en ese país (Ordorika et al. 2009), y el Ranking Universitario en Perú (Piscoya, 2007)

Las experiencias señaladas y otras, son esfuerzos orientados a que las instituciones académicas de América Latina, en lugar de ser objeto de rankings extranjeros, puedan tener rankings de segunda generación, más transparentes y con instrumentos adaptados a la realidad de la región. Los rankings con estas características podrían responder, con información útil, a las necesidades de los estudiantes, a la autoevaluación y autorreflexión de las instituciones, a la necesaria rendición de cuentas a la sociedad, a una sana competitividad, y a una integración académica con cooperación.

Esto puede ser posible si se aprovechan las tendencias deseables que están también presentes en los escenarios tendenciales. Estas nuevas dinámicas favorecen tendencias democráticas del conocimiento, como, por ejemplo, el impacto de Web 2.0 que permite a los usuarios tener un papel activo en las tecnologías de la comunicación, a través de los wikis, donde los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten; los depósitos o archivos que almacenan y mantienen información digital, los blogs, las comunidades virtuales, los co-laboratorios, entre otros. Las universidades, durante la segunda década del presente siglo tendrán a estudiantes que nacieron en la era digital, y por tanto los retos de cambios en todas las dimensiones del aprendizaje y la investigación son muy grandes.

Los avances en tecnologías interactivas presionan por nuevos enfoques pedagógicos, al hacer posible la interactividad en los aprendizajes del espacio digital, pero también han permitido nuevas formas de relación en el trabajo entre los individuos, posibilitando las redes de comunicación interactivas, en todos los campos de la actividad académica. Estas nuevas formas de relación a distancia en el espacio digital, permiten formulas de relaciones más horizontales y abren un espacio para las tendencias deseables de escenarios más democráticos, a nivel nacional, regional e internacional.

Frente a las tendencias de digitalización que defienden el conocimiento protegido y por tanto privado; existen también tendencias de digitalización que defienden el conocimiento abierto y por tanto gratuito. Ejemplo de este último caso, es la Biblioteca Digital Mundial de UNESCO, en cooperación con bibliotecas de varios países del mundo. Esta y otras iniciativas, aunque del

dominio privado – como los acuerdos de Google con cinco grandes Bibliotecas de reconocidas universidades- rinden homenaje a Internet como espacio abierto y como bien público por considerar la cultura como herencia de la humanidad.