



**LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU
INCIDENCIA EN LA REGIÓN ANDINA.
TENSIONES, CONTINUIDADES Y RUPTURAS. LOS CASOS DE BOLIVIA Y PERÚ**

Área temática: ¿Internacionalización o cooperación internacional? Procesos de integración regional

Prof. Mariana Manríquez Suárez
Prof. Gustavo Gareiz

Resumen:

En el presente trabajo nos proponemos realizar un análisis del impacto del proceso de internacionalización de la educación superior en dos países de la Región andina: Bolivia y Perú.

El análisis de las tensiones que el proceso de internacionalización promueve en los sistemas de educación superior (SES) de estos países, permite observar procesos que implican tanto continuidades como rupturas con el modelo tradicional de universidad y las lógicas que impone la globalización de la educación.

Para Marquina (2006: 45) la globalización da lugar a “procesos que impactan en cada una de las sociedades de manera diferenciada en función de sus propias historias, culturas y procesos internos. La educación aparece como una dimensión con creciente importancia en estos procesos”. Por ello, al hacer foco sobre las respuestas concretas de un país o una región frente a la emergencia de dichos procesos, la caracterización general no resulta suficiente para comprender sus alcances. Para Suasnábar (1999: 2) “deben evaluarse los resultados y los efectos no deseados de estas políticas como también las respuestas y resistencias de los actores universitarios del sistema y las instituciones”.

Analizamos especialmente el caso de las universidades indígenas ya que su emergencia en el SES y las particularidades de sus aspectos institucionales y de estructura de gobierno, pueden derivar en concebir a dichas universidades como una respuesta alternativa, capaz de abordar la cuestión de la diversidad en el marco de la internacionalización.

A modo de conclusión, analizamos las fortalezas, debilidades y oportunidades que cada respuesta concretada, ya sea de ruptura, continuidad o respuesta alternativa, supone a la luz del proceso de internacionalización de la ES en Bolivia y Perú.



LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU INCIDENCIA EN LA REGIÓN ANDINA. TENSIONES, CONTINUIDADES Y RUPTURAS. LOS CASOS DE BOLIVIA Y PERÚ

Introducción

Las tendencias a la internacionalización de la educación superior (ES) pueden caracterizarse de manera general, en cuanto a los componentes que el proceso de internacionalización despliega. García Guadilla (2003:23), por ejemplo, considera que los fenómenos asociados al proceso de globalización de la ES:

tienen que ver por un lado con las exigencias de la globalización económica, como la exigencia de calidad, pertinencia, competitividad y ampliación en el acceso, mientras que otros aspectos tienen que ver con una intensificación de la globalización educativa y, por lo tanto, de la internacionalización como forma activa de responder a la globalización del conocimiento.

Para Marquina (2006: 45) la globalización da lugar a “procesos que impactan en cada una de las sociedades de manera diferenciada en función de sus propias historias, culturas y procesos internos. La educación aparece como una dimensión con creciente importancia en estos procesos”. Por ello, al hacer foco sobre las respuestas concretas de un país o una región frente a la emergencia de dichos procesos, la caracterización general no resulta suficiente para comprender sus alcances. Para Suasnábar (1999: 2) “deben evaluarse los resultados y los efectos no deseados de estas políticas como también las respuestas y resistencias de los actores universitarios del sistema y las instituciones”.

Teniendo como principal referente de la instauración de políticas supranacionales en materia de ES al Proceso de Bolonia, hallamos necesario plantearnos en qué medida a partir del fenómeno de internacionalización, tal y como se plantea en dicho acuerdo, se “respetan los principios fundamentales de la responsabilidad nacional (...) en materia educativa, la autonomía universitaria y la diversidad de sistemas e instituciones” (Saluburu, 2011: 26). Más allá de estas reservas, resulta interesante el reconocimiento en el marco del Proceso de Bolonia de que los sistemas de educación superior (SES) “se encuentran confrontados a desafíos internos y externos comunes (que) están relacionados con el crecimiento y la diversificación de la educación superior, la empleabilidad de los egresados, la falta de egresados cualificados en algunas áreas claves del conocimiento, la expansión de la educación privada y transnacional”, entre otras cuestiones (Saluburu, op. cit.).



Así, al pretender analizar críticamente la respuesta de los SES de Bolivia y Perú, encontramos al interior de los mismos un conjunto de tensiones que subyacen a la toma de decisiones en lo que respecta a la política macro -configuradora del SES en cada caso- y a las políticas internas de cada institución. Weise (2008) reafirma esta idea al referirse a la Región Andina (RA) en general, cuando expresa que las universidades del Perú y Bolivia no se han estructurado a partir de comunidades científicas sólidas o de tradiciones académicas fuertes sino más bien a partir de “disputas en torno a aspectos ideológicos, con los procesos histórico- sociales de constitución de los Estados (y) con la disputa alrededor de demandas contrapuestas” (Carnoy y Levin, 1985 cit. en Weise, 2008)

De tal modo, delimitando los contextos de la RA y sus particulares expresiones en cada país, al analizar las tensiones que el proceso de internacionalización de la ES promueve en los sistemas boliviano y peruano, podemos encontrarnos con respuestas de cada sistema de ES que suponen tanto continuidades, como rupturas.

Especial atención nos merece el caso de las universidades indígenas, dado que su emergencia en el SES y las particularidades de sus aspectos institucionales y de estructura de gobierno, pueden derivar en concebir a dichas universidades como una respuesta alternativa, capaz de abordar la cuestión de la diversidad cultural en el marco de la internacionalización de la ES y de la creciente demanda para el ingreso a las universidades.

Analizamos a modo de conclusión, las fortalezas, debilidades y oportunidades que cada respuesta concretada en los tipos de IES -ruptura, continuidad, respuesta alternativa- suponen a la luz del proceso de internacionalización de la ES en Bolivia y Perú.

Contexto de la ES en la Región andina

En el contexto de América Latina y el Caribe, como región con particularidades que le son propias y le confieren rasgos comunes en materia de educación, y en particular de la ES, la literatura especializada permite centrar la atención en lo que podríamos llamar una “subregión” caracterizada a la vez por un origen disímil en sus SES, como por características culturales, poblacionales y lingüísticas propias. La RA a la que pertenecen Bolivia, Perú y Ecuador ha sido objeto de diversos análisis, entre ellos el de Weise y Laguna (2008), quienes al referirse a la conformación de sus SES, mencionan que los mismos son el resultado de procesos socio-históricos por un lado, y organizacionales por el otro, teniendo en cuenta las conexiones existentes entre la sociedad y las instituciones que en ella se generan y sus propios condicionamientos en tanto organizaciones-instituciones de mediación cultural.

La RA se caracteriza por un alto porcentaje de población indígena y una diversidad cultural y lingüística de considerable importancia. En cuanto a los SES, su desarrollo es diverso en función de cómo respondió cada país a las demandas generadas por los procesos de globalización e internacionalización de la educación. De acuerdo a Weise (2005), en el dinámico proceso de construcción de los SES en la región es posible identificar cinco etapas socio-históricas y de



organización de las IES que mencionaremos sucintamente, con la finalidad de enmarcar el análisis posterior.

En primer lugar, desde 1920 hasta 1940 en lo que la autora denomina un período de Estado laico, de herencia colonial; un período de conquista de la autonomía y de gestación del pensamiento revolucionario, nacionalista y marxista. El período que va desde 1940 a 1960, se caracterizó por la implantación del pensamiento antes mencionado y las revoluciones nacionalistas de mitad del siglo pasado. Esta etapa se vincula con las luchas sociales en alianza con los movimientos estudiantiles. Entre 1960 y 1970, la universidad se caracteriza por su tendencia antiimperialista y revolucionaria de tinte guerrillero y obrero. Desde 1970 a 1983 es un período definido por intervenciones militares que afectan profundamente las estructuras universitarias y, por último, el período que va desde 1983 hasta la actualidad que estuvo signado por la reconquista de la autonomía y los derechos democráticos.

El SES en Bolivia

El SES boliviano posee un alto nivel de diversificación que se manifiesta en la caracterización de un modelo dual: universitario-no universitario y público-privado. En su conjunto está compuesto por 53 universidades: 10 públicas autónomas, entre las que consideramos a la universidad extranjera, 38 son privadas, 3 de régimen especial, 3 universidades indígenas. Entre las IES no universitarias se encuentran: Institutos Técnicos e Institutos Tecnológicos, Escuelas Superiores Tecnológicas, Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Institutos de Formación Artística y, por último, Escuelas Bolivianas Interculturales. Las IES no universitarias también pueden ser públicas o privadas. De acuerdo a Daza Rivero y Roca Urioste (2006) y Weise (2009), existen en Bolivia cerca de 2.000 instituciones de educación superior no universitaria.

La Ley de Educación N° 070/2010 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (LEAS) abarca el conjunto del sistema educativo y determina tanto la estructura como las características, fines y evaluación de las instituciones universitarias y no universitarias. En su Art. N° 52 la LEAS se propone como objetivos de la formación superior universitaria: formar profesionales científicos, productivos y críticos; sustentar la formación universitaria como espacio de participación, convivencia democrática y práctica intracultural e intercultural que proyecte el desarrollo cultural del país; desarrollar la investigación en los campos de la ciencia, técnica, tecnológica, las artes, las humanidades y los conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos; desarrollar la formación postgradual y promover políticas de extensión e interacción social.

El Viceministerio de educación superior, ciencia y tecnología es el órgano ejecutivo que regula la educación superior pública y privada; el órgano evaluador descentralizado y autónomo es CONAES, Consejo nacional de evaluación y acreditación de la educación superior.



Las Universidades públicas autónomas constituyen el Sistema de la Universidad boliviana (SUB) cuya constitución data de 1978. Estas instituciones se rigen de acuerdo a los mandatos de la Constitución Política del Estado y de acuerdo a sus propios estatutos y reglamentos, principalmente por el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana (Daza Rivero y Roca Urioste, 2006). La LEAS reconoce el componente intercultural en la definición de una educación superior de carácter multicultural y que se desarrolle a partir del pensamiento decolonial.

Desde el gobierno de Evo Morales, las regulaciones por parte del Estado han tendido a aumentar. En 2009, se aprobó una reforma constitucional que incluyó un capítulo específico sobre la educación superior, y en el que avanzó hacia una mayor regulación y centralización de la política educativa, al poner en la cabeza del Poder Ejecutivo la autorización de creación de nuevas instituciones. La nueva Constitución dispone también un aumento de la imposición de la autonomía responsable sobre las Universidades públicas, al incorporar la obligación de la rendición de cuentas. En la Constitución de 2004, se garantizaba la libertad de enseñanza bajo el control del Estado, pero en el nuevo marco constitucional, esta libertad no se establece tan claramente.

La nueva Constitución determina en su Art. 94 que las Universidades privadas se regirán por las políticas, planes, programas y autoridades del sistema educativo y que su funcionamiento es autorizado por Decreto Supremo. El Art. N° 59 de la LEAS establece que la apertura y funcionamiento de las universidades privadas debe ser autorizada por Decreto supremo. Las universidades privadas pueden expedir Diplomas académicos y no títulos profesionales. El Consejo rector es la ANUP, Asociación nacional de universidades privadas.

Las universidades indígenas (UI) contribuyen a lo que Weise (2009) llama un cambio en la “fisonomía” de las universidades en Bolivia. El Art. N° 60 de la LEAS establece que las mismas pueden otorgar diplomas académicos de pregrado y post grado. Asimismo las define como instituciones académico científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos del Estado Plurinacional. Estas universidades desarrollan sobre la base de los principios de formación profesional e investigación a partir de la base del pensamiento decolonial, el desarrollo del pensamiento propio, la intra e interculturalidad, el plurilingüismo y la desconcentración universitaria.

El SES en Perú

Perú posee un SES dual universitario-no universitario y público-privado, de supervisión pública y de autonomía supervisada por la ley. El sector público es grande y regionalizado; es gratuito, aunque con acceso muy selectivo. El sector privado es tradicionalmente de elite, aunque actualmente la Ley establece que el Estado puede subvencionar a las instituciones privadas para garantizar posibilidades de acceso (Rama, 2011). Se organiza en:



- Educación superior universitaria, que comprende instituciones públicas y privadas. El sistema universitario está conformado por todas las universidades públicas y privadas y se encuentra organizado por el Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP). La Ley N° 23.733, en su Art. N° 1 establece que las universidades tienen autonomía académica, administrativa y económico-normativa.

El crecimiento de la ES privada comienza a darse desde 1980. A partir de la Ley antes mencionada, la regulación pública comenzó a disminuir y se otorgó mayor libertad para la creación de universidades privadas a partir de lógicas de regulación orientadas al mercado. De acuerdo a la normativa que las rige, las universidades en Perú pueden o no tener fines de lucro. De acuerdo a datos del Informe sobre el sistema de educación superior universitaria del Perú (CINDA, 2009), “el 35 % de las universidades se rigen por el Decreto Ley N° 882 de promoción de la inversión en educación y desarrollan sus funciones con fines de lucro, en tanto que el 65 % lo hacen sin fines de lucro” (Ley 23.733). Existen en Perú un total de 92 universidades: 36 públicas y 56 privadas (CINDA, op. cit.) En consejo rector es la Asamblea nacional de rectores (ANR), que agrupa a los rectores de todas las universidades del país.

De acuerdo a la Ley 23.733, la ES en Perú está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país. Dicha Ley reglamenta el funcionamiento de las instituciones de educación superior no universitaria y prevé órganos de evaluación diferenciados para cada subsistema: El CONEACES, Consejo nacional de evaluación y acreditación de la ES y el CONEAU, Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad de la educación superior universitaria para el subsistema universitario y el SINEACE, órgano equivalente de evaluación de la ES no universitaria.

El proceso que determina la autonomía universitaria se inició en 1928 con la promulgación del Estatuto Universitario. Allí se reconoció a las universidades la autonomía pedagógica, administrativa y económica, y también se instauró la supervisión de las universidades a cargo del Ministerio de Instrucción, asistido por el Consejo Nacional de Enseñanza Universitaria.

A partir del Decreto Ley N° 882 toda persona natural o jurídica puede fundar, promover, conducir o gestionar una universidad privada, con el requisito de cumplir con ciertos requisitos y estándares definidos por Consejo Nacional para Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) entidad también dirigida por ex- Rectores. A partir de 1993 la Constitución Nacional faculta al Estado para ejercer una mayor regulación sobre el sector privado.

De acuerdo a la Ley universitaria N° 23.733 de 1983 modificada en 2007, la educación superior en Perú está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país. La educación superior no-universitaria, puede ser



tecnológica, pedagógica y de artes

De acuerdo al informe de CINDA (2009) existen en Perú un total de 1.112 instituciones de educación superior no universitaria: 469 públicas y 643 privadas.

El impacto de la internacionalización de la ES en los SES de Bolivia y Perú

Más allá de la caracterización de los contextos y de las particularidades de los SES de Bolivia y Perú, la emergencia de los procesos de globalización no deja al margen a ningún sistema. Es por ello que Didou Apetit (2006: 22) refiere a la respuesta de los países de América Latina como a acciones “bajo el signo del voluntarismo inercial”, dirigidas a la creación de organismos *ad hoc* que, apoyados sobre la lógica de la cooperación internacional, promovieron reformas “prioritarias” en los SES para favorecer la internacionalización.

Diversos pueden ser los indicadores de “impacto” que la internacionalización de la ES puede tener en Bolivia y Perú. Al respecto, puede señalarse que:

- Perú figura como el cuarto país de América Latina con más alumnos estudiando en el extranjero, con 11.579 estudiantes (Bizzozero y Hermo, 2008: 38). Esto aparece asociado por Didou Apetit (2006: 27) a la incapacidad de acceder a la ES (pública o privada) por falta de cupo. Al respecto señalan Castillo Butters; Bernuy Quiroga y Lastres Dammert (2005: 291) que en la década de los '90 las universidades públicas aceptaron solo a uno de cada cien aspirantes.
- Bolivia regula la prestación de servicios educativos brindados por empresas transnacionales asimilándolos a la ES privada, mientras que se advierte en Perú un vacío legal (Didou Apetit, 2006: 28). En tanto Bolivia aparece regulando la oferta de servicios de ES ejerciendo su “vigilancia”, en Perú “que aparentemente reúne condiciones favorables para una presencia fuerte de los proveedores transnacionales de servicios educativos expresa una resistencia a la idea” (Didou Apetit, 2005: 38).
- Desde 1998, Bolivia participa del *Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado del MERCOSUR Educativo* (MEXA), que intenta poner en funcionamiento carreras regionales en agronomía, ingeniería y medicina.
- Cerca del 50% de los proveedores de servicios de ES privada en Bolivia son sudamericanos, principalmente chilenos (Didou Apetit, 2005: 25).

Partiendo de los indicadores enumerados, es posible establecer algunos presupuestos básicos:

El Estado boliviano ejerce un mayor control y monitoreo sobre los servicios extranjeros privados, al asimilarlos a la ES privada nacional, en comparación con los controles ejercidos por el Estado peruano, que ha promovido, aunque de manera desorganizada y desarticulada, tanto los procesos de privatización como de internacionalización de la ES.



Por otra parte, el crecimiento de los servicios educativos internacionalizados, con la consecuente diversificación de la ES, no se encuentra relacionado con una adecuada articulación entre las políticas de Estado y el sector privado. Este parece, más bien, asociado a fenómenos de *marketing* y a la implantación de una lógica de competencia de mercado. Esta tendencia es señalada, entre otros, por Castillo Butters; Bernuy Quiroga y Lastres Dammert (2005: 292) quienes afirman que en Perú “la diversificación fue más bien un resultado de estrategias de mercadeo para convocar estudiantes que una consideración de las necesidades de la sociedad y del mercado laboral”.

La mayor presencia del Estado boliviano en materia de regulación de la oferta privada de ES reviste una mayor preocupación por el aseguramiento de la calidad y se entronca con la existencia en Bolivia de un SES esencialmente público.

El control de la oferta privada de ES en Perú por parte de la Asamblea Nacional de Rectores trae aparejada una desregulación del SES que deriva en acciones correctivas que resultan lesivas para el mismo, tanto en lo concerniente a la calidad de la ES como en el plano normativo.

Es posible, a partir de estos presupuestos, entender que el impacto de la internacionalización de la ES, tanto en Bolivia como en Perú, no viene a desestabilizar las estructuras de dos sistemas plenamente consolidados. Como señalan Weise y Laguna (2008: 427), en referencia, al SES boliviano:

Tenemos más bien un conglomerado integrado por instituciones divididas por cuestiones históricas, legales y operativas. Esta situación se hizo más compleja en los 90, cuando emergieron nuevos tipos de universidades, que conforman un conjunto de instituciones con orígenes y misiones, sistemas de gobierno y financiamiento distintos y hasta contrapuestas unas con otras. Estas instituciones mantienen una enconada rivalidad que impide incluso la transferencia de estudiantes del sector privado al público o el reconocimiento de los títulos de sus graduados.

De este modo, puede verse al proceso de internacionalización como un parámetro más de los “no-sistemas” de ES que caracterizan a la RA, más allá de las respuestas que al interior de los mismos pretenden dar Bolivia y Perú.

Las reformas de los años ‘90, además de favorecer el desarrollo del sector privado, ponen especial énfasis en la relación universidad-empresa, tanto en su regulación como en su vinculación. Este énfasis tiene especial incidencia en la emergencia de la preocupación por la evaluar la calidad de la ES. Sin embargo, para Weise y Laguna (2008: 434), en Bolivia han sido muy pocas las IES que apostaron al cambio y a la innovación. En contraposición, como lógica consecuencia de la asimilación de “modernización” al sector privado, en Perú las reformas propiciadas por la Asamblea Nacional de Rectores dan lugar a la evaluación externa a cargo de agencias especializadas. La presencia de capitales internacionales en esta tendencia está altamente marcada.



Además de la autoevaluación, se contempla en Perú la “evaluación externa con fines de acreditación, requerida voluntariamente por las instituciones educativas, a cargo de entidades especializadas, que son instituciones públicas o privadas, nacionales o internacionales” (AAVV, 2006: 24). En Bolivia, la presencia del Estado resulta más eminente, en tanto se plantean programas como el FOMCALIDAD para el desarrollo de la autoevaluación tanto para las IES públicas como privadas, se destaca “la elaboración y aprobación de la Ley 3009 del 24 de marzo de 2005, que crea el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Bolivia, como resultado de los consensos alcanzados entre las comunidades académicas y el Poder Ejecutivo”. (Daza Rivero y Roca Urioste, 2006: 58). No obstante, esta mayor presencia del Estado no se traduce en indicadores de mejora sustancial, ya que “no son precisamente alentadores para el desarrollo histórico de los procesos de cualificación de las universidades bolivianas, en el marco de las agendas y compromisos nacionales e internacionales” (op. cit.)

De este modo, surgen tensiones que describen, en el contexto de la internacionalización de la ES en Bolivia y Perú, las características de sus respectivos SES. A saber:

- La tensión entre una marcada presencia del Estado en materia de regulación de la ES y la cesión de mayores niveles de autonomía a las IES, como iniciativa de desregulación.
- La tensión entre el desarrollo de la autoevaluación y la instauración de la evaluación externa (con fuerte impronta internacional) para el mejoramiento de la calidad de ES
- La tensión entre entender a cada SES como un constructo necesariamente homogéneo y concebir al sistema como un todo cuyas heterogeneidades se regulan en el marco de una política respetuosa de las diversidades y protectora de la calidad.

Así descritas, podemos ahora abocarnos a lo que denominamos “tensión contextual”, en virtud de su caracterización a nivel macro.

La tensión entre la universidad tradicional y la universidad reformada

La tensión que contextualiza a los SES de Bolivia y Perú, en el marco de la internacionalización de la ES, se remite concretamente a las dos respuestas que las IES de cada país desarrollan al interior de ambos sistemas. Es decir:

- Las IES que entienden que la globalización impone necesarias reformas tendientes a la modernización de las universidades y que ven en las diferentes vertientes de la internacionalización (convenios, alianzas, educación a distancia, etc.) una ocasión de crecimiento. Hablamos, en este caso, de una “continuidad” de la tendencia internacionalizadora.
- Las IES que refuerzan sus tradiciones como respuesta los fenómenos de globalización, entendiendo por “global” pérdida de la dimensión local, al tiempo que cuestionan las tendencias en internacionalización de la ES por su escasa confiabilidad y baja calidad. En este caso, apreciamos una “ruptura” con dichas tendencias.



Si bien esta dicotomía resulta sumamente clarificadora de las respuestas de las IES en ambos países, debemos decir también que tanto las “continuidades” como las “rupturas” presentan un carácter formal o declarativo pues, en rigor, ninguna institución puede verse netamente al margen de la internacionalización, ni tampoco abandona plenamente su ideario en pos de modernizarse. Se trata, más bien, de entender lo que se advierte en una primera instancia ante la irrupción de las tendencias de internacionalización.

Asimismo, resulta interesante analizar las repercusiones ante el advenimiento de las universidades indígenas, las cuales también generan dispares respuestas.

Weise (2006: 52-53), plantea, con relación a esta tensión y a la posibilidad de romper la “matriz colonizadora”:

Desde nuestro punto de vista, no serán las universidades indígenas del gobierno, ni aquellas creadas al margen del sistema. No hay descolonización posible si las políticas se piensan para grupos marginales y no para la totalidad de un sistema, que contribuya a la generación de un conocimiento alternativo, capaz de revertir las relaciones hegemónicas en un contexto mucho mayor al del conflicto local.

La autora, de este modo, se posiciona frente a las tensiones que en Bolivia se suceden tras veinte años de políticas neoliberales y privatistas, en contraposición a lo que denomina el “populismo indigenista”, aparecido con el gobierno de Evo Morales.

Al abordar la presencia de la tensión entre la universidad tradicional y universidad reformada, la perspectiva comparada permite establecer algunas correspondencias entre los SES de Bolivia y Perú. Estas terminan de significarse a partir de las tensiones que aquí intentamos describir, dándole sentido, a su vez, a las diferentes respuestas al interior de cada sistema.

Rama (2009) se refiere, en el contexto latinoamericano, a tendencias que las universidades del continente enfrentan en los últimos años. En su exhaustivo análisis, el autor plantea una serie de tensiones que, en su opinión, caracterizan al actual contexto de las universidades latinoamericanas. Entre ellas, cabe señalar:

-La tensión entre la instauración de regulaciones por parte del Estado en un SES y la búsqueda de mantenimiento de la autonomía de las IES. Al respecto, Rama (2009: 117) señala una diferencia sustancial entre la tendencia autonomista que caracteriza al siglo XX, para dar paso a “la desautonomización” y “una nueva versión de la autonomía en el siglo XXI”. En otras palabras, la implantación de acciones sistémicas de “rendición de cuentas” de cada IES para tender a la estandarización de las prestaciones de cada universidad como eje de la política educativa como reflejo de la denominada “autonomía responsable”. Esta nueva versión de la autonomía es presentada por Rama (2009: 123) como “sistemática” y, los casos de Perú y Bolivia, respectivamente, aparece ejercida por la ANR y el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). De esta forma, las regulaciones externas promovidas por cada Estado son administradas por organismos integrados por representantes de universidades públicas y privadas.



-La tensión entre la autoevaluación y la evaluación externa. El autor refiere concretamente al respecto (2009: 139) que:

La tradicional autorregulación de la educación superior y el autocontrol de las posibles entropías a los desórdenes universitarios, luego de años de tambaleo, finalmente concluyeron a fines del siglo XX y se comenzó a dar paso a la creación de sistemas tanto de supervisión y vigilancia, como de evaluación y acreditación. En casi todos los casos la fiscalización comenzó a depender de las políticas de los Ministerios de Educación, en tanto que la calidad se comenzó a cautelar a partir de la creación de las agencias de aseguramiento. Ambos están lentamente construyendo una especie de “policía académica”, costosa y centralizadora, pero sin duda útil y necesaria (...).

De esta manera, se presenta lo que denominamos “tensión contextual” desde la perspectiva de la eficiencia, teniendo presente a un Estado que deja de ser “docente” para pasar a ser “evaluador” (Rama, 2009: 119). La modernización se impone en el contexto de la internacionalización en aras de resolver las problemáticas centrales que hacen a las IES, concentradas desde la mirada de la evaluación en la idea de “aseguramiento de la calidad”. En Bolivia, la tensión descrita puede verse claramente reflejada en las idas y venidas que desde 1994, con la creación del CONAMED, protestado por el CEUB por invadir la autonomía universitaria, han venido teniendo los intentos de normar la evaluación externa, no instrumentada aún, a pesar de la creación de la CONAES en 2006. Esta falta de regulación al interior del SES boliviano, intenta ser compensada por la evaluación o acreditación a nivel del Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR (MEXA), o bien al interior de las universidades públicas por el CEUB, en tanto que los procesos de evaluación de las universidades privadas quedan a cargo del Ministerio. Por su parte, en Perú se crea, en 2006 el SINEACE, integrado por tres operadores para básica y técnica (IPEBA); no universitaria (CONEACES) y universitaria (CONEAU). Estos establecen los estándares y criterios de la evaluación y se orientan a la capacitación.

-La tensión entre la fragmentación/diversificación de la ES y la lucha por mantener la homogenización. Las estructuras de gobierno y los modelos de administración de las IES muestran que, para Rama, se está produciendo en la región en los últimos años una “reafirmación de los roles directivos”, lo cual, para el autor, constituye “un complejo proceso lleno de tensiones con las facultades, tradicionales centros de poder de nuestras universidades”, ya que “se ha pasado a dinámicas administrativas rectorales, cada vez más cargadas de funciones y tareas y por ende de personal especializado en la ejecución de las nuevas responsabilidades”. (Rama, 2009: 209). La composición de la ANR en Perú y del CEUB en Bolivia puede dar cuenta de dicha tensión. La paradoja de la internacionalización en estos países reside, quizá, en que, en pos de la modernización de los SES, tanto en Bolivia como en Perú se refuerzan estructuras verticalistas y fragmentadas, que vuelven a la idea de “sistema” más una conceptualización formalizadora que una realidad fáctica.

-La tensión entre el mantenimiento de una ES local y una ES sin fronteras. Rama (2009: 382) caracteriza a los determinantes de la educación global por la emergencia de la expansión disciplinaria; el nuevo contexto mercantilizado de los conocimientos; las nuevas tecnologías de la



información y comunicación digitales; los cambios en las teorías de los aprendizajes y la acumulación de capitales en base a incorporaciones de conocimiento innovaciones.

Se advierte, en este sentido, una mayor apertura a la internacionalización en Perú, por ejemplo, con la compra por parte del grupo Laureate de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas o la Universidad Privada del Norte, lo que colabora para ubicar al país en cerca de un 1% de matrícula universitaria transnacionalizada.

Las Universidades indígenas ¿una respuesta alternativa?

Si bien están planteados como mandatos constitucionales de la educación y se refieren al sistema en su conjunto, los siguientes aspectos enunciados en el Art. N° 1 de la LEAS, expresan el sentido de las universidades indígenas al mencionar que la educación es “unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad, es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo”. El inciso 7 expresa que el sistema educativo se fundamenta en una “educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria”. Pero aún antes de la creación de las primeras universidades indígenas en 2008, las universidades públicas de Bolivia han promovido el acceso de la población indígena urbana a las universidades. De acuerdo a Rama (2006) “varios estudios refieren que el 60% de los estudiantes de las universidades públicas tradicionales son indígenas”. Mundt (2004: 9) señala que:

La Universidad en América acompañó la instalación de los europeos en el Nuevo Continente y repitió las instituciones de origen, con sus lógicas y su cosmovisión. Quizás por ello - fundamentalmente, por ello - esas universidades de avanzada que España instituyó en sus colonias americanas no hicieron más que agrandar la distancia con la población indígena.

Rama (2006:160) plantea que el modelo de universidad tradicional que funciona como espacio de repetición de teorías, inflexible, la universidad fábrica, monocultural y rígida ha entrado en crisis ante la revolución de los saberes; la incorporación de las perspectivas de género; las configuraciones del mundo indígena y el multiculturalismo, entre otros factores que se constituyen en “elementos insoslayables para promover la renovación de las universidades ancestrales”.

La UI creada a partir de las luchas por el reconocimiento de las llamadas culturas originarias, no escapa a la crisis planteada por Rama. Naishtat (1998: 91), en referencia a reflexiones de Carlos Gorostiaga, plantea la “ruptura epistemológica” en torno a la consideración de las universidades en el contexto de crisis de finales del siglo XX y principios del XXI. Esto, en virtud de que las universidades son parte de la crisis y, porque, además, contribuyen a reproducirla. Las UI se presentan como alternativa para reconocer como parte del SES a los estudiantes descendientes de comunidades originarias que, para Weise (2004:65) han sido invisibilizados en el SE boliviano, en especial en la ES. La cobertura no es para esta autora el principal problema en Bolivia, sino la



necesidad de que los movimientos indígenas cuenten con espacios de formación tendientes al “empoderamiento, recuperación y desarrollo de los saberes originarios, que favorezcan las perspectivas interculturales y posibiliten un fortalecimiento del movimiento indígena” (Weise, 2004:70).

Podemos ver, de esta manera que incrementar el acceso no es, la principal razón de la creación de UI. Antes bien, estas se presentan como respuestas a la “transculturación” a que fueron sometidos los pueblos indígenas con la conquista española, en consonancia con los fenómenos de globalización -como segundo momento de transculturación- que ponen en conflicto a la tradicional universidad burguesa y de raigambre humboldtiana.

Dado lo reciente de su emergencia en el contexto de los SES de la RA, cabe preguntarse en qué medida la reconfiguración de la universidad, con su modelo eminentemente europeo, es asequible a cada cultura indígena que manifiesta sus diversidades en el contexto andino. Asimismo, otra cuestión a tener presente es si existe sólo una cultura indígena o múltiples culturas, dado que, al propiciar la conceptualización de “lo indígena” como una simplificación pueden estarse gestando nuevas condiciones de hegemonía en el plano político y cultural al interior de dichas universidades.

El Estado, sostiene Weise (2005:101), debe constituirse en agente de políticas públicas en conjunto con las universidades. De lo contrario afirma la autora, todo se limita a una cuestión de “regateo económico”. Desde esta perspectiva, si las UI no trabajan junto al Estado promoviendo el desarrollo social, su aparición dentro del SES boliviano y peruano no hará más que recrudecer la crisis de la globalización junto con las demás IES.

Conclusiones

Algunas preguntas, para cerrar el planteamiento hasta aquí desarrollado, y para mantener abiertas las cuestiones abordadas, pueden servir de referencia para enmarcar nuestras conclusiones:

1) ¿Por qué, a pesar de las diferentes respuestas, la incidencia de la internacionalización de la ES en Bolivia y Perú muestra las falencias de sus SES?

La internacionalización de la ES pone sobre el tapete, como problema central, el de los procesos y procedimientos de evaluación y de acreditación de la educación superior. América Latina evidencia una muy “escasa interrogación y reflexión sobre los sentidos y valores (científicos, éticos, sociales etc.) de las ideas, misiones, visiones, proyectos, procesos, impactos, relaciones, llevados a cabo en las instituciones y sistemas”. (Dias Sobrinho, 2005). No se trata de falencias surgidas a partir de la internacionalización de la ES lo que observan los diferentes autores en los SES de Bolivia y Perú. Muy por el contrario, se trata de una sumatoria de factores que se arrastran desde los inicios de cada SES y que fueron agudizándose con el paso de los años y las



idas y venidas del sustrato ideológico de las políticas que en materia de ES se encararon. En este sentido, la internacionalización no hace otra cosa que poner aún más de relieve la desarticulación de los no-sistemas, la falta de aplicación de políticas a largo plazo, o la escasez de presupuesto, reflejada, por ejemplo, en el pobre impulso de la incorporación de las TICs para la oferta virtual de ES en Bolivia. O la gran brecha digital que caracteriza a Perú, de cuya población solo el 9.7 % accede a conexión por Internet (Juarros, 2006: 82).

En estos contextos, la apertura o cerrazón ante el impulso de la ES internacionalizada se advierte más como la consecuencia del hacer o no hacer de los respectivos Estados boliviano y peruano, que como resultado de lineamientos políticos claros sobre la cuestión. Esto, a pesar de las acciones declarativas para, por citar un caso, limitar la presencia de universidades extranjeras.

El acceso y la cobertura de las universidades de Bolivia y Perú no terminan de solucionarse con la creación de las universidades indígenas. Por ello, más allá de la reivindicación de los pueblos originarios en materia cultural y política, restan por resolver múltiples factores de desigualdad, como el hecho de que, a pesar de las reformas, los beneficiarios de la educación universitaria se sitúan todavía en los grupos de ingresos medios y altos, aún en sistemas con ingreso libre y gratuito (Juarros, 2006: 81). La solución aparente que brinda la ES transnacionalizada en Perú termina por acentuar esta tendencia en virtud de la brecha digital referida más arriba.

La deserción, por último, es otro de los problemas que enfrentan tanto Perú como Bolivia. González Fiegehen (2006: 164) refiere a tasas de deserción de entre el 40 y el 62% en Bolivia, en tanto que carece de datos oficiales del Perú. Ni la apertura a la internacionalización, ni la vuelta de la mirada hacia las raíces indígenas se presentan, por ahora, como respuestas pertinentes a esta problemática.

En otras palabras, la internacionalización de la ES viene a poner en cuestionamiento el papel que juegan los Estados boliviano y peruano a la hora de asumir un papel protagónico en el desarrollo de políticas para el fortalecimiento, modernización y aseguramiento de la calidad de sus respectivos SES. Como señala Farber (2005: 35), “sin una responsabilidad fuerte del Estado (...) el contenido universal de las demandas por educación y el proyecto de país en materia de educación superior quedan atados exclusivamente a la lógica de la gestión institucional”. De esta manera, para el autor, “deja de ser un derecho para pasar a ser un objeto desigual sometido a las leyes de un mercado”.

2) ¿En qué puede cimentarse la mejora sustancial de los SES de Bolivia y Perú en el marco de la internacionalización?

Marquina (2006: 46) considera que en América Latina se “transita por un momento intermedio entre incorporación genuina de la evaluación a los propios procesos institucionales y evaluación limitada al cumplimiento de requisitos”. En este sentido, es desde la reflexión crítica ligada al papel que se le asigna a la evaluación y acreditación, tanto interna como externa, que en Bolivia y



Perú podrán vislumbrarse avances significativos en materia de fortalecimiento de sus SES en el marco de la internacionalización. En consideración de García Guadilla (2006), el de Perú aparece como un SES “mediano” (entre 500.000 y 1.000.000 de estudiantes), en tanto que el de Bolivia es clasificado como “pequeño” (entre 150.000 y 500.000 estudiantes). Estas diferencias cuantitativas entre ambos sistemas no arrojan, sin embargo, grandes contrastes en cuanto al abordaje de la evaluación y la acreditación, siendo este uno de los principales temas pendientes para el mejoramiento de la ES boliviana y peruana.

Con relación al impacto de la globalización sobre las IES, se interroga López Segrera (2010: 128) ¿Es posible una transformación profunda de la Universidad sin transformar previamente en forma radical la sociedad? Ante un planteo tan extremo, remarcamos el ineludible protagonismo de los Estados a la hora de entender la internacionalización como un elemento sustancial del contexto de la ES, que ni puede ser rechazado, porque “las IES están influidas y condicionadas por las políticas del Estado-nación y por las tendencias globales del sistema-mundo capitalista”, pero que tampoco debe ser considerado como la única variable para la regulación del sistema.

Gil (2000: 104) plantea que, al reconstituirse “las identidades de las instituciones y de los sujetos (...), está en juego la racionalidad dominante en el proceso”. Aparecen así la opciones de “la dependencia vertical, consagración de una lógica ego-mercantilista o la generación y regeneración de racionalidades solidarias, sí, pero a su vez competentes?” La internacionalización puede verse, entonces, como ocasión de replantear las condiciones de gobernabilidad de las IES, a su interior, y del SES, a nivel de los Estados. La disparidad de respuestas en Bolivia y Perú vuelve aún más significativa esta cuestión. El reconocimiento, por ejemplo, en la LEAS boliviana de nueve tipos de IES dentro del SES (cinco universitarias y cuatro no universitarias), puede citarse como un caso para tener presente a la hora de resignificar las identidades y autonomías de las IES conforme el proyecto de país.

3) Las universidades indígenas, ¿qué papel juegan y qué papel pueden jugar en este contexto?

Al concebir a la globalización como otro gesto más de “colonización”, las universidades indígenas se orientan, como en el caso de Bolivia, a una función “descolonizadora” y, según Callisaya Cruz (2010: 4) “bajo principios de complementariedad, trabajo cooperativo, responsabilidad individual y colectiva, y equilibrio con la naturaleza”. Este tipo de planteos refleja, en una primera instancia, las dificultades para insertar a las universidades indígenas como parte del SES boliviano, sin remarcar las diferencias con el resto de las IES ni definirse dialécticamente.

Retomando a Weise (2006), la descolonización no es posible “si las políticas se piensan para grupos marginales y no para la totalidad de un sistema”. Pasar de la “invisibilidad” dentro de la universidad tradicional a una “visibilidad marginal” no se presenta, al menos por ahora, como la



respuesta más positiva para colaborar con la transición entre las universidades previas y posteriores a las respectivas reformas.

No obstante, desde su emergencia, las universidades indígenas ponen de manifiesto la imposibilidad de la universidad tradicional de dar respuestas satisfactorias a la heterogeneidad de las demandas que caracterizan a la RA. Por ello, incluso cuando como “respuesta alternativa” puedan ser consideradas insuficientes (porque reproducen la diferencia y la institucionalizan) o carentes de pertinencia (en tanto el sustrato de su creación es más político e ideológico que pedagógico), las universidades indígenas resultan una parte sustancial del contexto internacionalizado de Bolivia y Perú, siendo que la primera internacionalización tuvo lugar hace ya varios siglos, con la conquista española.

Bibliografía

- CALLISAYA CRUZ, C. (2010) “Las universidades indígenas en la descolonización del Estado”. En Revista Comunidad. Año 1, Nº 5.
- DIAZ SOBRINHO, J (2010) Avaliacao e transformações da educação superior brasilenha. Do Provaio ao SINAES. Avaliacao, V 15, No 1.
- FARBER, A. M. (2005) “Articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en Argentina”. En: AAVV, Cuestiones de Educación Superior. Ediciones UNLa.
- GIL ANTÓN, M. (2000). Los académicos en los noventas: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol.2, Nº 1.
- GONZÁLEZ FIEGEHEN, S. (2006) “Repitencia y deserción universitaria en América Latina”. En: La metamorfosis de la Educación Superior. Iesalc- UNESCO. Caracas. Cap. 11
- JUARROS, M. F. (2006) “¿Educación Superior como derecho o como privilegio?. Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región”. En Rev Andamios, Vol 3 No 5, diciembre, pp. 69-90.
- LÓPEZ SEGRERA, F. (2008) “Educación superior mundial comparada e internacionalización ¿Cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo lucro?”. En: Leher, R. (Comp) (2010) *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Homo Sapiens. Bs. As.
- MARQUINA, M. (2006) “Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario internacional. Un nuevo “round” del Estado evaluador”. En: Revista *Avaliação*, vol. 11, nº 4, Diciembre. RAIES, Campinas, pág. 27-50.
- MUNDT, C. (2004) “Situación de la Educación Superior indígena. Informe Nacional de Argentina”. IESALC-UNESCO



- NAISHTAT, F. (1998) “Reflexiones y planteos en torno a los desafíos de la universidad en el presente fin de siglo”. En Revista Pensamiento Universitario. Año 6, N° 7.
- RAMA, C. (2006) *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. FCE. Bs. As.
- RAMA, C. (2009) *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. UNICARIBE. Santo Domingo.
- RODRÍGUEZ OSTRIA, G. y Weise, C. “Bolivia: la reforma, ¿sin forma?”. En Mollis, M. (Comp) (2003) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* CLACSO. Bs. As.
- SALUBURU, P. (Dir.) (2011) *España y el Proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Academia Española de Ciencias y Artes. Madrid
- SUASNÁBAR, C. (1999) “Las “agendas” de la globalización para la educación superior en América Latina. Una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos”. En: G. Tiramonti y otros: *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- WEISE, C. (2005) “Políticas universitarias en el período neoliberal. Estado y universidad, contradicciones de una década de desconcierto. El caso de Bolivia”. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Argentina.
- WEISE, C. y LAGUNA, J.L. (2008). La educación Superior en la Región Andina. Bolivia, Perú y Ecuador. Rev. Avaliação, V 13, No 2.
- WEISE, C. (2010) “Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal en la política universitaria boliviana”. En: Leher, R. (Comp) (2010) *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Homo Sapiens. Bs. As.

Fuentes electrónicas

- DAZA RIVERO, R. y ROCA URIOSTE, V. (2006) Estudio de la educación superior en Bolivia. CINDA. Proyecto informe de la educación superior en Iberoamérica. http://www.cinda.cl/download/informes_nacionales/bolivia.pdf
- CINDA. Proyecto Alfa N° DCI-ALA- 2008-42 (2009) Informe sobre el sistema de educación universitaria del Perú. Disponible en: www.cinda.cl/proyecto_alfa/download/informe_peru.pdf
- EZCURRA, A. M. (2009) “Educación Universitaria: Un Inclusión Excluyente”. UNGS, marzo de 2009. Disponible en: <http://www.ideas.org.ar/empezar-descargamiento/foro-de-educaci%C3%B3n-superior/6-educaci%C3%B3n-universitaria-una-inclusi%C3%B3n-excluyente.html>
- GARCIA GUADILLA, C. (2003). “Balance de la década de los ´90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior”. En: M. Mollis: *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. CLACSO, Bs. As. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/mollis/gguadilla.pdf>



Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez. N° 1063 (2006) Disponible en: www.uajms.edu.bo/.../ley_de_educacion_avelino_siani_elizardo_per...

ROJAS ORTUSTE, G. (2010) “La Paz, desde la investigación”. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1990-7451>

WEISE, C. (2006) La fisonomía post-neoliberal de la universidad boliviana. Los impactos de una transformación en curso. Revista Educación superior y sociedad 2. Disponible en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/368>

WEISE, C. (2004) Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia. IESALC-UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139974s.pdf>