



Revista Electrónica "Actualidades  
Investigativas en Educación"  
E-ISSN: 1409-4703  
revista@inie.ucr.ac.cr  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Muñoz Varela, Luis  
INTEGRACIÓN REGIONAL CENTROAMERICANA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA:  
ESCENARIOS Y DESAFÍOS  
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 8, núm. 3, septiembre-diciembre,  
2008, pp. 1-35  
Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713048012>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)



---

**Actualidades Investigativas en Educación**

Revista Electrónica publicada por el  
Instituto de Investigación en Educación  
Universidad de Costa Rica  
ISSN 1409-4703  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>  
COSTA RICA

**INTEGRACIÓN REGIONAL CENTROAMERICANA  
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA: ESCENARIOS Y  
DESAFÍOS**

CENTRAL AMERICA REGIONAL INTEGRATION OF THE PUBLIC HIGHER EDUCATION:  
CHALLENGES AND SCENARIOS

Volumen 8, Número 3  
pp. 1-35

Este número se publicó el 15 de diciembre 2008

Luis Muñoz Varela

*La revista está indexada en los directorios:*

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

*La revista está incluida en los sitios:*

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## INTEGRACIÓN REGIONAL CENTROAMERICANA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA: ESCENARIOS Y DESAFÍOS

CENTRAL AMERICA REGIONAL INTEGRATION OF THE PUBLIC HIGHER EDUCATION:  
CHALLENGES AND SCENARIOS

*Luis Muñoz Varela<sup>1</sup>*

**Resumen:** Se aborda aquí un breve análisis acerca de la globalización y de la sociedad del conocimiento, en su relación con las iniciativas de articulación académica interinstitucional y de integración regional impulsadas por las instituciones de educación superior pública de Centroamérica, a partir de 1995 y en el escenario asociativo del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). El propósito consiste en identificar elementos que permitan discernir el carácter y los niveles de reconfiguración académica e institucional que, de manera general, las nuevas realidades estructurales en curso acarrean para la educación superior pública de Centroamérica.

**Palabras clave:** EDUCACIÓN SUPERIOR, GLOBALIZACIÓN, SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, INTEGRACIÓN REGIONAL.

**Abstract:** This article develops a brief analysis about globalization and the society of knowledge in terms of the attempts of inter-institutional and regional academic articulation proposed –since 1995- by the Central American institutions of higher education through Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). The principal aim is to identify those elements that could clarify the character and the levels of the academic and institutional re-configuration that, in a general way, the new ongoing structural realities demand from Central American public higher education.

**Key words:** HIGHER EDUCATION, GLOBALIZATION, SOCIETY OF KNOWLEDGE, REGIONAL INTEGRATION.

### 1. Introducción

Tal como se sabe, las nuevas condiciones en que están inscritos los procesos del desarrollo nacional y las dinámicas de los sistemas económico/productivos, en contexto de globalización y de sociedad del conocimiento, para la educación superior pública acarrean la demanda de llevar a cabo modificaciones sustantivas en diversas dimensiones de su quehacer académico: programas y planes de estudio, investigación, proyección social, desarrollo del posgrado, gestión académica e institucional, evaluación y acreditación, reconocimiento de títulos.

---

<sup>1</sup> Licenciatura en Filosofía (Universidad de Costa Rica). Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa (Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV/Instituto Politécnico Nacional, México). Funcionario administrativo en la Rectoría de la Universidad de Costa Rica.

Dirección electrónica: [lmunoz@rectoria.ucr.ac.cr](mailto:lmunoz@rectoria.ucr.ac.cr)

Artículo recibido: 20 de octubre, 2008

Aprobado: 4 de diciembre, 2008

La educación superior pública se ve interpelada en su misión y en sus más esenciales responsabilidades. Emergen nuevas directrices que resignifican transversalmente las disposiciones de política y los cursos de acción que las universidades adoptan, en materia de su fortalecimiento académico estratégico y para la mejora pertinente de su proyecto de formación.

Nuevos requerimientos se hacen presentes, en materia de formación de una fuerza de trabajo profesional con alta capacidad para insertarse flexiblemente y de manera competitiva en los escenarios en los que ahora organizan y despliegan sus procesos los sistemas económico/productivos.

Es imprescindible que, sobre la base de soportes conceptuales innovadores y más complejos, con una mayor concentración del conocimiento que en el pasado, no solamente se creen nuevas carreras y desaparezcan otras, sino, inclusive, que aquéllas que permanezcan necesiten redefinir el perfil profesional. (Beneitone y Otros, 2007, p. 24).

De igual manera, las instituciones de educación superior pública se ven confrontadas con el imperativo de revisar su liderazgo en la dimensión fundamental de la producción, transferencia e innovación del conocimiento y la tecnología.

La UNESCO, hace ya una década, con ocasión de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998, adopta el concepto de *mutación* (CMES, 1998, pp. 3 y 4) para caracterizar las coordenadas del escenario en el que, en el presente, quedan inscritas las funciones y el proyecto académico de la educación superior.

Es importante tener en cuenta, sin embargo, que esta situación ya no es de tan reciente data. Según lo señala J. Brunner, los factores que la configuran comienzan a desencadenarse desde el primer lustro de la década de 1980 (Brunner, 2002, pp. 107-111). Por su parte, las implicaciones acerca de la emergencia de una nueva tesitura de relaciones entre conocimiento y sociedad, por ejemplo, o entre conocimiento, cultura y sector productivo, alcanzan a ser todavía más longevas: alrededor de cuarenta años. (Ladrière, 1977, pp. 51-52).

Para las instituciones de educación superior pública de Centroamérica, integradas en el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), este escenario no es ajeno ni indiferente. A partir de 1995, en un esfuerzo por renovar sus condiciones y capacidades académicas e institucionales, dichas instituciones decidieron emprender una acción programática interinstitucional para su desarrollo y fortalecimiento: el *Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana* (PIRESC II). Una década después, en 2004, el CSUCA aprueba el PIRESC III.

Ambos, PIRESC II y PIRESC III, tienen como propósito favorecer que la educación superior pública de la región disponga de un escenario de integración, en cuyo contexto, en conjunto y en la escala regional centroamericana, las instituciones que integran el CSUCA se fortalezcan recíprocamente, a partir de un esquema básico de cooperación interuniversitaria intrarregional, así como sobre la base de impulsar programas y proyectos de interés común y estratégico. (Confederación Universitaria Centroamericana, 1996a, pp. 82-84).

Se trata de la construcción de una plataforma de programas y proyectos articulados interinstitucionalmente, a partir de una perspectiva de trabajo en red y de cooperación interuniversitaria recíproca y solidaria. El propósito fundamental reside en fortalecer de manera apropiada las condiciones académicas e institucionales, en las escalas local, nacional y regional, de cara a los requerimientos y desafíos que tanto la globalización como la sociedad del conocimiento plantean a las instituciones educativas y, en general, a las diferentes sociedades de la región centroamericana.

## **2. Qué ‘globalización’**

No cabe duda que la globalización, conjuntamente con la sociedad del conocimiento, constituyen las vertientes que dan su fundamento a la nueva realidad estructural en la que ahora se articula el horizonte de las sociedades contemporáneas.

Existen diversas versiones acerca del significado y las implicaciones que la globalización tiene, en relación con la definición de los procesos fundamentales que afectan la organización y el comportamiento de las sociedades del mundo actual. Una de ellas, con ubicación en América Latina, indica que su principal característica puede ser definida como “*la creciente gravitación de los procesos económicos, sociales y culturales de carácter*

*mundial sobre aquellos de carácter nacional o regional*” (CEPAL, 2000, p. 13). Esta versión hace énfasis en la repercusión que para las realidades locales y nacionales, las tendencias y procesos de la globalización acarrean a partir de las dinámicas que se desencadenan a escala transnacional.

Otras versiones, a diferencia, ante dichas dinámicas transnacionales, sin ignorar sus efectos estructurales, prefieren adoptar una heurística alternativa y se vuelcan a considerar aquellas manifestaciones autóctonas de gestión, que permiten identificar de qué manera la globalización ancla de manera específica en las sociedades. Estas perspectivas de análisis recalcan en que el carácter estructural que la globalización implica, no se entiende bien si los enfoques se reducen a considerar las situaciones que acontecen en la específica escala de lo transnacional, o bien si se cristalizan restringidamente en la dimensión de lo económico.

Lo anterior indica que, de igual manera que los diversos discursos en los que se le puede hallar, el concepto de globalización hace emergir significados y asunciones diversas. Se trata de un concepto *nodal*, el cual se caracteriza por involucrar una “*amplia área de dispersión*”. (Buenfil, 2003, p. 22). En tanto tal, las atribuciones de contenido que le puedan definir varían, lo mismo que sus respectivos registros de articulación epistemológica, dependiendo de la dimensión (económica, social, cultural, histórica), o bien según la escala desde la que se le evoque o a partir de la cual se le atribuyan determinados significantes, definidas directrices socioeconómicas o, en su lugar, codificaciones de orden institucional y político ancladas en apropiadas y específicas territorializaciones nacionales, regionales, históricas y culturales.

Por consiguiente, no existe una única versión de ‘globalización’; como tampoco las repercusiones que esta tiene sobre las realidades locales y nacionales son en cada caso las mismas. A contrapelo del discurso propagandístico que se hace cargo de promover la globalización como si se tratara de una determinación unilateral inexorable, la misma para todas las sociedades y países, múltiples expresiones de aprehensión alternativa se hacen presentes y refractan las pretensiones y dinámicas institucionalizantes que promueven las voluntades globalitarias ancladas en el libre mercado y en la axiomatización de la competitividad como eje medular que define la naturaleza del mercado de trabajo y que,

incluso, le estipula como el principio fundante que ha de orientar la construcción de la ciudadanía.

En sus manifestaciones concretas, antes bien, la globalización se inscribe en una diversidad de recepciones, asunciones e interpretaciones. Y tampoco dicha diversidad de significado queda diluida, aun cuando se trate de actores cuyas expectativas, intencionalidades y proyecciones de acción se encuentren situadas en un mismo horizonte de interés.

La globalización genera acontecimientos que establecen la configuración inédita de una nueva realidad mundial, en las escalas de lo nacional, lo regional y lo suprarregional. Se trata de una realidad y de “un mundo caracterizado fundamentalmente por objetos en movimiento” (Appadurai, 1999); objetos de muy diversa índole: “ideas e ideologías, personas y bienes, imágenes y mensajes, tecnologías y técnicas” (Appadurai, 1999). Esta nueva realidad está definida, además, por la impronta de una dinámica de cambio constante y acelerado. En la óptica de M. Freitag, en la actualidad, en clave de globalización y de sociedad del conocimiento, el cambio constituye “*la forma más concreta y más apremiante de la realidad, ha llegado a ser el modo de existencia de la realidad misma, la figura fundamental bajo la que se manifiesta ante nosotros y nos impone sus coacciones.*” (Freitag, 2004, p. 13).

En su significado para América Latina, la CEPAL endosa a la globalización una “naturaleza dramática”. Sus implicaciones estarían aquí asociadas con los requerimientos que establecen las dinámicas del cambio y de su aceleración en el tiempo y en el espacio, resultado de los movimientos y desplazamientos múltiples y complejos que acarrean las disposiciones instrumentales a que dan apertura las realizaciones científico/tecnológicas de la sociedad del conocimiento. En este contexto: “*los avances tecnológicos, sobre todo en las comunicaciones y en la microelectrónica, han cambiado radicalmente la manera en que las naciones interactúan entre sí*” (Rosenthal, 1998, p. 8).

Dichas dinámicas de cambio, además de describir la emergencia de nuevas articulaciones y escenarios en los que se organizan ahora los sistemas económico/productivos, señalan, asimismo, el desarrollo de “transformaciones cualitativas con respecto al pasado.” (CEPAL, 2000, p. 13). En su significado para la producción y para el intercambio de los bienes económicos, en este sentido cabe destacar el inédito desarrollo que adquiere el sector

terciario de la economía, tanto en su expresión nacional interna como en su articulación en perspectiva de proyección a escala mundial. Este constituye, precisamente, uno de los principales factores que inciden cada vez más durante los últimos años, en la configuración de una intensificada demanda de formación y de servicios educativos en el nivel de la educación superior.

Diversos analistas propugnan por construir una versión diferenciada de la globalización. Es el caso, por ejemplo, de G. Thompson, para quien la globalización debería ser entendida en su lugar como “internacionalización”. Manteniendo el concepto de globalización anclado en su dimensión económica, con todo, dicho autor enfatiza en que “*una economía mundial internacionalizada sería una economía en la que las principales entidades siguen siendo las economías nacionales, o agentes que siguen atados a un determinado territorio nacional*” (Thompson, 1999, p. 2).

En su lugar, en la óptica de la CEPAL, las expresiones de la globalización, aun cuando sus dimensiones económicas sean muy destacadas, “*evolucionan concomitantemente a procesos no económicos, que tienen su propia dinámica y cuyo desarrollo, por ende, no obedece a un determinismo económico*” (Secretaría Ejecutiva de la CEPAL, 2002, p. 17).

Este tipo de enfoques abogan por una orientación heurística, en la cual, el concepto unidimensional de globalización adoptado por las voces del discurso oficial se ve puesto en cuestión en sus manifestaciones concretas. Se toman en cuenta los significados de las cifras de la realidad, que ponen en evidencia la escasa credibilidad que pueden tener tesis tales como, por ejemplo, la de que las realidades a las que se enfrentan las sociedades contemporáneas no tienen solución, si no es a través de subrogarse a las tendencias y procesos que se juegan a escala transnacional o supranacional, en el orden de lo económico y, a propósito, por ejemplo, bajo la óptica de reconfigurar la cartografía del mundo según la lógica de los Tratados de Libre Comercio (TLC's).

A tal efecto, a decir de F. Guattari, en el presente, en el marco de la globalización se produce el movimiento de “*una subjetividad procesual autofundadora de sus propias coordenadas*” (Guattari, 2000, p. 17); es decir, la generación de una subjetividad autoconsistente y que, aún cuando su identidad está basada en la naturaleza de lo singular y de lo contingente, no

por ello deja de generar transversalidades de sentido y de acción que circulan a través del tejido institucional de la sociedad y que contrarrestan, mediante apropiaciones de significado y cursos de acción alternativos, el nuevo orden que los actores transnacionales de la globalización buscan instaurar.

Por supuesto, tampoco quiere esto decir que se pueda ignorar la sustantiva gravitación que sobre la realidad de lo local y de lo nacional estructura la promoción de la ficción globalitaria de los escaparates, ni del efecto que tienen acontecimientos tales como el encarecimiento sistemático de los hidrocarburos o el advenimiento de la crisis mundial de los alimentos o la actual crisis financiera que impacta sobre los sistemas económicos de Estados Unidos y de los países de la Unión Europea. Todo lo contrario.

La globalización, en tanto articulación estructural de procesos, tendencias y realidades de significación sustantiva para las sociedades del mundo contemporáneo, ciertamente involucra una asociación indeclinable y radical con las definiciones de política y los cursos de acción correspondientes que se generan desde las matrices de articulación transnacional del poder.

Sin embargo, la globalización también genera sus propias situaciones y dinámicas refractarias. De lo que se trata aquí es de destacar el hecho de que todas estas situaciones de alcance estructural desencadenadas por la globalización económica, no se producen sino mediante su inscripción en registros de institucionalidad, de identidad cultural y de historicidades, a partir de las cuales las sociedades definen e impulsan las dinámicas de su propia proyección de realidad y, en tanto tales, de sus respectivos procesos de institucionalización histórica y social.

Las tramas de la globalización añadirían para sí, por consiguiente, la característica central de que comportan y son expresión de una tensión sistémica y compleja entre las diferentes dimensiones, escalas y actores involucrados. (Secretaría Ejecutiva de la CEPAL, 2002, p. 17).

(...) para el gerente de una empresa transnacional, “globalización” abarca principalmente los países en que actúa su empresa, las actividades de que se ocupa y la competencia con otras; para los gobernantes latinoamericanos que concentran su

intercambio comercial con los Estados Unidos, globalización es casi sinónimo de “americanización”; en el discurso del Mercosur, la palabra envuelve también a naciones europeas y a veces se identifica con interacciones novedosas entre los países conosureños. (García Canclini, 2001, p. 12).

Cabe relevar, en la misma dirección de las anteriores consideraciones, las apreciaciones que sobre la globalización enuncian ya en 1998 los ministros de educación de los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI):

(...) la globalización debe entenderse como un proceso amplio, contradictorio, heterogéneo y profundo de cambio en las relaciones entre sociedades, naciones y culturas que ha generado una dinámica de interdependencia en las esferas económica, política y cultural en las que se desenvuelve el actual proceso de mundialización. (VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, 1998, p. 1).

En el marco de las tendencias y procesos de la globalización, para América Latina se tiene en general que la política de reforma educativa de los gobiernos durante los últimos años, “estuvo orientada fundamentalmente a responder a las presiones de la globalización económica” (García Guadilla, 2003, p. 17). Los resultados obtenidos, según diversos estudios realizados por organismos especializados, tanto nacionales y regionales como multilaterales, han sido hasta ahora deficientes. Se trata de una política que tiene inicialmente su desarrollo en las directrices establecidas por los Programas de Ajuste Estructural (PAE's).

A casi tres décadas después, las reformas emprendidas, lo mismo que las políticas y los sistemas educativos nacionales de los países latinoamericanos, todavía están en una situación de déficit y de múltiples tareas pendientes. Dicha situación, asimismo, se complica aun más a partir de la configuración reciente de, entre otras tendencias, la “vigorosa globalización del conocimiento, un mercado educativo sin fronteras, nuevos proveedores y, con ellos, nuevos modelos de ofertas educativas” (García Guadilla, 2003, p. 17).

La producción de nuevas interacciones societales y de nuevos esquemas de relacionamiento interinstitucional están ahora basadas en una relación más estrecha, dinámica y acelerada

entre conocimiento y tecnología. Esto implica para las instituciones de educación superior encarar un nuevo interrelacionamiento con la racionalidad y con los escenarios de la ‘era digital’. Desde aquí, se genera una matriz inédita de interacciones, desde la cual habría que pensar la construcción de alternativas en función de asumir su condición como actores que tienen un papel relevante que jugar en el marco del conjunto de procesos y tendencias que son propios de la globalización.

### **3. Sociedad del conocimiento**

Dimensión estructural en imbricación sistémica con las dinámicas esenciales de la globalización, las realizaciones científico/tecnológicas de la sociedad del conocimiento desencadenan ellas también inéditas y aceleradas transformaciones para las sociedades del mundo contemporáneo. Su impacto es radical, no solo en los contextos de la acción instrumental de los sistemas económico/productivos; también lo es a propósito de la reconfiguración de las formas del pensamiento y de las lógicas y disposiciones heurísticas para realizar investigación y para llevar a cabo las actividades de producción del conocimiento.

La innovación constante en áreas como ingeniería genética, informática, cibernetica y robótica, se sitúa actualmente a la base de la articulación de sentido que da sustento a las prácticas sociales y que orienta la codificación de las sensibilidades culturales: “la ciencia y la tecnología a ella vinculada han adquirido progresivamente una influencia decisiva sobre todo lo que constituye la cultura, en el más amplio sentido del término, es decir, sobre todo lo que da a la vida de una colectividad histórica su configuración específica.” (Ladrière, 1977, p. 14). De esta manera, la humanidad vive hoy, según lo señala J. Granja, inscrita en las realidades de la sociedad de la “revolución sociotécnica”. (Granja, 2003, p. 9).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), con sus sistemas de almacenamiento de datos y sus múltiples redes, flujos y depósitos de información, trastocan los referentes de lo que en el pasado constituyan las bases de la racionalidad y de las mentalidades. Hacen que se modifique *“por completo la idea que la tradición occidental se había hecho de la razón, de la verdad, de las relaciones entre la razón teórica y la razón práctica, de la finalidad del hombre y de la naturaleza de la historicidad”* (Ladrière, 1977, p. 13).

A partir de sus acelerados ritmos de innovación, las realizaciones científico/tecnológicas desencadenan además un acontecimiento hasta ahora inédito: la así denominada obsolescencia del conocimiento, de la tecnología y de los bienes: “*al mismo tiempo que un bien aparece ya está condenado a ser desecharo. Sus manifestaciones se hacen presentes en los más variados campos de la vida social: computadoras y programas que se vuelven obsoletos en tiempos breves*” (Osorio, 2000, p. 47).

Ya en la década de 1970, la actual racionalidad inspiradora de la sociedad del conocimiento, las transformaciones que la emergente revolución científico/tecnológica implicaban entonces para las unidades de los sistemas económico/productivos, A. Robinet las registra en los siguientes términos:

La nueva tecnología (cibernetica, informática) orienta a la empresa hacia una organización de interdependencia, de comunicación de la información, que no tiene nada que ver con el armazón tradicional de la empresa privada. Una dirección no integrada se convierte cada vez más en un vestigio de otro tiempo, una inutilidad, un peligro. (Robinet, 1982, p. 216)

En su visión, un cuarto de siglo antes de la apertura de acceso de la sociedad en general a Internet, A. Robinet identifica la naturaleza cibernetica del conocimiento como la disposición sustantiva que especifica las condiciones de la nueva racionalidad *científico/tecnológica* predominante a inicios del siglo XXI.

Las ciberneticas no se ocupan ni del objeto, ni del sujeto, ni de las estructuras, ni de las génesis, ni de los comportamientos ni de las funciones. Se interesan por el devenir de las acciones y reacciones, componen sistemas de cambio en los que la teleología domina a la fenomenología. (Robinet, 1982, pp. 113-114).

Las TIC's provocan la emergencia de una aprehensión de la realidad y del mundo hasta hace muy poco por completo desconocida; las realizaciones científico/tecnológicas del presente conducen a que en los esquemas mentales del ser humano acontezca una transformación crucial, donde se sobrepasa “*el concepto de materialidad para no retener más que el de información*” (Robinet, 1982, p. 113).

Además, con sus bases de datos y con sus algoritmizaciones sistémicas, las TIC's se constituyen en las matrices fundamentales que nutren de información a las unidades y agentes del sistema económico/productivo. Deslán dispositivos que permiten una cada vez mayor *aproximación cibernetica*, fluida, expedita y dinámica, en relación con los escenarios para la inversión y para la identificación y toma de decisiones sobre las estrategias comerciales con que dichas unidades y sectores se deben orientar en mercados distintos y cambiantes. Sus sistemas organizados en red proporcionan información inmediata acerca del comportamiento de indicadores diversos: costos laborales de producción, exigencias de diferenciación de los productos según los mercados, aranceles, conflictos políticos, movimientos sociales, condiciones climáticas, migraciones; en suma, contribuyen a sustentar los mecanismos y estrategias que permiten en principio a los actores del sistema económico/productivo acopiar insumos con mayor disposición que en el pasado, para dar su orientación a las proyecciones productivas y para nutrir los correspondientes procesos de la gestión empresarial.

Sin embargo, las cifras muestran día con día que el desarrollo y aplicación de dichas tecnologías no retribuye las mismas ventajas ni beneficios para todos. Aún cuando, en efecto, las TIC's proporcionen ahora el soporte más significativo para el mejoramiento de la organización y de la gestión de los procesos económico/productivos, con todo:

...su potencial se ve limitado por las diferencias en las capacidades locales para utilizar estas tecnologías o para transformar los conocimientos «codificados». Entre los diferentes países, el potencial para ponerse al día, en función del enfoque de la competitividad y basándose en la transparencia económica de las ventajas, depende estrictamente de algún conocimiento «tácito» y otros elementos de la competencia que, por definición, son difíciles de transferir. (Foray, Dominique, 2002, p. 47).<sup>2</sup>

En Centroamérica, en el marco de una economía y de una perspectiva de productividad basadas cada vez más en las aplicaciones del conocimiento, de su posible fortalecimiento a partir de desarrollar capacidades endógenas para incorporar valor agregado, el panorama que presenta en la actualidad la realidad de los diferentes países constituye un desafío crucial para todos los actores involucrados: gobiernos, sectores empresariales, sociedad

---

<sup>2</sup> Foray, Dominique (2002), <http://www.oei.es/salactsi/rics171.htm>

civil, instituciones educativas. De conformidad con los señalamientos que esboza el III Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC III) del CSUCA:

En las últimas dos décadas, los procesos de globalización económica, política y cultural, han provocado efectos cada vez más dramáticos en nuestros países, acentuando las tensiones entre lo global y lo local; entre el derecho comercial internacional y los derechos humanos de nuestros ciudadanos; entre la dependencia alimentaria y su soberanía; entre la concepción de la educación como una mercancía sujeta a las leyes del mercado y su concepción como bien público para el desarrollo de nuestros pueblos y de la humanidad. (CSUCA, 2005, p. 10)

A tal efecto, considérese un indicador, el cual constituye uno de los más relevantes en la actualidad, a propósito de las posibilidades de actuación que las sociedades centroamericanas tienen en el marco de la sociedad del conocimiento. Según datos que aporta el *Informe sobre desarrollo humano 2006* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en Centroamérica, para 2004, las cifras de usuarios de Internet por cada 1.000 habitantes oscilan entre 235 (Costa Rica) y 23 (Nicaragua).

**Tabla N° 1**  
**Centroamérica 2004:**  
**Usuarios de Internet (por cada 1.000 habitantes)**

	Costa Rica	Belice	Panamá	El Salvador	Honduras	Nicaragua	Guatemala
1998 <sup>3</sup>	0,85	1,10	0,27	0,14	0,02	0,16	0,08
2004 <sup>4</sup>	235	124	94	87	32	23	61
	España	Francia	Brasil	Argentina	EU	Canadá	México
1998 <sup>5</sup>	7,79	8,57	1,30	1,84	112,77	36,94	1,18
2004 <sup>6</sup>	336	414	120	133	630	626	135

<sup>3</sup> PNUD (2000), *Informe sobre Desarrollo Humano 2000*, Mundi-Prensa Libros S.A., Madrid, pp. 198/201.

<sup>4</sup> PNUD (2006), *Informe sobre Desarrollo Humano 2006*, Mundi-Prensa Libros S.A., Madrid, pp. 327/330.

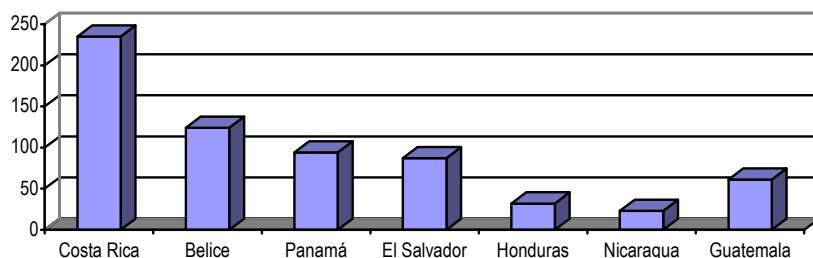
<sup>5</sup> PNUD (2000), *Informe sobre Desarrollo Humano 2000*, Mundi-Prensa Libros S.A., Madrid, pp. 198/201.

Tal como se puede apreciar, las cifras indican a escala regional una relación significativamente desigual entre los distintos países. Sin embargo, consideración aun mayor hay que prestar a la relación comparativa de la región en su conjunto con países como Estados Unidos, Francia o España. A esta escala, la relación muestra que los usuarios de Internet en los países centroamericanos representarían, en promedio, proporciones del 0,14%, 0,22% y 0,27%, respectivamente.

Tales son, en términos concretos, las cifras de la ahora así denominada “brecha digital”. Este panorama, en la óptica del PIRESC III del CSUCA, puede calificarse de la siguiente manera:

El progreso científico-tecnológico no puede continuar siendo un factor de enriquecimiento solo para los dueños del capital y de la tecnología, sino proporcionar una elevación de los ingresos a los trabajadores y dar un mayor aporte al presupuesto del Estado, para de esta forma contribuir al mejoramiento de los niveles de ingresos de toda la sociedad. Revertir la distancia en la distribución de los conocimientos entre los países y entre los grupos sociales es uno de los desafíos fundamentales de hoy, ya que en la nueva sociedad del conocimiento más que nunca será cierto que la redistribución de éste implicará redistribución de la riqueza. (CSUCA, 2005, p. 5).

**Gráfico N° 1**  
**Centroamérica 2004:**  
**Usuarios de Internet (por cada 1.000 habitantes)**



La relación intrarregional indica que un país, Costa Rica, ostenta una posición visiblemente diferenciada. A escala de América Latina, Costa Rica se ubica por encima de países como

---

<sup>6</sup> PNUD (2006), *Informe sobre Desarrollo Humano 2006*, Mundi-Prensa Libros S.A., Madrid, pp. 327/330.

Brasil (120) o Argentina (133). El refrán, sin embargo, tomando en cuenta lo que la gráfica anterior indica para la región, no deja lugar a dudas: “una golondrina no hace verano”.

El interés por hacer uso de estos datos, con todo, no está ligado a la única intención de mostrar cuál es la posición que ocupa Centroamérica en el “ranking” de acceso a los recursos de las TIC’s. Antes bien, las cifras estadísticas resultan aun mayormente significativas, en la medida en que se les valore en relación con el desarrollo de infraestructura y de plataformas científico/tecnológicas, al servicio de los sistemas educativos y como soporte para el desarrollo de la investigación y desarrollo (I+D); de igual manera, para capacitar y cualificar el recurso humano que se requiere para mejorar e incrementar la productividad y, de manera especial, la productividad con valor agregado.

Aunado a las condiciones estructurales que la información anterior describe, igualmente necesario es prestar atención al hecho de que, en tanto registro estadístico, las diferencias señaladas connotan en la región implicaciones de desarrollo desigual en otros muy diversos ámbitos. Cabe destacar, a tal efecto, las cifras que también aporta el PNUD, en relación con el comportamiento del gasto público en educación, a lo largo del período de más de cuatro décadas comprendido entre 1960 y 2004.

**Tabla N° 2**  
**Centroamérica 1960/2004:**  
**Comportamiento del gasto público en educación (como % PNB)**

	Costa Rica	Belice	Panamá	El Salvador	Honduras	Nicaragua	Guatemala
1960	4,1		3,6	2,3	2,2	1,5	1,4
1986 <sup>7</sup>	4,7		5,5	2,3	5,0	6,1	1,8
1990 <sup>8</sup>	4,6	6,0	5,5	1,8	4,6		1,4
1995/97 <sup>9</sup>	5,4	5,0	5,1	2,5	3,6	3,9	1,7
2002/05 <sup>10</sup>	4,9	5,4	3,8	2,8		3,1	

<sup>7</sup> **Fuente:** PNUD (1990), *Desarrollo Humano. Informe 1990*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, sin paginación.

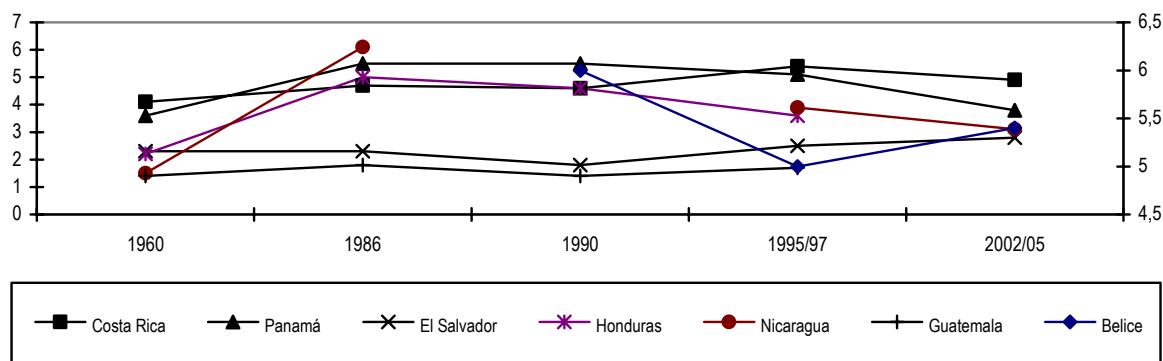
<sup>8</sup> **Fuente:** PNUD (1995), *Informe sobre Desarrollo Humano 1995*, Harla S.A., Ciudad de México, pp. 196/197.

<sup>9</sup> **Fuente:** PNUD (2000), *Informe sobre Desarrollo Humano 2000*, Mundi-Prensa Libros S.A., Madrid, pp. 157/161.

<sup>10</sup> **Fuente:** PNUD (2007), *Informe sobre Desarrollo Humano 2006*, Mundi-Prensa Libros S.A., Madrid, pp. 267/270.

Según se puede apreciar, en materia de gasto público en educación, las estadísticas revelan aquí también importantes desigualdades intrarregionales. En el período 1960/2004, solamente 2 países presentan por una única vez una tasa de inversión en educación del 6% con respecto al PNB: Belice en 1990 y Nicaragua en 1986. Todos los demás países presentan cifras de inversión en educación que se sitúan por debajo de las reiteradas recomendaciones que, a partir de la década de 1990, sistemáticamente ha venido impulsando la UNESCO. Tales recomendaciones, planteadas bajo la preocupación por fortalecer todos los niveles del sistema educativo, remiten como marco de referencia a los complejos y urgentes desafíos que para las sociedades contemporáneas acarrean las implicaciones estructurales de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

**Gráfico N° 2**  
**Centroamérica 1960/2004:**  
**Comportamiento del gasto público en educación (como % PNB)**



Sin embargo, en adición a estos datos, también es importante tener en cuenta la relación de acceso a la educación por parte de los diferentes sectores sociales. En un estudio realizado por el Proyecto SITEAL de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en 2007 se dispone para Centroamérica de la siguiente situación:

Los registros revelan que un importante porcentaje de niños ingresan tarde a la escuela, pero también que otro importante porcentaje de niños nunca lo hacen. Hay una alta probabilidad de que estos últimos formen parte de los perdedores estructurales de las sociedades latinoamericanas que son cada vez más competitivas y excluyentes. (SITEAL, 2007, p. 133).

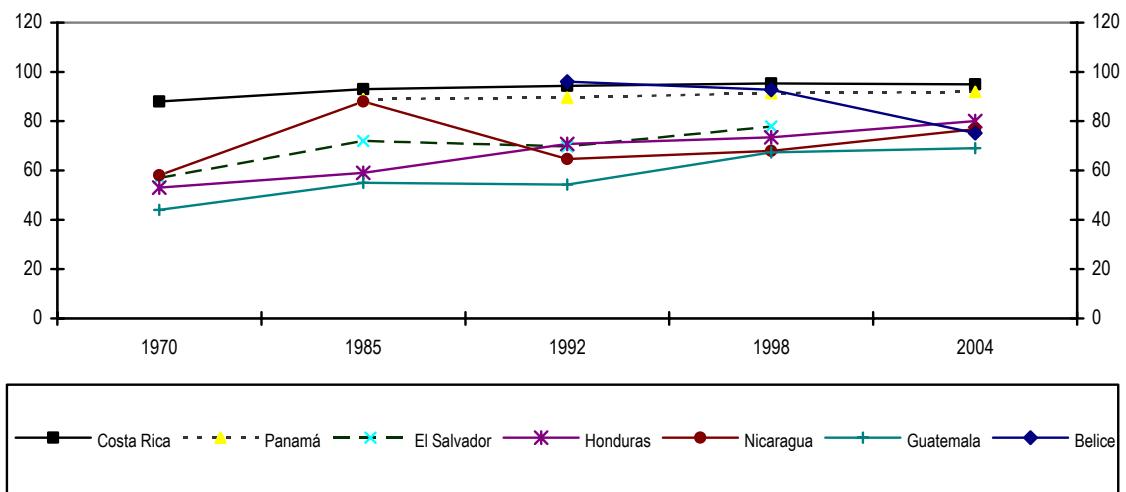
Desde luego, esta confirmación es clave, si se toma en cuenta como referente la disposición de capacidades endógenas para favorecer el incremento de una productividad basada en la incorporación de valor agregado, tal como lo exigen ahora las tendencias y realidades escenificadas en el marco de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

Cada vez se reconoce más que la mano de obra cualificada es una de las principales ventajas comparativas de las economías nacionales y regionales, lo cual - evidentemente- es de la mayor importancia al interior de los espacios de integración tanto por la competencia interna entre los países miembros de cada grupo, como por la de éste con el resto del mundo. (Pujol y Weinberg, 2000, p. 13).

La realidad de la educación en Centroamérica, con base en los datos sobre inversión y gasto público indicados, de igual modo resulta de interés considerarla en asocio con los datos de pobreza y de pobreza extrema que presenta la región. Según algunos registros, destaca el hecho de que, en al menos un par de casos, Guatemala y Honduras, los niveles de extrema pobreza existentes requerirían para ser resueltos de una inversión equivalente al 8% del ingreso total de las familias. (Paes de Barros y Otros, 2005, p. 2). Un escenario como este, sin lugar a dudas, indica una situación estructural cuya gravedad se transparenta esbozando una precariedad y debilidades aun mayores, en la medida en que se le ponga en relación con las demandas de formación y de las nuevas disposiciones de saber y de saber hacer que la sociedad del conocimiento establece.

En el contexto de tal escenario, ni qué decir, además, de la situación que se plantea a partir de la información relacionada con los niveles de alfabetización de adultos. De nuevo, según las cifras del PNUD, en 2004, 4 de los países de la región se caracterizan por una tasa de alfabetización de adultos que oscila entre un 69.1 (Guatemala) y un 80.0 (Honduras). Un caso también inquietante es el que actualmente presenta Belice, cuya tasa de alfabetización de adultos, con un valor de 96.0 en 1992, cae a 92.7 en 1998 y a 75.1 en 2004: en un período de 3 lustros, una caída de 20 puntos. (PNUD, 2006, pp. 283/286).

**Gráfico N° 3**  
**Centroamérica 1970/2004:**  
**Comportamiento de la tasa de alfabetización de adultos**



Entre 1970 y 2004, la tasa de alfabetización de adultos en Centroamérica presenta variaciones desiguales entre los distintos países. En su comportamiento general, dichas diferencias tienden a disminuir en el período; no obstante, lo hacen a un ritmo lento y con altibajos. Así, por ejemplo, Guatemala ofrece en este aspecto un incremento de 25 puntos durante el período; con todo, esto no le permite a dicho país alcanzar todavía los niveles que ya la mayoría de los demás países, con excepción de Honduras, habían logrado en 1985.

Teniendo en cuenta las profundas transformaciones estructurales que las sociedades contemporáneas afrontan, si se considera la demanda radical que representa para las instituciones educativas, las sociedades y los sistemas económico/productivos, la eclosión y desarrollo acelerado de las TIC's, así como, en general, toda la tesitura de nuevas capacidades humanas que la sociedad del conocimiento plantea, en la mayoría de los países de Centroamérica, la situación en materia de población adulta alfabetizada no presenta sino un desequilibrio sustantivo en relación con la asunción de los retos y desafíos que toda esta nueva situación hace derivar.

Otro dato de interés a tener en cuenta, lo especifica la desigualdad de oportunidades educativas prevalecientes entre las zonas rural y urbana.

En Centroamérica, 4 países presentan, en la actualidad, una proporción de población rural de más del 40%. Esta condición los ubica como los 4 países con mayor proporción de población rural en América Latina: Honduras (52%), Guatemala (50%), Nicaragua (43%) y El Salvador (42%). (SITEAL, 2007, p. 131). Esta situación tiene una especial relevancia en relación con las posibilidades de acceso al sistema educativo.

Al examinar los indicadores sobre asistencia neta por nivel educativo y la tasa de asistencia específica en la secundaria, se observa que, atendiendo a la disparidad urbano-rural, en todos los casos existen diferencias a favor de las áreas urbanas. Los países donde se evidencia un mayor contraste son Guatemala y Nicaragua. Estas diferencias son en general leves en la asistencia al nivel primario pero se acentúan en la asistencia secundaria. A modo de ejemplo: la probabilidad de asistir al nivel secundario de los adolescentes de las áreas rurales de Guatemala que tienen edad de concurrir a ese nivel es del 13%, mientras que en las áreas urbanas de este país la probabilidad de que sus pares asistan al mismo nivel es del 47%. (SITEAL, 2007, p. 131).

Según la misma fuente, en los 4 países mencionados, en lo que concierne al porcentaje de población en edad escolar que nunca asistió a la escuela primaria, se tiene el siguiente panorama.

**Tabla N° 3**

**Porcentaje de población en edad escolar que nunca asistió a la escuela primaria.  
Áreas urbana y rural en El Salvador, Honduras, Nicaragua y Guatemala<sup>11</sup>**

País	Área urbana	Área rural
El Salvador	3.3	8.4
Honduras	4.5	7.0
Nicaragua	5.3	15.7
Guatemala	9.2	18.2

El anterior conjunto de datos pone de relieve la compleja tarea en la que se encuentran inscritos los países de Centroamérica, a propósito de lograr la solidez educativa de sus

---

<sup>11</sup> **Fuente:** SITEAL (2007), *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007*, <http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2007.asp>, p. 132.

sociedades y de establecer las condiciones institucionales adecuadas para la óptima formación de los recursos humanos; de igual manera, para lograr la pertinencia y la equidad y garantizar el acceso, la permanencia y la eficiencia terminal en los diferentes niveles del sistema educativo.

En el nivel de la educación superior, asimismo, de nuevo las cifras de acceso presentan condiciones desiguales entre los distintos países de la región. Según los datos registrados por el Proyecto Tuning/América Latina, únicamente Panamá presenta una tasa de matrícula en educación superior de la población entre 20 y 24 años, superior al 50% (52.5%). Con 10 puntos menos le sigue Costa Rica: 42.6%. Los restantes países poseen tasas muy significativamente inferiores: Guatemala: 21.1%; El Salvador: 19.0%; Honduras: 19.0%; Nicaragua: 20.7%. (Beneitone y Otros, 2007, p. 27).

Es característica reconocida de la sociedad del conocimiento, la permanente revolución de la inteligencia. *“Es evidente la intensidad, diversidad y velocidad, con las que, día a día, se crean nuevos conocimientos.”* (Beneitone y Otros, 2007, p. 17).

La aceleración del progreso del saber hace que el individuo necesite actualizar constantemente sus conocimientos. Además, ese progreso desemboca cada vez más en innovaciones tecnológicas cuyas repercusiones son: la transformación radical de la estructura del empleo; la creación de necesidades de personal en nuevos ámbitos y especialidades; el aumento de las necesidades ya existentes en otros campos, junto con la modificación frecuente de las capacidades y competencias exigidas; y la reducción y supresión simultáneas de las necesidades de personal en determinados ámbitos y oficios tradicionales. (UNESCO, 1998, p. 3).

Los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas tienen en esta especificidad de la sociedad del conocimiento un complejo desafío estructural. El comportamiento de la actividad económica y productiva modifica sus orientaciones; a tal efecto, en particular, cabe destacar la acelerada expansión que experimenta durante los últimos años el sector terciario de la economía. Los bienes intangibles proyectan ahora la condición de constituir el sector económico de mayor dinamismo, cuyo fortalecimiento determina las posibilidades y define las premisas para impulsar procesos económico/productivos sustentados en los intereses estratégicos del desarrollo nacional.

Los requerimientos de conocimiento y de formación que la sociedad del conocimiento plantea para las sociedades del mundo contemporáneo, el anterior conjunto de datos indica para Centroamérica una complicada situación de desventaja. Los sistemas educativos y las instituciones de educación superior tienen en esta situación desafíos de gran envergadura.

Si se toma la educación formal como un indicador de la calificación de la fuerza de trabajo, es claro que Centroamérica se distingue por contar con una mano de obra en la que predominan los trabajadores no calificados [...]. Vista la región en su conjunto, para el 2006 el 39% de la población económicamente activa no había logrado completar la educación primaria y el 58% tenía primaria completa o menos.<sup>12</sup> (Programa Estado de la Nación, 2008, pp. 145-146).

A la educación superior pública, una vez más, hoy le corresponde dar cuenta de la responsabilidad de proporcionar formación integral, pertinente y de calidad, a todos los sectores de la sociedad en general. Así se indica y recalca de manera especial en el documento publicado recientemente (2008) por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC): *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*.

#### **4. Integración regional de la educación superior pública en Centroamérica**

E. Ribeiro, en la década de 1990, destaca como característica de las políticas públicas de educación superior en América Latina, una dinámica de selección y combinación de diferentes opciones, “*a partir de un mismo repertorio de alternativas.*” (Ribeiro, 2002, p. 10).

En la escala nacional, seguramente la anterior constituya una constatación irrecusable. Por doquier, las políticas públicas de los gobiernos tienden a ser definidas predominantemente a partir del conjunto de disposiciones que durante los últimos años emiten los principales organismos financieros multilaterales; para América Latina, en especial: Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Ejes básicos de dichas políticas lo son: a) la racionalización presupuestaria; b) la demanda de que las instituciones de educación superior pública diversifiquen sus fuentes de financiamiento; c) el establecimiento de mecanismos

---

<sup>12</sup> Programa Estado de la Nación (2008), *Estado de la región en desarrollo humano sostenible. Un informe desde Centroamérica y para Centroamérica*, Lil S.A., San José de Costa Rica, pp. 145-146.

económéticos para la rendición de cuentas; d) evaluación/acreditación/certificación; e) reforma curricular en clave de una mayor vinculación con las demandas del mercado de trabajo.

Pero no únicamente la política de educación superior se resuelve en el umbral de los ámbitos nacionales. En América Latina, estas políticas también se ven interpeladas en las escalas de lo regional y lo suprarregional. A manera de ejemplificación, C. García indica dos experiencias: a) la situación desencadenada en el escenario que para la educación superior de México traza el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN); b) la otra: los esfuerzos impulsados por la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, en perspectiva de articular subregionalmente a estas instituciones en el marco del Mercosur. (García Guadilla, 2003, p. 17).

Dichas dos experiencias son igualmente destacadas por G. Neave, para quien pueden ser calificadas como “alineamientos” que “*nos ponen en contacto directo con el desafío de la globalización y tienen consecuencias directas o indirectas, en los sistemas nacionales de enseñanza superior de estos países*” (Neave, 2001, p. 11).

Tanto en uno como en otro caso, se trata de experiencias cuyo desarrollo se lleva a cabo en interlocución con los procesos de integración regional y macrorregional a que inducen los anclajes de la globalización económica y que, de manera específica, están jalónadas por las lógicas de la liberalización comercial y de privatización que promueven los tratados de libre comercio (TLC's). El saldo, hasta ahora, sin embargo, lo mismo para una como para otra experiencia, según opina C. García, no ha sido muy favorable: “*el impacto que han tenido estas actividades no ha sido muy alentador en ninguno de los dos casos.*” (García Guadilla, 2003, p. 20).

La educación superior pública, no obstante, en América Latina, también se organiza a partir de la década de 1990, haciendo acopio de un conjunto de disposiciones endógenas que le permiten definir e impulsar sus propias políticas y procesos de desarrollo. Las instituciones organizan y proyectan su quehacer académico y sus estrategias de fortalecimiento, en una perspectiva de actuación pertinente y prospectiva, en relación con las políticas públicas de educación encaminadas por los gobiernos y por los organismos financieros multilaterales.

En Centroamérica, a partir de 1995, a propósito de la nueva urdimbre de tendencias estructurales que la globalización y la sociedad del conocimiento cartografián para las instituciones de educación superior pública, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) dispone impulsar el *Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana* (PIRESC II).

Resulta de interés destacar -aun cuando la investigación especializada en América Latina así no lo haya llegado todavía a reconocer-, la particularidad de que el PIRESC II constituye una iniciativa inscrita en precedentes que no poseen correlato en ninguna otra localización geográfica de América Latina. A tal efecto, igualmente importante de resaltar es el hecho de que el CSUCA, en tanto organismo asociativo de integración regional de la educación superior pública, en 1995 está a punto de cumplir el medio siglo de fundado. Su creación, en 1948, antecede incluso a la de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).

Todavía en 2008, en el resto de América Latina los procesos de integración regional de la educación superior apenas empiezan a consolidar sus primeros pasos. A tal efecto, la *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008* señala lo siguiente: “*La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza*” (CRES/ALC, 2008, p. 2).

Hace 60 años, la creación del CSUCA se realiza bajo el propósito de que la educación superior pública de la región contribuyera con la promoción y fortalecimiento de “*la unidad cultural, política y económica del Istmo*” (Secretaría Permanente del CSUCA, 1959, p. 11). En el cumplimiento de este propósito se cifraban las “metas esenciales” de las universidades. La principal tarea para estas instituciones se entendía en términos de la conformación de una oferta educativa de nivel superior al servicio de los pueblos centroamericanos, de manera tal que esto sirviera para favorecer “*el suficiente grado de cultura con el fin de que en ellos aparezca la conciencia que se necesita para el gran paso histórico de la unidad centroamericana*” (Secretaría Permanente del CSUCA, 1959, p. 11). Este propósito fundamental prevalece como telón de fondo en el marco del PIRESC II; se trata de la premisa que de manera esencial justifica y orienta los esfuerzos por la integración regional centroamericana de la educación superior pública.

No obstante, en la década de 1960, al formularse el PIRESC I, la propuesta consistió en desarrollar polos académicos de excelencia localizados en los diferentes países de la región. Así, bajo esta perspectiva surgieron instituciones tales como el Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP), en Costa Rica, o el Instituto de Nutrición de Centroamérica y Panamá (INCAP), en Guatemala. De la misma manera, en el marco del PIRESC I se crean las primeras carreras y programas de posgrado regionales, en cumplimiento del mencionado propósito.

En la década de 1990, el PIRESC II, aun cuando se aboca, por ejemplo, a dar una redinamización al proyecto de las carreras y posgrados regionales, de la misma manera se propone el desarrollo de una orientación distinta. De lo que se trata ahora es de aprovechar las fortalezas académicas que cada una de las instituciones posea en diferentes campos, a fin de ponerlas en común y promover un proceso de fortalecimiento integral, sistémico, sostenido y sinérgico, de la educación superior de la región en su conjunto. Con base en esta nueva orientación, el PIRESC II se plantea los siguientes objetivos:

- Ejecutar y coordinar planes y programas regionales conjuntos, a través de sus órganos y en estrecha relación con las instancias correspondientes de sus universidades confederadas.
- Promover el desarrollo armónico y equilibrado de sus universidades miembros.
- Impulsar y promover mecanismos de cooperación entre las universidades de la Confederación, a fin de presentar una oferta conjunta, complementaria e integral a la comunidad centroamericana.
- Impulsar sistemas de cooperación académica entre las universidades miembros, con el fin de lograr la integración y el fortalecimiento de la educación superior centroamericana.
- Impulsar cambios en las universidades confederadas a fin de que las mismas se ajusten a las necesidades de los pueblos centroamericanos frente a los retos del siglo XXI.
- Establecer y mantener relaciones con las universidades de todos los países del mundo y organismos nacionales e internacionales de carácter público o privado, apegada a sus principios y siempre que contribuya al logro de sus fines. (CSUCA, 2003, p. 68).

El CSUCA, a través del PIRESC II, da un salto cualitativo, al diseñar un marco de políticas y de cursos de acción, con una orientación definida para la organización intrarregional de la educación superior pública de Centroamérica. El esquema se basa en la constitución de Sistemas Universitarios Regionales (SUR), cuya operacionalización se lleva a cabo a su vez bajo la figura de las *redes académicas centroamericanas*. La estrategia del Plan consiste en impulsar un “proceso sinergético” (Secretaría Permanente del CSUCA, 1996a, p. 68) entre las instituciones miembros, cuyo horizonte de desarrollo está definido a partir de los siguientes propósitos:

- “a- Intercomunicar, en todos los sentidos y en sus múltiples niveles, a las universidades confederadas en el ámbito nacional, regional e internacional.
- “b- Ofrecer las condiciones, técnicas e institucionales, para configurar nuevos espacios académicos preñados de fuerza creativa e imaginativa para responder a los desafíos del futuro.
- “c- Potencializar y proyectar a los programas nacionales en el ámbito regional e internacional; a las disciplinas al ámbito interdisciplinario, y a las instituciones al ámbito multiinstitucional y multinacional.” (Secretaría Permanente del CSUCA, 1996a, p. 68).

En su apropiada definición académica, los SUR se proponen como entidades multidisciplinarias y, al propio tiempo, multiescalares. En el marco del PIRESC II, se crean los siguientes sistemas:

- Red de Sistemas de Información Documental de las Universidades Centroamericanas (Red SIID).
- Sistema Centroamericano de Relación Universidad/Sector Productivo (SICAUSP).
- Consejo Regional de Vida Estudiantil (CONREVE).
- Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES).
- Sistema de Carreras y Posgrados Regionales Centroamericanos (SICAR).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> El SICAR, en realidad, lo que recibe es una ratificación en el marco de creación de los SUR del PIRESC II. Este Sistema procede de las primeras carreras regionales creadas en Centroamérica, en 1962.

A partir de 1997, el CSUCA, bajo un acuerdo de cooperación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), asume también el desarrollo de un espacio de intercambio a escala extraregional: el *Programa Mesoamericano de Intercambio Académico México/Centroamérica*.<sup>14</sup>

La estrategia de los SUR involucra la doble perspectiva de que, por una parte, con el PIRESC II se instituye la apertura de un nuevo momento en la experiencia histórica de acción interinstitucional conjunta puesta en marcha por las instituciones de educación superior pública de Centroamérica. Por la otra, tal figura se funda a su vez en el diseño de los nuevos instrumentos estratégicos, las redes académicas centroamericanas, que permiten favorecer y consolidar los espacios de relacionamiento interinstitucional, según las diversas áreas de trabajo definidas y atendiendo al desarrollo de iniciativas y sensibilidades orientadas hacia la articulación con los procesos que interpelan a la educación superior pública, tanto a escala regional como extraregional.

Los sistemas proveen la posibilidad de actuar simultáneamente en diferentes niveles y disciplinas, abriendo cada vez más nuevos espacios de participación y de creación científica. En este sentido, las características fundamentales de los Sistemas serían: el ser abiertos a las posibilidades de investigación, docencia y extensión; y ser flexibles en cuanto a las posibilidades de enlace de los contenidos disciplinarios especializados. Ello asegura la conexión diversa entre los ámbitos nacionales, regionales e internacionales. (Secretaría Permanente del CSUCA, 1996a, p. 79).

La estrategia programática del CSUCA puede ser definida como un escenario articulado sobre la base de relevar las identidades institucionales de cada cual, a través de crear una mayor interacción, movilidad y flexibilidad entre las instituciones asociadas. A partir de esta organización programática, la integración regional de la educación superior pública centroamericana “se comprende como la disposición de una voluntad política de las autoridades universitarias del istmo por conjuntar recursos y conceptos, problemas y soluciones, experiencias y conocimientos en el propósito de mejorar la educación superior centroamericana.” (Secretaría Permanente del CSUCA, 1996a, p. 80.).

---

<sup>14</sup> Programa aprobado a instancias de la Secretaría Permanente del CSUCA, en el marco de la II Reunión de Jefes de Estado y de Gobierno de los Países Integrantes del Mecanismo de Diálogo y Concertación de Tuxtla.

[...] las universidades públicas, en el nuevo contexto económico, político, ambiental, científico y cultural, deben retomar y profundizar el fondo científico-humanístico que las sustenta y deben contribuir a crear los conceptos síntesis que nos posibiliten una visión de conjunto de los cambios que ocurren en el mundo social y natural: del cómo se producen, del cómo nos afectan y principalmente del cómo podemos tener una participación activa y creativa frente a ellos. En esto va la necesidad de ahondar la orientación propositiva de la universidad, que se asienta en la capacidad de prospección social e institucional que la universidad debe desarrollar en un intercambio dinámico y mutuamente beneficioso con la comunidad centroamericana. (Secretaría Permanente del CSUCA, 1996b, p. 33).

De igual manera, a partir de un ejercicio renovado de la autonomía universitaria, el Plan se propone la revitalización proactiva y prospectiva del proyecto académico de la educación superior pública, tanto en función de las políticas públicas del Estado como en razón de hacer frente a las tendencias y planteamientos que en materia educativa derivan ahora de los escenarios de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

La realidad académica de la educación superior pública de Centroamérica presenta característicamente la existencia de variados niveles de desarrollo. Tanto acontece así en la escala de las condiciones estructurales nacionales, lo mismo que en la de las propias realidades institucionales. Justamente, la consideración de estas condiciones estructurales, especificidades socioculturales y variados niveles institucionales de desarrollo, es lo que conduce a sustentar el PIRESC II bajo un esquema de cooperación anclado en los principios de la asociación complementaria y de la solidaridad interinstitucional. Esta orientación se funda, de una parte, en un respeto indeclinable por las identidades de las instituciones; por la otra, en una disposición transparente y propositiva a reconocer entre una y otra de ellas sus capacidades y sus específicas potencialidades.

Por tanto, de lo que se trata privilegiadamente es de establecer como pauta fundamental el aprovechamiento de las fortalezas y mejores desarrollos que las instituciones posean cada una de ellas en campos y regiones específicos de su quehacer académico e institucional. Los avances de cada cual habrán de compartirse, de manera complementaria y solidaria, a

fin de propiciar la mejora constante de la educación superior, en perspectiva del proyecto de la integración regional centroamericana.

El anclaje de historicidad es importante de destacar, en la medida en que este da relieve al propósito de contar con una identidad institucional centroamericana, la cual se pueda ver reflejada y asumida en las específicas identidades institucionales de cada país y de cada sistema nacional de educación superior. Esta orientación permite diferir las tendencias que a escala transnacional se promueven en el marco de la globalización, con pretensiones de unidimensionalidad y de pensamiento único.

Por otra parte, importante de destacar es también el hecho de que, en la década de 1990, las iniciativas del CSUCA encuentran como referencialidad contextual un proceso intergubernamental de integración regional: el *Sistema de la Integración Centroamericana* (SICA):

[...] el que se sucedan transformaciones internacionales que han motivado la necesidad de variar la forma en que se inserta América Central en la división internacional del trabajo; el que haya una voluntad política de parte de los dirigentes nacionales de llevar a cabo un proceso de integración centroamericana; el que ello tienda a provocar cambios significativos en la estructura productiva regional; y el que se hayan hecho los movimientos necesarios para reactivar el cuerpo institucional que apoya la integración regional, por medio del Sistema de la Integración Centroamericana... (Secretaría Permanente del CSUCA, 1996b, p. 11).

La educación superior pública se compromete con el proceso de integración regional impulsado por los gobiernos. La propuesta del SICA tiene lugar a partir del propósito por “hacer de Centroamérica una Región de Paz, Libertad, Democracia y Desarrollo” (Herrera, s.f., p. 11). Esta especial directriz asume como referencia de fondo una situación que se había vuelto insostenible: la dilatada dinámica de conflictos político/sociales y militares que agobiaban a la región desde varias décadas atrás. La necesidad de una solución efectiva a la situación se volvía una tarea urgente y en la que se consideró que debían participar, no únicamente los gobiernos; de igual manera, todos los demás y diversos actores sociales, políticos e institucionales, en mayor o menor medida involucrados y con una aportación protagónica que proporcionar.

En el marco de estas iniciativas por la integración regional, la década de 1990 puntuiza asimismo para Centroamérica un momento en el que emergen planteamientos y propuestas desde diversos organismos multilaterales, con énfasis en indicar que las nuevas condiciones del desarrollo no sería posible satisfacerlas, sino en la medida en que estas se sustenten en los principios de la equidad, el respeto a la diversidad étnica y cultural, el desarrollo sostenible y, en general, en la construcción y consolidación de sistemas institucionales democráticos. A tal efecto, además de diversos instrumentos institucionales y formales, el SICA recurre también al diseño de una *Agenda Regional* o plan programático de acción: la así denominada *Alianza para el Desarrollo Sostenible* (ALIDES).

La ALIDES, en su sustantiva implicación programática, adopta como base principal de orientación, la promoción de los principios de la equidad y la solidaridad sociales, así como los conceptos y heurística del desarrollo sostenible y de la sustentabilidad social del desarrollo. Preocupación fundamental la constituye el desarrollo de capacidades endógenas para hacer frente a las nuevas realidades y desafíos estructurales que para las sociedades centroamericanas implican la globalización y la sociedad del conocimiento.

El nuevo proceso integracionista busca así atender subsidiariamente las necesidades de desarrollo sostenible de sus miembros basándose fundamentalmente en el enfoque según el cual el desarrollo centroamericano es tarea de los centroamericanos, quienes para subvenir sus propias insuficiencias nacionales con el fin de promover el desarrollo sostenible deben, en primer lugar, entreayudarse con sus capacidades y potencialidades, apoyándose en sus instituciones de integración, recurriendo sólo complementariamente a la cooperación internacional una vez agotado el esfuerzo regional. (Herrera, s. f., p. 10).

Con el establecimiento del SICA, Centroamérica renueva el interés por la perspectiva de la integración regional, bajo la orientación de impulsar intergubernamentalmente proyectos que contribuyan a fortalecer las bases y los procesos del desarrollo, en los diferentes países y a escala regional en su conjunto.

Por su parte, las instituciones de educación superior pública, en el marco del CSUCA y a través del PIRESC II, enlazan con los propósitos del SICA, complementando sus esfuerzos a

fin de institucionalizarse como actores legítimos y como entidades que aportan de manera significativa a enriquecer los procesos de la integración regional. Así:

[...] en el sentido de resolver, desde sus principios, es decir, desde su posición crítica y autonomista y en función del desarrollo social y la democracia, la forma en que corporizadas se involucrarán más en el vasto movimiento de la integración regional y dar su aporte creativo, académico, científico y cultural, para que Centroamérica unida esté presente en el escenario internacional de forma solvente, con recursos propios y con capacidad de negociación. (Secretaría Permanente del CSUCA, 1996b, p. 12).

En la escala regional centroamericana, el PIRESC II constituye, en consecuencia, la asunción estratégica de la responsabilidad institucional de la educación superior pública por llevar a cabo un proceso dirigido a apropiarse de los significados e implicaciones que establecen las demandas y los sentidos del cambio en los actuales momentos de globalización y de sociedad del conocimiento.

Una década después, en 2004, el VI Congreso Universitario Centroamericano, al aprobar el PIRESC III, de nuevo recalca en dicha responsabilidad institucional, así como en los correspondientes compromisos relacionados con ella. Las realidades de la región no han mejorado. Las situaciones estructurales que presentan las sociedades centroamericanas se caracterizan todavía por la prevalencia de “enormes problemas de pobreza, desigualdad, exclusión, discriminación, crecimiento demográfico, así como aquellos problemas transversales relacionados con el ambiente, la gobernabilidad y la institucionalidad democrática, incipiente aún en nuestras sociedades”. (CSUCA, 2005, p. 11). Una situación ante la cual:

[...] las universidades -aprovechando las potencialidades geoestratégicas de la región, la riqueza de sus talentos humanos, así como su diversidad natural y cultural- deben crear e implementar modelos propios de reestructura y reforma que les permitan incidir de forma más eficaz en el desarrollo integral de la sociedad centroamericana. (CSUCA, 2005, p. 5).

Por consiguiente, el PIRESC III acentúa su relación de continuidad con el PIRESC II y, asimismo, con los lineamientos centrales consignados en la propuesta programática de la

ALIDES. Su orientación hace hincapié en que las instituciones de educación superior pública de la región:

[...] deben asumir con responsabilidad su misión de contribuir con altura académica y científica a la solución de los principales problemas de su sociedad, a través de una actitud crítica y propositiva, para incidir positivamente en el desarrollo integral y el bienestar de la sociedad centroamericana en armonía con el medio natural. (CSUCA, 2005, p. 8).

La educación superior pública de Centroamérica, en el marco del CSUCA, asume a lo largo de los últimos tres lustros una relación de contribución con los procesos del desarrollo nacional, así como un compromiso indeclinable con el mejoramiento de las condiciones de vida de cada una de las respectivas sociedades.

Tienen ante sí estas instituciones, como marco privilegiado de referencia, según lo plantea el PIRESC III, los desafíos que derivan de la

acelerada expansión del conocimiento científico y tecnológico, que genera cambios en las competencias y roles demandados a los graduados universitarios, exige una mayor diversificación de las universidades, nuevas modalidades en educación superior y requiere una mayor vinculación de la Universidad con la sociedad y el Estado. (CSUCA, 2005, p. 10)

### **Consideraciones finales**

Desde su creación en 1948, el CSUCA es, a lo largo de 60 años, una de las instituciones clave que contribuye de manera sustantiva y sistemática a enriquecer los procesos de la integración regional en Centroamérica. Esta importante aportación la lleva a cabo a través de generar y desarrollar múltiples iniciativas de alcance estratégico, orientadas a integrar los esfuerzos que la educación superior pública puede allegar a la solución de las situaciones estructurales que afectan a las diferentes sociedades de los países de la región.

Las actuales tendencias de la globalización y la sociedad del conocimiento encuadran a la educación superior ante acontecimientos tales como: transnacionalización de las decisiones económicas y políticas, tensión entre lo nacional/regional y las tendencias globales y

mundiales del desarrollo científico/tecnológico, obsolescencia de las realizaciones científico/tecnológicas en la esfera de los sistemas económico/productivos y del mercado de trabajo, cambios sustantivos en los planes y programas de estudio, aplicación intensiva de las TIC's en los ámbitos de la enseñanza/aprendizaje, nuevos proveedores de servicios educativos, universidades empresariales y corporativas, comercio trasnacional de los servicios educativos.

Los escenarios y desafíos que, en la actualidad, la globalización y la sociedad del conocimiento abren y plantean para la educación superior, las universidades centroamericanas asociadas en el CSUCA los asumen, a partir de 1995, a través de desarrollar una nueva construcción programática: los Planes PIRESC II y PIRESC III. Estos Planes constituyen una iniciativa renovada por articular la integración regional de la educación superior pública de Centroamérica, de manera protagónica y crítica, así como en interlocución dinámica y prospectiva con las tendencias y procesos estructurales que la globalización y la sociedad del conocimiento hacen derivar.

La tarea asumida tiene como fundamento una dinámica relación de cooperación interuniversitaria, la cual se basa en los principios de la reciprocidad, la solidaridad y la complementariedad. Bajo estos principios, las instituciones establecen una dinámica de organización y trabajo en la que se definen las políticas, objetivos, áreas de trabajo, mecanismos y lineamientos estratégicos y programáticos para la transformación, desarrollo y fortalecimiento de la educación superior, en sus diferentes dimensiones y niveles.

En el marco de esta experiencia, importante de destacar es el hecho de que se trata de acciones, proyectos y, también, de imaginarios, a partir de los cuales se define y consolida una identidad particular de las instituciones de educación superior pública, con un anclaje privilegiado en la propia historicidad y en la validación y reconocimiento de las territorialidades societales y culturales en las que cada una de ellas está inscrita.

## Referencias

- Cumbre Ecológica Centroamericana para el Desarrollo Sostenible. (1994). **Alianza Centroamericana para el Desarrollo Sostenible** [en línea]. Comisión Centroamericana de Ambiente y Desarrollo. Recuperado el 9 de enero de 2006, de <http://www.ccad.ws/antecedentes/alides/ALIDES.pdf>.
- Appadurai, Arjun. (1999). La globalización y la imaginación en la investigación [en línea]. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, Nº 160, junio de 1999. Recuperado el 3 de marzo de 2004, de <http://www.unesco.org/issj/rics160/appaduraispa.html#aa>.
- Beneitone, Pablo y Otros (eds.). (2007). **Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007**. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Brunner, José Joaquín. (2002). Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas. En Kent, Rollin (Comp.) (2<sup>a</sup> ed.), **Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos**. Ciudad de México: FLACSO-Chile/Universidad Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (2003). Globalización, educación y análisis político de discurso. En Granja Castro, Josefina (comp.) **Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites**. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe. (2000). **Equidad, desarrollo y ciudadanía**. Santiago de Chile: CEPAL/Naciones Unidas. Disponible en <http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/1/lcg2071/lcg2071.pdf>.
- Confederación Universitaria Centroamericana/Secretaría Permanente. (1996). **Misión CSUCA XXI. Documento central del IV Congreso Universitario Centroamericano**. San José, Costa Rica: EDUCA.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998). **Hacia un Programa 21 para la educación superior**. París: Ediciones UNESCO.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano. (2003). **Fines de la Confederación Universitaria Centroamericana**. Guatemala: Secretaría Permanente del CSUCA. Disponible en <http://csuca.edu.gt/CUC/finescuc.htm>.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano. (2005). **Tercer Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana**. Ciudad de Guatemala: Secretaría General del CSUCA.
- David, Paul A. y Dominique Foray. (2002). Una introducción a la economía y a la sociedad del saber. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, (171). Ediciones UNESCO, París, <http://www.unesco.org/issj/rics171/fulltext171spa.pdf>.

- Foray, Dominique. (2002). "Editoria". **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, (171). Ediciones UNESCO, <http://www.unesco.org/issj/rics171/fulltext171spa.pdf>.
- Freitag, Michel. (2004). **El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política**. Barcelona: Ediciones Pomares.
- García Canclini, Néstor (2001). **La globalización imaginada.**, Ciudad de México: Paidós Mexicana.
- García Guadilla, Carmen. (2002). **Acuerdo General de Comercialización de Servicios (GATS) y educación superior en América Latina. Algunas ideas para contribuir a la discusión**. Convención de Universidades Miembros de Columbus. Disponible en <http://www.columbus-web.com/es/partej/gatsyal.doc>.
- García Guadilla, Carmen. (2003a). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En Mollis, Marcela (Comp.), **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO.
- Granja Castro, Josefina. (comp.) (2003). Introducción. En Granja Castro, Josefina (comp.), **Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites**. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Guattari, Félix. (2000). **Cartografías esquizoanalíticas**. Buenos Aires: Manantial.
- Herrera Cáceres, H. Roberto. (s.f.). **El Sistema de la Integración Centroamericana. Memoria y prospectiva**. San Salvador: Secretaría General del SICA.
- Ladrière, Jean. (1977). **El reto de la racionalidad. La ciencia y la tecnología frente a las culturas**. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Neave, Guy. (2001). **Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea**. Barcelona: Gedisa.
- Osorio, Jaime. (2000). **Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento**. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de Cultura Económica.
- Paes de Barros, Ricardo y Otros. (2005). **Crecimiento con equidad. La lucha contra la pobreza en Centroamérica**. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/Gente Nueva Editorial.
- Petit, Pascal y Luc Soete. (1999). La globalización en busca de un futuro. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, (160), disponible en <http://www.unesco.org/issj/rics160/petitspa.html#pp>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (1990). **Desarrollo Humano. Informe 1990**. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (1995). **Informe sobre Desarrollo Humano 1995**. Ciudad de México: Harla S.A.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2000). **Informe sobre Desarrollo Humano 2000**. Mundi-Prensa Libros S.A., Madrid.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2006). **Informe sobre Desarrollo Humano 2006**. Mundi-Prensa Libros S.A., Madrid.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2007). **Informe sobre Desarrollo Humano 2006**. Mundi-Prensa Libros S.A., Madrid.
- Pujol, Jaime y Weinberg, Pedro Daniel. (2000). Prólogo. En Ermida Uriarte, Oscar y Ghione, Hugo Barreto (coord.), **Formación profesional en la integración regional**. Montevideo: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional.
- Ribeiro Durham, Eunice. (2002). Introducción. Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina. En Kent, Rollin (Comp.) (2<sup>a</sup> ed.), **Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos**. Ciudad de México: FLACSO-Chile/Universidad Autónoma de Aguascalientes, Fondo de Cultura Económica.
- Robinet, André. (1982). **Mitología, filosofía y cibernetica**. Madrid: Tecnos.
- Rosenthal, Gert. (1998). Los desafíos de la globalización para Centroamérica. **Revista de la CEPAL**, (Extraordinario). Disponible en <http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/7/lcq2037/rosenth.htm>.
- Secretaría Ejecutiva de la CEPAL. (2002). **Globalización y desarrollo**. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en <http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/3/LCG2157SES293/Global-c1.pdf>.
- Secretaría Permanente del CSUCA. (1996a). **Misión CSUCA XXI. Documento central del IV Congreso Universitario Centroamericano**. San José de Costa Rica: EDUCA.
- Secretaría Permanente del CSUCA. (1996b). **Segundo Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana. PIRESC II**. San José, Costa Rica: EDUCA.
- Secretaría Permanente del CSUCA. (1958, 6-8 noviembre). **Actas y acuerdos**. San José, noviembre 1958/junio 1961, Acta de la Primera Reunión Extraordinaria. San José: Universidad de Costa Rica.
- Secretaría Permanente del CSUCA. (1960, 26 de junio). **Actas y acuerdos**. San José, noviembre 1958/junio 1961, Acta de la V Reunión Ordinaria del CSUCA. San Salvador: Universidad de El Salvador.

- Secretaría Permanente del CSUCA. (1959). **Memoria de las reuniones del Consejo Superior Universitario Centroamericano 1949-1959**. León, Nicaragua: Publicaciones de la Secretaría Permanente del CSUCA.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina - SITEAL. (2007). **Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007**. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2007.asp>.
- Thompson, Grahame. (1999). Introducción: situar la globalización. **Revista Internacional de Ciencias Sociales** (160). Disponible en <http://www.unesco.org/issj/rics160/titlepage160.html>.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. (2008). Introducción. En Tünnermann Bernheim, Carlos (ed.), **La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998**. Caracas: Universidad Javeriana/IESALC. Disponible en [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&catid=3&Itemid=14&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&catid=3&Itemid=14&lang=es).
- Tünnermann Bernheim, Carlos (ed.). (2008). **La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998**. Caracas: IESALC/Universidad Javeriana. Disponible en [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&catid=3&Itemid=14&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&catid=3&Itemid=14&lang=es).
- VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. (1998). **Declaración de Sintra**. Sintra, Portugal: Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <http://www.oei.es/viicie.htm>.