

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS AGENDAS DE GOBIERNO DE AMÉRICA LATINA: CUATRO CASOS EN ESTUDIO.

CHIROLEU ADRIANA.

Cita:

CHIROLEU ADRIANA (2010). *LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS AGENDAS DE GOBIERNO DE AMÉRICA LATINA: CUATRO CASOS EN ESTUDIO*. V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-036/147>

Titulo de la Ponencia:

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS AGENDAS DE GOBIERNO DE AMÉRICA LATINA: CUATRO CASOS EN ESTUDIO

Autora:

Adriana Chiroleu – Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario y CONICET

Área temática: Política Comparada

Trabajo preparado para su presentación en el V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP).

Buenos Aires, 28 a 30 de julio de 2010.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS AGENDAS DE GOBIERNO DE AMÉRICA LATINA: CUATRO CASOS EN ESTUDIO

Adriana Chiroleu
(UNR – CONICET)

Resumen

En lo que va del siglo XXI, los gobiernos de Argentina, Brasil, México y Venezuela, conformaron sus agendas de gobierno en materia de educación superior privilegiando algunas temáticas comunes que adquieren sin embargo, rasgos singulares en cada país

El trabajo focaliza en la conformación de estas agendas y las políticas generadas en los cuatro países marcando los contrastes y similitudes que se presentan combinando un doble plano de análisis: en el eje temporal, se abordarán las agendas de gobierno y las políticas generadas en la última década del siglo XX y la primera del XXI, y en el eje espacial, se procesarán los casos en estudio.

En lo que va del siglo XXI, los gobiernos de Argentina, Brasil, México y Venezuela, han conformado sus agendas de gobierno en materia de educación superior privilegiando el desarrollo de algunas temáticas coincidentes que adquieren rasgos singulares en cada país. Este ámbito educativo fue especialmente alcanzado por las reformas neoliberales de las décadas de 1980 y 1990 y por el cambio del signo de las políticas públicas aplicadas, resultando por entonces profundamente transformado a través del establecimiento de cuerpos intermedios de control y coordinación y programas especiales, que mudaron en poco tiempo su fisonomía.

Este trabajo se propone focalizar en la conformación de estas agendas y en las políticas generadas en los cuatro países marcando los contrastes y similitudes que se presentan combinando un doble plano de análisis: en el eje temporal, se abordarán las agendas de gobierno y las políticas generadas en la última década del siglo XX y la primera del XXI con relación a tres temas nodales: la ampliación de las oportunidades educativas a través de la expansión de la cobertura institucional y la inclusión en la educación superior y la evaluación de la calidad, y en el eje espacial, se contrastarán los casos en estudio.

En las próximas páginas caracterizaremos brevemente la educación superior regional, con el sólo objeto de contextualizar el planteo y brindar elementos que habiliten una lectura compleja de los procesos.

1- Algunos parámetros generales de la Educación Superior en América Latina

La matrícula en educación superior de la región incluye en la actualidad alrededor de 16 millones de estudiantes, con una Tasa Bruta de Escolarización Superior

(TBES) próxima al 30% de la población entre 20 y 24 años. Este dato, resulta más significativo si, por una parte, se lo contrasta con el correspondiente a los países centrales, en los cuales dicha tasa es prácticamente el doble¹ y por la otra, se reconoce su carácter de promedio regional que esconde profundas diferencias entre los países: Argentina y Venezuela están bien por encima de ese promedio, superando el 50%, mientras México aún no lo alcanza (27%) y Brasil apenas supera la mitad del mismo, y está en el orden del 18%.

Este reducido nivel de cobertura en la región se presenta acompañado además por altas tasas de deserción y una profunda segmentación de los sistemas, los cuales quedan conformados por circuitos institucionales de objetivos diversos, muchos de los cuales se orientan especialmente a atender intereses particularistas. De esta manera se da una refuncionalización pragmática de la educación superior y sus paradigmas organizativos, la cual se inscribe en la valoración utilitarista de los procesos educativos y las titulaciones como medio para obtener el éxito individual (Landinelli, 2008).

En este mismo sentido, el *segmento privado* de la educación superior se expande, alcanzando a cubrir en promedio alrededor del 45% de la matrícula total: los extremos son, países que superan el 70% como *Brasil*, Chile y Puerto Rico y otros que no alcanzan el 20%, como Uruguay y Bolivia. *Argentina* y *Venezuela* están apenas por encima del 25%, mientras que *México* se ubica en una situación intermedia y alcanza el 33%².

Buena parte de los establecimientos privados atiende una *demanda excedente* que, por diversos motivos, no se canaliza a través de las instituciones tradicionales; por otra parte, una importante cantidad de aquellos desarrollan sus actividades en contextos de escasa regulación estatal lo cual condiciona fuertemente la calidad de sus prácticas académicas.

También se ha operado una *diversificación* en el tipo de instituciones, y las universidades de variados tamaños coexisten con institutos tecnológicos e institutos universitarios que concentran sólo un área de especialización, mientras se expande la educación a distancia que permite atender estudiantes con perfiles diversos (muchos de estos tradicionalmente excluidos de este ámbito), y en algunos países se establecen universidades interculturales para estudiantes de origen indígena y afrodescendientes.

Todo esto ha generado nuevas demandas sobre la educación superior: el ingreso de grupos estudiantiles tan heterogéneos (y tan lejanos del modelo clásico de estudiante), de edad diversa, de capitales culturales heterogéneos y de motivaciones disímiles supone nuevos desafíos para lograr un exitoso procesamiento de la diversidad que no profundice el deterioro de la calidad de los aprendizajes ni desestime a esta nueva clientela propensa al abandono temprano de las instituciones.

Más allá de las limitaciones y heterogeneidades que esconden los promedios estadísticos regionales, dentro de los propios países se presentan también otros tipos de ocultamiento: por una parte, existe una sobre-representación de los sectores sociales más acomodados y una reducida presencia de los grupos socioeconómicos menos favorecidos; por otra, entre los que efectivamente ingresan, se dan disímiles posibilidades de concluir con éxito el tránsito por el tercer nivel y obtener así el grado académico respectivo. Esto sin mencionar los aún más ocultos efectos de la “autoexclusión” que también operan y conducen a la elección de ciertos circuitos del

¹ En este sentido, según datos de UNESCO, Estados Unidos y Europa occidental tienen en promedio una TBES del orden del 57% (Didrikson, 2008).

² El segmento privado constituía sin embargo, el 23% hacia mediados de los años 90, por lo que la expansión de los últimos quince años, ha sido sostenida.

nivel por tener menor demanda social³, o menores demandas académicas⁴ y por lo tanto, brindar mejores oportunidades de éxito, a grupos desfavorecidos.

En el terreno de los *estudios de posgrado*, la región presenta matices singulares, y se da la coexistencia de países en los que este nivel se halla plenamente institucionalizado desde hace varias décadas (Brasil, México), con otros en los cuales el desarrollo es mucho más reciente (Argentina). En general, se ha dado una expansión vertiginosa a cargo de las propias instituciones de educación superior (especialmente las universitarias) las cuales han tendido a privilegiar la generación de ofertas a partir de la lógica de mercado, sin vincularla con las necesidades sociales, nacionales o regionales. Se ha dado primacía así al criterio cuantitativo por sobre el de calidad, en un contexto de mercantilización extrema, y elevación del umbral educativo con pérdida del sentido final del nivel.

Bajas tasas de escolarización a nivel de estudios de grado y crecimiento explosivo del posgrado, segmentación y privatización de los sistemas en instituciones de calidad muy disímil, todo esto en el contexto de la región más desigual del planeta, constituyen pues, el telón de fondo que da cuenta de la necesidad de generar políticas que atiendan los problemas medulares de los sistemas de educación superior regionales.

2- *La conformación de las agendas de gobierno en materia de educación superior*

La agenda modernizadora que en materia de educación superior impusieron los gobiernos de corte neoliberal que gestionaron en la región entre fines de los años 80 y los 90, estuvo fuertemente centrada en la *evaluación* de la calidad como forma de mejorar la eficiencia y ordenar el sistema. Esta política tenía un doble objetivo: por una parte atender la reconocida reducción de la calidad académica generada como consecuencia de la masificación de los estudios (sin planificación ni creación de condiciones adecuadas) y por la otra, suministrar al estado un nuevo mecanismo de regulación del sistema.

Suponía un cambio en el paradigma de las políticas públicas, generando un pasaje desde la clásica propuesta desarrollista de financiamientos incrementales, patrocinio benigno y respeto irrestricto de la autonomía, a un esquema modernizador, donde la evaluación del desempeño, la búsqueda de la calidad y la diferenciación se constituían en la contracara de un financiamiento público que combinaba modalidades incrementalistas con otras formas más selectivas (Acosta Silva, 2002).

La evaluación se convierte pues en el eje articulador de la política y por esta vía paulatinamente va ganando centralidad hasta constituirse -en buena medida- en un fin en sí misma. Para algunos autores es una expresión más de la internacionalización de la educación superior en la medida en que se rige por los criterios e indicadores establecidos, de manera exógena, en el contexto internacional (Kent, 1997). De tal manera constituiría una forma de adaptación de la educación superior al nuevo escenario planteado por la globalización.

En estos años por su parte, como reflejo especular de los lineamientos de los organismos multilaterales de crédito, se profundizan los procesos de diferenciación institucional, privatización, diversificación de la oferta y búsqueda de fuentes de financiamiento alternativas al presupuesto público.

³ Esto se da especialmente en los países en los cuales la política de ingreso al nivel educativo superior es de carácter selectivo.

⁴ En algunos casos, la opción se da por la educación superior no universitaria; en otros, aún dentro de la educación superior universitaria, se escogen “ciertas” carreras.

Con estilos y énfasis particulares los cuatro países en estudio⁵ adhirieron a estas políticas que tendieron a naturalizarse conformando un “sentido común” regional portador de un nuevo modelo de racionalidad centrado en la búsqueda de parámetros de excelencia que introducía además nuevos mecanismos de control para reducir el peso del nivel terciario en las arcas del estado.

En lo que va del siglo XXI, y en el contexto de gobiernos de signo diverso, la educación superior incluye en sus agendas un conjunto de temas / problemas coincidentes, aunque la consistencia y profundidad de las políticas generadas resulta en cada caso singular, producto de las características de los respectivos sistemas y las demandas de sus actores, así como del lugar que la educación superior ocupa para la gestión. La coincidencia también se reduce cuando se focaliza en los alcances que adquieren en cada caso los conceptos.

En líneas generales, aunque con sustantivas diferencias en materia de orientación, en Brasil, México y Venezuela se observa una voluntad política de avanzar en la conformación de la agenda sectorial y generar políticas que pueden en todos los casos ser discutidas en términos de su calidad intrínseca, viabilidad, oportunidad o transparencia, pero que son formalizadas expresamente en un plan de gobierno (y/o la correspondiente legislación) y presentadas en diversos foros por funcionarios y autoridades electas. En Argentina, mientras tanto, la ausencia de planes o programas hace necesario efectuar una lectura de conjunto para identificar algunos rumbos desarrollados por la gestión⁶. Presentamos seguidamente una visión panorámica de los temas de agenda, remarcando por una parte, el espacio que van ganando las políticas inclusivas, y por la otra, la continuidad con los 90 que –más allá de los matices que pueden introducirse en algunos casos nacionales- expresan las políticas de evaluación.

En *Venezuela*, ya los documentos oficiales de los primeros años de gestión de Chávez⁷ muestran un cambio de contenido en la agenda, en la cual se priorizan temas como la necesidad de mejorar la equidad y aumentar la inclusión, lograr una mayor pertinencia social y elevar la calidad. En el transcurso de la primera década de este siglo especialmente la búsqueda de *equidad* va a ir acentuándose, ocupando cada vez más el centro de la escena.

En el caso de *México* existe continuidad en los planteos de los Programas de gobierno de Fox y Calderón⁸, en torno a privilegiar la elevación de la calidad (incluyendo la evaluación de actores y procesos), la ampliación de las oportunidades a través de la expansión de la cobertura, la diversificación de la oferta educativa, y su distribución más equitativa y la búsqueda de pertinencia.

Por su parte, en *Brasil* durante la gestión del presidente Lula, se señala como principios organizadores de las políticas de educación superior⁹, la expansión de la oferta de vacantes (a nivel institucional y regional), la garantía de calidad y la inclusión social a través de la educación.

⁵ Coincidimos sin embargo, con varios autores en que Venezuela sea probablemente el país en el que estas reformas tuvieron menor influencia. En esta posición por ejemplo véase, (Parra Sandoval, 2007) y (García Guadilla, 2006).

⁶ Esta temática fue profundizada en (Chiroleu & Iazzetta, 2009).

⁷ Por ejemplo, “Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior”, del año 2001. Chávez gobierna Venezuela a partir de 1998.

⁸ Véase entre otros, el “Programa Nacional de Educación 2001-2006”, el “Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012” y el “Plan Sectorial de Educación 2007-2012”.

⁹ Véase “Plano Nacional de Educação: Razões, Princípios e Programas”, del año 2007. Lula asume su primer gobierno en 2003 y es reelecto en 2007.

En *Argentina* no puede hablarse de una agenda de gobierno en materia de educación superior que quede formalizada en programas o planes sectoriales, y las medidas que se van adoptando desde 2003¹⁰ resultan fragmentarias. Sin embargo, la elevación de la *calidad* y la *pertinencia* constituyen dos ejes –por otra parte imbricados entre sí– que atraviesan de manera transversal los siete años de gobierno, mientras, de manera paralela, algunos programas focalizan en la ampliación de la matrícula en carreras prioritarias y en la inserción argentina en el proceso de internacionalización de la educación superior.

Puede plantearse entonces la convergencia de los cuatro países en un puñado de temas, entre los cuales la evaluación de calidad, la mayor inclusión en términos individuales, institucionales y regionales y la pertinencia ocupan un lugar de privilegio: la acentuación de uno u otro tema guarda relación a menudo con las características de los respectivos sistemas y los proyectos políticos en proceso de ejecución.

2.1 *La expansión institucional como forma de inclusión*

Esta política está claramente formulada e implementada en los casos de México y Brasil, países que fijan como meta una elevación de sus reducidas TBES, pero también en Venezuela cuya tasa rondaba el 40% al iniciarse el nuevo siglo. Mientras tanto, en Argentina –país que tiene una amplia cobertura en el nivel superior– opera un crecimiento institucional de tipo residual. Veamos pues, las singularidades de cada caso y los formatos que éste adopta.

En el caso de *México*, el “Plan Nacional de desarrollo 2007-2012” fijó como estrategia de ampliación de la cobertura, la creación de nuevas IES y el aprovechamiento de las capacidades ya instaladas. En este sentido, en 2008 se crearon 32 instituciones profesionales y 13 extensiones de escuelas en las ya existente, mientras para 2009 se previó que este número se extendiera a 50¹¹. Este conjunto de nuevas instituciones aporta alrededor de 15 mil nuevas vacantes y tiene una cobertura potencial, una vez que se alcance el cupo estimado en cada programa, de 70 mil lugares, sin contar la matrícula en las modalidades no presenciales (Rodríguez Gómez, 2009).

Mucho se ha discutido en torno a esta política con el objeto de lograr una inversión más eficiente de los recursos públicos: al respecto los ejes del debate pasan por proponer un mejor aprovechamiento de los recursos en las instituciones existentes, o en todo caso su ampliación, más que la creación de nuevas IES (De Vries, 2009). Otros autores, a partir de la experiencia cubana, consideran más adecuado y propicio el desarrollo de una educación a distancia de calidad.

En *Venezuela* por su parte, los años de gobierno de Chávez han supuesto una gran expansión en el número de instituciones de educación superior, las cuales conforman en la actualidad un verdadero sistema paralelo al de las instituciones tradicionales.

En este sentido, entre 1999 y 2009 se crearon 15 nuevos establecimientos: 8 Universidades, 6 Institutos Universitarios y 1 Escuela de formación de Oficiales Técnicos de las Fuerzas Armadas Bolivarianas. Entre ellas se destaca especialmente la Universidad Bolivariana de Venezuela (2003) que cuenta con cuatro sedes en el interior del país. Por otra parte, a partir del establecimiento de la *Misión Sucre* comienza el

¹⁰ En 2003 asume la presidencia Néstor Kirchner y en 2007 es sucedido por su esposa, Cristina Fernández quien confirma a buena parte del gabinete de su antecesor, motivo por el cual se justifica plantear la existencia de una continuidad en la gestión.

¹¹ En el ciclo escolar 2008-2009, la Secretaría de Educación Pública tuvo un registro de 4,462 planteles universitarios, de las cuales 1,968 eran públicos y 2,494 privados.

proceso de municipalización de la educación superior¹² a través de la apertura de las denominadas Aldeas Universitarias (que se ubican en lugares lejanos de los centros educativos), que suman en la actualidad 56, repartidas en 18 estados y 56 municipios. A partir de 2006, la *Misión Sucre* se articula con la *Misión Alma Mater* a los efectos de “desarrollar y transformar la educación universitaria en función del fortalecimiento del Poder Popular y la construcción de una sociedad socialista” (Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2010).

Este sistema paralelo de instituciones de educación superior ha crecido con una gran rapidez y si bien sus logros en términos cuantitativos (crecimiento matricular, número de graduados, etc) son significativos es seriamente cuestionado en términos de calidad de los aprendizajes y fustigado como forma de ejercer un control ideológico.

Por su parte *Brasil* ha encarado programas de expansión de la oferta pública y a partir de 2007 estableció el Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) el cual tiene entre otros objetivos la *creación de condiciones* para la expansión de las vacantes en estas instituciones. Se inscribe en este sentido en el Plan de Desarrollo de la Educación presentado por el gobierno ese mismo año y se articula con el Plan Nacional de Educación del año 2001 (gobierno de F.H. Cardoso)¹³.

El Programa, al que adhirieron todas las universidades federales, se propone alcanzar en un plazo de cinco años una tasa de graduación del 90% en los cursos de grado y una relación de dieciocho alumnos de graduación por docente. Sus críticos destacan –también en este caso- especialmente la celeridad con la que se está dando la expansión, la cual podría redundar en una pérdida de calidad del sector y una sobrecarga de trabajo para los docentes.

Desde 2003 se construyeron además 48 campi y 10 universidades distribuidas en todo el país, que permitieron una expansión del 25% de la oferta de educación superior pública, profundizando además el proceso de interiorización de la educación superior.

En lo que respecta a *Argentina* la expansión del número de universidades nacionales continúa a ritmo similar al de la década de los 90 (por entonces se crearon 10 universidades nacionales, mientras entre 2002 y 2009, fueron 7), y existen varios proyectos en estudio. Los criterios clientelares a partir de los cuales éstas se constituyen son también similares a los de la década pasada. Por otra parte, el ritmo de creación de universidades privadas disminuyó significativamente, habiéndose creado a partir de 2002, 4 establecimientos de este carácter.

2.2 Ampliación de las bases sociales de la educación superior

En este ámbito es donde se han dado en los últimos años, avances que dan cuenta de un reconocimiento de la problemática y una voluntad política de diversa intensidad para enfrentarla. En este sentido, la inclusión en la educación superior ha

¹² “La municipalización de la educación universitaria implica su orientación hacia lo regional y lo local, tomando como punto de referencia la cultura específica de las poblaciones, con sus necesidades, problemáticas, acervos, exigencias y potencialidades. Se trata de propiciar estudios universitarios con pertinencia social, sentido de arraigo y propósito, inmersos en geografías concretas pero con visión global, comprometidos con el impulso y la promoción del desarrollo endógeno y sustentable de cada una de las regiones, de manera que los espacios educativos se expandan a todos los ámbitos de la vida social y no se restrinjan a las aulas” (Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2010).

¹³ Éste presentaba como meta alcanzar en 2010 la escolarización en el nivel superior del 30% de la población entre 18 y 24 años. En la presentación del Programa, se señala el agotamiento de la vía privada como forma de expansión de la matrícula y la necesidad de que sea la educación superior pública la que atienda la gran demanda que se ejerce sobre el tercer nivel (MEC, 2007, pág. 7).

ingresado en la última década a la agenda de gobierno de los países de América Latina, dando lugar, en algunos de ellos, a la formulación de políticas públicas de diverso tenor.

Si focalizamos en los conceptos, cabe destacar los contrastes que se plantean entre las nociones de *democratización* e *inclusión* en la educación superior. Al respecto, la demanda de democratización externa aunque desde la retórica se extiende al ingreso, permanencia y egreso de las instituciones, muy frecuentemente es entendida en términos formales, y se reduce a la *ampliación* del acceso. Esta perspectiva de análisis procura contener las demandas de la sociedad en su conjunto en instituciones de nivel superior clásicas, tanto en su estructura y organización como en los requerimientos académicos, desentendiéndose del hecho que grupos sociales con capital económico, escolar y social diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el circuito educativo.

La noción de *inclusión*, en cambio, parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente se consideró que ésta constituía una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico. La inclusión por otra parte busca lograr una articulación virtuosa con las nociones de mérito y excelencia propias de los estudios superiores y no se desentiende de los complejos procesos que suceden al ingreso formal a las instituciones, para garantizar un tránsito exitoso de clientelas provistas de saberes y prácticas no tradicionales (Chiroleu A. , 2009).

Algunos países de la región han desarrollado en los últimos años distintas políticas inclusivas tendientes a mejorar el acceso de *ciertos* grupos a la educación superior, muchas de ellas sin embargo focalizan aún en el *acceso* a las instituciones. En las últimas décadas, han sido especialmente importantes los avances logrados en términos de interiorización de instituciones superiores, atención de las necesidades de personas discapacitadas e inclusión por género.

En otros casos en cambio, más allá del desarrollo de políticas, los logros no han sido aún significativos. Esta situación se da por ejemplo, en relación a la inclusión de grupos socialmente desfavorecidos –entre otras- por cuestiones económicas, étnicas, y raciales. Aunque el común denominador es la desigualdad social adquirida (desigualdad de renta) por la forma de inserción en la actividad económica y el nivel de ingreso, factores que propician la reproducción de la desigualdad socio-económica, la marginación y la exclusión (Aponte Hernández, 2008).

Al respecto, Mendes Braga señala que, exceptuando la enseñanza primaria, en general, el acceso a la educación se asocia claramente a la renta familiar; sin embargo, le corresponden al nivel superior educativo las diferencias más contundentes entre grupos sociales más y menos favorecidos. En este sentido, si se observa la participación en la educación superior de la población dividida según quintiles de renta, resulta clara la sub-representación que presentan los primeros quintiles y la sobre-representación del último¹⁴. En el caso de México y Brasil, estas diferencias asumen proporciones aún más significativas¹⁵ (Mendes Braga, 2008).

¹⁴ El promedio regional indica que el 50% de los hijos del quintil más alto de ingresos desarrolla estudios superiores, mientras sólo lo hace menos del 20% de los hijos del quintil más pobre (Aponte Hernández, 2008).

¹⁵ En estos dos países, la situación es más alarmante pues los dos quintiles inferiores de renta familiar prácticamente no consiguen ingresar, mientras el quintil más rico se aproxima a la universalización de la cobertura. La TBES del quintil más rico de la población es mayor del 90% en Brasil y alrededor del 75% en México. Mientras tanto, los dos quintiles más pobres tienen una representación del 2 y 3% respectivamente (Mendes Braga, 2008).

En algunos países, las políticas inclusivas se han aplicado en las instituciones ya existentes mientras en otros se optó por la creación de establecimientos nuevos. Para ilustrar el primer caso, pueden citarse varios mecanismos alternativos: a) apoyo económico a estudiantes carenciados, b) políticas de acción afirmativas, que a menudo se operativizan a través de *cuotas* para ciertos grupos que experimentan o experimentaron algún tipo de discriminación, c) la creación de cursos especiales destinados a determinados grupos.

Las *políticas de becas* desarrolladas para apoyar a estudiantes con dificultades económicas, constituye probablemente el mecanismo más extendido. Estas becas pueden aplicarse a sufragar gastos generales ocasionados por el cursado de estudios en *instituciones públicas* y gratuitas, como es el caso del Programa de Becas Universitarias en Argentina (y más recientemente las Becas Bicentenario¹⁶) o a cubrir total o parcialmente los costos de la matrícula en *instituciones privadas*, como por ejemplo el Programa de Financiamiento Estudiantil (FIES) que se aplica en Brasil.

Las *políticas de acción afirmativa* procuran enfrentar la discriminación étnico-racial, de género o de lugar de nacimiento para corregir o mitigar los efectos presentes de una discriminación practicada en el pasado (Gomes, 2001, pág. 91). Frecuentemente se las confunde con el establecimiento de cuotas, aunque ésta es sólo una de sus posibles formas de operativización. A partir de 2002, Brasil ha desarrollado políticas de este tenor en algunas universidades estatales.

Por su parte, la creación de cursos especiales en las instituciones tradicionales, dirigidos a ciertos grupos y orientados por ejemplo a la formación de maestros y profesores, ha sido aplicada en Brasil, la región andina y América Central (Mendes Braga, 2008).

En otros países en cambio, se ha optado por la creación de nuevas instituciones como es el caso de Venezuela, país en el que –como señaláramos anteriormente– se desarrolló en los últimos años una agresiva política de fundación de instituciones orientadas a atender a estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos que no habían sido seleccionados para ingresar en los establecimientos tradicionales. En otros casos se crean instituciones de carácter étnico (universidades indígenas) para atender a estudiantes de ese origen, práctica que se está desarrollando en México, países andinos y Venezuela.

Muchas de estas experiencias han sido aplicadas recientemente y aún no existen estudios empíricos que permitan evaluar de manera rigurosa sus resultados. Parecería sin embargo, que a pesar del sustantivo adelanto que supone generar políticas públicas que procuren incidir sobre la escasa representación que en la educación superior alcanzan los grupos socialmente desfavorecidos, aún los avances no resultan significativos y muchas veces éstos se reducen una vez más, a otorgar el acceso formal.

2.3 Las Políticas de Evaluación

Entre las reformas introducidos en los años 90 ocupa un lugar central la transformación de la relación Estado-Universidades y el establecimiento de formas de regulación a través de mecanismos de evaluación y acreditación, procesos que pusieron a la *calidad* en el centro de la escena.

¹⁶ El Programa de Becas Bicentenario constituye no sólo un proyecto de gran envergadura por la inversión económica que supone, sino también la jerarquización de carreras consideradas prioritarias para el desarrollo nacional y por primera vez se plantea la necesidad de hacer un seguimiento y apoyatura académica a los beneficiarios.

Como punto de partida cabe reconocer que ya hacia mediados de los años 80 se percibía la necesidad de encarar una reforma en el tercer nivel, esto es, ya se había constatado que los procesos de masificación y expansión institucional, con su secuela de crecimiento apresurado del cuerpo de profesores y sus penurias en materia de infraestructura, habían afectado de manera negativa aunque con disímil capilaridad la calidad de las instituciones y de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

En el mismo lapso temporal, pero con ritmos y profundidades diversas, se fue generando en los países de la región un *sentido común evaluativo* que penetró profunda y capilarmente en las instituciones y en las prácticas académicas de la mano de gobiernos con una fuerte voluntad política de intervención en el sector y generosos créditos internacionales provenientes de las mismas usinas que fogueaban la reforma.

El resultado final fue un proceso que instaló y legitimó los mecanismos de evaluación y acreditación *como fines en sí mismos*, perdiendo a menudo de vista que eran / son *herramientas* para el *mejoramiento de la calidad*.

Se reconoce la existencia de dos vertientes principales en términos de evaluación: una que la liga al *mejoramiento de la calidad* y la asume como un acto autónomo de la institución orientado por un objetivo emancipatorio, y otra, que persigue el *aseguramiento de la calidad* y que se centra en el cumplimiento por parte del estado de una función regulatoria y de control centralizado y burocrático del funcionamiento del sector¹⁷. Esta última es la que frecuentemente ha prevalecido en la medida en que constituye una herramienta privilegiada para facilitar el ingreso del mercado en el ámbito de la educación superior y con él la instalación de una lógica efficientista mucho más vinculada a pautas económicas que a necesidades educativas (Dias Sobrinho, Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad, 2007, pág. 321).

El saldo común fue el establecimiento en la mayoría de los países de algún tipo de evaluación, pero el concepto de calidad al que ésta se vincula y la intensidad con que el proceso permeó a las instituciones está ligado entre otras cuestiones, a las características y grado de movilización de sus actores y a la generación por parte de los gobiernos de políticas activas sobre la temática¹⁸.

En el *caso argentino*¹⁹, por ejemplo, la evaluación ingresa tempranamente en la agenda de gobierno de C. Menem y en 1995 a través de la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES) se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y se establece que las instituciones deberán desarrollar procesos de autoevaluación institucional a los efectos de analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones y sugerir medidas para su mejoramiento. Las evaluaciones externas, por su parte, se desarrollarán en el marco de los objetivos definidos por cada institución. El desarrollo de estos procesos por su parte, no está articulado con la obtención de fondos complementarios ni financiamientos especiales y el objetivo general es el *mejoramiento de la calidad* tratando de aproximar los objetivos institucionales a las metas alcanzadas.

¹⁷ Sobre este punto pueden consultarse entre otros, (Stubrin, 2008), (Rothen, 2006) y (Dias Sobrinho, Educacao e avaliacao: técnica e ética, 2002).

¹⁸ Sin embargo, por efectos de la globalización se producen muchas convergencias entre las principales tendencias internacionales y las experiencias locales (Dias Sobrinho, 2007, pág. 311).

¹⁹ Para los casos de Argentina y Brasil, un tratamiento más extenso puede encontrarse en (Chiroleu, A. et al, 2009). En este trabajo se da cuenta de los orígenes de la evaluación en el país y del fracaso del intento por imponer un proyecto más ortodoxo, próximo a las propuestas de los organismos multilaterales de crédito.

A partir de 2003 no se observan cambios significativos en materia de evaluación; la vigencia de la LES y la legitimidad de las instituciones por ella creadas, así como el peso burocrático y las capacidades estatales instaladas por la CONEAU consolida y rutiniza las tareas de evaluación. Esto lleva en términos de Camou a un *equilibrio regresivo* en el que los actores involucrados en el proceso ritualizan sus conductas, vaciándolas de contenido. En este contexto, la política de evaluación aparece como una política bloqueada que navega entre la burocratización de los evaluadores, la falta de compromiso de los actores universitarios y la lejanía del gobierno para quien la universidad parece no constituir una prioridad (Camou, 2007).

No existe en las instituciones una “cultura de la evaluación”, sino que en muchos casos, se da una internalización de las respuestas “correctas” y la generación de informes “a medida” de los requerimientos de la CONEAU, elaborados a menudo por los mismos consultores devenidos en “profesionales de la evaluación” y vaciados de sustancia a partir de su orfandad en términos de debate y participación de los actores universitarios.

La discusión en torno a la reforma de la LES, permite apreciar por otra parte, otra arista de este mismo tema, en la medida en que se centra especialmente en el carácter y la composición de la CONEAU.

Durante los años 90, *Brasil* por su parte, experimenta un rápido proceso de expansión y acentuación de la privatización de su sistema de educación superior. Con la premisa de garantizar la calidad del sistema, la Medida Provisoria N° 938 de 1995 y más tarde, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, establecen el Examen Nacional de Cursos, conocido popularmente como *Provão*, el cual evalúa los contenidos adquiridos en el transcurso de las carreras de grado²⁰.

Este es para algunos autores (Barreyro, 2004, 2006) un regulador no tradicional, de carácter mercadológico y mediático. Esto es así en la medida en que las evaluaciones individuales pasaron a ser consideradas evaluaciones de las carreras y luego de las instituciones y a partir de esta información se conformaron rankings de establecimientos de peso en las estrategias de selección de instituciones por parte de los alumnos y sus familias²¹. Al respecto es bien sabido que los rankings no generan efectos educativos, pero sí lo hacen en términos de mercado (Dias Sobrinho, 2002)

A partir de 2003, en la gestión del Presidente Lula da Silva, la evaluación sigue conservando un lugar central en las políticas de educación superior. Sin embargo, en estos años pueden señalarse la sucesión de diversas etapas que dan cuenta de una puja entre grupos portadores de visiones opuestas sobre la función de la evaluación. En este sentido en los primeros meses de la gestión se constituye la Comisión Especial de Evaluación (CEA), encargada de efectuar un diagnóstico de la situación y de reformular los procesos, instrumentos y políticas de evaluación y regulación. Constituida principalmente por académicos, esta comisión se propone recuperar la dimensión

²⁰ El Examen Nacional de Cursos se complementa -a través del Decreto 2021/96- con evaluaciones de las condiciones de oferta de los cursos de graduación y posgraduación y de las instituciones.

²¹ A pesar de sus deficiencias técnicas, el *Provão* se constituyó en una herramienta útil para el cumplimiento de la respectiva política por su capacidad para comunicar de manera sencilla los resultados de las evaluaciones. En este sentido, aunque las carreras no pueden ser comparadas entre sí por sus disímiles características, grado de dificultad, etc la asignación de una calificación de “A”, “B”, “C”, “D” o “E” generó la posibilidad de rankear a las instituciones (Barreyro G. , 2006).

emancipatoria de la evaluación que articulara su aspecto formativo con la regulación del sistema²².

Sin embargo, la Ley 10.861/04 que debía recoger aquella propuesta, surge del compromiso con grupos y lobbies del sector, procurando transformar los rasgos más criticados del *Provão* sin variar sustancialmente los ejes establecidos en el transcurso del gobierno de F.H. Cardoso. El SINAES (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior) consta de tres ejes: la *evaluación institucional*, que incluye una autoevaluación de las propias instituciones y una evaluación externa a cargo de una oficina gubernamental, la *evaluación de las carreras* y la *evaluación de los estudiantes*, que incluye a los ingresantes y a los que se gradúan.

El artículo 2 de la ley establece que al promover la evaluación a partir de estos tres ejes, deberá asegurarse el carácter público de todos los procesos evaluativos, el respeto de la identidad y de la diversidad y la garantía de participación de todos los sectores de la educación superior y la sociedad civil.

La evaluación de los estudiantes se efectiviza a partir del Examen Nacional de desempeño (ENADE) aplicado anualmente a muestras de alumnos de ciertos cursos que se designan ad hoc. A partir de 2008 se establece además el Índice General de Cursos que surge de la media ponderada de los Conceptos preliminares de Cursos (CPC) y datos provistos por la CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento y Posgraduación de la Educación Superior). A su vez, el CPC se conforma con los resultados del ENADE, que se combinan con el Índice de diferencia de desempeño y el Índice de Insumos (Barreyro, 2008 y Bittencourt, 2008).

Este complejo procedimiento –que ha merecido fuertes críticas desde el punto de vista técnico y político²³– conduce nuevamente a la elaboración de rankings de instituciones y a la pérdida de la globalidad de la propuesta, centrando nuevamente la misma en una organización jerárquica de las instituciones, útil para orientar la demanda del mercado, pero incapaz de reflejar los matices del sistema.

En el caso de *México*, la evaluación constituye sin duda el eje de la reforma de los 90; la misma se institucionalizó a través del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) ejecutado por el Gobierno Federal; la CONAEVA (Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior) organiza el marco de funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación (autoevaluación, evaluación del sistema y evaluación interinstitucional), el cual se pone en marcha en los años sucesivos. En 1994 se crea el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) que tiene por objetivo “contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior y superior evaluando los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos mediante la aplicación de exámenes estandarizados²⁴”.

En 2000 comienza a funcionar además la COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior) cuya función es regular los procesos de

²² En el documento presentado por la CEA se procura separar la idea de evaluación de la de regulación, destacando que se trata de aspectos diversos, y que el segundo no es consecuencia del primero (Rothen, 2006).

²³ Al respecto pueden consultarse (Castro, 2008) y (Barreyro G. , 2008).

²⁴ Se aplican exámenes nacionales para el ingreso a la educación media superior, superior (técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura) y posgrado; también se evalúa a los alumnos que han cubierto un tramo de la licenciatura, así como a los egresados de una carrera de técnico superior universitario o licenciatura (Rubio Oca, 2006).

acreditación de programas educativos reconociendo formalmente a los organismos acreditadores que satisfagan los requisitos establecidos²⁵ (Rubio Oca, 2006).

En 1991 se crean también los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) para la *evaluación* diagnóstica de los programas académicos y funciones institucionales. En la actualidad la CIEES está formada por 9 Comités compuestos por pares académicos de todo el país.

En estos años de trabajo continuo la evaluación se ha ido consolidando, conformándose una “cultura de la evaluación”, según lo reconoce el propio Programa Nacional de Educación 2001-2006. Sin embargo, diversos actores reconocen la existencia de numerosos puntos críticos en este proceso. Uno de ellos es el número de instancias de evaluación que resulta necesario cubrir en términos individuales (por parte de los académicos) e institucionales, las cuales, al estar en muchos casos ligadas al financiamiento, son completadas de manera compulsiva y acrítica, restándole densidad al proceso mismo (Díaz Barriga, 2005)²⁶.

Por otra parte, la participación de México en el Tratado de Libre Comercio con América del Norte y en la OCDE genera una fuerte internacionalización de su educación superior y una mayor exigencia por parte de sus socios para la adopción de criterios de validación y competitividad de sus instituciones y diplomas de educación superior.

En *Venezuela*, la evaluación institucional ingresa en la agenda a partir de 1995 de la mano del Consejo Nacional de Universidades coincidiendo con los alcances que el tema tenía en el resto de la región. Sin embargo, no pasó del plano declarativo, pues no se generaron avances significativa en la medida en que el organismo a cargo era el que nucleaba a los rectores, actores poco interesados en poner en juego sus bases de sustentación (Ziritt & Ochoa Henríquez, 2008).

Hacia 2001, se crea el Ministerio de Educación Superior que estará encargado de la coordinación, planificación y evaluación de la misma el cual pone en marcha el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación (SEA) compuesto por cuatro niveles evaluativos: estatal, institucional, intrainstitucional y de programas. Este sistema sin embargo, tampoco fue aplicado y en 2008 se constituyó el Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior (CEAPIES), órgano asesor integrado por académicos de reconocida trayectoria, cuya función es coordinar los procesos de evaluación y acreditación institucional, para garantizar, reconocer y promover la calidad de la educación universitaria.

Los logros alcanzados por el CEAPIES desde su instalación incluyen:

- a) La integración de Venezuela en la Red de Agencias Nacionales de Acreditación del MERCOSUR (RANA) y la Red Iberoamericana de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior (RIACES).
- b) La coordinación de los procesos de evaluación y acreditación de las carreras de Agronomía y Arquitectura en el marco del Sistema de Evaluación y Acreditación de Programas Universitarios (ARCUSUR) del MERCOSUR.
- c) La formación y participación de pares académicos venezolanos en los procesos de evaluación externa de programas en Ecuador y los países que integran el MERCOSUR (Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2010).

²⁵ En la actualidad se han reconocido 23 organismos acreditadores de programas educativos en diversas áreas de conocimiento (Ibídem, 49).

²⁶ Luis Porter hace por ejemplo referencia a “la universidad de papel” dando cuenta del peso de las demandas burocráticas sobre la universidad en términos de informes a completar que se suceden ocupando el espacio de las tareas productivas de generación de conocimiento.

En el mes de mayo de este año, fueron acreditadas 7 carreras de Agronomía de este país²⁷, y antes de fin de año se espera esté concluido el proceso correspondiente a las carreras de Arquitectura y se inicie el de Ingeniería Química y Veterinaria.

Desde la CEAPIES se sostiene que “la calidad de la educación tiene que ver con el grado de compromiso de los programas e instituciones con el desarrollo soberano de la patria socialista, por lo que es un reto desafiar la concepción tradicional que sobre este particular se tiene”. La intención es “impulsar los procesos de evaluación y acreditación en el marco del Alba, Unasur, de la Organización de Estados Latinoamericanos y Caribeños, entre otros, con el claro objetivo de generar las condiciones subjetivas y materiales para que el subsistema esté imbuido en la direccionalidad estratégica de la Revolución Bolivariana Socialista”²⁸.

En este caso, como puede apreciarse, en las últimas dos décadas se sucedieron diversos mecanismos que no fueron exitosos en desarrollar procesos continuados de evaluación. La experiencia actual es muy reciente por lo cual se hace difícil analizar sus logros, por otra parte, la misma está aparece como fuertemente ligada al proceso de integración regional de Venezuela. Sus bases de funcionamiento sin embargo, se encuadran una vez más en criterios extraacadémicos y extrainstitucionales, poniéndose al servicio del proyecto socialista.

3- A modo de cierre: entre luces y sombras

El desarrollo actual de los sistemas de educación superior de la región indica la coexistencia de procesos de signo diverso: por una parte, TBES históricamente bajas en un contexto de demandas crecientes por la expansión de los niveles educativos anteriores. Por la otra, una profunda diferenciación en el interior de los sistemas con segmentos fuertemente ligados al mercado que no garantizan aprendizajes significativos.

Una revisión de las políticas desarrolladas en la región en la primera década de nuestro siglo, permite constatar en Argentina, Brasil y México, la continuidad del eje articulador de la educación superior establecido en los años 90, esto es el ejercicio de la función reguladora del estado a través de la evaluación y acreditación, procesos que en sí mismos, a menudo, se ven vaciados de sentido. En los dos últimos casos ésta va además de la mano del avance del mercado en el nivel terciario.

En Venezuela en cambio, las políticas de inclusión constituyen un núcleo organizador, que parece subordinar a las de evaluación. Ésta sin embargo, al igual que en los otros tres países, se desarrolla muy vinculada al proceso de internacionalización y por lo general, más atenta a los requerimientos externos que a las necesidades internas.

Las políticas inclusivas por su parte, constituyen propuestas promisorias aunque todavía se ha avanzado más en cuestiones relativas a la incorporación de grupos sociales

²⁷ Esto se logró luego de superar el proceso de evaluación interna y evaluación externa internacional, que determinó que cumplieran los parámetros de calidad exigidos por el Sistema de Acreditación del Mercosur, denominado Arcu-Sur. Las carreras acreditadas corresponden a la Universidad de Oriente), la Universidad Central de Venezuela, la Universidad del Zulia, la Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado, la Universidad del Táchira, la Universidad Sur del Lago “Jesús María Semprum” y la Universidad de los Llanos Centrales “Rómulo Gallegos”.

²⁸ Al respecto puede consultarse “Venezuela consolida Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación”, Gobierno Bolivariano de Venezuela, Ministerio para el Poder Popular para la Comunicación y la Información, 22/04/2010. Disponible en Internet: <http://www.rnv.gov.ve/noticias/index.php?act=ST&f=20&t=125538>. La misma fuente señala: “La creación de un nuevo modelo educativo, dirigido a la transformación social, a la comprensión de nuestras realidades y entornos, a la producción socialista y a la inclusión, es el norte de las políticas que en materia de educación universitaria persigue el CEAPIES para este año 2010”.

diversos que en la generación de condiciones para que éstos obtengan resultados similares a los grupos más tradicionales. Esto puede vincularse al alcance que el término equidad tiene en cada agenda, el cual suele agotarse en la igualdad de oportunidades, sin reconocer los límites que ésta supone.

Se hace urgente pues, repensar las agendas de educación superior regionales desde la perspectiva del compromiso social (pertinencia), procurando privilegiar de manera conjunta los dos elementos del binomio excelencia-inclusión. Resulta indispensable generar políticas que permitan ampliar las bases sociales de los establecimientos superiores en contextos institucionales de calidad, única vía de operar de manera efectiva sobre las desigualdades sociales en sociedades cristalizadas como las de América Latina.

Bibliografía

- Acosta Silva, A. (2002). Poder y políticas universitarias en América Latina. El neointervencionismo estatal. *Nueva Sociedad* N° 179 , 45-59.
- Aponte Hernández, E. (2008). Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En C. R. 2008, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena: CRES 2008.
- Barreyro, G. (2008). De exámenes, Rankings e Mídia. *Avaliacao* , 13 (3).
- Barreyro, G. (2006). Evaluación de la Educación Superior brasileña. El SINAES. (CESU, Ed.) *Revista de la Educación Superior* , XXV (1) (137).
- Bittencourt, H. e. (2008). Um análise da relacao entre os conceitos ENADE e IDD. *Etudos em avaliacao educacional* , 19 (40).
- Camou, A. (2007). Los juegos de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y Universidad. En P. Krotsch, A. Camou, & M. Prati, *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Castro, C. (2008). Quem entendeu a nova avaliação do ensino?., *Veja* (2079).
- Chiroleu, A. et al. (2009). Evaluación e Inclusión en la educación superior como temas de la agenda de gobierno en Argentina y Brasil. *VII Congreso La Universidad como objeto de investigación*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil. (U. -F. Educação, Ed.) *Pro-Posições* , 20 (2 (59)), 141-166.
- Chiroleu, A., & Iazzetta, O. (2009). La política universitaria en la agenda de gobierno de Kirchner. En M. Maquina, C. Mazzola, & G. (. Soprano, *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina* (págs. 21-46). Buenos Aires: UNGS, UNSL y Prometeo libros.
- De Vries, W. (05 de 02 de 2009). ¿Cuántas instituciones de educación superior necesitamos? *Campus Milenio* .
- Dias Sobrinho, J. (2002). Educacao e avaliacao: técnica e ética. En J. Dias Sobrinho, & D. Ristoff, *Avaliacao democrática para uma universidade cidadã*. Florianopolis: Ed. Insular.
- Dias Sobrinho, J. (2007). Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad. En P. Krotsch, A. Camou, & M. Prati, *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos aires: Prometeo Libros.

- Díaz Barriga, A. (2005). Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. *Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la Evaluación y Acreditación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CONEAU.
- Didrikson, A. (2008). Contexto global y regional de la Educación en América Latina y el Caribe. En C. R. Superior, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena.
- García Guadilla, C. (2006). Logros y tensiones en las políticas públicas de Educación Superior en Venezuela 1999-2004. En CENDES, *Venezuela Visión plural. Una mirada desde el CENDES*. Caracas: CENDES.
- Gobierno Bolivariano de Venezuela. (2010). *La Revolución Bolivariana en la Educación Superior 1999-2009*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.
- Gomes, J. (2001). As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. (C. d. Conselho da Justiça Federal, AJUFE, F. P. Silva, & T. B. Council., Edits.) *Cadernos do CEJ - SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO*, 24.
- Kent, R. (1997). La política de evaluación. En R. Kent, *Los temas críticos de la Educación Superior en América Latina. Los años 90, expansión privada, evaluación y posgrado. Vol. 2*. México DF: FCE.
- Landinelli, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En C. R. Superior, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena.
- MEC. (2007). *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: Ministerio de Educacao e Cultura de Brasil.
- Mendes Braga, M. (2008). Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década. En C. R. Superior, *Contribuciones a los Documentos Síntesis*. Cartagena: CRES 2008.
- Parra Sandoval, M. (2007). Las políticas de Educación Superior en Venezuela ¿en busca del tiempo perdido? (UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXIX (118), 79-90.
- Rodríguez Gómez, R. (10 de 12 de 2009). la educación superior a mitad del sexenio. *Campus milenio*.
- Rothen, J. (2006). Ponto e contraponto na Avaliação Institucional. Análise dos documentos de implantação do SINAES. En J. dos Reis Silva Jr, J. Ferreira de Oliveira, & D. Mancebo, *Reforma Universitária. Dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea-Anped.
- Rubio Oca, J. (2006). *La Política Educativa y la Educación Superior en México 1990-2006*. México DF: SEP - FCE.
- Stubrin, A. (2008). Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. En J. Dias Sobrinho, D. Ristoff, & P. Goergen, *Universidade e sociedade: Perspectivas Internacionais*. Sofocaba: Eduniso.
- Venezuela, G. B. (2010). *La Revolución Bolivariana en la Educación Universitaria (1999-2009)*. Caracas: Ministerio del Poder Poluar para la Educación Superior.
- Ziritt, G., & Ochoa Henríquez, H. (2008). La Reforma Universitaria en Venezuela: Promovida por el Consejo Nacional de Universidades en los 90. (U. P. Libertador, Ed.) *Laurus. Revista de Educación*, 14 (26), 31-55.