

idea
latinoamericana
colección

**Los postgrados en América
Latina y el Caribe en la
sociedad del conocimiento**

idea
latinoamericana
colección

idea
latinoamericana
colección

Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento

Claudio Rama Vitale

Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad
del conocimiento

Primera Edición

D.R. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL
CARIBE

Edificio UDUAL, Circuito Norponiente del Estadio Olímpico
Ciudad Universitaria, México, 2007.

ISBN:978-968-6802-9

Impreso en México / Printed in Mexico

Editora: Lic. Gisela Rodríguez Ortiz
Diseño y formación: Olivia González Reyes

Índice

Introducción. El nuevo modelo de acumulación y las industrias del conocimiento.	7
I. Las revoluciones de los saberes disciplinarios.	17
1.1 Los límites de las disciplinas.	21
1.2 El futuro y las disciplinas.	29
1.3 El postgrado como expresión de la sociedad del saber.	33
1.4 Los postgrados como nuevo ámbito específico de la educación.	41
II. Los postgrados en América Latina y el Caribe.	
2.1 El camino de las universidades latinoamericanas: monopolio, diversificación, especialización y cooperación.	49
2.2 La evolución de la educación superior en América Latina y el Caribe en el siglo XX.	60
2.3 Los postgrados en la nueva fase de la educación superior.	108
2.4 Las características de los postgrados en América Latina y el Caribe.	119
2.5 La dinámica de la internacionalización de la educación superior.	133
2.6 Los postgrados virtuales: una nueva relación entre el escenario global y los ámbitos nacionales.	148
2.7 Las universidades y la propiedad intelectual en la internacionalización de la educación superior.	160
2.8 Los postgrados y la “universitarización” de la formación docente.	171
2.9 Los postgrados y la investigación.	187
2.10 Los postgrados en las macrouiversidades.	195
2.11 Los postgrados en las universidades de inspiración religiosa.	211

2.12 La evaluación de los postgrados en la sociedad del saber.	216
2.13 El financiamiento de los postgrados.	233
Epílogo.	243
Anexos.	
Bibliografía.	257
Cuadros y Esquemas.	262
Citas.	263

INTRODUCCIÓN

EL NUEVO MODELO DE ACUMULACIÓN Y LAS INDUSTRIAS DEL CONOCIMIENTO

La economía mundial se está transformando en un ámbito único de acumulación para un creciente sector de ramas económicas como resultado del proceso de internacionalización de los capitales. Históricamente las industrias tradicionales, las metal mecánicas, las de bienes de capital, las intermedias, etcétera, se han ido internacionalizando en el siglo XX como respuesta –y en cada caso en forma diferenciada– a la competencia, a la búsqueda de ganancias extraordinarias, a los requerimientos de los avances tecnológicos o a las medidas gubernamentales. El modelo de acumulación a escala global basado en la cadena de montaje del fordismo, que construyó una división internacional del trabajo de productores de materias primas en la periferia y productores de productos terminados en el centro, está dando paso lentamente a un nuevo modelo de acumulación a escala mundial, basado en procesos de alta densidad tecnológica y que ha creado una nueva división internacional del trabajo caracterizada, a grandes rasgos, por la producción de conocimientos en los países centrales y la importación de dichos conocimientos en productos o patentes por parte de las diversas regiones de la economía mundial.

A mediados de la década del sesenta, la estadística económica comenzó a registrar realidades que las diversas teorías económicas no lograban explicar y que permitían suponer que se estaba gestando un cambio en el modelo de acumulación global. El crecimiento de los insumos factoriales –capital, tierra, materias primas y trabajadores– no producía en la misma proporcionalidad que antes un incremento de la producción, y además se constata que nuevos componentes como la información y los conocimientos aplicados, comenzaban a conformarse como los insumos más eficientes y dinámicos para promover el incremento de la productividad y de la producción.

Se estaba a las puertas de una revolución tecnológica que ha transformado en pocas décadas la economía mundial. Alvin Toffler, que analizó

este proceso, permitió definir una nueva periodización en la cual así como en su tiempo una primera ola societaria impuso la revolución agrícola y una segunda ola creó la sociedad industrial, esta nueva promovía una sociedad del conocimiento trayendo un proceso aluvional de cambios indetenibles de carácter planetario y cuyas incidencias no dependían de los sistemas políticos. La primera ola dio inicio a la civilización, la segunda a la modernidad, y la actual revolución tecnológica está sentando las bases de un mundo basado en la información y el conocimiento como ejes dinámicos organizadores de una nueva economía mundial.

El centro de esta nueva revolución es el resultado de la aplicación de nuevos conocimientos al proceso de producción y a un fuerte desarrollo tecnológico que está permitiendo construir una nueva sociedad más democrática basada en un nuevo concepto sobre la relación entre la ciencia y la sociedad.¹ “Información es poder” no es ya una mera frase, sino una realidad en el marco de un sistema económico que tiene como motor de expansión la incorporación permanente del saber en el proceso económico, y que comienza a ser definido como distinto al anterior, como un sistema post-industrial, la sociedad post-moderna, el capitalismo tecnológico, el post-capitalismo, el infocapitalismo, la tecnosociedad, etcétera, y que está reestructurando las bases tradicionales sobre las cuales se articulaba toda la sociedad y las estructuras productivas, gracias a lo cual se están expandiendo nuevos saberes, se incrementan los años de escolarización asociados a las teorías del capital humano, se desarrollan nuevos niveles educativos disciplinarios y en lo productivo se pasa de la simple cadena de montaje a su robotización, a las máquinas herramientas de control numérico en el marco de los talleres integrados de producción con alta densidad tecnológica. Además de estos cambios en las formas de la producción industrial, sectores enteros vinculados a los saberes y cuya producción se puede digitalizar como la educación, la información, la cultura y la comunicación están reestructurándose y organizándose como ejes dinámicos que motorizan la acumulación de capitales en el marco de una profunda revolución planetaria gestada por las nuevas tecnologías. El cambio está focalizado en el centro de la producción, con el nacimiento de una nueva sociedad basada en la información y la comunicación; en nuevas tecnologías digitales que permiten alta producción, alta diferenciación y bajo empleo industrial, que están

pautando nuevas sociedades, modelando el perfil de las industrias y de los procesos económicos, posibilitando la globalización, y viabilizando la construcción de un espacio común de la educación, la producción, las comunicaciones, el comercio y la cultura.

El nuevo modelo de sociedad que están lentamente perfilando las nuevas tecnologías, ha sido definido con una amplia variación de nombres: como infocapitalismo, capitalismo tardío, sociedad tecnotrónica, postcapitalismo industrial, sociedad de la información, etc. Pero todas las diversas definiciones se pueden reducir a una sociedad global que expande su economía a través de la innovación, el saber y la sustitución del empleo de baja capacitación por procesos de automáticos expandidos gracias a trabajadores simbólicos. También todas las conceptualizaciones se orientan a definir el conocimiento como el factor clave y motor central de la nueva sociedad. Es así que se formulan las definiciones de capital humano, capital intelectual, capital ingenieril, capital cultural, de empresa en red, o simplemente de innovación. Todas ellas remiten en diversas formas, al proceso mundial en el cual se está creando una nueva sociedad global, con una división internacional del trabajo asociada a tijeras de precios derivadas de la densidad tecnológica de la producción, y donde el conocimiento, en proceso de mercantilización, crecientemente se localiza en los países centrales que se redefinen como los centros de producción, apropiación y utilización intensiva de los nuevos saberes protegidos por el derecho intelectual.

La economía mundial está en el medio de una revolución tecnológica que se está expandiendo y distribuyendo hacia toda la sociedad en un proceso de adaptación y asimilación que se extenderá por varias décadas. Los diversos estudios la asocian a las sucesivas oleadas tecnológicas que han cambiado la faz de la tierra y el pensamiento económico. Desde Krontdratief pasando por Schumpeter, Garvy, Solow, Freedman, Drucker, Toffler, Castells y otros, se ha desarrollado una escuela teórica que explica la dinámica económica del sistema capitalista como una sucesión de ciclos que encuentran su sustentación en la innovación tecnológica y que impactan toda la sociedad provocando fuertes cambios sociales. Aunque para algunos sea la tercera ola y para otros el quinto ciclo, todos coinciden en poner el acento en una dinámica social y económica basada en el saber y las innovaciones y en el posterior proceso de reemplazo

masivo del conjunto de tecnologías tradicionales por otras nuevas que van moldeando las nuevas estructuras sociales.

Como afirma Carlota Pérez, “una revolución tecnológica es un conjunto de tecnologías, productos e industrias nuevas, capaces de sacudir los cimientos de la economía y de impulsar una oleada de desarrollo a largo plazo”². Estas tecnologías, históricamente se han apoyado en un conjunto de industrias motrices que son las que han empujado y motorizado cambios en el conjunto de la sociedad. Así, estas fases han estado marcadas y caracterizadas por la revolución industrial, por el vapor y los ferrocarriles, por la era del acero y la electricidad, por la era del petróleo barato, y actualmente por la informática y las telecomunicaciones. Tales cambios en la base productiva como derivación de las nuevas tecnologías que fungen como soportes de la economía, han impactado en múltiples dimensiones a toda la sociedad, y también a las estructuras educativas. Los análisis han ido avanzando desde un cierto determinismo tecnológico, hacia un marco analítico en el cual se retroalimentan la incorporación de las tecnologías y la propia sociedad, y bajo el cual es el propio impacto social del nuevo modelo y de su grado de estandarización y de aceptación donde se localizan las bases de la efectiva reestructuración y transformación de las diversas sociedades y de la propia educación como parte de la correspondencia entre relaciones sociales y condiciones técnicas de la producción.

Históricamente la educación se ha transformado vinculada a los múltiples cambios socio tecnológicos y en tal derrotero se han promovido nuevas competencias laborales, nuevos campos disciplinarios y también nuevas modalidades de las instituciones educativas. Ello en tanto la instauración y la consolidación de diversas revoluciones y oleadas tecnológicas se han viabilizado a través de nuevas modalidades de organización de los procesos de creación del saber y de organización institucional y organizativa de los procesos de transferencia y valorización. La educación se ha ajustado paulatinamente a esos cambios en la estructura productiva y al mismo tiempo ella misma ha sido el instrumento de la generalización de ellos en términos culturales y sociales. La masificación compulsoria de la educación promovida por Federico el Grande de Prusia en 1763, la gestación del Seminario de Humbolt en la Universidad de Berlín como derivación de la aparición del libro o el Estado educador del siglo XIX

para apoyar la construcción de las nacionalidades, han sido cambios que el sistema político ha promovido y que se han correlacionado con transformaciones en los modelos socioeconómicos y tecnológicos, unos asociados a la segunda ola a través de la estructura escolar, y otros al pasado ciclo fordista como mecanismo de formación de los trabajadores de cuellos blanco.

El actual escenario de revolución de los saberes y las tecnologías de información y comunicación que a través de sus diversas oleadas han inundado de nuevos productos, están conformando y también transformando toda la educación y no solo la educación a distancia hacia una nueva educación virtual global en red. Así, la revolución de la digitalización, la microelectrónica barata y las telecomunicaciones, promueven la conformación de un nuevo paradigma educativo, una nueva organización institucional, disciplinaria, geográfica, económica y pedagógica de las instituciones educativas marcado por la despresencialización a través de nuevas modalidades de comunicación en mercados globales y competitivos.

El nuevo paradigma societario se expresa así también en nuevas estructuras educativas y en nuevas modalidades pedagógicas, las cuales se están moviendo hacia una educación transnacional y virtual en el marco de la convergencia digital que sienta las bases de la educación sin fronteras bajo escenarios de educación permanente. La educación, una de las últimas fábricas nacionales, asociada a una tecnología pedagógica presencial de transferencia de saberes, y por ende con fuertes inserciones, estudiantes, currículos, infraestructuras y profesores nacionales, pudiera estarse lentamente transformándose como derivación de los nuevos escenarios y de las nuevas tecnologías, en estructuras desnacionalizadas y fragmentadas a escala global, con profesores y estudiantes dispersos por el mundo con pertinencias globales, y con nuevas unidades de gestión y de organización institucional.

Estamos recién en los albores de un cambio societario impulsado por las nuevas tecnologías que ya está modificando las bases sobre las cuales se ha estructurado la educación y en el cual es posible visualizar en su internacionalización, en la digitalización, en su expansión disciplinaria, en las transformaciones institucionales y en la propia masificación, componentes del nuevo rol de la educación en la sociedad del conocimiento

que se está creando. En este nuevo escenario, los postgrados en tanto ámbito de especialización disciplinaria y de apertura de nuevos espacios de saber se están transformando en el eje de la nueva educación y de la nueva economía, en el marco del nuevo escenario caracterizado por la innovación permanente.

Es la expansión disciplinaria derivada de la sociedad del conocimiento y de las inversiones en investigación las que se están expresando en los postgrados.

De la producción para elites en la época anterior a la revolución industrial para luego pasar a la producción de masas con la industrialización hoy se avanza hacia la producción masiva, segmentada y digitalizada de productos diferenciados. Este nuevo modelo tecnológico coloca a la innovación permanente como centro de la producción y de los consumos. La diferenciación y la generación de nuevos productos asociados a la aplicación comercial de saberes, constituyen el mecanismo para responder a la competencia y la búsqueda de ganancias extraordinarias y acelerar los consumos a través de una permanente obsolescencia derivada de la innovación: el consumidor consume productos nuevos permanentemente.

El fuerte desarrollo de los derechos intelectuales y su creciente internacionalización, las masivas inversiones en telecomunicaciones, la internacionalización y las reformas en la educación, las nuevas inversiones en investigación y desarrollo, la expansión de los postgrados, la batalla contra la piratería, la masiva privatización de los aparatos culturales por la vía del desmantelamiento efectivo del sector público como prestador de dichos servicios en términos de eficiencia y calidad, o la pelea por los mercados informáticos son parte del proceso de gestación de esta nueva sociedad donde el centro del poder, la generación de excedentes y las estructuras sociales están íntimamente vinculadas a la información y el uso mercantil del saber.

En el marco de la nueva economía mundial las economías centrales de los distintos bloques económicos mundiales están concentrando en sí la producción de ciencia (los procesos de investigación básica), las tecnologías (los procesos de producción de técnicas), las propias técnicas (las formas de producción de los procesos), a través del conjunto de industrias del conocimiento (la educación) y la información. En esta

batalla global, en esta verdadera guerra del siglo XXI, los centros de docencia e investigación son actores fundamentales.

De las viejas tijeras de precios de la economía mundial caracterizadas por bienes secundarios caros producidos por los países centrales y bienes primarios baratos producidos por los países periféricos, estamos adentrándonos a una economía mundial cuya división internacional del trabajo se articula, por un lado, en bienes con alto valor agregado de información y conocimiento aplicados caros, y bienes industriales baratos producidos en la periferia y exportados al centro, sobre la base de procesos tecnológicos importados y de equipamiento que funciona sobre la base de sofisticados software, transferencia de patentes y pagos de regalías, o sea de saberes con propiedad.

Superar esta nueva tijera de precios que se está conformando en la economía mundial implica, entre muchas cosas, reorganizar las estructuras educativas y tecnológicas en función de la producción en áreas vinculadas a la información y entre ello darle a la creación de saberes las industrias de la información y la educación una fuerte reorientación de cara a su inserción en el modelo tecnológico.

Esta dinámica se inició en los ochenta y se generalizó en los noventa asumiendo el nombre de globalización. Se profundizó gracias a la liberalización de los mercados, la digitalización tecnológica, el aumento de la competencia que estuvo incentivado por la irrupción de nuevos productores a escala mundial a posteriori de la caída del socialismo real y la apertura de nuevas áreas geográficas a la acumulación capitalista.

Esta nueva estructuración responde a un nuevo tipo de ejes dinámicos de los procesos económicos. Para Machlup irrumpe una nueva industria que la define como la “industria del conocimiento”.³

Cuadro N° 1 Sectores de la industria del conocimiento

a. Información básica
- bancos de datos de todo tipo
- información comercial
- científica
b. Información cultural
- películas
- libros
- noticias
- música
c. Elementos técnicos - Know How
- Patentes
- Especialización técnica
- Gestión y marketing

Para Enzensberg estas categorías asumen el nombre de “industrias de la información”, para Brzezinski son resultado de una revolución tecnotrónica que ha dado lugar a industrias electrónicas,⁴ para Christian Palloix son expresiones de un nuevo tipo de unidad que denomina “capital engineering”,⁵ en tanto que Stewart la conceptualiza como “capital intelectual”.⁶ En concordancia con ello se ha propuesto un nuevo sistema estadístico basado en la era de la información y que consiste en tres sectores: bienes, servicios personales, e información el cual incluye publicidad, comunicaciones, ordenadores y software, educación superior, espectáculos, industria editorial, títulos bursátiles, etcétera. Este último expresaría el nuevo tipo de capital que se valoriza en la producción de intangibles, que promueve la expansión en la sociedad del conocimiento en el cual un rol central lo tienen los centros de investigación y los postgrados.

La educación está cambiando fuertemente vinculada a esas transformaciones que se están procesando en la sociedad contemporánea con la digitalización, la expansión disciplinaria, la globalización mercantil y también de la democratización en el acceso como derivación de las

nuevas demandas de las personas, las empresas y las sociedades. En este contexto estamos avanzando a grandes pasos hacia la construcción de una educación mundial sin fronteras en este proceso de creación de una aldea global y que está significando una democratización aún mayor en el acceso a la educación superior, no sólo de masas, sino además de currículo, niveles, instituciones y modalidades cada vez más diferenciados. La nueva sociedad del conocimiento que impone el nuevo modelo económico está transformando radicalmente todos los procesos educativos.

Cambios en los procesos educativos con la globalización

- Nuevas disciplinas
- Nuevos niveles educativos
- Nuevas escalas educativas
- Nuevas ofertas
- Nuevas demandas
- Nuevas instituciones educativas diferenciadas
- Nuevos proveedores globales
- Nuevo escenario geográfico con la internacionalización de la educación
- Nuevos mecanismos de generación de saberes
- Nuevos mecanismos de transferencia de saberes
- Nuevas tecnologías educativas
- Nuevos roles del Estado de evaluación, acreditación y homologación

En este nuevo escenario una de las características centrales de la educación en la sociedad del conocimiento son los postgrados, en tanto éstos son el motor dinámico que promueve el capital intelectual al sentar las bases de la expansión disciplinaria, de la innovación tecnológica y de la investigación básica y aplicada. Debido a la índole actual del rol del saber y de las redes de información, la economía de la educación como la de la información se constituye en bases de la nueva economía mundial.⁷ La tecnología informática se articula como la nueva locomotora de la economía mundial que arrastra tras de sí al conjunto de elementos del

sistema, imponiendo un reacomodo de todos los aparatos de educación, comunicación e información y redefiniendo el rol de cada uno de ellos en función del nuevo paradigma societario mercantil globalizado.

CAPITULO I

LAS REVOLUCIONES DE LOS SABERES DISCIPLINARIOS

I. Las revoluciones de los saberes disciplinarios

París era un hervidero de ideas en 1800 cuando la ciencia positiva tomó el poder e impuso a la razón como el eje ordenador de las cosas. Desde entonces por un largo tiempo el mundo vivió con la certeza de que la razón y la ciencia anidan juntas en una indivisible unidad. Comenzó en los tiempos de la Enciclopedia, el “Diccionario razonado de las ciencias, las artes y los oficios” de D’Alembert y Diderot, en el cual se encontraba todo el saber acumulado ordenado en orden alfabético y que constituyó el cuerpo ordenador para reorganizar a la educación en base a las disciplinas del conocimiento, y que también contribuyó a la superación de las universidades católicas y también protestantes que en muchos casos habían construido una ortodoxia religiosa conservadora que detuvo el saber que comenzó a nacer en el Renacimiento al exterior de las instituciones universitarias y frente a las cuales se levantaba la razón y el individuo. La razón humana se estructuró como orden y clasificación, y derivó en la creación de disciplinas, dentro de las cuales todo saber se estructuraba al interior de ellas. Las disciplinas se articularon cuando se descubrieron las regularidades de la naturaleza; cuando se determinó que ésta sólo obedecía a las leyes de la razón y que ésta reconocía determinados y específicos ámbitos epistemológicos, y cuando la división del trabajo fue generando campos laborales asociados a ámbitos disciplinarios que se expresaron finalmente en profesiones.

La Revolución Industrial, generada al calor de inventores y burgueses que comenzaron a dominar las fuerzas de la naturaleza, se expresó en la expansión de las universidades a partir de la reorganización disciplinaria promovida por la razón y la Revolución Industrial fue la base que estableció los nuevos roles de la ciencia y de la Universidad como su ámbito de expresión. La ciencia al poder y a la orden del Estado fue el sustrato de las reformas napoleónicas de la Universidad de París. Todo el conocimiento se integró en el interior de las estructuras del saber sobre el cual se reorganizará la Universidad en la primera década

del siglo XVIII bajo la égida de Napoleón, que después de disolver las instituciones tradicionales creó en 1806 la Universidad Imperial, profesionalizante, como una corporación estatal y centralizada en todas las áreas del saber, con sedes en las provincias y que asumió la dirección de toda la enseñanza, universitaria y escolar, bajo el principio doctrinario de que la función de enseñar las nociones que forman al ciudadano era un deber del Estado ya conformado para entonces como el instrumento dominante de la modernidad burguesa.

El cambio fundamental del modelo universitario se expresó en su decidido carácter profesionalizante, en su estructura orgánica dividida en facultades, escuelas y fundamentalmente en las cátedras, los verdaderos centros académicos del saber. La Universidad como dependencia gubernamental tenía como misión formar los profesionales necesarios con un saber práctico útil a la sociedad, y esta enseñanza de los avances de la ciencia se realizaba a través de los docentes, que salvo excepciones en las instituciones, no se orientaban a la investigación sino a la reproducción erudita del saber ordenado y clasificado.

Kant afirmó cuando se conformó esta nueva universidad jerarquizada y donde todas las ciencias tenían su propio espacio catedrático en igualdad de condiciones que “no tuvo una mala ocurrencia aquel que concibió por primera vez la idea y propuso que la misma se llevara a cabo, públicamente, de tratar, por así decirlo, industrialmente todo el conjunto de la ciencia...dividiendo el trabajo; se nombrarían tantos maestros públicos o profesores como materias científicas y, convertidos en sus depositarios, constituirían juntos una especie de institución erudita llamada Universidad”⁸. Esta decisión de tratar toda la ciencia divididamente por disciplinas y éstas organizadas en cátedras trajo aparejado el problema de cómo mantener la unidad dentro de la diversidad en el interior de las universidades. Tal disgregación de la Universidad y de las disciplinas fue un tema de reflexión permanente en las aulas universitarias. En 1929, Heidegger ponía de relieve la contradicción entre el ser universitario como totalidad y las primacías disciplinarias como recortes parciales del saber. La dispersa multiplicidad de disciplinas sólo se mantenían unidas a través de la organización técnica de las universidades, pero el formato estructurado de la organización institucional no siempre estaba en correlación con el cambiante y creciente desarrollo disciplinario. Tal

contradicción fue uno de los ejes que promovió la aparición de campos universitarios comunes que buscaban detener la estructura separada organizativamente de facultades y escuela en inmuebles separados y que dificultaban la propia integración de los saberes fragmentados y que tampoco la estructura departamental lograba superar.

El modelo napoleónico promovió la nacionalización de la Universidad y el saber, transformando el concepto de universidad medieval, al sentar las bases de la pertinencia nacional y por ende establecer la supeditación de la Universidad al proyecto de desarrollo nacional y experimentando el debate abierto por Erasmo frente a la Iglesia y los señores feudales sobre la autonomía de la Universidad y del saber. La autonomía como concepto sólo tiene lógica y razón, así como causalidad histórica, desde Erasmo como espacio de saberes frente a los espacios de poderes.⁹ También el concepto de monopolio universitario está asociado a una estructuración de la Universidad como el único instrumento de los estados para transferir saberes y conceder certificaciones de competencias para su ejercicio en los mercados laborales profesionales.

A diferencia, el modelo de universidad prusiana impulsado por el Ministro Guillermo de Humbolt, concibió una institución también disciplinaria, pero el eje radicaba en los departamentos como unidades disciplinarias y no en las cátedras, y donde la integración de investigación y docencia era el eje de la propia institución, y el objeto en sí no era meramente la transferencia de saberes y la producción de profesionales para el Estado, sino la formación de nuevos saberes para las sociedades. El objetivo no era enseñar saberes consagrados, sino aquellos que el profesor estaba investigando; no era el cumplir con los objetivos nacionales sino el promover la generación libre de saberes, los cuales tampoco eran monopólicos en el contexto del federalismo y de la multiplicidad de poderes regionales.

Tales modelos organizativos de los saberes a través de esas diferentes estructuraciones universitarias han entrado en crisis en las últimas décadas del siglo XX, ya que la enorme expansión de saberes ha deteriorado rápidamente las bases de sustentación de las divisiones disciplinarias al crear en los intersticios de éstas y en sus propios interiores una nueva dinámica expansiva de campos del saber, tanto especializados y multidisciplinarios, como interdisciplinarios y transdisciplinarios. Este proceso,

a su vez, ha comenzado a desestructurar las modalidades organizativas universitarias –las configuraciones universitarias– que se habían organizado y dividido en áreas de saber para transferir, procesar y recrear los saberes a partir de disciplinas compartimentadas. En este escenario los nuevos desarrollos de la ciencia ponen en tensión la contradicción entre estructuras universitarias rígidas frente a un desarrollo altamente creativo, flexible y complejo del proceso de creación de nuevos ámbitos de saberes. Se ha calculado que existen más de 100.000 disciplinas universitarias en los países centrales, habiendo sido la mayor parte de ellas gestadas en los últimos 30 años. No es ésta una discusión meramente académica sino también política, económica y tecnológica. Tampoco es un debate radicado en los países industrializados ya que aquel esquema marcó las universidades en casi todo el mundo, y también especialmente de América Latina. El ex Ministro de Brasil Cristovam Buarque recientemente expresaba que “la universidad no puede seguir como un esquema de disciplinas aisladas, necesita crear espacios de práctica multidisciplinaria que permitan el avance del saber en las nuevas áreas del conocimiento”.¹⁰ Según Buarque, la Universidad tendría que romper con la prisión de las disciplinas, romper con las fronteras que amarran y confinan cada saber.

Es el propio desarrollo de la ciencia, de las técnicas, de las fuerzas productivas al decir de Marx, lo que está desestructurando las modalidades de expresión a nivel disciplinario y epistemológico y al tiempo generando un nuevo y complejo escenario donde el conocimiento básico disciplinario, el especializado, el interdisciplinario y el transdisciplinario conviven tumultuosamente como mecanismos de generación, transmisión y apropiación de saberes.

La expansión de nuevos saberes como derivación de una sociedad que se expande a través del uso mercantil de los saberes, ha golpeado a la universidad profesional por su incapacidad de promover la investigación y la innovación. A diferencia, el paradigma de universidad formulado por Humbolt, y puesto en práctica en la Universidad de Berlín y en los países anglosajones, permitió expresar más consistentemente, a través de la valorización de la investigación y de las estructuras de departamentos que atraviesan las diversas disciplinas, los mecanismos para apropiarse y para desarrollar nuevos saberes frente a los rígidos compartimientos de

las facultades y de las disciplinas. Las tradicionales contradicciones entre ambos modelos universitarios se han revelado más agudamente desde mediados de la segunda mitad del siglo XX por la revolución científico técnica que confrontó a las estructuras universitarias frente al desafío de responder a la expansión de los saberes. Tal ha sido la causa final de la propia crisis del socialismo real según el enfoque de Rodovan Richta, para quien ha sido la sociedad del saber la que ha barrido las estructuras centralizadas y burocráticas de saberes ideologizados y nacionales del socialismo de los soviets.¹¹ Todo ello ha conducido a una nueva reflexión académica que apunta a analizar la compleja relación, por un lado, entre las estructuras organizativas institucionales, sociales y universitarias y, por otro, las disciplinas y los saberes que ellas generan. Esta reflexión ha sido promovida desde múltiples escenarios y concepciones intelectuales. Una de ellas ha estado impulsada por Edgar Morín y ha estado asociada al pensamiento complejo y a la necesidad de una Universidad preparada institucional, organizativa y conceptualmente para asumir los desafíos del futuro de los saberes. Otras como la que sugerimos, a diferenciar el pregrado y el postgrado, asociados al ciclo del capitalismo industrial y al actual ciclo de la sociedad del conocimiento y en tal sentido promover la creación de una nueva configuración universitaria basada en el postgrados y en las derivaciones de ellos como centros de gestión de patentes, de derechos de autor, seguimiento a estudiantes, asociación con empresas, etc.

La respuesta de las estructuras institucionalizadas universitarias se orienta a la creación de diversos niveles de complejidad en el marco de una creciente fragmentación entre saberes básicos y saberes especializados y que se ha expresado en una creciente fragmentación entre el pregrado y el postgrado, entre pocos y muchos campos disciplinarios, entre lógicas distintas de calidad, acreditación, financiamiento, pertinencia, equidad, internacionalización, etcétera, crecientemente diferenciadas que están sentando las bases de una revolución, al estar creando dos ámbitos universitarios.

1.1 Los límites de las disciplinas

La búsqueda de los instrumentos y mecanismos para apropiarse de los saberes ha constituido una de las bases de la epistemología de la educa-

ción, ya que el objeto de estudio no está separado del instrumento mismo para apropiarse de esa realidad. En la determinación de las áreas de lo real se constituyen los recortes metodológicos que permiten identificar los instrumentos conceptuales para su análisis y donde se articula tanto el concepto de ciencia como el de disciplina. Éstas constituyen los instrumentos metodológicos para abordar la realidad a partir del desarrollo de teorías, campos y paradigmas interpretativos y que, a su vez, promueven la propia fragmentación de las disciplinas como los mecanismos para comprender y apropiarse de lo real. Las disciplinas funcionan como la superestructura intelectual a través de la cual la realidad se organiza, se expresa y se extiende, y cada una de ellas con su propio cuerpo conceptual y sus propios epistemes, metodologías y objetos específicos de estudios. Las disciplinas son convenciones que los hombres han construido a partir de teorías, son recortes de una única realidad, metodologías de abordaje y estructuras conceptuales que intentan reproducir el discurso de lo real en una representación simbólica e idealizada pero que tiene su soporte y su legitimación explicativa en la propia realidad y en su desarrollo.

El complejo y dinámico proceso de fragmentación, creación, división y mezcla de las disciplinas está asociado a la división técnica y social del trabajo que se articula en el espacio real. Esta división del trabajo es el resultado dinámico del complejo proceso de interacción entre el hombre y la naturaleza, en el cual se transforma la realidad y se generan al tiempo instrumentos teóricos para apropiarse de la naturaleza, para lo cual se crean cuerpos conceptuales y metodológicos. Pero también, la división técnica va produciendo sucesivas divisiones sociales de los hombres entre actividades diferenciadas en el vasto mundo de las actividades humanas, lo cual incentiva, a su vez, a las propias divisiones técnicas del trabajo. En nuestras sociedades tal proceso se da en el marco de dinámicas mercantiles que promueven la permanente división del trabajo como mecanismo de acumulación de capitales.

Lenin, estudiando el sistema capitalista, analizó la interdependencia entre el mercado y la propia división técnica de la sociedad.¹² La división social es la expresión de los hombres realizando e interactuando en actividades diferenciadas de producción, distribución, intercambio y consumo, en sociedades jerarquizadas y mercantiles, pero ello es también una expresión de la propia división técnica, que permiten las ciencias y

las técnicas en el nivel de conocimiento, que haya alcanzado la sociedad y que se van expresando en ámbitos disciplinarios. Lenin conecta las fuerzas productivas y las relaciones de producción de Marx a través del mercado como la expresión del encuentro de ambas dimensiones. El mercado, según su concepción, es el resultado de la evolución y de las características de la división técnica y social del trabajo, que al crear multiplicidad de ámbitos técnicos y productivos genera espacios de oferta y demanda, de unificación y desencuentro de esa fragmentación productiva y social, de intercambio de especializaciones productivas y sociales. La diversificación de la sociedad en actividades diferenciadas, técnicamente cada vez más especializadas, y que se han confrontado y desarrollado históricamente a través del mercado como categoría y realidad, también se ha expresado, a su vez, en el desarrollo de las disciplinas científicas, en tanto ellas son también el resultado de la especialización de los saberes y de la abstracción de las realidades. Las disciplinas como categorías intelectuales de conceptualización y explicación de lo real también son el resultado de la división del trabajo y por ende del mercado que se conforma. Históricamente además, la disciplina se ha asociado al puesto de trabajo, al ejercicio laboral de una profesión, estableciendo una estrecha asociación entre educación y trabajo, entre productividad y salario, entre disciplina y profesión, como ha sido analizado por las teorías del capital humano

La palabra disciplina según el Diccionario de la Lengua Española tiene varias acepciones. Como doctrina e instrucción de una persona en los aspectos morales; como arte, facultad o ciencia; como observación de las leyes y ordenamiento de una profesión o instituto y como acción y efecto de disciplinar o disciplinarse. Cada una de estas definiciones está correlacionada con las otras, en tanto una disciplina científica es al mismo tiempo el instrumento para observar una realidad y el mecanismo de disciplinamiento de un área del saber o de las personas como analizara Foucault.

La disciplina es una categoría organizada al interior del conocimiento científico. Instituye en el saber, la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que cubren las ciencias. Este proceso ha sentado además las bases del proceso permanente de creación, expansión, división y unificación de los saberes y por ende de

ellas mismas. La división técnica y social del trabajo está correlacionada a una forma particular de determinar las características y la cantidad de programas de estudio para “aprender” ese conocimiento. En este sentido, la cantidad de facultades, carreras, programas, materias, departamentos o unidades temáticas está asociada al nivel de conocimientos que la sociedad ha adquirido y que necesita transmitir y profundizar para gestionarse y a cómo la Universidad se estructura organizativamente, tanto para apropiarse, como para generar esos saberes.

La organización disciplinaria moderna se instituyó en los siglos XVIII y XIX, se estructuró al interior de las universidades, se expandió al calor de la revolución industrial que renovó el escenario de los saberes y se desarrolló durante el siglo XX alrededor de la investigación científica en las universidades y en las empresas. Las disciplinas y las técnicas se han retroalimentado en una caótica dinámica al interior del capitalismo y dada su lógica competitiva que ha promovido progresos gigantescos en los conocimientos producidos en el marco de las especializaciones disciplinarias durante el transcurso del siglo XX y cuyas expresiones más destacadas al interior de las universidades están siendo los postgrados. Las disciplinas en su propio desarrollo autónomo han avanzado delimitando fronteras cada vez más específicas, “por su lenguaje, por las técnicas metodológicas, y por sus propias teorías”, desarrollando en su evolución un proceso complejo de subdivisiones, unificaciones y especializaciones; éstas se han expresado en nuestras sociedades de muchas maneras, en una amplia variedad de títulos y certificaciones diferenciadas en muchos casos, o en desarrollo de los postgrados en el camino de la creación de múltiples niveles de especializaciones estructurados a través de los doctorados, las maestrías, las especializaciones o los diplomados.¹³

Los nuevos puestos de trabajo derivados de la sociedad del conocimiento se asocian así a los campos disciplinarios especializados del postgrado. El avance de las disciplinas asociado a la división internacional del trabajo también las ha desunido, debido justamente a la especialización que a menudo quebranta los contextos, las globalidades y las complejidades, y que por esa misma razón, genera también fuertes obstáculos al desarrollo de nuevos conocimientos.¹⁴ Para Morín “nuestras ganancias inauditas de conocimiento se pagan con inauditas ganancias

de ignorancia”.¹⁵ A pesar de que cada disciplina se basa en epistemes o marcos teóricos más abarcentes, sin embargo según su criterio cada fragmento disciplinario especializado separado, en su propio recorrido epistemológico ignora el rostro global del que forma parte. La frontera disciplinaria, su propio lenguaje y sus propios conceptos tienden a aislar a cada disciplina en relación con las otras, así como en relación con los propios problemas que entrelazan la realidad como un todo.

Las disciplinas son meros recortes metodológicos conceptuales de la realidad, que es única e indivisible, conformadas sobre la base de su aceptación en la comunidad académica y asociados a trabajos concretos con sus respectivos saberes, pero que se delimitan sobre fronteras metodológicas que se han transformado en muros de separación y compartimentación de una realidad que es, sin embargo, por definición inter, multi y transdisciplinaria. Existe una doble realidad conceptual de las disciplinas: por un lado asociadas al pensamiento fragmentario de las especializaciones, muchas veces tecnológicas, que segmentan el tejido complejo de lo real y, por el otro, a un pensamiento cada vez más cerrado, “replegado en la etnia o en la nación, que corta en pedazos como si fuera un rompecabezas el tejido de la Tierra-Patria”, al decir de Morín.¹⁶

El saber y el no saber anidan juntos. La búsqueda del saber no se puede realizar únicamente y cada vez menos sobre la profundización del saber tradicional, sino que debe articularse sobre los escenarios desconocidos de la complejidad y del conocimiento transdisciplinarios. Remite al eterno problema de cómo podemos llegar a conocer lo que desconocemos, superando totalmente la máxima tradicional kantiana de “cómo sabemos lo que sabemos” y planteando el “cómo sabemos lo que no sabemos”. Los nuevos enfoques ponen el eje en la muerte de la modernidad y de los paradigmas tradicionales y la afirmación de que no sabremos lo que no sabemos a partir solamente de los mecanismos de generación de los saberes que hoy sabemos. Es esta la discusión asociada a las nuevas formas de creación de saberes no a partir de dividir saberes sino de juntar y comparar en lo que se ha llamado el Modo 2 de creación de saberes. Sin embargo, el no saber está localizado en otro continente epistemológico, que si bien nace dentro del campo del saber tradicional basado en la especialización y la creación de disciplinas asociadas al fraccionamiento e incorporación de áreas de saber estructuradas, lo supera al promover

un conocimiento sistémico, transdisciplinario y complejo que se forma en la desestructuración de los saberes tradicionales especializados y en su reagrupamiento sistémico en función de áreas temáticas o de áreas transdisciplinarias. Por eso en los últimos años estamos asistiendo a la caída de las fronteras y de los muros que delimitaran a las disciplinas, así como de las estructuras que las contenían y acotaban en el camino de buscar nuevos escenarios de comprensión. Todas las fronteras se están difuminando. Está desapareciendo el modelo cerrado exclusivo de la existencia de un aula, un profesor, una disciplina, un libro, un currículo, una pedagogía, una institución, un título, una unidad pedagógica, una pertinencia, en fin de la unidad, para acercarnos a una flexibilidad tal que permite combinar creativa y conjuntamente múltiples escenarios, fronteras, modalidades, formas de saberes, didácticas, docentes, instrumentos educacionales, etcétera. Esta línea de reflexión de la ruptura de las fronteras que limitan a las universidades y la necesidad de una educación sin fronteras constituye también el eje de las reflexiones de Buarque.¹⁷

El avance de las ciencias ha sido particularmente significativo en las últimas décadas, en el marco de la nueva sociedad global, y está promoviendo una revolución societaria como derivación de enormes flujos de recursos destinados a la introducción del nuevo modelo tecnológico. Tal avance se está expresando en un nuevo paradigma, al decir de Thomas Khun; un nuevo discurso al decir de Michel Foucault; un nuevo episteme según Edgard Morin, que al tiempo que expresan nuevos conocimientos, ellos se registran en nuevos esquemas interpretativos y muchas veces crean nuevos campos o espacios disciplinarios. La revolución científica y la globalización han conducido a la gestación de nuevos mecanismos de apropiación de esos nuevos saberes generados. En este contexto nuevas teorías y nuevas disciplinas se han conformado para explicar fenómenos y procesos que ya no son claramente develados ni explicados en el interior de los anteriores marcos interpretativos.

Con la globalización se ha producido una violenta aparición de datos, los cuales han derivado en sistemas articulados de información y éstos, a su vez, han promovido teorías para explicarlos, varias de las cuales finalmente han derivado en espacios subdisciplinarios o transdisciplinarios. Es el resultado de la globalización que ha generado un tumulto de nuevas

informaciones y promueve complejos procesos de creación de disciplinas, que al tiempo que expresan una significativa desagregación de la realidad, están expresando la necesidad de nuevos abordajes metodológicos para “aprender” y “apropiarse” de lo real. El nacimiento de estas disciplinas es un complejo y rico proceso de innovación, de mezcla, superposición o fraccionamiento de los anteriores marcos metodológicos de abordaje y explicación. Nacen de múltiples lados: de los intersticios de las antiguas disciplinas, de la interrelación de ellas, así como de la división y unificación de las existentes que en ese proceso crean nuevos recortes metodológicos de abordaje. Esta irrupción de saberes está formando los nuevos campos disciplinarios sin bordes claramente delimitados, como resultado de un proceso de confrontación y competencia entre las disciplinas y los saberes, y que tiende a múltiples modalidades creativas y de búsqueda de conocimientos.

En este camino de saberes y divisiones del trabajo se producen dos movimientos. Por un lado, se tiende a la especialización de las disciplinas existentes por la vía del desarrollo de nuevos espacios temáticos al interior de los existentes y que derivan en campos propios y diferenciados de saber con sus propias herramientas teóricas y epistemológicas, y que se conforman como nuevas y diferenciadas disciplinas al crear sus propios soportes conceptuales, muchas veces incluyendo o integrándose con otras especializaciones. Por el otro lado, se produce un fermental y variado proceso de mezcla de disciplinas que van construyendo espacios transdisciplinarios y multidisciplinarios para abordar las complejidades. En la medida que el conocimiento es peninsular, a partir de un determinado territorio ya que los nuevos saberes no nacen de la nada y que ese aislamiento de los saberes por la vía de la especialización muchas veces hace perder la conexión íntima entre las partes y la totalidad, ello deriva en la construcción conceptual de caminos de búsqueda de reconstrucción del fraccionamiento disciplinario en los diversos campos del saber.

Para Osvaldo Barsky, la “profundización de la especificidad y una creciente integración disciplinaria (...) producen modificaciones en las disciplinas tradicionales y en sus fronteras, generando también nuevas áreas, fenómenos vinculados a los diversos niveles de concentración del conocimiento, que van desde amplios agrupamientos temáticos hasta pequeños segmentos dentro de las especialidades subdisciplinarias”.

Para él, es “el impresionante volumen de conocimientos y su rápida expansión (los que) obligan al científico a abrir su propio nicho de especialización”.¹⁸

Morín por su parte, concibe un conocimiento complejo basado en un esquema integrado donde están entrelazadas todas las disciplinas. En este sentido es kantiano, no sólo al asumir la búsqueda del conocimiento “que sólo emergió como problema fundamental con la revolución copernicana de Kant”, que lo hizo el propio objeto central del conocimiento, sino fundamentalmente por pretender concebir la totalidad del conocimiento dentro de los límites dados por los esquemas epistémicos. Según su concepto, la desestructuración de las rígidas concepciones del pensar y la búsqueda de explicaciones eficaces fueron las que promovieron la necesidad de una reingeniería disciplinaria para fundar los nuevos saberes, pero sin perder el significativo avance de saberes que han permitido las especializaciones universitarias.

En muchas disciplinas el conocimiento enseñado se ha vuelto obsoleto en pocos años por la aparición de nuevas teorías, axiomas, marcos interpretativos, o simplemente por la innovación de novedosos procesos productivos. Concomitantemente con ello hay una necesidad competitiva creciente de búsqueda y obtención de conocimientos e informaciones que permitan acceder a nuevas habilidades. Hoy aprender es más importante que memorizar información específica, y se le otorga primacía a la búsqueda de información y a las habilidades analíticas, de razonamiento y de solución de problemas. Como afirma Carlota Pérez, “el vasto y rápido acceso a la información brindado por la informática y las telecomunicaciones hace innecesario el esfuerzo de aprender vastas cantidades de conocimientos de memoria”.¹⁹ Ello al mismo tiempo requiere más teorías y fórmulas para ordenar los datos que se generan permanentemente en el escenario global. Más información y más datos, generan una mayor necesidad de marcos epistemológicos para entenderlos e insertarlos en contextos reales de donde se deriva posteriormente la creación de nuevas disciplinas para organizarlos, expresarlos e investigarlos.

La creación de análisis sistémicos a partir de la integración de un conjunto de diversas disciplinas se ha constituido en una fuerte tendencia de la sociedad del conocimiento y se ha expresado en nuevos escenarios transdisciplinarios en las últimas décadas. La misma noción de sistema

empezó a minar la validez de las especializaciones al integrarlas en contextos multidisciplinarios, en el cual el todo y las partes se retroalimentan mutuamente. Tales concepciones se formaron al reconocerse que el todo no es la mera suma de las partes. Por otra parte también se produjeron desarrollos de especializaciones disciplinarias en las diversas ciencias, que si bien aportaron ventajas, también aportaron los inconvenientes de la súper especialización y la fragmentación del saber, muchas veces, además, entrado en contradicciones epistemológicas en el marco de la globalización de saberes y sociedades, ya que la hiper especialización impide ver la globalización en los saberes que es hoy crecientemente el escenario para comprender y aprender la realidad. La complejidad es, en este sentido, la expresión disciplinaria de saberes integrados en escenarios globales, junto con la expansión y fragmentación de las disciplinas, todo lo cual ha creado los postgrados y han impulsado la sociedad del saber. Este nuevo ámbito de expansión de la diversidad de saberes y disciplinas es la sociedad del conocimiento, y ella sólo se reproduce en los postgrados, en la especialización disciplinaria, sea por fragmentación o por adición de los saberes.

1.2 El futuro y las disciplinas

La incapacidad de comprender la totalidad de la realidad por parte de las disciplinas preexistentes, así como también de prever el futuro, es lo que lleva a la búsqueda de nuevos escenarios disciplinarios en tanto ellos constituyen los instrumentos para “aprender” y “apropiar” las realidades y, al entender los procesos, poder predecir en algo el futuro y reducir el grado de incertidumbre societario. El saber es información, y tal como establecen las teorías de la información, su rol es minimizar el campo de incertidumbre y desconocimiento que impone el futuro. La crisis de las disciplinas especializadas es también el agotamiento de los criterios deterministas en la comprensión del futuro. ¿Cuáles serán las disciplinas del futuro? ¿Cómo serán los marcos metodológicos que permitan explicar las nuevas realidades? Y en especial, ¿cómo se estructurará el saber en el futuro?, constituyen los escenarios de las preguntas fundamentales que atraviesan también a los ámbitos disciplinarios. Las teorías que sustentan los paradigmas, los epistemes, los discursos, o inclusive el currículo tienen como eje común el hecho de prever su propia historicidad, el

hecho de reconocer su corta duración en el tiempo como abordaje sobre las realidades, en fin, su futilidad y por ende su futura desaparición.²⁰ El reconocimiento de la historicidad de las disciplinas en tantos recortes metodológicos estructurados a partir de un conjunto de teorías y principios, más allá de ser todos conocimientos paradigmáticos, ha reforzado el peso de la incertidumbre, la existencia de una frontera donde se deja de saber y se entra en el campo de los supuestos, de las posibilidades, de las utopías, y recientemente de los análisis prospectivos.²¹

La crisis de la cientificidad ha derivado en una nueva visión sobre el futuro como escenario desconocido. El futuro no es sólo un presente sino un devenir, es la infinita posibilidad de miles de escenarios que se expresan en “futuribles”. Estamos pasando de un mundo de certidumbres a un mundo de probabilidades, en el cual por ende se debilita la eficacia explicativa de las ciencias duras que viven regularmente de certidumbres.²² El hecho de que en esencia el futuro no esté determinado, algunas veces no significa que no pueda ser objeto de un conocimiento científico, en tanto está abierto a múltiples evoluciones posibles. La prospectiva significa ensayar y anticipar cuáles son los posibles futuros, pero que siempre tendrán un pie en el presente, más allá de la incertidumbre del devenir. Ni pueden nacer de la nada, ni tampoco son la perspectiva lineal del presente, sino que están asociados al caos del futuro como espacio desconocido, o, en algunos campos a leyes; como lo expresara Hawkins, para quién desde el Bing Bang en adelante todo el universo ha seguido leyes físicas.

La educación está en el centro de este proceso, en tanto que por definición está focalizada cada vez más en el devenir. Ella cumple el rol de transmisión de los saberes del pasado y también da respuesta a los desafíos desconocidos del futuro. Para Morín, las nuevas tensiones de la educación están asociadas a la dificultad de apropiarse de un saber cada vez más global a partir de disciplinas cada vez más especializadas y locales. En tal sentido para él, el mayor aporte del conocimiento del siglo XX fue el conocimiento de los límites del conocimiento al socavarse la validez absoluta de los principios deterministas del racionalismo y de la modernidad. A diferencia, para Popper, el problema central es que estamos frente a la conciencia de la falta de avances por parte de las ciencias para llenar los agujeros del saber y ante el reconocimiento

de las carencias que permitan una mayor profundización disciplinaria por parte de las diversas especializaciones. Para otros la crisis disciplinaria radica en la ausencia de una efectiva comprensión del concepto de incertidumbre, de la incapacidad de dar respuestas completas desde el mundo de la razón occidental, y de la necesidad de desarrollar nuevos epistemes de subjetividad, transdisciplinariedad o incorporación de saberes ancestrales.

El fracaso de la racionalidad de las disciplinas como único mecanismo explicativo está dando paso a complejos procesos de búsqueda de nuevos esquemas conceptuales. La interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, los análisis sistémicos, la subjetividad, así como la indeterminación de las disciplinas, van violentando y alterando los esquemas organizados de clasificación y ordenamiento de los saberes como resultado de la incapacidad de los tradicionales campos disciplinarios para explicar las complejas realidades que han mostrado su multicausalidad. Para algunos, como Alan Sokal, estos desarrollos están incoherentemente mezclando marcos teóricos y conceptuales de unas disciplinas a otras en el intento de construir grandes sistemas integrados multidisciplinarios, sin claros sustratos científicos propios de las nuevas áreas disciplinarias que se intenta construir.²³ Otros replican que el caos es la única teoría adicional que crea campos intermedios y que la verdad no está en la profundización de las disciplinas sino en la relación entre ellas, y en la legitimación de los múltiples caminos de experimentación conceptual para acercarse a la construcción de teorías integradas y multidisciplinarias que permitan entender el impacto del “aleteo de la mariposa”.

La historia de las ciencias no es solamente la historia de la constitución y de la proliferación de las disciplinas, sino, al mismo tiempo, de las rupturas de las fronteras disciplinarias, de las usurpaciones de categorías, de la transferencia de campos problemáticos o marcos conceptuales de un problema de una disciplina por otra, de la circulación de los conceptos y de la formación de disciplinas híbridas que finalmente terminan por ser autónomas al construir sus propias identidades conceptuales y hasta semánticas. En fin, es el espacio del poder del saber en la construcción de ámbitos disciplinarios propios. Un proceso caótico de búsqueda en el cual se producen transferencias de esquemas de una disciplina a otra, encuentros e intercambios que permiten que una disciplina disperse

cimientos de la que nacerán otras. Es el escenario de los poderes en las ciencias.

Las universidades han sido el invento de los portadores del saber para organizar racionalmente los procesos de transferencia de saberes, de generación de éstos, de su apropiación a través de su ordenamiento, clasificación y desarrollo. La Universidad Napoleónica fue el final de un largo camino universitario que concluyó en la primera concepción organizada, a la manera kantiana y como expresión de la Enciclopedia de Diderot, de la totalidad de los saberes integrados en una única institución; en el templo de todos los saberes. Ella a su interior organizaba las estructuras del saber en disciplinas y las articulaba a través de cátedras, escuelas y facultades, en el marco de las concepciones de Descartes que dividía cada una de las dificultades en tantas partes como fuera posible y necesario para resolverlas, en tanto los Principios del Método reducen el conocimiento del todo al conocimiento aditivo de todos sus elementos constitutivos. El modelo de la Universidad Imperial basado en cátedras y organizado en facultades derivado de la universidad medieval, fue exclusivo hasta la propuesta de creación de los departamentos de Humboldt y del rol de los seminarios asociados a los libros como práctica pedagógica en la Universidad de Berlín que respondía a una concepción que definía a la Universidad no como la institución para transferir los conocimientos existentes, sino como el un ámbito creador de nuevos conocimientos a través de la investigación. Al crear los departamentos y el seminario, Humboldt había percibido con claridad el carácter integrador de las ciencias en la Universidad y el modelo de aprendizaje individual. Tal concepción organizativa de los saberes sobre la base de departamentos, aunque en su momento mantenía el mismo esquema ordenador de tipo disciplinario, era más eficiente en términos de la estructura institucional de las universidades y permitía una mayor capacidad de creación de saberes y especializaciones a partir del fraccionamiento de las disciplinas existentes y el paso hacia desarrollos multidisciplinarios e interdisciplinarios.

Estos paradigmas organizativos han entrado en crisis en el nuevo contexto de la revolución de saberes. Por un lado la globalización ha llevado a mostrar los límites de las especializaciones, al plantear que la mera profundización del saber no permite comprender realidades globales e

interdisciplinarias. La comprensión de la interdependencia de las ciencias ha sido la derivación lógica de la comprensión de una dinámica planetaria compartida, donde además la Tierra es un ser vivo y multicausal, y donde todos los fenómenos están crecientemente interconectados. Pero, además, por detrás del desafío de lo global que reclama explicaciones planetarias, se oculta la expansión descontrolada de datos, informaciones y saberes que destruyen las bases estructurales de las disciplinas organizadas de la universidad profesional tradicional, y que ha permitido comprender la falencia de las disciplinas fronterizadas y parceladas. Cuando Magallanes dio la circunnavegación de la Tierra, nacieron decenas de disciplinas y nuevos epistemes. Cuando los satélites dan vuelta la tierra y recorren el espacio generando infinitos datos e informaciones, también irrumpe la deconstrucción de las visiones especializadas y generales tradicionales y se comienzan a gestar nuevas disciplinas globales, al constatarse la propia globalidad de las interrealidades, interrelacionadas tanto físicas como sociales.

1.3 El postgrado como expresión de la sociedad del saber

El centro de la discusión sobre el desarrollo de los saberes especializados y transdisciplinarios está focalizado en los postgrados, ya que son en estos ámbitos donde se articulan las especializaciones y los propios avances del saber. Los postgrados son la forma moderna en la cual se expresa la amplia y creciente variedad de disciplinas, y el proceso mediante el cual, asociado a la propia evolución de la división social y técnica del trabajo, se van creando, recreando, desapareciendo o fusionando las diversas disciplinas existentes. La expansión de los postgrados, el llamado cuarto y quinto nivel universitario, en cualquiera de sus formas está teniendo una fuerte curva de crecimiento y expansión, asociada a la generación de nuevas áreas disciplinarias que la revolución científica técnica ha generado. Los postgrados son una clara expresión de la sociedad del saber que se está expandiendo que coloca al conocimiento como la fuente fundamental de la acumulación de capitales. Sin embargo, ese complejo proceso de expansión disciplinar de escala planetaria entra en contradicción con las reducidas escalas nacionales, tanto técnicas (dadas en el modelo presencial de la educación), como económicas en el marco de una educación crecientemente mercantilizada y deriva en una internacionalización de

los postgrados y en su estructuración en una división internacional del trabajo académico de calidad en la sociedad del saber.

La estructura de los postgrados ha sido la respuesta de las universidades a la explosión de saberes que golpeó en las puertas de los tradicionales templos del saber. Estos instrumentos para canalizar, producir y transferir la renovación y expansión del conocimiento produjeron un movimiento curricular hacia la especialización, en el marco de una modalidad científica de apropiarse del saber a partir de fragmentar el mundo del saber en temas y subtemas, desmenuzándolos y disecándolos en un proceso de separación casi infinita para analizar y catalogar separadamente los distintos posibles componentes de la realidad y a partir de ello generar teorías y estructuras disciplinarias como ámbitos de integración de conjuntos teóricos compartidos. Ello, a su vez, se estructuró en una división de niveles de especialización disciplinarios motorizados, además, por una dinámica mercantil y productiva ya que los conocimientos fragmentados tienden a tener usos técnicos y por ende fungen como respuestas a demandas sociales monetarizables.²⁴

La rápida articulación de un sistema de postgrados diferenciados por niveles y categorías similares a escala mundial, da cuenta de las propias interrelaciones a escala global, en el cual la estructuración de diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados tiende a similares perfiles epistemológicos y de ámbitos laborales, tal como a continuación en el Cuadro anexo se detalla; y que tiende a marcar un rol destacado en la investigación y en la preparación de los nuevos creadores de saber en la sociedad del conocimiento.

Cuadro N° 2 Definiciones de los niveles del postgrado

<p>Diplomado</p>	<p>Curso de postgrado concebido para realizarse usualmente en un período de un año. Para el ingreso se requiere el título de licenciado o equivalente. El participante culmina la especialización al concluir y aprobar un número determinado de créditos. (Universidad Católica Andrés Bello - Casa de las Letras Andrés Bello. Prospecto y Reglamento del Curso Diplomado en Lexicografía. (2005).</p>	<p>Estudio específico sobre un tema que no requiere grados formales previos, ni los otorga. (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Glosario de Términos. México.) Nombre que recibe el graduado de una carrera de corta duración y no terminal. (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES. (2000). Manual de Acreditación. Anexo 1. Costa Rica)</p>	<p>Nombre que recibe el graduado de una carrera de corta duración y no terminal. (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES. (2000). Manual de Acreditación. Anexo 1. Costa Rica)</p>
------------------	--	--	---

Especialización	Brindar conocimientos y entrenamiento profesional en un campo del saber afín al del pregrado, actualizando y profundizando el conocimiento y refinando habilidades y destrezas.	Título acreditante de la culminación de estudios específicos de profundización en una disciplina o conjunto de disciplinas afines, comprendidas en la carrera universitaria de primer grado. La duración mínima es de un año lectivo	Conjunto de estudios de postgrado que comprenden un grupo de asignaturas y otras actividades organizadas en un área específica, destinadas a proporcionar los conocimientos y el adiestramiento necesario para la formación de expertos de elevada competencia profesional. Estos estudios conducen al grado de Especialista (Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Instituciones Debidamente Autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades. Gaceta Oficial N° 37.328 de 20 de noviembre de 2001. Venezuela.
-----------------	---	--	---

<p>Maestría, Master o Magíster</p>	<p>Brindar conocimientos avanzados en un campo del saber académico o profesional, usualmente de carácter interdisciplinario, en las ciencias, las artes, las letras o la tecnología. Entrenamiento básico en investigación suele acompañar a este tipo de programas, particularmente en aquellos más conocidos como maestrías “académicas” en contraste con las maestrías llamadas “profesionales” o “profesionalizantes” cuyo énfasis, como su nombre lo indica, es el fortalecimiento y consolidación de las competencias profesionales en un campo del saber.</p>	<p>Título que acredita la culminación de estudios de complementación, ampliación y profundización de los estudios universitarios de primer grado y de tareas de investigación que impliquen un manejo activo y creativo de conocimiento, incluyendo la elaboración de una tesis o memoria final. La duración mínima es de dos años lectivos.</p>	<p>Programa de postgrado cuya finalidad es ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes. Las maestrías están dirigidas a la profundización de conocimientos y a la apropiación de capacidades creativas de estudio y reflexión sistemática, mediante el dominio progresivo de conceptos, técnicas y métodos de estudio e investigación, cuyo resultado se concreta en un aporte al conocimiento disciplinario interdisciplinario o profesional. Tienen por objeto profundizar en el conocimiento y corresponden a la modalidad más básica en la formación de investigadores en un campo del saber.</p>
<p>(Secretaría de Educación. Glosario. Bogotá.)</p>			

<p>Doctorado</p>	<p>Brindar preparación para la investigación original que genere aportes significativos al acervo de conocimientos en una disciplina, demostrando haber superado distintos niveles de complejidad en el saber que permitan avanzar, desplazar o aumentar las fronteras de un campo del conocimiento. Aunque al título de doctor se le ha considerado siempre, en el mundo académico, como la “licencia” requerida para ejercer la docencia universitaria, rara vez se encuentra algo en la currícula que tenga que ver con la enseñanza en el nivel superior</p>	<p>Título que acredita la culminación de estudios de complementación, ampliación y profundización de los de maestría y el desarrollo de tareas de investigación original superior, mediante la elaboración de una tesis. La duración mínima será de tres años lectivos.# Greco, Víctor Paulos “Estudio de la formación de postgrados de educación y administración en Uruguay: Universidad Diego Portales, Escuela de Postgrado, Chile 2005#</p>	<p>Programa académico de postgrado, que otorga el título de doctor, que confieren las universidades como acreditación de la formación y competencia para la realización de una vida académica e investigativa activa y de elevado nivel de excelencia e idoneidad profesional y ciudadana. Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en un núcleo de conocimiento profesional, disciplinario e interdisciplinario. Sus resultados serán una contribución original y significativa al conocimiento, es decir, un aporte al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía. El plan de estudios de los programas de doctorado se fundamenta en actividades de investigación y exige la realización de una tesis individual que constituya un aporte original a la ciencia o sus aplicaciones. (Secretaría de Educación. Glosario. Bogotá).</p>
------------------	--	--	---

<p>Postdoctorado</p>	<p>Estudio de alta especialización con investigadores prestigiosos que se realiza después de adquirido el grado de doctor. (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Glosario de Términos. México)A</p>	<p>El postdoctorado del Doctorado consiste en realizar un Proyecto individual vinculado a un trabajo en equipo, a las metas y las categorías de investigación del Programa de Investigación en el cual esta inserto. La investigación debe contribuir a la construcción del conocimiento que genere y gestione nuevas categorías conceptuales con productos y servicios para la sociedad aplicando criterios éticos. (Red de Universidades Estatales de Colombia – RUDECOLOMBIA)</p>	
----------------------	--	--	--

El postgrado en sus diversos niveles fragmenta y recompone los saberes a nivel de subespecializaciones disciplinarias. Estas fragmentaciones del saber también se han visto reflejadas en la separación de las ciencias y las humanidades como disciplinas intelectuales y como estructuras institucionales (facultades, escuelas o institutos) de las universidades. En general, en los actuales epistemes, la búsqueda de la “objetividad” ha derivado en el divorcio entre hechos y valores, y se da en forma paralela al proceso de racionalización con el progresivo predominio de la razón formal sobre la material, de las técnicas sobre las personas,²⁵ de las parcelas sobre la totalidad.

Sin embargo, el conocimiento implica al mismo tiempo separación y unión; análisis y síntesis. La especialización no puede existir sin la generalidad, las ciencias sin las humanísticas, la teoría sin praxis. Tomando en cuenta este esquema compartido e integrador, irrumpen nuevos postgrados tanto de especialización como generales que pretenden conducir a escenarios de búsqueda de la integración de los saberes. Ello parece estar sucediendo desde la revolución científica que comenzó en los años sesenta del siglo XX, que está creando nuevas disciplinas contextualizadas en las cuales se integran espacios del saber anteriormente segmentados y divididos. La ecología, las ciencias de la tierra, la cosmología o la economía del conocimiento, comienzan a articularse como las ciencias transdisciplinarias que de forma sistémica integran a una amplia variedad de disciplinas: Ellas, “rompiendo el viejo dogma reduccionista de explicación por lo elemental, consideran sistemas complejos en los que las partes y el todo se producen conjuntamente y se organizan mutuamente”, en el marco de sus propias diferencias y especificidades.²⁶ Estas nuevas cajas transdisciplinarias permiten sistémicamente articular a las diversas disciplinas, y también, paradójicamente, sientan las bases de nuevas especializaciones disciplinarias.

Estudiar los desastres naturales, el hambre o el agua, no es posible en el marco de las tradicionales disciplinas ni de sus acotados campos disciplinarios, ni tampoco es al nivel fragmentado de los departamentos, de las facultades o de las escuelas de pregrado en las tradicionales estructuras universitarias donde esos problemas pueden ser develados y aprendidos. Esas nuevas temáticas nacen en los postgrados y en los intersticios de las tradicionales organizaciones universitarias develando

la necesidad de espacios de saber transdisciplinarios y de carácter sistémicos en términos conceptuales e institucionales.²⁷

1.4 El postgrados como nuevo ámbito específico de la educación

Aún cuando pueden rastrearse la existencia de cursos de postgrado desde el mismo momento de génesis de las universidades y durante el correr de estos siglos, sin embargo, el postgrado se constituye plenamente como una nueva realidad universitaria en el correr del siglo XX, asociado a la gestación y el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Morles asocia los postgrados con un mayor tiempo de formación en los nuevos escenarios científicos, al afirmar que “el proceso de evolución social, particularmente el seguido por las fuerzas productivas, la ciencia y la tecnología ha conducido a la prolongación progresiva del tiempo que cada individuo debe estar dentro del sistema educativo”.²⁸ El postgrado, como formación para las personas que ya tienen una certificación universitaria, aparece en el siglo XIX en el marco del impacto de la revolución industrial que requiere una profundización de los saberes básicos universitarios, al darse el nacimiento de una amplia variedad de especializaciones y sub-especializaciones con un alto componente de exigencias técnicas, en el marco de los modelos universitarios napoleónicos sobre los cuales se expande el capitalismo industrial y la producción en serie.

Sin embargo, el conocimiento expresado en los postgrados es parte de la diferenciación disciplinaria, y está asociado a la división técnica y social del trabajo, y por tanto a la cantidad de programas de estudio para “aprender” ese conocimiento. En este sentido, la cantidad de facultades, carreras, programas de postgrado y pregrado, materias, departamentos o unidades temáticas están asociados, tanto al nivel de conocimientos que la sociedad ha adquirido y que necesita transmitir y profundizar para gestionarse, como a la cantidad y profundidad disciplinaria, así como a los volúmenes de datos e informaciones, y a la propia división técnica y social del trabajo.

En los últimos años, la cantidad de postgrados ha crecido casi exponencialmente al pasar de ser el motor de las sociedades. Ello también se ha producido en América Latina. Si tomamos el caso de Colombia, por ejemplo, entre 1992 y el año 2002, el número total de programas universitarios pasó de 2382 en 1990 a 6430 en año 2002, lo cual repre-

senta un incremento interanual del 14%. Sin embargo, mientras que el postgrado pasó de 572 programas académicos en 1990 a 2229 programas en el año 2002 que representa una tasa de crecimiento anual del 24%, los programas de pregrado pasaron de 1810 en 1990 a 4201 en el 2002, lo cual que representa una tasa de incremento del 11% interanual. Así, para el año 1990 los programas de postgrado representaban el 24% de todos los programas del país, pero para el año 2002 habían ascendido al 34.5% del total.²⁹

Una dimensión de las nuevas demandas de educación y capacitación es el creciente peso de la educación continua dada por la necesidad de actualización constante de destrezas y habilidades. Desde finales de los 80, se ha venido desarrollando a “nivel planetario un interés creciente en la educación permanente (life-long education) entendida como proceso constante de actualización y reentrenamiento, no circunscrito a un periodo de la vida del hombre y que rebasa los límites espaciales del aula”.³⁰ Para Tünnermann, la valorización del concepto de educación permanente es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación desde la segunda mitad del siglo pasado. El enfoque tradicional de estudiar una vez y para siempre para obtener un título, para luego con ese saber desarrollar la vida laboral, está siendo reemplazado por prácticas de educación permanente a lo largo de la vida. De la idea de la educación como preparación para la vida, se sucede crecientemente a la idea de la educación durante toda la vida.³¹ Este proceso es derivado, tanto de la expansión de nuevos saberes, como de la obsolescencia de éstos como resultado de un mayor volumen de investigaciones básicas y de la aplicación de procesos informatizados a la investigación, en tanto el saber es hoy una producción. Además, la capacitación en instituciones especializadas en ámbitos productivos, o en casa a través del Internet, se está convirtiendo en una parte integral de la vida laboral de las personas. Esto significa que en el mediano plazo, la clientela primaria en los postgrados ya no será única ni tal vez predominantemente de jóvenes recién graduados de las universidades. Así, aquéllos comienzan, por ende, a organizarse para satisfacer las necesidades de enseñanza y capacitación de una clientela cada vez más diversa: estudiantes que trabajan, estudiantes de la tercera edad, estudiantes de medio tiempo, diurnos, nocturnos, de fin de semana o de verano, estudiantes que viajan, estudiantes de quinto

ciclo, no presenciales, etcétera. Cabe esperar un cambio en la composición demográfica de las instituciones de educación superior, desde estructuras tradicionales de tipo piramidal con una ancha base de estudiantes de pregrado, un grupo pequeño de estudiantes de postgrado y finalmente un grupo mínimo de estudiantes de doctorado, hacia una estructura diseñada como una pirámide invertida con una minoría de estudiantes de pregrado y más estudiantes de diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados, junto con estudiantes matriculados en cursos cortos de educación continua. En América Latina, como en todo el mundo, ello además será resultado de la existencia de una cantidad cada vez mayor de egresados que compiten en mercados laborales precarios y en pertinencias globalizadas.³²

Este nuevo escenario de la globalización marca a los postgrados como parte de los requerimientos de una educación permanente, como Jerome Bindé lo expresa al afirmar que “la tercera revolución industrial y la mundialización que la acompaña no han encontrado aún un nuevo contrato social, ni el contrato cultural que indisolublemente ellos exigen (...) La educación para todos a lo largo de la vida será uno de los ejes esenciales de ese nuevo contrato social”.³³ La exclusión o inclusión en las sociedades en el contrato roussoniano del sistema capitalista, estará dada ya no sólo por la educación, sino por la formación y renovación continua, que crecientemente empieza a ser una tarea del Estado, dadas sus externalidades.

La educación permanente se distingue entre formación general, que eleva la productividad del trabajador en cualquier empresa y la formación específica que aumenta la productividad únicamente en la ocupación actual. En esta segunda vertiente las rentabilidades futuras esperadas, así como los beneficios sociales, están vinculados a la empresa específica para la cual se capacita y en la cual se ejercen dichas habilidades, lo cual implica una real diferenciación a la hora de analizar las modalidades de financiamiento de dicha educación en relación con la diferenciación de los beneficios esperados, tanto para la empresa como para el trabajador. El crecimiento de la doble titulación a nivel de pregrado, o sea estudiantes que realizan una segunda carrera universitaria, será también una nueva realidad en el panorama universitario a escala mundial, indicando que el proceso de educación permanente no sólo remite a los estudios de cuarto

nivel, a la formación de nuevas destrezas y habilidades en cursos cortos, sino también a la obtención de formaciones básicas adicionales, en un proceso que reforzará los espacios transdisciplinarios.³⁴

En un comienzo el pregrado y el postgrado sólo se diferenciaban por la complejidad de los análisis. Sin embargo, en el contexto de la sociedad del saber, encontramos cada vez mayores diferencias entre ambos niveles institucionales y de gestión de saberes. Así, el pregrado está fuertemente orientado a las profesiones con currículos muy estructurados, centrados en disciplinas consolidadas y conocimientos básicos. Su esquema pedagógico descansa principalmente en el aula y en el docente, mediante la utilización de las tecnologías tradicionales. Su funcionamiento descansa en clases cronometradas, organizadas en carreras dentro de escuelas y facultades sin ninguna relación real con la investigación y con las fronteras del saber de esa disciplina. Es la expresión clásica de la fábrica educativa que creara la Reforma Napoleónica, que en general transmite saberes validados y que cada vez más está estructurada como un “commodity”, como una mercancía empaquetada y estructurada de conocimientos disciplinarios básicos en los diversos campos del saber, con fuertes pertinencias nacionales y asociados a partir de estrechos lazos de dependencia a las políticas públicas estatales en términos de mecanismos de ingresos masivos, criterios de equidad, estándares básicos de calidad, políticas de becas, niveles de pertinencias nacionales, reducido nivel de flexibilización curricular y bibliografías específicas.

A diferencia, el postgrado está asociado, tanto a una alta diferenciación de especializaciones, como a los resultados de las investigaciones, siguiendo el modelo de la Universidad promovida por Humbolt. El postgrado tiende a la búsqueda de creación de saberes, a las fronteras del conocimiento y por ende a mejores niveles de calidad promedio dada su asociación con la investigación. En sus inicios ha estado centrado en unas pocas instituciones, en general públicas y fundamentalmente en las tradicionales instituciones autónomas, pero en los últimos años se ha constatado su expansión hacia áreas demandadas por el mercado y hacia su prestación por el sector privado. Más allá de las determinaciones mercantiles en su expansión se constata que los postgrados (el cuarto nivel) en cualquiera de sus formas (especializaciones, maestrías y doctorados) tienen su asociación determinante con la revolución científico-técnica:

renovación de saberes, alta diferenciación disciplinaria, crecientes lógicas investigativas; pertinencia y calidades globales, y nuevas divisiones sociales y técnicas del trabajo por una mayor complejización de los procesos productivos.

Los postgrados tienden a una diversidad de modalidades pedagógicas e institucionales junto a su propia diferenciación disciplinaria y sus distintos niveles. Su especificidad está dada por su inserción en la sociedad del conocimiento, que lo promueve como un ámbito educativo distinto y específico, por reglas de oferta y de demanda propias y específicas, diferenciadas dadas, a su vez, por lógicas de competencia entre los sectores público y privado diferentes a las del pregrado, por un tipo particular de estudiantes y de docentes, por un distinto papel de la investigación en la docencia de postgrado y también por un rol distinto de la economía en la generación y utilización de los saberes generados y transmitidos.

Hay también un diferente nivel de inserción en los marcos nacionales y en su pertinencia. El postgrado siempre ha estado asociado a escenarios mundiales, y hoy es el espacio de conformación de la educación transnacional, dada la alta rentabilidad que tiene como servicio y la expansión de la educación transfronteriza que ha permitido una nueva y alta transabilidad del sector. Ello ha permitido que el desarrollo de los postgrados, tanto a escala global, regional como nacional, tenga una enorme vitalidad, dada por el proceso de diferenciación de opciones curriculares, por su asociación con la creciente división social y técnica del trabajo, por la alta rentabilidad individual de los saberes apropiados y por la multiplicidad de actores, de modalidades pedagógicas y de niveles de abordaje de los saberes.

Una de estas características del postgrado es su escenario global, dada su dependencia de las formas mundiales de producción de saberes y su orientación hacia las fronteras del conocimiento, que ha derivado en una discusión sobre la pertinencia global de sus estudios, su rol como impulsor de la movilidad internacional de estudiantes y docentes, y la búsqueda de mecanismos de comparabilidad entre ellos a partir del desarrollo de indicadores globales como las publicaciones indexadas, los contratos de investigación suscritos, el apoyo a las tesis de grado, los títulos expedidos en el periodo, los profesores con premio Nobel en

el staff, la cantidad de doctores con dedicación exclusiva en su planta profesoral, etcétera. Así dada esa competitividad económica – educativa es que crecientemente asistimos al desarrollo de estudios y mediciones buscando la comparabilidad de los postgrados, dada su significación en los precios de las matrículas, en la movilidad de docentes y estudiantes, o en los potenciales contratos de investigación.³⁵ Esta tendencia al ranking global de los postgrados también reafirma la separación de los pregrados y los postgrados: unos asociados a una pertinencia local dominante, altamente profesionalizante, asociados a una repetición presencial de conocimientos adquiridos, y los otros estructurados bajo pertinencias y estándares crecientemente globales enfocados en las fronteras del saber, integrados a la investigación básica o aplicada y parte constitutiva como sectores básicos de un espacio competitivo mercantil asociado a la división internacional del trabajo educativo, en gestación basada en la ausencia de fronteras nacionales. Esta tendencia a su inserción global se ha manifestado además en que “los estudios de postgrado (en el mundo) lo hagan siguiendo los modelos de las naciones desarrolladas, entre los cuales predominan los rasgos comunes sobre las diferencias”.³⁶ Ello se produce a pesar de que actualmente tengan muy distinta significación los postgrados entre los países centrales del saber productores de conocimiento y los postgrados en los países periféricos consumidores de información, ya que en nuestros sistemas, los postgrados tienden, además, a tener un rol de equidad al pretender remediar los defectos de los niveles inferiores, una menor significación en términos de generación de saber, una mayor elitización, más pertinencia local, dominan las modalidades presenciales, menores cantidad de programas acreditados o evaluados y mayores perfiles profesionalizantes, todo lo cual facilita una mayor tendencia al crecimiento de la cobertura de la educación transnacional en este nivel educativo. Sin embargo en nuestra región, la baja empleabilidad del aparato productivo en términos de exigencias de competencias, impone que la demanda por estudios por parte de las personas no siempre estén asociadas a nuevos puestos de trabajo y en tal sentido a que los estudios de postgrados terminan incrementando las competencia laboral por los mismos puestos de trabajo. La sobreeducación a través de los postgrados es la derivación de mercados laborales no dinámicos y de mecanismos de incremento de la productividad a

partir de profesionales más competitivos en puestos de trabajo con baja complejidad de saberes requeridos.

Esta doble característica de los postgrados entre los países centrales y las sociedades periféricas en la sociedad de la información es también una derivación de la nueva división internacional del trabajo intelectual que se está conformando, en la cual las migraciones de profesionales, docentes y estudiantes, la inserción de los mejores postgrados de la periferia en los circuitos de calidad globales y la articulación de las investigaciones que concluyen en patentes en los países centrales, parecen articularse como ejes constitutivos de la dinámica de la internacionalización de la educación superior y que se expresa en una Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina.

CAPITULO II

LOS POSTGRADOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

2.1 El camino de las universidades de América Latina y el Caribe: monopolio, diversificación, especialización y cooperación

a. El monopolio universitario

La dinámica del proceso universitario en América Latina ha estado marcada por universidades monopólicas asociadas a coberturas de elites durante varios siglos. Las universidades religiosas y coloniales se estructuraron en la región en cada una de las diversas provincias, virreinos o capitanías bajo un establecimiento único. Ellas se instalaron por Bula papal o por decisión de la Corona, asignadas a una específica región y su gestión reposó en una determinada orden, que con ello accedía también al monopolio educativo de las elites en ese territorio colonial. Posteriormente se produjo la lenta secularización de las universidades con la expulsión de la Compañía de Jesús en el siglo XVIII y la transformación de las universidades religiosas en universidades republicanas a partir de los decretos de las nuevas repúblicas, pero se siguió manteniendo un modelo universitario monopólico que fue pasando de religioso a laico, de colonial a republicano, de elites de la dominación a elites de los nuevos estados. Las universidades cambiaron de orientación o de dependencia pero mantuvieron los mismos criterios pedagógicos y también su carácter como instrumento monopólico de formación de elites, exclusivo en las nuevas naciones.

En el siglo XX, la Reforma de Córdoba en Argentina en 1918 que promovió la gratuidad, la autonomía, el cogobierno y la pertinencia nacional de las universidades públicas, mantuvo el monopolio del servicio educativo a través de la universidad. Esta estructuración de la universidad moderna, napoleónica y republicana promovió su carácter exclusivo, y en su interior articuló la fragmentación de los saberes a través de las facultades, escuelas, carreras y cátedras. Tal organización interna de las universidades, como hemos referido tiene su matriz epistemológica en Descartes que concebía la necesidad de dividir y desmenuzar un problema en tantas partes como fuera posible y en Kant que asumía que todo el conocimiento es racional y que como tal podía ser ordenado y

clasificado en estructuras de campos temáticos específicos separados y jerarquizados.

La estructuración de las universidades organizadas disciplinariamente tendió a promover su fragmentación, que en sus inicios se institucionalizó en los espacios urbanos en muchos países de la región, en la dispersión interna y externa en las distintas unidades académicas de facultades y escuelas. Este proceso se reafirmaba en concepciones que asociaban en esta localización diseminada en la malla urbana una mayor integración entre las universidades y las sociedades. La estructuración de las universidades en facultades autónomas y cátedras libres sentó las bases del proceso de fragmentación y dispersión organizativa, académica y política, que derivó en criterios diferenciados y específicos de selección de los alumnos, de las ofertas curriculares o de los requisitos de ingresos de los docentes, y en múltiples tensiones políticas entre las facultades que eran los verdaderos centros de poder electoral en el interior de las universidades. Tal fragmentación sentó las bases de uno de los más significativos proyectos de modernización e integración en las universidades de América Latina, basado en la búsqueda de un funcionamiento integrado, que tuvo su génesis en Estados Unidos y que promovió la construcción de los campos universitarios y la departamentalización de sus unidades de administración y de gestión de los saberes. Tal modelo promovió la creación de campos universitarios integrados, separados de las ciudades, distantes de las interacciones sociales y articulados en su interior a través de departamentos disciplinarios como base de la organización de los saberes, de los procesos administrativos y de la gestión académica.

En América Latina el pasaje de accesos de elites a accesos de minorías promovió la creación de estos campos universitarios, los cuales se expandieron en casi toda la región, asociados fundamentalmente a la búsqueda de una mayor eficiencia en la expansión de la cobertura a través de servicios comunes de gestión y de apoyo académico y administrativo, pero no estuvieron acompañados de los procesos de departamentalización en su interior. La universidad latinoamericana siguió el modelo napoleónico de facultades, incrementando su fragmentación a través de la creación de escuelas para cubrir las nuevas áreas de desarrollo disciplinario y posteriormente a través de institutos para promover la investigación y fundamentalmente la docencia de postgrados. Con la

única expansión de Brasil que promovió en la departamentalización a través de la Reforma de Darcy Ribeyro en los sesenta, y del intento del gobierno de Velasco Alvarado que impuso tal política durante su periodo, pero que fue posteriormente derogada, la región mantuvo en forma dominante su estructuración basada en el funcionamiento a través de facultades, que en general no permitió fuertes relaciones entre saberes interdisciplinarios y mantuvo las estructuraciones de saberes disciplinarios básicos del pregrado. Así, aun cuando muchas de las grandes instituciones públicas construyeron los grandes campos universitarios latinoamericanos, como la UNAM de México, la USAC de Guatemala, la UNAH de Honduras, la Universidad de El Salvador, la Universidad de Costa Rica, la Universidad del Zulia, Central y Carabobo de Venezuela, la Central de Ecuador, o la UNA de Paraguay, siguieron manteniendo un modelo de fragmentación disciplinaria, organizativa y económica en facultades, escuelas e institutos de investigación y postgrados.

b. La diversificación de la educación superior

El modelo monopólico universitario latinoamericano ante la presión de las demandas de cobertura fue transformándose en forma significativa desde la década del sesenta, mediante un intenso y complejo proceso de diferenciación. Las instituciones de educación superior respondieron a las mayores y diversas demandas de acceso, tanto mediante el incremento de la oferta, como a través de una diversificación de las oportunidades, lo cual se expresó en una creciente diferenciación institucional, académica, económica y social. En ese proceso, los gobiernos y las propias sociedades promovieron la diversificación del sector público, la expansión del sector privado y la creación de instituciones no universitarias públicas y sobre todo privadas por diversos motivos económicos, ideológicos o políticos. Ello produjo el paso de la educación universitaria desde estructuras monopólicas públicas hacia estructuras diversificadas, con un creciente rol del mercado en la determinación de las ofertas curriculares y educativas. Tal dinámica articulada a través de la creciente mercantilización competitiva contribuyó a promover una mayor oferta de oportunidades y una mayor fragmentación de los ámbitos de formación terciarios, lo cual redundó en la complejización de los sistemas universitarios. Sin embargo, las nuevas universidades privadas siguieron en general los mismos modelos organizativos de las universidades públicas, y dada la

ausencia de limitaciones o de controles, la expansión del sector privado fue extremadamente elevada y se expresó en muchos casos, tanto en microuiversidades, como también en grandes universidades que además han ido construyendo sus propios campos universitarios, entre los cuales cabe destacar la UCA en El Salvador, la Católica, Metropolitana y Santa María en Venezuela, Univalle en Cochabamba o Particular de Santa Cruz en Bolivia, La Sabana o San Buenaventura en Colombia, o Tecnológico de Monterrey en México, etcétera, en general también manteniendo el modelo público de estructuración disciplinaria y organizativa fragmentada en facultades.

La autonomía independiente de las universidades públicas y la mercantilización competitiva de las instituciones de educación superior privadas, en un contexto de desregulación, de ausencia de políticas públicas y de estándares de calidad básicos, sentaron las bases de una dinámica en la región con bajos niveles de integración interinstitucionales, crecientemente competitiva y fuertemente ineficiente en términos del mejor uso de los escasos recursos y con alta diferenciación. Para responder a las demandas, las instituciones respondieron aumentando y diferenciando sus ofertas curriculares, y abriendo nuevos escenarios institucionales que se expresaron en la regionalización, la reaparición de las universidades religiosas y la expansión de instituciones universitarias y no universitarias públicas y privadas especializadas en diversos campos del saber. Tal proceso se realizó en forma competitiva e individual, y no se expresó en políticas de integración interinstitucional. La tendencia fue la diferenciación que en algunos casos se expresó en la fragmentación o división: algunas universidades públicas se dividieron en varias unidades como en Nicaragua, Panamá y Chile; varias de ellas crearon sedes y subsedes en el interior de sus países como en México, Honduras, Guatemala, Perú y República Dominicana. Tal proceso de diferenciación tuvo como nortes fundamentales una diferenciación horizontal (por disciplinas, por calidad, por propiedad, por complejidad) y vertical (por niveles de pregrado y postgrados).

Estas dinámicas permitieron que la región se dotara para el año 2005 de un sistema de educación superior altamente diversificado y competitivo, en el cual, aproximadamente, el sector privado alcanzó a casi el 48% de la matrícula, las viejas universidades autónomas de tipo macrouniver-

sidades alcanzaron al 15% de la matrícula, los institutos no universitarios públicos y privados al 20% de la matrícula, las universidades religiosas a una cantidad de más de 300 instituciones que representaban a más de 50 orientaciones religiosas de todos tipos y que alcanzaban alrededor del 13% de la matrícula, además de instituciones virtuales y a distancia con el 3 a 4% de la matrícula, e instituciones militares con el 1%. Ello con una multiplicidad de niveles de calidad, de tamaño, de gestión, de autonomía académica o administrativa, de localización geográfica o de modalidades de financiamiento que agregan aún más diferenciaciones entre las instituciones de la región. Esta diversificación en un contexto mercantil se orientó hacia el incremento de la competencia, expresado en crecientes cantidades de gastos en publicidad, en un funcionamiento de contratación con pago a los docentes por hora de clase efectivas y por ende a una plantilla mínima de docentes, a un arcoiris de niveles de calidad en algunos casos para abaratar el costo de las matrículas, pero también esa diferenciación promovió una tendencia hacia la especialización y el posicionamiento institucional en nichos comerciales y por ende disciplinarios que les permitieran sobrevivir en la creciente competencia interuniversitaria, a una sobreoferta y a la expansión de los postgrados tanto públicos como privados. Tal lógica del proceso de mercantilización de la educación superior promovió la propia diferenciación vertical y el ingreso a los postgrados de ofertas del sector privado con sus propias variaciones de calidad, currículo, pertinencias y especializaciones disciplinarias.

c. La especialización institucional

La diversificación universitaria conformó un sector de la educación superior en casi todos los países disperso, diverso, competitivo y repetitivo, que está lentamente derivando hacia una lógica sistémica articulada a través de cierto proceso de especialización disciplinaria e institucional en el marco de un funcionamiento mercantil y competitivo, pero con un mayor rol de regulación público desde fines de los 90. En este escenario muchas de las instituciones terciarias están propendiendo a especializarse en la producción y transferencia de saberes en las áreas y campos disciplinarios en los cuales poseen ventajas competitivas, bien sean de conocimientos, de localización, de calidad, de recursos, de marcos normativos, de espacios competitivos, de alianzas internacionales, etcétera.

En Perú, es clara la especialización de la Universidad Nacional de Ingeniería, la Universidad Agraria y la famosa “Catuta” en las áreas de ingeniería, agro y educación respectivamente. En Panamá, la Universidad de las Américas se especializó en las áreas de asistencia social a las poblaciones débiles; en tanto que la Universidad Tecnológica de Panamá en las áreas de Ingeniería y la futura Universidad Marítima en los temas vinculados al Canal de Panamá y el transporte marítimo. En Honduras, la Universidad Francisco Morazán se especializó en educación, en tanto la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en todas las otras disciplinas. En Costa Rica, las cuatro universidades públicas han promovido un significativo proceso de interrelación y trabajo conjunto, creando un Consejo Nacional de Rectores (CONARE) entre ellas, buscando el establecimiento de programas comunes y un desarrollo disciplinario no competitivo sino de especialización del servicio público terciario. En Venezuela, por su parte, la creación de las universidades experimentales a partir de la modificación a la Ley de Universidades en 1971 permitió la creación de instituciones especializadas, tanto temáticamente como fueron los casos de la Universidad Nacional Abierta (UNA), la Universidad Pedagógica (UPEL), la Universidad Simón Rodríguez, como regionalmente. Además las propias universidades autónomas tienen un proceso de especialización geográfica y no compiten en las mismas regiones.

Se podría apuntar la existencia de diversos caminos en el proceso de especialización de las instituciones de la región. Uno de especialización disciplinaria, otro de especialización regional, un tercero de especialización en modalidades pedagógicas (presencial o virtual), otro asociado a los niveles de los servicios (pregrado o postgrado como ámbitos dominantes de la docencia), o en función de los niveles de calidad, pertinencia y equidad. Tal tendencia es reafirmada en el nuevo escenario de la educación asociado a nuevas tecnologías y a la educación permanente, que promueven la formación de una educación general básica y competencias profesionales sintonizadas con las demandas laborales, en cuyas determinaciones el postgrado comienza a expandirse, y a través de éstos, algunas universidades tienden a especializarse en este sector.

1. El postgrado como expresión de la especialización disciplinaria

El pregrado se basa en saberes básicos y en menores pocos campos disciplinarios dado que tiende a una baja especialización y a una menor

competencia mercantil dada su gratuidad en el sector público y su lógica pagante en el pregrado. En tanto en el sector del postgrado la lógica de competencia frente al sector público se basa en similaridad de condiciones, dado que este también cobra por su acceso, lo cual promueve la competencia pública y privada en los postgrados y por ende contribuye a una mayor diferenciación-especialización de las ofertas curriculares. El postgrado latinoamericano en su primera fase estuvo localizado en las universidades públicas, en las áreas de medicina, y cumplieron el rol de sustitución de importaciones, ya que anteriormente los estudios de postgrado se debían realizar en el extranjero. No fue el aparato productivo ni la estructura disciplinaria de las universidades de la región las que generaron los postgrados, sino que ellos se gestaron en los países centrales y se expandieron en la región para cubrir localmente las demandas de los profesores universitarios en el marco de políticas tanto corporativas como de mejoramiento de la calidad de las instituciones públicas. Posteriormente se produjo su mercantilización ante la fuerte demanda de profesionales que buscaban ampliar sus especializaciones y las restricciones financieras públicas que no permitieron el mantenimiento de la oferta de postgrados públicos con acceso abierto y gratuito. Tal dinámica facilitó la aparición de una oferta de los postgrados privados en un camino que está conduciendo a una tendencia a la sobreoferta a partir de una oferta superior a la demanda. Como resultado de esta competencia en el cuarto nivel, las instituciones están tendiendo a especializar sus postgrados en las áreas en las cuales posean ventajas de saberes para ofertar y mantener esas opciones disciplinarias. Tal expansión se está produciendo en todas las áreas curriculares no sólo por la competencia, sino por la creciente división del trabajo intelectual que promueve la sociedad del conocimiento.

Como derivación de la explosión disciplinaria, y de las mayores demandas de los postgrados también se está produciendo una mayor movilidad internacional y regional de estudiantes y docentes, un mayor aprovechamiento de las nuevas tecnologías para acceder a servicios educativos transfronterizos ante la incapacidad de ofertar toda la diversidad disciplinaria a escala local; y de un creciente proceso de internacionalización de los estudios a través de nuevas pedagogías y de dobles titulaciones, franquicias académicas, investigaciones conjuntas,

instalación de instituciones en otros países, traslados de estudiantes y docentes etcétera.

La creciente movilidad docente y estudiantil es un componente pedagógico constitutivo de los nuevos escenarios educativos ya que hoy se requiere el conocimiento de otras áreas disciplinarias, otras perspectivas, otras metodologías, etcétera, en el nivel del postgrado dada su fuerte propensión a saberes transdisciplinarios. La emigración de estudiantes hacia instituciones con áreas de saber especializadas de postgrado, se ha transformado en una modalidad estructural de los procesos pedagógicos, ante la necesidad de prepararse a entornos cambiantes, acceder a escenarios multiculturales y multilingüísticos, estar más cerca de los centros educativos localizados en las fronteras del saber de las diversas disciplinas mucha vez acceder a saberes a los cuales no se puede a escala local.¹ En este sentido la internacionalización del currículo es el eje que promueve la internacionalización educativa

La movilidad de los estudiantes de postgrado está creciendo a escala global, no sólo por su importancia en los procesos de aprendizaje, sino porque en los países centrales, el proceso de diferenciación se está expresando en una tendencia a la especialización disciplinaria al interior de las propias instituciones y en el desarrollo de ofertas no presenciales, lo cual ha redundado, tanto en un incremento significativo de saberes, como en un factor de atracción de los estudiantes hacia las instituciones localizadas en las fronteras disciplinarias de los saberes y que además tienen modalidades pedagógicas más flexibles.

¹ Actualmente se calcula que hay 2,5 millones personas estudiando fuera de sus países de origen, con un creciente peso de los estudiantes extranjeros en el total de los estudiantes de los países. En Suiza alcanzan al 16,5%, en Australia al 13%, en Austria al 12%, en Gran Bretaña y Bélgica al 10,5%, en Alemania al 9% y en Francia al 7,5%. En Estados Unidos cuya población estudiantil extranjera es el 3%, para el año 2003 representaron 560 mil estudiantes. En el caso de postgrado, para el año 2001 previo a los atentados del 11 de septiembre, cerca de un tercio de la matrícula correspondía a ciudadanos extranjeros con visa temporal. Su número había aumentado en un 31% durante el período 1994-2001, cuando a su vez la participación de la matrícula de alumnos extranjeros en los Estados Unidos disminuyó un 10%. América Latina exporta estudiantes que alcanzan a casi el 1% de su matrícula total pero su situación es asimétrica ya que es la región del mundo de menor destino de estudiantes extranjeras al ser solo seleccionada sólo por el 0,6% del total de estudiantes que estudian fuera de sus países de origen a escala mundial. Unesco, Institute for Statistics, "Tertiary Students Abroad: Learning without borders", February 2005. www.uis.unesco.org

El pasaje de la diferenciación competitiva a una especialización disciplinaria al interior de las universidades, no es sólo un tema de organización interna o del establecimiento de un nicho de mercado, o incluso de construcción de sistemas universitarios integrados al interior de los países. Es también un problema epistemológico, en tanto remite a las estructuras de creación y de transferencia de saberes, tanto para las instituciones vistas individualmente, como para los sistemas universitarios a escala nacional, ya que las instituciones tienen cada vez más dificultad de ser universidades complejas con ofertas académicas en todas las áreas de conocimientos ante la enorme expansión de los saberes.

La especialización universitaria es una derivación de esas dificultades y ella tiende a promover procesos de cooperación académica, lo cual, a su vez, lleva a incentivar la creditización, la movilidad interna y externa, y mecanismos de aseguramiento y evaluación de la calidad, legitimados internacionalmente como requisito para cualquier intercambio. Estos procesos y niveles de cooperación se producen en las áreas de postgrados más asociadas con la investigación y la especialización disciplinaria, y están siendo motorizados por la atracción estudiantil en escenarios competitivos entre las instituciones de educación superior. La cooperación en el marco de la especialización no reduce las modalidades competitivas, tanto las basadas en lógicas comerciales como en lógicas sociales. En Europa la competencia global le está drenando especialistas y académicos de alto nivel hacia las universidades americanas y ellos a su vez están fuertemente incentivando la atracción de los mejores especialistas y académicos del mundo en desarrollo hacia ellos. Es el escenario de la sociedad del conocimiento basada en una acumulación de capitales que promueve tanto la cooperación, la especialización y la competencia dado el rol fundamental de los trabajadores simbólicos en la sociedad del saber como de la función de nuevos saberes en la acumulación productiva. Es la especialización la que genera las bases de la movilidad y ésta se estructura a través de modalidades de cooperación y de competencias institucionales. Esta dinámica global de competencia y cooperación refuerza la existencia de una malla universitaria tanto académica como organizacional, que promueve la especialización disciplinaria de las diversas instituciones, pero también incentiva una concentración

mundial de los saberes en pocas instituciones, regiones o países y la reproducción de las brechas de conocimiento a escala mundial.

En este escenario los sistemas universitarios y sobre todo las instituciones, tienden a competir –y por ende a posicionarse– sobre la base de la especialización. No se compite sobre la base de la publicidad, ni inclusive de economías de costos, sino que las instituciones se segmentan para focalizarse en determinadas áreas del saber, a escala, tanto de la investigación, la docencia, como de todo su funcionamiento universitario, con el objetivo de lograr mejores niveles de calidad, de creación de saberes y de eficiencia calidad/costos y por ende de atracción de estudiantes. Este proceso se apoya en la búsqueda de ventajas de saberes, a partir de la especialización, y tiende a incrementar la competencia. En este camino, las universidades tienden a buscar incrementar sus niveles de cooperación directamente o a través de políticas públicas de regulación. Según la UNESCO “los países en desarrollo y en transición están particularmente expuestos a transformarse en mercados no regulados con respecto a los exportadores de educación superior debido a su insuficiente capacidad de reglamentación”.³⁷ Así, el actual contexto global, crecientemente competitivo entre las instituciones, se torna en uno de los momentos más fermentales en el campo de las asociaciones y alianzas interuniversitarias, como instrumentos tanto de defensa, de competencia o de mejoría de calidad de las instituciones de educación superior y de los propios sistemas nacionales y subregionales de educación superior. La Conferencia Mundial de Educación Superior convocada por la UNESCO en 1998 claramente expresaba que “deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superiores” para promover la movilidad universitaria internacional, paliar los efectos negativos de la fuga de cerebros, acortar la distancia que separa a los países ricos y países menos desarrollados en los ámbitos cruciales de la producción y aplicación de los conocimientos.³⁸

La cooperación está teniendo múltiples manifestaciones en la región. Desde la creación de asociaciones y consejos de rectores nacionales y regionales, al establecimiento de múltiples redes de docentes; desde la violenta expansión de acuerdos entre universidades hasta el incremento de la movilidad estudiantil; desde el establecimiento de nuevos marcos

normativos basados en políticas sistémicas para el funcionamiento de la educación superior hasta el establecimiento de alianzas universitarias; desde la creación de ámbitos universitarios dedicados a la cooperación hasta la propia internacionalización de las instituciones latinoamericanas hacia los demás países de la región.³⁹ Ello más que expresarse en el pregrado, se produce en los niveles del postgrado donde las posibilidades de cooperación son más amplias y vigorosas y con mayor impacto y significación, más allá inclusive del fuerte carácter asimétrico de las relaciones e intercambios.

La diversificación sentó las bases de la especialización, y ésta a su vez es el soporte para la cooperación y la formulación de políticas y acciones interuniversitarias, tanto a escala nacional, como a escala internacional. El eje que articula la nueva fase lo constituyen las redes de cooperación, tanto en la defensa y desarrollo de sus propios sistemas de educación nacionales, como para insertarse en los procesos de la internacionalización.²

Obviamente, no es sólo una tendencia regional. Sin duda, al interior de los países desarrollados este proceso es más vigoroso. Un caso de digna mención es OCLC (Online Computer Library Center), que es

2 En la región, varios ejemplos podemos referir, como por ejemplo el Consorcio de Universidades del Perú, que es una asociación civil sin fines de lucro conformada por cuatro universidades: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad de Lima, Universidad Peruana Cayetano Heredia y Universidad de Pacífico y cuyo objetivo es unir los esfuerzos individuales y potenciar la actuación conjunta de dichas universidades. El Consorcio propende a desarrollar proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales y la ejecución de acciones específicas de proyección social, y ha avanzado significativamente en la creación de sistemas de plataformas comunes para la educación virtual. Otro caso a ser citado es la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC), en la cual se han unido siete universidades privadas para crear estándares comunes de calidad y promover sus procesos de evaluación y acreditación. Igualmente es de destacar el Consejo Superior Universitario de Centro América (CSUCA) que está integrado por las 18 universidades públicas de la región y que ha promovido múltiples programas comunes y que hoy trabaja en la creación de un sistema informático integrado entre las propias universidades y en la realización de sistemas de evaluación y acreditación. Igualmente es de destacar la Red de Macrouiversidades que reúne a las 30 universidades más complejas de la región y casi el 18% de la matrícula regional que lleva adelante un ambicioso programa de movilidad estudiantil y encara promover diez macroyectos de investigación compartidos por varias de las universidades de la región. La región ya hoy tiene decenas de estas iniciativas.

una empresa sin fines de lucro que une a varias de las universidades más grandes de Estados Unidos y que ha creado y organizado un sistema en red de información bibliográfica y que coordina el sistema de préstamos interbibliotecarios, lo que ha permitido una fuerte especialización de las bibliotecas que sólo compran en las áreas de saber en que efectivamente están especializadas, ellas o sus universidades, que establece una base de datos bibliotecológica compartida, y que informa a los estudiantes y docentes donde están los libros dentro del sistema. Tal modalidad ha ahorrado fuertes costos a las universidades que no tienen que comprar todos los libros, sino que compran aquellos en los cuales se especializan. Además, la primera que adquiere el libro es la que hace el registro bibliotecológico en el sistema y tiene por ellos determinados beneficios en las cartas del sistema de préstamo interbibliotecario, que constituye la propia base de la red. En Acuerdo de Boloña es sin duda el sistema más amplio y complejo de cooperación o de internacionalización regional ordenada

El futuro de los sistemas de educación superior está crecientemente asociado a los procesos de internacionalización y a la cooperación internacional, que serán las palancas para la construcción de una división internacional del trabajo intelectual, y que deberían basarse en cooperaciones simétricas que mantengan y promueven la diversidad de instituciones, de saberes y de pertinencias, pero que más se parece a una realidad social desigual. La internacionalización de la educación superior puede ser el camino para una mayor expansión de universidades e instituciones globales, de grandes megauniversidades, más grandes aún que las actuales, que sienten las bases de una universidad mundial subsumiendo a las instituciones pequeñas en las grandes universidades complejas de investigación y expandiendo las fuertes asimetrías y brechas existentes.

2.2 La evolución de la educación superior en América Latina y el Caribe en el Siglo XX

Alvin Toffler, en su libro *El shock del futuro* en los años 70, sostenía que el mundo estaba enfrentando el inicio de fuertes cambios en su sustrato tecnológico y social, y que ellos producirían cambios significativos en las personas, en las organizaciones y en los grupos sociales, cuyas

dinámicas imponían nuevos desafíos especialmente a las instituciones de educación.⁴⁰ Entre ellas especialmente a las universidades, como las instituciones tradicionales generadoras y transmisoras de conocimiento, las cuales están en el centro mismo de los “shocks”, al ser los instrumentos y las palancas en el camino hacia la nueva sociedad del conocimiento que se está generando a escala global y que está rediseñando el mapa político, comercial y productivo.

Este tercer “shock” que enfrentan las sociedades golpea particularmente a los sistemas universitarios y está promoviendo en América Latina y el Caribe una metamorfosis de los sistemas universitarios, una mutación expresada en una nueva Reforma de sus sistemas de la educación superior, la cual es, sin duda, la más compleja, la más generalizada y la más riesgosa por la dimensión del impacto, la cantidad de variables en juego y la vinculación con tantas áreas de la sociedad.

a. La Primera Reforma: la autonomía y el cogobierno

América Latina tuvo su Primera Reforma de la educación superior hacia comienzos del siglo XX, como respuesta a las nuevas demandas de las capas medias urbanas, a los requerimientos que implicaba la conformación de los estados modernos, a las exigencias de la industrialización por sustitución de importaciones y a la vigorosa urbanización, todo lo cual promovió la democratización y la expansión de las universidades y una nueva orientación hacia la formación de profesionales.⁴¹

El detonante fue la Primera Reforma universitaria en América Latina, marcada por los postulados de la Reforma de Córdoba en 1918, que se fue instalando por toda la región y que, al promover la autonomía y el cogobierno universitario, contribuyó decididamente a la expansión de la cobertura de las universidades públicas, superando los modelos anteriores de elite y democratizando el acceso a la educación superior para los nuevos contingentes urbanos que gracias a la formación profesional accedieron a un camino de movilidad social. Tal modelo monopólico educativo universitario, público, laico, gratuito, cogobernado y autonomista se fue imponiendo progresivamente en forma legal en cada uno de los países de la región y tuvo larga y destacada vigencia hasta inicios de los setenta, cuando la crisis de los modelos económicos, las restricciones presupuestarias y la masificación de los bachilleres golpearon a las

puertas de las instituciones de educación superior y sentaron las bases de una nueva transformación de la educación superior.

b. La Segunda Reforma: la mercantilización y diferenciación institucional

Para entonces, un nuevo y radical movimiento estudiantil latinoamericano mostró claramente que las universidades, tal como estaban estructuradas no respondían a los nuevos escenarios políticos y económicos ni a las nuevas demandas sociales. Desde las luchas por los boletos estudiantiles, o la inviolabilidad de los recintos, por más y mayores niveles de autonomía y de cogobierno, la exigencia de mayores presupuestos, o la demanda de cambios curriculares, gerenciales u organizativos, el movimiento estudiantil expresaba, tanto la necesidad de una renovación universitaria, como las urgencias de crecientes masas de bachilleres que presionaban para ampliar el acceso y la cobertura de la educación superior. Pero más allá de estos movimientos, la crisis de los modelos de industrialización sustitutiva, la caída de los precios de los productos primarios – ejes ambos en la base del modelo de inserción dominante de América Latina en la economía mundial–, estaban marcando el contexto de un nuevo escenario caracterizado por permanentes déficit fiscales y de las balanzas de pagos, y por la incapacidad de los gobiernos para incrementar los niveles de financiamiento que requería la educación superior pública para cubrir las nuevas demandas sociales. El incremento de los precios petroleros en los 70, las dictaduras militares, la caída de los precios de las materias primas o el cierre de los mercados para los productos aftosos, finalmente dieron el golpe final a la expansión del financiamiento público en muchos de los países de la región, e imposibilitó –desde ese momento y para siempre– que las demandas de cobertura como resultado de la democratización del acceso y del egreso de la educación media fueran cubiertas totalmente por las universidades oficiales sustentadas en los tradicionales mecanismos de financiamiento gubernamentales y en la gratuidad.

En un comienzo la continua presión estudiantil y las propias dinámicas de cogestión al interior de las universidades autónomas, así como también la creación de nuevas instituciones públicas con menores ecuaciones de costos por alumnos pudieron aumentar la cobertura pública, pero ello se produjo a costa de la caída relativa de los niveles de

calidad y tuvo además límites políticos al debilitarse la imagen social de las universidades. La respuesta finalmente fue el establecimiento de diversas restricciones de calidad al acceso automático de los bachilleres a las universidades públicas en casi todos los países de la región, y a través de la libre acción del mercado indirectamente se promovió una violenta expansión desordenada de la educación superior privada. Esta dinámica fue la base que inició una segunda Reforma de la educación superior en el continente desde los ochenta, y que promovió un incremento de la cobertura en el marco de una fuerte diferenciación de las instituciones y de la calidad de los servicios educativos, y que terminó conformando un modelo universitario de carácter dual. Por un lado, una educación pública cada vez más elitizada socialmente por restricciones de acceso basado calidad asociado a las limitaciones del financiamiento público, y por el otro un sector privado que pagaba con diferentes niveles de calidad el precio y que tenía restricciones de acceso derivadas del costo de las matrículas.

Tales restricciones no fueron significativas para detener la demanda de acceso a la educación superior, pero sí estructuraron un nuevo cauce a la educación terciaria y tendieron a afectar a los niveles de calidad, en tanto las instituciones se fueron posicionando en circuitos diferenciados de calidad dadas las demandas de los estudiantes y la ausencia de políticas públicas de aseguramiento de la calidad y de las diferencias de los ingresos económicos de las familias. Fueron miles de nuevos bachilleres que exigían ingresar a las universidades públicas los que contribuyeron a diferenciar más fuertemente los sistemas de educación, promoviendo una alta flexibilidad de las instituciones en términos pedagógicos, organizacionales, de calidad y de precio para darles cabida.

La Segunda Reforma se caracterizó por la instauración de un complejo modelo binario: público y privado; de alta y baja calidad; universitario y no universitario, como resultado del contexto mercantil y de la libertad de mercado, que facilitó modelos de calidad, de precios y de costos diferenciados. Promovió la enorme expansión del sector privado, medido en términos de cobertura, matrícula e instituciones, sobre la base, en general, de un pequeño sector de calidad y otro mayor orientado a la absorción de la demanda insatisfecha y con menores exigencias de calidad para aquellos que no lograban ingresar en las instituciones públicas.

Tal notable expansión privada diferenciada estuvo además asociada en sus inicios a la ausencia de mecanismos de regulación de la calidad de la educación superior y creó en todos los países un sistema de educación superior heterogéneo, competitivo y libre. Este nuevo escenario de flexibilidad y diferenciación permitió ampliar la cobertura social y regionalmente, pero promovió circuitos diferenciados de calidad que derivaron en el nacimiento de una nueva inequidad asociada a la calidad de la educación superior a nivel terciario. Resultó paradójal que la expansión de la cobertura redujo las inequidades de acceso para mujeres, personas del interior de los países y que inclusive comenzó a facilitar el acceso de nuevos sectores, pero al mismo tiempo facilitó la conformación de circuitos o redes de escolarización universitarias diferenciadas por sectores sociales y niveles de calidad de la educación.

Este modelo encontró sus propios límites políticos desde mediados de los noventa en los diferentes países de la región al comprobarse que se estaban conformando sistemas cuya diversificación mostraba nuevos mecanismos de exclusión y que además establecían excesivas diferencias que no garantizaban los niveles de calidad y que fatalmente comenzaban a deteriorar las certificaciones profesionales.

Lo que realmente fracasó fueron las creencias de los 80 de que el mercado libre podía automáticamente garantizar la calidad de la educación superior, al verificarse que la proliferación de instituciones y programas dentro de un esquema de total libertad de empresa en la determinación precios-calidad y sin un control regulatorio que estableciera estándares mínimos, terminó produciendo alta dispersión y ofertas por debajo de mínimos sociales y por ende un deterioro global de las certificaciones. Una filosofía neoliberal asumió en su momento que serían los usuarios-clientes (estudiantes) los que seleccionarían las opciones de mejor calidad que, a su vez, serían las que los mercados laborales remunerarían diferenciadamente, lo cual presionaría a que serían las propias universidades las que garantizarían elevados niveles de calidad, ya que los salarios de los profesionales egresados de las respectivas instituciones estarían ajustados al valor que el mercado de demandantes de profesionales determinaría a la hora de las remuneraciones para sus respectivos títulos y para las respectivas instituciones.⁴² Tal enfoque incorrecto sobre la determinación de los niveles de remuneración en los mercados profesionales no tomaba

en consideración que los estudiantes no necesariamente iban a optar racionalmente por aquellas instituciones que les permitirían mayores ingresos monetarios futuros, que los consumidores y empresarios carecen de información fidedigna, que los mercados laborales de las profesiones universitarias no eran flexibles dadas la existencia de diversas regulaciones corporativas impuestas por las asociaciones profesionales y que ante situaciones de libertad de mercado las instituciones iban a ofrecer diferenciados niveles de calidad de los servicios educativos en función de distintos niveles de demandas, asociadas a las diferentes capacidades económicas de los estudiantes, dada la desigual distribución del ingreso de las familias. Como derivación de la crítica a dichas concepciones fuertemente sesgadas por las concepciones neoliberales y aperturistas, se comenzó a verificar la urgente necesidad de nuevas políticas públicas que regularan el funcionamiento de las instituciones universitarias, especialmente de las privadas, pero también de las públicas y que por ende tendieran al establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad que fijaran estándares mínimos de calidad de las instituciones y/o de sus programas.

Esta nueva orientación se produjo junto a un incremento significativo de la demanda estudiantil en el marco de una nueva estrategia de sobrevivencia de los hogares y del tercer “shock” sobre las sociedades a escala global, marcado por la creciente renovación de saberes en el marco de las sociedades del conocimiento, del desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación, de la globalización económica y de la creciente internacionalización de la educación superior, todo lo cual coadyuvó a sentar las bases del inicio de una nueva Reforma de la educación superior en el continente.

Cuadro N° 3 Fases de la educación superior en América Latina y el Caribe

Modelo ES	Modelo Político	Objetivos Políticos	Instrumento
Primera Reforma: Autonomía y cogobierno Modelo monopolístico público	Lógica pública. Lucha por la autonomía	Búsqueda de fondos. Estado Educador	Luchas Políticas. Alianzas con estudiantes y partidos
Segunda Reforma: Mercantilización Modelo dual público – privado	Diversificación. Lógica privada. Lucha por libertad de mercado Restricciones a la educación pública	Competencia por los estudiantes. Libertad de enseñanza	Competitividad basada en la publicidad y en diferencias de calidad - precios
Tercera Reforma: Internacionalización Modelo Trinario (público – privado – internacional)	Lógica internacional. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Asociaciones de recortales Nuevo rol del Estado	Búsqueda de regulaciones públicas nacionales e internacionales. Incremento de la cobertura. La educación como un bien público internacional	Alianzas internacionales Educación transfronteriza Educación permanente. Nueva competencia internacional

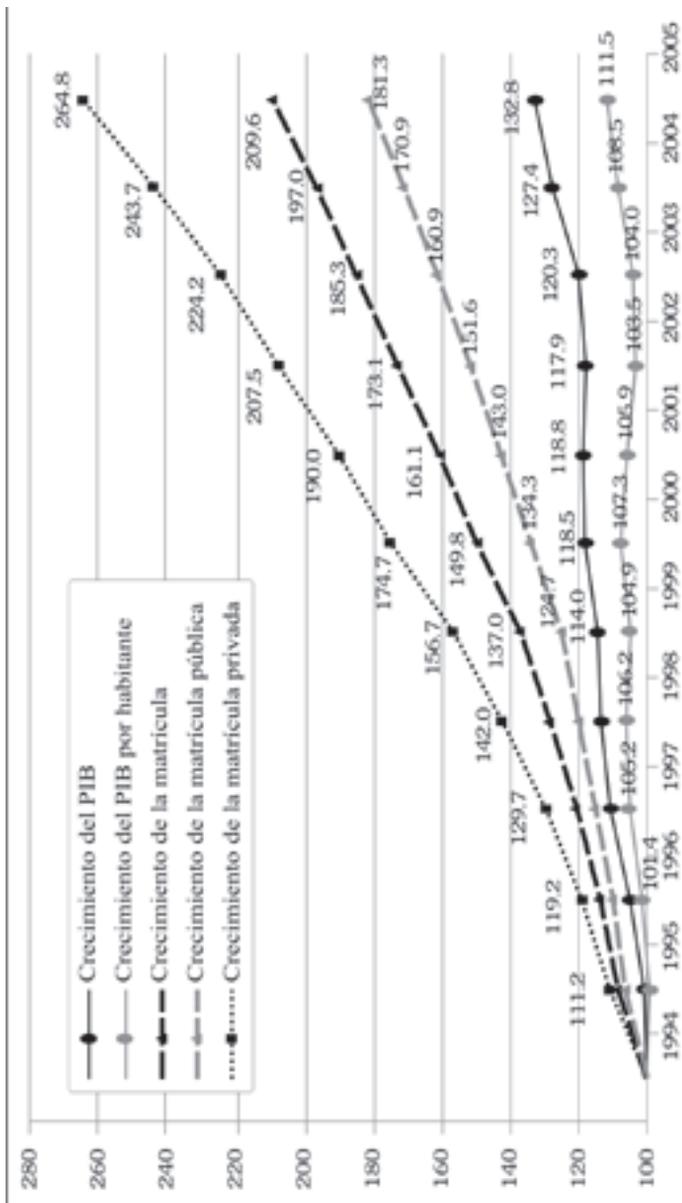
c. La Tercera Reforma: masificación, regulación e internacionalización

Un verdadero terremoto sufren hoy en América Latina los sistemas de educación superior a causa de la internacionalización de la educación superior, las nuevas tecnologías de comunicación e información, las nuevas demandas de acceso de la población, incluyendo sectores marginados con anterioridad, como los grupos indígenas, u otras minorías como minusválidos o migrantes y la expansión disciplinaria que promueven la educación a lo largo de la vida y la mercantilización del conocimiento.⁴³ Directa e indirectamente la internacionalización, además, está promoviendo la movilidad estudiantil como parte constitutiva de las nuevas dinámicas de aprendizaje en la sociedad del saber, el establecimiento de estándares internacionales de calidad sobre la educación superior, la presión hacia nuevas pertinencias globales y la búsqueda de vinculación y articulación de los ciclos y procesos educativos, tanto a escala global como al interior de los países. El impacto de las nuevas tecnologías, por su parte, está contribuyendo a la reingeniería de las instituciones y a la globalización de la educación, permitiendo acortar las distancias, expandir la educación transfronteriza y las modalidades de educación en red, y al generar la educación virtual, viabilizar modalidades híbridas y nuevas prácticas pedagógicas de simulación y de autoaprendizaje.

Este nuevo contexto además está favoreciendo la flexibilización y contribuyendo a su masificación dadas las crecientes demandas de las familias ante los desafíos de capacitación de los mercados laborales. La precariedad de los empleos, la incertidumbre respecto a la sostenibilidad de los trabajos son también derivaciones de la actual globalización que incentiva a las personas a incrementar sus años de escolarización e incrementar la cobertura terciaria como escudo de defensa, como estrategia de sobrevivencia de los hogares. Así, la globalización y la sociedad del saber indirectamente se constituyen como dos grandes motores que están impulsando la masificación de la educación superior en América Latina, dados los niveles de competencia en los mercados laborales que impulsan a los hogares a sacrificar rentas y tiempo para capacitarse. Esta creciente lógica hacia una mayor propensión a estudiar como instrumento de defensa social, por un lado –dado que constituyen sectores sociales con menos stocks de capital cultural y menos ingresos salariales– reafirma

los circuitos diferenciados de calidad en la educación, pero al tiempo también contribuye al desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas e institucionales, la ampliación de las ofertas disciplinarias, la mayor flexibilización de las estructuras curriculares y por sobre todo un nuevo rol del Estado promoviendo la fiscalización y el control sobre la calidad y la pertinencia de la educación terciaria.

Cuadro N° 4 Esfuerzo social en la educación superior



Nota: Cálculos propios con fuentes de CEPAL a precios constantes y de IESALC

Los datos del cuadro son elocuentes del esfuerzo económico que están haciendo las familias, expresado tanto en los pagos a la educación superior como en los costos de oportunidad correspondientes a esos estudios. Mientras que el ingreso promedio per cápita a precios constantes se ha mantenido casi estable entre 1994 y el 2005, ya que apenas pasó de 100 a 111,5 en 11 años, la matrícula de la educación privada se duplicó en el periodo, al pasar de 100 en 1994 a 264,8 en el 2005, mostrando un sacrificio de rentas de los hogares que impusieron un cambio en sus patrones de consumo, dada la mayor propensión al gasto en educación en instituciones privadas.

La estrategia de sobrevivencia de los hogares a través de la educación superior es derivada de que ésta es casi el único instrumento de movilidad social de las personas. El sacrificio de renta, en la dimensión que se ha estado produciendo en la región, asociado con la expansión de la educación privada está ligado a las teorías del capital humano en términos de inversión a futuro dados los niveles diferenciados de salarios y desempleo de los profesionales y técnicos superiores respecto a las personas que no han ingresado o terminado estos ciclos educativos. El cuadro N° 4 muestra no sólo que la cobertura total no hubiera crecido tan significativamente sin el aporte de la oferta privada, sino fundamentalmente que tanto la tasa de crecimiento de la oferta pública como de la privada, superan ampliamente a la tasa de crecimiento del producto interno bruto de donde salen los gastos presupuestales del financiamiento público, como del producto interno bruto por persona de donde salen los recursos para pagar las matrículas privadas. A pesar de que no crece significativamente el PIB ni el PIB por persona, éstas se orientan a estudiar como mecanismo para aumentar –o mantener– sus salarios ante economías débiles con crecimientos muy bajos en toda la región y están dispuestas al sacrificio de rentas presentes y al cambio de los patrones de consumo para obtener beneficios salariales futuros.

Los “shocks” externos sobre la región así como la disposición al estudio, constituyen los contextos de una verdadera metamorfosis, que están promoviendo cambios en las universidades, las sociedades y los gobiernos y poniendo a los sistemas nacionales de educación en mayor sintonía con las demandas y realidades, y cuyos ejes fundamentales están dados por la masificación, la nueva regulación nacional e internacional,

las nuevas tecnologías de comunicación e información, las nuevas fronteras de la educación global y la creación de nuevos saberes y ámbitos disciplinarios.

1. La democratización del acceso a la educación superior

La democratización del acceso a la educación superior ha sido una clara y manifiesta tendencia en las últimas décadas en todo el mundo, como derivación de la expansión de la democracia social, de las demandas de educación de las personas como mecanismo para resolver las inequidades sociales en las cuales están insertos, como expresión del desarrollo de las fuerzas productivas y de las sociedades que tienden al aumento de la composición orgánica del capital y de la propia profundización de la complejización de la división técnica y social del trabajo.⁴⁴ También de un aparato productivo, que en el caso de América Latina a pesar de su poca diferenciación relativa ha requerido permanentemente la formación de nuevos contingentes profesionales y ha establecido remuneraciones variables en función de la capacitación de sus trabajadores y por ende de sus productividades.⁴⁵ Ello también se ha expresado en diversos procesos; por una parte en una significativa diferenciación de las instituciones universitarias en todos los países para dar cabida a esas demandas diferenciadas, lo cual ha derivado en la creación de complejos sistemas de educación superior, y con un creciente peso en la iniciativa privada en el ámbito de la prestación de los servicios educativos a escala global.

La democratización se ha conjuntado con una nueva demanda de una educación permanente que ha estado interrelacionada con la diferenciación de tipo vertical expresada en la ampliación de los años de estudio de las personas a través de cursos de actualización y de la expansión de los postgrados y su estructuración y complejización en sus diversos niveles (diplomado, especialización, maestría, doctorado y postdoctorado), cada uno con sus propias y delimitadas especificidades epistemológicas.

La competencia en los mercados laborales y la presión por una mayor especialización de las profesiones, la caída del nivel relativo de la calidad en amplios sectores de la educación superior pública y privada por la masificación del pregrado, la reproducción de las elites a través de su especialización profesional, los nuevos requerimientos de capacitación de los docentes ante la masificación de la educación, la obsolescencia de los saberes y la necesidad de actualización de competencias han coadyuvado

a un incremento de los años de estudios y la expansión de un amplio abanico de especializaciones de saberes expresados fundamentalmente en los postgrados. Concomitantemente con ese proceso, los mercados laborales han pasado a remunerar significativamente a estos estudios y saberes adicionales estableciendo un nuevo escalón salarial y barreras de ingreso a ellos en función de las correspondientes certificaciones de este cuarto ciclo educativo.

Es interesante referir las conclusiones del Observatorio Laboral de Colombia, que estudió los ingresos monetarios de los profesionales graduados entre el año 2001 y el primer semestre del 2004, correspondientes a 463,373 personas, de las cuales el 65% de los graduados se concentraron en la formación universitaria, 16% en especialización, 14.2% en tecnológica, el 3.5% en técnica profesional, el 1.4% en maestría y el 0.03 % a nivel de doctorado. Probablemente asociado a las ofertas y demandas disciplinarias, y sin duda a los propios saberes adquiridos y las incidencias de estas competencias en las productividades individuales, es que se genera la diferenciación salarial en función de los diversos niveles educativos terciarios, que de hecho están correlacionados con los años de estudio tal como lo sostienen las fórmulas de Mincer.

Cuadro N° 5

Ingresos mensuales promedio de los egresados de educación superior en Colombia por tipo de certificado (2001-2004)	
Técnico	277 USD
Tecnológico	326 USD
Universitario	426 USD
Especialización	767 USD
Maestría	940 USD
Doctorado	1285 USD

Fuente: Revista Portafolio, 26 noviembre 2005, Bogotá

El proceso de expansión horizontal a través de la ampliación de la oferta, se realizó, tanto a partir del aumento y la diferenciación de las instituciones, como de su diversificación disciplinaria, lo cual redundó en un incremento de la variedad de opciones académicas, de modalidades pedagógicas y de flexibilidades en la provisión del servicio educativo. La mercantilización de la educación ha sido uno de los impulsores de la diferenciación acontecida en las últimas dos décadas a escala mundial, impulsada por un discurso político en los 80 y 90 y por las restricciones de los presupuestos públicos y de las propias economías para generar las crecientes demandas de acceso. Esas políticas llevaron a las universidades e instituciones terciarias públicas a la disyuntiva de restringir sus cupos, a buscar incrementar su financiamiento por la vía de la venta de sus servicios, o del arancelamiento de sus matrículas, o a una masificación de los accesos deteriorando la calidad. Sin embargo, la respuesta para cubrir las nuevas demandas no provino del sector público sino del mercado a través de la expansión de la educación privada. Así la mercantilización se constituyó como el motor más significativo de la diferenciación terciaria, en tanto el mercado por su propia naturaleza tiende a promover la segmentación y especialización de la oferta en función de los nichos de consumidores y de la búsqueda de rentabilidad de la inversión.

El incremento de las instituciones de educación superior en la región fue una expresión de la diferenciación institucional, irrumpiendo en pocos años junto a las tradicionales universidades una amplia variedad de instituciones con distintos niveles de calidad, costos de las matrículas, localización geográfica, áreas de conocimiento, flexibilidad horaria de la prestación de los servicios, tipo de tecnología en el suministro educativo, orientación ideológica o posicionamiento de mercado, lo cual coadyuvó a la expansión de la demanda al permitir incorporar amplios contingentes de mujeres, de estudiantes del interior, de estudiantes trabajadores, de estudiantes con menores “stocks” de capital cultural, de estudiantes con poca disponibilidad de tiempo o de recursos para la realización de largos cursos universitarios, o de aquellos que no lograban ingresar en la educación pública gratuita.

En una de sus manifestaciones la diferenciación se expresó también en un modelo dual, como resultado del fuerte crecimiento de los colegios universitarios, institutos universitarios, politécnicos, etcétera, que se definen como instituciones no universitarias, con ofertas más variadas

al mercado y en carreras cortas. En este sector no universitario, el sector privado tuvo un mayor protagonismo que el sector público.

Para Alberto Taquini (h), son estas instituciones donde se expresa la estructura institucional como la variedad disciplinaria, lo cual permite y promueve la flexibilidad pedagógica. Para él, ellas se caracterizan por la articulación con la comunidad, entendida como administración de las demandas locales de formación profesional, capacitación laboral y promoción social y “en virtud de la permanente renovación, tanto de la tecnología como del mercado laboral, ellas sólo pueden ser atendidas en calidad y pertinencia por instituciones con flexibilidad curricular para la permanente apertura y cierre de ofertas”.⁴⁶

2. Nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de calidad

El estudiantado latinoamericano que ha sido uno de los sectores y actores sociales de la realidad política más característico en el siglo XX, se está transformado en la última década como resultado del incremento de la cobertura bruta de la educación superior que alcanzó al 31,9% de la población de 20 a 24 años en el año 2005, como derivación de las nuevas demandas, del sacrificio de renta de los hogares, del reciente incremento de los presupuestos públicos para educación, del establecimientos de diversas limitaciones y restricciones al ingreso a las universidades públicas, de la expansión de la educación privada, de fuertes cambios demográficos y sociales, y de la transformación del rol del saber en las sociedades del conocimiento. Sin embargo, este nuevo escenario universitario en rápido proceso de masificación, a través de una caótica diferenciación institucional, estudiantil y pedagógica, está conformando circuitos educativos terciarios diferenciados en función de la calidad del servicio y como derivación de ello, la región ha pasado de modelos educativos universitarios de elite cohesionados y homogéneos en términos sociales y de calidad, a sistemas terciarios masivos altamente diferenciados social e institucionalmente en circuitos educativos, diferenciados por calidad y costos, y que se correlacionan con diferentes sectores sociales.

Las bases del estudiantado latinoamericano se conforman en el siglo XX como expresión de múltiples variables dentro de sociedades que se estaban transformando como derivación de las migraciones, la inserción de los países latinoamericanos en las dinámicas globales que promovía el capitalismo a escala mundial, la conformación de los estados nacionales

y de las demandas sociales y de los aparatos productivos que requerían la formación de profesionales. Múltiples aspectos sociales y económicos promovieron la profesionalización de la gestión pública y la formación de una élite universitaria en el marco de la modernización de las sociedades, de la consolidación de economías primarias exportadoras y del desarrollo de modelos de industrialización sustitutivos. Este proceso estuvo acompañado de un discurso que asignaba un rol fundamental a los estudiantes como los instrumentos de la construcción de una nueva sociedad latinoamericana, y que desde los 20 se expresó en las luchas por la autonomía universitaria y el cogobierno como modalidad de cogestión, la gratuidad como mecanismo de acceso y la laicidad en la docencia de las disciplinas.

Esta eclosión en las universidades facilitó la superación de los accesos de elites, para lentamente comenzar a constituirse como instituciones abiertas también a las capas medias altas, a los hijos de los sectores profesionales, de los pequeños y medianos comerciantes y a los nuevos funcionarios de los estados en proceso de consolidación. Pero más allá de las banderas de la democratización y del discurso del acceso irrestricto, la educación superior en América Latina durante la mayor parte del siglo XX apenas pasó de un acceso de elites a una cobertura de minorías y estuvo conformada por los sectores de mayores ingresos económicos de sus respectivas sociedades, por sus diversas élites urbanas, y fueron básicamente jóvenes, hombres, blancos y solteros, dedicados casi exclusivamente a la tarea de estudiar.

La dinámica de universidades públicas luchando y defendiendo la autonomía, el cogobierno, la gratuidad y la laicidad, en sociedades inmersas en un vigoroso proceso de modernización signado por la urbanización y la lenta expansión de la democracia política en la región, constituyeron los ejes dinámicos en toda América Latina durante una parte significativa del siglo XX. Dichas variables –universidades autónomas, sistemas democráticos y expansión y diferenciación de las demandas– fueron promoviendo lentamente el aumento sostenido de la cobertura. Esto derivó en la masificación de la educación, que comenzó en la educación básica, se continuó en la educación media y finalmente, a partir de la segunda reforma de la educación superior desde finales de los ochenta se está produciendo en el sector terciario como resultado

del modelo dual que promovió un modelo binario: público-privado; universitario-no universitario, y alta calidad-baja calidad. Ese proceso logró que en casi toda la región el estudiantado dejara de ser un sector de elites, o de minorías en algunos países, para, en distinta proporción, pasar a constituirse como un sector de masas, o a la inversa que las universidades pasaran a representar a su interior las complejidades sociales de sus respectivas sociedades.

Hasta mediados de la década del sesenta, los gobiernos habían respondido en parte a las nuevas demandas a partir del incremento del acceso a través de la dotación de más recursos financieros con diversa intensidad en función de las restricciones presupuestarias. Sin embargo, ya para finales de los sesenta, frente a los volúmenes de estudiantes egresados de la educación secundaria, las necesidades de recursos financieros se hicieron muy superiores a las posibilidades de los estados y de sus modelos de desarrollo. Las luchas estudiantiles de los sesenta alrededor del mundo, más allá de sus propias causas nacionales y de sus dinámicas ideológicas, fueron expresión del agotamiento de aquel modelo universitario que no lograba poder seguir respondiendo a las nuevas demandas. Ellas promovieron el cambio de las políticas públicas en materia de educación superior, y fueron también el cenit del inicio de la desaparición del movimiento estudiantil de antaño, de ese de los estudiantes de tiempo completo, varones, blancos, de las grandes ciudades y de las clases acomodadas que eran los que ocupaban mayoritariamente las aulas de las universidades latinoamericanas y que fueron la base de las rebeliones estudiantiles del 68. El establecimiento de mecanismos de restricción y orientación de los accesos, el abultamiento de las aulas con la consiguiente caída de la calidad y la propia radicalización política, terminó empujado hacia sistemas universitarios altamente diversificados para atender a demandas cada vez más específicas y segmentadas, y estructurando una nueva realidad marcada crecientemente por la propia diferenciación de las prácticas educativas asociadas a la diferenciación social de los estudiantes y de sus capitales culturales propios.

Tal vez la radiografía del epifenómeno nació en el propio París, en la cuna del movimiento estudiantil de Mayo del 68 en la Universidad de la Sorbonne, ya que luego de las revueltas, y de la caída de De Gaulle, ella fue dividida en varias universidades públicas, mostrando no sólo el

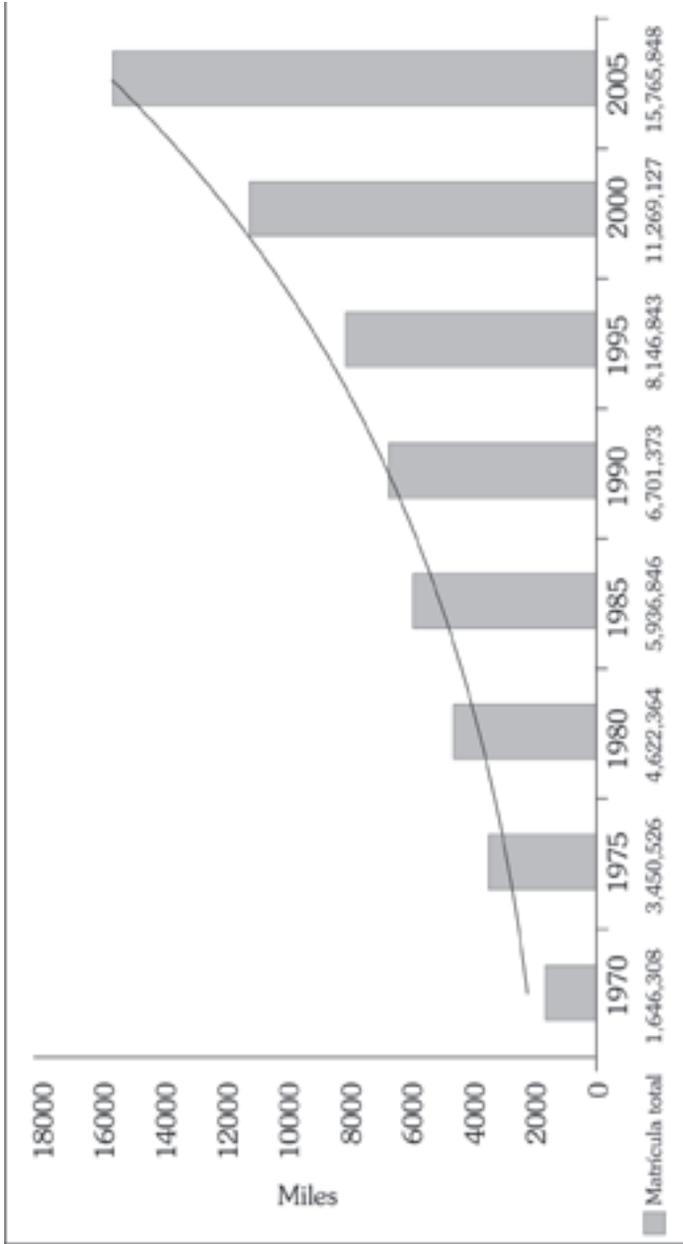
intento de fraccionar un movimiento estudiantil, sino una realidad social que estaba demandando y exigiendo una apertura institucional que condujera a una significativa diferenciación institucional y posteriormente de opciones educativas y disciplinarias. Pero el modelo francés diferenció exclusivamente al sector público y no promovió la expansión de la cobertura privada, ni la existencia de restricciones de acceso al sector público. Fue al interior de éste que se promovió, tanto la educación de elites como las instituciones de absorción de demanda, pero manteniendo los mecanismos de aseguramiento de la calidad previos al egreso, a las certificación y al ingreso profesional a los mercados laborales a partir de los exámenes de Estado. A diferencia en América Latina, el nuevo camino universitario se estructuró a partir de la diferenciación público-privado junto a una diversificación institucional a través de exámenes, cupos y costos distintos de las matrículas que articularon la viabilidad y la fisonomía de esa diferenciación. El nuevo escenario creado se caracterizó por universidades públicas y privadas; universidades e institutos o colegios universitarios; universidades religiosas o laicas; con y sin fines de lucro; autónomas y no autónomas; orientadas al pregrado o al postgrado; de elites o de absorción de demanda; militares o civiles; presenciales o a distancia; tecnológicas o humanistas; complejas o especializadas; capitalinas o regionales, buenas o malas, autónomas o no autónomas, complejas o especializadas, acreditadas o no acreditadas, etcétera.

La diferenciación institucional ha funcionado además como el instrumento democratizador de las ofertas, resultando básicamente no sólo del ajuste de las instituciones a las demandas sociales cada vez más segmentadas, sino también a una mayor complejidad de las sociedades latinoamericanas y a una creciente división social y técnica del trabajo que ha conducido a promover también a una amplia diversificación de las tareas y funciones académicas al interior de las instituciones universitarias. La expansión de las disciplinas fue el mecanismo que contribuyó a promover un equilibrio complejo frente a las múltiples demandas sociales de estudiantes, empresas, sociedades, saberes, etcétera. La diferenciación también indirectamente facilitó la transformación del panorama de la educación universitaria en la región, al promover el cambio en el perfil del estudiantado cuyo tradicional movimiento estudiantil latinoamericano de

carácter urbano, masculino y de estudiantes no trabajadores desapareció como realidad social al comenzar a masificarse el acceso.

Las profundas transformaciones ocurridas en las universidades latinoamericanas, expresadas en un proceso de masificación, feminización, privatización, regionalización, diferenciación y segmentación, sumado a los propios cambios de esas sociedades sumidas en un proceso de urbanización, de cambio demográfico, de transformación productiva y de apertura económica, cambiaron sustancialmente el rol y las características de los estudiantes. La masificación estudiantil ha sido el eje protagónico de ese proceso dado que ella ha sido causa y efecto. La expansión matricular se ha producido desde finales de los ochenta, y se ha acelerado desde mediados de los noventa. El crecimiento estudiantil muestra una tendencia sostenida en el tiempo, pero que a partir del año 2000 manifiesta un incremento aún mayor en su evolución. Desde ese año el propio cambio en la tasa de crecimiento ha permitido un incremento adicional de casi 135 mil nuevos alumnos por año. A partir de ese año el incremento anual en la región de nuevos estudiantes en términos absolutos es de unos 835 mil alumnos, frente a los 700 mil del periodo 94-99. En total, entre 1994 y el 2003, la matrícula aumentó en 83%, y ha permitido superar el techo de 15 millones de estudiantes latinoamericanos de educación superior en el año 2005. Si tomamos un periodo de 35 años vemos como la matrícula se incrementó 9.57 veces.

Cuadro N° 6 Evolución de la matrícula de la educación superior en América Latina y el Caribe (1970-2005)



Fuente: IESALC. Informe sobre la Educación Superior en América Latina, 2002-2005

En el periodo de la última década 1995-2005 el incremento de la matrícula ha continuado siendo muy superior al incremento de la población de 20 a 24 años y por ende ha significado un incremento vigoroso de la tasa de cobertura. El continente está atravesando un cambio demográfico significativo dado por el proceso de envejecimiento global de su población y la caída de las tasa de natalidad, que ha derivado en una reducción de la variación interanual de la población entre 20 y 24 años que de un incremento de 1,88% anual en 1997 se ha reducido a un incremento 1,66% en 1999; 1,04% en el 2001 y 0,65% en el año 2003. Así, ambos procesos, aumento de la matrícula y caída de la tasa de incremento de la población de 20 a 24 años ha determinado que la tasa de cobertura terciaria en la región en los últimos diez años y especialmente desde el 2000, se haya incrementado en 62% tal como se visualiza en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 7 Tasa de cobertura de la educación superior de América Latina y el Caribe (1994-2003)

Año	1994	1995	1996	1997	1998
América Latina	17.6%	18.7%	19.2%	20.1%	21%
Variación interanual		1.1%	0.5%	0.9%	0.9%

Año	1999	2000	2001	2002	2003
América Latina	22.1%	23.8%	25.3%	26.9%	28.5%
Variación interanual	1.1%	1.7%	1.5%	1.6%	1.6%

Año	2004	2005
América Latina	30.2%	31.9%
Variación interanual	1.7%	1.7%

Fuente: IESALC y CEPAL. La tasa bruta corresponde a la relación de la matrícula sobre la población de 20 a 24 años

Como se observa, la cobertura bruta de la matrícula, medida entre la matrícula de todos los estudiantes terciarios sobre la población de 20 a 24 años en 10 años, se incrementó en un 62%. Tal masificación se está expresando en cambios en el perfil social del estudiantado: feminización, estudiantes del interior de los países, estudiantes como clientes, estudiantes de corto tiempo, estudiantes profesionales, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, estudiantes multiétnicos, estudiantes con discapacidades junto a los tradicionales estudiantes blancos, urbanos y de familias de altos ingresos. La diversidad de los sectores estudiantiles es crecientemente la característica principal del estudiantado latinoamericano. Además de hijos son padres, además de solteros están casados, además de jóvenes son adultos: todo está cambiando y expresando una mayor semejanza con la conformación social de sus respectivas sociedades. Sin embargo, esta masificación está trayendo varios temas adicionales a la discusión, entre los cuales una nueva realidad de deserción, repitencia y abandono, y la gestación de circuitos de escolarización terciarios diferenciados por la calidad de la educación y que tienden a asociarse a sectores sociales diferenciados. La diferenciación institucional está asociada a la estructuración de circuitos de escolarización diferenciados en la educación terciaria en función de los niveles de calidad, tipos de pertinencia, modalidades de ingreso y costos financieros, y cuyas diferencias han estructurado distintos recorridos sociales al interior de los sistemas de educación terciarios, dadas las desigualdades de las sociedades y las propias debilidades de los estados y de sus políticas públicas para promover la equidad y estándares iguales de calidad. Sin embargo, más allá de caminos diferenciados hacia la equidad en el acceso o hacia la equidad en la calidad, la respuesta pública no se hizo esperar y desde mediados de la década de los noventa en América Latina se han iniciado políticas públicas marcadas, entre otros componentes, por un nuevo rol del Estado en la regulación a partir, tanto a través de la creación de agencias de aseguramiento de la calidad, como de la creación de múltiples mecanismos y políticas de supervisión y fiscalización, y de políticas de equidad en los accesos.

3. Las causas de la masificación de la educación superior

La cobertura de la educación superior continuará incrementándose en la región. Las proyecciones permiten suponer que la cobertura que alcanzó

al 30% en el 2004, y el 31.9% en el 2005, se elevará a 33.2% en el 2006, 34.7% en el 2007 y alcanzará al 36.3% en el 2008, cuando se alcance a una matrícula de 24 millones de alumnos terciarios en toda la región. Más allá de que ésa es una mera proyección estadística y el futuro es siempre incertidumbre, un conjunto muy amplio de variables están incidiendo en el incremento de la cobertura de la educación superior. Entre ellas cabe destacar como dominante el mayor sacrificio de los hogares para destinar recursos para financiar la educación. Esta disposición de rentas por parte de las familias para asumir los costos la educación tanto privada o pública, dado en este caso los costos asociados y los costos de oportunidad, se constituye como una tendencia estable que se mantiene desde los últimos lustros y que se proyecta al futuro. Como derivación de ello, el incremento de la matrícula está siendo superior al incremento de las economías y de los ingresos por persona de las personas, lo cual indica el elevado nivel de sacrificio de rentas que están haciendo los hogares y sus integrantes para acceder a la educación superior. Mientras que las economías de la región apenas crecieron un 18.3% en los últimos 9 años, y el producto bruto por persona apenas se incrementó 3.7% en dicho periodo, la matrícula terciaria aumentó un 63.3 %. Esta brutal diferencia es resultado del enorme esfuerzo de las familias para asumir los gastos de la educación y es a su vez la contraparte de la existencia de una tasa de cobertura del sector privado que alcanzó al 47% del total de la matrícula para el 2003.

Cuadro N° 8 Esfuerzo social (hogares y gobierno) en la educación superior

	1995	1996	1997	1998	1999
Tasa de crecimiento del producto regional por persona	-0.6%	2 %	3.4%	0.6 %	-1,1 %
Variación interanual de la matrícula	7.83%	4.85%	6.54%	6.56%	6.76%

	2000	2001	2002	2003	1995/2003
Tasa de crecimiento del producto regional por persona	2.1 %	-1,1%	-2.1 %	0.5 %	+ 3.7 %
Variación interanual de la matrícula	9.28%	7.39%	7.51%	6.56%	63.28 %

Fuente: Tasa de crecimiento del producto bruto interno por habitante a precios constante de América Latina y el Caribe a partir de CEPAL, y la tasa de incremento de la matrícula total de educación superior de América Latina a partir de IESALC

Este esfuerzo o sacrificio de rentas de los hogares, dada por el aumento en la propensión a invertir en educación por parte de las familias, está asociado a los niveles de remuneración en función de los años de escolarización, a las menores tasas de desempleo para los profesionales universitarios, así como a la mayor existencia de una competencia en mercados laborales deprimidos y precarios, y que presionan hacia una mayor capacitación de los trabajadores. En todos los países se manifiesta que la tasa de desempleo es una variable inversa a la escolarización, además se manifiesta un cambio significativo al pasar de 10-12 años de estudio a 13 y más, tal como se visualiza en el cuadro anexo, que, más allá de las diferencias salariales, marca el factor de atracción de los estudios hacia un escenario de vida con más certidumbre y estabilidad en los ingresos económicos de los hogares.

Cuadro N° 9 Tasa de desempleo por niveles de escolarización

País	Con 10 – 12 años de escolarización	Con 13 años y más de escolarización
Argentina	19.5 %	13.3 %
Bolivia	7.5 %	7.0 %
Brasil	11.9 %	4.5 %
Chile	11.3 %	7.8 %
Colombia	21.1 %	16.1 %
Costa Rica	6.2 %	3.4 %
Ecuador	11.1 %	7.3 %
El Salvador	8.8 %	4.4 %
Guatemala	9.1 %	6.9 %
Honduras	9.6 %	9.0 %
México	4.3 %	4.2 %
Nicaragua	16.6 %	11.5 %
Panamá	20.2 %	13.2 %
Paraguay	12.6 %	7.4 %
Perú	9.2 %	8.3 %
Rep. Dominicana	21.5 %	14.9 %
Uruguay	17.8 %	12.2 %
Venezuela	18.0 %	15.7 %

Fuente: CEPAL. Datos para el año 2003

Existen, sin embargo, también un amplio conjunto de variables que inciden ampliamente en ese proceso de incremento de la matrícula entre las cuales podemos destacar muy someramente:

- a. Incremento de la matrícula de la educación media e incremento de la población egresada de la educación secundaria.
- b. Consolidación del proceso de diferenciación institucional a través del desarrollo de instituciones privadas con mayores escalas y estándares de calidad, los cuales generan grados de aceptación mayores por parte de las familias y de los gobiernos.
- c. Nacimiento de nuevas demandas sociales y económicas de especialización y renovación de saberes y de educación permanente, las cuales se expresan en un crecimiento absoluto y relativo de los estudios de cuarto nivel y de cursos de actualización.
- d. Nuevos marcos constitucionales, expansión democrática y empoderamiento de amplios sectores sociales, como la población indígena, las personas con discapacidad, las personas de color o la población migrante, que han presionado para el establecimiento de políticas proactivas de compensación para estos sectores.
- e. Amplia regionalización de las instituciones tanto públicas como privadas a través de la expansión de filiales con menores requisitos de acceso, de permanencia y de egreso en estas sedes y menores costos de acceso al reducirse las migraciones estudiantiles internas de pregrado.
- f. Mayor flexibilidad institucional (cursos nocturnos y sabatinos, inscripciones y pagos por web, bibliotecas virtuales, etcétera), mayor dispersión disciplinarias en la oferta (ampliación de ofertas curriculares y formulación de éstas a pedido), modalidades pedagógicas semipresenciales y no presenciales, todo lo cual ha promovido la ampliación de la cobertura terciaria.
- g. Estrategias de sobrevivencia de los hogares que promueven la mayor participación de las mujeres y de los jóvenes en los mercados laborales y que han redundado en un incremento de la escolarización de estos sectores.

d. Las mujeres como nueva mayoría estudiantil

Al inicio del siglo XXI la discriminación por género ya no constituye en América Latina un obstáculo al derecho a la educación superior. Esta inequidad que antes era muy significativa en la región ha desaparecido al interior del sistema educativo en todos los ciclos y especialmente en la educación superior. Más aún, en este ciclo se manifiesta la existencia

de una mayoría por parte de las mujeres en niveles muy superiores de egreso, lo cual pudiera plantear la existencia de una nueva inequidad asociada al género masculino. Los hombres ingresan menos que las mujeres, tienen tasas de deserción más altas, se gradúan en menor proporción y tienen más tiempo de estudio para lograr el egreso. Esta realidad parece estar asociada con un ingreso más temprano a los mercados laborales de los varones, a una significativa urbanización que promueve también la emigración de las mujeres del campo a la ciudad al haber menos empleo femenino en el mundo rural, a una mayor disposición de los hogares a sacrificar rentas para promover una mayor escolarización de las mujeres, y a una estructura de las remuneraciones de los mercados salariales que remuneran inferiormente a las mujeres para los mismos niveles de tareas y de formaciones, presionando a éstas hacia una mayor escolarización para obtener incrementos en sus respectivos niveles salariales.⁴⁷ Los estudios de Papadópulos y Radakovich muestran que dadas las diferenciaciones de remuneraciones de base entre hombres y mujeres no profesionales (asociados a los roles sociales históricos), las mujeres graduadas reciben mayores incrementos salariales que los hombres que se gradúan, constituyéndose ello en un estímulo mayor al estudio y al egreso de los ciclos educativos para las mujeres que para los hombres.⁴⁸ A ello se agrega que al pasar de un escenario de 10 a 12 años de estudio a uno de 13 o más años, las mujeres tienen una reducción mayor en la tasa de desempleo que los hombres al realizar ese mismo aumento de años de escolarización. Los mercados laborales premian más a las mujeres por más años de estudio que a los hombres, lo cual ha promovido un incentivo superior a las mujeres para su ingreso a la educación superior.⁴⁹ Inversamente por ser cabeza de familia y por el tipo de trabajo, los mercados premian más a los hombres que a las mujeres con menores niveles de escolarización. La feminización de la matrícula terciaria está asociada también a la estrategia de supervivencia de los hogares que ha incentivado una mayor participación relativa de las mujeres en los mercados laborales y que ha derivado en que el género ya no sea un discriminante y estratificador de la educación superior como lo era anteriormente dada la actual mayoría de mujeres entre el estudiantado latinoamericano.

Cuadro N° 10 Cobertura femenina en la enseñanza superior en América Latina y el Caribe (1950-2003)

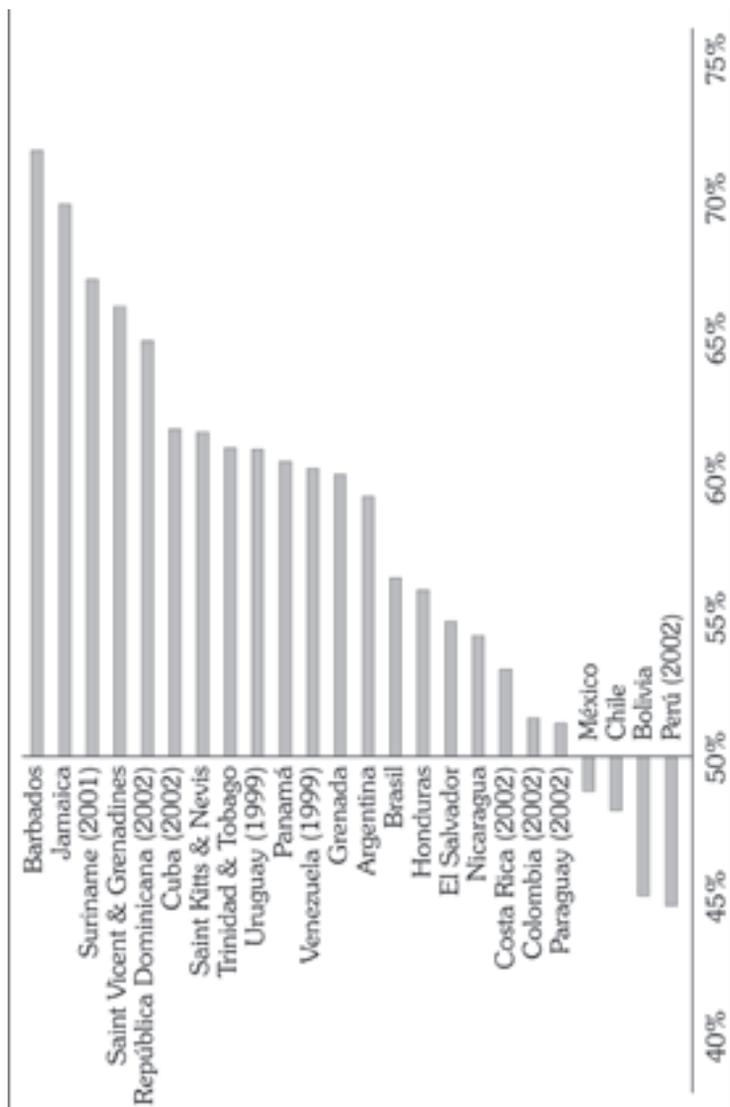
Años	1950	1960	1970	1980
América Latina y el Caribe	24%	32%	35%	43%

Años	1990	1997	2003
América Latina y el Caribe	49%	48%	54%

Fuente: Informe sobre la educación en el Mundo, UNESCO 2003 y diversos informes sobre género en la educación superior en América Latina, IESALC del 2000 al 2005

El crecimiento de la cobertura femenina ha sido una constante en la región desde hace varias décadas. En el Caribe inglés, la tasa de participación de las mujeres es la más alta de la región, asociada también a la emigración masculina, al uso de las remesas en los hogares para financiar el acceso a la educación superior, a empleos agrícolas sólo masculinos y a la terciarización y urbanización de las sociedades.

Cuadro N° 11 Feminización de la matrícula en la educación superior



Fuente: IESALC. “Informe sobre la Educación Superior en América Latina 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior”, Caracas, 2006

Los datos son significativos y homogéneos y parecen mostrar que salvo con la excepción de Chile, es únicamente en los países con alto peso de población indígena donde la cobertura femenina es menor a la cobertura masculina.

Sin embargo, los diversos indicadores muestran que la cobertura femenina parece distribuirse homogéneamente igual que la de los hombres en función de los niveles de ingresos familiares, reafirmando claramente que en líneas generales una parte de la feminización se produce asociada a los niveles de ingreso de los hogares al superarse las restricciones culturales unidas al género. En el ámbito de los postgrados, más allá de haberse incrementado la participación femenina, siguen siendo los hombres mayoría en la región, tal vez como resultado de una mayor exigencia de capacitación y renovación de saberes para las cabezas de familia, el corresponder a los tiempos etarios de embarazo y maternidad de las mujeres, y a la existencia –todavía– de una mayor cantidad total acumulada de egresados hombres que mujeres.

e. Los estudiantes trabajadores como clientes de una nueva educación superior privada

La expansión superior privada se dinamizó en la década del setenta, como resultado de las limitaciones presupuestales públicas y de las propias demandas sociales por acceder una educación de elites. La mercantilización de la educación superior se expresó en una creciente creación de instituciones privadas que competieron a través de múltiples mecanismos para captar una parte creciente de los estudiantes con perfiles sociales, culturales, geográficos y económicos diferentes. La educación privada, hasta entonces de elites y de calidad, predominantemente ofertada por instituciones religiosas, comenzó a sufrir un proceso de transformación que derivó en la existencia de dos sectores altamente diferenciados y partes de circuitos de escolarización también distintos. De una tradicional educación privada de calidad cara se pasó a un escenario dual por una parte de una educación de calidad y por otra parte de una educación basada en la absorción de demanda insatisfecha, menos costosa, con menor nivel académico que la educación pública.

En un primer momento a pesar de no existir en las instituciones públicas mecanismos de selección ni restricciones al libre ingreso, la propia dinámica de la coestión universitaria fue generando un conjunto

de beneficios para los trabajadores y profesores que dificultaron fuertemente la apertura de cursos nocturnos en muchas de las tradicionales instituciones universitarias. Inclusive esta situación se mantiene en las universidades federales del Brasil. El sector privado a partir de su lógica de mercado, buscó nichos para su expansión y en tal contexto promovió la oferta de cursos nocturnos e inclusive sabatinos, que facilitaron el acceso de estudiantes trabajadores. Las nuevas demandas por educación y las restricciones financieras de las instituciones universitarias públicas determinaron la expansión de la educación privada, la cual se focalizó tanto en la absorción de la demanda de aquellos que no podían ingresar a la educación pública gratuita como en una educación cara y de calidad para las elites. Asociado a la expansión de la educación privada, el tradicional perfil estudiantil de dedicación exclusiva, dependiente de su familia, comenzó a cambiar hacia un estudiante trabajador que mantenía sus estudios y a veces a su propia familia. Al mismo tiempo, el establecimiento de los exámenes de ingreso en las tradicionales universidades públicas contribuyó a su creciente elitización, hacia integrantes de las capas medias y medio altas, ya que los mecanismos de ingreso selectivos privilegiaron a los tradicionales estudiantes provenientes de los hogares con mayores stocks de capital cultural.

Los gobiernos y las universidades respondieron en forma compleja en función de los recursos financieros y las variables políticas. En algunos países los gobiernos promovieron la diferenciación de la educación pública a través de la creación de nuevas instituciones, mayoritariamente con menos niveles de calidad, menos autonomía o más orientadas al mercado como en Venezuela, México y Argentina. Algunas universidades, por su parte, propendieron a sobre expandirse y conformarse como macrouiversidades en el marco de un modelo de acceso abierto y gratuito. Sin embargo, más allá de esta diferenciación pública, la tendencia dominante fue el ajuste de la oferta a la demanda creciente en toda la región, a través del notable y continuo proceso de expansión de la educación privada. En 1960 ésta representaba el 16% de la matrícula regional, y pasó al 38% en 1995 para alcanzar a 47% en el 2003. La matrícula de educación superior ha crecido entre 1994 y 2003 en 82.5%, pero de este porcentaje corresponde 45.9 puntos al crecimiento de la matrícula en el sector privado y 36.6 al crecimiento de la matrícula

en el sector estatal. Ambos sectores crecieron y mucho, pero más fue el crecimiento del sector privado.

Cuadro N° 12 Cobertura estatal y privada de la educación terciaria
1994- 2003

	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Estatal	61.6%	60.4%	59.6%	58.7%	57.6%	56.2%
Privado	38.4%	39.6%	40.4%	41.3%	42.4%	43.8%

	2000	2001	2002	2003
Estatal	55.3%	54.7%	53.9%	53.4%
Privado	44.7%	45.3%	46.1%	46.6%

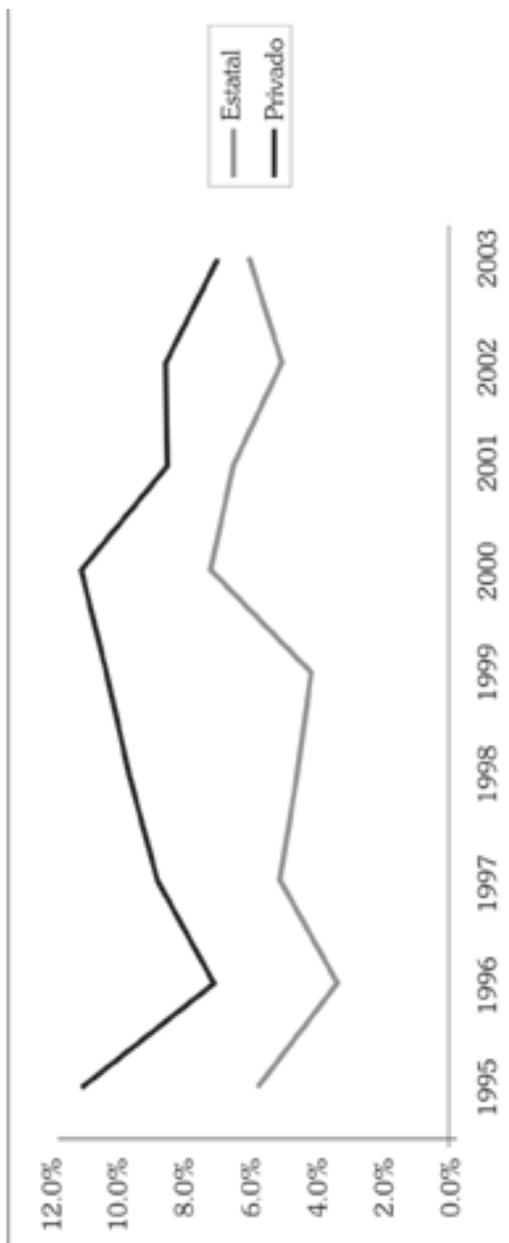
Fuente: Iesalc

En los últimos años, asociado al crecimiento de las economías, la tasa de expansión de la educación privada se ha hecho más lenta. Mientras que del incremento de 36.5 puntos de la matrícula total entre 1994 y 1999, 21.8 puntos corresponden al sector privado y 15.6 al sector estatal, en la fase 1999-2003, de los 45 puntos de crecimiento de la matrícula total, 24 corresponden al sector privado y 21 al sector estatal. Pero más allá de esta situación, el incremento del aporte privado se mantiene superior al crecimiento estatal y como derivación de ello la educación superior privada ocupa a casi la mitad de los estudiantes universitarios, lo cual ha derivado en una nueva realidad educativa y una estructura diferente del estudiantado con sus propias diferentes expresiones gremiales y sociales.

De mantenerse las tendencias observadas desde 1994, la cobertura privada será igual a la pública en el año 2011, y ambas permitirán alcanzar una matrícula de 25 millones de alumnos con una cobertura bruta total que para entonces alcanzará al 43% respecto a la población 20-24. La expansión de la educación privada ha sido la causalidad dominante del incremento de la cobertura y movilidad social de las personas asociadas a la educación.

Cuadro N° 13

Variación interanual de la matrícula de educación superior por sectores,
América Latina 1995-2003.



Fuente: IESALC.

El pago de matrícula en el sector privado no expresa en educación superior el acceso de sectores de altos ingresos, sino que crecientemente corresponde a estudiantes trabajadores resultado de un cambio en los patrones de gastos de las familias y una mayor propensión al gasto en educación terciaria. Tal crecimiento de la educación privada ha redundado en una predisposición a un uso más eficiente de los recursos humanos expresado en menores tiempos de estudio y tasas de graduación más altas en este subsector terciario. Es una población estudiantil trabajadora que estudia de noche, que selecciona carreras más profesionalizantes y menos académicas, menos asociadas a las instituciones y más credencialistas. Si las teorías del capital humano pueden no ser eficaces para analizar el comportamiento de los estudiantes diurnos de pregrado procedentes de hogares localizados en los quintiles de ingresos más altos, en el caso de estos nuevos estudiantes, todo parece visualizar que sus demandas educativas están asociadas a los beneficios futuros esperados. Asociado a esta dinámica de estudiantes trabajadores se constata un cambio en el perfil de edades de los estudiantes que tienden a ser más adultos. En Argentina, por ejemplo, ya para el 2000 el 11% de los estudiantes tienen más de 30 años. Tales diversidades estudiantiles van a derivar también en los niveles de los postgrados en la región, así como en su carácter compensatorio.

f. Los estudiantes del interior por la regionalización y filialización de la educación terciaria

La descentralización y regionalización de los aparatos y políticas estatales promovió un proceso de empoderamiento de la sociedad, fundamentalmente de los poderes económicos y sociales localizados en las regiones respecto a los poderes de las capitales. Nuevos parlamentarios y nuevos grupos de poder en el marco de modelos económicos que volvían al eje primario exportador en casi toda la región expresaron nuevas demandas. En el ámbito educativo existieron además nuevas demandas de los estudiantes del interior de los países, gracias a la expansión de la educación media que han promovido la regionalización de la educación superior a partir de la instalación de instituciones públicas y privadas.

Desde la década del ochenta la expansión de la educación superior en los países alteró el perfil del estudiante tradicional desde el ángulo geográfico. Antiguamente los estudiantes del interior tenían que des-

plazarse a las capitales departamentales o nacionales para continuar sus estudios e ingresar a las universidades, lo cual restringía y elitizaba la cobertura educativa en las regiones. La democratización de América Latina, las demandas educacionales regionales, la irrupción de ofertas privadas universitarias y no universitarias en el interior de los países, y el establecimiento de sedes y filiales de las universidades públicas y privadas de las capitales en el interior, promovió una significativa regionalización de la educación superior, que en diversa dimensión se ha constatado en todo el continente. En Venezuela por ejemplo tal proceso radical puede verse en el cuadro anexo.

Cuadro N° 14 Venezuela – Evolución de la cobertura regional de la educación superior 1970-2000

	1970	1980	1990	2000
Región Capital	51 %	37 %	29 %	24.7 %
Resto	49 %	63 %	71 %	75.3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: Oficina de Planificación del Sector Universitario CNU, Venezuela

En Brasil, para tomar otro caso entre 1990 y el 2000, la tasa de crecimiento de la educación superior por primera vez fue superior en las regiones más marginadas mostrando el inicio de un cambio en la tendencia histórica de concentración en la región sudeste, aún cuando ella acapara todavía el mayor peso de instituciones y matrículas universitaria, en forma muy superior a la cobertura poblacional a escala nacional.

Cuadro N° 15 Brasil – Crecimiento de la cobertura regional de la matrícula universitaria 1990 – 2000

Región	Inscripciones Matrícula 1990 - %	Inscripciones Matrícula 2000 - %	Crecimiento anual inscripciones matrícula 1990-2000 - %
Norte	3.75 %	5.39 %	2.88 %
Noreste	15.96 %	18.33 %	2.3 %
Sur	15.86 %	16.54 %	2.09 %
Sudeste	56.91 %	50.97 %	1.79 %
Centroeste	7.49 %	8.74 %	2.34 %
Total	100 %	100 %	2 %

Fuente: Secretaria de Educación Superior . Brasil

En Perú, Argentina, Bolivia, Venezuela, México y Brasil, por ejemplo, la fuerte demanda regional por acceso a la educación superior pública, se expresó en la creación de nuevas instituciones públicas y su instalación en esas regiones. En otros casos como México, Guatemala, República Dominicana y Honduras, la respuesta se expresó, además, en la regionalización de las grandes instituciones universitarias públicas. La UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) tiene el 30% de su enorme matrícula fuera del DF en 32 subse-des, al igual que la UASD (Universidad Autónoma de Santo Domingo) cuyo 31% de la matrícula o sea 45 mil estudiantes están localizados en las 8 sedes fuera de la capital. En Perú, por su parte, la apertura desordenada de filiales fue tanto pública como privada.⁵⁰ En Venezuela inicialmente fue a través de la creación de instituciones tanto públicas como privadas, y recién en los últimos años como filiales de los institutos universitarios privados de la capital y de las universidades públicas estrechamente vinculadas al gobierno como la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y la Universidad de las Fuerzas Armadas (UNEFA), que han establecido subse-des en diversas partes del territorio nacional.

Cada país ha tenido su propio modelo de regionalización de la educación superior, pero en todos ellos implicó un cambio en las tradicionales

corrientes migratorias internas de los estudiantes que anteriormente expresaban las inequidades de acceso que sólo podían ser sobrepasadas por las familias de mayores ingresos. Las tradicionales migraciones estudiantiles de pregrado prácticamente han desaparecido en casi todos los países. En el nuevo mapa universitario esas migraciones se localizan en los niveles de postgrado, en el acceso a cursos y carreras especializadas que no se ofertan en las regiones, o hacia ofertas con mayores niveles de calidad, como resultado de que la regionalización predominantemente se ha producido con menores estándares de calidad, tanto en las universidades públicas como en las privadas, dado que en general la regionalización se ha dado con inferiores infraestructuras académicas, menos recursos docentes y financieros, casi inexistencia de tecnologías educativas, y una reducida variedad de ofertas curriculares, todo lo cual ha redundado en menores estándares de calidad. La expansión de la cobertura en el interior de los países, claramente se ha estructurado en la mayoría de los casos bajo un circuito diferenciado de calidad, que en algunos países como Guatemala, inclusive se ha expresado en características diferenciadas de los títulos. En Perú, por su parte, el Congreso Nacional tuvo que normar para prohibir tales prácticas marcadas por un fuerte mercantilismo por parte de las instituciones universitarias, aun a pesar de la inexistencia de una agencia de aseguramiento de la calidad. Ello ocurre en el pregrado, ya que a diferencia del postgrado tiende a concentrarse en las capitales por su alta diferenciación disciplinaria, la necesidad de mayores recursos académicos y por requerir mayores niveles de calidad que muchas veces emigran hacia las capitales de los países.

g. Los estudiantes de corto plazo por la expansión de los institutos no universitarios

La diferenciación de las instituciones entre instituciones universitarias y no universitarias constituye otra de las características dominantes en casi todos los países de la región y que expresa claramente no sólo diferentes campos disciplinarios y de complejización de los saberes, así como diferentes tipos de estudiantes, distintas lógicas de mercado, distintas estructuras de costos, de diferenciación, de sectores sociales, de calidad de sus equipos docentes, de relaciones entre teoría y praxis y de autonomía. También de diferentes recorridos educativos, ya que en la región predominantemente no sólo no se puede intercambiar créditos

académicos entre ambos sectores, sino que además mientras que el sector universitario tiene una estructura de cuarto nivel que la continúa, el llamado sector no universitario es terminal y carece de pos-titulaciones. En estos institutos llamados no-universitarios las mujeres tienen una mayor incidencia que los hombres que en las universidades, el peso del sector privado en la oferta es más significativo que en el sector propiamente universitario, sus estudiantes son procedentes de sectores sociales de menores quintiles de ingresos que el correspondiente a la población universitaria, sus demandas disciplinarias están asociadas a ofertas técnicas con mayor empleabilidad, los tiempos de estudios son significativamente más reducidos que en el sector universitario, ya que hay una más rápida inserción laboral.

Los cursos universitarios corresponden a estudios de cinco años o más en la región, orientados a la formación de competencias generales, altamente teóricos, y que permiten posteriormente actualizaciones y especializaciones a nivel de los postgrados. El otro sector, con una alta diferenciación de nombres como colegios universitarios, politécnicos, institutos universitarios, instituciones no universitarias, colegios profesionales, institutos tecnológicos, terciarios, etcétera, en la mayoría de los casos carece de mecanismos eficaces de control, supervisión y aseguramiento de la calidad, de normas de carrera docente, y se han conformado como válvulas de escape para los recorridos post secundarios de aquellos que no logran acceder a las universidades públicas, dado que éstas exigen mayores niveles de stocks de capital cultural para su ingreso, o de las universidades privadas dados los mayores costos de las matrículas.

Estos institutos, públicos y sobre todo privados, son los espacios educativos de continuación de estudios terciarios para sectores con menores ingresos económicos y menores niveles de stocks culturales. Sus estudiantes son en mayor proporción mujeres, toman mayoritariamente cursos nocturnos, constituyen una población trabajadora de los estratos C y D, y al tiempo muestran tasas de abandono y deserción menores, en un contexto de instituciones más pequeñas, con menores años de estudios, con menores niveles de calidad y con mayores componentes prácticos o técnicos.

El modelo educativo predominantemente en la región separa el ámbito universitario y el no universitario en términos de saberes y de institu-

ciones y, en general, no permite el reconocimiento mutuo de estudios, ni la continuación de los recorridos en el sector no universitario. Ello ha contribuido al estancamiento de esta cobertura e inclusive a su tendencia a la baja en la región. La no movilidad entre ambos sectores y el carácter terminal de los estudios no universitarios está promoviendo que las universidades, en aquellos casos donde la legislación lo permite, estén comenzando a ofertar estudios técnicos intermedios, tal como sucede en Chile o Uruguay, y a su interior promover modalidades de reconocimiento de saberes para convalidar los créditos de las carreras no universitarias en los recorridos propiamente universitarios. Son los bajos niveles de remuneración de los técnicos y diplomados en los mercados laborales, los niveles de calidad de los estudios, la ausencia de políticas públicas y la imagen de desprestigio de sus carreras lo que refuerza el relativo estancamiento de este sector que pasó de 24,6 % de la matrícula terciaria en 1994 al 23,4% en el año 2003, tomando el caso de 12 países de la región.⁵¹ El hecho de ser estudios terminales limita la capacidad de expansión de los postgrados en la región, que pierden así una significativa cantidad de estudiantes de terciarios de pregrado. Esta realidad obligará a un proceso de mayor diferenciación de los postgrados para promover postgrados técnicos. En la región, ya en Venezuela se constata el inicio de esta modalidad de postgraduación de los estudios técnicos no universitarios, que seguramente será una tendencia derivada de la necesidad de promover tanto la actualización y profundización de esos estudios no universitarios como de un mercado potencial para las ofertas de postgrados.

h. Los estudiantes profesionales por la expansión de los postgrados

En 1960, la región tenía una cantidad aproximada de medio millón de estudiantes de educación superior.⁵² Hoy, sólo los estudiantes de postgrado alcanzan a esa cantidad de los estudiantes existentes en la región hace 45 años. Los diversos indicadores muestran que en los 2000, América Latina alcanzó a tener un poco más medio millón de estudiantes universitarios de postgrado.⁵³ Morles y León los fijan en 493.066, lo cual significaría que los estudiantes de postgrado representaban el 4,36 % del total de estudiantes de educación superior para el 2000. La diferenciación de las instituciones de educación superior como respuesta a las nuevas deman-

das también se produjo en el ámbito de los postgrados, en este caso en un ciclo que conduce a títulos certificados dados por la especialización, la maestría y el doctorado, como a los ciclos de estudios no conducentes a titulaciones acreditadas como los diplomados o los postdoctorados.

Diversos estudios indican la compleja especificidad de los estudiantes de postgrado. Constituyen una elite con características muy particulares en tanto son un grupo seleccionado fundamentalmente sobre la base a calidad, ya que el prolongado proceso de selección que procede al ingreso en los diversos niveles de los postgrados va reduciendo la masa estudiantil y generando un sector elitista. Además de ello la casi totalidad de estos estudiantes están insertos en dinámicas laborales, tanto en el sector privado como en el sector público, dado que la amplia mayoría de los postgrados de las universidades públicas no son gratuitos y que sus matrículas están determinadas por criterios de recuperación y políticas de autofinanciamiento. El esquema tradicional de la región marcado por la casi ausencia de becas, de postgrados, el hecho de estar insertos sus estudiantes en dinámicas laborales y por ende con una baja dedicación en tiempo de los estudiantes de postgrado son características adicionales que marcan el perfil de estos profesionales-estudiantes. Constituyen además una población adulta joven con un alto rango de diversidad y con una mayor presencia masculina y cuyas características se manifiestan casi desde el comienzo de la existencia de este nivel educativo en la región.⁵⁴

Diversos indicadores muestran que si bien se mantienen las determinantes de selección de los estudios en función de las motivaciones académicas y motivacionales que son dominantes en pregrado, sin embargo es muy destacado el peso de las inserciones laborales o el valor de mercado de la certificación en las causalidades determinantes de la selección. Las diversas teorías del capital humano son más eficientes a la hora de estudiar el comportamiento de estos estudiantes. Los datos discrepan de la hipótesis de Grodzin que sugiere que los estudiantes de postgrado son aquellos que no logran ingresar en los mercados de trabajo por bajos niveles de aceptación, ya que la mayoría de los estudiantes de postgrado trabajan, y sólo una ínfima proporción son mantenidos por sus núcleos familiares. Más aún, los nuevos escenarios de la sociedad del conocimiento, la creciente competencia en los mercados laborales y

la masiva renovación de los saberes marcan las bases de una educación permanente a lo largo de la vida, que se estructura sobre una educación general básica universitaria y el desarrollo de recorridos académicos hacia la obtención de competencias profesionales especializadas sintonizadas con los propios requerimientos de los mercados laborales. Ello marca la mayor movilidad de los estudiantes de postgrado, la alta segmentación y complejización de ese ciclo de estudios, la utilización de nuevas modalidades pedagógicas y de nuevas tecnologías de información para apropiarse de esos saberes en escenarios globales y por ende multilingüísticos. Los estudiantes de postgrado son la nueva fuerza de trabajo de la sociedad del saber, en el nuevo mundo donde la educación permanente es el requerimiento que se impone a las personas por parte de las economías, y donde la atención a lo global, a la calidad, o la preservación del empleo formal en mercados competitivos son también nuevos requerimientos planetarios. Algunos estudios los definen como los trabajadores simbólicos de la sociedad del conocimiento, lo cual los tornan diferentes por su pertinencia, ya que los ejes de sus saberes tienen un componente externo inserto en las redes globales de saberes en la nueva economía.

Estas variables inciden significativamente en las características de individualización de los estudiantes de postgrado, su fuerte movilidad internacional, su alta predisposición hacia la educación virtual, y en nuestra región, es el hecho de ser estudiantes de tiempo parcial ya que la inmensa mayoría debe trabajar. En ese marco, el credencialismo se está transformando en el motor de la movilidad social ascendente expresado en postgrados de consumo, muchos de ellos sin altos estándares de calidad. Los postgrados de calidad, la parte correspondiente al circuito de escolarización de calidad son apenas una minoría localizados en muy pocas universidades privadas y públicas (aunque sólo en éstas es que además existe la investigación), y donde muchas veces el circuito de calidad en el cuarto nivel está localizado en el extranjero a través de modalidades de becas o estudios compartidos.

i. Los estudiantes fuera del país

Está naciendo un nuevo estudiante global en la sociedad del conocimiento. La creciente movilidad internacional académica, los niveles de ingresos económicos de las elites latinoamericanas, las brechas de

oportunidades de estudios para múltiples campos disciplinarios o de especializaciones, las crecientes diferencias de calidad de la educación de la región en relación con las sociedades del saber, el contexto de la internacionalización del currículo y de las instituciones de educación superior por la competencia por estudiantes extranjeros, están creando un nuevo estudiantado latinoamericano que se orienta a realizar sus estudios tanto de pregrado como de postgrado fuera de la región. Si la educación es privada y se paga, por qué no seleccionar entonces la mejor educación para sus hijos, parecen preguntarse las familias de altos ingresos de región. Para el 2002 había ya 122,949 estudiantes latinoamericanos estudiando en el extranjero, 98,842 de los cuales se localizaban en EU, Alemania, España, Francia y Reino Unido. Ello significa que los estudiantes latinoamericanos que estudian fuera de la región son el 0.95 % del total de estudiantes de la región, de los cuales la mayor parte probablemente sean estudiantes de postgrado. Esas cantidades agregarían entonces 1% a la matrícula de educación superior de América Latina procedente de los que estudian presencialmente fuera del continente.

La enorme atracción de los sistemas universitarios internacionales sobre nuestros sistemas educativos deriva en un flujo migratorio académico estructural. No es meramente una fuga de cerebros a partir de la existencia de diferenciales salariales, sino del drenaje permanente de estudiantes y de profesionales en el marco de la cooperación y de los objetivos de esos países de reforzar sus estructuras de generación y manejo de saberes para la sociedad del conocimiento como derivación de la economía global competitiva.⁵⁵ La nueva materia prima de la actividad económica es el conocimiento, el cual promueve un flujo migratorio estable hacia los países en los cuales se utiliza el saber en forma eficiente y por ende donde se remunera a los trabajos en función de su propia productividad. Es la inserción laboral en la sociedad del saber en la cual se remunera en forma muy superior a esos profesionales en la región, al estar insertos sus saberes en lógicas económicas periféricas de tipo industrial, primario exportadoras o de servicios turísticos en las cuales hay una menor complejidad de demandas de saberes en la producción.

Tampoco son los escenarios anteriores en el marco de dictaduras y golpes de Estado donde los estudiantes tenían que continuar sus estudios en otros países. El escenario contemporáneo tiene muchas aristas,

y no es casualidad que Uruguay sea el país de la región que atrae a más estudiantes latinoamericanos dada su educación gratuita y su mejor calidad de vida.

j. Las nuevas lógicas de la deserción ante la masificación estudiantil y diferenciación de estudiantes, circuitos e instituciones

La deserción, la repetición o la baja eficiencia de titulación en las universidades latinoamericanas, tanto públicas como privadas, tanto a nivel de pregrado o postgrado se ha transformado en un problema de primera dimensión en el actual contexto de la masificación y de la diferenciación estudiantil, institucional y académica. Es este un complejo indicador social del abandono de las aulas, y que apuntan al uso ineficiente de los presupuestos públicos, a las dificultades de las familias de financiar la educación, al reducido tiempo de los adultos trabajadores y muchas veces padres o madres de familia para realizar sus recorridos escolares igual a otros sectores sociales. La deserción puede fungir también como un mecanismo de evaluación de los procedimientos de selección de los ingresos, o inclusive un medidor de los grados de dificultad ante las diversas carreras, ciclos e instituciones. Permite medir desde los tiempos de egreso reales de los profesionales hasta la eficiencia de titulación y la calidad de las diversas instituciones. Pero también nos permite visualizar a los distintos estudiantes, los stocks de capital cultural diferenciados y la existencia de circuitos diferenciados de educación superior. Varios complejos nudos problemáticos atraviesan el fracaso escolar, la repitencia, el rezago, la deserción y la eficiencia de titulación, todos los cuales tienen variables individuales, sociales, educativas y/o económicas fuertemente diferenciadas. Sin embargo, más allá de los nuevos y viejos estudiantes, es en la lógica de funcionamiento del sistema universitario como conjunto donde están las mayores causalidades. Los diversos indicadores parecerían verificar que los sistemas de admisión abiertos han mostrado eficiencias de titulación significativamente más bajas que los sistemas con selección, lo cual, a su vez, se puede asociar a sectores sociales distintos. Tomando el caso de los países que tienen sistemas de ingreso formalmente abiertos o semiabiertos en términos prácticos, se constata que la eficiencia de titulación de los pregrados son más bajas de la región (Bolivia 27.5%, Guatemala 24.4% y Uruguay 28%). A diferencia, los países con mecanismos de selección de ingreso en base

a cupos tienen tasas de eficiencia de titulación a nivel de pregrado del doble; (Venezuela 48%; Colombia 57.3%, Brasil 60.7%, Chile 46.3% y Costa Rica 46%).⁵⁶

Más allá de las diferencias entre los países en términos del peso del sector privado o de la existencia de sistemas de aseguramiento de la calidad, los países analizados igual muestran elevadas tasas de deserción a pesar de tener sistemas de acceso basados en pruebas competitivas o selectivas. Esta situación permite suponer que los diversos circuitos de calidad, articulados en una de sus determinantes a través de la selección por capital cultural, muestran la existencia de tasas diferentes de titulación o deserción. Los mecanismos y modalidades de selección, más allá de su correlación con los niveles de deserción, no parecen sin embargo relacionarse con los niveles de cobertura, sino con los presupuestos. Así, mientras que Guatemala y Brasil tienen tasas de cobertura similares tienen niveles de deserción o tasas de matriculación inversas, lo cual pudiera estar asociado a la enorme cuantía de diferencia de los presupuestos públicos por alumno en ambos países.

Es claro que la deserción, el abandono y la eficiencia de titulación al final están asociados a la masificación. A la inversa, las tasas de eficiencias de titulación parecen ser claramente más altas en los países con menor cobertura relativa, como se da en los casos de Brasil con 60.7%, Paraguay con 67% y Cuba que muestra una eficiencia de titulación del 75%, y cuya cobertura recién ha comenzado a elevarse desde el 2002, luego de la caída absoluta de su matriculación durante la década del noventa a causa de la crisis económica derivada de la desaparición del campo socialista.

Sin embargo, los problemas en este aspecto no están localizados en los circuitos de menor calidad, ya que es tanto en el caso de los estudiantes de los institutos no universitarios de menor calidad así como en las universidades privadas, donde se visualizan menores tasas de abandono y deserción, tanto por los menores niveles de exigencias en muchos casos, por los menores tiempos de estudios previstos, por la intención de muchas instituciones privadas a garantizar la graduación, como por la importancia que los estudiantes trabajadores asignan al sacrificio de sus rentas y de su tiempo.

En el caso de los postgrados, los datos sobre deserción son muy escasos pero las lógicas del pregrado pueden ser buenas indicadoras. En general se observa menores tasas de deserción y abandono por no existir problemas asociados a la vocación que tienen un alto impacto en el abandono en pregrado. El hecho de pagar los estudios y ser una población trabajadora que espera beneficios salariales futuros, también incide en menores niveles de abandono y deserción, ya que los beneficios están asociados a la terminación de los estudios y no a los saberes. Sin embargo, una nueva categoría pareciera existir en los estudios de postgrado que se asocia a la no terminación de la tesis a nivel de sus diversos ciclos. El “todo menos tesis” es un síndrome de toda la región vinculado a los respectivos niveles de los postgrados, por el carácter no investigativo de la dinámica educativa, la existencia de una población trabajadora con poco tiempo libre para investigar y a que los mercados no requieren la certificación para el ejercicio laboral a nivel de postgrados. En Argentina, las tasas de graduación de los postgrados, al decir del presidente de la CONEAU, “siguen siendo bajas, alrededor del 12% con una fuerte deserción a la mitad de los estudios, como derivación de la cantidad de horas de estudio, los aranceles, las expectativas con relación a la vocación, y la baja cantidad de docentes especializados para dictar cursos y dirigir tesis”. En el caso argentino es necesario destacar que algunos estudios sobre la tasa de graduación la estiman entre el 10 y el 12,5% indicando con ello niveles de deserción y abandono muy superiores a las tasas del pregrado.⁵⁷

2.2.3. Nuevos ámbitos de regulación

En el marco de la nueva Reforma se está trasladando lentamente el eje regulador de la educación superior desde las universidades (típico de la Primera Reforma) y el mercado (característica de la Segunda Reforma) hacia el Estado, que pasa a tener crecientemente nuevos roles y cometidos en la supervisión y fiscalización de la educación superior. Dentro de estos nuevos cometidos se está incorporando crecientemente la evaluación y la acreditación de la calidad, la cual es asumida, no por los gobiernos sino por agencias y organismos que se han creado para tal fin y que no responden automáticamente a las orientaciones gubernamentales. En los aspectos de evaluación, 15 países de la región (Argentina, Chile, Brasil,

Paraguay, Perú, Panamá, Bolivia, Ecuador, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México, Cuba, Trinidad y Tobago, Jamaica) han creado en apenas 10 años (1996-2006) estos organismos que están conformados por representantes de los diversos actores académicos, con un alto grado de autonomía y que no dependen de los ministerios de educación. Ellos presentan diferencias entre sí, resultado de los diversos sistemas políticos y de los distintos grados de desarrollo de sus sistemas universitarios en términos de cobertura, recursos, representación, orientaciones, institucionalidad y autonomía, pero en todas partes este nuevo actor universitario cumple una especie de rol de “policía académica” al establecer niveles mínimos de calidad, criterios de autorización de funcionamiento de las instituciones y diversas regulaciones a la libertad de competencia y en tal sentido actúan acotando la tradicional autonomía universitaria en el sector público, así como también la libertad de mercado del sector privado, a partir de determinados consensos nacionales entre las propias universidades, los colegios profesionales, los parlamentos o los gobiernos. Así, la heterogeneidad que se produjo con la creación de instituciones terciarias sin control de su calidad en la Segunda Reforma, está siendo ajustada, no sin tensiones, a través de múltiples restricciones establecidas crecientemente tanto por las agencias como por los gobiernos.⁵⁸

En los casos de Chile, Colombia y Brasil existen organismos específicos de evaluación y acreditación para los estudios de postgrado, en general tratando de seguir el modelo brasilero de CAPES que constituye la referencia fundamental en la región de promoción y control de postgrados de calidad asociados a la investigación. En los otros casos en los cuales un organismo cubre la atención en todos los niveles universitarios, existen guías y procedimientos específicos para evaluar a los postgrados, en varios casos inclusive diferenciadamente en sus distintos niveles. México, que mantiene un esquema de evaluación y acreditación para el pregrado abierto en múltiples instituciones especialmente autorizadas por COPAES, en el caso del postgrado está tendiendo a una evaluación centralizada en el ámbito exclusivo del organismo de ciencia y tecnología. En Venezuela existe un sistema de evaluación y acreditación exclusiva para el postgrado de consenso al interior del Consejo Nacional de Universidades que para el 2001 ya había evaluado al 34% de los programas de ese nivel.⁵⁹

Además de estos organismos, ha sido notable la aparición directa del Estado en casi todos los países como actor regulador y supervisor. Los tradicionales ministerios de educación se han dotado de brazos para actuar y en algunos casos se han creado ministerios para la formulación y ejecución de políticas, tanto para el sector no universitario como crecientemente para regular el propiamente universitario, en el marco de un proceso de formulación de políticas no exento de diferencias con las tradiciones universitarias autónomas. Desde estos ámbitos es que también crecientemente se están estableciendo normas y regulaciones sobre los postgrados, tal como se han aprobado con muy diferentes características en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Guatemala, Honduras, Panamá, Uruguay y Venezuela.

Cuadro N° 16 Organismos públicos creados desde los 90 de regulación de la educación superior (nivel de rango jerárquico)

Colombia	Viceministerio de Educación Superior
Bolivia	Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
México	Subsecretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
Venezuela	Ministerio de Educación Superior
Brasil	Viceministerio de Educación Superior
Chile	Dirección de Educación Superior
El Salvador	Dirección de Educación Superior
Panamá	Dirección de Educación Terciaria
Argentina	Secretaría de Políticas Universitarias
República Dominicana	Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
Ecuador	Consejo Nacional de Educación Superior
Honduras	Dirección de Educación Superior (UNAH)

En lo concerniente a los ámbitos de regulación, adicionalmente a las agencias y a los aparatos de tipo ministerial, las propias universidades

como derivación del proceso de diferenciación y de las demandas de lógicas sistémicas, han creado diversas asociaciones de rectores. Más allá de sus variedades, en las cuales en algunos casos hay tanto públicas como privadas (Argentina, Costa Rica, Paraguay, Bolivia, Ecuador), en otras se mezclan algunas públicas y privadas (Chile, México, Nicaragua, Panamá), en otras hay dos públicas por motivos políticos (Venezuela), sólo hay privada (Uruguay, Guatemala), hay tanto asociaciones públicas y privadas así como también integradas (Paraguay y Ecuador), integran a todas las universidades (Colombia, Brasil), no hay privadas (Chile), hay varias privadas (República Dominicana), sólo hay públicas (Centroamérica), etcétera, es ésta una nueva realidad que atraviesa el continente. Aunque en algunos pocos casos las instituciones tienen muchos años, la mayoría de ellas se han creado desde los noventa, asumiendo, además, crecientemente nuevos roles y cometidos en el proceso de regulación de la educación o del establecimiento de consensos en los procesos de negociación con los gobiernos. En los casos de Argentina, Chile, Nicaragua, Bolivia, Ecuador y Perú participan en la distribución de fondos, en la selección de los miembros de otros organismos públicos o en la regulación de diversos aspectos públicos en materia de educación superior. En Argentina y Chile, tanto el Consejo de Rectores público, como el privado designan sus representantes ante los órganos de evaluación y acreditación. En México los dos Consejos de Rectores realizan tareas de evaluación y certificación.

En general, en casi toda la región se mantienen permanentes tensiones entre los espacios de estos tres sectores –gobiernos, agencias y consejos de rectores– sobre los roles y cometidos de cada uno, fundamentalmente como derivación de que en el nuevo escenario institucional, si bien la autonomía pública y la libertad privada del modelo dual o binario se mantienen, se han agregado nuevas figuras jurídicas que han generado una mayor complejización institucional y nuevas dinámicas políticas de negociación y construcción de consensos. En este múltiple escenario institucional han comenzado a generarse regulaciones de los postgrados en relación con los requisitos de autorización, sus características, su estructura curricular, sus modalidades de egreso, sus docentes, sus estándares de calidad, etcétera. Tales normas y criterios no son internos

de las instituciones sino que son de carácter nacional, en un creciente proceso que ha determinado el carácter público de los postgrados.

2.3 Los postgrados en la nueva fase de la educación superior

Los postgrados son una realidad externa a la región. El histórico movimiento de Córdoba de 1918 obviamente no llegó a plantearse la educación de postgrado ni mucho menos la educación a lo largo de la vida o educación permanente. Los postgrados nacieron al influjo de la ciencia que promovió nuevas disciplinas y especializaciones; en Estados Unidos, inclusive, se expresaron en su momento en la creación de instituciones especiales para graduados. En América Latina los inicios estuvieron asociados al sector de salud que comenzó a requerir el desarrollo de las especializaciones médicas a nivel de los postgrados para acompañar la evolución de los saberes médicos, y su forma de inserción dominante fue en propias universidades autónomas, ya que de ellas provinieron sus primeros estudiantes, docentes y ofertas. Ello se produjo con la ausencia de políticas públicas, ya que los postgrados se iniciaron en forma autónoma por las universidades públicas y recién aparecieron las normas tímidamente hacia a finales del siglo XX y posteriormente se trasladaron dichas regulaciones y criterios sobre la educación de cuarto nivel al sector privado.

Los postgrados son una nueva y creciente realidad en la región, asociados a una nueva fase de la educación superior que se está gestando en las últimas décadas, en el marco de la creciente internacionalización de la educación superior. En este contexto, la región está pasando de una educación dual (pública-privada), hacia un nuevo modelo universitario de carácter tripartito, que se basa en la coexistencia de tres sectores: uno público, uno privado local y otro sector externo. Más allá de las múltiples diferenciaciones en el sector público que puede ser autónomo o no, universitario o no; un sector privado con o sin fines de lucro, y un sector externo público o privado, virtual o presencial, nacional o transfronterizo, la nueva fase de la educación transnacional está marcada por una dinámica triangular con complejas relaciones de competencia y acuerdo entre dichos sectores. Este escenario se expresa, entre otros elementos, en la existencia de una matrícula universitaria ya no radicada exclusi-

vamente en el país, o por instituciones locales. Esta situación tiende a focalizarse predominantemente a nivel de los postgrados, estructurando una competencia interuniversitaria en la prestación de los servicios educativos, a través de una amplia diversidad de alianzas internacionales, en una mercantilización en el suministro de sus servicios, en el desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas fundamentalmente de tipo virtual o de diversas formas híbridas y en su desarrollo como un nivel educativo cada vez más autónomo y con sus reglas propias y específicas.

Este contexto presiona a buscar concertar políticas y estándares a escala global, al establecimiento de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad y de múltiples cuerpos normativos e institucionales que permitan establecer parámetros de protección y de regulación de los nuevos escenarios globales de la educación superior, caracterizados por la acreditación, la internacionalización, la mercantilización, la expansión de la oferta, la creditización y su división en niveles. Estas políticas reguladoras son el eje del desarrollo de los postgrados, que en el contexto de la globalización y de las exigencias de calidad, son la cabeza del desarrollo científico, de la formación docente y de las propias transformaciones universitarias.

La expansión de los postgrados es la expresión del desarrollo de nuevos saberes, de la necesidad de promover los niveles de especialización que requieren las estructuras productivas y sociales, y del resultado de la renovación permanente de saberes que impone una actualización permanente. En este sentido, los postgrados han sido el instrumento por el cual las sociedades y el mundo universitario están respondiendo a los desafíos de la “era del conocimiento” a través de la oferta de nuevos saberes especializados para cubrir las demandas de las personas y las empresas.

En la región la expansión de los postgrados como expresión de las demandas especializadas y permanentes de las sociedades y de las personas, ha sido sin embargo parcial y limitada; por una parte, a causa de la baja demanda de los aparatos productivos de recursos humanos con altos niveles de especialización dado su tradicional perfil primario exportador e importador de tecnologías. Por otra parte, por la baja tasa relativa de cobertura de la educación superior a nivel de pregrado y que se ha manifestado en bajos niveles de competencia en los mercados

profesionales. Tal ausencia de saturación de los mercados laborales profesionales en la mayoría de los países se verifica en la baja tasa de desempleo, una baja tasa de emigración de profesionales y niveles de remuneración relativamente elevados en la mayoría de la región para los profesionales universitarios fundamentalmente en el sector laboral privado. Tal vez el único caso significativo de desempleo universitario se produjo en Argentina en los últimos años, dada la fuerte recesión, de su cobertura masiva y su alto nivel relativo de egresados universitarios.

El desarrollo de los postgrados en América Latina ha sido un proceso que ha tenido su génesis en las décadas anteriores, pero sólo desde los 80 es que comienzan a tener significación y en los 90 será su época de eclosión, aun cuando todavía manifiestan una baja cobertura, carencia de procesos de integración entre los postgrados al interior de los países, escasa o nula inserción con la investigación, reducida cantidad de opciones disciplinarias y bajos niveles de acreditación y evaluación. Ellos tienen además una alta diferenciación, en términos de estudiantes, docentes, mecanismos de financiamiento, rol de la investigación, modalidades de la competencia e internacionalización, en relación con el pregrado. Sin embargo, en la región se siguen concibiendo institucionalmente en las universidades como ámbitos con un grado de importancia y de especificidad reducido, tal vez asociado a su baja cobertura relativa que alcanza al 3.6% promedio del total de los estudiantes matriculados a nivel terciario para el 2000.

La mercantilización de la oferta de postgrados en la mayor parte de los centros universitarios crecientemente ha impuesto que éstos sigan la lógica de la “rentabilidad”, restringiendo la diversidad de la oferta y elitizando la demanda. Ello tanto en el sector privado que carece de fuentes de financiamientos públicas distintas a las matrículas, como en el propio sector público ya que en la mayor parte de los países las políticas de búsqueda de autofinanciamiento de las universidades han propendido a que los postgrados sean los mecanismos a través de los cuales las universidades incrementan sus presupuestos y compensan financieramente a sus docentes. En el sector público son el mecanismo de obtención de ingresos extrapresupuestales en las universidades así mas allá de las diferencias de precios de las matrículas, de los cupos o de la calidad, se ha estructurado una lógica mercantil en los postgrados,

en toda la educación tanto pública como privada, distinta a la lógica del pregrado que en el sector público se caracteriza por su gratuidad, el examen de ingreso sobre la base a saberes y toda la absorción de la demanda insatisfecha en el sector privado.

Esta realidad ha determinado la existencia de un espacio competitivo de los postgrados entre el sector público y el privado en función de reglas propias del mercado, y no en función de cupos y restricciones de carácter administrativo o de lógicas no económicas. Aquí no hay gratuidad de la educación pública como en el pregrado y arancelamiento en el del sector privado. Obviamente, el hecho de que los cursos de postgrados se realizan en las universidades públicas de pregrado, hace que los niveles de competencia tengan imperfecciones, ya que la oferta de la educación pública a nivel de postgrado se beneficia de los aportes públicos. Tales diferenciaciones se expresarán claramente en que el sector público tiene una oferta más variada y diversa de opciones disciplinarias e índices de acreditación mayores que el sector privado, el cual a su vez tiene estructuras más flexibles, con modalidades de contratación y remuneración de los docentes, utilización de los horarios de clase, o capacidad de respuesta significativamente más eficaces al estar asociadas a lógicas de mercado pero que derivan en menos niveles de calidad muchas veces.

Los postgrados presentan en la región una amplia similitud de características que refieren a su propia lógica internacional. Su rasgo más común es la división de niveles entre especialización, maestría y doctorado, los requerimientos de tesis finales, la secuencialización, y una tendencia al establecimiento de similares tiempos de estudio. Adicionalmente, algunos países agregan los diplomados, otros cursos de postgrado y los postdoctorados, lo cuales en su mayoría no requieren autorización para su oferta, no tienen acreditación y carecen de reconocimientos académicos al no tener certificación.

Cuadro N° 17 Estructura de los postgrados en América Latina

País	Postgrados	Requisitos de Ingreso	Horas	Trabajo Final	Dura- ción Mínima
Argentina (2004)	Especialización	Para los tres postgrados, haber obtenido un título de grado debidamente reconocido acreditar experiencia en el área.	360 horas aula	No	
	Maestría		540 horas aula más 60 horas de tutorías más una tesis Elaboración de una tesis	Tesis	
	Doctorado			Tesis	
Bolivia (2004)	Especialidad no Médica	Licenciatura	1600 horas de trabajo, de las cuales 400 son horas aula.	Trabajo de Grado	

	Especialidad Médica	Licenciatura	1500 horas mas un trabajo de grado.	Trabajo de Grado	
	Maestría	Licenciatura	2400 horas de trabajo, de las cuales 720 son horas aula	Trabajo de Investigación	
	Doctorado	Maestría	2400 horas de trabajo, de las cuales 280 son horas aula	Tesis Doctoral	
	Doctorado en Ciencias Médicas	Especialidad Médica	1600 horas de trabajo	Tesis Doctoral	
Brasil (2004)	Maestría	Diploma de graduación	1440 horas de trabajo, de las cuales 360 son horas aula	Disertación	2 años
	Maestría Profesional	Diploma de graduación		Disertación, proyecto o análisis de casos.	1 año
	Doctorado	Diploma de graduación	2880 horas de trabajo, se toman en cuenta las horas de maestría	Tesis doctoral.	4 años
Chile (2004)*	Maestría	Licenciatura			2 – 3 años

	Doctorado	Licenciatura		Tesis doctoral.	4 – 5 años
Colombia (2000)	Especialización	Licenciatura en el área.		No	
	Maestría	Licenciatura en el área.		Trabajo de Investigación	
	Doctorado	Licenciatura en el área.		Tesis Doctoral	
	Post-Doctorado				
Costa Rica (2004)	Especialidad Profesional	Licenciatura	1620 horas de práctica profesional supervisada	No	1 año
	Maestría Profesional	Bachillerato Universitario	De 2700 a 3240 horas de trabajo	No	2 años
	Maestría Académica	Bachillerato Universitario	De 2700 a 3240 horas de trabajo	Tesis	2 años
	Doctorado	Maestría	De 2250 a 3150 horas de trabajo	Tesis Doctoral	2 años

Cuba (2004)	Maestría	Graduado Universitario	3360 horas de trabajo	Para la Maestría y la Especialidad, Tesis, proyectos, prototipos, obras artísticas o memorias escritas.	
	Especialidad de Postgrado	Graduado Universitario	4800 horas de trabajo		
	Doctor en Ciencias de una determinada especialidad	Graduado Universitario		Tesis	
	Doctor en Ciencias	Doctor en Ciencias de una determinada especialidad		Tesis doctoral	
Ecuador (2004)	Diplomado Superior	Licenciatura	240 horas aula.	Monografía	1 año
	Especialización	Licenciatura	480 horas aula.	Tesina	1 año
	Maestría	Licenciatura	960 horas aula.	Tesis	2 años

	Doctorado	Licenciatura	1440 horas aula.	Tesis doctoral	3 años
El Salvador (2004)	Especialidad de Medicina u Odontología				
	Maestría	Licenciatura	1280 horas aula	Trabajo	2 años
Guatemala (2004)	Especialidad	Licenciatura	560 horas aula	No	2 años
	Maestría en Artes	Licenciatura	720 horas aula	No	2 años
	Maestría en Ciencias	Licenciatura	720 horas aula	Tesis	2 años
	Doctorado	Licenciatura	1440 horas aula	Tesis Doctoral	3 años
Panamá (2000)	Especialización	Licenciatura	360 horas aula	No	
	Maestría Académica	Licenciatura	480 horas aula	Tesis	
	Maestría Profesional	Licenciatura	576 horas aula	Tesis	
	Doctorado	Licenciatura	960 horas aula	Tesis	
Paraguay (2004)	Especialización	Graduado Universitario	360 horas aula	No	

	Maestría	Graduado Universitario	700 horas aula	Tesis	
	Doctorado	Graduado Universitario	1200 horas aula	Tesis doctoral.	
Perú (2000)	Maestría	Bachiller o Título Profesional		Trabajo Final	2 años
	Doctorado	Maestría		Tesis Doctoral	2 años
R. Dominicana (2004)	Especialización	Licenciatura	900 a 1800 horas de trabajo		1 año
	Maestría	Licenciatura	1800 a 2700 horas de trabajo	Trabajo final de investigación	2 años
	Doctorado	Licenciatura	2700 a 4500 horas de trabajo	Tesis doctoral	3 años
Uruguay (2004)	Especialización	Graduado Universitario	900 horas de trabajo	No es obligatorio	1 año
	Maestría	Graduado Universitario	1500 horas de trabajo, de las cuales al menos 500 horas aula	Tesis	2 años
	Doctorado	Maestría		Tesis doctoral	3 años

Venezuela (2004)	Especialización Técnica	Licenciatura	384 horas aula	Trabajo final	
	Especialización Profesional	Licenciatura	384 horas aula	Trabajo final	
	Maestría	Licenciatura	384 horas aula	Trabajo final	
	Doctorado	Licenciatura	720 horas aula	Tesis doctoral	

Fuente: Eduardo Bustos-Obregón, "Comentarios monográficos selectivos sobre Reunión Regional sobre el Diagnóstico y la Perspectiva de estudios de postgrado en América Latina" diciembre 2004, IESALC - CRUB, www.iesalc.unesco.org.ve a partir del trabajo de Alexander Cox Alvarado, del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) de Costa Rica presentado en dicho evento. Nota: La comparación de las tablas muestra que si bien los requisitos de ingreso y las cargas horarias no son extremadamente diferentes para los distintos títulos de postgrado, si pueden serlo las duraciones mínimas y la expresión de las horas de trabajo, sea en aula como de otro tipo de actividades, donde hay diferencias sustanciales. En algunos países, las especialidades, sean médicas o no médicas, se incluyen en el postgrado, no así en otros.

2.4 Las características de los postgrados en América Latina y el Caribe

El desarrollo histórico de los postgrados en América Latina ha atravesado diversas etapas, más allá de las propias especificidades a nivel de cada país en función del desarrollo de sus propios sistemas universitarios.

- A. Etapa de carencia de cursos de postgrados. La creación de estructuras de postgrados a escala mundial ha sido un fenómeno previo a la existencia de ellos en América Latina, lo cual ha determinado desde el comienzo una fuerte propensión a la realización de los estudios de postgrados en el exterior. Nuestras elites intelectuales y profesionales realizaron sus estudios de cuarto nivel fuera de la región, previamente a que existieran postgrados en la mayoría de los países, gracias a becas de los gobiernos extranjeros.
- B. Etapa de génesis de los postgrados públicos. El inicio de los postgrados puede ser visto como una etapa de sustitución de los servicios educativos externos por oferta local. Ésta se inicia en general en el sector de salud a través de las especializaciones médicas y en las universidades públicas. Los postgrados locales lentamente se fueron expandiendo hacia el resto de las profesiones, con una orientación académica focalizada hacia la demanda de los propios docentes universitarios. En este proceso tuvo una alta importancia la asistencia de la cooperación internacional en la estructuración de los postgrados locales a través de profesores invitados.
- C. Nacimiento de la oferta de postgrados privados y continuación de la expansión de la oferta pública. Comienzo del desarrollo de los postgrados profesionales y diferenciación de los postgrados entre académicos y profesionales, y entre los diversos ciclos de especialización, maestría y doctorado.
- D. Expansión desordenada de los postgrados privados en sectores profesionales, básicamente de economía, administración, ciencias sociales y educación. Mercantilización en general de los postgrados a partir del arancelamiento en el sector público, e inicio del establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad fijando restricciones a la expansión incontrolada de postgrados. El incremento de la competencia comenzó a desarrollar nichos de ofertas altamente

segmentadas y una expansión de modalidades altamente flexibles de horarios e intensidades. Se comenzó en esta fase a constatar una estructuración altamente diferenciada de los niveles de calidad de las ofertas de postgrados.

- E. Inicio del proceso de evaluación y acreditación de los postgrados a cargo de organismos nacionales o agencias internacionales.
- F. Alto nivel de competencia interuniversitaria en el sector de cuarto nivel, expresado en una tendencia a la saturación de ofertas y a una significativa presencia de la publicidad de los cursos, fue además en el comienzo del establecimiento de una realidad diferenciada entre postgrados autorizados y postgrados activos, ante la existencia de ofertas meramente publicitarias, ya que al no alcanzar las escalas mínimas no se inician, expresando la existencia de una oferta superior a la demanda de cursos de postgrados en casi todos los sectores. Mayor flexibilización de las ofertas con cursos sabatinos e intensivos
- G. Inicio de la oferta de postgrados internacionales en acuerdos con instituciones locales a través de esquemas cooperativos, “sandwiches”, de doble titulación, así como crecientemente a través de formas virtuales o híbridas. Asociado a este proceso de internacionalización se verifica la expansión de modalidades de acreditación internacionales y la búsqueda del establecimiento de esquemas de creditización y de definición de ciclos en forma compartida.

Más allá de estas fases generales de la evolución de los postgrados, éstos van a estar asociados a las características mismas de las etapas de la educación superior en la región. En este sentido, cabe recordar que la segunda reforma de la educación superior en la región se caracterizó por un proceso de diferenciación y diversificación institucional como mecanismo para cubrir al incremento de la demanda por educación terciaria. En ese sentido, en varios de los países de la región desde los 70 en adelante, tanto en el sector público como en el privado, se promovió la creación y expansión de instituciones universitarias especializadas, como por ejemplo en Venezuela las universidades experimentales (Universidad Simón Bolívar orientada a la tecnología, y la Universidad Simón Rodríguez a la pedagogía); en Panamá (la Universidad Tecnológica de

Panamá hacia las ingenierías y UDELAS hacia la asistencia social), o Morazano a la agricultura y CEDES al diseño en Honduras; ORT en Uruguay orientada a la informática y las administrativas, etcétera. Ellas constituyeron modalidades que marcaron significativamente el continente y presionaron, a su vez, para la existencia, posteriormente, de una oferta de postgrados especializados. Sin embargo, más allá de esta diferenciación institucional que promovió niveles de especialización disciplinarios de sus postgrados, también se produjo el acompañamiento de un proceso de especialización de los postgrados como resultado de la creciente sobreoferta de instituciones, la desvalorización de los títulos, el aumento de los saberes y la demanda de los sectores productivos, ante los cuales las universidades respondían ofreciendo opciones en todas las ramas del saber.

La concentración de la matrícula en pocas disciplinas en el pregrado también se reprodujo en los postgrados. Así, la tendencia del pregrado hacia una mayor demanda de las carreras de ciencias sociales y administrativas, educación y derecho, se trasladó al nivel de los postgrados en la región. Más allá de que el sector público manifiesta una mayor diversidad de ofertas disciplinarias que el privado, se observa en ambos casos una oferta concentrada en pocos campos disciplinarios y una ausencia de ofertas de postgrados multidisciplinarios o transdisciplinarios. En este sentido las debilidades del pregrado se están trasladando a los postgrados, más allá de que estos se articulan en función de las demandas del mercado dado su carácter mayoritariamente no gratuito y la incidencia de las teorías del capital humano en la determinación de sus demandas y ofertas.

a. El contexto actual de los postgrados en América Latina en los noventa

La década del 90 se caracterizó por una expansión caótica de los postgrados públicos y privados en casi toda la región. La tasa de incremento anual de la matrícula del postgrado alcanzó a escala regional una dimensión del 31% entre 1994 y el 2000. Mientras que para 1994 la matrícula de postgrado era de 185.393 estudiantes, que representaban el 2.5% del total de la matrícula terciaria de la región.⁶⁰ Para el año 2000, la cantidad de estudiantes de postgrado trepó a 535,198 alumnos, lo cual

representó para ese momento el 3.6% del total de estudiantes universitarios. El peso más significativo se dio en Brasil y México donde ha habido una larga tradición de políticas públicas y universitarias y cuyos sistemas tienen más de 100 mil alumnos de cuarto nivel. Lo siguen en importancia Argentina, Venezuela y Colombia con más de 50 mil alumnos de cuarto ciclo en cada uno de ellos. En el caso de Argentina, por ejemplo, la tasa de incremento de la matrícula ha sido constante al crecer en un 17% interanual en el periodo 1989-1994 y en 18% en el periodo 1995-2000.⁶¹ Sin embargo, este incremento de la matrícula interanual es significativo ya que tiene como base números absolutos pequeños, ya que la cobertura está restringida a las elites, como en toda la región. En general la matrícula de los postgrados frente a los pregrados es muy reducida a pesar de alta variación entre los países. Así, mientras algunos países tienen menores niveles de cobertura como Ecuador y Argentina que tienen 1.8%, y El Salvador 1.1 %, en otros, como por ejemplo Cuba, México y Venezuela, la matrícula de los postgrados alcanza al 7.7%, 6% y 5.8% respectivamente del total de estudiantes universitarios. Más allá de las diferencias, los países más grandes tienen niveles más elevados de postgrados, al tiempo que los países con menor población tienen más dificultades de estructurar postgrados independientes en sus reducidos sistemas universitarios.

Cuadro N° 18 Magnitud de la matrícula de postgrado en América Latina y el Caribe

	Población	Matrícula Educación Superior	Matrícula de postgrado	Estudiantes de ES por cada 10000 habitantes	Estudiantes de Postgrado por cada 10000 habitantes	Matrícula de postgrado sobre matrícula de ES
Argentina (2000)	36.783.859	1.725.270	31.200	469	8,5	1,8%
Bolivia (2002)	8.704.552	301.984	4.230	347	4,9	1,4%
Brasil (2003)	177.268.149	3.887.022	107.400	219	6,1	2,8%
Chile (2003)	15.773.505	567.114	14.911	360	9,5	2,6%
Colombia (2002)	43.817.348	1.000.148	57.277	228	13,1	5,7%
Costa Rica (2000)	3.925.329	141.629	4.600	361	11,7	3,2%
Cuba (2002)	11.275.020	273.588	21.002	243	18,6	7,7%

Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento

Ecuador (2000)	12.296.591	263.902	4.700	215	3,8	1,8%
El Salvador (2002)	6.517.799	113.366	1.285	174	2,0	1,1%
Guatemala (2004)	12.628.541	218.466	3.325	173	2,6	1,5%
Guyana (2000)	758.840	10.405	86	137	1,1	0,8%
Haití (2000)	8.356.765	8.798	320	11	0,4	3,6%
Honduras (2004)	7.174.169	120.012	3.010	167	4,2	2,5%
Jamaica (2000)	2.579.932	35.995	340	140	1,3	0,9%
México (2003)	103.301.156	2.322.781	139.669	225	13,5	6,0%
Nicaragua (2000)	4.956.964	85.113	950	172	1,9	1,1%
Panamá (2004)	3.026.170	132.167	5.239	437	17,3	4,0%

Paraguay (2000)	5.496.450	82.265	580	150	1,1	0,7%
Perú (2000)	25.939.329	775.248	16.500	299	6,4	2,1%
República Dominicana (2003)	8.876.984	293.169	9.725	330	11,0	3,3%
Trinidad y Tobago (2000)	1.288.992	7.737	580	60	4,5	7,5%
Uruguay (2000)	3.337.062	93.774	1.900	281	5,7	2,0%
Venezuela (2000)	24.170.000	803.980	46.800	333	19,4	5,8%
Totales (Países considerados)	528.253.506	13.263.934	475.629	251	9,0	3,6%

Fuentes: IESALC, CEPAL

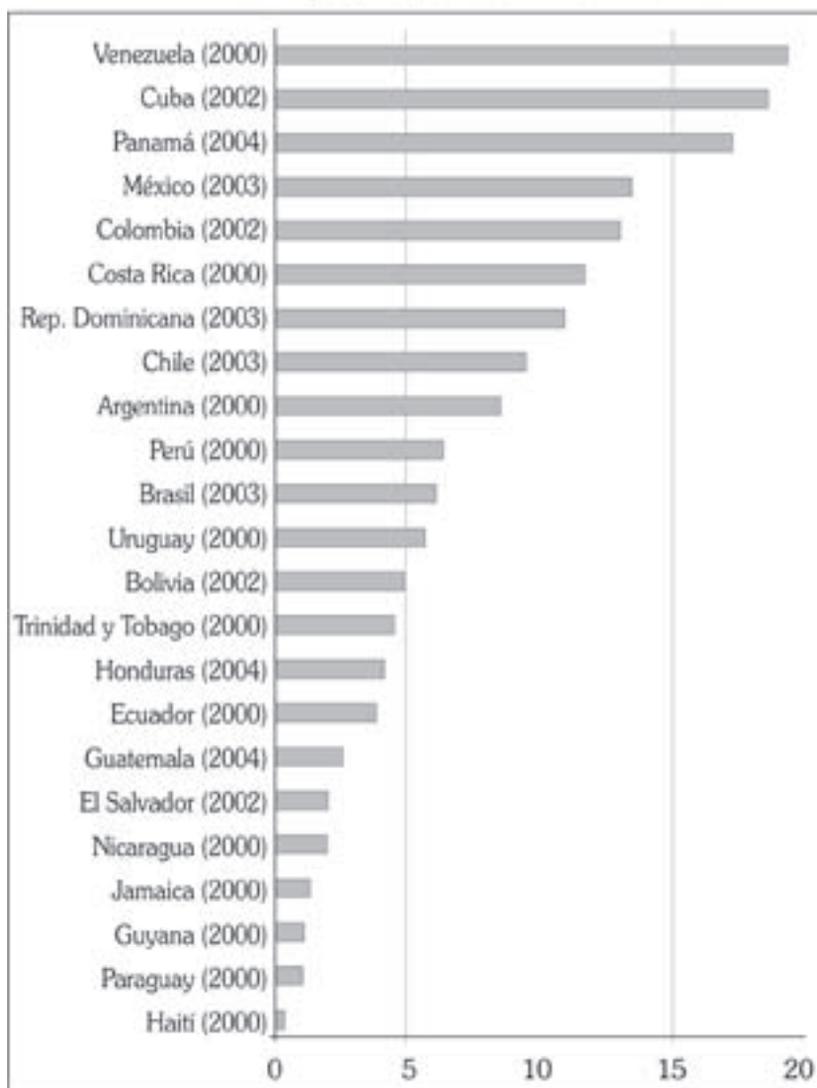
La variación entre las coberturas de postgrado en la región es resultado de políticas nacionales diferenciadas de las propias dinámicas de los sistemas educativos, y también de la creciente estructuración de una división internacional de trabajo académico en la región, la cual en los países más grandes de América Latina se están transformando en crecientes receptores de estudiantes de postgrado de la propia región al lograr alcanzar las mínimas escalas para organizar rentablemente en una amplia cantidad de ofertas disciplinarias. Los costos de los estudios en Europa y sobre todo en USA, así como las dificultades de reconocimiento, unido a las dificultades de obtención de visas parecerían estar reorientando la movilidad de los estudiantes de postgrado. El MERCOSUR educativo, al caracterizarse no por un reconocimiento de las titulaciones para el ejercicio laboral, sino para la prosecución de estudios académicos, constituye en el sur un aliciente a esta tendencia.

Adicionalmente en los últimos años se está procesando un cambio significativo en la relación entre el peso relativo del sector público y del privado en toda la educación superior y también en los postgrados. Así, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes de postgrado en las instituciones públicas en toda la región bajó del 76% en 1994 al 68% en el año 2000. La realidad sin embargo no es uniforme en todos los países. Mientras que en Bolivia el sector privado representa el 35.4% de la matrícula para el 2000; en Argentina, para el 2001, el 19.8%, y en Ecuador el 26.06%; a diferencia, en República Dominicana el 63.6% de los estudiantes de postgrado están en el sector privado; al tiempo que en Puerto Rico son el 58.8%. En Venezuela por ejemplo, para 1973 los cursantes de postgrado en instituciones privadas eran apenas el 3.7% en 1973, y treparon hasta el 31.2% para el año 2003.

El incremento del peso de los postgrados privados en la región es parte del proceso de privatización de la educación superior. En este nivel además no sólo el sector privado está creciendo, sino que además los estudiantes de postgrado en casi toda la región en el sector público son también pagantes, que establece una dinámica mercantil en el postgrado más allá del tipo de institución.

Cuadro N° 19

Estudiantes de postgrado por cada 10000 habitantes



Fuente: IESALC

En ambos sectores sin embargo existen múltiples diferencias. En el sector público por ejemplo, más allá de su mayor oferta, se constata una alta concentración de los postgrados en unas pocas universidades, fundamentalmente las autónomas y las que están localizadas en las capitales de los países. Esta concentración de los postgrados se da mayoritariamente en las macrouiversidades públicas, así como en las universidades especializadas. Es el caso, por ejemplo, de México con el alto peso de la UNAM en la oferta de postgrados, que pudiera formular como hipótesis que estas universidades parecen irse perfilando lentamente hacia instituciones de investigación, centros de “research” en el modelo de las universidades norteamericanas. En el caso de las ofertas de doctorados, que es donde se articula la investigación, el peso de estas universidades es dominante. El proyecto presentado por el rector Palacios de la Universidad Nacional de Colombia en el 2004 constituyó una clara expresión de esta orientación de promover universidades de investigación y postgrados de calidad, a través de su focalización en los postgrados y fundamentalmente en los doctorados, atrayendo con mayores salarios a los mejores docentes, reduciendo las ofertas de pregrado, propendiendo a su acreditación y asociándolos a la investigación a través de fondos de estímulo.⁶²

A diferencia, el sector privado se localiza en los ciclos inferiores de los postgrados. En Venezuela, por ejemplo, sobre un total de 44 universidades, apenas 5 del sector público y 3 del privado concentraban el 68 % de los postgrados del país. El sector privado por su parte tiende a ofertar especializaciones y en menor proporción maestrías. Inversamente, el sector público es altamente dominante en los doctorados. El peso del sector privado es, sin embargo, más significativo a nivel del egreso, al tener menos tasas de deserción y abandono y una mayor titulación. Así, por ejemplo, en Argentina, mientras que el sector privado representa sólo el 18.7% de la matrícula total de postgrados, a nivel del egreso representa el 31.7%, mostrándose una mayor eficiencia terminal que en el sector público.⁶³ Mientras que la expansión privada en el sector de pregrado tomó un giro significativo, y hasta inesperado, desde mediados de los setenta, la expansión del sector privado en el postgrado es un proceso más reciente desde los noventa, y que está mostrando una mayor presencia de los postgrados privados en las áreas profesionales, una localización

mayor en las capitales de los países, una menor diversidad de opciones de carreras y programas, una menor proporción de postgrados acreditados y una mayor tasa de titulación y una mayor flexibilidad administrativa.

La fuerte expansión de los postgrados desde los 90 se localizó predominantemente en el nivel de las especializaciones. Así, por ejemplo en Argentina, la oferta de programas de especialización pasó del 38% en 1994 al 45.5% en 2002, al tiempo que las ofertas de doctorados pasaron en ese mismo periodo de 31 % al 16.3%. Sin embargo, las expansiones entre los estudiantes y el número de cursos son altamente diferenciadas. Por ejemplo en Venezuela, mientras que los estudiantes crecieron 29 veces entre 1973 y el 2003, el número de cursos de postgrados ha crecido sólo 11 veces. Ello parecería mostrar el inicio de una saturación de la oferta de los postgrados en pocos campos disciplinarios y asociado a la mercantilización de los postgrados públicos y privados, los cuales se están desarrollando en función de demandas mercantiles. En algunos países, como por ejemplo en Ecuador, Bolivia, Guatemala, Honduras y Panamá los postgrados públicos deben autofinanciarse y generar fondos, al ser fuentes de recursos económicos para los docentes y las universidades, lo cual ha redundado significativamente en un incremento de los postgrados profesionalizantes, una baja cantidad de opciones de carreras y programas y el bajo desarrollo de postgrados con investigación significativa.

Cuadro N° 20 Número de programas de postgrado por país (Incluye solamente especialidades, maestrías y doctorados)

País	Año	Especialización		Maestría		Doctorado	
		IES Pub	IES Priv	Total	Total		
Argentina	2001-2003	209	108	317			
Brasil *	2002	nd	nd	93			
Chile **	2004	169	4	173			
Costa Rica	2003	73	8	81			
Cuba***	2002 2003	113	0	113			
El Salvador	2004	0	0	0			
Guatemala	2003	24	0	24			
Honduras	2004	21	0	21			
México	2002	822	361	1183			
Panamá	2004	110	70	180			
Paraguay	2004	55	50	105			
República Dominicana	2003	nd	nd	168			
Uruguay	2003	47	11	58			
Venezuela	2004	nd	nd	731			

Pais	Total Programas									
	IES Pub	IES Priv	Total	IES Pub	IES Priv	Total	IES Pub	IES Priv	Total	IES Priv
Argentina	141	93	234	56	23	79	406	224	630	
Brasil *	nd	nd	1595	nd	nd	921	nd	nd	2609	
Chile **	393	102	495	115	10	125	677	116	793	
Costa Rica	148	175	323	14	5	19	235	188	423	
Cuba***	360	0	360	49	0	49	522	0	522	
El Salvador	7	44	51	0	1	1	7	45	52	
Guatemala	48	85	133	3	7	10	75	92	167	
Honduras	34	45	79	2	1	3	57	46	103	
México	1589	1262	2851	443	73	516	2854	1696	4550	
Panamá	122	124	246	5	6	11	237	200	437	
Paraguay	20	20	40	9	11	20	84	81	165	
República Dominicana	nd	nd	145	nd	nd	0	nd	nd	313	
Uruguay	34	18	52	11	0	11	92	29	121	
Venezuela	nd	nd	603	nd	nd	112	nd	nd	1446	

Fuente: Sólo se incluyen datos de especialidades, maestrías y doctorados, pese a que en algunos países otros tipos de curso son también considerados postgrados. Los datos son extraídos de los informes nacionales realizados por IESALC. Nd: No se suministraron datos.

* Datos tomados de <http://ged.capes.gov.br/AgDw/silverstream/pages/pgPesquisaColeta.html>. Los datos de “especialidad” corresponden a maestrías profesionalizantes. Cuando el curso es combinado se contabiliza tantas veces como tipos de postgrado involucra (v.g. Un curso combinado Maestría/Doctorado, se contabiliza como un curso de maestría y otro de doctorado). ** Los datos de IES públicas corresponden a Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Los de IES privadas a las Universidades privadas no pertenecientes al CRUCH. *** Como número de programas de doctorado se contabiliza el número de tribunales permanentes de grado (Dado que los doctorados son otorgados exclusivamente por la Comisión Nacional de Grados Científicos)

2.5 La dinámica de la internacionalización de la educación superior

La Universidad en su génesis fue internacional porque el saber no tiene fronteras y porque ni existían las naciones. La más laica Universidad de París o la más religiosa Universidad de Salamanca veían el saber desde el prisma internacional. Con los años, la Universidad se volvió nacional en el marco de la construcción de los estados nacionales que establecieron modelos de gestión estatales que supeditaron los objetivos de la Universidad a los intereses de la Nación. A pesar de las protestas de Erasmo sobre la independencia del saber frente a los poderes de la época, las universidades quedaron encerradas en esas fronteras y peleando siempre por liberarse de esas imposiciones políticas a través de la autonomía las públicas o de la libertad de mercado las privadas. Desde la universidad napoleónica de 1906, la de Humboldt de 1919, la de los gobiernos republicanos con los libertadores, las centralizadas del modelo soviético de 1918 o las autonomías del Modelo de Córdoba de 1918, todas se aposentaron bajo lógicas políticas y nacionales de pertinencia, investigación, docencia y cobertura, todas asumieron la existencia de las fronteras en las cuales se cautelaron las nacionalidades.

a. La desnacionalización de la educación

Estos escenarios están cambiando y son parte de un pasado. Muchos muros y barreras se construyeron en diversas épocas para mantener esos espacios de poder y hoy se están derrumbando, y el mundo avanza irrefrenablemente hacia una aldea global de multiculturalismo, grandes conglomerados empresariales y una estructura multipolar en tensión en el sendero hacia la creación de instituciones globales. En ese camino, la sociedad del saber global está generando nuevos datos e informaciones y nuevas potenciales sinergias al promover espacios transnacionales de creación y de transmisión de saberes que parecen demostrar la muerte de muchas viejas verdades nacionales, así como de instituciones y lógicas académicas articuladas dentro de las fronteras. No es posible, por ejemplo, analizar o comprender las mareas, los movimientos financieros, la lluvia ácida, la fiebre aviar, o inclusive las luchas políticas o las vanguardias estéticas, exclusivamente en los escenarios locales que

es donde tienen incidencia, sino que es en los entornos globales donde tienen sus génesis y por ende sus explicaciones. Ello afecta a las estructuras nacionales de investigación de las universidades y sienta las bases de la creación de la Universidad global sin fronteras y la inserción de la investigación y la docencia en esos contextos mundiales. Los estudiantes y los mercados laborales ya no son nacionales ni tampoco sus docentes, que proceden de ámbitos múltiples. Tampoco la pertinencia y el propio currículo que desaparecen ante la libertad de los recorridos de las personas construyéndose sus propios espacios de saber muchas veces en ámbitos no exclusivamente nacionales. La creciente movilidad de docentes y estudiantes, de los procesos productivos, de los capitales, están acompañados de procesos también globales de creación de saberes, de su transferencia y de su utilización productiva. Se está produciendo un proceso de internacionalización del currículo marcado por la importancia de los estudios comparativos, las lenguas, la movilidad académica, la inserción de los estudios en contextos internacionales, como mecanismos de creación de saberes.

Esta dinámica de reconstrucción de la universidad internacional se gesta no sobre las bases del saber por el saber, de las filosofías o de las ideologías, sino crecientemente sobre la mercantilización de los conocimientos y se está produciendo moldeada a partir de la internacionalización de la educación superior, fundamentalmente en el ámbito de los postgrados y la investigación en cuyos niveles parecería estarse conformando una división internacional del trabajo intelectual con múltiples redes interconectadas.

Este proceso remite a la incorporación de lo internacional en las misiones y en las lógicas de funcionamiento de las universidades como un eje sustancial para mejorar los procesos de enseñanza (movilidad académica), los de aprendizaje (movilidad estudiantil) y los de investigación (redes de creación de saberes).⁶⁴ En el contexto de la apertura económica y de la alta diferenciación institucional, todas las universidades comienzan a funcionar bajo lógicas que incorporan explícitamente componentes internacionales de calidad, pertinencia, investigación o docencia. Pero más allá de este proceso que se está gestando en todas las instituciones educativas, en el marco de las nuevas tecnologías y de la globalización, están naciendo nuevas modalidades de educación sin fronteras y nuevas

instituciones como las llamadas “mega universidades”, destinadas a brindar el servicio transfronterizo de educación superior a escala mundial. La educación, que históricamente era un servicio presencial y por ende no transable, gracias a las nuevas tecnologías, como derivación de la creciente movilidad de docentes, estudiantes e insumos pedagógicos (libros, software, etcétera), de la propia internacionalización de las instituciones y del fraccionamiento de los procesos de aprendizaje, parece estar comenzándose a comportar bajos los supuestos de las teorías clásicas de Smith y Ricardo de localización internacional basadas en ventajas comparativas, de Michael E. Porter y Philip Kotler de la búsqueda de generación de ventajas competitivas, y de George Yip de diferenciación de los grados de internacionalización en función de la incidencia de los impulsores, todo ello gracias a la posibilidad de fraccionar sus procesos y recolocar internacionalmente sus diversos componentes (tutores, materiales instruccionales, diversos servicios de gestión, investigación, bibliotecas, etcétera), como resultado de las nuevas tecnologías digitales y la flexibilización de las estructuras de gestión.

Siguiendo los diversos modelos de estudio de la localización espacial de las actividades y del desarrollo de líneas de comercio internacional, es dable concebir que las universidades fundamentalmente en los niveles de postgrados de calidad, se comiencen a articular como parte una división internacional del trabajo y tiendan a localizarse en las regiones con mayor dotación de recursos, con mayores demandas de saberes y de especialistas, o con específicos incentivos, y que desde estos centros mundiales articulen a los otros ámbitos educativos nacionales. Los datos parecen visualizarlo claramente e inclusive en América Latina, donde los países grandes son centros de atracción para los potenciales estudiantes de postgrados. Muchas causas contribuyen a ese proceso, como la conformación de sociedades en redes, la mercantilización de los saberes y de la educación, la violenta expansión de las disciplinas, las presiones competitivas que promueven la sobreoferta, el fraccionamiento de los procesos educativos con la educación virtual que permiten deslocalizar parte de sus componentes, así como las ingentes demandas de recursos y de escalas mínimas rentables para promover la investigación en las fronteras del conocimiento, o las propias políticas gubernamentales como por ejemplo el Programa Erasmus Mundo, o el Mercosur Educativo.

Como derivación de estas nuevas lógicas, en las discusiones de los Tratados de Libre Comercio y las negociaciones en la Organización Mundial del Comercio, se promueve la apertura de las fronteras, reduciendo las barreras para-arancelarias existentes para facilitar que las lógicas económicas que enmarcan a la educación se ajusten a las necesidades de los agentes locales e internacionales que tienen una fuerte vocación de internacionalización de sus ciclos educativos. Tales orientaciones han llevado a diferenciar la globalización de la mundialización, dos conceptos que difieren respecto a la forma de esta integración mundial: mientras que el primero no preserva las diversidades, la mundialización sí reconoce su existencia. Una educación totalmente sin fronteras y sin regulaciones, a juicio de algunos puede poner en jaque la cohesión social en los países en desarrollo, que requieren no sólo de profesionales sino de sistemas universitarios locales, dotados de pertinencia y lógicas de investigación nacionales. Además, históricamente, la construcción de la solidaridad social, base de la cohesión social, descansa en forma destacada en la educación, en tanto es ámbito de la construcción de igualdad de oportunidades y mecanismo de movilidad social. Bajo estos supuestos, la construcción de redes es también un mecanismo para promover la equidad en la sociedad global del conocimiento, al compartir recursos y generar sinergias conjuntas y enfrentar los riesgos del drenaje de recursos humanos que se generan por el uso intensivo de profesionales altamente capacitados como eje de la acumulación productiva en las sociedades del conocimiento que determina que se constituyan como altos succionadores a escala mundial de esos recursos de capital humano a través de altas remuneraciones salariales.

La internacionalización de la educación superior es una nueva realidad posible por los cambios tecnológicos. La educación era exclusivamente presencial y no era un bien transable porque las tecnologías no lo permitían, por su baja rentabilidad y porque los sistemas locales lograban cubrir las tradicionales demandas locales. En el contexto de la masificación, de la privatización de la educación terciaria en la región y de la expansión de nuevas disciplinas, los sistemas locales no logran cubrir todas las variedades de demandas disciplinarias, de niveles de pertinencias, de niveles de flexibilidad, de estándares de calidad, y de modalidades pedagógicas, facilitando así la internacionalización de la

educación para poder acceder a otras ofertas con esos requisitos y cubrir así esas demandas insatisfechas. La internacionalización de la educación superior es la respuesta al entorno, la solución a las necesidades de los mercados, de las diferenciaciones disciplinarias, y también el mecanismo para generar las sinergias que permitan abaratar los costos, facilitar nuevas ofertas, e incrementar los ingresos económicos al lograr ventajas competitivas y construcción de redes globales de alianzas académicas. Tales dinámicas de la internacionalización de la educación superior ponen a todos los sistemas de educación frente a escenarios competitivos que se articulan complejamente en un modelo tripartito de educación pública y privada locales y de educación internacional mercantil en cuyas interrelaciones se tejen múltiples alianzas y complementariedades positivas y también de riesgos ante la comercialización de servicios de baja calidad, el potencial drenaje de capital humano, la falta de pertinencias locales de los procesos instruccionales y la ausencia de regulaciones internacionales dada la inoperancia de los tradicionales controles locales sobre las nuevas realidades.

La internacionalización de la educación superior es sin duda una necesidad impostergable para las instituciones educativas como mecanismo de apropiarse de nuevos saberes, pero que al mismo tiempo también generará nuevos desafíos y nuevos problemas. Es un proceso en curso frenético y expansivo y es la continuación de la internacionalización del capital productivo y del capital financiero, que ahora alcanza a los servicios en el marco de la nueva sociedad del conocimiento que se está creando. La globalización es en este sentido el punto de llegada de procesos de internacionalización que se han sucedido históricamente en el ámbito comercial, en el productivo, en el financiero y que ahora ingresa en la fase de la internacionalización de los intangibles y de diversos servicios de información y conocimiento, continuando el espacio de construcción mercantil a escala global. Para muchos, la globalización recién será el punto de llegada de la internacionalización de todos los ciclos del capital cuando exista la movilidad absoluta de todos los factores, y genere un nuevo equilibrio entre las permanentes tendencias homogeneizadoras y sus opciones de resistencia y diversificación. Históricamente cada etapa de los procesos de internacionalización correspondió con una fase de la dinámica de la economía mundial. La internacionalización del ciclo del

capital mercantil correspondió con una división del trabajo en el cual el comercio de importación y exportación fue la llave de la articulación del sistema. Por su parte la expansión del ciclo del capital productivo se correlacionó históricamente con una división del trabajo, fundamentalmente en América Latina a través de la sustitución de importaciones, en el cual la semi-industrialización de productos terminales se conformó como el patrón fundamental de las relaciones centro periferia.

En cada momento histórico, la internacionalización ha sido la base sobre la cual se han viabilizado cambios en los procesos productivos, se han resuelto los niveles de competencia internacional y se han incrementado las escalas de acumulación. Tal escenario se repite hoy para las universidades, como unidades productoras y transmisoras de saberes que son. La actual internacionalización de los servicios intangibles se articula a la construcción de la sociedad del saber en tanto sociedad dividida en brechas de conocimiento y de la utilización productivas de estos a través de demandas sociales monetarizadas. En la sociedad del conocimiento, la internacionalización de la educación superior es una de las palancas para generar nuevos saberes. La sociedad del saber se expande y consolida al incorporar estudiantes a las escalas mínimas de las investigaciones y la docencia, al promover la transferencia de los mejores cerebros, al verificar las teorías en escenarios globales, al acceder a informaciones desde muy diversas perspectivas, al generar saberes a escala mundial a través de múltiples redes académicas y de investigación, al atraer los mejores docentes hacia donde son más productivos, al incrementar sus mercados para sus industrias culturales estandarizadas, al conformar equipos de investigación a escala global o al probar protocolos y procedimientos en contextos diversos societarios. Son miles de escenarios que contribuyen a la creación de saber a escala global como resultado de la internacionalización de redes y nodos de saberes, y en los cuales las universidades son todavía unos de los más importantes artífices en esas mallas. Esta internacionalización de los procesos de creación y transferencia de saberes es el requisito, además, para generar más capital tecnológico o intelectual, que crecientemente se generan en redes de alta información, en escenarios globales y con regulaciones y estándares globales.

b. La problemática de la regulación de la educación transnacional

En los últimos años, como resultado del creciente rol de la educación en términos sociales y económicos, así como por la alta masificación y diferenciación institucional, lentamente los gobiernos, las agencias de aseguramiento de la calidad y las universidades han comenzado a producir normas y asumir roles y cometidos regulatorios asociados a lo internacional, a la relación entre la nación y el extranjero, a la movilidad académica, estudiantil, de bienes educativos y de saberes. Es claro que uno de los grandes nudos problemáticos es la gran contradicción entre las soberanías nacionales y las nuevas realidades planetarias que tienden lentamente a la construcción de ámbitos supranacionales de regulación y control. En educación superior la discusión se localiza hoy en la determinación de los ámbitos en los cuales se formularán esas normas y criterios, siendo potencialmente actores los Tratados de Libre Comercio, la Organización Mundial del Comercio (OMC), posibles Convenciones internacionales, la UNESCO, la OMPI (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual) o la Organización Mundial de la Telecomunicaciones (OMT), etcétera. Sin embargo, más allá de esta polémica en curso, nos interesa destacar un cambio conceptual que se está produciendo en la educación, la cual esta promoviendo el pasaje de ser un derecho de segunda generación a uno de tercera generación.

La internacionalización de la educación superior y de las propias universidades remite al hecho de que crecientemente la educación se está conformando como un bien público internacional y en cuya regulación la comunidad internacional tiene intereses y responsabilidades. Frente al concepto del bien privado que establece la absoluta libertad de mercado de oferentes y demandantes, y del bien público con externalidades solo locales y que por ende sólo promueve el establecimiento de una regulación a escala nacional y por ende ciertas autarquías nacionales que crean permanentes asimetrías a escala mundial, la internacionalización comienza a imponer un nuevo enfoque de la educación superior como un bien público internacional dadas las externalidades internacionales y las complejas responsabilidades de todos los estados por la calidad, el acceso y la pertinencia de la educación en el contexto de la globalización y de la sociedad del saber que derivan en la necesidad de estándares internacionales compartidos. Sobre este derrotero analítico, la educa-

ción comienza a concebirse, ya no sólo como un derecho de segunda generación que corresponde a derechos en los cuales para su efectivo cumplimiento los estados nacionales deben promover políticas activas garantizando la prestación y el acceso del servicio en los niveles y estándares requeridos. El nuevo escenario la comienza a definir a la educación, y fundamentalmente a la superior, como un derecho de tercera generación en el cual la comunidad internacional tiene responsabilidad—derechos y obligaciones—para que las personas puedan ejercer a plenitud el derecho a una educación de calidad en su nación. La comunidad internacional, por ejemplo, crecientemente tiene especial interés en que los controles de calidad sean iguales o con estándares mínimos para todos. La calidad de un médico en África que va a tratar el SIDA, o la de un veterinario en China que va a prevenir la fiebre aviar, o la de un docente en el Caribe que va a emigrar a los países centrales, o la de un ingeniero en la India que va a tener responsabilidad sobre software y protocolos de seguridad informáticos se conforman como ámbitos de responsabilidad globales. En este sentido, la internacionalización está tendiendo a promover estándares de calidad asociados a regulaciones globales, y por ende propenderá a la desaparición de las ofertas de baja calidad o a acortarlas a ámbitos muy locales, a promover la movilización y el reconocimiento de saberes, así como a múltiples normas y criterios que favorezcan, tanto una educación sin fronteras, como parámetros comunes y globales.

c. La dinámica de la internacionalización de la educación

La internacionalización de la educación superior tiene sin duda sus propias especificidades respecto a otros sectores económicos. Su propia economía, su propia lógica tecnológica, su propio marco de derechos de autor, su propia dinámica epistemológica, su propia incidencia en la innovación, todo lo cual genera una específica internacionalización con sus propias fases y momentos. En una primera etapa se produjo en las industrias de apoyo y se basó en exportaciones de bienes culturales, como libros o “software”, o en la movilidad de estudiantes y docentes. En la segunda fase ingresó al ámbito propiamente productivo que se formalizó en una amplia diversidad de modalidades de relaciones entre las instituciones externas e internas, como alianzas, acuerdos, esquemas de off shore, franquicias, traslado de alumnos, reconocimiento de crédi-

tos, modalidades de estudios compartidos o dobles o triples titulaciones, muchas de ellas asociadas a formas virtuales o híbridas de prestación de los servicios educativos. La tercera fase, tal como ya se está verificando en toda la región, se manifiesta en la radicación e instalación directa de nuevos proveedores a través de campos universitarios, de oficinas o de representaciones de las instituciones de educación superior de los países centrales, o directamente a través de la compra u asociación con instituciones locales.

Los datos indican un crecimiento sostenido de la Educación Transnacional en todos los países de la región, expresado en un creciente peso de la matrícula internacional. Desde un 12% de la matrícula en Bahamas, un 7.5% en Chile o apenas un 1% en Perú, en general asociados al grado de apertura de la sociedad, a su nivel de conectividad e informatización, y al propio desarrollo de esta nueva dinámica de la educación superior.⁶⁵ También se verifica que hay más de 120 mil estudiantes latinoamericanos estudiando en los países centrales y se calcula que de los 25 millones de emigrantes, 1.5 millones tenían títulos de estudios terciarios. Un Informe del PNUD sobre la emigración en El Salvador, refiere que el 3% de éstos tenían títulos de postgrado.

Es claro que hoy América Latina es un mercado significativo con 15 millones de estudiantes y una tasa de expansión de la cobertura privada que ha sido la más elevada a nivel mundial. La masificación de la educación superior como resultado de las nuevas demandas, de la nueva estrategia de sobrevivencia de los hogares expresada en un creciente sacrificio de renta para estudiar y del cambio de los patrones de consumo de las familias han creado un mercado de educación terciaria para nuevos y viejos proveedores del entorno de los 5 mil millones de dólares.

d. Las bases de la internacionalización de la educación superior

Varios son los impulsores que están promoviendo el proceso de internacionalización de la educación superior. La internacionalización no es un proceso único ni sus impulsores son preestablecidos, sino que existen un amplio conjunto de impulsores así como de restrictores de este proceso. Metodológicamente estos impulsores se pueden diferenciar entre aquellos referidos a los de mercado, los asociados a los costos, los derivados de las políticas gubernamentales, los que están dados por los factores

competitivos y finalmente por los determinantes tecnológicos.⁶⁶ El cuadro N° 21 permite analizar diferenciadamente esos factores impulsores de la internacionalización de la educación (y que inversamente pueden ser vistos como restrictores) en sus diversas dimensiones.

Cuadro N° 21 Impulsores de la internacionalización de la educación

De mercado	De costos	Gubernamentales	Competitivos	Tecnológicos
<p>1. Expansión de la educación superior privada en todo el mundo</p> <p>2. Pertinencias y mercados laborales globales</p> <p>3. Existencia de ranking globales de calidad y desarrollo de marcas de educación globales</p> <p>4. Aumento de la demanda por educación superior.</p>	<p>1. Costos decrecientes de la comunicación y la conectividad</p> <p>2. Políticas de apertura que igualan las condiciones de producción y comercio</p> <p>3. Creación de economías de escala de gestión y de producción globales para bienes y servicios educativos.</p>	<p>1. Políticas de apertura favorables a la oferta externa para cubrir demandas insatisfechas de educación</p> <p>2. Normas técnicas compatibles a través del establecimiento de modalidades de creditización, estándares de calidad y requisitos de oferta comunes.</p> <p>3. Reducción relativa del gasto público en educación superior en relación a las demandas y estancamiento respecto al producto bruto.</p>	<p>1. Expansión de nuevos proveedores globales y nacionales y aumento de la competencia en los mercados educativos</p> <p>2. Restricción de los mercados internos para organizar niveles de ofertas rentables por la alta diferenciación disciplinaria</p> <p>3. Irrupción de Mega universidades con nuevas modalidades pedagógicas más eficientes en términos de costos, calidad y cobertura.</p>	<p>1. Revolución de las NTIC y su expansión a escala global que facilita la educación transfronteriza</p> <p>2. Discontinuidad del servicio educativo y posibilidad del fraccionamiento del servicio educativo y por ende la localización global diferenciada de los diversos componentes</p> <p>3. Tecnologías cambiantes y convergencia digital que facilita el uso compartido de materiales instruccionales.</p>

De mercado	De costos	Gubernamentales	Competitivos	Tecnológicos
<p>5. Alta diferenciación disciplinaria y de las demandas que generan nichos de mercados en ámbitos globales</p> <p>6. Necesidades comunes de los estudiantes</p> <p>7. Productos estandarizados transferibles de un país a otro</p> <p>8. Canales de redes globales virtuales con estudiantes globales que compran localmente.</p>	<p>4. Economías globales de costo derivadas de la internacionalización</p> <p>5. Efectos de la curva empinada de experiencia sobre los costos</p> <p>6. Diferencias de los costos salariales de los docentes a escala mundial</p>	<p>4. Aprobación de normas de protección intelectual</p>		

Será la confluencia de los diversos impulsores los determinantes finales del proceso de internacionalización en el sector de educación. Sin embargo, estos impulsores, propiamente educativos, están acotados a las determinantes centrales de la globalización educativa dadas por las nuevas tecnologías, la expansión disciplinaria y el nuevo rol económico del saber en los procesos de acumulación, que inciden junto a los impulsores analizados (de mercado, de costos, gubernamentales, competitivos y tecnológicos) para fijar las modalidades específicas variables de la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe.

i. Nuevas tecnologías de comunicación e información

La internacionalización tiene como uno de sus ejes centrales la utilización de nuevas tecnologías de comunicación e información que además de promover una educación virtual y la creación de “megauniversidades”⁶⁷ generan nuevos modelos de relación costos-calidad-cobertura, promueven nuevas modalidades pedagógicas basadas en modelos de simulación y que son parte de una nueva sociedad de acceso en red.⁶⁸

Las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) que se podrían sintetizar en la digitalización y la convergencia de medios analógicos bajo plataformas comunicacionales digitales, han permitido que la información se transformara en un servicio intercambiable y transferible a través de las redes de comunicación. Internet, la nueva autopista de la información, es en este sentido la derivación de la digitalización de la información, de la convergencia digital de los medios de comunicación y de la conectividad entre los sistemas, que han permitido el encuentro entre la educación y las industrias culturales y contribuir a globalizar la docencia y la investigación.

Este desarrollo tecnológico ha transformado la lógica de los bienes y servicios culturales y educacionales permitiendo la interactividad, rompiendo la presencialidad al crear diversidad de plataformas, y ha sentado las bases de la globalización y la transabilidad de todos los servicios basados en componentes digitalizables. Permitió, además, separar más radicalmente en el lugar pero acercar en el tiempo, el tutor y el alumno, el emisor y el receptor, la institución y sus proveedores. La digitalización y la convergencia de imágenes, textos y sonidos no sólo permitieron pasar de la 2nda. a la 3ra. generación de la educación a distancia, sino

generar las bases de nuevas dinámicas educativas basadas en modelos de simulación, convergencia de medios, transformación del aula, de las bibliotecas, el nacimiento de la educación y la investigación en red y la ampliación de las escalas de los procesos educativos. Al industrializar la educación, también viabilizó procesos discontinuos pedagógicos y por ende el fraccionamiento mundial de los diversos componentes educativos y pedagógicos en función de costos y beneficios como analizaremos en el punto 2.7.

ii. Nueva expansión disciplinaria

Un segundo proceso acontecido que ha incentivado la internacionalización ha estado marcado por la multiplicación, integración, diferenciación y especialización de los campos disciplinarios del saber. En los últimos años la expansión de las disciplinas, subdisciplinas, especializaciones, etcétera, ha sido de tal dimensión que ha roto completamente el ordenado esquema de los reducidos campos disciplinarios organizados bajo el paradigma de la Enciclopedia de Diderot y de D'Alamberg, que Kant teorizara como organización de la razón pura y que Napoleón y Humboldt estructuraran en dos diferenciados modelos universitarios asociados a la industrialización y a la modernidad.

El complejo proceso de gestación de especializaciones dentro de las disciplinas, de la mezcla de ellas con la consiguiente creación de nuevos epistemes, la aparición de nuevas disciplinas transdisciplinarias o de estructuraciones sistémicas para apropiarse e intentar develar las estructuras profundas del saber, han llevado a una enorme expansión de saberes, y también, como ha formulado Edgar Morín, a un reconocimiento del no saber y a la verificación de que los actuales paradigmas no nos permiten comprender la totalidad de la realidad a través únicamente de las mismas lógicas de la especialización disciplinaria. Este reconocimiento del “enigma” de que mientras más sabemos verificamos que menos conocemos, está asociado a la globalización que nos ha permitido ver las múltiples interacciones de las especializaciones diferenciadas y que por ende han promovido una profunda reorganización de las estructuras sobre las cuales pensamos la realidad, todavía basados en los modelos de Descartes de fraccionar sucesivamente una realidad para entenderla. Cuando Magallanes dio la vuelta a la Tierra nacieron nuevas disciplinas y nuevas preguntas y así mismo se produjo cuando el hombre empezó

a viajar en el espacio y comenzó a aprender la existencia de múltiples interrelaciones planetarias, como por ejemplo el descubrimiento de que la carga energética de los rayos emitidos en la atmósfera es constante a escala del planeta como un todo.

La expansión de los saberes expresados en nuevas disciplinas ha mostrado las limitaciones de las universidades. A escala mundial, estudios de la OECD calcularon la existencia de más de 150.000 estudios, certificaciones, disciplinas, títulos distintos, sin embargo en América Latina no existirían entre todas las instituciones de educación superior más de 25.000 disciplinas. En Colombia, por ejemplo apenas alcanzan a 8500.⁶⁹ La contradicción entre diferenciación de saberes y escalas económicas dada la alta segmentación y la poca cantidad de alumnos al ser un servicio para las elites, promueve la internacionalización de la educación superior a través de la emigración de docentes y estudiantes para realizar sus estudios académicos o profesionales de postgrado, así como el uso local de educación transfronteriza, en un movimiento mundial que incentiva la internacionalización como el espacio donde crecientemente anidan los saberes a través de redes globales de especialistas de investigación y de formación.

iii. Nuevo rol del saber en la economía

Un tercer nivel de determinaciones de la internacionalización de la educación está dado por el nuevo rol del saber, de la información y del conocimiento en el desarrollo económico. El crecimiento del producto y mucho más de la productividad desde los sesenta ha mostrado que es cada vez más el resultado de la incorporación de saberes al proceso productivo y no de la mera incorporación de mano de obra, materias primas o capitales. Este nuevo significado del saber está promoviendo cambios en las estructuras universitarias que están pasando a ser el motor de las economías por la importancia de la creación de saberes como de los requerimientos de mayores entrenamientos y capacitaciones de las personas para gestionar la información en la sociedad del saber. No se puede gestionar las nuevas tecnologías sin altos niveles de capacitación como derivación del aumento de la composición orgánica del capital y la valorización de los saberes. Así, todo indica que este siglo se caracterizará por la masificación de la educación superior, tal como el siglo XX lo fue de la educación básica y media.

Junto a las determinantes internacionales dadas por las NTIC, la diferenciación disciplinaria y el nuevo rol del conocimiento en la economía cabe agregar el acicate de variables nacionales en las cuales destaca la incapacidad financiera de los estados de cubrir todas las demandas, la propia mercantilización y expansión de la educación privada en América Latina y las crecientes demandas expresadas en procesos de diferenciación institucional y disciplinarias en contextos de bajas escalas, todo lo cual ha producido una verdadera metamorfosis de la educación superior, y que se expresa además en la educación permanente a lo largo de la vida. Esta incentivará los postgrados, la de educación no presencial de tipo virtual para acceder a la diferenciación de saberes y la internacionalización mercantil de la educación superior.⁷⁰

2.6 Los postgrados virtuales: una nueva relación entre el escenario global y los ámbitos nacionales

La expansión del *e-learning* tiene a escala global como uno de sus ámbitos dominantes a la educación de postgrado en sus diferentes niveles dado que es en este nivel donde se estructuran los saberes especializados. La enorme expansión y fragmentación disciplinaria, sin embargo, no puede instrumentarse en cursos presenciales dadas las restricciones que establecen las escalas mínimas para el funcionamiento rentable de esas ofertas de cursos de cuarto nivel. Tal contradicción, por un lado, entre una alta diferenciación disciplinaria a nivel de los saberes y, por el otro, las limitaciones de una demanda estrecha en escenarios locales que imposibilita organizar tal diversidad de ofertas de postgrado, se constituye en uno de los impulsores de la internacionalización y la virtualización de los postgrados. El creciente suministro de ofertas de postgrado a través del uso intensivo de nuevas tecnologías y su prestación a distancia totalmente virtuales, articuladas a través modalidades híbridas y que se asocian a la movilidad docente o estudiantil, es la base que permite lograr las escalas mínimas de funcionamiento y de sustentabilidad de los postgrados.

La internacionalización de la educación superior expresada en la movilidad estudiantil y docente, en el traslado de las instituciones, en las múltiples alianzas y acuerdos entre los programas y las instituciones,

y sin duda en la educación transfronteriza dada por la oferta de servicios de educación virtual y a distancia, es reforzada y expandida con la virtualización. Tal dinámica se acompaña en general por una mínima presencialidad de los estudiantes al terminar los diversos módulos o en algunos ciclos de capacitación, lo cual asocia la educación virtual con la movilidad estudiantil, y está focalizada en los estudios de postgrado que encuentran en esa modalidad un instrumento altamente eficaz para transferir saberes especializados.

Sin estas ofertas internacionales de postgrados virtuales, dadas las escalas mínimas rentables por la variedad de disciplinas, no se podrían organizar localmente esas ofertas en muchos países, ni en muchas áreas del saber. Adicionalmente a ello cabe agregar como restricción a la oferta de postgrados presenciales, la baja cantidad de docentes en algunas de estas especializaciones, así como la presencia de demandas que no logran alcanzar a las escalas mínimas económicas dadas las altas segmentaciones disciplinarias. Este escenario de tensiones se constituye así en un incentivo determinante para la internacionalización y virtualización de los postgrados.

La incapacidad de organizar en ofertas locales toda la diferenciación disciplinaria, está siendo además incentivado por la irracionalidad del proceso de determinación de la oferta y la demanda en un contexto de creciente competencia mercantil interuniversitaria, por el bajo nivel de información sobre las demandas laborales, por la expansión de ofertas privadas que se localizan en las áreas más rentables, y también por una oferta pública de postgrados que por normas o políticas se orienta a promover programas que se autofinancien o inclusive que generen beneficios a sus instituciones respectivas.

La internacionalización de los postgrados tiene además su incentivo en la propia lógica del proceso de especialización disciplinaria, que genera una individualización de los estudiantes de postgrado incentivando su movilidad internacional o su alta predisposición hacia la educación virtual por el hecho de ser estudiantes de tiempo parcial, ya que la inmensa mayoría trabaja y tiene mayor predisposición al “*e-learning*” dada la mayor flexibilidad de estas modalidades pedagógicas no presenciales.

Las tradicionales migraciones estudiantiles internas desde el interior de los países como resultado de que las regiones carecían de opciones de

educación de pregrado, se han transformado en las últimas décadas, dada la vertiginosa regionalización de la educación superior en todo el continente. Tradicionalmente una de las inequidades regionales derivaba en las migraciones estudiantiles internas, que expresaban los desequilibrios regionales en términos existencia de ofertas, de calidad de los servicios educativos, de la amplitud y diversidad de la oferta educativa, de los costos de las matrículas o inclusive del prestigio de las instituciones. La regionalización de la educación superior en la región se ha producido a nivel de pregrado y asociado a ello, está promoviendo el pasaje de las anteriores migraciones estudiantiles a nivel de pregrado, a nuevas migraciones a nivel de los postgrados, dada la alta concentración de éstos en las capitales. Tal hecho facilita la propia movilidad internacional de los estudiantes, por cuando ambos escenarios –el nacional o el internacional– implican traslados para los estudiantes y tienen que ser pagados por las familias. La creciente cantidad de egresados en el interior de los países conforma un mercado importante para la realización de ofertas de postgrados virtuales. En muchos de estos casos, las universidades de pregrado en los países se articulan como aliados y proveedores de infraestructura de apoyo a las ofertas virtuales de las universidades nacionales. Tal tendencia al establecimiento de acuerdos y alianzas comienza también a gestarse entre las instituciones del interior de las regiones de los países con las universidades que ofrecen ofertas virtuales desde los países industrializados. La dimensión de los estudiantes internacionales parece mostrar que las elites latinoamericanas prefieren que sus hijos realicen postgrados en el extranjero con elevados estándares de calidad, pertinencias globales, aprendizaje de nuevas lenguas, certificaciones internacionales y posibles mercados laborales globales. También se constata la creciente aceptación legal y académica de las ofertas virtuales o a distancia procedentes de los países centrales, acompañadas en muchos casos con puntuales actividades presenciales.

Para el año 2000, a partir de datos correspondientes a 1074 universidades y otras instituciones de educación superior que representaban el 16.5% del total de instituciones de la región, se identificaron 175 instituciones con programas virtuales. Dichas instituciones representaban el 20.7 % del total de la muestra y el 2.7% del total de las instituciones de educación superior de la región que para entonces eran calculadas

en 6500. En un estudio comparativo realizado sobre la base de los diversos estudios nacionales promovidos por el IESALC en el 2000, se identificaron 164,527 estudiantes cursantes de estos programas, los cuales representan el 1.3 % del total de estudiantes universitarios de la región.⁷¹ De esos estudiantes, el 51% estaban inscritos en cursos de educación continua, el 36% estaban inscritos en cursos de postgrados, correspondientes a 32.7% de maestría y 3.3% de doctorado. Los estudiantes inscritos en cursos de pregrado, por su parte, apenas representaban el 13%. Actualmente, para el 2007, se calcula que se ha podido alcanzar a más de un millón de estudiantes virtuales o a distancia en la región. Sin embargo, más allá de esos estudiantes registrados en nuestros sistemas de recolección estadísticos, se calcula la existencia de miles de estudiantes residenciados en la región que estudian bajo la modalidad de educación virtual en instituciones extranjeras y que no están registrados en las estadísticas. Éstos representan una población mayor, de ingresos económicos superiores, trabajadora, inserta en lógicas del saber, alfabetizada digitalmente y con mayores niveles de conectividad.

Tales datos dan cuenta del peso de los postgrados en la educación virtual en América Latina. A pesar de que las modalidades presenciales y a distancia se ofertaban a nivel local, para el 2000 ya la cobertura de los cursos de postgrado de tipo virtual era tres veces superior a la de los cursos virtuales de pregrado. Estos alumnos de postgrados virtuales representaban para ese momento más del 10% del total de estudiantes de postgrado de la región. Cabe agregar a estos estudiantes a distancia correspondientes a instituciones de la región, una amplia y creciente cantidad de latinoamericanos residenciados en la región e inscritos en cursos virtuales suministrados por instituciones externas, y aunque se carece de confiabilidad de los datos se puede cifrar en 200 mil estudiantes de la región que están inscritos en ofertas transfronterizas a la región. Estas elevadas cantidades serían un resultado de que en la región no se logra ofertar la diversidad disciplinaria, que la segmentación de las demandas asociadas a una educación permanente para renovar saberes y habilidades no alcanzan a escalas rentables locales, a la demanda de profesionales y estudiantes por acceder a certificaciones en las fronteras del saber de la educación transnacional, y también a que se constituye como una opción

más eficiente que la educación presencial por los niveles de flexibilidad que requieren los estudiantes trabajadores.

El postgrado por su alta diversidad disciplinaria y los cursos de formación continua por su flexibilidad a nivel de la certificación constituyen las dos expresiones más significativas de la educación virtual. Tal vez estas modalidades no se estén expresando en formas aún más significativas por múltiples limitaciones derivadas de la baja conectividad en la región, del bajo alistamiento digital y del nivel de analfabetismo digital. La región, si bien ha aumentado en forma importante su nivel de alistamiento digital, aún mantiene las desigualdades con otras regiones que en algunas áreas inclusive se han ampliado.⁷²

La región aún carece de normas y criterios plenamente aceptados que promuevan tanto la oferta como el reconocimiento de las certificaciones y competencias adquiridas correspondientes a estudios de postgrado virtuales, lo cual no sólo afecta la imagen social de las instituciones que las ofertan y de la propia modalidad, sino que además inciden en la propensión a estudiar bajo este paradigma pedagógico. Esta ausencia de normas generalizadas y supranacionales que legitimen las ofertas de cursos virtuales y que reconozcan sus certificaciones, limita a las ofertas educativas a nivel de pregrado, pero al mismo tiempo facilitan a las ofertas de programas de postgrados ya que en este nivel no se otorgan certificaciones con habilitaciones para la prestación de servicios profesionales. En este caso, la ausencia de las normas, si bien actúa como un factor limitante a la expansión del *e-learning* en pregrado, al tiempo facilita su orientación hacia cursos de postgrado y de actualización profesional.

Como vimos existen múltiples impulsores a la virtualización de las ofertas de servicios educativos a nivel de postgrado, pero también diversos restrictores. En esta línea, una limitación para la expansión de los postgrados remite a la existencia de muchas potenciales y diferenciadas demandas, la carencia de profesores especializados en todas las áreas del conocimiento, la incapacidad para alcanzar las escalas óptimas de alumnos por aula ante la amplia diversidad de opciones curriculares, así como las lógicas económicas, lo cual determina la imposibilidad de cubrir todas las ofertas disciplinarias. Estas restricciones a la prestación de servicios educativos a nivel de los postgrados locales en forma presencial actúan como impulsores adicionales a la prestación y desarrollo de las ofertas

de postgrados en forma virtual, contribuyendo en forma determinante a la creciente presencia de nuevos proveedores y a la inserción de las dinámicas educativas en los circuitos de educación transnacional.

a. El fraccionamiento global de los postgrados virtuales

El nuevo escenario disciplinario facilita que los postgrados se internacionalicen y se brinden a través de modalidades a distancia, tanto por parte de agentes educativos locales tradicionales como de nuevos proveedores externos e internos. En muchos casos tales ofertas es claro que no son totalmente externas, ya que algunas se realizan con diversas apoyaturas locales, tanto de instituciones como de tutores. La internacionalización de la educación virtual de postgrado, en el marco de un escenario competitivo a nivel mundial está promoviendo la utilización de tutores de muchos países, los cuales se incorporan en estas dinámicas pedagógicas en función de las diferencias de los usos horarios, de la posibilidad de dictar cursos presenciales in situ, así como de los diferenciales salariales globales y por ende asociado a la competitividad de costos sobre estándares comunes de calidad. La internacionalización de los postgrados virtuales, por su posible fraccionamiento dada la discontinuidad de estos procesos educativos, implica al mismo tiempo tanto la internacionalización de los alumnos, como de los docentes y de los tutores, así como también de los materiales instruccionales que se pueden adquirir a escala global en función de sus respectivos precios y niveles de calidad.⁷³

La compleja dinámica de la obsolescencia de los saberes que impone la sociedad del conocimiento, hace que ante los altos niveles de competencia en los mercados laborales, la educación permanente se constituya como el elemento imprescindible, no sólo para mantener los empleos en los mercados laborales, sino para “aprender” y gestionar los nuevos conocimientos, habilidades y destrezas. En este escenario de renovación de saberes, los postgrados en sus diversas modalidades son las opciones que han creado las universidades para transferir los saberes para que los ciudadanos puedan competir en los mercados laborales, y dadas las restricciones a la existencia de una oferta variada a escala local, esas demandas preexistentes presionan para ser cubiertas en forma internacional o virtual. Como a nivel de los ámbitos nacionales no

logran cubrir totalmente las demandas en términos de calidad, precios, disciplinas o modalidades, a causa de las diversas restricciones existentes, muchas de esas demandas son cubiertas por proveedores transfronterizos en forma virtual. A pesar de que los servicios puedan ser brindados por instituciones externas, no siempre dicha prestación es totalmente del país de origen, por la utilización de tutores que pueden estar localizados en cualquier región, por los propios materiales instruccionales que pueden ser también producidos en cualquier país. Pero también por el establecimiento de alianzas y lógicas educativas compartidas entre las instituciones. En este escenario de la educación virtual de postgrado, se verifican crecientemente ofertas integradas a través de intercambios de docentes o estudiantiles, de dobles o triples certificaciones, de intercambios de crédito, así como de un infinito arcoiris de posibilidades de actividades compartidas y de todas las posibles formas híbridas de combinaciones entre las modalidades presenciales y virtuales, y de niveles locales e internacionales. Este fraccionamiento es favorecido en algunos casos, y en otros no, por instituciones como las “megauniversidades”, las cuales introducen una ecuación de costos, de escalas y de calidad, altamente competitivas, y cuyas únicas limitaciones a largo plazo parecen sólo estar radicadas en problemas locales de conectividad, en las certificaciones y en las propias escalas de la educación virtual frente a nichos disciplinarios altamente segmentados.

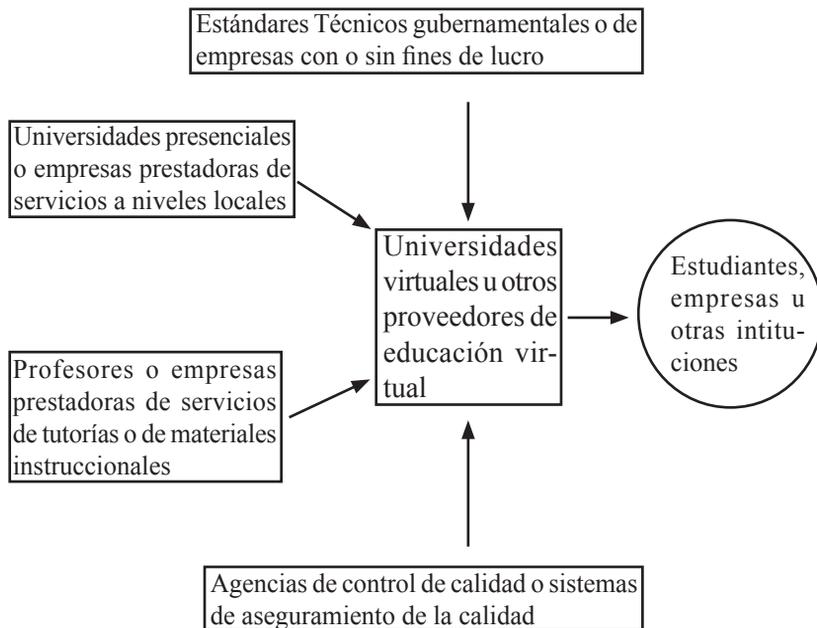
La educación virtual se basa en escalas mayores que la educación presencial, dada su estructura de producción y de costos, y el uso de tecnologías pedagógicas, que son a la vez las bases de sus propias ventajas comparativas y competitivas. Además de su capacidad de brindar el servicio a más cantidad de estudiantes, también tiene una mayor cobertura mundial. Sus costos totales son mayores, pero dependiendo de la cantidad de alumnos y de las escalas, y sin que ello afecte los niveles de calidad, puede alcanzar costos unitarios menores que la educación presencial.⁷⁴ El complejo dilema a resolver descansa en la articulación entre las altas escalas mínimas de cobertura frente a demandas cada vez más segmentadas asociadas a la propia y creciente diferenciación de las sub especializaciones disciplinarias que genera claramente la sociedad del conocimiento y la división social y técnica del trabajo. Tal potencial desfasaje incentiva que las ofertas de cursos en línea se orienten en

primera instancia hacia demandas masivas, tales como la formación de maestros o ámbitos de saberes básicos, como los estudios de idiomas, de informática o hacia ofertas globales. En relación a las demandas altamente segmentadas la prestación del servicio virtual a escala nacional puede muy rápidamente alcanzar techos económicos que presionen hacia la búsqueda de reducción de costos a través de una mayor globalización, la terciarización en la prestación de los servicios, la compra de los materiales instruccionales a menores costos o la utilización de tutores en los países en los cuales se remunera menos a los tutores-docentes dados los diferenciales salariales, o ante la ausencia de estándares normativos, menores niveles de calidad.

En esta línea de reflexión, es posible que muchas instituciones de educación superior virtuales en el marco de la división internacional del trabajo funcionarán básicamente como “carrier”, como transportadoras de contenidos de terceros, así como en otros casos los profesores u otras universidades e instituciones colocarán, a pedido o a oferta, sus propios cursos en plataformas cada vez más sofisticadas, pero más estandarizadas y de menores costos.⁷⁵

La educación virtual para ajustarse también a esta dinámica de terciarización deberá transformarse en una nueva estructura universitaria, que no sólo habilite su funcionamiento global, su carácter digital, sino también la dispersión de sus modalidades de trabajo, así como su amplitud disciplinaria y su flexibilidad digital, todo lo cual facilitará múltiples alianzas e intercambios entre gobiernos, universidades, empresas y docentes.

Cuadro N° 22 Articulación institucional de la prestación del servicio de educación virtual



La diferenciación de las actividades y de los componentes técnicos de la educación virtual en escalas globales es lo que ha gestado la posible fragmentación del proceso educativo al permitir el pasaje desde procesos continuos a procesos discontinuos, y por ende facilitar la terciarización de sus diversos componentes a escala nacional o internacional. En este escenario de nuevas tecnologías, nuevos proveedores, nuevas posibles alianzas, nuevos marcos geográficos, nuevas disciplinas, las universidades “nacionales” basadas en lógicas mercantiles se verán impelidas a la cooperación, muchas veces subsidiaria, o a escenarios competitivos que en muchos casos las podrán afectar significativamente.

La educación en línea se está transformando en un mecanismo creciente para impartir el servicio educativo a escala global, con una mayor incidencia de la educación permanente (cursos de actualización y postgrados). Es éste un proceso que contribuirá a industrializar y automatizar la educación superior, al permitir pasar de un modelo pedagógico

universitario con un alto peso de los gastos en docencia local y pequeñas escalas de cobertura, a un modelo con un mayor peso de la inversión en tecnologías, de altas escalas y de ámbito internacional para docentes y estudiantes, y que se estructura como una nueva modalidad pedagógica que funciona como un mecanismo de producción automatizada de educación superior, superando la etapa de la fábrica industrial educativa.⁷⁶

La expansión de la educación virtual además de las causalidades referidas, tiene una de sus determinantes en los países centrales en la búsqueda de reducir los costos salariales de la educación como parte de la tendencia del capitalismo a la búsqueda de reducir los costos de producción mediante la introducción de tecnologías. La digitalización de la información y las nuevas tecnologías de comunicación, al sentar las bases de la educación virtual, introducen en la lógica de los procesos educativos, la búsqueda del establecimiento del óptimo paretiano de combinación de factores entre tecnología y trabajo humano especializado docente. Este óptimo estará dado en el equilibrio del uso de factores presenciales y factores no presenciales de tipo virtual en el suministro del servicio educativo, y asociado ello, los costos de los distintos factores, las políticas públicas, los derechos de autor, las variables políticas vinculadas a los sindicatos de docentes, los niveles de demanda de los consumidores, la propensión al consumo de servicios educativos a distancia, o los tipos de tecnologías existentes y el posicionamiento de las empresas educativas respecto a las disciplinas que suministran. Anteriormente la producción del servicio educativo no tenía opciones técnicas diferenciadas, pero ahora la educación virtual, dada su capacidad de fraccionamiento, su producción discontinua y el uso creciente de tecnologías digitales de comunicación e información, abre una infinita variedad de opciones, tanto en términos del uso de factores, de su intensidad tecnológica, así como de su localización geográfica.

La educación virtual contiene una ecuación de costos distinta a la de la educación presencial, y en tal sentido el establecimiento de modelos híbridos por motivos pedagógicos, legales, tecnológicos, económicos o políticos, propenderá a diferentes puntos de equilibrio en la intensidad en el uso de los factores capital y trabajo expresados en las TICS. El rol del Estado en este sentido contribuirá a definir las opciones, dado que las políticas públicas son las que establecen restricciones y promueven

diversas imperfecciones en el pleno uso técnico en la producción educativa.

El óptimo de combinaciones de componentes de modelos pedagógicos virtuales o presenciales dependerá de múltiples variables, entre las cuales cabe referir los distintos diseños pedagógicos, el uso adecuado de los recursos, los equipos docentes, las tecnologías de comunicación, las estructuras de costos, los niveles de producción, los usos de los materiales instruccionales y los derechos autorales. Los equilibrios, en tanto óptimos económicos, en el marco de la mercantilización creciente de la educación y la sobresaturación de ofertas, serán las expresiones de una compleja tensión entre la búsqueda del abaratamientos de costos que promueven las unidades empresariales, y los requerimientos de calidad que tienen las sociedades y que los estados representan, estableciendo estándares mínimos de calidad, normas de funcionamiento de la educación virtual y diversos estándares y criterios técnicos y pedagógicos.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) están permitiendo una discontinuidad del proceso pedagógico y por ende altos niveles de fraccionamiento de los servicios educativos, y tenderán a estructurar distintos niveles de combinaciones óptimas de los componentes presenciales y virtuales en el suministro de la educación y también diversas proporciones de localizaciones nacionales e internacionales de los múltiples componentes de proceso educativo. Todo ello incentivará la transnacionalización de la educación superior y se expresará en una amplia complejidad de alianzas universitarias a escala global, existiendo en cada caso, diversos óptimos de equilibrio entre actores, tecnologías, grado de presencialidad, países, rentabilidad, etcétera. Es este fraccionamiento tecnológico el soporte técnico que facilita la internacionalización de los postgrados y el establecimiento de modalidades de cursos compartidos, de doble o más titulaciones, compartir docentes, contratar tutores globalmente, producir o comprar materiales didácticos en diversos mercados, localizar infraestructuras, pagar derechos autorales y tener alumnos globales.

Sin embargo no será éste un equilibrio estático, una estructuración de una división internacional del trabajo intelectual definida para siempre, sino que tenderá a cambiar permanentemente. La educación en tanto servicio con componentes humanos en su producción, tiene una tendencia a

incrementar sus costos de producción, ya que mientras la productividad del trabajo es más o menos constante asociada a la tecnologías presencial del aula, profesor, currículo, tiempo de exposición al saber, etcétera, a diferencia la productividad del resto de los sectores de la sociedad se incrementa regularmente en función de los avances tecnológicos y los procesos de automatización o serialización productivas. El modelo de Bowen y Baumal formula la existencia de una tendencia al incremento relativo de los costos de las actividades presenciales altamente intensivas en trabajo capacitado, frente al incremento de los otros sectores, ya que mientras el primero no se beneficia de los incrementos generales de la productividad, ya que sus actividades no son sustituibles por tecnologías, el otro está asociado a la evolución tecnológica.⁷⁷ La educación virtual en este sentido se constituye como el pasaje de la lógica presencial en términos de insustituibilidad del docente, a un modelo no presencial que permite la sustitución entre los factores de producción.

Este escenario se ha incentivado en las últimas décadas del siglo XX dada la creciente demanda de educación, y la expansión de tecnologías de comunicación e información que ha promovido una nueva educación, al cambiar el paradigma de la estructura de costos de la educación presencial, al introducir la tecnología en los procesos pedagógicos, al estructurarse en ambientes internacionales, y a la existencia de potenciales óptimos paretianos bajo la lógica de la fragmentación del servicio educativo.

La educación virtual al estructurarse en función de una asistencia docente, desarrollo de modelos de simulación, mediación de materiales didácticos sobre la base de una convergencia digital expresada en aulas virtuales y la autoformación en base a un currículo establecido, también transfiere al estudiante parte de los costos del servicio educativo, como son la conectividad y el espacio físico contribuyendo a la consolidación del cambio del esquema de costos. Estas características pedagógicas del modelo de educación virtual se ajustan significativamente a la educación de postgrados, dada la madurez de las personas para procesar el autoaprendizaje y las flexibilidades de los tiempos de estudios que ellos requieren dadas sus responsabilidades laborales.

Aun cuando se puede variar a futuro, las diversas experiencias de la educación virtual muestran que ella se ajusta más significativamente a estudiantes por encima de los 28 años, a conocimientos focalizados en la renovación y especialización de competencias a través de la educación permanente y en demandas de personas ya insertas en mercados laborales. La educación virtual, al romper la tradicional fábrica educativa, destrozando sus paredes y fronteras, e incorporar amplias flexibilidades dadas sus características técnicas, está significativamente contribuyendo a aumentar la cobertura de los estudios de postgrado al incorporar nuevos contingentes de personas requeridas de formación pero con diversas restricciones económicas, físicas o laborales para asumir la presencialidad de los estudios, y especialmente de aquellos profesionales con largas horas de trabajo que sólo gracias a esta modalidad es que pueden pensar en volver a actualizarse y especializarse.

2.7 Las universidades y la propiedad intelectual en la internacionalización de la educación superior

La nueva sociedad del conocimiento, la internacionalización de la educación superior y el nacimiento de la educación virtual, al darle una lógica mercantil y desterritorial a los saberes, están reestructurando la tradicional relación entre las universidades latinoamericanas y los derechos intelectuales. Más allá de que estos derechos tienen una antigua génesis, dada por la propia serialización de las obras de creación y el desarrollo de las invenciones industriales, es recién en las últimas décadas cuando adquieren una amplia potencialidad dentro una dinámica mundial que se caracteriza por la focalización en la creación de saberes, su registración en patentes, marcas o derechos de autor, su transformación en mercancías intelectuales y su posterior explotación mercantil, generalmente por terceros. La propiedad industrial, el derecho de autor, como los derechos conexos, en tanto expresiones modernas que regulan la titularidad y la cesión de explotación de los productos del capital tecnológico, intelectual, cultural o académico, en tanto determinan rentas o beneficios correspondientes a esos conocimientos y obras generadas y a su explotación social bajo lógicas comerciales, están transformando la dinámica universitaria especialmente en las áreas de postgrado e investigación.

En los últimos decenios las universidades han intensificado las acciones para hacer valer y respetar los derechos de propiedad intelectual sobre el conocimiento científico y tecnológico por medio del uso de patentes o de derechos de reproducción entre otras formas novedosas de protección legal. Estos avances coinciden con otras “tendencias que, de manera similar, se han inclinado por extender la esfera del control privado al acceso al conocimiento, a expensas del dominio público del conocimiento”.⁷⁸ Dichas tendencias se han expresado en la ola creciente de universidades que han comenzado a patentar y resguardar sus obras científicas.

En este escenario, las universidades han comenzado a transformar su rol tradicional de instituciones dedicadas a la transferencia de conocimientos a escala nacional y presencial para comenzar a funcionar como espacios creadores de saber y, en consonancia con ello, establecer nuevas dinámicas académicas articuladas sobre los derechos intelectuales. Basadas antiguamente en el saber por el saber, comienzan a estar confrontadas a los nuevos marcos de los derechos intelectuales que les reclaman cambios sustanciales en sus dinámicas en relación con la protección de la titularidad de los derechos, a la búsqueda de obtener beneficios por la utilización por parte de terceros de esas creaciones y a un funcionamiento económico que descansa crecientemente en las lógicas económicas que imponen las normas de propiedad intelectual.

El rol del saber en la producción y en la acumulación de capitales replantea el papel de las universidades y deriva en la gestación de nuevas lógicas financieras que reorganizan las tradicionales modalidades de gestión. Las universidades, y fundamentalmente las latinoamericanas, estaban aposentadas sobre la transferencia de conocimientos a nivel del pregrado que se caracteriza por una baja creación de saberes y por lo cual su aprovechamiento económico es reducido. Con la internacionalización, el nacimiento de la educación virtual, la expansión de los postgrados y de la investigación como ámbitos de creación y transferencia de saberes, las universidades están comenzando a incursionar en las lógicas de los derechos intelectuales, tanto en el derecho de autor, en los derechos conexos como en los derechos de propiedad industriales.

Este proceso además se está transformando en los nuevos escenarios globales y digitales. Así, los postgrados virtuales se han constituido como

el punto de anclaje en dicha transformación. Como afirma D’Pietro, “en una economía digital en red resulta de importancia estratégica la evolución de los sistemas de gestión de derechos digitales, los procesos de normalización tecnológica, la interoperabilidad de los sistemas, la administración colectiva de derechos y las nuevas formas de licencias de derechos en la llamada sociedad de la información”.⁷⁹

a. Dos dinámicas normativas: dos tradiciones universitarias

La nueva realidad parece incentivar la expansión de prácticas asociadas a las concepciones del derecho intelectual de tradición anglosajona que se basan en el copyright más que en la tradición francesa que se basa en el derecho moral. Más aún, es dable considerar que ha sido la lógica del copyright impuesta por los países anglosajones que ha hecho que sus universidades hayan tenido mayores beneficios económicos en la expansión de los postgrados, la investigación, los procesos de internacionalización y la consolidación de las alianzas que requieren esas lógicas educativas mercantilizadas.⁸⁰

La sustancial fractura a escala mundial entre los derechos de autor de origen continental europeo donde el derecho de autor descansa fundamentalmente en la persona física y los de origen anglosajón para los cuales el copyright puede tener como titularidad una persona jurídica, han contribuido también a la diferenciación de las políticas y dinámicas de funcionamiento entre ambos modelos universitarios y a una mayor capacidad de aprovechamiento por parte de las universidades anglosajonas de los procesos de creación de nuevos conocimientos y por ende de su explotación comercial en el ámbito de acuerdos y contratos específicos a su interior (con los docentes) y a su exterior (con las empresas). Concomitantemente con este proceso se desarrolla una lógica distinta de los postgrados, de su inserción en líneas de investigación y de los tipos de tesis entre ambas regiones y marcos normativos. Además, con la internacionalización de la educación superior, que promueve la competencia y la búsqueda de una mayor eficacia y eficiencia en la gestión de los saberes, las tensiones entre ambos modelos universitarios se tornan más agudas, verificándose los mayores beneficios que tienen las instituciones que se rigen por el modelo anglosajón del derecho intelectual.

Es esta una discusión de larga data. Para Delia Lipszyc, siguiendo la tradición continental europea, la creación “sólo puede ser realizada por las personas físicas, (con lo cual) la consecuencia natural es que la titularidad originaria corresponde a la persona física que crea la obra”.⁸¹ Tal criterio es también la base de la Carta del Derecho de Autor, que establece que el acto de creación radica únicamente en la persona natural de su creador, afirmando que “una persona jurídica no puede ser considerada como el titular del derecho de autor en una obra de intelecto”. En tal sentido esta Declaración “desecha, por inadmisibles, el concepto del autor como simple asalariado de una empresa industrial, a la que revertiría la obra, en derecho, lo mismo que producto cualquiera”.⁸² Por su parte en el artículo 9 de dicha carta, claramente se reafirma tal concepción al considerar que “de la naturaleza del derecho de autor (es) que se deriva el principio general de que la obra del intelecto no puede ser considerada como una mercancía, cuya venta agota todos los derechos del vendedor”. Para Lipszyc, sin embargo, es claro que ambos elementos se funden en un complejo proceso, y en tal sentido la autora claramente establece que “bajo la definición de propiedad intelectual se hace referencia a un amplio espectro de derechos de distinta naturaleza: mientras algunos se originan en un acto de creación intelectual y son reconocidos para estimular y recomenzar la creación intelectual, otros, medie o no creación intelectual, se otorgan con la finalidad de regular la competencia entre productores”, separando claramente los derechos morales de los patrimoniales, pero integrándolo en un marco compartido de explotación.⁸³

Desde un enfoque centrado en lo propiamente educativo, es claro que existe una sintonía conceptual entre la visión del conocimiento como un bien público que promueven en el campo educativo los países asociados a la concepción del derecho continental europeo y que es dominante también en América Latina, en contraposición a la visión del conocimiento como una mercancía que predomina en los países en los cuales rigen las concepciones normativas del copyright. En la tradición jurídica anglosajona, salvo pacto en contrario, los propietarios de la titularidad de la obra pueden ser tanto personas físicas como jurídicas. No obstante que el propietario del copyright puede ser una persona jurídica, en el campo universitario ello ha derivado en lógicas económicas en las cuales las instituciones educativas y sus docentes se distribuyen

los beneficios claramente establecidos en marcos contractuales, derivado de una concepción en la cual la creación es un acto individual, pero solo se transforma en un producto cultural o educativo cuando el mercado lo reconoce como tal, y ello, generalmente, está asociado a una gestión que agrega componentes creativos y por ende afecta la propia titularidad.⁸⁴ Ello, a su vez, es parte de una nueva economía en la cual “compramos y vendemos conocimiento congelado: un gran contenido intelectual en un envase diminuto” como afirma Stewart.⁸⁵

La distinción existente entre el derecho moral y el derecho patrimonial, que se ha producido desde el Congreso de Berna siguiendo la tradición francesa, marcó la especificidad del derecho moral del creador, pero habilitó el reconocimiento de la institución o persona que tiene la titularidad de la creación en tanto contratante de la obra o de la persona. Sin embargo, tal distinción parecería estarse reduciendo en el marco de la sociedad global de la información y el conocimiento, en el cual el académico, el creador, o el intelectual, parecen ir adquiriendo crecientemente un estatus de empleados y sus remuneraciones, si bien provienen de beneficios de renta de trabajos intelectuales e indirectamente de actos de creación, se insertan en ámbitos laborales salariales.

b. El derecho de autor en las universidades

En América Latina, las universidades se han estructurado históricamente como centros de formación de profesionales y su financiamiento ha sido estatal o asociado a la matrícula. A diferencia en el modelo anglosajón de universidades de investigación y sustentadas en el copyright, las instituciones propenden a financiarse por sus productos, por los pagos de las matrículas y por las creaciones intelectuales que terminen en obras o en patentes; es decir, mientras que el modelo clásico europeo el propietario del derecho autoral es sólo la persona física que creó la obra, en el modelo anglosajón del copyright la persona jurídica puede ser también propietaria del derecho de autor, cuando las obras se crean en relación de dependencia. En EU, esta lógica jurídica parece haber permitido más eficazmente a las universidades e instituciones beneficiarse de las creaciones de saberes en su interior, a partir de la creación de centros de

investigación y de consultorías de cuyos beneficios son titulares, y que por ende es más fácil negociar y distribuir.

Esta lógica de funcionamiento institucional, a partir de los derechos intelectuales, se basa en que el pago de ellos es la remuneración que ese capital intelectual recibe por el uso, usufructo o explotación de una determinada creación. Es ésta una renta regulada internacionalmente puesto que sus consumos y usos son potencialmente globales, y las sociedades que gestionan los mecanismos de cobranza y control de los derechos autorales que corresponden a los creadores están distribuidas en todos los países con fuertes lazos económicos entre ellas.⁸⁶ La protección recae sobre todas las obras, con independencia de la nacionalidad o residencia del creador, el lugar de publicación o difusión de la obra. No se reduce a la persona física que realiza la creación intelectual, ya que el derecho patrimonial alcanza a otras personas, naturales o jurídicas, que por mandato o por presunción legal, mediante cesión entre vivos o transmisión mortis causa, pueden ser titulares de derechos sobre la creación y beneficiarios de la renta que determinan los contratos.

En nuestra región, las universidades pueden ser propietarias de derechos intelectuales actuando como personas jurídicas que solicitan obras por encargo, por transmisión, y en algunas legislaciones, por la relación de dependencia que tienen sus docentes y funcionarios académicos. Sin embargo, a pesar de ser formalmente centros de creación de saberes, han estado tradicionalmente fuera de estas dinámicas. Ello es derivado tanto de la ausencia de investigación como de la carencia de una cultura de propiedad intelectual y de políticas institucionales que orienten esa materia, así como de la no utilización de los instrumentos de propiedad intelectual para permitir a las instituciones comercializar y explotar las invenciones y obras científicas que se generen con potencial de mercado.

Existe un funcionamiento universitario, fundamentalmente en la tradición del sector público, altamente distante de lógicas basadas en los derechos intelectuales, y que no sólo remite por ejemplo a la tradicional reprografía ilegal en las sedes universitarias. Uno de los ángulos para analizar esta realidad es cómo la relación entre los docentes y las universidades en América Latina no están mediadas a través de contratos que regulen los derechos y obligaciones y que además establezcan

los beneficios futuros de la creación intelectual, sino como derivación de nombramientos genéricos en los cuales se genera un campo difuso e impreciso respecto a la forma de distribución de beneficios de la creación y que no actúa como un incentivo para promover la mercantilización de la creación intelectual.

La lógica de la remuneración de los docentes en las universidades de la región es típicamente salarial. Los mecanismos de incentivos y la remuneración en el sector público, y a nivel del pregrado fundamentalmente, se articulan a través de la carrera docente, en la cual el pago está asociado a la antigüedad, y sólo recién en la últimas décadas se han comenzado a asociar al grado o escalafón de los docentes, en el cual un papel destacado lo tienen los estudios adicionales al momento de ingreso al escalafón, en una tendencia en la cual la remuneración de los docentes universitarios está tendiendo lentamente hacia una mayor compensación en función de la productividad medida por los estudios de postgrado. Es en este sector donde existe una mayor mercantilización y los saberes son más especializados, los pagos a los docentes tienden a vincularse a los grados académicos y menos a su productividad en términos de horas de clases o cantidad de alumnos. En estos niveles, además, están creciendo los mecanismos de compartimentación de costos y ganancias entre el docente y la universidad que son formas de lógicas económicas derivadas de la propiedad intelectual. Crecientemente, y fundamentalmente a nivel de los postgrados, los docentes no están sujetos a contratos colectivos, se remuneran diferenciadamente por horas de docencia o por trabajos específicos por encargo, tienen una alta flexibilidad de negociaciones diferenciadas, lo que les permite estar insertos en lógicas de unidades de costos autofinanciadas.

En las instituciones universitarias de la región, marcadas fuertemente por su carácter docente, los docentes son contratados casi exclusivamente para la enseñanza. Sin embargo, al ser una relación de dependencia en dedicación exclusiva, todas las obras producidas por el docente, aun cuando es claro su derecho moral, a diferencia, el derecho patrimonial es propiedad de la institución contratante, o sea de la universidad, o de los proyectos en que está inserto cuando se detalla. La docencia, la extensión y la investigación, en tanto actividades consustanciales de las universidades, están enmarcadas en la relación de trabajo de los docentes

contratados por las universidades, por lo que toda obra que sea creada en este contexto y no se detalle lo contrario tiene como cabeza de su titularidad a las universidades, en nuestras sociedades y en las anglosajonas.

Este escenario que es dominante en las actividades periodísticas, con sus propias especificaciones, lentamente se está trasladando al mundo universitario, tanto en las universidades públicas, como obviamente en las privadas, que tan fuertemente se han expandido en la región en las últimas décadas, y que van imponiendo a lógica económica sujeta al cumplimiento de las normas legales.

Es esta una discusión asociada a las diferentes modalidades de financiamiento de las universidades. En general en la región, el financiamiento educativo se basa casi exclusivamente en la matrícula en las privadas y en el presupuesto público en las estatales, y donde los salarios de los académicos responden casi exclusivamente al ejercicio de la docencia. A diferencia de esto, las modalidades de financiamiento de las universidades anglosajonas, más allá de las complejas diferencias de sus políticas, incentivada por los marcos diferentes de la propiedad intelectual, propenden a generar una porción de los beneficios en la explotación comercial de las creaciones de sus investigadores, y de las cuales también estos mismos reciben ingresos derivados de sus creaciones establecidos claramente en las cláusulas de los detallados contratos que regulan la relación entre las universidades y los profesores. En ellos cuales coexisten, tanto remuneraciones de tipo salarial como ingresos de tipo rentísticos derivados de las creaciones intelectuales producidas en ese régimen de dependencia.

Los beneficios de la creación científica universitaria no están insertos en las sociedades de gestión. Ello deriva en que en el mundo editorial y, fundamentalmente, en el de la edición científica, la relación entre los autores y los editores no están mediadas por las asociaciones autorales, que en general no representan a escritores o investigadores, tal vez asociado a la estrechez de los mercados editoriales para el ensayo y la investigación, a prácticas y costumbres ancestrales, a las reducidas rentabilidades, a modalidades de alta fragmentación en mercados nacionales de los procesos de edición, o a la reducida cantidad de ventanas de negocios, a pesar de ser un área de enorme piratería y de cobertura cada vez más global. Esta circunstancia determina un bajo poder de los autores

de publicaciones científicas, que, prácticamente no obtienen beneficios derivados de sus obras, sino que su régimen laboral es predominantemente salarial y en muchos casos a través de contratos colectivos mesocráticos posteriores a su nombramiento. Tal es la modalidad dominante en la región. A diferencia, en los Estados Unidos, los contratos con los docentes son individuales y específicos, establecen remuneraciones diferenciadas e incentivan fuertemente la creación intelectual. En éstos, en general, se establecen criterios asociados a cantidad de conferencias, consultorías, investigaciones o publicaciones, que se asocian a la remuneración de los profesores y a los ingresos adicionales de las universidades. Estos parámetros y prácticas de investigación y de docencia de cuarto nivel altamente exigentes, están basados en marcos normativos específicos, y constituyen incentivos a la propia creación de nuevos saberes, y a la distribución de beneficios, así como a una nueva estrecha y dinámica de relación económica entre académicos, empresas y universidades.

En el marco de estas realidades algunas universidades de la región han comenzado a aprobar marcos regulatorios internos sobre la propiedad intelectual. El único diagnóstico realizado ha mostrado que dichas normas relativas a la propiedad intelectual en las universidades mostraron fuertes asimetrías, vacíos legales, así como también divergencias de las normativas vigentes en las universidades respecto a las leyes de propiedad intelectual y de patentes en sus respectivos países.⁸⁷ La propia autonomía de las universidades públicas de la región inclusive ha significado la aprobación de regulaciones distintas a las nacionales y a los Tratados internacionales.

Un estudio sobre las universidades públicas argentinas, analizando las normas de propiedad intelectual aprobadas en ese país a partir de los noventa por parte de los consejos superiores de las universidades, mostraba que de 39 universidades no poseían reglamentación, el 41%; que 23 % poseían normativas y otras 23% incluían normas dentro de las reglamentaciones de servicios a terceros o en sus cláusulas contractuales. La mayoría dejaba en cabeza de la universidad la titularidad de las creaciones, aun cuando algunas legislaciones concedían mayores ventajas a los docentes e investigadores. La mayoría de las normas incluyen, tanto propiedad industrial como intelectual, e imponen la obligación de

informar la obtención de resultados susceptibles de protección a través de derechos intelectuales.

Las diferencias entre las diversas normas reafirman afirmar la existencia de una compleja urdimbre normativa y un cierto caos jurídico dado por la diversidad de normas, muchas de ellas fuera del contexto de las normas locales. En el caso del derecho de autor, mientras que algunas le otorgan la titularidad al autor, otras lo excluyen de la normativa, en tanto en otras le otorgan el mismo tratamiento que a la propiedad industrial. Igualmente las diferencias se manifiestan cuando existen creaciones con la presencia de terceros no universitarios. Mientras que algunas normas retienen la titularidad, otras sólo conceden la explotación, algunas establecen titularidades compartidas y unas últimas dejan a los contratos específicos la cuestión de la titularidad de las creaciones. Por su parte, en relación con la distribución de los beneficios las normas de estas universidades también tienen una alta variabilidad.⁸⁸ Tales políticas de las universidades, más allá de ser en pocas de ellas y fundamentalmente en las públicas en el marco de su autonomía, son diferentes entre sí y también respecto a las normas nacionales, tornándose en un escenario altamente complejo y desestimulante para la investigación y los postgrados en el marco de los procesos de internacionalización de la educación superior.

c. La internacionalización y la propiedad intelectual

El avance hacia la sociedad del saber está imponiendo para este sector nuevas modalidades jurídicas en el campo del derecho intelectual. En EU, por ejemplo, en 1998, el Congreso aprobó la Ley de Derechos de Autor del Milenio Digital (DMCA), la cual crea los tratados WIPO, pero también tiene disposiciones sobre asuntos relacionados con la era electrónica y la incidencia en el ámbito educativo, al requerir en dicha norma que el Registro de Derechos de Autor de los EUA recomiende al Congreso la forma de promover la educación a distancia por medio de tecnologías digitales, al tiempo que “mantiene un equilibrio apropiado entre los derechos de los dueños de derechos de autor y las necesidades de los usuarios”.⁸⁹ Igualmente se produce una nueva articulación entre las diversas instituciones a través de contratos con específicos vincula-

dos a los derechos de autor, a los derechos conexos y a los derechos de propiedad intelectual.

Así, las partes a escala mundial, y también a escala nacional, se vinculan a través de contratos sustentados sobre componentes de derechos intelectuales, como derivación de que la educación superior, al descansar sobre dinámicas económicas de bienes y servicios intangibles, se cristalizan en contratos específicos en los cuales se definen el uso, los beneficios y las distribuciones de los beneficios que se generen. En este sentido, la dinámica del futuro parece reafirmar que los procesos educativos a escala global estarán estructurados sobre contratos de participación y acuerdos a partir de nuevas normas que regulen los derechos intelectuales en la sociedad digital.

Tal realidad es más latente en la investigación y en la educación virtual, ya que en este caso los materiales instruccionales, base de los procesos educativos, son bienes objeto de derecho intelectual por el carácter de multimedia y bienes culturales protegidos. La educación virtual en tanto se basa en ambientes internacionales, en espacios desterritorializados y en el uso global de materiales instruccionales en el proceso de aprendizaje, está sujeta a las lógicas determinadas por la titularidad de los derechos de propiedad intelectual, las cuales moldearán la internacionalización de la educación transfronteriza y sus propios esquemas de negocios globales. La educación transnacional se basa en productos y prácticas educativas en el proceso de aprendizaje, como la videoconferencia, la colocación de textos en Internet, las disertaciones filmadas televisadas o grabadas de los docentes, las presentaciones en power point, los textos educativos, etcétera, así como en la utilización de múltiples obras digitales protegidas por el derecho de comunicación, el derecho de distribución o el derecho de reproducción. La educación virtual establece una nueva relación entre el ámbito de los derechos de propiedad intelectuales y la actividad universitaria.⁹⁰ Tal realidad, sin embargo, está asociada también a la alta movilidad docente presencial en el postgrado.

La internacionalización de las universidades, tanto en forma presencial como a través de modalidades virtuales, al significar el pasaje desde escenarios nacionales hacia escenarios internacionales en la prestación de los servicios educativos, replantea la protección de los derechos

intelectuales y promueve el desarrollo de nuevas lógicas de trabajo académico. En tanto el derecho de autor es territorial, las universidades se enfrentan a nuevos escenarios en los cuales, aun avanzando a cautelar sus derechos en su país de origen, no tienen mecanismos para su resguardo internacional ya que no son parte de las sociedades de gestión autorales ni las redes universitarias actúan en la protección del derecho intelectual. Todo este escenario parecería ir promoviendo un acercamiento de los docentes a las asociaciones de gestión y de las universidades a lógicas de funcionamiento basadas en los derechos de intelectuales.

El escenario de carencia de marcos normativos en la región sobre el derecho autoral incide fundamentalmente en los postgrados y en la investigación, dificultando el desarrollo de estos niveles. Tal es el caso de las creaciones donde hay becarios y estudiantes de doctorados, que están ligados a las universidades por medio de contratos de formación o contratos académicos, pero no laborales. En tales casos sus obras no deben considerarse propiedad de la universidad⁹¹. La complejidad así de los derechos intelectuales es mayor en los ámbitos de postgrados, en los cuales la relación salarial no está detalladamente contractualizada. En general, en la obra salarializada, el autor queda remunerado por el pago del salario que percibe en la universidad, pero en tanto en las creaciones participan varios actores con distintos regímenes y dependencias (por ejemplo dedicación exclusiva, parcial o no remunerada), el estatus legal se hace más complejo. Tal proceso en la región tiende a individualizar la investigación y a afectar el desarrollo mercantil de los postgrados, inversamente a las tendencias más marcadas de la internacionalización de la educación.

2.8 Los postgrados y la “universitarización” de la formación docente

Desde el siglo XIX y durante una parte significativa del siglo XX, América Latina creó instituciones llamadas normales para la formación de los docentes en el marco de las influencias y concepciones de Sarmiento, Dewey, las “Ecoles Normales” de Francia, o Humboldt. Con distinta intensidad, pero en el marco de un camino con muchas similitudes, en casi todos los países de la región se promovió la creación de institu-

ciones públicas gratuitas para la formación de los maestros llamadas “normales”, predominantemente sin grado universitario, bajo el control de los ministerios de educación y altamente integrados a la dinámica de las escuelas básicas. Esta política fue resultado de un activo rol del Estado, muchas veces exclusivo, en el marco de concepciones que establecieron la obligatoriedad de la educación a nivel de primaria y que luego se fueron ampliando hacia los ciclos de secundaria y de preescolar.

a. El monopolio de la formación docente

Los estados asumieron la necesidad de formar docentes para ejecutar las políticas de alfabetización y escolarización asociadas a los objetivos de la formación de los estados nacionales en América Latina que descansaron en la construcción de las identidades nacionales, y en las cuales la educación pública se constituyó en uno de sus soportes fundamentales. Las concepciones de Varela, Sarmiento, Tamayo o Prieto para referir sólo a los casos de Uruguay, Argentina, Bolivia y Venezuela, promovieron la educación básica, pública, obligatoria y gratuita, la cual se desarrolló a través de la creación de las “normales” para formar a los propios formadores, y asociado a una ideología normalista en la cual el maestro asumió el rol central de formar la nacionalidad.⁹² La integración entre identidad nacional, escolarización obligatoria y formación de docentes en instituciones especialmente creadas para tal fin, fueron los ejes de tales políticas públicas en materia de educación que atravesaron buena parte del siglo XX.

A partir de esas estrategias las normales se expandieron ampliamente en casi toda la región. Basten apenas algunos ejemplos: en El Salvador la primera escuela normal se fundó en 1924, en el marco de un proceso en el cual para 1968 ya existían 67;⁹³ en Bolivia la primera fue en 1909 en el marco de la ideología liberal y la búsqueda de promover una educación laica;⁹⁴ en Honduras para 1974 ya existían 45 escuelas normales,⁹⁵ y en México, el proceso se inicia con una importante anticipación durante el siglo XIX y ya para 1900 existían 45 escuelas normales en todo el país. Adicionalmente en casi toda la región se contó con el apoyo de equipos docentes extranjeros que apoyaron tales procesos. De Bélgica en Bolivia, de Argentina en Venezuela, de España en México, así como también de la propia región como de Chile y Uruguay en Venezuela

en los cuarenta, o de organismos internacionales como UNESCO en Honduras y Costa Rica.

Las normales fueron creciendo y diferenciándose al calor de la expansión de la cobertura de todos los niveles educativos. Cuando los países comenzaron a promover la secundaria, el proceso de formación docente se fue ampliando para, además de formar docentes de primaria, comenzar a preparar profesores de secundaria. Tal proceso, en general, se produjo a través de la creación de nuevas instituciones dedicadas a la formación de profesores. Así, en general, se desarrollaron en la órbita pública las normales para la formación de maestros y posteriormente los institutos docentes para la formación de profesores en el marco de la propia diferenciación institucional y disciplinaria de ambos niveles educativos. Tales instituciones fueron los instrumentos que permitieron tanto la creación de una masa significativa de docentes, como estándares más elevados de calidad de la educación.

Las normales de maestros crecieron muy desordenadamente asociadas al propio proceso de expansión de la matrícula y de los tiempos de escolarización, así como a las crecientes demandas regionales en los países, a las concepciones asociadas a la necesidad de formaciones especiales y a las políticas de calidad que recomendaban aulas cada vez con menos alumnos. Pronto la expansión de las normales derivó en el establecimiento de políticas de coordinación e integración institucional bajo concepciones centralistas dado que la alta dispersión institucional provocaba una incapacidad de supervisión y falta de estándares comunes. En otros casos con otras visiones asociadas a la descentralización de la formación docente como en Chile y Argentina, posteriormente se transfirió su gestión y/o supervisión hacia los niveles regionales o municipales.

Las normales públicas mantuvieron desde el comienzo una fuerte dependencia de los ministerios de educación, un perfil formativo fuertemente pedagógico cuyos ejes estaban centrados en Dewey, Piaget y Freire, concepciones muy asociadas a la dinámica en el aula a través de pasantías o prácticas docentes en las escuelas y mecanismos que facilitaron la empleabilidad en el sector público de sus egresados. Tal dinámica fue dominante durante una gran parte del siglo XX en casi toda la región y permitió formar una enorme base de maestros y profesores titulados

que fueron sustituyendo a muchos de los anteriores docentes que carecían de estudios formales, o que los fueron capacitándolos en ejercicio. Sin embargo, la masificación de la educación básica y media, la expansión de los saberes y la necesidad de aumentar la calidad de los docentes pronto derivaron en la búsqueda de perfeccionar estas instituciones

b. De las normales e institutos de formación docente a las universidades

El hecho de ser formaciones terminales, las diferencias de remuneraciones respecto a los profesionales universitarios, y la necesidad de desarrollar procesos de formación de docentes de mejor calidad, fueron lentamente desvalorizando a los institutos normales y a los centros de formación de profesores tradicionales, y promoviendo su transformación en instituciones de nivel terciarias o universitarias. Tal proceso de “universitarización” de la formación docente se ha producido en todos de los países de la región a través de una amplia diferenciación: como ámbito público o privado, con subsidiariedad ministerial o autónomo, como nivel universitario o terciario. Con variaciones en cada país, dependiendo de sus propias características, ha sido la tendencia más destacada de la formación docente en la región y que hoy se está expresando en un nivel mayor de exigencia, al disponerse y promoverse el requisito de la realización de estudios de cuarto nivel de postgrado para el ingreso o el ascenso de la carrera docente en muchos países o instituciones.

La universitarización de la formación docente en unos casos se dio a través de la absorción de las normales por las universidades, como en el caso de Costa Rica, cuando en la década del 40 la Universidad de Costa Rica absorbió a la normal, y a pesar de que ella fue vuelta a ser refundada, fue reabsorbida en 1973, aunque en este caso por la Universidad Nacional. En otros casos simplemente fue a través de la profesionalización de las propias normales al establecerse como requisito a su ingreso la posesión del título de bachillerato, así como mediante la construcción de currículos de mayor complejidad disciplinaria. En algunos casos dicho proceso se estructuró bajo concepciones fuertemente centralistas a través de la creación de universidades pedagógicas públicas propiamente, como en los casos de México, Colombia, Honduras o Venezuela, aun cuando en general sin los mismos niveles de autonomía que las universidades.

En el caso de Venezuela, tal proceso fue resultado además de la centralización de las múltiples normales preexistentes junto con la propia “universitarización” de la formación docente, como fue la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL).⁹⁶ En general, en el sector público, cualquiera que fueran las modalidades académicas –universitarias o no universitarias– estas instituciones mantuvo una alta dependencia de los ministerios de educación y bajos niveles de autonomía relativa y de cogobierno en relación con las restantes universidades públicas.

Este proceso no tuvo su eje exclusivo en las dinámicas de los ministerios, sino que también se produjo en casi toda la región (con algunas pocas excepciones), a través del ingreso de las universidades a la tarea de la formación docente para todos los demás niveles educativos. Esta modalidad de la transformación de la formación docente de las normales y de los institutos de profesorado hacia el nivel terciario se produjo a través de la creación de facultades de educación y /o de humanidades en las universidades públicas de la región y la habilitación para el ejercicio docente a sus egresados.⁹⁷ En algunos países la “universitarización” no se produjo directamente, como en Bolivia, donde la formación docente no la realizan las universidades, ni tampoco las instituciones privadas, sino a través de instituciones normales superiores públicas, que inclusive en ese país garantizan el empleo de sus maestros titulados, y en cuyo proceso tienen un rol significativo los sindicatos dada la alta politización de la designación de los docentes.

En este caso se desarrolló una nueva modalidad de injerencia de las universidades en la formación docente a partir de la supervisión y/o administración de los institutos normales por parte de las universidades. Allí, para el año 2003, en el marco de políticas que propendían a promover el incremento de la calidad de los docentes a través de la universitarización de la gestión del currículo y de la calidad, el 45% de los institutos normales superiores (INS) eran administrados por las universidades, tanto públicas como privadas, en tanto el 55% de éstos INS se mantenían administrados por el Ministerio de Educación. De los que estaban bajo supervisión universitaria, el 15% estaban fiscalizados por universidades privadas y el restante 30% por las universidades públicas.⁹⁸ En Honduras, por su parte, también tal proceso de fiscalización por parte de las universidades sobre la formación docente se está dando bajo la

supervisión exclusiva de la Universidad Pedagógica Nacional en acuerdo con el Ministerio de Educación que le ha transferido parte de este rol.

La compleja y diversa dinámica de “universitarización” de la formación docente en la región se perfiló inicialmente en dos subsistemas públicos de formación de maestros, pero carente de coordinación y con lógicas políticas, financieras, académicas e institucionales distintas. Por un lado, se mantuvo un sistema de formación que se posicionó en el nivel terciario no universitario y que aún teniendo variados niveles de profesionalización no siempre mostraba altas exigencias de calidad, que se caracterizaba por una fuerte relación con la práctica escolar y la experimentación de múltiples modalidades didácticas de aprendizaje. Altamente dependiente de las políticas de los ministerios de educación, con un currículo fuertemente homogéneo que estructuraba niveles de formación de docentes con similares competencias y destrezas, muchas veces con acceso inmediato o preferente a los mercados laborales de enseñanza del sector público y con muy bajos niveles de autonomía académica o administrativa.

Por la otra parte, se conformó un segundo subsistema público de formación docente, de nivel universitario, como resultado de la formación de docentes por parte de las facultades de humanidades y de educación de las universidades públicas, inicialmente, y posteriormente también de las privadas, con baja vinculación a las prácticas pedagógicas, con mejores mecanismos internos de aseguramiento de la calidad en el caso del sector público, sin empleo asegurado, con esquemas pedagógicos fuertemente teóricos y sin prácticas educativas, al estar desconectados de las escuelas básicas y en instituciones universitarias con autonomías en la formulación de sus programas, lo cual finalmente determinó la existencia de una altísima diversidad en sus respectivos currículos. Este subsistema competía, tanto en el nivel de primaria con las normales a través de las escuelas de educación, como con los institutos de formación de profesores a través de las distintas facultades de humanidades y de educación en un complejo proceso de tensiones por presiones de los sindicatos de maestros o profesores o de los propios ministerios de educación.

Analizando el caso del Perú, por ejemplo, mientras que el subsistema centralizado tiene el 76% de la matrícula, el sistema autónomo de las universidades tiene el 24% de la matrícula⁹⁹. En Panamá, la tensión

entre las carencias de ambos subsistemas se expresó en que una de las primeras prioridades del nuevo gobierno para 2004 fue tratar de crear un currículo único entre el Ministerio de Educación y las universidades públicas y privadas, dado el grado de dispersión curricular y la necesidad de establecer criterios homogéneos en la formación docente.

Este doble sistema de formación docente de carácter público, totalmente descoordinado y con permanentes tensiones, tuvo aún mayores niveles de entropía al producirse la violenta expansión de la educación superior privada desde los ochenta en la región, con ofertas de carreras de formación docente, dado el alto peso de estos estudios en la cobertura, como se puede visualizar en el cuadro anexo. Este subsistema fue quien comenzó a ofertar programas de postgrado para sus propios egresados.

Cuadro N° 23 Matrícula docente sobre el total de la matrícula terciaria (2002)

Países/Regiones	Educación	Humanidades y Artes	Total
Argentina	3.2%	7.2%	10.4 %
Brasil (2003)	12.6%	8.9%	21.5 %
Chile	12.9%	6.3%	19.2 %
Colombia	11.6%	3.4%	15 %
Costa Rica	21.7%	7.7%	29.4 %
El Salvador	9.7%	1.4%	11.1 %
Guatemala	13.0%	0.7%	13.7 %
México	11.3%	3.6%	14.9 %
Panamá	15.6%	7.3%	22.9 %
Surinam	38.0%	3.0%	41 %
Trinidad y Tobago	11.4%	12.3%	23.7 %
Rep. Dominicana			20.4 %
Paraguay	8.69 %		
América Latina y el Caribe	10.5%	6.5%	17%

Fuente: Base de datos IESALC-UNESCO

El proceso de “universitarización” de la formación docente que estaba reducido al sector público se amplió así al sector privado, el cual empezó a ofertar oportunidades de estudios docentes en casi toda la región, tanto para los niveles básicos y medio en el sector privado, como también en el público. Estos nuevos proveedores introdujeron niveles de competencia de diversidad curricular y de descoordinación, en tanto carecían de una articulación con la educación básica y media, e incentivó un crecimiento de la oferta educativa de docentes y profesores que pronto comenzó a ser muy superior a las capacidades de absorción laboral por parte de los sistemas educativos nacionales. Ello finalmente ha generado una sobreoferta de docentes que ha tendido a afectar los niveles de remu-

neración de los docentes e impulsó la demanda por mayores niveles de formación en el cuarto ciclo, como respuestas a la competencia laboral y la sobreoferta de docentes.

La facultad de formar docentes por parte del sector privado constituyó un incentivo adicional para la propia expansión de este sector en toda la región. Solo, en pocos países como Uruguay, Bolivia y Honduras, la formación docente se mantuvo como un monopolio público. En general, en casi toda la región la formación de docentes en el grado universitario estuvo libre para todos los prestadores del servicio educativo, tanto públicos como privados.¹⁰⁰ Inversamente, en los países en los cuales se mantuvo el monopolio público en la formación docente es, casualmente, en aquellos donde el sector privado tiene menos cobertura. Tales son los casos de Uruguay, cuya cobertura del sector privado es 9.3% (2003); de Honduras cuya cobertura privada es 19.73% (2002) y de Bolivia que tiene una cobertura privada en educación superior de 19% (2003). Pero aún existiendo estas restricciones, el sector privado de Bolivia y Uruguay promovió programas en las áreas de educación, pero localizados en el cuarto ciclo, constituyendo incentivos adicionales a la actual proceso de “postgraduarización” de la formación docente.

La expansión de la educación privada en las áreas de educación, dada la dimensión de estos mercados y la libertad de suministro, se expresó en todos los países en ofertas de pregrado y de postgrado. En el caso del Perú, por ejemplo, la expansión privada en la educación superior fue altamente significativa en educación: mientras que en 1993 apenas el 15% de la matrícula universitaria pedagógica era privada y el 85% pública, para el 2002 esta matrícula se distribuía entre un 47% privado y un 53% público¹⁰¹. Para el 2002 el país contaba con 278 establecimientos de formación docente públicos y 750 establecimientos del sector privado. Esta enorme proliferación de institutos superiores pedagógicos en el Perú se ha realizado al amparo de la ausencia de criterios de regulación de la calidad de la enseñanza y dentro del marco de la irrestricta libertad de enseñanza y ha generado una sobreoferta de docentes y altas tasas de desempleo de los mismos. Diversos indicadores muestran como resultado de este caótico proceso la existencia de más de 50 mil docentes desempleados en ese país, una mayor presión por estudios posteriores dado el mercado competitivo por sobreoferta y que han puesto en la

agenda propuestas normativas de asignación de profesores en función de competencias medidas en pruebas.

c. La masificación de los docentes

La expansión de las instituciones privadas y el crecimiento de la oferta de maestros han estado asociados a la feminización de la matrícula estudiantil y a la incorporación de nuevos estudiantes procedentes de hogares con menores ingresos económicos y menores niveles de capital intelectual. En los últimos años la masificación de la matrícula se está produciendo como resultado de la estrategia de supervivencia de los hogares latinoamericanos que han presionado a sus miembros para ingresar a los niveles terciarios de la educación en función de los mejores niveles salariales y el menor desempleo de los empleos de profesionales.¹⁰² Esta dinámica ha sido favorecida por la regionalización de la educación superior, el desarrollo de institutos terciarios no universitarios, la expansión de la educación privada, y, en el caso de los estudios de educación, por menores exigencias de acceso y una mayor propensión de las mujeres hacia esos estudios.

Para el año 2003 la matrícula total femenina a nivel de pregrado en América Latina había superado el 54%, pero los datos muestran una mayor propensión hacia las carreras de educación y otras humanísticas asociadas a la docencia, que inciden en más de dos tercios de participación femenina sobre el total de la matrícula como se detalla en el cuadro N° 24.¹⁰³

Cuadro N° 24 Feminización de las carreras de formación docente en las universidades (2002)

Aruba (2000)	84.3 %
República Dominicana	79 %
Brasil	74.5 %
Cuba	72 %
El Salvador	71.12 %
Bolivia	70 %
Perú	69.74 %
Trinidad y Tobago (2000)	69.5 %
Uruguay	69 %
México	64.4 %
Colombia	57%

Fuente: Diversos Informes de Género del IESALC del 2000 al 2004, Papadópulos (2005), e Informe de Seguimiento de EPT – UNESCO (2003)

Es este un proceso muy complejo con una alta cantidad de variables explicativas. En la búsqueda de mejores condiciones económicas y asociado a la liberación de las mujeres, se ha incrementado la participación femenina en los mercados laborales, la matrícula en educación superior, fundamentalmente en los estudios de formación docente. Junto a la emigración, el pluriempleo o el aumento de las horas de trabajo de la cabeza de familia, el ingreso de la mujer al mercado de trabajo y a la educación ha sido una de las estrategias de sobrevivencia de los hogares en la región, ante el casi estancamiento de los ingresos por persona, en la región en los 80 y los 90.¹⁰⁴

La tarea docente ha sido una de las válvulas de escape para el trabajo femenino, por cuanto el trabajo de los maestros en general está asociado a trabajos de tiempo parcial tanto en el sector público como en el privado, con largos periodos de vacaciones, mayor posibilidad de trabajar cerca de sus hogares, y poder ser fácilmente sustituidas las docentes mujeres durante sus periodos de ausencia (embarazo, lactancia o enfermedad de sus hijos), lo cual ha permitido que las mujeres puedan al mismo tiempo llevar adelante el trabajo de administración del hogar y el ejercicio

docente. En la docencia más de dos tercios de la fuerza laboral está compuesta por mujeres, en comparación con menos de un tercio en el sector no docente. Este empleo adicional a la cabeza de familia, la sociedad lo ha remunerado con menores salarios respecto al trabajo no docente para los mismos años de estudio y niveles de formación, pero aún así, las condiciones de trabajo parecen haber sido altamente atractivas para las mujeres y contribuyeron a la feminización del trabajo docente por las causas referidas arriba. Algunos estudios indican que la remuneración por hora efectivamente trabajada es superior a otras profesiones no docentes, dado los menores tiempos de trabajos de los maestros y profesores: “el promedio no ponderado muestra que los maestros latinoamericanos trabajan sólo 35 horas por semana en comparación con casi 50 horas a la semana de otros trabajadores no docentes”, lo cual determina que los maestros ganen menos ya que el número de horas efectivamente trabajadas anualmente es menor.¹⁰⁵ Ello puede tener además un incentivo, dado que en América Latina los alumnos pasan menos horas en las escuelas que en otras partes del mundo. Así, la remuneración docente parece constituirse como un sueldo complementario en los hogares, aportado predominantemente por las mujeres. Ello se produce más allá del incremento de la participación de las mujeres como cabeza de hogar, que sin duda también reafirma esta orientación laboral de las mujeres cabeza de familia.

En el marco de estos escenarios, adicionalmente cabe referir que las pruebas de ingreso a las carreras de formación docente (educación y humanidades) en las universidades tienen menores requerimientos de conocimientos. Tal proceso está favoreciendo en la región el acceso a esas carreras en universidades e institutos de formación docente, de estudiantes procedentes de los hogares con menores niveles de capital intelectual y también dada la baja remuneración comparativa en los mercados laborales, a las personas que no son cabeza de familia, sino en general a las mujeres, las cuales pueden aportar un ingreso complementario al hogar. Ello ha permitido “una tasa más vigorosa de reclutamiento anual de nuevos profesores y un desplazamiento del reclutamiento hacia capas sociales con menores ingresos y menos educación formal”.¹⁰⁶

En la región, en general, la ausencia de pruebas para el ingreso a los centros de formación docentes a nivel público y privado y los menores

puntajes requeridos para el ingreso en las universidades a esas carreras, ha incentivado que sean los estudiantes procedentes de los hogares de menores ingresos económicos los que se orienten a la carrera docente. Las capas medias o altas prefieren incentivar que sus hijos seleccionen las orientaciones disciplinarias que están asociadas a salarios profesionales más altos, y por ende a opciones que les permiten una mayor movilidad ascendente. Idéntica dinámica se da en el caso de los estudiantes procedentes de los quintiles de ingresos más bajos ya que al orientarse a las carreras de educación que tienen menores requerimientos, y por ende mayores posibilidades de acceso, y también de egreso, les permitirán una movilidad social ascendente a través del trabajo como docentes, aún a pesar de que la enseñanza a nivel de básica y media, tiene una remuneración menor que las demás profesiones universitarias. La región parece haber encontrado en esta desigual realidad salarial el incentivo para promover una oferta de docentes suficientes en una situación donde se remunera menos ya que tienen jornadas de menos tiempo y provienen de sectores con menos ingresos familiares. Así, al tiempo que la educación pública universitaria se volvía más elitista al incorporar pruebas y cupos para el ingreso a la universidad por las restricciones financieras de los estados, los requisitos para formar docentes se hacían relativamente más laxos y por ende se alimentaba el ingreso de sectores procedentes de hogares con menores ingreso económicos, tanto en las IES públicas como en las privadas. Las diferencias de remuneraciones entre los egresados de las diversas profesiones en relación con los egresados de educación, derivaron además en una percepción negativa de los estudiantes sobre sus experiencias de formación, que se vio coadyuvada por una preparación insuficiente de los docentes formadores, con infraestructuras y recursos para la docencia muy insuficientes, y sin casi ninguna presencia de tecnologías de información y comunicación en el trabajo docente.¹⁰⁷

d. Los postgrados como el nuevo ámbito de la formación docente

La nueva realidad de la formación docente con la presencia del mercado a través de la oferta privada, la feminización de docentes y estudiantes, el mayor ingreso de estudiantes procedentes de hogares de menores ingresos económicos, la demanda de personas del interior dadas las pocas ofertas laborales en muchos países en las regiones junto con las menores

demandas dada la caída de la evolución de la población de 0 a 14 años en toda la región y por ende una menor demanda de docentes, ha conducido a una sobreoferta de docentes en América Latina. Ello a diferencia del Caribe, donde los diferenciales salariales, la cercanía a los mercados demandantes y el idioma común, ha derivado en una emigración de recursos humanos docentes hacia Estados Unidos e Inglaterra con la consiguiente pérdida neta de capital humano ya que la tasa de formación de docentes es menor que la tasa de expulsión de dicha mano de obra.

La generalizada sobreoferta de maestros en la región (que es además incentivada por la competencia de los egresados universitarios en general), está presionando a los mercados laborales a caídas relativas de los niveles de remuneraciones, y en tal sentido como respuesta a una mayor profesionalización de los docentes a partir de la realización de estudios de postgrado. El propio crecimiento de los empleos docentes en el sector privado, que hoy forma a los jóvenes de las clases medias y altas en casi toda la región, también está demandando mayores niveles de capacitación a través de la realización de estudios de cuarto nivel para sus docentes. Adicionalmente, las políticas públicas de incentivo a la propia profesionalización de los docentes en algunos países como instrumento para mejorar los niveles de la calidad de los servicios educativos públicos también están promoviendo el desarrollo de postgrados que en los casos de educación cumplen muchas veces un rol compensatorio de saberes de los niveles anteriores o de los estándares de capital humano.

En muchos países, en los contratos colectivos o en las normas legales, además, se han establecido incrementos salariales automáticos para los docentes en función de la realización de estudios de postgrado. En el caso de Venezuela, tales incentivos establecen claramente la orientación de los docentes, ya que por ejemplo, dado que para los estudios de especialización que son de un año se otorgan dos puntos y para las maestrías que son de dos años se le asignan tres puntos, muchos docentes prefieren realizar dos especializaciones que al final les darán más beneficios salariales futuros que una maestría. En Argentina, por su parte, la Ley de Educación Superior de 1995 influyó en la expansión de los postgrados al estipular que los docentes deben poseer un título igual o superior a aquel en el cual ejercen su actividad docente. Sin embargo, también en Argentina, el incremento en las remuneración docente en el

sector universitario se establece exclusivamente en función de antigüedad no extendiendo incentivos a la formación de cuarto nivel. El postgrado sólo sirve para concursar y acceder a los puestos docentes, pero no está asociado a recorridos salariales futuros. También se presenta el caso de Brasil, en el cual en los programas de reclutamiento y ascenso de los maestros universitarios desempeñan un papel decisivo los títulos de maestría y doctorado. Para ingresar a las universidades federales por ejemplo es hoy requisito la tenencia de un doctorado.¹⁰⁸ En Brasil el ingreso a la función docente universitaria está reducido a las personas con títulos de doctorado, pero los recorridos posteriores solo están asociados a la producción intelectual y a la antigüedad, y no a la realización de estudios adicionales.

Un amplio conjunto de variables están contribuyendo a este nuevo giro en el proceso de “universitarización” de la formación docente a partir de la realización de estudios de cuarto nivel y que podría definirse como de “postgraduarización” de la formación docente. Muchos de estos procesos, además, se están dando a través de la educación virtual y a distancia por las escalas que implica la cantidad de docentes, la necesidad de que esos procesos de actualización se den al tiempo del ejercicio docente y a la dispersión de estos maestros y profesores a nivel nacional.¹⁰⁹ Entre esos elementos se debe destacar la mayor disponibilidad de tiempo de los docentes, en tanto constituye un potencial elemento contributivo para la realización de los estudios de postgrado. Pero probablemente el elemento central esté dado por los beneficios salariales, ya que las variables determinantes de la remuneración de los docentes en muchas burocracias públicas y también en los ámbitos privados, están asociadas en la región a la antigüedad en la docencia, a las funciones administrativas y a la educación formal. El mayor motor a la formación de postgrado de los docentes ha sido el creciente pasaje de los tradicionales sistemas de ascenso basados en la antigüedad hacia las nuevas modalidades de remuneración y ascensos asociados a méritos académicos y nuevas certificaciones, las cuales están promoviendo un nuevo momento del proceso de “universitarización” de la formación docente a partir del aumento de la capacitación de los docentes a través de estudios de cuarto nivel. Como lo registra Ramón Salgado, “en los últimos años varios países han intentado suplir las deficiencias mediante

estrategias metodológicas de actualización, capacitación o formación en servicio para sus egresados, creando instancias de Capacitación y Formación Permanente como Honduras, Perú, Colombia, Uruguay, Paraguay y Ecuador, favoreciendo especialmente los programas de profesionalización a nivel de postgrado y a distancia".¹¹⁰ La tendencia parece orientarse a la exigencia de estudios de postgrados para el ingreso a la carrera docente, lo cual se está realizando por múltiples caminos, tanto presenciales como virtuales. Históricamente la formación docente, por su escala, por el tipo de estudiantes y por la necesidad de capacitar a los docentes en ejercicio, tuvo un fuerte asiento en la educación a distancia, que ha facilitado a que en el actual escenario la educación virtual se esté articulando como uno de los nuevos componentes más importantes en la formación docente.

La formación de docentes cuando se realiza por parte de las instituciones terciarias, al ser estos estudios terminales, determina que sus egresados tengan imposibilitadas las oportunidades de continuar estudios de postgrados en los sistemas universitarios, lo cual ha contribuido a limitar la modalidad de formación docente a través de los niveles terciarios no universitarios y a incentivar el proceso de universitarización y postgraduación de la formación docente.

Más allá de los aspectos vinculados al tipo de formación de los docentes, los diversos núcleos conflictivos también se localizan en la tradicional separación y desarticulación entre los diversos niveles educativos, entre las universidades y los ministerios de educación, entre la autonomía y los gobiernos, entre los salarios de los universitarios y las remuneraciones de los docentes de media y básica, entre los tipos de sindicatos, los contratos colectivos y las carreras docentes. Son tensiones derivadas de la desarticulación que creó diversos subsistemas separados, de restricciones a los libres recorridos de las personas, dadas las fronteras creadas por presiones sindicales, ideologías normalistas y concepciones corporativas, que han regulado el mundo del ejercicio de la formación docente, y por el otro lado una autonomía universitaria.

Una de las fronteras que separa ambos sectores es la restricción a los egresados universitarios de ejercer la docencia en los centros de educación básica y media, la baja utilización de tecnologías en los centros tradicionales de formación docente, el excesivo acento de la didáctica

sobre la formación científica en la formación docente tradicional o la baja posibilidad de procesos de formación de tipo inter o transdisciplinario en las tradicionales instituciones de formación docente.

El actual escenario de la educación superior caracterizado por una fuerte masificación como resultado de una expansión de la matrícula a tasas superior al incremento poblacional y al crecimiento de la economía que está derivando en un lento aumento del desempleo universitario como resultado de la sobreoferta de profesionales universitarios en algunas áreas disciplinarias. Ello por la irracionalidad del proceso de oferta y demanda, y la característica de la educación superior como uno de los pocos instrumentos de movilidad social en la región, los cuales están promoviendo el aumento de la disposición de las personas a estudiar. Este nuevo escenario de 15 millones de alumnos de educación superior con más de un millón de egresados por año, terminará presionando por el ingreso de muchos de éstos a la docencia, generando una enorme presión competitiva sobre los actuales docentes y sobre las propias instituciones de formación docente.

A fin de cuenta sólo las universidades pueden promover las dinámicas flexibles transdisciplinarias que integren los saberes y las pedagogías, expandir una mayor diversidad curricular, están más familiarizadas con las nuevas tecnologías y donde sus estudios y certificaciones abren escenarios hacia una educación permanente dada la renovación de los saberes y la posibilidad de recorridos de postgrados. En este sentido la expansión de los postgrados en la formación docente está supeditada al propio proceso de universalización en este sector, y que es una derivación de esa realidad a su vez incentivada o no por los modelos de remuneración en el sector público y de carreras docentes basadas en actualización de competencias y niveles de especialización de saberes.

2.9 Los postgrados y la investigación en América Latina

Uno de las características de los postgrados en la región es su baja relación con la investigación, por su orientación profesionalizante hacia las demandas del mercado, y por la propensión de las sociedades hacia una alta dependencia de las importaciones de bienes de capital y procesos tecnológicos. Más allá de que la relación varía según las áreas disci-

plinarias que se consideren, así como de país en país, sin embargo, los informes y evaluaciones de las instituciones universitarias apuntan a esa baja interacción entre las universidades y las empresas. Históricamente el aparato productivo latinoamericano no ha requerido de elevados niveles de investigaciones, sino que su determinante para la orientación de sus políticas descansa en la compra de paquetes tecnológicos o en la importación de procesos, lo cual repercute en una baja demanda de investigación de las empresas, y por ende disocia la investigación de la docencia. Al quedar la investigación sólo en el sector público fatalmente el continente tiene un bajo peso en investigación y desarrollo (I+D). Los datos parecerían indicar además que el gasto en I+D de la región estaría cayendo comparativamente, ya que mientras representaba el 1,6% de la escala mundial en 1994, en el 2003 había caído al 1,3% de la I+D a escala mundial.¹¹¹

La rápida expansión de la educación privada, los postgrados de consumo profesionalizantes y las restricciones de los presupuestos públicos han incidido en la escasa investigación, así como en la tradicional desarticulación entre docencia e investigación. En general la relación entre el pregrado y la investigación es casi inexistente, pero también a nivel de los postgrados esa interrelación tiene debilidades que se han incrementado a pesar de la creciente masa de estudiantes de este nivel. La expansión de los postgrados, y fundamentalmente de los doctorados, debería permitir en el mediano plazo alcanzar las metas de 3 investigadores por cada 1000 integrantes de la PEA o 1% del PBI para I+D, pero sin embargo aun cuando pudieran existir profesionales capacitados, la región está muy lejos de esas recomendaciones de los organismos internacionales.

Existe una clara relación entre la división técnica del trabajo, los postgrados y la investigación, que en nuestra región son fuertemente asimétricos y que podríamos visualizar en el esquema anexo, en el cual se visualiza que el nivel de los saberes (que es un indicador de la división social y técnica del trabajo) es muy superior a los niveles de los postgrados, y éstos también en relación con la investigación. El tamaño de cada uno de estos componentes puede ser medido por la cantidad de disciplinas y campos disciplinarios. A escala mundial se considera que existen más de 150 mil disciplinas y en América Latina no se superarían

las 25 mil, al tiempo que las disciplinas objeto de temas de estudio de investigación serían significativamente menores.

Cuadro N°: 25 Estructura de la relación entre la división del trabajo, el postgrado, y la investigación

Áreas distintas de Investigación (3)
Cantidad de postgrados en AL (2)
División técnica del trabajo a escala de los saberes (1)

Indicadores: 1 Cantidad de ámbitos disciplinarios; 2: Número de postgrados distintos; 3 Áreas de investigación insertas en campos de conocimientos específicos.

En las últimas décadas, la importancia de la investigación ha sufrido un cambio drástico y definitivo con la formación de la sociedad del conocimiento. El rol de la investigación, la innovación y la generación de tecnologías es hoy el motor central del crecimiento y de la dinámica económica de las sociedades modernas. Ya no es simplemente la generación de innovaciones para aumentar la productividad de los procesos productivos tradicionales, sino que estamos frente a un sistema de generación permanente de nuevas tecnologías, nuevos procesos, y nuevos productos como resultado de fuertes inversiones que han promovido una creciente automatización de los procesos de investigación, y la generación de más datos, más informaciones, más teoría y más campos disciplinarios, y de una dinámica innovativa que sigue las lógicas de Shumpeter y los ciclos de Friedman y Pérez.¹¹²

El centro de gravedad se ha desplazado hacia la producción de bienes y servicios ligados a la información, a la innovación tecnológica y a la utilización acelerada de los nuevos conocimientos, con lo cual la investigación, la generación de nuevas tecnologías y productos se ha transformado en un área de alta importancia y rentabilidad. En la actualidad el crecimiento económico es más un proceso de acumulación de conocimiento que de acumulación de capital. El Banco Mundial ha repetidamente expresado que la disponibilidad y el uso del conocimiento establecen la diferencia entre las naciones pobres y las naciones ricas.

La economía del conocimiento ha determinado que la competencia entre las empresas esté determinada por la generación de nuevos sa-

beres y tecnologías que permitan la generación de nuevos productos o que incrementen sustancialmente los niveles de productividad. Así, las nuevas modalidades de la competencia global han significado no sólo un incremento sustancial de los gastos globales en Investigación y Desarrollo sino que éstos crecientemente en los países centrales se localicen en las propias empresas, en las áreas de tecnologías de comunicación e información y en cercanía con los postgrados. Según un estudio de la OECD el sector de las NTIC contribuyó en casi un 10% al PIB industrial de la OCDE en el 2001, han atraído la mitad del capital de riesgo en el 2003 y han recibido un cuarto de los fondos industriales destinados a I+D y han sido objeto de un quinto de las patentes.¹¹³ Sin embargo, el Informe resalta que el uso de las NTIC en las empresas resulta positivo si se asocia a un esfuerzo suplementario de capacitación, estableciendo una clara conexión entre inversión en NITC y educación como mecanismo de incremento de la productividad.

Las grandes unidades de Investigación y Desarrollo de las empresas transnacionales constituyen los centros de producción de nuevas tecnologías y constituyen una variable de primera importancia para explicar el fuerte incremento de la innovación tecnológica. Son los nuevos agentes en la labor de investigación y comandan la generación de nuevos conocimientos en función de responder a las necesidades de la competencia y a la rentabilidad de sus unidades empresariales. Asociado a ese proceso el volumen de recursos económicos que implica la investigación y su alto nivel de riesgo, coloca crecientemente a esas actividades en la esfera privada pero con apoyos públicos.¹¹⁴

Esta nueva realidad plantea una fuerte competencia y un reto para las universidades donde tradicionalmente se localizaba la investigación, tanto con fines sociales como económicos. Ante la pérdida del monopolio universitario en la generación de conocimiento, las instituciones tienen ante sí enormes desafíos para mantener su rol en la investigación, intentando adaptar sus objetivos, sus funciones y sus estructuras para desempeñarse como centros de creación de saberes en el nuevo contexto. Tal realidad está en la médula misma de la problemática universitaria en el largo plazo, y sobre los cuales deben ser analizados los temas de acceso, financiamiento, pertinencia, postgrados e internacionalización que hoy complejizan y desafían la realidad universitaria. El eje de la discusión

radica en si las universidades serán centros de docencia e investigación, o tenderán a especializarse en la docencia. Esta definición en el largo plazo también marcará y modelará el rol de los postgrados.

Desde Aristóteles se han diferenciado dos tipos de conocimientos. Uno práctico y otro intelectual. Mientras que el primero está orientado hacia la producción de innovaciones o hacia la formulación de acciones prácticas, el segundo tipo de conocimiento es un saber por sí mismo. En las sociedades mercantiles del conocimiento, tal diferenciación le asigna a la investigación y a la búsqueda de conocimientos prácticos una lógica económica que tiende a ser absorbida crecientemente por los centros de innovación y desarrollo de las grandes empresas, mientras que el conocimiento intelectual se asocia a rentabilidades sociales y tiende a localizarse en las universidades, aun cuando muchas veces las empresas contratan con las universidades partes o sectores de dichas investigaciones aplicadas. En esa línea de reflexión Mario Albornoz registra que la investigación básica tiene como criterio el valor científico y como actor la comunidad científica, en tanto que la investigación aplicada y el desarrollo experimental tienen como criterio el valor económico y la utilidad social, lo cual orienta a que sus actores fundamentales sean las empresas y el capital de riesgo con apoyo público.

En ese contexto, las universidades están enfrentadas al dilema de si perseguir la investigación o limitarse a la educación. Tal dicotomía muchas veces es falsa, en tanto la labor de investigación aplicada, dada la rápida renovación de los conocimientos, no es posible sin la existencia de investigación básica y sin una inserción en postgrados de alta calidad. La reducción de los tiempos entre la investigación y el desarrollo es una expresión de ello. En América Latina y el Caribe, dadas las características del desarrollo de la ciencia, la carencia de recursos para promover los postgrados y la investigación y en general la concentración de los recursos en los niveles más masivos como el pregrado, la baja relación de las universidades con el sector empresarial y el carácter periférico de nuestras economías en materia de ciencia y tecnologías ha existido a una propensión de las universidades hacia la docencia y no hacia la investigación. En el ámbito de los postgrados, tal tendencia se ha expresado en una dominación de las ofertas de cuarto nivel de carácter profesionalizantes o de consumo a nivel de especializaciones o maestrías, en detrimento de

los doctorados y otros postgrados de investigación básica o aplicada. En la región sólo las universidades públicas y fundamentalmente las macrouniversidades de manera sistemática tienen como objetivo promover la investigación, y la mitad de I+D del continente se concentra en ellas.

La innovación tecnológica se ha acelerado en las últimas dos décadas en el mundo, al tiempo que la educación superior en América Latina y el Caribe ha tenido una gran transformación estructural dada por la multiplicación y diferenciación de las instituciones, la creciente participación del sector privado, la ampliación y diversificación del cuerpo docente, el aumento del número y variedad de los graduados y la expansión de la educación permanente. Sin embargo, la incapacidad de los presupuestos públicos, la sobresaturación de las instituciones terciarias del sector público y la caída asociada de sus niveles de calidad académica, ha limitado negativamente los recursos y la propia labor de la investigación. La desconexión entre la expansión de los postgrados y la limitada investigación ha sido la conclusión de los desfases entre esos sectores y una de las expresiones más claras de las debilidades de los postgrados.

a. El papel del Estado en la promoción de los postgrados y la investigación

La responsabilidad del desarrollo tecnológico no descansa exclusivamente en las universidades, más allá de que ellas deben incorporar profundas reformas que les permitan potenciarse como generadoras de tecnologías, sino en la existencia de sistemas nacionales de ciencia y tecnología en el cual se inserten las universidades, la investigación y los postgrados, como actores privilegiados de la generación científica. Ello sólo será posible si se produce una integración de objetivos entre los organismos de ciencia y tecnología de los gobiernos, las empresas y las universidades con todos sus actores internos, en tanto la investigación es resultado de una alianza entre el mercado, las universidades y el Estado, que establezca un modo de articulación que permita la creación y utilización productiva de nuevos saberes.¹¹⁵ Por su parte, en las universidades se debe organizar los sistemas de poder burocrático, los incentivos y las configuraciones internas universitarias para que privilegien la investigación y los postgrados.

Hoy, mayormente, la investigación en la región está asociada a las universidades públicas, y crecientemente a fondos concursables por parte de los organismos nacionales de ciencia y tecnología, a los cuales las universidades y los centros de investigación, tanto públicos como lentamente también privados, acceden en competencia en igualdad de oportunidades y en función de calidad. Es parte de un proceso en curso en el cual aunque la investigación mantiene en las universidades sus líneas de trabajo, sus determinaciones, la evaluación y los fondos se localizan en el exterior de las universidades. La contribución estatal a la investigación y desarrollo, creciente en todos los países de la región, sigue sin embargo siendo reducida por la baja demanda y aporte a la investigación y desarrollo por parte de un sector privado que tiende a importar las tecnologías.

La baja incidencia del sector privado en la investigación ha llevado a que el Estado en los países subdesarrollados asuma un rol más destacado en el financiamiento de la investigación científica. Sin embargo, los niveles de financiamiento público han demostrado una alta volatilidad y variabilidad, de acuerdo con los propios ciclos económicos de los países. Es un nivel de gasto con altísima elasticidad, ya que se coloca no a nivel de los gastos corrientes de los estados que tienen poca flexibilidad, o de los gastos de capital que se asocian a los ciclos económicos, sino que ellos entran casi en la categoría de gastos superfluos, y por ende “la posición de cada país (en relación a la I&D) puede variar relativamente rápido según su situación económica”, registran Lemasson y Chappe.¹¹⁶

El crecimiento de las universidades privadas ha sido particularmente marcado en los últimos años también en las áreas de postgrado, pero estas instituciones no investigan por su estructura de financiamiento a partir de la matrícula y por la muy baja incidencia de los fondos concursables públicos o privados para financiar la investigación, son instituciones de docencia donde la oferta de cursos es resultado de nichos de demandas y no de la existencia de procesos internos de creación de conocimientos especializados e innovativos que finalmente se expresan ofertas de postgrado. Además, en el sector privado, los docentes son mayoritariamente de tiempo parcial, y más asociados al ejercicio profesional que a la investigación. Apenas unas muy pocas universidades privadas en toda la región, generalmente las de elite o de inspiración religiosa tienen

programas continuos de investigación, en general con apoyos externos públicos.

La masificación de la matrícula está significando el crecimiento de la demanda de docentes, lo cual ha constituido uno de los motores para la expansión de los postgrados caracterizados en su primer momento por su orientación hacia la formación de los recursos docentes al interior de las universidades. Sin embargo, aún hoy, se calcula que no más del 6% de todos los docentes universitarios de la región tienen formación a nivel doctoral. Las universidades, inclusive muchas públicas, carecen de fuertes mecanismos de incentivo a la formación de sus docentes. Por su parte, las nuevas fábricas de títulos del sector privado se orientan a la formación de profesionales y no de científicos o técnicos de alto nivel, hecho que se expresa en el poco peso de los doctorados privados que es donde puede existir una estrecha vinculación entre el nivel doctoral y la capacidad y el interés por la de investigación.

En el escenario de la investigación en la sociedad del conocimiento cabe además reflexionar si la investigación y también los postgrados, pueden llevarse a cabo meramente a escala nacional, o inclusive regional o si la investigación tiende a ser un ámbito que escapa a las fronteras nacionales, y que está cada vez más integrado a escenarios globales o regionales. La tendencia parece orientarse hacia la conformación de una gran división internacional de los procesos de investigación en el marco de múltiples sistemas y redes colaborativas de asociación. No sólo porque no es posible la investigación autónoma, sino además porque no es posible que ningún país individualmente asuma y disponga recursos para cubrir todas las áreas de la investigación científica. A ello están indisolublemente ligados los procesos de internacionalización de los postgrados, y en este sentido el desafío de las universidades en el área de la investigación y de los postgrados parece focalizarse en asumir parcelas de las investigaciones que la sociedad global del conocimiento está generando, promoviendo la movilidad de docentes y estudiantes, creando las redes de postgrados e investigación, y al tiempo apoyando el desarrollo nacional al promover la investigación de problemas locales.

2.10 Los postgrados en las “macrouniversidades” públicas

Las macrouniversidades son las instituciones universitarias más importantes de América Latina con su fuerte enraizamiento en sus respectivos estados nacionales, por sus características comunes autonómicas como resultado de una compleja evolución en los últimos cien años, por sus niveles de calidad, por ser los vehículos del proceso de expansión de la educación superior durante buena parte del siglo XX, por su nuevo rol como centros de creación de saber expresado en el peso de los postgrados en su matrícula, y por representar aproximadamente más de un 15% de la matrícula total de la región, 30% de la matrícula pública y un peso destacado de más del 45% de la matrícula de postgrado.¹¹⁷

La educación superior pública durante el siglo XX tuvo una inmensa expansión, en la cual las macrouniversidades han sido un actor fundamental. Ellas cabalgaron sobre la ola de un fuerte proceso societario que marcó, y en algunos países de la región sigue marcando, el pasaje de una educación superior de elites a una educación superior de masas y fueron el vehículo de la primera fase de la expansión de la cobertura universitaria. Sin embargo, desde los setenta y variando en cada país, tal dinámica se transfirió hacia nuevas instituciones al producirse la diferenciación institucional y al pasarse de estructuras casi monopólicas de la educación a sistemas universitarios diferenciados y competitivos; de un sector público dominante autónomo y cogobernado a un nuevo escenario dual donde convive junto a un sector privado creciente; de estructuras educativas con fuertes niveles de pertinencias nacionales a una educación cada vez más inserta en un mundo global donde redes, franchising, universidades extranjeras, virtuales, empresariales, subsidiarias, etcétera, están marcando la gestación de una nueva educación sin fronteras, en el marco de procesos migratorios y de trabajo en escenarios globales.¹¹⁸

Estas instituciones son una de las modalidades dominantes de la educación superior en América Latina, por su tamaño, por sus tradiciones, por su autonomía, por su modalidad de gestión bajo un cogobierno y por su complejidad. Si seleccionamos las 30 macrouniversidades de la región a partir de su tamaño, constatamos que el 70% de ellas han sido creadas en el siglo XIX, y siempre fueron de un tamaño significativo en términos del porcentaje de cobertura nacional dado durante mucho tiempo por su

carácter casi monopólico. De estas universidades correspondientes a 20 países de la región, 4 han sido fundadas en el siglo XVI, 2 en el siglo XVII, 2 en el siglo XVIII, 13 en el siglo XIX y 9 en el siglo XX. Ellas se pueden clasificar asociadas a su fecha de fundación.

- a. En la fase colonial con un fuerte su peso religioso asociadas a las tareas de la dominación colonial y la formación de los clérigos y representantes del imperio colonial coincidiendo con la tarea de la evangelización. Tales son los casos de Córdoba (1631); La Habana (1728), Autónoma de México (1551); San Carlos de Guatemala (1676); Mayor de San Marcos de Lima (1551); y la Primada de América la Autónoma de Santo Domingo (1538).
- b. En la fase posterior a la independencia de principios del siglo XIX asociadas a la conformación de estados independientes. En estos casos las universidades fueron creadas o como proyectos republicanos orientados para la formación de las nuevas elites gobernantes, tal como la Universidad de Buenos Aires (1821), la San Andrés de Bolivia (1830), la de Chile (1842), Los Andes (1820), de Uruguay (1833), Autónoma de Honduras (1847), así como las que fueron recreadas como las derivadas de las transformaciones por Decreto del Libertador en 1826 de algunas de las universidades religiosas, como la Central del Ecuador, Nacional de Colombia y Central de Venezuela, que pasaron a ser universidades republicanas.
- c. Hacia finales del XIX y comienzos del XX en los momentos en los cuales se comenzaron a llevar adelante los procesos de modernización de nuestros países y de inserción en los circuitos de comercio, efectiva conformación de los estados nacionales y se desarrollan fuertes procesos de modernización de espacios al interior del los países. (Como por ejemplo Zulia (1891), y La Plata (1897).
- d. Desde mediados del siglo XX en el marco de procesos populistas, masificación de la matrícula y transformación de las instituciones educativas de elites a masas y la regionalización de las estructuras de poder. (Nuevo León, Guadalajara, Veracruz, (1944) Autónoma de Puebla (1937), Panamá (1935), Universidad Obrera Nacional (1948) (actualmente Universidad Tecnológica Nacional).¹¹⁹

a. Características de las macrouniversidades

Las características centrales de las macrouniversidades como derivación de los impulsos de la Reforma de Córdoba, son el cogobierno y la autonomía, en muchos casos, no como producto de partida sino como resultado de las luchas históricas que se articularon alrededor de esas banderas, bases de la estructura de gestión y de poder, y del manejo de los docentes organizados a través del estatuto de ingreso a la carrera docente y de prosecución en base a concursos en el marco de la libertad de cátedra y de estudiantes insertos en la dinámica de poder a partir de la gratuidad, el cogobierno y diversos servicios de bienestar estudiantil.

Su estructura de poder altamente politizada con muchos centros de poder legislativos (consejos de escuela, de facultades, institutos, cátedras, departamentos, consejos universitarios, etcétera) fragmentaron el poder e impusieron altos niveles de consensos y una gobernabilidad dada por una legitimación predominantemente académica expresada en procesos comiciales y en poderes legitimados a través de los diversos niveles de cogobierno sobre la base de niveles de calidad académicos.

La estructura del cogobierno, la existencia de poderes que se legitiman en lo académico, la alta dependencia del presupuesto público, los procedimientos burocráticos que le impone el propio Estado, muchas veces han contribuido a la existencia de un fuerte burocratismo universitario con sus propias especificidades. La integración entre el ámbito legislativo y el ámbito ejecutivo en el Consejo Universitario han reafirmado un elevado burocratismo universitario, un bajo nivel de eficacia gerencial pero una alta capacidad de estabilidad institucional.

Sin embargo, más allá de la dinámica de estas universidades autónomas, su evolución ha sido el resultado de políticas y estrategias de los países en relación con la educación superior, fundamentalmente respecto a la cobertura, el financiamiento y el acceso. En este sentido las macrouniversidades son el resultado, no sólo de la propia evolución de la demanda de educación, sino también de los marcos legales, las políticas públicas y las modalidades de financiamiento que durante muchos años articularon a esas instituciones como ejes monopólicos de la educación superior en sus respectivas sociedades.

b. Las reformas de las macrouniversidades

En el nuevo escenario de la diferenciación y de la pérdida de la categoría de monopolio, las diversas macrouniversidades han iniciado y han estado sujetas a complejos procesos de reforma en casi toda la región latinoamericana. Aún no está claro cual será el panorama futuro y cuales serán las características distintivas de las macrouniversidades en el siglo XXI, ya que los derroteros de las reformas que estas instituciones están introduciendo son altamente diferenciados, así como los marcos de las nuevas políticas públicas sistémicas que introducen restricciones a la tradicional autonomía universitaria. El problema del poder y la gobernabilidad de las instituciones; las limitaciones del financiamiento público y las restricciones al cobro de matrículas; la dispersión de centros de poder; la regionalización de la cobertura a escala de sus países; el aseguramiento de la calidad de desarrollo de modalidades no presenciales o de apertura del acceso a sectores antes marginados a través de becas, cupos o servicios sociales; la estructura basada en facultades; la ausencia de fuerte desarrollos a nivel del postgrado; etcétera, son varias de las líneas centrales de las reformas de las macrouniversidades sobre las cuales además se han estructurado los debates en tanto son ellos los nudos conflictivos y los ejes de sus bloqueos políticos.

Desde afuera, como concepciones exógenas, diversas propuestas se han ido conformando, tanto desde los organismos financiadores, desde el mundo gubernamental, desde ámbitos académicos, o desde el sector empresarial, las cuales implican fuertes cambios del modelo de las actuales macrouniversidades públicas:

Cuadro N° 26 Ejes de la discusión de las reformas de las macrouniversidades

ESCENARIO A	ESCENARIO B
¿Características actuales?	¿Características futuras?
Gratuidad	Arancelamiento, ingresos extra-presupuestales
Estabilidad laboral	Remuneraciones asociadas a la productividad
Inserción local	Internacionalización

Monopolio	Diferenciación institucional
Lógica pública de la gestión	Lógica privada de la gestión
Autonomía	Injerencia gubernamental
Autoevaluación	Evaluación externa
Complejidad de saberes	Especialización disciplinaria
Centralización de actividades	Terciarización de servicios
Becas	Créditos educativos
Autarquía nacional	Articulación con los otros subsistemas
Pregrado	Postgrado
Reproducción de saberes	Creación de saberes
Docencia	Investigación

Uno de los ejes de las reformas descansa en la orientación de las macrouiversidades (MU) hacia su transformación como centros de excelencia académica, con una mayor orientación hacia el postgrado y la investigación, y reduciendo la oferta de pregrados que se traslada hacia otras instituciones públicas como en Venezuela o México, o hacia el sector privado como en Colombia, Chile, Costa Rica y Brasil

Históricamente las universidades públicas de América Latina fueron las primeras instituciones en incorporar los postgrados en el marco de sus políticas de calidad y de expansión de su oferta disciplinaria. Más allá de representar hoy 2/3 de los postgrados en el sector público, la incidencia de las MU es mayor y fundamentalmente en términos de calidad. Los postgrados en la región nacieron al interior de estas grandes universidades, muchas veces promovidos a partir de la cooperación internacional o de docentes que habían previamente realizado estudios de postgrado en el exterior, en el marco de las propias lógicas académicas que referimos anteriormente. Así, en estas universidades, en las MU, ha estado la génesis y el desarrollo de los postgrados en la región.

Cuadro N° 27 Matricula de postgrado en las macrouniversidades

País	Universidad	Pregrado	Postgrado	Total	% del Postgrado sobre el total
Argentina	Universidad de Buenos Aires (2004)	301734	14316	316050	4,53%
	Universidad Nacional de Córdoba (2003)	...	...	116627	
	Universidad Nacional de La Plata (2003)	...	...	94283	
Bolivia	Universidad Mayor de San Andrés (2000)	...	...	112036	
Brasil	Universidad de Sao Paulo (2001)	65564	...	...
Colombia	Universidad Nacional de Colombia (2000)	81571	2481	84052	2,95 %
Costa Rica	Universidad de Costa Rica (2005)	35000	6208	41208	15,06 %
Ecuador	Universidad Nacional del Ecuador (2000)	42946	...	...
Guatemala	Universidad San Carlos (2002)	107552	2840	110392	2, 57%
Honduras	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (2003)	78513	1833	79346	2, 31 %
México	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2003)	34108	2308	36416	6, 33 %
	Universidad Autónoma de Sinaloa (2003)	40039	1227	41266	2, 97 %
	Universidad de Guadalajara (2003)	63831	4295	68126	6, 30 %

	Universidad Nacional Autónoma de México (2005)	150253	19765	170018	11, 62 %
Panamá	Universidad de Panamá (2001)	70156	...	...
Paraguay	Universidad Nacional de Asunción (2003)	25000	1936	26936	7,18 %
República Dominicana	Universidad Autónoma de Santo Domingo (2006)	...	...	158000	
Uruguay	Universidad de la República (2004)	...	...	87465	
Venezuela	Universidad Central de Venezuela (2004)	48292	10247	58539	17,5 %
	Universidad de los Andes (2004)	41520	3281	44801	7, 32 %
	Universidad delZulia (2004)	...	...	51597	

Fuente: Observatorio de la red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe (datos de las propias instituciones), México, 2006, y diversos Informes del IESALC del 2000 al 2005.

c. Los postgrados y las normas de las carreras docentes

En las universidades autónomas, el establecimiento y el desarrollo de los estudios de postgrados han recaído en las normativas que regulan la carrera docente la remuneración salarial. También la asignación de cuotas de poder y las lógicas de mejoramiento de la calidad que han estado asociadas a los estudios de postgrado. La propia dinámica política de la cogestión y el cogobierno de estas instituciones perfiladas a partir de la Reforma de Córdoba, asignaba la distribución de los poderes al interior de las instituciones en los grados académicos de sus docentes. La distribución de los poderes y por ende la gestión de la universidad estaban asociados al saber y éste lentamente se fue expresando en los grados académicos a nivel de los postgrados, y no sólo en publicaciones o en niveles de reconocimientos públicos como sucedía previamente con estas certificaciones. Ello estableció predominantemente como requisito para el acceso a los puestos de dirección universitarios así como para los ingresos salariales, la obtención de determinados grados académicos a nivel de postgrado, más allá de los años de antigüedad o determinado escalafón en la propia carrera docente.

Tales requisitos generales sin embargo también han tenido sus exoneraciones. En el caso de la Universidad Central de Venezuela (UCV) si bien se establece que el acceso a los cargos de dirección universitaria requiere el grado de doctor, sin embargo también la normativa prevé su no cumplimiento en caso de no existir en el país la formación académica de postgrado para esa profesión específica, lo cual, más allá de abrir otros escenarios de recorridos políticos universitarios, reconoce la dificultad en muchos países de lograr consolidar y articular los diversos programas de postgrado. Asociado a esta orientación las macrouniversidades han tenido políticas de becas, algunas de ellas expresadas en años sabáticos para formar a sus docentes, en los niveles de postgrado.

En la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) por ejemplo, la carrera docente establece que el sistema de ascenso esta dado por: a) tres años en el mismo puesto; b) alcanzar un grado académico superior al que se tenía al ingresar a la institución; y c) la realización de servicios administrativos al interior de la universidad. En muchas otras universidades públicas autónomas también el acceso a los cargos de dirección universitaria está reservado a docentes con grados superiores.

Sin embargo más allá de reducir los espacios de pelea por el poder y darle una incidencia mayor a los académicos y de estructurarse como un mecanismo simple para incrementar las remuneraciones, estas políticas promovieron el mejoramiento de la calidad de las instituciones y construyeron una lógica sucesiva y continua de estudios de postgrado, mayores remuneraciones y mayores cuotas de poder, lo cual fue la base que garantizó la calidad docente y por ende el mejoramiento de la calidad de las instituciones.

La lógica de la calidad se basaba en un reconocimiento en la necesidad de un reclutamiento en base a competencias y acción política-estudiantil a favor de la universidad y un ascenso con incentivos económicos en base a estudios adicionales. No obstante, muchos de estos impulsores del mejoramiento de la calidad que se asociaban además a becas y pasantías, se fueron reduciendo paulatinamente ante las presiones de las demandas estudiantiles de masificación, de los sindicatos que promovían una estructura salarial mesocrática en función de la antigüedad en el cargo y de las propias restricciones de los presupuestos.

d. La diferenciación de las universidades públicas

Las pruebas de ingreso desarrolladas desde los setenta en casi todas las macrouiversidades, como resultado de las limitaciones de sus presupuestos para responder a las demandas estudiantiles, promovieron un cambio histórico en la evolución de estas universidades y el inicio su lenta elitización. Asociado a ello, la diferenciación institucional contribuyó a la reducción de su tamaño relativo dentro de los sistemas de educación de sus respectivos países. Las restricciones financieras condujeron a una encrucijada en relación con la orientación de las instituciones que comenzaron a variar en un debate interminable entre demandas de equidad y demandas de calidad. Tal debate derivó en políticas hacia el pregrado o hacia el postgrado, hacia mayores salarios docentes o mayor cobertura, hacia gratuidad o cobro de los postgrados, hacia cupos o pruebas de ingreso o ingresos abiertos, hacia mayores presiones sobre los presupuestos públicos o hacia reformas para obtener recursos extra-presupuestarios y mayor eficiencia en el gasto. Tales debates u opciones estuvieron acotados políticamente o legalmente ya que en algunos países, los marcos constitucionales o legales, o las propias normativas

internas de las universidades, establecían la gratuidad de la educación de pregrado. A diferencia, en la región hasta ahora el postgrado se ha desarrollado bajo la modalidad de pago, más allá de que en general, los precios de las matrículas no están fijados exclusivamente en función de los costos de producción como unidades económicas financieras. Ello ha determinado que el postgrado se desarrolle como un espacio pagante y por ende como un nivel que requiere autofinanciamiento y que por lo tanto se estructure bajo lógicas mercantiles. Sin embargo, los docentes de las instituciones en todos los casos tienen mayores facilidades de acceso o costos menores. Varios son los países de la región que han promovido lógicas de autofinanciamiento de los postgrados en las universidades públicas. En Ecuador, Bolivia, Guatemala por ejemplo, todos los postgrados tienen que autofinanciarse. Un caso especial lo constituye Uruguay, donde la Universidad de la República, que es monopólica y cubre el 90% de la matrícula universitaria, clasifica a sus cursos de postgrado como académicos o profesionales, siendo en el primer caso de acceso gratuito, mientras que en el otro es pagante, aunque sus precios son significativamente menores que los del sector privado, con el claro objetivo de competir con el sector privado.¹²⁰

En general pocas de las macrouiversidades se han orientado fuertemente hacia los postgrados, en general han tenido multiplicidad de caminos en el marco de un proceso de diferenciación de la educación superior. Ello ha incidido de diversas formas al interior de estas universidades autónomas, y desde los setenta, más allá de sus similitudes históricas y de contexto, se ha ido produciendo una lenta diferenciación de estas universidades en función de sus propias orientaciones estratégicas y de los marcos normativos.

En un primer caso constatamos la existencia de una variedad de instituciones a escala nacional con diferenciación de grados de subordinación a los ámbitos públicos. En Brasil, las universidades públicas federales tienen una alta subsidiariedad administrativa del Gobierno Central que impone una fuerte homogeneización de sus políticas, en tanto en los niveles estadual o municipal las políticas tienen alta variabilidad en función de las características y dinámicas que les imponen los diversos estados y municipios. En México, más allá de las diversas autonomías de las universidades nacionales, ellas también se diferencian, dado que

las estatales tienen más dependencias de los financiamientos de los estados y de sus propias políticas regionales.

Otro nivel de diferenciación está dado por el grado de autonomía normativa de las universidades. Por ejemplo, en el caso de Venezuela, la modificación de la Ley de Universidades de 1958 por la cual había logrado obtener la autonomía a las universidades, estableció en 1971 la categoría de universidades experimentales, las cuales tienen menores niveles de autonomía. Las más recientes universidades bajo el periodo del presidente Chávez de hecho carecen de autonomía en materia de designación de sus autoridades respecto al Ministerio de Educación Superior. La Constitución de 1999 estableció que la autonomía se adquiere sujeta a determinados requisitos, pero el gobierno no ha reglamentado dicho artículo y no ha promulgado la aprobación de ningún estatuto autonómico por parte de las universidades experimentales creadas al amparo de la Ley de 1971.

En otros países, el proceso de diferenciación o no se ha dado, o ha sido muy reducido como en los casos de Uruguay, Guatemala, República Dominicana, El Salvador, Guyana, Surinam y Belice, por lo cual se mantienen diversas modalidades de monopolio del servicio público de educación superior y corresponde a estas universidades el cumplimiento de la casi totalidad de los fines de la educación superior pública en sus respectivos países, y en muchos casos también la regulación de la dinámica de la educación superior, como en Honduras y Panamá. En otros casos, se destacan universidades autónomas insertas en procesos de diferenciación institucional pero que mantienen amplios y variados niveles de coordinación, como son los casos de las universidades públicas de Costa Rica, Panamá y Honduras cuyo proceso de expansión institucional se realiza con determinadas especializaciones disciplinarias en las diversas instituciones, o en los casos de las universidades públicas de Paraguay, Bolivia, Cuba, Argentina y Venezuela, en los cuales, con diversas variaciones, la diferenciación de las instituciones públicas tienden a niveles de especialización asociados a específicas y propias localizaciones y coberturas territoriales.

Adicionalmente podemos encontrar diferencias en las modalidades de financiamiento. Así, mientras que en algunos países la matrícula es gratuita, en otras hay un significativo arancelamiento como en Chile o

Colombia. Sin embargo, la tendencia más marcada de diferenciación de las universidades públicas parece estar asociada a los niveles de calidad y se derivan, por una parte, de un modelo universitario de elite basado en la investigación y el postgrado como en Brasil y en menor proporción Chile, Colombia y Costa Rica, y por el otro de un modelo de absorción de demanda como en Argentina, Venezuela, Bolivia, Panamá y Uruguay.

Dentro de estas diferenciaciones de las MU se verifica que más allá de que todas han incrementado el peso de los postgrados, algunas, asociadas a la tenencia de mecanismos selectivos de acceso, o la existencia de un sector privado fuerte, o a las propias concepciones académicas internas, tienen un peso más significativo de los postgrados que otras. Tales instituciones son además las que tienen una menor matrícula y mayores niveles de remuneraciones de los docentes en general.

2.11 Los postgrados en las universidades de inspiración religiosa en América Latina

Las universidades religiosas han sido el elemento referencial del desarrollo educativo y universitario desde la Colonia hasta los tiempos presentes, en el marco de un complejo proceso de varios siglos con avances y retrocesos derivados de las tensiones entre el Estado y el poder religioso, entre las sociedades nacionales y los poderes externos, entre el mercado y el Estado, entre el Estado Docente y la educación de familia, entre la religión católica y las otras religiones, y entre la centralidad de la iglesia y la diferenciación de órdenes y congregaciones. Ellas han sido además históricamente la avanzada del proceso de internacionalización de la educación y hoy, en la etapa de la globalización y de la mercantilización de la educación superior, son una parte significativa de la nueva educación privada que se está conformando en el continente, de la nueva diversidad religiosa, de las instituciones de elite y de los altos niveles de calidad.

a. La fundación de las universidades en América Latina

América Latina inició su “etapa universitaria” en la época colonial con la fundación de las universidades religiosas. El nacimiento de estas universidades como instituciones religiosas, católicas, de elites, extranjeras, estuvo marcado por una ambigua separación de lo público y lo

privado, y que coincide con el nuevo escenario gestado en Europa en aquella época, marcado por una nueva relación entre ciencia y religión, el renacimiento y el regreso al estudio de los textos clásicos, los conflictos al interior de la cristiandad y los sucesivos cismas religiosos, así como por el advenimiento de la violenta expansión del Occidente y la creación de una economía mundial, resultado de la evolución al interior del mundo cristiano de nuevas técnicas, saberes y relaciones sociales. A este lado del océano, por su parte, es el tiempo del comienzo de la integración del continente en la economía y en la sociedad europea a través del esclavismo y el comercio triangular, la evangelización católica y la colonización masiva.

Para finales del XVII, América Latina ya mostraba una de sus deformaciones históricas, dada por la desarticulación entre los ciclos educativos y expresada en la escasez de escuelas primarias, y la casi inexistencia de secundarias por un lado, y la existencia de varias universidades, por el otro. Para entonces ya existían siete: Santo Domingo (2), Bogotá (1); Quito (1); La Paz (1), Lima (1) y México (1) que, más allá de depender de los reyes o del papado, todas imponían esquemas y tradiciones procedentes de las universidades europeas sobre las cuales se habían calcado sus programas y estructuras de organización.

En aquella época esa dinámica estaba enmarcada por el complejo proceso de conformación de los estados nacionales y de sus respectivos poderes nacionales, y el inicio de la lenta separación entre el Estado y la Iglesia, y que tendrá como uno de sus hitos la expulsión de los jesuitas de los territorios coloniales, cuando con su llegada al trono de España, Carlos III (1716-1778) comienza a promover fuertes reformas, y entre ellas cambia por primera vez en siglos los Estatutos de Salamanca, lo cual derivará, a su vez, en cambios en las universidades coloniales.¹²¹ Además, bajo el influjo de las ideas iluministas, la Corona buscó reducir los fuertes poderes de las órdenes religiosas, y especialmente de la Compañía de Jesús, que para entonces mantenía un férreo control sobre el aparato educativo en las colonias y que respondía más a la voluntad de sus propias autoridades en Roma, que a los de la propia Iglesia o a los intereses nacionales de España.

A partir de su expulsión, se iniciará una nueva fase de la educación superior en la región, marcada por el camino hacia el carácter “público”

de las universidades y la pérdida creciente de la impregnación religiosa de éstas. El caso más claro será la Universidad de Córdoba, que posteriormente será el centro del movimiento universitario autonómico, ya que al tiempo de la expulsión de los jesuitas, la universidad pasó a depender de los gobiernos coloniales —en este caso del Virreinato del Río de la Plata— así como otras universidades como la Universidad Central del Ecuador y la Universidad Central de Venezuela, que nacieron también religiosas y que pasaron al ámbito seglar por decretos de los gobiernos republicanos luego de las revoluciones de independencia.

La supremacía de los intereses nacionales por sobre los religiosos, que ya había tenido su expresión en Europa, se traslada ahora lentamente hacia América. Fue en tal contexto que los sistemas universitarios en la región se comenzaron a conformar bajo un nuevo patrón, que entre otros elementos promovía el desarrollo de una enseñanza libre del control de los dogmas religiosos. Estas nuevas orientaciones sentarán las bases del modelo universitario republicano, que con fuerte impronta napoleónica propenderá hacia sistemas universitarios pragmáticos, profesionalizantes, destinados a responder a las nuevas demandas sociales, y organizados en términos de facultades y ámbitos especializados de saberes bajo los paradigmas racionalistas de Kant. Nacerá así la Universidad Republicana, centralizada, burocrática, jerárquica, profesional y docente, la llamada universidad de los doctores, como el paradigma educativo de las elites latinoamericanas que rechazaron la universidad religiosa.

La Universidad Imperial europea, sobre todo en su versión napoleónica, impulsará este movimiento nacional que se estructurará con sus características y especificidades propias en América Latina lentamente en el Siglo XIX y que tendrá su eclosión con la Reforma de Córdoba y del movimiento autonomista que ella promovió en todo el continente. En la región, dicha reforma, afirmará un impulso anticlerical universitario, un perfil autonomista y una pertinencia nacional, y contribuirá al distanciamiento de las universidades religiosas, privadas, de paga y con visiones más afincadas en enfoques internacionales.

b. La Primera Reforma: la laicización de la educación superior

América Latina tuvo su gran Reforma Universitaria en el siglo XX, cuando las capas medias urbanas presionaron por la democratización de las

elitistas universidades del siglo XIX, este proceso estuvo asociado además a un modelo de industrialización por sustitución de importaciones y a la urbanización, todo lo cual promovió la expansión de las universidades y una nueva orientación en la formación de los profesionales requeridos. La ruptura con la vieja etapa era una diferenciación, tanto con las universidades de los doctores, como frente al propio poder de la Iglesia en la educación. Para algunos autores como Darcy Ribeiro será recién con la Reforma de Córdoba que definitivamente se separará la educación de la fe y se erradicará la teología de la docencia en América Latina al interior de las universidades públicas.¹²² Este proceso de laicización se había ya iniciado en varios países de la región en la separación del Estado y la religión, y en la propia laicización de los ciclos educativos básicos y se refuerza con las orientaciones más populares y nacionales de nuestras universidades que buscarán separarse de las visiones elitistas, de su filosofía educativa religiosa, y su dependencia institucional de los poderes religiosos.

La búsqueda de ambas rupturas fue el detonante de la Primera Reforma Universitaria en América Latina, iniciada en Córdoba en 1918, que se fue expandiendo e instalando por toda la región y que, al promover la autonomía y el cogobierno universitarios, contribuyó decididamente a la expansión de la cobertura de las universidades públicas, superando los modelos de elite y comenzando a democratizar el acceso a la educación superior para los nuevos contingentes urbanos de la pequeña burguesía, que gracias a la formación profesional protagonizaron una amplia movilidad social ascendente. Lentamente se fue gestando un modelo monopólico educativo universitario, público, gratuito, laico, cogobernado y autonomista que tuvo larga y destacada vigencia en la región. En este largo proceso, el espacio de lo público a nivel universitario se hizo cada vez más dominante en toda la región, y como respuesta se fueron creando algunas instituciones de orientación religiosa que propendían a mantener los espacios de la religión católica, en el marco de una segunda oleada de creación de universidades. Éstas, en general de élites, católicas, constituían un reducto ante la expansión pública laica.

Cuadro N° 28 La Segunda Oleada de Universidades Católicas
(1950 -1970)

País	Universidad	Fundación
El Salvador	Universidad Católica Centroamericana	1965
Panamá	Universidad Santa María La Antigua	1965
Paraguay	Universidad Católica Nuestra Sra. de la Asunción	1960
Rep. Dominicana	Universidad Católica Madre y Maestra	1962
Venezuela	Universidad Católica Andrés Bello	1953
Argentina	Pontificia Universidad Católica Argentina	1959
Argentina	Universidad Católica de Córdoba	1959
Brasil	Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro	1946
Brasil	Pontificia Universidad Católica de San Pablo	1946
Ecuador	Pontificia Universidad Católica de Ecuador	1946

Así, desde los cincuenta en muchos países de la región se fueron creando, en una nueva oleada, universidades privadas religiosas católicas que se orientaron como antaño a la formación de elites, y que en el nuevo contexto pasaron a tener crecientes niveles de cobertura y conformarse como instituciones complejas.

c. La Segunda Reforma: la privatización y la diferenciación institucional

Desde mediados de los setenta, cuando el crecimiento de las demandas de acceso por los nuevos bachilleres frente a las restricciones de las cuentas públicas, golpearon las puertas de las instituciones de educación superior y replantearon en un nuevo contexto la apertura de las universidades privadas, y por ende también la vuelta del protagonismo de las universidades religiosas.

Reafirmado por permanentes crisis fiscales y de las balanzas de pagos, y por la incapacidad de las economías para mantener las tasas de financiamiento que requería la educación superior pública para cubrir las demandas de los nuevos bachilleres por educación pública gratuita, el continente inició una nueva etapa en su educación superior con la expansión de la educación privada. La masificación de la educación media determinaba un crecimiento de la graduación de bachilleres muy superior al leve incremento del Producto Interno Bruto de los países de la región. La respuesta fue una amplia reforma universitaria que promovió la expansión de una nueva dinámica de la educación superior, caracterizada por la expansión de nuevas instituciones privadas y de su matrícula y un estancamiento relativo de la matrícula pública, lo cual estructuró un sistema terciario público y privado en términos de gestión y propiedad, y que al carecer de regulaciones se estructuró diferenciado y heterogéneo. Esta reforma que presentó modelos de calidad, de precios y de financiamiento diferenciados, inició la masiva mercantilización de la educación superior en nuestro continente, y promovió una significativa expansión del sector privado, medido en términos de cobertura, matrícula e instituciones.

Se conformó así un modelo dual, resultado fundamentalmente de los cupos y controles de ingreso por la vía de exámenes en las instituciones públicas, lo cual determinó una migración de una parte significativa de los nuevos estudiantes hacia la educación privada. Ésta a su vez promovió una alta diferenciación: por un lado, se fundaron instituciones superiores orientadas a la absorción de las nuevas demandas y, por otro, instituciones de elites, orientadas a cubrir la demanda de educación de calidad. Muchas de esas últimas fueron instituciones religiosas y católicas, que se apoyaron en que existían en la región y que habían resistido el embate laicizante.

La nueva oleada de instituciones religiosas ya no tuvo un perfil exclusivo de las órdenes católicas más grandes, ni inclusive sólo católicas, sino que comenzaron a tener un papel creciente casi todas las órdenes religiosas o de inspiración religiosas. Para el año 2000, existían en América Latina casi 280 universidades de orientación religiosas en el continente—con más de 1.5 millones de estudiantes— de las cuales 80% eran católicas y un 20% no católicas, representando las instituciones de

inspiración religiosas probablemente un poco más del 10% de la matrícula total y casi el 20% de la matrícula privada. Así, todos los credos pasaron a tener instituciones terciarias en la región: judíos, protestantes, evangélicos, católicos, etcétera, y en algunos países, como Surinam, y Trinidad y Tobago, se crearon universidades musulmanas o en Bolivia, instituciones filosóficamente seguidoras de la Fe Bahai.

Varias son las causas adicionales que podemos anotar del actual crecimiento de la educación universitaria privada y religiosa en América Latina. Entre ellas podemos referir a oferta de carreras realizables en el corto plazo, una oferta académica de calidad, procedimientos administrativos más eficientes; menores requisitos de ingreso; altos niveles de organización y ejecución de gestión; sistemas de créditos y becas; mejor localización geográfica; restricciones de acceso en el sector público; decreciente calidad y eficiencia en los sistemas terciarios públicos. También es necesario destacar en ellas una mayor preocupación de la calidad de la enseñanza, no tener fines de lucro, instituciones con un respaldo institucional, una educación profesionalizante y en general una visión orientada a la formación de las diversas elites sociales.

Es posible sin embargo también destacar diversas causas internas a las organizaciones religiosas a niveles locales o nacionales que han reforzado el crecimiento de estas instituciones, como por ejemplo la existencia de egresados de centros preuniversitarios locales de las diversas órdenes; el crecimiento evolutivo de subsedes universitarias; la acción personal de religiosos, o la iniciativa de grupos de laicos vinculados a alguna congregación o la necesidad de ámbitos de generación de recursos para financiar las otras actividades religiosas de las órdenes o congregaciones respectivas. Finalmente en el nuevo contexto existen causas internacionales del actual crecimiento de la educación universitaria religiosa en América Latina, a partir de las orientaciones globales de las diversas órdenes; de los concilios y orientaciones de la Santa Sede u de otras religiones, que han promovido el acompañamiento educativo del ingreso de nuevas religiones en la región

Todas estas causas han conducido al regreso de las universidades religiosas en América Latina, a una nueva oleada de las universidades religiosas a 500 años de aquella primera marcada por la conquista evangelizadora. Esta nueva expansión de las universidades de inspiración

religiosa y de las universidades confesionales se produjo en toda la región. Tomando una muestra de 197 instituciones se constata el alto nivel de diversificación en términos de su localización geográfica, no siendo un fenómeno asociado a algún país específico, sino de carácter regional, ya que en la casi totalidad de los países, con la excepción de Cuba, hubo una instalación de estas nuevas instituciones terciarias.

En este nuevo escenario, las universidades católicas no han sido exclusivas, sino que ellas han perdido su antiguo carácter monopólico, tanto como privadas como por religiosas, como derivación de alta diferenciación en las diversas órdenes y congregaciones católicas y no católicas, así como por el proceso de globalización de las religiones y de sus distintas congregaciones, órdenes y sectores. Al interior del catolicismo, la presencia de universidades asociadas al Opus Dei, no se ha expresado en instituciones confesionales, sino de inspiración religiosas, ya que ellas no son confesionales sino laicas, aun cuando están asociadas a través de acuerdos entre el grupo de laicos promotores de las instituciones y la propia orden de la Prelatura. Por su parte, también las instituciones de inspiración judías son laicas e independientes, aunque en este caso no están asociadas bajo ningún tipo de acuerdo con su respectiva fuente de inspiración religiosa. También bajo similar modalidad de articulación funcionan las dos universidades que se proclaman de inspiración de la Fe Bahai.

Sin embargo, lo dominante en la nueva presencia de universidades religiosas, fue su alta diversidad, expresando la casi totalidad de los grupos religiosos en el continente. Mientras que en la primera fase universitaria durante la época colonial la presencia universitaria era de unas pocas órdenes católicas, a casi cinco siglos, ahora la presencia de universidades confesionales o de inspiración religiosa, expresa una amplia libertad al interior de las distintas iglesias, en un proceso bajo el cual la decisión de radicación de esas instituciones terciarias en la región radica en las propias lógicas internacionales de dichas iglesias, y en tal sentido son una expresión tanto del proceso de internacionalización de las religiones como de la propia internacionalización de la educación superior.

d. Las nuevas características de las universidades religiosas

La expansión de las instituciones de inspiración religiosa en el marco del crecimiento de la educación privada y de la diferenciación institucional, también se ha expresado en una amplia diversidad a su interior. Tal divergencia se expresará en el grado de complejidad de las instituciones y en el peso de los postgrados, en tanto ambas categorías definen el nivel de calidad de la institución, y en cierta forma también su propio grado de elitización. Los datos parecen mostrar que el regreso de las instituciones religiosas, tanto al interior de las católicas, como de las no católicas, se está produciendo diferenciadamente no sólo bajo la modalidad de universidades de elites, sino también bajo un perfil de instituciones de absorción de demanda o bajo concepciones orientadas a la evangelización. Un estudio sobre las universidades constata que el perfil de la matrícula de estas instituciones se distribuye en forma bastante similar a las demás instituciones, con un peso muy marcado de los estratos medios.¹²³ Sin embargo, al observar detalladamente se destaca que hay instituciones en las cuales el 70% de matrícula corresponde a los sectores menos favorecidos de los quintiles 1 y 2, en tanto que hay otras en las cuales el 85 % de la matrícula pertenece a los estratos altos, mostrando claramente una fuerte diferenciación entre las instituciones de inspiración religiosa, donde coexisten algunas de elites con otras orientadas a sectores de bajos ingresos.

Igualmente medido sobre el perfil de las ofertas curriculares, o sobre la ponderación de los postgrados, el estudio de Luis Enrique Orozco a partir de un análisis muestral de 57 universidades, constata que estas instituciones religiosas no se diferencian significativamente de las demás instituciones, y que por ende no parecerían conformarse como exclusivas instituciones de elites. Sin embargo, su estudio revela también una significativa diferenciación interinstitucional medida por el grado de complejidad de las instituciones, a partir de una metodología estadística de clasificación del grado de complejidad de las instituciones con más variables indicativas y no exclusivamente con el peso y la dimensión de sus postgrados.¹²⁴ En esta línea, los datos muestran la amplia diferenciación de estas instituciones religiosas por grados de complejidad y por el peso de los diversos sectores sociales en la matrícula, clasificando

a 7 universidades como altamente complejas, 17 como medianamente complejas y 27 como poco complejas.

Sin embargo, un estudio realizado por Soledad Zapiola, al focalizarse específicamente en las católicas a partir de una muestra de 62 universidades católicas de América Latina y del Caribe, nos permite complementar el análisis precedente, al visualizar las múltiples diferenciaciones al interior de dichas universidades y el peso también distinto en ellas de la matrícula de postgrado.¹²⁵ Mientras que en el análisis de Orozco para todas las instituciones se verifica que el pregrado para el año 2003 representa el 94% de la matrícula y solo el 6% corresponde al postgrado, los cuales son los indicadores más o menos similares a los niveles de todo el sector universitario, al ser analizado el mismo tema por Zapiola en su propia muestra de universidades católicas, se verifica que la proporción de los postgrados en estas instituciones es similar a la muestra de Orozco que es para todas las universidades de inspiración religiosa y no solamente para las católicas. Sin embargo, en el estudio de Zapiola se constata la existencia de fuertes diferenciaciones por congregaciones. Así, su trabajo nos parece mostrar a partir de medir el peso del postgrado, la fuerte disposición de algunas congregaciones, como los Legionarios de Cristo, y en menor proporción los maristas, los franciscanos y los jesuitas, hacia una educación de mayor nivel de calidad y de elites dado por el mayor peso de los postgrados.

Cuadro N° 29 Matrícula de postgrado de las universidades católicas
(Porcentaje del postgrado frente a la matrícula total)

Diocesana	4.89 %
La Salle (Aso. Civil)	7.67 %
Compañía Jesús (Asoc. Civil)	6.27 %
Salesianos (Cong.)	1.65 %
Camilos (Cong.)	10.14 %
Compañía Jesús (Cong)	10.99 %
Sagrado Corazón (Cong.)	0.76 %
Terciarios Capuchinos (Cong.)	1.55 %

Predicadores (Cong.)	8.22 %
Franciscanos (Cong.)	11.14 %
Hermanos Maristas (Cong.)	13.81 %
Legionarios Cristo (Cong.)	18.79 %
otras congregaciones	5.29 %

Fuente: Zapiola, Soledad, "Las instituciones de educación superior católicas en América Latina". www.iesalc.unesco.org.ve

Ello nos estaría mostrando claramente la diferenciación de este tipo de universidades, y el hecho de que algunas de éstas se están conformando como instituciones de elites, que en el actual contexto de la sociedad del conocimiento se expresa tanto en estándares más elevados de calidad como en la presencia de un perfil de la matrícula y de las ofertas más significativamente orientadas hacia los postgrados.

Tal diferenciación acontece también en las universidades no católicas, aunque en general éstas muestran un porcentaje menor de postgrados, bien sea por su reciente instalación o por su mayor orientación hacia los pregrados y la formación de sectores de menos ingresos, más allá de que en las 7 universidades más complejas se incluye una universidad metodista, y una adventista en las relativamente complejas, la mayor parte de las universidades no católicas se localizan entre las universidades menos complejas y con menor peso de los postgrados. Es el caso de las universidades evangélicas cuyo criterio es localizarse predominantemente en el interior de los países, con residencias estudiantiles y con actividades laborales de los estudiantes en la propia universidad, focalizada en el pregrado y de estudiantes de sectores sociales de menores ingresos y con un perfil más evangelizador en la dinámica de gestión.

2.12 La evaluación de los postgrados en la sociedad del saber

La educación superior en América Latina durante el siglo XX estructuró el aseguramiento de la calidad de la educación superior a partir de mecanismos al interior de las universidades. La carrera docente, la reducida carga horaria docente, los relativamente elevados niveles salariales, la matrícula de elites y el propio origen social de estudiantes y docentes,

así como una baja renovación de los saberes, determinaron estándares de calidad relativamente elevados de las universidades, a pesar de la reducida investigación en ellas, la baja demanda de ciencia y tecnología por parte de los aparatos productivos en la región y la escasa cantidad de ofertas y matrículas de los postgrados.

Tales mecanismos al interior de las propias universidades fueron útiles y eficaces hasta finales de los sesenta cuando la violenta expansión de la matrícula comenzó a desbordar a las universidades públicas, saturó sus aulas, incorporó docentes de menores niveles de formación y politizó la gestión. La expansión de la demanda sin el debido acompañamiento financiero, tendió a afectar los niveles de calidad de las propias instituciones públicas y a superar a los mecanismos preexistentes de aseguramiento de la calidad. El mercado fue la respuesta para cubrir dichas demandas y nuevas instituciones terciarias se posicionaron (absorción de demanda o educación de elites; con o sin fines de lucro, etcétera) y, dada la ausencia de estándares básicos nacionales obligatorios de calidad, la dinámica derivó a su vez en elevados niveles de diferenciación de los niveles de calidad que promovieron la creación de circuitos diferenciados de escolarización con distintos niveles de calidad de las políticas de autocontrol de la calidad en las universidades públicas, comenzaron a dar legitimación a la necesidad de establecer sistemas, tanto de supervisión y vigilancia, como de evaluación y acreditación para las nuevas universidades y también crecientemente para las tradicionales públicas. En casi todos los casos la fiscalización descansó en los ministerios de Educación, mientras que la calidad se cauteló en agencias de aseguramiento, las cuales lentamente están construyendo una especie de “policía académica”, costosa, centralizada, cada vez más exigente como derivación de la incapacidad de las propias instituciones públicas y privadas de cumplir los mandatos de exigencias de calidad que son cada vez más el basamento de la educación superior a escala global, y que se está constituyendo en un fuerte motor del desarrollo de los postgrados y de su incremento de calidad.

a. La creación de las agencias de evaluación y acreditación

La masificación estudiantil, la proliferación de instituciones y la renovación de los saberes disciplinarios han promovido la búsqueda de mecanismos de aseguramiento de la calidad a escala mundial. La dife-

renciación de los niveles de calidad, la ausencia de información sobre las certificaciones, la preocupación de los colegios profesionales por la desvalorización de las certificaciones y las crecientes condiciones competitivas que ha impuesto la diferenciación institucional y la propia globalización de las economías nacionales, fueron llevando con distinta intensidad a las sociedades, a los gobiernos y a las universidades, a reconocer la necesidad de establecer mecanismos nacionales de evaluación y acreditación para asegurar mínimos estándares de calidad de los servicios educativos universitarios.

La expansión y regulación de estas agencias promovieron una nueva fisonomía universitaria localizada entre la autonomía universitaria y la libertad de mercado, constituyeron la palanca para iniciar el proceso de construcción de una educación superior de calidad igual para todos en la región. Ellas establecieron una cuña regulatoria entre la autonomía y la libertad de mercado, y sus propias características han estado dadas en función de la dinámica política en cada país, así como de una compleja tensión y concertación entre las universidades, el mercado y los gobiernos. Así, las agencias de evaluación y acreditación nacieron frente, y muchas veces contra, el mercado privado o la autonomía pública, buscando establecer lógicas sistémicas, estándares comunes y políticas de regulación. Éstas se caracterizaron, más allá del mayor o menor peso de los aparatos políticos, por su relativa autonomía, la voluntariedad de sometimiento a su procesos de evaluación, y se centraron en procesos de autoevaluación, evaluación externa por pares y acreditación institucional, de programas centrados en el pregrado, en modalidades presenciales y en dinámicas pedagógicas homogéneas. El proceso de discusión y de formulación de marcos normativos de agencias de acreditación y evaluación, y su posterior establecimiento marcó la región de América Latina y el Caribe desde la segunda mitad de los 90. Para mediados de esta década, con mayor o menor intensidad ha concluido en casi todos los países de la región, y así para el 2007 existen agencias de evaluación y acreditación de aseguramiento de la calidad en Argentina, Chile, Bolivia, Paraguay, Costa Rica, Ecuador, Perú, Colombia, República Dominicana, Brasil, Trinidad y Tobago, México, Cuba, El Salvador, Jamaica y Panamá. Las características de estas agencias han sido sin embargo altamente variables: unas voluntarias, otras obligatorias; hay estatales,

gubernamentales, corporativas y académicas; de programas y de instituciones; monopólicas y competitivas, centralizadas y descentralizadas, nacionales e internacionales. Sus procedimientos además pueden ser presenciales o automatizados, cualitativos o cuantitativos, universitarios o terciarios, de pregrado o postgrado, o de ambos a la vez, etcétera, como resultado de que su gestación fue resultado de una compleja dinámica de negociaciones políticas y de distintas demandas sociales en función de las distintas realidades políticas de cada país en ocasión de sus propias creaciones. Sus roles tampoco son comunes, ya que en algunos países tienen la función de evaluar y acreditar, como en Argentina y Ecuador; pero en Chile y Brasil si bien tienen ambos cometidos, ellos se realizan a través de un órgano de pregrado y otro de postgrado. En Colombia, por su parte, la evaluación es una potestad de la agencia, pero la acreditación es un acto gubernamental del Ministerio, en tanto que en El Salvador, mientras que la evaluación es potestad ministerial, la agencia sólo tiene el rol de proponer la acreditación.

En el marco de este proceso, casi todas las agencias de aseguramiento de la calidad más allá de sus características específicas, llevaron adelante un paradigma evaluativo similar, caracterizado por constituir mecanismos y procedimientos homogéneos para evaluar a las universidades, certificando y acreditando los niveles de calidad de las instituciones o de sus programas a partir del análisis de los informes que los pares académicos realizaban sobre los propios informes de autoevaluación hechos por académicos de las propias universidades. Cada uno de esos procesos se basaba en el seguimiento de guías, procedimientos, glosarios y criterios establecidos por las agencias, algunos de los cuales, a su vez, habían sido previamente consensuados con las universidades.¹²⁶

La calidad en sus líneas generales descansa muchas veces en la formación de los docentes y por ende en sus estudios de postgrado. En tal sentido, los procesos de evaluación constituyen un fuerte motor a la postgraduarización de la función docente. Adicionalmente los procesos evaluativos se acompañaban con la creación de un banco de pares conformado a través de criterios específicos de selección y roles claramente más acotados para la tarea de dichos pares nacionales evaluadores, junto con una presencia de pares evaluadores externos que colaboraban con los pares locales en la tarea casi de verificación de si las autoevaluaciones

eran objetivas y reales, con pocas diferenciaciones para todos los niveles universitarios.

Este paradigma evaluativo se validó a inicios de los noventa y correspondió a un escenario de la educación superior caracterizado por su reducido tamaño, y sus características intrínsecas determinan evaluaciones costosas, lentas, de difícil masificación, con altas probabilidades de concusión de intereses y altamente subjetivo, y los cuales entraron muy rápidamente en contradicción ante la masificación de la matrícula, la multiplicación de instituciones, la diferenciación de prácticas pedagógicas, la rápida expansión y renovación disciplinaria, el contexto de una educación transnacional y la aparición de la educación virtual. De una matrícula total en 1994 de 7.5 millones de alumnos y una cobertura bruta del 17.6 % cuando se crea la primera agencia (CONEAU), se ha pasado a 15 millones de alumnos en el 2006 que representan una cobertura bruta de 30 % respecto a la población de 20 a 24 años, con un ingreso anual de más de 900 mil alumnos nuevos, cuando se crea la última agencia la CONEAUPA de Panamá.

b. De las agencias de evaluación a los sistemas de aseguramiento de la calidad

Estas nuevas realidades son las que están promoviendo el cambio de los paradigmas evaluativos hacia su creciente diversificación, en un camino que muestra el pasaje de agencias a sistemas de aseguramiento de la calidad, por la alta complejidad de los sistemas terciarios, por el reconocimiento de que la calidad de la educación superior es una dimensión diversa y multicausal que no puede ser establecida, instrumentada ni fiscalizada por un enfoque único conceptual e institucional, y por la alta diferenciación de actores sociales, de estudiantes, de niveles educativos, de instituciones, de campos disciplinarios, de concepciones de calidad, de pertinencias, de modalidades pedagógicas o de factores que inciden en los procesos de aprendizaje. Ello, a su vez, se articula con el reconocimiento de la diversidad, de las orientaciones para promover la calidad, de la propia evaluación de los resultados del impacto efectivo de las agencias, de sus propias y diferenciadas características, de su grado de autonomía, de su capacidad financiera, de la calidad de sus cuadros técnicos y de sus características como los “policías académicos”. En esta

visión sobre la necesidad de promover sistemas efectivos de asegurar la calidad de los procesos educativos, está influenciando notoriamente la nueva sociedad del saber, el rol central de la educación superior y la internacionalización de las universidades.¹²⁷

El Banco Mundial en 1998 reconocía que “para los países en la vanguardia de la economía mundial, el balance entre conocimientos y recursos ha cambiado tan ampliamente que el conocimiento se ha transformado en el factor más determinante de los niveles de vida, que la tierra, las herramientas y el trabajo”.¹²⁸

Con la diferenciación y masificación se comenzaron a establecer mecanismos para incrementar y garantizar la calidad de los servicios de educación terciarios de la región. Así, la masificación estudiantil, la creación de circuitos sociales diferenciados de calidad y la proliferación institucional mercantil ha marcado una nueva etapa para las agencias, incentivada a su vez por la globalización, la revolución de saberes y de las nuevas tecnologías, así como por la propia evaluación de los resultados y dinámicas de las agencias de acreditación. Todo ello ha sentado las bases institucionales para el pasaje de las agencias de evaluación y acreditación hacia sistemas más complejos de aseguramiento de la calidad, que implican encarar a la diversidad de los niveles educativos, o de las prácticas, niveles y modalidades pedagógicas, y fundamentalmente de la diferenciación disciplinaria con instrumentos, mecanismos y políticas más diferenciados y específicos a las nuevas realidades.

Más allá de los similares paradigmas evaluativos, la evaluación de los resultados de las agencias es una tarea compleja, dada la propia diversidad de situaciones, el poco tiempo de establecimiento de ellas y la ausencia de información abierta de muchos de sus actos. En general, en la mayor parte de los casos parecen constatarse bajos niveles de efectivas evaluaciones y acreditaciones, dificultades de funcionar en contextos de diversificación disciplinarias, restricciones financieras para asumir la necesaria renovación de los procesos evaluativos, alta dependencia de presiones académicas o políticas y la propia ausencia de efectivos impactos en la realización de reformas y proyectos de transformación *a posteriori* de las propias evaluaciones y acreditaciones.¹²⁹ Derivado de esta realidad uno de los ejes de la reflexión se ha orientado a analizar si los paradigmas evaluativos formulados para cuando los sistemas univer-

sitarios eran menos complejos y más reducidos, pueden funcionar en el actual contexto de la masificación y diferenciación con un incremento de casi un millón de estudiantes por año y tal vez, aun cuando mucho menos que en los noventa, más de una cincuentena de nuevas instituciones por año en la región. Ello pone como centro de la reflexión los criterios, procedimientos e instituciones de evaluación y acreditación.

Los criterios sobre la calidad de la educación superior han ido variando en los últimos años, complejizando la propia lógica de la evaluación y acreditación. En un primer momento privó un enfoque academicista de base internacional y caracterizado como un modelo de elites académicas con muy baja inserción de los saberes en la producción y en las dinámicas sociales nacionales. Dicho esquema que privó durante muchos años en la región, fue rebatido por un enfoque centrado en la equidad, de carácter nacional, resultado de la alta diferenciación de las instituciones de educación superior, que expresaba predominantemente un enfoque político asociado a la igualdad de oportunidades y donde privaba la necesidad de establecer estándares mínimos de calidad, de equidad y de accesibilidad social. Por su parte en los últimos años, un nuevo enfoque se ha expandido, el cual incorpora las variables de la competitividad, que está concebido en escenarios globales, de pertinencia y calidad y que tiene un fuerte sesgo hacia la eficiencia y la eficacia, en términos de saberes y aprendizajes por competencias y la asociación a parámetros internacionales. En este enfoque la calidad es crecientemente una variable global y se asocia a los criterios de los centros internacionales de referencia por disciplinas.¹³⁰ En este caso la calidad de los programas estará dada en parte por estudios de postgrado en universidades de clase mundial, definidas en los rankings comparativos, de sus docentes. Finalmente, nuevas concepciones sobre la calidad se han desarrollado marcadas por la diversidad de saberes y de paradigmas epistemológicos, en el cual la confluencia de múltiples fuentes de saberes se asocia con la necesidad de promover diversidad de modalidades e instituciones educativas y por ende propenden a aprendizajes transdisciplinarios. Tales criterios constructivistas conciben los procesos de aprendizaje en forma individualizada reconociendo que todas las personas se apropian de saberes en formas diferentes y propias.

Estas concepciones inciden en la diversidad de enfoques orientados a las evaluaciones, teniendo en consideración la diversidad de procesos, instituciones, ingresos, egresos, competencias, campos disciplinarios, líneas de investigación, modalidades pedagógicas, estructuras curriculares y estudios de postgrado. Finalmente nuevos epistemes se han desarrollado a partir de concepciones asociadas a la ausencia de una exclusiva fuente de saber. En el marco de esa diversidad, en lo propiamente evaluativo se comienza a reconocer, no sólo una nueva cultura de la evaluación, sino también la superación del rol exclusivo del Estado, de los académicos o de los gobernantes como actores evaluadores. También han aparecido nuevas metodologías, y por ende nuevos paradigmas evaluativos, orientados a un uso más intensivo de los sistemas informáticos y estadísticos, basadas en concepciones sobre la gestión compartida en red de los conocimientos (*peer assist*), así como también del desarrollo de modalidades de evaluación de resultados a través de exámenes finales por competencias y programas.

En la mayor parte de estas orientaciones se tiende a diferenciar los saberes básicos, casi de tipo “commodities” que caracterizan al pregrado y que por ende tienen modalidades generales evaluativas, respecto a los postgrados cuyas especificidades disciplinarias refuerzan la existencia de modalidades evaluativas basadas en los pares externos. La irrupción de los nuevos enfoques sobre la calidad, y por ende de modalidades de evaluación, están reconociendo que las agencias de acreditación en la región, más allá de la diversidad de sus situaciones, tienen concepciones orientadas a la lógica de funcionamiento de la educación tradicional de elites del pasado presencial, de saberes básicos, de pocas orientaciones y de tipo disciplinarias. Ello se refleja en la lentitud de sus procedimientos, la baja eficacia para producir cambios significativos y rápidos en los niveles de calidad, en la dificultad para sortear las restricciones derivadas de las presiones que imponen los diversos actores universitarios tanto públicos como privados, así como en la imposibilidad de imponer reformas, superar sus estrechos marcos normativos o cambiar la iniquidad de la educación superior. Sin embargo, sus prácticas y modalidades evaluativas presenciales de pares especializados son más eficaces cuanto más elevados son los niveles educativos y por ello pueden ser las modalidades más eficientes a nivel del postgrado. Ello, a su vez, valorando más

destacadamente el peso de postgrados internacionales en los currículos vitae de los docentes.

La masificación de la cobertura, la diferenciación institucional, disciplinaria y pedagógica y la educación permanente están obligando a confrontar los tradicionales paradigmas evaluativos de las agencias con nuevas alternativas: acreditación por carreras versus acreditación institucional; voluntariedad de la evaluación frente a su obligatoriedad; autoevaluación cualitativa versus evaluación cualitativa de indicadores; evaluación en función de los principios y misiones o en función de parámetros de calidad predefinidos; preeminencia de la autoevaluación versus evaluación externa; existencia de una sola agencia frente a un conjunto amplio y diverso de instituciones y políticas que construyan sistemas de aseguramiento de la calidad y no meramente evalúen las realidades y las certifiquen; entre una evaluación de procesos e insumos frente a la evaluación de competencias y de los saberes adquiridos; evaluaciones presenciales frente a evaluaciones utilizando modalidades en red para compartir información y verificar indicadores, evaluación de saberes básicos de pregrado frente a evaluaciones muy segmentadas de postgrado atento a sus especificidades en la sociedad del saber.

c. El futuro de la educación

La evaluación supone enfoques y visiones prospectivas, ya que es una tarea asociada al futuro de los saberes y de las sociedades. Ella tiene como eje contribuir a promover una mejor capacidad de los profesionales y de las universidades para responder a las incertidumbres del futuro, dado que la Universidad forma profesionales que ejercerán en el futuro, sobre escenarios desconocidos y de incertidumbre, y la acción de evaluar y acreditar está asociada no tanto a la pertinencia presente, como a la significación futura de esos saberes, instituciones, disciplinas y profesionales. Es este un enfoque que entronca con la incapacidad de prever el futuro y la necesidad de reconocer múltiples futuribles contruidos por las personas, las sociedades y el desarrollo de los saberes. Ello conduce a un enfoque basado en la diversidad de saberes que produce el multiculturalismo y la pérdida del monopolio de las universidades como centros exclusivos de conocimientos, y que por ende tenderán cada vez a una mayor diferenciación de las modalidades evaluativas

en función de la expansión renovación y obsolescencia disciplinaria, y a la diferenciación, institucional, pedagógica y de niveles, circuitos y modalidades educativas.

La educación tradicionalmente ha tendido a repetir saberes, pero en el nuevo contexto donde éstos que se tornan obsoletos en corto plazo, la propia educación no puede ser la memorización de los saberes. El dilema no es cómo enseñar mejor lo que se sabe, sino cómo enseñar lo que no se sabe y cómo evaluar sobre realidades futuras de saberes y problemas desconocidos en contextos de incertidumbre. En este enfoque se conceptualizaría a la calidad de la educación como la capacidad de las instituciones y de sus productos (profesionales, libros, investigaciones, etcétera.) para responder a los desafíos futuros y para responder y superar a una dinámica socioeconómica y educativa que tiende a reproducir la nueva división internacional del trabajo que polariza sociedades de la información en los países en desarrollo y sociedades del saber en los países centrales. Ya en Colombia, el determinante de la duración de la acreditación de programas e institucional está dado por la sostenibilidad en el tiempo de sus equipos docentes.

Sin embargo, en general, las agencias bajo su episteme actual están proyectadas sobre el pasado: certifican la calidad que antes existió. Sobre esta línea argumental, en lugar de realizar un análisis basado en si ellas son democráticas (representan a la sociedad), si son eficientes (con los recursos llegan a un óptimo de eficacia), si son racionales (las decisiones se basan en criterios técnicos), y no de grupos de intereses reducidos, etcétera, se debe avanzar a criterios evaluativos centrados en la eficacia de la educación para responder en los escenarios del futuro. Mas allá de reconocer que sus procedimientos de evaluación son rígidos, presenciales, burocráticos y disciplinarios, que miden procesos y no resultados, el problema fundamental es que ellos miden pasados y no futuros, miden saberes parcelados y no integrados, miden saberes obsoletos y no la creación de nuevos saberes, miden fundamentalmente pregrado y no los saberes especializados que caracterizan a los postgrados y miden la memoria y no la capacidad de aprender. Miden estudios de postgrado pasados por parte de los docentes.

Elas utilizan procedimientos de autoevaluación y evaluación por pares, que parecen ser más útiles y eficaces a nivel de los postgrados, dada

la complejidad disciplinaria de éstos y los altos estándares requeridos de calidad, en tanto que en pregrado otras modalidades evaluativas normalizadas masivas y de indicadores indirectos parecen ser más eficientes y eficaces desde el punto de vista de costos, de generación de informaciones y de verificación de los aprendizajes de los saberes básicos.

Actualmente el modelo sobre el cual se basan los procesos evaluativos es un óptimo de la universidad tradicional de pregrado. Miden y evalúan la universidad tradicional que no investiga, inflexible, profesionalizante, la conformada por las iniquidades. Miden y evalúan prácticas pedagógicas que son tradicionales de tiza, lengua y pizarrón, de libros en bibliotecas y de clases catedráticas, las cuales constituyen las modalidades educativas que se asocian al paradigma de la reproducción de saberes anteriores y de la mera docencia. Evalúan procesos educativos basados en la reproducción de saberes adquiridos, cuando en el nuevo contexto de la revolución de los saberes se ha generado una compleja realidad asociada a su rápida renovación y por ende a su periódica obsolescencia, lo cual debería conducir a procesos evaluativos centrados en la capacidad de aprender a aprender, en la capacidad de generar saberes.¹³¹

Sin duda, no existe un solo camino societario, y actualmente se sostiene la dificultad de preverlo en un contexto donde la revolución de conocimientos fija diariamente nuevos caminos y senderos impensables e implanificables.¹³² Sin embargo, más allá de las teorías del caos, es dable pensar sobre la existencia de futuribles, de la previsible convivencia de modalidades educativas distintas y de la diversidad de opciones que promueven el mercado, las personas y los gobiernos.¹³³ Entre esos futuribles sobre los cuales corresponderá el análisis de los caminos de la evaluación podemos distinguir claramente la creciente y mayor separación del pregrado respecto al postgrado, y asociado a ese corte un nuevo y complejo panorama educativo del cuarto ciclo universitario, tal vez hasta una nueva educación, marcada por su carácter global y transnacional; su nivel de virtualización y nuevas pedagogías; su carácter de educación permanente, su organización desestructurada y flexible; y su estructura curricular altamente transdisciplinaria o fragmentada al infinito de diferentes disciplinas.

En realidad estas tendencias no son futuribles, no son posibilidades con una determinada probabilidad, sino que son dinámicas en curso y que

están conformando nuevas realidades que se sintetizan en los estudios de postgrado, en la individualización, en la globalización y en la virtualización de los procesos de aprendizaje en este nivel. La diferenciación al interior de la educación superior está derivando por una mayor separación entre el pregrado y el postgrado, y se expresará en ese camino en una fuerte diferenciación de los criterios y lógicas de los procesos de evaluación entre ambos niveles. En tanto el pregrado tiene en general una pertinencia nacional y una lógica de equidad, el postgrado está basado en estándares internacionales y altos niveles de calidad. Mientras que el pregrado se estructura a partir de saberes básicos, el postgrado se desarrolla a partir de especializaciones y mayores complejidades de los saberes. En tanto el pregrado puede convivir con el monolingüismo, el postgrado requiere el manejo multilingüístico. Finalmente mientras el pregrado transfiere exclusivamente saberes, el otro se basa además en la creación de saberes en áreas especializadas a partir de un currículo internacional. Tales diferencias conducen a lógicas evaluativas diferenciadas y también marcos normativos e institucionales diferenciados.

En la región, tanto Colombia, Brasil y Chile han desarrollado marcos institucionales diferenciados para llevar adelante los procesos de evaluación y acreditación en el ámbito de los postgrados, CAPES de Brasil ha sido el ámbito de referencia fundamental en ese proceso por su centralización, su complejidad, su asociación con fondos de estímulo y sus altos estándares de calidad. El CSUCA ha transformado su agencia de acreditación de programas regionales compartidos en un ámbito específico de evaluación y acreditación de postgrados en toda la región en el 2005. Casi todas las agencias nacionales, más allá de cubrir campos de acción de toda la gama de la educación universitaria –muchas veces por el propio tamaño de sus países– sin embargo utilizan normativas específicas de evaluación para los postgrados como son, por ejemplo, los casos de Argentina (CONEAU) y Ecuador (CONEA). México por su parte, aunque tiene un modelo más abierto de licenciamiento a las asociaciones profesionales, y en el cual avanzó hacia la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación a través de múltiples comisiones (23) de evaluación y acreditación por campos disciplinarios, sin embargo a nivel del postgrado el modelo evaluativo es único y descansa en COPAES como organismo público de evaluación, con el apoyo de los CIES que son los

Comités de Pares por disciplinas. En Venezuela, por su parte, a pesar de no existir un sistema de evaluación y acreditación por ley, a nivel de postgrado sí existen procedimientos y marcos regulatorios de evaluación y acreditación aprobados en forma consensual entre las universidades y que ejecuta la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) dependiente del Consejo Nacional de Universidades.

d. La contradicción de una evaluación local con una educación global

La creciente dinámica global de los postgrados complejiza su panorama evaluativo, lo cual tenderá a establecer cada vez mayores especificidades institucionales y supranacionales a los procesos de aseguramiento de la calidad.

La nueva educación transnacional remite a escenarios de alta movilidad estudiantil, al incremento de la cooperación interuniversitaria y estándares compartidos de calidad. Ella se articula, además, en el marco de la creciente globalización mercantil y el nacimiento de la sociedad del saber.

Las agencias de acreditación, si bien han nacido en su mayor parte de determinaciones políticas, académicas y económicas nacionales, crecientemente en el contexto de la internacionalización de la educación superior, han debido asumir nuevos roles de regulación asociados a la educación transnacional. Estos sistemas de aseguramiento de la calidad, nacido en la crisis de la Segunda Reforma de la Educación Superior en la región y en la expansión de los modelos binarios, sin embargo están comenzando a tener un papel destacado en la regulación de calidad del modelo tripartito de instituciones públicas, privadas nacionales e internacionales, en cuya acción sufren un cambio significativo de roles y de enfoques, al intentar regular la relación de lo nacional con lo extranjero, de los sistemas universitarios locales frente a la educación externa.¹³⁴ Es este el caso, sin duda, de los postgrados sándwiches e internacionales por movilidad docente, estudiantil o por ser transfronterizos.

En este proceso, las agencias de evaluación y acreditación de la calidad están siendo crecientemente parte constitutiva de las bases de la nueva sociedad del conocimiento que se está conformando y de una economía globalizada que está permitiendo mayores niveles de movilidad

de la mano de obra en el marco de la compleja irrupción de la educación transnacional. Comienzan a ser parte de los procesos de fiscalización, incentivación y control en el proceso de generación de conocimientos a escala global, y también instrumentos de las nuevas barreras de defensa entre los países y los mercados mundiales en materia de educación superior, en el marco de un largo proceso que marcará los parámetros básicos de la educación global y sin fronteras que parece perfilarse como dominante en las próximas décadas. Sin embargo, el nuevo escenario de regulación, supervisión y control, así como la calidad y la pertinencia son crecientemente globales, y también sus alumnos y docentes, en el marco de la globalización de la economía y la conformación de la sociedad de la información y el conocimiento de acceso en red, lo cual entra en contradicción con los determinantes técnicos, normativos y administrativos de las agencias que sólo permiten evaluaciones y acreditación así como un control a escala nacional. La nueva dinámica educativa que se asocia a la sociedad del conocimiento y de la información de acceso en red o de estudios integrados internacionalmente, se caracteriza dadas sus especificidades técnicas y académicas, por la dificultad de su control local. Sus componentes virtuales, internacionalizados, de multiplicidad de alianzas entre instituciones y de creciente movilidad estudiantil y profesoral, fundamentalmente a nivel de los postgrados internacionalizados, como resultado de la necesidad de las sociedades de tener cada vez más profesionales especializados en áreas del saber que no se están en capacidad económica o académicamente de ofrecerse a escala nacional, chocan contra las estrechas soberanías y la capacidad reducida de acción de las agencias locales.

En la educación transnacional se están produciendo múltiples alianzas interuniversitarias en el marco de la mercantilización global de las universidades, de la expansión de nuevas tecnologías y del crecimiento de un comercio internacional sobre la base de regulaciones de derechos (de autor, de propiedad, de distribución geográfica, de marcas, de patentes, etcétera). Esta internacionalización provoca que el Estado nacional comience a ser superado por la economía privada transnacional y por las limitaciones de los instrumentos de regulación nacionales. Ello se produce conjuntamente con el incremento de las demandas sociales sobre los estados de la región al ampliarse las desigualdades y las incertidum-

bres que provoca la propia globalización. La respuesta está siendo, no la desaparición del Estado ante instituciones regionales o mundiales, sino el desarrollo de nuevas modalidades y tareas de los estados, tanto en el ámbito nacional, como internacional. En el campo de la educación superior esto se expresa ya no sólo en el Estado regulador y evaluador expresado en la creación de ministerios y viceministerios, y en el establecimiento de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, sino, además, en acuerdos de creación de ámbitos regionales y globales de aseguramiento de la calidad de la educación transnacional.¹³⁵

Así, la globalización impele al Estado a establecer mayores regulaciones pero también a establecer ámbitos internacionales de acción en cuya discusión sobre sus modalidades de construcción se anidan los debates en la Organización Mundial del Comercio (OMC) y en la UNESCO en relación con sus roles, marcos legales y enfoques diferenciados. La afirmación de la educación como un bien público nacional, al reafirmarse exclusivamente en el ámbito nacional da la falsa ilusión de poder regular los nuevos escenarios de la educación transnacional a escala exclusivamente de los países, y termina fatalmente reforzando la visión autonomista tradicional de que nadie supervise la educación ni promueva la calidad. A diferencia, cada vez más se reconoce a la educación como un bien público internacional que también se confronta frente a la visión más mercantil de la Organización Mundial del Comercio que lo localiza sólo como un bien internacional.

La nueva realidad se caracteriza además por el nacimiento de una educación virtual con una fuerte dominación de los postgrados y nuevas prácticas pedagógicas, que necesariamente remite también ya no sólo a evaluar y acreditar una educación internacional, sino a cómo hacerlo bajo modalidades educativas abiertas. La educación virtual además de ser una modalidad transfronteriza, contiene un nuevo paradigma pedagógico y tecnológico que cambiará la educación y las dinámicas sociales del aprendizaje en el futuro y que se articula más claramente con la flexibilidad, la individualización y la diferenciación de saberes de los postgrados. Tales modalidades también entran en contradicción con los paradigmas tradicionales de las agencias de aseguramiento de la calidad.

La educación virtual en tanto modalidad educativa apoyada significativamente en la imagen que permite niveles de interacción que no

existían en la educación a distancia, no puede ser vista como su mera continuación, su tercera generación. Ella permite modelos de simulación y una educación abierta fuera del aula y por ende del país. Cambia el docente que deja de ser una persona para ser un grupo, y en tal sentido democratiza los procesos educativos y detiene el poder omnímodo del maestro que lo transfiere a un equipo anónimo y transdisciplinario. El peso de la imagen, la simulación, el sonido, los hipertextos abiertos y el autoaprendizaje, junto a los otros en campos virtuales constituyen dinámicas que permiten apropiación de saberes a escalas superior que el pizarrón, la palabra y el libro, y por ende cambios en las metodologías evaluativas. Su modalidad abierta marcada por un escenario cambiante, dado el uso intensivo de las TIC que renacen diariamente y que por ende cambia y amplía permanentemente las posibilidades pedagógicas de aprendizaje en nada se parecen al espacio medible del aula. Esta industrialización de la educación, abre las puertas a una dinámica donde la calidad está asociada directamente a la inversión en tecnologías instruccionales y de comunicación, que implican incrementos de los costos unitarios, y serialización para escalas más amplias. Los materiales pedagógicos y las TIC, asumen la centralidad de los procesos pedagógicos respecto al docente de la educación presencial tradicional. Más allá de estos materiales, otros elementos, como los requerimientos de ancho de banda y la conectividad, los derechos de autor de los materiales documentales, visuales o auditivos y los propios equipamientos, están alterando la ecuación de los costos de la educación y el peso del docente. Los materiales instruccionales permiten una amplia cooperación internacional a través de la compra y el intercambio de materiales, el uso de obras protegidas, de filmaciones pregrabadas, del acceso a bibliotecas u otros documentos digitales, etcétera, que impelen a las instituciones educativas a aliarse a las empresas, los especialistas u a otras universidades. Estos escenarios cada vez más flexibles, e individualizados hacen más complejos los procesos de evaluación. Algunos, como respuesta, sugieren poner un policía académico en cada campo virtual, hacer presenciales los exámenes, reducir las potenciales flexibilidades, auditar los materiales instruccionales, buscando utópica y burocráticamente detener el avance pedagógico y tecnológico. El eje es la necesidad de nuevos paradigmas evaluativos y abordajes supranacionales de acreditación diferenciada.

En la educación virtual el eje dominante del proceso de enseñanza-aprendizaje recae en el alumno junto con los materiales instruccionales, en tanto el proceso educativo está marcado por el autoestudio. Tal flexibilización y cambio en las responsabilidades del proceso de aprendizaje dificultan los procesos evaluativos tradicionales. Además, las nuevas realidades de los saberes globales, especializados y desestructurados conducen hacia modalidades pedagógicas flexibles e individualizadas de educación. La expansión disciplinaria y la obsolescencia están incentivando la educación permanente, que promoverá necesariamente una reorganización libertaria del currículo. Esta educación individualizada está en la base misma de la propia diferenciación de los postgrados como ámbitos de creación de saberes, de la globalización como el único ámbito de generación de estándares de calidad y de la permanente búsqueda de actualización de saberes y destrezas en mercados competitivos laborales globales en la sociedad del saber del infocapitalismo. La individualización de la educación es uno de los mayores motores hacia la creación de saberes transdisciplinarios, en tanto la expansión de los doctorados produce una oferta de disertaciones de proyectos de investigación y dado el requisito de su originalidad, el verdadero trabajo de los académicos pasa en forma creciente por encima de las fronteras disciplinarias en la búsqueda de nichos de subespecializaciones en redes de investigaciones compartidas.¹³⁶ Los postgrados sandwiches, fragmentados, virtualizados, son parte del nuevo escenario de la educación, es claro que no pueden ser atrapados en las mallas nacionales y por ende tampoco evaluados y acreditados localmente.

Este proceso no será lineal y la individualización, en tanto proceso de democratización, también sin duda entrará en tensión con sistemas educativos orientados a generar rentabilidades a partir de alcanzar escalas rentables de producción. Pero, la educación permanente de postgrados que exige la sociedad del saber promoverá una educación del futuro que será altamente especializada, individualizada e internacionalizada y que se desarrollará cuando las personas en función de sus propios desarrollos laborales y de recorridos de vida vayan creando, articulando y recreando sus propios recorridos curriculares y sus propias renovaciones de saber, lo que a su vez promoverá una mayor diferenciación de los saberes. La propia Internet, en tanto malla de multiplicidad de opciones

de información en red, contribuirá a incrementar la diferenciación que derivará necesariamente en una mayor especialización de los saberes y reforzará la diferenciación e internacionalización de las evaluaciones y acreditaciones fundamentalmente a nivel de los postgrados.

2.13 El financiamiento de los postgrados

La oferta de postgrados, tanto en el sector privado, como crecientemente en el sector público, está determinada por los niveles de equilibrio de las ecuaciones financieras por parte de las instituciones oferentes. La lógica del autofinanciamiento o de su rentabilidad marcan una modalidad creciente de funcionamiento de los postgrados en la región –basados en reglas de mercados– lo cual está promoviendo su sobreoferta, su concentración en las áreas disciplinarias con mayores niveles de demanda, con tendencia a ofertas con bajos niveles de costos para poder alcanzar mercados más amplios, y en muchos casos, asociados directamente con los beneficios económicos directos de los estudiantes y por ende asociados a contratos colectivos en el sector público en la región, fundamentalmente en la formación docente.

a. El modelo presupuestal de las universidades públicas

El modelo universitario basado en la autonomía y el cogobierno en la gestión de las instituciones públicas estructuró un complejo sistema financiero no exento de diversas contradicciones que hoy constituyen las bases que limitan a las universidades públicas para competir. El esquema organizacional tradicional distribuía los recursos financieros gubernamentales, tradicionalmente en función de la cantidad de alumnos y siguiendo una pauta histórica, con libertad por parte de las universidades para realizar su distribución interna. Incapacitadas legal en algunos casos, y políticamente en todos, a cobrar matrículas, los aportes públicos son casi la exclusiva fuente financiera de estas instituciones, las cuales además están incapacitadas de endeudarse.

El crecimiento de la demanda estudiantil expresada en un aumento de la matrícula y la exigencia de mayores niveles de calidad de la educación impartida como resultado de los procesos de evaluación y acreditación, y la tendencia al aumento relativo de los costos de las ac-

tividades presenciales, presionó la demanda de financiamiento al alza, lo cual no pudo ser cubierto por las autoridades gubernamentales, con lo que el presupuesto por alumno pasó a depender de variables asociadas a las luchas políticas para obtener mayores ingresos presupuestales, a las restricciones de acceso a reducciones relativas de los salarios docentes o a la caída de los niveles de calidad de las instituciones universitarias. Fue el dilema que impusieron los fríos números para las universidades siguiendo la lógica del triángulo costos-calidad-cobertura.¹³⁷

Tal fue el eje a nivel de pregrado, en tanto que a nivel de postgrado, el ingreso a las universidades se realizó a partir de aranceles, estableciendo una clara tendencia a compartir costos con las familias exclusivamente a nivel de los postgrados.

En las universidades autónomas, la modalidad de distribución de los presupuestos universitarios en casi todos los países se definió a través del peso de las facultades en alumnos y votos, y de los incrementos fijados en la carrera docente a nivel de pregrado que organizó rígidamente las remuneraciones y los diversos beneficios obtenidos por los actores de la comunidad universitaria. En general, se establecieron diversas escalas de salarios asociados a una escalera de categorías docentes y de empleados y obreros, en el marco de un sistema altamente mesocrático asociado predominantemente a la antigüedad en el cargo para ascender. Dicho sistema estableció una baja dispersión salarial entre la primera y la última categoría, en el marco de una filosofía altamente igualitaria que postulaba que “a trabajo igual, en idénticas condiciones, igual salario”^{138, 139}. Tal sistema premiaba poco la excelencia individual, la competencia entre docentes, así como el propio ascenso en las categorías docentes, pero garantizaba una remuneración equilibrada e igualitaria al interior de las universidades, contribuía a una alta gobernabilidad y consenso, y en algunos países incentivaba la formación de cuarto nivel al articular la carrera docente a los distintos niveles de los postgrados.

La variable financiera es sin duda el eje dominante de la dinámica universitaria, y en la educación presencial son los salarios los determinantes de la estructura presupuestal, dada las características de ser un servicio intensivo en el uso de recursos altamente capacitados. Así, la relación entre los salarios y la carrera docente recorre casi todas las variables medulares del sector universitario, como el financiamiento y

los incentivos, las formas centralizadas o descentralizadas de asignación de recursos, los modelos de organización de las universidades, los mecanismos de captación de docentes y también a la propia calidad de la educación y el rol y la demanda de los estudios de postgrado.¹⁴⁰

Estas carreras docentes, si bien presentan fuertes aspectos positivos, ya que incentivaron el incremento de la calidad y el mejoramiento de la planta docente, también han mostrado fuertes desventajas en los casos de alta rigidez para enfrentar los nuevos escenarios competitivos con respuestas ágiles y flexibles. Entre los elementos críticos en algunas universidades se destaca que los docentes mediocres tienen la misma remuneración o muy poca diferencia que los de mayor calificación; o que los docentes con el título básico reciben casi los mismos emolumentos que aquellos que continúan sus estudios superiores y que los docentes con mayor experiencia no son incentivados para trabajos más exigentes: ya que la escala salarial paga mínimas o nulas diferencias por distintos esfuerzos y aptitudes.¹⁴¹ Por su parte, al remunerarse con incrementos por ascensos por títulos, también se igualan certificaciones, aun cuando éstas pudieran estar diferenciadas por la calidad. En Brasil, Capes califica a los postgrados en una escala en función de calidad, en tanto en la región, todos terminan valiendo igual, estén o no acreditados, tengan o no calidad.

En los últimos tiempos parece existir una tendencia a disminuir la importancia de la idea del pago de los docentes en función de su antigüedad y buscar nuevos incentivos que se apoyen en calidad, eficiencia, producción, investigación, estudios, etcétera constituyéndose en un incentivo mayor para los estudios de postgrado aun cuando no están éstos diferenciados. La forma de pago hasta ahora vigente estaba diseñada para dar predicibilidad y equidad interna, elementos positivos y necesarios pero que se reconoce que no bastan para garantizar la eficiencia, la innovación y el esfuerzo académico en los actuales contextos competitivos. Más allá de los enfoques que afirman que los salarios están asociados a la productividad, se constata que la remuneración asociada exclusivamente a la antigüedad no beneficia a las instituciones, a los estudiantes, ni es equitativa para los docentes.

Este cambio en los modelos de remuneración, bien sea al interior de las universidades y crecientemente a través de aportes adicionales por

parte de los gobiernos, muestra nuevas tendencias en las modalidades de financiamiento. Así, las instituciones públicas crecientemente se comienzan a financiar con mecanismos de mercado y ello fundamentalmente en postgrado y en educación permanente tanto presencial como virtual; por su parte, también las instituciones privadas comienzan a no financiarse exclusivamente de recursos procedentes del pago de la matrícula, sino que acceden a fondos concursables de investigación, becas, créditos a tasas subsidiadas por el Estado o directamente con aportes públicos, como parte de un proceso de transición gradual que se está procesando por el cual se está pasando de un sistema público exclusivamente financiado por el Estado, a un sistema donde en diversas proporción e intensidad, el mercado es la fuente de recursos, con todas sus complejas incidencias de mercantilización del conocimiento y de iniquidad de acceso.¹⁴²

Este nuevo escenario de la dinámica económica del proceso educativo a nivel de los postgrados no responde sólo a la teoría del capital humano, sino que se complejiza a partir de las teorías del valor de la información y de la economía de la propiedad intelectual. Sin embargo, en la región las lógicas del financiamiento de la educación superior siguen la teoría del capital humano y no las de la propiedad intelectual, lo cual deriva de la dependencia del financiamiento de los hogares y no de gastos de las empresas en pago de patentes.

Con excepciones contadas, en América Latina el gasto público en educación superior no llega al 1% del Producto Interno Bruto.¹⁴³ En el periodo 1990-2003, el porcentaje del producto dedicado a la educación ha tendido a mantenerse estable y hay casos en el cual ese peso ha disminuido.¹⁴⁴ Sin embargo, en el marco de las restricciones presupuestarias y de las orientaciones de política pública, sobre todo en los noventa, se fueron produciendo incrementos en las matrículas y en los salarios como resultado de acuerdos internos al interior de las universidades, que no necesariamente estaban atados a la existencia de incrementos en las transferencias gubernamentales sino a expectativas políticas. Más allá de la carrera docente y de sus niveles de incremento, el sistema tendió a establecer diversos acuerdos entre los docentes y las autoridades universitarias para promover incrementos en las remuneraciones, los cuales no siempre eran homologados o avalados por las autoridades públicas universitarias, sin embargo, más allá de los beneficios salariales, se ge-

neraron beneficios jubilatorios, o sea compromisos a futuro. En algunos países la autonomía permitió regímenes especiales para los docentes universitarios que en general se orientaron a una más temprana jubilación o a que las pensiones y jubilaciones estuvieran indexadas a la inflación o a un permanente reingreso a la institución de los docentes jubilados. En muchos países además los jubilados universitarios obtuvieron una representación institucional en los cogobiernos universitarios. En Perú, en el marco de este proceso, los gastos por tiempo de servicios, seguro social, sepelio, etcétera, que antes corrían a cargo del Ministerio de Educación, fueron incorporados al presupuesto de las universidades públicas con lo que se transfirió la bomba de tiempo que se estaba creando.¹⁴⁵ Todo ello fue promoviendo un sistemático incremento tanto de la partida de gastos corrientes como de las remuneraciones salariales y de los pagos provisionales.

En Perú, la partida para pago de jubilados y cesantes en 1995 era del 8,5% del aporte fiscal y pasó a constituir el 20% durante el periodo 1999-2004.¹⁴⁶ Tal situación afectaba allí más fuertemente a las mayores universidades, como la Universidad de San Marcos y la Universidad Nacional de Ingeniería, cuyo pago para jubilados y docentes equivale al 68% y al 66% respectivamente de las remuneraciones al personal activo.¹⁴⁷

En Brasil, por su parte, la cantidad de personal inactivo en las instituciones federales de educación superior creció espectacularmente a partir de 1991, con la introducción del Régimen Jurídico Único en 1990. Mientras que en 1992 el personal inactivo absorbía el 9,6 de la nómina, en el 2000 llegó al 31.7%.¹⁴⁸ En Venezuela, en 2003, el 40% del presupuesto de la Universidad Central de Venezuela se dedica al pago de las prestaciones sociales del personal jubilado, en tanto que sólo el 38% se dedica al pago del personal activo. Finalmente en la República Dominicana, la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), que tiene casi el 47 % de la matrícula nacional y es la segunda en tamaño en la región, destinó el 94% de los aportes gubernamentales a los pagos salariales en 1998. El peso de los pasivos en las universidades públicas ha sido uno de los impulsores fundamentales para que estas universidades propendan a buscar incrementar sus ingresos extrapresupuestales. La misma UASD, por ejemplo, ha llevado adelante una persistente política en los últimos

diez años para incrementar las montos de las matrículas y otros servicios, gracias a la cual para el 2003, había reducido al 75,6% de sus ingresos totales, el monto de lo que disponía para los pagos salariales.

La dinámica de la presión interna de los docentes y jubilados para incrementar –o mantener sus remuneraciones– al tiempo que comió un aporte significativo de los presupuestos públicos de las universidades, constituyó uno de los incentivos más significativos para promover reformas e impuso ciertas modalidades de mercantilización –que bajo formas muy diversas– están comenzando a producirse en casi todas las universidades públicas de la región. Entre ellas podemos destacar el establecimiento de matrículas de mercado para los cursos de postgraduación, promoviendo una competencia con las universidades privadas bajo reglas del mercado; el incremento de los aranceles en pregrado; la reducción de la planta laboral a partir de la congelación de los cargos vacantes; el incremento de la presión sobre los gobiernos; el establecimiento de mayores restricciones de ingreso a los estudiantes; el establecimiento de concesiones de prestación de servicios al interior de los campos universitarios, la concentración de docentes por hora clase o inclusive la creación de empresas para generar fondos, política existente también en universidades privadas en Nicaragua (Universidad de Managua) y México (Universidad de Puebla). Sin embargo, también ha acontecido la caída relativa de los salarios. Uno de los casos más *sui géneris* en esta orientación, ha sido el caso de la Universidad de Buenos Aires, la cual tiene 11 mil docentes universitarios a los cuales no les paga por el dictado de sus clases. Tal caída de los salarios reales de los docentes ha sido mayor en los sistemas en los cuales no se establecieron selecciones de acceso a las instituciones, ya que la presión de la demanda derivó en caída de la calidad y de los salarios por incremento de las cargas de docencia

En la región “diversos indicadores muestran un incremento de la actividad económica de las instituciones de educación superior públicas y un incremento tanto relativo como absoluto de sus ingresos extra-presupuestales”.¹⁴⁹ Sin embargo, la búsqueda de fuentes financieras ha sido altamente diferenciada en todos los países en función de sus propias variables políticas, legales u económicas. En Perú, el ingreso fundamental de las universidades públicas viene de los pagos que hacen los postulantes para rendir los exámenes de ingreso o de los cursos

a distancia; en Chile se cobra la matrícula en todos los niveles de las universidades públicas; en Brasil, dada la prohibición constitucional de 1988 que prohíbe la cobranza de anualidades en los establecimientos federales, se expandieron en dichas instituciones las fundaciones a través de las cuales las universidades públicas venden servicios a las empresas del Estado y al sector privado, por montos que en muchas universidades superan ampliamente a sus ingresos ordinarios y cuyos beneficios permiten compensar salarios, contratar personal fuera de nómina y realizar las inversiones necesarias. En varios países, además, las universidades han logrado establecer un fuerte cordón umbilical económico con el Estado, al obtener presupuestos atados a otras variables como en las constituciones nacionales de Nicaragua, Honduras, Panamá y Guatemala o a acuerdos institucionales de largo plazo, asociando las transferencias del presupuesto nacional al incremento del producto interno bruto, como en Costa Rica como derivación de los acuerdos entre el CONARE, Consejo Nacional de Rectores, y el Poder Ejecutivo. Sin embargo, en general, los ingresos extrapresupuestales de las universidades públicas son resultado mayoritariamente de los ingresos por las ofertas de postgrados profesionales en el marco de lógicas y dinámicas de mercado.

El postgrado es la caja de las universidades públicas y el mecanismo de compensaciones y de incrementos salariales a sus docentes, lo cual por una parte contribuye a incrementar su oferta, pero al mismo tiempo lo mercantiliza, lo profesionaliza y lo separa de la investigación.

b. El modelo presupuestal de las universidades privadas

Desde los setenta se produjo una significativa expansión de la educación privada como derivación de la expansión de las demandas estudiantiles, de las restricciones al crecimiento del porcentaje del producto bruto dedicado a la educación, y de las restricciones estructurales, académicas, políticas y legales al aumento de los ingresos extrapresupuestales en las instituciones públicas. La región ha tenido una notable expansión de la educación superior privada: en 1960 ésta representaba el 16% de la matrícula regional, pasó al 32% en 1985, saltó al 47% en el 2003 para proveerse que alcanzó el 50% en el 2006.¹⁵⁰ Este proceso en curso en los últimos años a nivel microeconómico está significando que los hogares están incrementando el financiamiento directo a la educación. En la

República Dominicana, con un 54% de matrícula cubierta por el sector privado en el año 2002, y donde la universidad pública cobra, aunque en cantidades mínimas, el 14% de los egresos de los hogares se destinó al financiamiento directo a la educación superior.¹⁵¹ En Venezuela, por su parte, el 4.88% del gasto de los hogares se destina a la educación superior en el 2004.

En casi toda la región, salvo algunas pocas excepciones, las constituciones han establecido la exoneración del pago de impuestos y otros gravámenes a la educación privada para incentivar su propia expansión.¹⁵² En varios países su propio carácter privado es sui géneris: en Nicaragua, Chile o Ecuador por ejemplo, los estados aportan recursos a la educación superior privada, y en varios otros países las instituciones de educación superior deben ser sin fines de lucro (Colombia, Chile, Uruguay, Argentina). Pero más allá de ello, la lógica económica está promoviendo la mercantilización de la educación superior y la expansión de las universidades privadas. En Perú en los noventa se aprobó una norma que permite a las universidades constituirse como sociedades anónimas con fines de lucro y pagar impuestos sobre la renta, por lo que muchas universidades se han acogido a dicha norma. Sin embargo a pesar de esto la lógica económica de las universidades privadas es significativamente distinta a la de las universidades públicas. El sector privado paga a sus docentes por horas efectivamente trabajadas, y no pagan prestaciones sociales u aportes jubilatorios, ni su relación con los docentes está mediada por convenios, contratos colectivos o estatutos de carrera docente. Los profesores cobran como empresas profesionales unipersonales que venden sus servicios a través de un sistema de facturación, siendo ellos los responsables ante los organismos impositivos o de seguridad social por los pagos que correspondan por esos servicios. En Venezuela, por ejemplo, el 90% de los profesores de las universidades privadas son profesores contratados por horas.¹⁵³

El sistema laboral privado tiene una alta flexibilidad, tanto para nombrar y remover docentes, como para establecer las remuneraciones diferenciadas, las cuales se basan en las determinantes del mercado, variando fuertemente entre los diversos docentes, carreras o momentos del año con una fuerte aleatoriedad.

Esas características le han permitido a las universidades en muchos casos ofrecer niveles de remuneraciones por horas de clases atractivas, comparativamente con el sector público universitario y ha contribuido a que sean los profesores de las universidades públicas aquellos que también dan clases en las universidades privadas como mecanismo para incrementar sus presupuestos familiares. En general en la región, los docentes de las universidades privadas son profesionales con libre ejercicio o docentes de las universidades públicas que complementan sus ingresos principales. Mediante este mecanismo en toda la región, el profesor universitario se ha convertido en un empresario profesional cuando trabaja en las instituciones privadas, que son las que han permitido complementar sus ingresos, asociado a un aumento del tiempo de trabajo.¹⁵⁴ Esto ha promovido una expansión de ofertas de postgrado en cursos de corta duración. Este pluriempleo de los profesionales ha significado que éstos han agregado las clases en su espacio laboral en la docencia de pregrado y fundamentalmente de postgrado que en la mayoría de los casos, tanto en las universidades privadas, como en las públicas son cursos nocturnos. Al tiempo, ello ha permitido a las instituciones privadas ofertar cursos de postgrados sin la existencia de planillas estables de docentes.

Las diferencias entre los mecanismos de remuneración en el sector público y el sector privado pudieran llevar a un estudio más detallado de los niveles absolutos y relativos de los salarios, incorporando los tiempos reales de trabajo y los beneficios sociales futuros. Más allá de la compleja medición entre las horas de docencia y las de preparación, los docentes tienen más vacaciones que cualquier otra actividad. En general, el tiempo de trabajo es el 75% de los días del año, con lo cual, algunos autores afirman que si se compara el valor de la hora de trabajo efectiva, con el de otras actividades, el salario docente “es un tercio más alto que el de otros trabajadores de igual sexo, nivel de instrucción, etc.”¹⁵⁵

En algunos casos, las universidades privadas atienden a sus alumnos con costos menores por su mayor eficiencia administrativa, por la ausencia de programas de investigación o extensión, por el pago de horas de clases exclusivamente y por la apertura de carreras que requieren bajos niveles de inversión.

Este escenario financiero está creando una fuerte dinámica expansiva de las ofertas de postgrado públicas y privadas en el marco de una competencia que se regula crecientemente por lógicas exclusivas de mercado. Tal dinámica mercantil en los postgrados también, al tiempo, facilita su perfil profesional, de consumo, la existencia de una sobreoferta, su decreciente calidad y su altísima segmentación en nichos muy específicos, tanto disciplinarios como de mercados laborales. En tanto en el pregrado no existe competencia entre el sector público y el privado en la región, dado que en general este último sector crece asociado a las restricciones de acceso y a la absorción de la demanda, en tanto ambos sectores tienen lógicas mercantiles y son pagantes en general en toda la región, los niveles de competencia se articulan en función de precios y calidad, estos últimos en algunos países acotados por los mecanismos de aseguramiento de la calidad. La expansión privada a nivel del postgrado en el marco de la competencia mercantil por precios y calidad, es sin duda menor a la del pregrado, y ese proceso es el que está contribuyendo a una mayor eficiencia competitiva a nivel de los postgrados a través de su creciente flexibilidad, de su internacionalización dadas por las alianzas, de su virtualización y de la diferenciación disciplinaria.

EPILOGO

Los postgrados y la integración de la educación superior en América Latina y el Caribe

Las repercusiones de la mundialización son vastas y complejas en todos los escenarios de la vida social, y también particularmente en el campo de la educación superior. Un sinnúmero de factores determinantes están vinculados en el campo de la educación y del saber a este proceso de mundialización en curso indetenible, que se apoya en una fuerte expansión y renovación de saberes, en el peso del conocimientos como fuerza motriz de la mundialización, en la irrupción de nuevas tecnologías transfronterizas, así como en la nueva función del mercado en la economía del saber. Todo ello está alterando significativamente las bases nacionales sobre las cuales se estructuró la educación superior universitaria en los últimos siglos, desde la aparición de las universidades modernas en Europa. En este contexto nace una nueva fase de la educación superior marcada por la internacionalización que comienza a plantear enormes desafíos a los sistemas de educación locales que ya no son los únicos proveedores de educación, y a los propios estados nacionales que crecientemente carecen de mecanismos eficaces para supervisar, fiscalizar o controlar las nuevas corrientes de la educación mundializada. La aparición de nuevos proveedores y el fin del monopolio académico sobre los saberes por parte de las universidades están creando escenarios de incertidumbre sobre el rol de las universidades en la producción y distribución de conocimientos. La educación transnacional basada en el desarrollo de una educación transfronteriza como un servicio transable junto a la movilidad de estudiantes, docentes, títulos e instituciones está socavando las bases de los monopolios universitarios de instituciones o sistemas locales y a la propia capacidad de los estados de fijar políticas en la materia.

América Latina ha tenido una dinámica universitaria desde los inicios del siglo XX marcada por variables internas a los países, y donde el componente internacional de las políticas y realidades era muy secundario. A diferencia, en la nueva fase que se está conformando, las fuerzas impulsoras dominantes de la educación superior son de tipo

internacional, asociadas a pertinencias cada vez más globales, saberes globalizados y parámetros de calidad internacionales.

Esta nueva realidad que asume la forma de transnacionalización de la educación superior está incentivada desde muchos frentes: por las propias comunidades universitarias, de estudiantes y docentes, por empresas proveedoras de saberes, las empresas multinacionales que desarrollan programas globales de investigación, la expansión de las redes universitarias para promover postgrados y procesos de investigación comunes o compartidos, o por la búsqueda desde los estados de promover mecanismos para incrementar la cobertura, dar mayor acceso a los saberes globales a sus reducidos sistemas nacionales, o poner a competir a las universidades, a partir de la formulación de políticas de apertura e internacionalización en educación superior. Esta compleja gestación de la educación transnacional que tiene uno de sus pilares en la nueva educación de postgrados está siendo además incentivada por las decisiones de la Organización Mundial del Comercio, que está promoviendo la desaparición de las barreras y fronteras al libre comercio de bienes y servicios educativos, o los Acuerdos de Libre Comercio al interior de bloques o entre naciones soberanas. La dinámica parece tender hacia procesos de internacionalización, y cuando no de educación sin fronteras, lo cual está generando tensiones y ardientes discusiones cuyos puntos centrales se focalizan en los temas de la garantía de la calidad, en la ausencia de regulaciones y en el reconocimiento de las certificaciones; en este camino también se plantea la creación de procesos de integración de la educación superior que permitan la construcción de un espacio común de la educación superior a escala regional.

Actualmente los procesos de integración en América Latina y el Caribe están asociados a la globalización económica y devienen más que en un instrumento de defensa, en uno de inserción más equilibrado a la economía mundial. La integración hoy no tiene el mismo significado ni está en el mismo contexto que cuando en la década del cincuenta se formularon las teorías de CEPAL promovidas por Prebisch de la integración, o en la década del sesenta cuando tales conceptos se terminaron concretando en la creación de la ALALC, el Pacto Andino, o el Mercado Común Centroamericano, con fuertes debates sobre el arancel externo común.

Hoy estamos frente a un nuevo escenario mundial marcado por la globalización, nuevas tecnologías de comunicación, apertura de barreras comerciales, una nueva división internacional asociada a la densidad tecnológica y al mismo tiempo la creación de grandes bloques regionales que buscan preservar para ellos una parte significativa de los comercios externos de sus países. La creación de los bloques mundiales políticos, de comercio, de investigación, de producción son también bloques educativos, y son el escenario que está moldeando el mundo, en tensión también frente al creciente protagonismo de la aperturas comerciales, vía los acuerdos regionales, sub regionales o los tratados de liberación económica. El mundo asiste así a un doble y contradictorio proceso, tanto de apertura, como de búsqueda de protección a través de la construcción de espacios regionales.¹⁵⁶

Los procesos de integración, más allá de ser bastante borrosos y dinámicos, más allá de estar marcados por filosofías, políticas o intereses geopolíticos distintos, parecen irse conformando al calor de las fronteras culturales de las naciones. La lengua, las raíces históricas, las cercanías geográficas, las mezclas culturales, o las religiones marcan las fronteras de las nuevas naciones regionales, que parecen irse conformando al calor de una globalización en curso que introduce desigualdades e inequidades que afectan las bases de sustentación y legitimación de las sociedades modernas y sus propias –aunque también injustas– solidaridades nacionales. La integración ha sido desde siempre, el resultado de políticas que han propendido al equilibrio entre la apertura y la protección. La propia teoría de los procesos de integración, como la segunda mejor opción al generar un área de preferencia comercial y económica y en ella resguardarse de la libre competencia, está en el centro de los debates sobre el proceso de transnacionalización de la educación superior. Ella, en tanto, se basa en promover procesos de apertura controlados, equilibrados, simétricos, democráticos, acordados, que buscan encontrar, tanto los ámbitos de equilibrio en los procesos de apertura, pero también los beneficios de los escenarios de una ampliación de mercados.

Más allá de lecturas economicistas, es necesario profundizar en los complejos aspectos educativos que tienden a recomendar la apertura por parte de las universidades, como mecanismos para acceder a desarrollos de saberes que nuestros países no están en posibilidades de acometer o

producir individualmente. Es sin duda una integración no complementaria, y por ende más difícil, pero al tiempo que América Latina es una comunidad de intereses históricos comunes, una lengua y una tradición compartida, tiene una fuerte similitud de sus aparatos universitarios, con debilidades y fortalezas bastante similares. La región tiene sistemas universitarios con tradiciones de autonomía común, con similar peso del sector público y del privado, con una alta orientación profesionalizante, con bajo nivel de investigación, en sociedades altamente importadores de ciencia y tecnología y con bajos presupuestos globales dedicados, tanto a la educación superior, como a la investigación científica. La Reforma de Córdoba y las reformas de los setenta han marcado el continente creando una universidad latinoamericana con similitud en sus sistemas terciarios y por similares tendencias de las últimas décadas en el marco de la diferenciación institucional, que facilitaría tales procesos de conformación de un espacio común de la educación superior.

Además, a medida que se han desarrollado nuevas tecnologías de información que han cambiado las modalidades de prestación de los servicios de enseñanza, la educación se ha transformado en toda la región en un sector económico de enorme importancia, por las rentabilidades que genera, por las escalas de la oferta y la demanda, por sus servicios, así como también por la continuación prevista a futuro de la expansión de la demanda de educación superior por parte de las personas que encuentran en ésta el instrumento más idóneo para promover una mejoría de sus condiciones económicas o un mantenimiento de sus niveles de inserción sociales.

La nueva movilidad académica

La dinámica expansiva de los procesos de acumulación de capitales a escala mundial se ha expresado en diversos procesos de internacionalización del capital. Ese proceso de los 50, que asumió la modalidad de internacionalización productiva, en la década del setenta comenzó a estar acompañado por un creciente proceso de internacionalización de los intangibles, que pronto comenzaron a conformar la división internacional de la nueva sociedad del conocimiento. Tales dinámicas conjuntas, en el marco del nuevo paradigma tecnológico, están modelando el proceso

de globalización económica, social y cultural que caracteriza a la economía mercantil contemporánea. En la década del 80, la prevalencia del proceso de internacionalización de los intangibles estuvo centrada en las industrias culturales. Por su parte, desde el nuevo siglo, el proceso de internacionalización de los intangibles ha entrado en la educación y en el conocimiento.

El movimiento hacia la internacionalización de los intangibles asociados a la educación está siendo motorizado por factores económicos, sociales, pedagógicos, tecnológicos y políticos, los cuales constituyen diferenciadamente las palancas que incentivan también la propia internacionalización de la educación superior, la cual asume una dimensión internacional en el marco de una economía mercantil que determina que las modalidades se regulen y determinen en base a lógicas económicas, y fundamentalmente a las teorías que explican el comercio internacional y la movilidad de los factores en ambientes de derechos intelectuales y de accesos en red.

La globalización está significando un incremento del espacio de movilidad de los factores, así como un incremento de la cantidad de factores que se están internacionalizando. La movilidad de los factores es la base que define el grado de nacionalismo de las estructuras productivas, así como también el grado de apertura a la economía mundial de cada sociedad. La globalización pone el escenario de la movilidad de los factores en una escala superior. Durante la fase más propiamente productiva, la movilidad estaba reducida a las mercancías. Hoy, al alcanzar la internacionalización de los intangibles intelectuales y a los servicios, arrastra a los sistemas educativos a un comportamiento cada vez más globalizado, y afecta a las bases tradicionales de las misiones y las visiones de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas.

Este proceso de internacionalización de la educación ha tenido varias caracterizaciones distintas. Por lo pronto existen varios términos que engloban diversas interpretaciones. La categoría de Educación Transnacional fue acuñada por la UNESCO en el 2001, al referirse a una educación donde el estudiante proviene de un país diferente al de la institución. Posteriormente la ONU creó el término de Educación Sin Fronteras refiriéndose a una educación donde no existen fronteras

legales o geográficas que restrinjan el acceso a la educación. La OCDE desarrolló el concepto de Educación Transfronteriza, donde se enfatiza la existencia de fronteras geográficas y definiendo cuatro modalidades. Finalmente cabe mencionar al Banco Mundial que refiere a Educación Terciaria Transfronteriza para referir además a una diversidad de modalidades no solo universitarias sino de tipo tradicional.¹⁵⁷

La Organización Mundial del Comercio (OMC), estableciendo diferenciaciones para promover una apertura comercial en este sector, las fraccionó en la modalidad de movilidad estudiantil, de movilidad académica, de educación virtual y de traslado de la institución a otro país. Didou define a los dos primeros como “los rubros de consumo afuera (movilidad estudiantil corta o larga, con fines de estancia temporal o de adquisición de grados) y la presencia de personas físicas (movilidad profesional)”.¹⁵⁸

El nuevo escenario mundial marcado por la expansión de la sociedad del conocimiento, no sólo afecta a estudiantes, docentes y profesionales sino que las fuertes brechas sociales, tecnológicas y económicas que se han conformado a escala mundial entre las sociedades del saber y las sociedades de la información, han presionado fuertes corrientes migratorias como derivación del desempleo, la pobreza, los conflictos sociales y el desarrollo de estrategias de ascenso social de los hogares y las personas. Tales migraciones, aunque se apoyan más en personas con menos grados de escolarización, tenderán a modificarse asociadas a los cambios en la composición orgánica de la producción en los países centrales. El caso de El Salvador es un buen indicador ya que mide una larga serie histórica de la presencia de migrantes universitarios, que en términos absolutos aumenta al incrementarse el flujo de migrantes.

Cuadro N° 30 Nivel educativo de los migrantes salvadoreños

Década	Con título universitario	Con título de postgrado	Total Universitario
1950	2.5 %	12 %	14.5%
1960	6 %	3 %	9 %
1970	4.7 %	1,9 %	6.6 %
1980	2.9 %	1.1 %	4 %

1990	2.2 %	1.3 %	3.5 %

Fuente: PNUD. Las migraciones en El Salvador, El Salvador, 2004

Estas migraciones tienen un peso significativo en el volumen de recursos humanos que se trasladan. Además, desde la periferia hay un drenaje permanente de estudiantes y docentes universitarios que sólo encuentran oportunidades de estudio e investigación disciplinaria en los centros de estudios de los países industrializados. Estados Unidos, por ejemplo, para el año 2003 tenía unos 563 mil estudiantes extranjeros, de los cuales 118 mil procedían de América Latina. Y de ellos, muchos no regresan por estar especializados en campos de saber y disciplinas para las cuales la región no tiene oportunidades laborales. Las políticas de reinserción de los científicos, y de detención del drenaje de capital humano, no han dado resultado en la región dados los diferenciales salariales asociados a las diferentes posibilidades de productividad. En algunos casos, como en el Caribe, en las disciplinas de enfermería y maestros, se está produciendo la emigración a una tasa superior a su renovación, lo cual significa una tasa neta de pérdida de capital humano. No es casualidad en este sentido que las universidades y los gobiernos de las universidades de África hayan comenzado a plantear que los estados europeos asuman una parte significativa de los costos de los sistemas universitarios en aquella región que en varios países los indicadores muestran que de cada 5 egresados, cuatro emigran al extranjero.

Conjuntamente con la expansión de las migraciones, en el marco de la sociedad del conocimiento, también se ha producido un incremento de la movilidad estudiantil y docente, fundamentalmente en las áreas de postgrado. Más aún, una de las características del postgrado es su movilidad, como la posibilidad de que un estudiante curse parte de sus estudios en una institución de otro país, siéndole reconocidos estos estudios por la institución de origen, o de destino como resultado de acuerdo entre instituciones de educación superior de dos o más países contratantes o marcos legales. Igualmente entendemos por movilidad académica la posibilidad de ejercer la docencia universitaria y la investigación en otros países, por tiempo determinado o por tiempo indefinido.¹⁵⁹

La movilidad tiene una manifestación económica y social, pero se basa en un componente pedagógico. En el actual escenario de la sociedad del saber y la expansión disciplinaria, la movilidad estudiantil y docente permite acceder a amplias áreas de conocimientos en el ámbito de la docencia y de la investigación que por escalas, requerimientos tecnológicos, de docentes o de recursos económicos, no se pueden desarrollar en los países de origen de los estudiantes o los docentes. Sin embargo, más allá de la existencia de una demanda de saberes que no es cubierta localmente, hay factores asociados al multiculturalismo, a la diversidad de enfoques, al multilingüismo y finalmente a la importancia de los aprendizajes del entorno. El confrontarse a dinámicas y realidades diferentes permite conectar procesos cognitivos y generar apropiaciones de saberes más eficaces por su comparabilidad. La nueva modalidad de creación de saberes, el modo 2, reafirma tanto lo transdisciplinario como la comparación internacional como modalidad de generación de nuevos conocimientos. Este componente pedagógico es lo que motiva la movilidad de las personas, y en tanto los saberes apropiados gracias a la movilidad son significativos, es que los estudiantes y sus hogares están dispuestos a sacrificar sus rentas presentes o futuras para adquirir esos saberes en escenarios internacionales. Ello más allá de las significativas diferencias de calidad que pudiera haber entre los sistemas educativos de origen y de destino y por ende su impacto en la movilidad.

Europa muestra que la movilidad no se produce en función de la existencia de diferencias de calidad. La expresión de ello está dada por la dimensión que ha tenido el programa Erasmus en Europa. Este programa iniciado en 1987 alcanzó en el año 2002, cuando se conmemoraron sus quince años, la cifra de un millón de estudiantes de la propia Europa que fueron atendidos en 30 naciones del viejo continente. El concepto central del programa es promover la movilidad estudiantil contribuyendo a que los estudiantes universitarios puedan pasar un periodo de sus estudios en una institución de educación superior en otro país del continente de un mismo nivel de calidad, para lo cual se estructuró el proceso de creditización de los estudios, homogeneización de los niveles y establecimientos de estándares de calidad que caracterizan al Convenio de Bologna.¹⁶⁰

A diferencia, en nuestra región son los diferenciales de calidad los motores de la movilidad estudiantil. En América Latina, además,

la ausencia de un marco de políticas públicas que facilite y financie la movilidad estudiantil, refuerza los niveles de inequidad, en el sentido de que sólo las familias con mayores niveles de ingreso están en capacidad de poder lograr que sus hijos tengan movilidad y por ende dotarse de mejores dinámicas de aprendizaje, dado los diferenciales pedagógicos.

Sin embargo, a pesar de las diferencias, existe poca movilidad estudiantil y académica en la región a nivel del postgrado, y las migraciones van más hacia los países centrales, en lo cual incide que se carezcan de programas de movilidad como el programa ALBAN, (América Latina Becas de Alto Nivel), promovido por la Unión Europea y que constituye uno de los instrumentos más eficaces y dinámicos para promover la movilización académica, y que otorga becas a ciudadanos de América Latina para cursos de postgrados en todas las disciplinas en Europa. Tal dinámica sin lugar a dudas constituye un elemento de primerísima importancia para poder acceder a ampliar áreas de saber que carecen nuestros sistemas universitarios, pero también puede derivar en una presión sobre la fuga de recursos humanos y la consiguiente pérdida de capital humano dada la propensión al no retorno por la alta absorción de los mercados laborales profesionales en los países centrales. La carencia de estos programas, así como las dificultades de reconocimiento y homologación de estudios que existen en la región, el incumplimiento del Convenio de Convalidación de Estudios por parte de varios países de la región como Brasil, Argentina y Chile, más allá de sus consistentes posiciones, restringe los espacios regionales y reafirma el flujo de la movilidad académica y estudiantil hacia los países centrales y no en la región.

La integración como una de las respuestas para el desarrollo de la educación superior

La integración de la educación, fundamentalmente de los postgrados, debe articularse como una de las respuestas de América Latina y el Caribe para promover la expansión de sus propios sistemas terciarios, ante la imposibilidad de responder sólo localmente a los desafíos globales de calidad de la educación superior, de incrementar la cobertura para alcanzar a las sociedades del conocimiento, del desarrollo de la investigación y de los postgrados, y de la profundización de la especialización disciplinaria.

Tales desafíos no se pueden alcanzar sin tomar en consideración, tanto el proceso de internacionalización de la educación superior en curso, como la opción del camino de la regionalización y la integración subregional de nuestros sistemas universitarios.

Cada vez más se reconocen los beneficios potenciales de la internacionalización de la educación superior, en tanto se respalde firmemente la noción de la educación como un bien público internacional, la responsabilidad de los sectores públicos en la prestación de servicios educativos universitarios, la libertad de oferentes de calidad, el establecimiento de condiciones de habilitación de nuevos programas y proveedores y el establecimiento de criterios de aseguramiento de la calidad. Es claro que este escenario pasa por la creación de modalidades de aseguramiento de la calidad a escala regional, formulación de políticas públicas en coordinación con los sistemas universitarios y procesos de integración regional educativos sobre la base de movilidad de docentes y estudiantes, con postgrados e investigaciones compartidas, certificaciones reconocidas, y mismos marcos regulatorios.

En el marco del nuevo contexto que impone la internacionalización y la sociedad del conocimiento, se plantea la necesidad de encarar la búsqueda de un nuevo modelo de Universidad Latinoamericana que contribuya a alterar sustancialmente los bajos niveles de recursos destinados a la investigación y desarrollo, los escasos postgrados, los bajísimos niveles de patentes registradas o el carácter meramente docente y profesionalizante de las instituciones. El nuevo modelo de universidad debe construirse alrededor del triángulo educación, ciencia y tecnología, en el marco de una apertura internacional y regional, pero que propenda a integrar a toda la sociedad en la prioridad de la investigación, en la orientación de los recursos, que abra las puertas de las instituciones oficiales a la demanda de los sectores económicos, que establezca parámetros asociados a la investigación en la actividad de las instituciones privadas, que ponga el acento en la creación de parques tecnológicos o incubadoras de empresa, que encuentre en la educación permanente la palanca para la venta de servicios y la asistencia tecnológica como una importante contribución a la problemática del financiamiento universitario y al incentivo a la formación científica de los docentes y profesionales, que construya una eficaz

articulación pública y privada y que fundamentalmente se inserte en un espacio común regional de la educación superior en América Latina.

No parecería existir, sin embargo, un amplio consenso al interior del mundo académico respecto a la conveniencia y necesidad de la integración de la educación superior en la región. El concepto de la “universidad latinoamericana” apenas parece reposar en los manifiestos preliminares de Córdoba en 1918, y en el “Ariel” de Rodó, que en su última clase reclamaba, a comienzos del siglo XX, a sus estudiantes que asumieran las banderas de la integración regional, la industrialización, la urbanización y la democratización de aquellas sociedades caudillistas. ¿Qué significa hoy, a más de 100 años, la integración en educación superior? ¿Qué sentido y dimensión tienen las propuestas de integración y de creación de un espacio común de la educación superior en el actual contexto de la región, donde los sistemas universitarios tienen aún medianas coberturas, ausencia de fuertes sistemas de aseguramiento de la calidad, inequidades universitarias de acceso para indígenas, presos, personas con discapacidad, negros o pobres, mínimos niveles de postgrado, baja diversificación institucional, escasos presupuestos, reducida investigación, y exceso de graduados en unas reducidas disciplinas sin mercados laborales? ¿Vale la pena la integración entre sistemas débiles y tan distantes de la sociedad del conocimiento? Las asociaciones profesionales parece que han respondido buscando limitar la movilidad profesional y acotándola a ámbitos exclusivamente académicos. Para otros, la integración puede ser el mecanismo para superar las complejas debilidades y producir los cambios y las reformas universitarias necesarias para responder a los desafíos y las exigencias que el siglo XXI le está planteando a América Latina y a cada uno de los países de la región y para enfrentar las brechas digitales y de acceso a la sociedad del conocimiento frente a los nuevos muros de exclusión mundial

La UNESCO en su Estrategia a Plazo Medio (2002-2007) expresa que en la actualidad el nuevo desafío estriba en crear un consenso sobre normas y principios para responder a los nuevos retos y dilemas éticos como resultado de la mundialización. El aumento de la comercialización de muchas esferas anteriormente consideradas como bienes públicos, como la educación, la cultura y la información, representa un peligro para mecanismos de control más débiles

y económicamente menos poderosos y requiere nuevos enfoques para proteger los derechos del individuo. En general, expresa la UNESCO, existe la necesidad de ponerse de acuerdo sobre mecanismos universalmente aceptados para garantizar una participación equitativa en la mundialización y su gestión. Actualmente existen muy pocas reglas de juego, y a menos que se determinen marcos universalmente convenidos, se seguirá denegando a los pobres y los débiles los beneficios de la mundialización. La mundialización debe funcionar para todos.¹⁶¹

Eso lleva a desarrollar la noción de “comercio justo”, y en el campo de la educación a una internacionalización basada en la cooperación, que respete las fronteras y las culturas nacionales y preserve la educación como un bien público internacional.

“La educación superior transfronteriza es un camino prometedor para el mejoramiento de la equidad, el acceso y la calidad de la educación superior”, afirma un documento que han firmado múltiples asociaciones de rectores del mundo, entre las cuales de América Latina, la UDUAL, la Red de Macrouiversidades, ASCUN de Colombia, y el CONESUP de Ecuador.¹⁶² Ello sobre la base de salvaguardar las contribuciones (...) de la educación superior en la sociedad del conocimiento; proteger los intereses de los estudiantes, fortalecer la capacidad de los países en vías de desarrollo para mejorar el acceso a la educación superior; y preservar la diversidad lingüística. Para promover esos grandes objetivos está planteada la integración de la educación superior, que no es otra cosa que construir la gran unidad latinoamericana, hoy llena de diversidades, que permita contribuir unas con otras y formar un único cuerpo internacional que acumule y disemine el saber por todo el planeta.¹⁶³

La integración es un proceso complejo que tiene múltiples requerimientos. No se refiere sólo a la integración que el mercado y la acción libre de los actores sociales y económicos lleva adelante, sino a un proceso consciente, explicitado, resultado de amplios consensos sociales en las sociedades, y con instituciones que los puedan llevar a la práctica. La integración tiene, sin embargo, en educación superior algunas precondiciones para su consolidación. Requiere de organismos públicos en cada nación legitimados y mandatados, requiere construir espacios subregionales especializados de acción, requiere estructuras

gubernamentales, universitarias y de integración a escala subregional, requiere información y saberes compartidos, requiere una voluntad política y esfuerzos continuos y sostenidos pues tiene un escenario más allá de los tiempos electorales de los gobiernos, por ser un proceso de convergencia de largo plazo y que por ende sólo es posible de llevarlo adelante sobre claras políticas de consenso y de equilibrio con sus beneficios y costos compartidos.

Europa ha iniciado un fuerte y vigoroso camino en materia de integración de la educación superior a partir de un conjunto de esquemas muy sencillos. Estándares de calidad compartidos, creditización y títulos suplementarios, programas de movilidad estudiantil y libre movilidad creciente de los profesionales. Nuestros sistemas tienen niveles de heterogeneidad institucional, reducido peso gubernamental, ausencia de una sólida integración política y económica, y debilidad de los mercados laborales que nunca pudieran aceptar los niveles de movilidad de profesionales de la Unión Europea. Hay, sin embargo, el enorme desafío de construir nuestro proceso de integración de los sistemas de educación, para superar muchas de las características, dinámicas y limitaciones que como en el caso de los postgrados de la región hemos analizado en este libro, sin los cuales irremediamente la región seguirá distanciándose de la sociedad del conocimiento y seguirá teniendo un rol marginal en la sociedad del saber que se está formando ante nuestros ojos.

Caracas (abril 2006) – Buenos Aires (julio 2007)

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

- Bernal Alarcón, Hernando, “La universidad en la sociedad del conocimiento”, FEDICOR, Bogotá 2003
- Bindé, Jérôme, «Mondialisation et contrat culturel: vers l'éducation pour tous tout au long de la vie ?», en Ruano-Borbalan, Jean Claude et autres, « Transmettre en éducation, formation et organisation », Editions Démos, Paris, 2003.
- Brunner, José Joaquín, “Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación”, CRESALC, UNESCO; Caracas, 1985
- Brunner, José Joaquín, “Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas”, en Kent, Rollin (compilador), “Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa (estudios comparativos)”, Fondo de Cultura Económica, México, 20002
- Brunner, José Joaquín, “Educación e Internet: ¿la próxima revolución?”, Fondo de Cultura Económica, Chile, 2004
- Buarque, Cristovam, “Universidad sin fronteras”, Ponencia en el Seminario Internacional “La internacionalización del conocimiento: un desafío para las redes de cooperación regionales”, Secretaria de Políticas Universitarias, Buenos Aires, 29,30 de junio 2005
- Buarque, Cristovam, “The University at a crossroad”, UNESCO, Ministerio da Educacao, Paris, 2003. Conferencia realizada en el World Conference of Higher Education + 5, Paris 23-25 de junio, 2003
- Buchhbinder, Pablo, “Historia de las Universidades Argentinas”, Sudamericana, Buenos Aires, 2005
- Bustos-Obregón, Eduardo. “Comentarios monográficos selectivos sobre Reunión Regional sobre el Diagnóstico y la Perspectiva de estudios de postgrado en América Latina” diciembre 2004, IESALC - CRUB, www.iesalc.unesco.org.ve
- Barsky, Osvaldo, Dávila, Mabel. “Las carreras de postrado en Argentina; en “Los desafíos de la universidad argentina”,
- Barsky y otros (coord), Universidad de Palermo, Siglo XXI, Buenos Aires, 2004,

- Cárdenas, Jorge Hernán. "La educación superior privada", IESALC, 2005, www.iesalc.unesco.org.ve
- Cárdenas, Jorge Hernán, y otros, "Alternativas para la formación doctoral en Colombia", ICFES, Bogotá, 2001
- Cortazar, José Miguel, "La evaluación de las instituciones universitarias. Tendencias, conceptos y modelos", Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2002
- Daniel, John, "Mega-universities & knowledge media. Technology strategies for higher education", Kogan Page, London, 1998
- Delors, Jacques, "La educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI)", Santillana / Ediciones UNESCO, Madrid, 1996
- Dias Sobrinho, José, "Dilemas da educacao superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? Casa do Psicólogo, Sao Paulo, 2005
- Didou, Silvie, "Internacionalización de la educación superior en América Latina – Estudio comparativo", Caracas, 2005, www.iesalc.unesco.org.ve.
- Fernández Lamarra, Norberto, "La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe, situación, tendencias y perspectivas. Estudio Regional", diciembre 2004, www.iesalc.unesco.org.ve
- Fernandez Lamarra, Norberto, Mora, José-Ginés, "Educación superior convergencia entre América latina y Europa (procesos de evaluación y acreditación de la calidad), UNTREF, Comisión Europea, Programa Alfa, Buenos Aires, 2005
- Freire, María de Jesús y Gersán, Joseph, "La demanda de educación superior en Panamá de 1980 a 1993, una aproximación cuantitativa", mimeo, www.cesu.unam.mx
- Fuente, Juan Ramón de la, "La Universidad Pública en América Latina", UNAM, 2003
- Fukuyama, Francis, "El fin del hombre, consecuencias de la revolución biotecnológica", Sine Qua Non, Barcelona, 2002
- Gámez, Susana, "Informe del financiamiento de la educación superior en República Dominicana", IESALC, Caracas, 2003, www.iesalc.unesco.org.ve llega a la misma conclusión para el caso de ese país.

- García Canclini, Néstor. “Consumidores y ciudadanos. Conflictos culturales en la globalización”, Grijalbo, México, 1995
- García Guadilla, Carmen, “Situación y principales dinámicas de transformación e la educación superior en América Latina”, CRESALC, Caracas 1996
- González, Luis Eduardo, “El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las Universidades de América Latina” en “Los procesos de acreditación en el desarrollo de las Universidades”, CINDA, IESALC, Universidad de Los Andes, Santiago 2005.
- IESALC. “Informe sobre la Educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, La metamorfosis de la educación superior”, IESALC, Caracas, 2006
- IESALC, Diversos informes. www.iesalc.unesco.org.ve
- Jamil Salmi, “Educación superior: enfrentando los retos del Siglo XXI” www1.worldbank.org/education/tertiary/
- Jeppesen, Cynthia, “Los postgrados en Argentina”, IESALC, 2004, www.iesalc.unesco.org.ve
- Klubitschko, Doris, “Postgrados en América Latina. Investigación comparativa: Brasil, Colombia, México y Venezuela”, CRESALC, Caracas 1980
- Morín, Edgar, “Los siete saberes necesarios a la educación del futuro”, IESALC, FACES, CIPOST, Caracas, 2000
- Morín, Edgar, “El Método, el conocimiento del conocimiento”, Cátedra, España, 2002
- Morin, Edgar, “La cabeza bien puesta, repensar la reforma- repensar el pensamiento, bases para una reforma educativa”, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002
- Morduchowicz, Alejandro, “Discusiones de economía de la educación”, Lozada – IIEP - UNESCO, Buenos Aires, 2004
- Morles, Víctor, “La educación de postgrado en el mundo”, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1991
- Morles, Víctor, y otros: “La educación de postgrado en Iberoamérica”, en “La gestión del postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales”, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, Salamanca, 2003

- Mora-García, J Pascual, « El curriculum como historia social », Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Nº 9, p. 49-74, Mérida, 2004
- Martín, Julio “Informe sobre el financiamiento de la educación superior en Paraguay”, IESALC, Caracas, 2004 www.iesalc.unesco.org.ve
- Martín, Julio, “El mecanismo de acreditación universitaria del MERCOSUR”, IESALC-Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, 2004
- Moreno Becerra, José Luis, “Economía de la educación”, Ediciones Pirámide, Madrid, 1998
- Lemasson, Jean Pierre y Chiappe, Marta, “La investigación universitaria en América Latina”, IESALC, Caracas, 1999
- Lee, Richard “La crisis de las estructuras del conocimiento: hacia dónde vamos?” en Flores, Alberto (editor), “Desafíos de la transdisciplinariedad”, Universidad Javeriana, Bogotá 2002
- Lenin, Vladimir. “Acerca de la llamada cuestión de los mercados”, Siglo XXI, México, 1972
- Lévêque, Francois et Menière Yann, “Économie de la propriété intellectuelle”, La Découverte, Paris, 2003
- Lucio, Ricardo, “Políticas de posgrado en América Latina”, en Kent, Rollin (compilador), “Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa (estudios comparativos)”, Fondo de Cultura Económica, México, 20002
- Peláez, Oscar, “Informe sobre el Financiamiento de la Educación Superior en Guatemala”, IESALC, Caracas, 2003 www.iesalc.unesco.org.ve
- Peyrefitte, Alain, “La sociedad de la confianza”, Edit. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996
- Rama, Claudio. “Las industrias culturales en la globalización digital”, EUDEBA, Buenos Aires 2003.
- Rama, Claudio, “La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, junio 2006
- Rama, Claudio, “La nueva división internacional del trabajo”, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo, 1988

- Ramentol, Santiago, “Teorías del desconcierto. Viaje al fondo de la incertidumbre: los pensadores que diseñan un futuro global”, URANO, Barcelona, 2004
- San Segundo, Jesús, “Economía de la educación”, Editorial Síntesis Educación, Madrid, s/f, 317 p.
- Sonntag, Heinz y otros, Revista Most Nº 2, Unesco, 2005, Pág., 16
- Sokal, Alan, y Bricmont, Jean, “Imposturas intelectuales”, Madrid, 1998
- Stewart, Thomas, “La nueva riqueza de las organizaciones” el capital intelectual”, Granica, Buenos Aires, 1998
- Swartzman, “Informe sobre el financiamiento de la educación superior en Brasil, IESALC, Caracas, 2004, www.iesalc.unesco.org.ve
- Taylor, Richard. “El reconocimiento como concepto”, Fondo de Cultura Económico, México
- Taquini, Alberto (h), “La transformación de la educación superior en Argentina: de las nuevas universidades a los colegios universitarios”, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 2000
- Tünnermann, Carlos, “La educación permanente y su impacto en la educación superior”, UNESCO, Nuevos Documentos sobre la educación superior, mimeo, Paris, 1998
- UNESCO/SEUIL, Plusieurs auteurs, « Les clés du XXI Siegle»; Paris, 2000. Ver especialmente el trabajo de Jerome Bindé
- UNESCO, “Educación superior en una sociedad mundializada”, Sector de Educación, Documento de posición, 2003, www.iesalc.unesco.org.ve
- UNESCO, “La educación superior en el Siglo XXI, visión y acción, Informe Final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”, Paris, octubre 1998. www.iesalc.unesco.org.ve
- UNESCO, “Towards Knowledge Societies”, Paris, 2005,
- UNESCO, Institute for Statistics, “Tertiary Students Abroad: Learning without borders”, February 2005, www.uis.unesco.org
- Universidad de Panamá, Informe sobre el financiamiento de la Educación Superior en Panamá. IESALC; Caracas, 2004. www.iesalc.unesco.org.ve

Villaveces, José Luis, “La tabla periódica: un microscopio para ver el interior del átomo”, www.deslinde.org.co/Dsl29/la_tabla_periodica.htm

Cuadros y Esquemas

- Nº 1 Sectores de la industria del conocimiento
- Nº 2 Definiciones de los niveles del postgrado
- Nº 3 Fases de la educación superior en América Latina y el Caribe
- Nº 4 Esfuerzo social en la educación superior (1994-2005)
- Nº 5 Ingresos mensuales promedio de los egresados de educación superior en Colombia por tipo de certificado (2001-2004)
- Nº 6 Evolución de la matrícula de la educación superior en América Latina y el Caribe (1970-2005)
- Nº 7 Tasa de cobertura de la educación superior de América Latina y el Caribe (1994-2003)
- Nº 8 Esfuerzo social (hogares y gobierno) en la educación superior
- Nº 9 Tasa de desempleo por niveles de escolarización
- Nº 10 Cobertura femenina en la enseñanza superior en América Latina y el Caribe (1950-2003)
- Nº 11 Feminización de la matrícula en la educación superior en 24 países de la región
- Nº 12 Cobertura estatal y privada de la educación terciaria
- Nº 13 Variación interanual de la matrícula de educación por sectores en América Latina (1995-2003)
- Nº 14 Venezuela – Evolución de la cobertura regional de la educación superior (1970-2000)
- Nº 15 Brasil – Crecimiento de la cobertura regional de la matrícula universitaria (1990 – 2000)
- Nº 16 Organismos Públicos creados desde los 90 de regulación de la educación superior (nivel de rango jerárquico)
- Nº 17 Estructura de los postgrados en América Latina
- Nº 18 Magnitud de la matrícula de postgrado en América Latina y el Caribe.
- Nº 19 Estudiantes de postgrado por cada 10.000 habitantes

- Nº 20 Número de programas de postgrado por país ((Incluye solamente especialidades, maestrías y doctorados)
- Nº 21 Impulsores de la internacionalización de la educación
- Nº 22 Articulación institucional de la prestación del servicio de educación virtual
- Nº 23 Matrícula docente sobre el total de la matrícula (2002)
- Nº 24 Feminización de las carreras de formación docente en las universidades (2002)
- Nº 25 Estructura de la relación entre la división del trabajo, el postgrado, y la investigación
- Nº 26 Ejes de las reformas de las macrouniversidades
- Nº 27 Matrícula de postgrado en las macrouniversidades
- Nº 28 La segunda oleada de universidades católicas
- Nº 29 Matrícula de postgrado de las universidades católicas (Porcentaje del postgrado frente a la matrícula total)
- Nº 30 Nivel educativo de los migrantes salvadoreños

Citas

- 1 Toffler, Alvin, “El cambio del poder, conocimientos, bienestar y violencia en el umbral del siglo XXI”, Plaza & Janés, Barcelona, 1990
- 2 Pérez, Carlota, “Revoluciones tecnológicas y capital financiero”, Siglo XXI, México, 2004
- 3 Machlup, Fritz. Knowledge: Its creation, distribution and economic significance. University of Princeton, Princeton, 1975. Calculó en 1958 que el 34,5% del Producto Nacional Bruto de los Estados Unidos correspondía al sector de la información
- 4 Brezensky, "La era tecnotrónica", Plaza & Janés, Barcelona, 1984
- 5 Palloix, Christian "La internacionalización del capital", Edit. Blume, Barcelona, 1980. Ver también el análisis crítico de Christian Leucate, “Internacionalización del capital e imperialismo”, Editorial Fontana, Barcelona, 1978
- 6 Stewart, Thomás, "La nueva riqueza de las naciones: el capital intelectual", Editorial Granica, Buenos Aires 1993.

- 7 UNESCO, "Informe sobre la comunicación en el mundo", UNESCO, Paris 1990.
- 8 www.uchile.cl/acerca/rectoria/discursos/ideauniversidad.html
- 9 Al respecto ver el capítulo 5 sobre Erasmo en Peyrefitte, Alan, "La sociedad de la confianza", Edit. Andrés Bello, Santiago, 1996. Según el autor, "la modernidad de Erasmo (...) reside (...) en el método intelectual y el comportamiento moral que recomienda: independencia de juicio, confianza en la razón y en la energía espiritual, primacía de la competencia sobre la autoridad".
- 10 Buarque, Cristovam, "Universidad sin fronteras", Ponencia en el Seminario Internacional "La internacionalización del conocimiento: un desafío para las redes de cooperación regionales", Secretaria de Políticas Universitarias, Buenos Aires, 29,30 de junio 2005
- 11 Richta, Rodovan, "Economía Socialista E Revolucao Tecnologica", Editora Paz e Terra, Sao Pablo, 2005
- 12 Lenin, Vladimir. "Acerca de la llamada cuestión de los mercados", Siglo XXI, México, 1972
- 13 La OECD ha determinado que para los 80 existían casi 45 mil certificaciones y títulos diferenciados en sus países miembros. Actualmente se calculan en 150 mil
- 14 Morín, Edgar, "Los siete saberes necesarios a la educación del futuro", IESALC, FACES, CIPOST, Caracas, 2000
- 15 Morín, Edgar, "El Método, el conocimiento del conocimiento", Cátedra, España, 2002
- 16 Morin, Edgar, "La cabeza bien puesta, repensar la reforma- repensar el pensamiento, bases para una reforma educativa", Nueva Visión, Buenos Aires, 2002
- 17 Buarque Cristovan, "La universidad a través de las fronteras". Documento presentado en la Conferencia Mundial de Educación Superior + 5, UNESCO, Paris, 2003
- 18 Barsky, Osvaldo, Dávila, Mabel. "Las carreras de postrado en Argentina; en "Los desafíos de la universidad argentina", Barsky y otros (coord), Universidad de Palermo, Siglo XXI, Buenos Aires, 2004,
- 19 *Op. cit*, pág. 52

- 20 Mora-García, J Pascual, « El curriculum como historia social », Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 9, p. 49-74, Mérida, 2004.
- 21 Miklos, Tomás y Tello, Helena, « Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro », Centro de Estudios prospectivos, Loriega Editores, México, 2006
- 22 UNESCO/SEUIL, Plusieurs auteurs, « Les clés du XXI Siegle », Paris, 2000. Ver especialmente el trabajo de Jerome Bindé
- 23 Sokal, Alan, y Bricmont, Jean, “Imposturas intelectuales”, Madrid, 1998
- 24 Morin, Edgar, “La cabeza bien puesta, repensar la reforma- repensar el pensamiento, bases para una reforma educativa”, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002
- 25 Sonntag, Heinz y otros. Revista Most N° 2, Unesco, 2005, Pág., 16
- 26 Morin, Edgar. “La cabeza bien puesta, repensar la reforma- repensar el pensamiento, bases para una reforma educativa”, ob cit
- 27 Buarque, Cristovam, “The University at a crossroad”, UNESCO, Ministerio da Educacao, Paris, 2003. Conferencia realizada en el World Conference of Higher Educación + 5, Paris 23-25 de junio, 2003
- 28 Morles, Víctor, “La educación de postgrado en el mundo”, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1991
- 29 Cárdenas, Jorge Hernán, « La educación superior privada », IESALC, 2005, www.iesalc.unesco.org.ve
- 30 Tünnermann, Carlos. “La educación permanente y su impacto en la educación superior”, UNESCO, Nuevos Documentos sobre la educación superior, mimeo, Paris, 1998
- 31 *Ídem*. Vease también John Field “Lifelong learning and the new educational order” Trentham Books, USA, 2006
- 32 Salmi, Jamil. “Educación superior: enfrentando los retos del Siglo XXI” www1.worldbank.org/education/tertiary/
- 33 Bindé, Jérôme, « Mondialisation et contrat cultural: vers l'éducation pour tous tout au long de la vie ? », en Ruano-Borbalan, Jean Claude et autres, « Transmettre en éducation, formation et organisation », les éditions demos, Paris, 2003. (Traducción libre)
- 34 Los datos indican el crecimiento permanente del acceso universitario de mayores de 25 años en todas las sociedades. El estudio de la categoría

- de la participación en la educación de la población de 30 a 39 años, indica tasas de escolarización que van desde el 2% en México, hasta el 14% en Austria, cuyo indicador es el más alto del mundo.
- 35 Piscocya, Luis, “Ranking universitario en el Perú. Estudio piloto; IESALC – ANR, Lima, 2007. El estudio de Piscocya, además de ser una propuesta metodológica de ranking y su estudio para Perú, constituye el análisis más actualizado y comparativo de los diversos ranking existentes a escala mundial y de sus diferenciaciones metodológicas y conceptuales.
- 36 Morles (1991)
- 37 Unesco, “Educación superior en una sociedad mundializada”, Sector de Educación, Documento de posición, 2003, www.iesalc.unesco.org.ve
- 38 Unesco, “La educación superior en el Siglo XXI, visión y acción, Informe Final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”, Paris, octubre 1998. www.iesalc.unesco.org.ve
- 39 Didou, Silvie, “Internacionalización de la educación superior en América Latina – Estudio comparativo”, Caracas, 2005, www.iesalc.unesco.org.ve. En este informe comparativo sobre los procesos de internacionalización de la educación superior en la región a partir de los diversos estudios nacionales se constata como la modalidad de acuerdos entre instituciones es la modalidad dominante de cooperación, así como hay una destacable presencia creciente de instituciones de la región que buscan atraer estudiantes de la propia región o que se instalan en otros países de la región.
- 40 Toffler, Alvin, “El shock del futuro” Plaza & Janés, Barcelona, 1972
- Rama, Claudio, “La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2006
- 41 <http://www.leonardogarnier.com/>
- 42 Informe Mundial de la UNESCO, “Hacia las sociedades del conocimiento”, Ediciones UNESCO, Paris, 2005
- 43 El Premio Nobel Amartya Sen definió como lo más significativo del siglo XX fue el auge de la democracia. “Cuando la gente mire hacia atrás a lo que ocurrió en el siglo XX, no tendrán dificultad en otorgar la

- primacía a la emergencia de la democracia como la forma más aceptable de gobernabilidad”, expresa en “La democracia como valor universal”. Correlacionado con este proceso en el ámbito de lo político en todas las esferas de lo social vamos a encontrar hacia fines del siglo la eclosión del inicio de procesos de democratización en la educación, procesos que continuarán en este siglo XXI, y donde la educación superior será uno de esos ámbitos de socialización y democratización.
- 44 Rama, Claudio, “Las nuevas demandas de educación superior en América Latina”, en “Políticas públicas, demandas sociales y gestión del conocimiento, CINDA, Santiago, 2003
- 45 Alberto Taquini (h), “La transformación de la educación superior en Argentina: de las nuevas universidades a los colegios universitarios”, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 2000
- 46 Papadopoulos Jorge, Radakovich, Rosario, “Estudio comparado de educación superior y género en América Latina y el Caribe,”, Caracas, 2005, www.iesalc.unesco.org.ve
- 47 Papadópulos, Jorge, Radakovich, Rosario, “Estudio comparado de educación superior y género en América Latina y el Caribe”. www.iesalc.unesco.org.ve
- 48 CEPAL. Anuario Estadístico 2004 . www.eclal.cl/badestat/anuario_2004
- 49 GICES, (Grupo de iniciativas para la calidad de la educación superior) “Informe sobre la regionalización de la educación universitaria en el Perú; Lima, 2006, www.iesalc.unesco.org.ve
- 50 González Silva, Humberto “Instituciones de educación superior no universitaria”, pp 183-193, en Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005, IESALC-UNESCO, Caracas, 2006
- 51 Brunner, José Joaquín, “Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación”, CRESALC, UNESCO; Caracas, 1985. ver también del mismo autor “Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas”, en Kent, Rollin (compilador), “Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa (estudios comparativos”, Fondo de Cultura Económica, México, 20002

- 52 Morles, V y León, J.R: “La educación de postgrado en Iberoamérica”, en “La gestión del postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales”, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, Salamanca, 2003
- 53 Klubitschko, Doris, “Postgrados en América Latina. Investigación comparativa: Brasil, Colombia, México y Venezuela”, CRESALC, Caracas 1980
- 54 Rama, Claudio, “La nueva división internacional del trabajo”, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo, 1988. Allí hemos trabajado sobre el impacto de los diferenciales de costos en la economía mundial, y fundamentalmente el diferencial energético
- 55 CINDA, IESALC-UNESCO, Universidad de Talca, “Repitencia y deserción universitaria en América Latina”, Chile, 2006
- 56 Jeppesen, Cynthia, “Los postgrados en Argentina”, IESALC, 2004, www.iesalc.unesco.org.ve
- 57 Respecto a las diversas tensiones e interpretaciones en este proceso se recomienda el texto “Autonomía Universitaria”, Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Bogotá 2005
- 58 Morles, Victor, “La educación de postgrado en Venezuela, panorama y perspectivas”, IESALC, www.iesalc.unesco.org.ve
- 59 García Guadilla, Carmen, “Situación y principales dinámicas de transformación e la educación superior en América Latina”, CRESALC, Caracas 1996
- 60 Villanueva, Ernesto, “Acreditación de postgrados en la República Argentina”, Revista Universidad, N° 8, Asamblea Nacional de Rectores, Perú, 2005
- 61 Palacios, Marco, “Hacia la innovación institucional de la Universidad Nacional”, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003
- 62 Barsky, Osvaldo y Dávila, Mabel, “Las carreras de postgrado en Argentina”, pp.450-485, en “Los desafíos de la Universidad Argentina”
- 63 Barsky, Sigal y Dávila (coords), Universidad de Belgrano, Siglo XXI, Buenos Aires, 2004
- 64 Didou, Sylvie, “Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe”, IESALC, ANUIES, México, 2005

- 65 Ver al respecto los diversos estudios nacionales sobre la internacionalización de la educación superior promovidos por el IESALC. www.iesalc.unesco.org.ve.
- 66 Yip, George, “Globalización, estrategias para obtener una ventaja comparativa internacional” Norma, Bogotá, 1993.
- 67 Daniel, John, “Mega-universities & knowledge media. Technology strategies for higher education”, Kogan Page, London, 1998
- 68 Rifkin, Jeremy, “La era del acceso, la revolución de la nueva economía”, Paidós, Barcelona 2000
- 69 Cardenas, Jorge, “La educación superior privada en Colombia”, IESALC, ASCUN, Bogotá 2006
- 70 IESALC. “Informe sobre la Educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, La metamorfosis de la educación superior”, IESALC, Caracas, 2006
- 71 Silvio, José, “Tendencias de la educación superior virtual en América Latina”, IESALC, Caracas, 2002, www.iesalc.unesco.org.ve
- 72 Tal es la conclusión del estudio comparativo regional desarrollado a partir de diversos informes sobre el estado de la educación virtual en cada uno de los países o subregiones de América Latina promovidos por el Iesalc en el 2002-2003. Al respecto ver, Facundo, Angel, “Tecnologías de información y comunicación y educación superior virtual en Latinoamérica y el Caribe: evolución, características y perspectivas” IESALC – Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, 2005
- 73 El concepto de fraccionamiento productivo ha sido analizado y promovido para los sectores industriales y lo tomamos de Miniam, Isaac, “Transnacionalización y periferia semindustrializada”, dos volúmenes, CIDE, México, 1983
- 74 Daniel, John, “Mega-universities & fnowledge media. Technology strategies for higher education”, Kogan Page, London, 1998
- 75 El software Noogle de fuente libre o el programa “Articulate” pueden ser buenos ejemplos de los cientos que están facilitando esta tendencia.
- 76 Rama, Claudio, “El nuevo paradigma de la educación y el papel de las industrias culturales”, en “La educación a distancia en América

- Latina, modelos, tecnologías y realidades, Marta Mena (*comp*), ICDE, El Colegio de Puebla, CREPEPP, Puebla, 2004
- 77 Rama, Claudio, “Economía de las industrias culturales en la globalización digital”, EUDEBA, Buenos Aires, 2003
- 78 Melendez, Ronal, “El valor del conocimiento y su protección en el contexto de las economías globalizadas”, http://www.conicit.go.cr/propiedad_intelectual/prot_conocimiento.htm
- 79 Pi Pietro, Marcelo, “Congreso Internacional, El derecho de autor ante los desafíos de un mundo cambiante”, APDAYC, PALESTRA, p- 23, Lima abril 2006,
- 80 Pérez Lindo, Augusto, “Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional”, Biblio, Buenos Aires, 2003
- 81 Lipszyc, Delia, “Derecho de autor y derechos conexos”, Pág.123, UNESCO, CERLALC, ZAVALIA, Buenos Aires, 2005
- 82 Carta adoptada por la CISAC (Confederación Internacional de Sociedades de Autores y Compositores), en su 19 Congreso, Hamburgo, setiembre de 1956 en su artículo 6.
- 83 Lipszyc, Delia, Ídem
- 84 Rama, Claudio, “Economía de las industrias culturales en la globalización digital”, EUDEBA, Buenos Aires, 2003
- 85 Stewart, Thomas, “La nueva riqueza de las organizaciones” el capital intelectual”, Granica, Buenos Aires, 1998
- 86 Rama, Claudio, “Economía de las industrias culturales en la globalización digital”, Pág. 51, EUDEBA, Buenos Aires, 2003
- 87 Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), acta de la VI Reunión del Comité Académico de Desarrollo Tecnológico, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), mimeografiado, 15-16 de noviembre de 2001.
- 88 Lima, María Clara, Escudero, Marcela, “Encuesta de relevamiento de normativas de propiedad intelectual en el ámbito de las Universidades Nacionales, Red de Vinculación Tecnológicas de las Universidades Nacionales, Universidad Nacional de La Plata, mimeo, La Plata, 2003
- 89 <http://usinfo.state.gov/espanol/ipr/autor.htm>
- 90 Nos referimos fundamentalmente al Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas (firmado el 9 de

- septiembre de 1886). Ha tenido 5 revisiones y dos enmiendas siendo la última modificación la de 1979); la Convención de Roma (1962), sobre los derechos conexos; el Convenio estableciendo la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) (1968); la Convención Universal sobre los Derechos de Autor (revisada en París en julio de 1971); la Convención sobre los Fonogramas (Bruselas, 1971); el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (AADPIC/TRIP's), y el Tratado de Propiedad Intelectual respecto de los Circuitos Integrados y el Tratado de la OMPI sobre Derecho de Autor (TODA/WCT) adoptado en la conferencia Diplomática sobre ciertas cuestiones de derecho de autor y de derechos conexos, (Ginebra 1996)
- 91 Castro Bonilla, Alejandra, “Derecho de autor y nuevas tecnologías”, Colección AGORA, Editorial Universidad Estatal a Distancia, San José, 2006
- 92 Una de las más claras expresiones de esta visión ha sido la formulada por Luis Beltrán Prieto Figueroa en “El maestro como líder”, Monte Avila, Caracas, 1989. Al respecto ver Rama, Claudio, “El camino al socialismo educativo en Prieto Figueroa”, IPASME, Caracas 2006
- 93 Pacheco, Balmore, “Informe sobre la Formación de Maestros en El Salvador”, Iesalc-Unesco, Caracas, 2004
- 94 Pereira, Blithz, “Informe sobre la Formación de Maestros en Bolivia”, Iesalc-Unesco, 2004
- 95 Salgado, Ramón, “Informe sobre la Formación de Maestros en Honduras”. Iesalc- UNESCO, Caracas, 2004
- 96 Peñalver, Luis, “La formación docente (estudio diagnóstico), Caracas, 2005, www.iesalc.unesco.org.ve
- 97 Abendaño, Augusto, “Informe sobre la Formación de Maestros en Ecuador”. Iesalc-Unesco, Caracas, 2004. En este país, es en 1960 cuando se crean las Escuelas de Educación en las Universidades. Las normales se habían iniciaron en 1889.
- 98 Pereira, Blithz, “Informe sobre la Formación de Maestros en Bolivia”, Iesalc-Unesco, 2004
- 99 Piscocoya, Luis. “Informe sobre la Formación de Maestros en Perú”, Iesalc-Unesco, Caracas, 2004.

- 100 En Bolivia existen dos instituciones religiosas que forman docentes pero su cobertura es marginal y están sujetas a las normas gubernamentales
- 101 Piscoya, Luis, Idem
- 102 Rama, Claudio, “Introducción. La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina: masificación, regulaciones e internacionalización”, pp 11-18, en “Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005”, IESALC, Caracas, 2006
- 103 Papadopulos, Jorge y Radakovich, Rosario, “Estudio comparado de Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe”, IESALC, 2005
- 104 CEPAL. http://www.eclac.cl/badestat/anuario_2004/index.htm
- 105 Xiaoyan Lian, “Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: quienes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones” pp. 333-376, en, “Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño”, PREAL-BID Santiago, 2004
- 106 Rama, Germán, y Navarro, Juan Carlos, “Carreras de los maestros en América Latina” pp. 287-332, en PREAL-BID, “Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño”, Santiago 2004
- 107 Avalos, Beatriz, “Informe sobre la Formación de Maestros en Chile”, Iesalc-Unesco, Caracas, 2003
- 108 Lucio, Ricardo, “Políticas de posgrado en América Latina”, en Kent, Rollin (compilador), “Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa (estudios comparativos)”, Fondo de Cultura Económica, México, 20002
- 109 Peñalver, Luis, “La formación docente en Venezuela”, IESALC, Caracas, 2005
- 110 Salgado, Ramón, “La formación docente en la región: de las normales a las Universidades”, en “Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe (2000-2005), IESALC, 2006
- 111 RICYT, “El Estado de la ciencia, Informe 2004”, www.ricyt.centoredes.mine.nu/cicyt/elc2004/1.pdf

- 112 Vilaseca i Requena, Jordi, y Torrent i Sennes, Joan, “Principios de edonomía del conocimiento. Hacia una economía global de conocimiento”, Piràmide, Barcelona, 2005
- 113 OECD, Tecnologías de la información y la comunicación, edición 2004, Resumen en español, www.oecd.org/bookshop
- 114 Albornos, Mario, “Política científica”, www.oei.es/cstsiima/albornoz.pdf
- 115 Perez Lindo, Augusto, “Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional”, Biblio., Buenos Aires, 2003
- 116 Lemasson, Jean Pierre y Chiappe, Marta, “La investigación universitaria en América Latina”, IESALC, Caracas, 1999
- 117 Al respecto ver “Agenda Académica” Volumen 9, N° 1 y N° 2, 2002, Universidad Central de Venezuela, IESALC, Caracas, en el cual se publican diversos ensayos y artículos sobre las Macrouiversidades con motivo de la Reunión en el cual se creó la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina.
- 118 Izaguirre, Maritza, “La emigración en Latinoamericana y el Caribe”, El Nacional, Caracas, 31 de mayo, donde refiere a “Migración Internacional, Derechos Humanos y Desarrollo en América Latina” CEPAL, marzo 2006, en el cual se refiere una “elevada proporción de jóvenes profesionales técnicos que abandonan la fuerza de trabajo de su país natal”. La autora refiere más de un millón de profesionales, científicos y técnicos entre un total de 25 millones de emigrados para el 2005
- 119 Buchhbinder, Pablo, “Historia de las Universidades Argentinas”, Sudamericana, Buenos Aires, 2005
- 120 Paulós Greco, Víctor, “Estudio de la formación en postgrados de educación y administración en Uruguay”, Tesis inédita, Santiago de Chile, 2005
- 121 Rodríguez, Ana María, “Historia de las universidades Hispanoamericanas (período hispánico), Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1973
- 122 Ribeiro, Darcy, “La Universidad latinoamericana”, Edit. Universitaria, Chile 1971
- 123 Orozco, Luis Enrique, Idem
- 124 Orozco, Luis Enrique, Idem,

- 125 Zapiola, Soledad, “Informe Regional :Instituciones de Educación Superior Católicas en América Latina y el Caribe”, IESALC, UNESCO – Universidad Católica Argentina, www.iesalc.unesco.org.ve, Buenos Aires, 2005
- 126 “El proceso de acreditación sigue los siguientes pasos. 1. La institución que desea ser acreditada presenta un autoinforme de conformidad con los requerimientos de información establecidos por la agencia evaluadora. 2 La agencia selecciona un grupo de profesionales que no labores en instituciones de la competencia, a los cuales les tocará a la labor de examinar el autoinforme y realizar una visita para cotejar los alcances de la información reportada, así como de realizar sus propias indagaciones. El resultado de la visita de los pares es un informe ad hoc que es remitido tanto a la institución como al programa evaluado, como a la agencia. Los interesados en la acreditación tienen la posibilidad de responder el informe generado por el equipo de pares. 3. Una vez conocido el autoinforme, el informe de pares y la replica de la institución examinada, el comité de especialistas de la agencia emite un dictamen, confirma o niega la acreditación a la luz de los resultados que arroje todo el proceso indagativo” Cortazar, José Miguel, “La evaluación de las instituciones universitarias. Tendencias, conceptos y modelos”, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2002
- 127 Entre los varios trabajos de Norberto Fernández Lamarra sobre este tema que iluminan ampliamente el panorama de la región, ver también “Educación Superior convergencia entre América Latina y Europa (procesos de evaluación y acreditación de la calidad), UNTREF, Comisión Europea, ALFA, Buenos Aires, 2005
- 128 Ramalingam, Ben, “Implementing knowledge strategies: lessons from international development agencies”, Overseas Development Institute, Working Paper 244, UK, April 2005
- 129 Gonzalez, Luis Eduardo, “El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las Universidades de América Latina” en “Los procesos de acreditación en el desarrollo de las Universidades”, CINDA, IESALC, Universidad de Los Andes, Santiago 2005. Fernandez Lamarra, Norberto, “La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe, situación,

- tendencias y perspectivas. Estudio Regional”, diciembre 2004, www.iesalc.unesco.org.ve
- 130 Para visualizar los complejos escenarios de las universidades en las sociedades del saber ver el Informe de la UNESCO, “Towards Knowledge Societies”, Paris, 2005, presentado en la Cumbre de la Sociedad de la Información en Túnez en el 2005
- 131 El Informe Delors (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors), “La educación encierra un tesoro”, Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, 1996, constituye un claro exponente de lo que debería ser la educación de cara a la sociedad del saber
- 132 Ramentol, Santiago, “Teorías del desconcierto. Viaje al fondo de la incertidumbre: los pensadores que diseñan un futuro global”, URANO, Barcelona, 2004
- 133 Varios autores. “Les clés du XXI siècle”, UNESCO- Seuil, Paris, 2000
- 134 Rama, Claudio, “La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe”, Ob. cit
- 135 Una interesante referencia de este debate ha sido expresado en el libro “La autonomía universitaria” publicado por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Bogotá 2004, en el cual se contrastan posiciones de autoridades, rectores y especialistas. Más allá de su debate jurídico vinculado a la legislación colombiana que le asigna un rol protagónico al Estado en la “fiscalización y control” el debate perfila una discusión sobre los límites de los actores y los derechos de la autonomía.
- 136 Lee, Richard “La crisis de las estructuras del conocimiento: hacia dónde vamos?” en Flores, Alberto (editor), “Desafíos de la transdisciplinariedad”, Universidad Javeriana, Bogotá 2002
- 137 Daniel, John, “Mega-universities & knowledge media. Technology strategies for higher education”, Kogan Page, London, 1998
- 138 Universidad de Panamá, Informe sobre el financiamiento de la Educación Superior en Panamá. IESALC; Caracas, 2004. La referencia es el criterio que ha guiado los diversos reglamentos de la carrera docente en dicha Universidad. www.iesalc.unesco.org.ve

- 139 Universidad de Panamá, Informe sobre el financiamiento de la Educación Superior en Panamá. IESALC; Caracas, 2004. La referencia es el criterio que ha guiado los diversos reglamentos de la carrera docente en dicha Universidad. www.iesalc.unesco.org.ve
- 140 Morduchowicz, Alejandro, “Discusiones de economía de la educación”, Lozada – IIEP - UNESCO, Buenos Aires, 2004
- 141 Morduchowicz, Alejandro. “Discusiones de economía de la educación” Ob. CCit.
- 142 Gámez, Susana, “Informe del financiamiento de la educación superior en República Dominicana”, IESALC, Caracas, 2003, www.iesalc.unesco.org.ve llega a la misma conclusión para el caso de ese país.
- 143 de la Fuente, Juan Ramón, “La Universidad Pública en América Latina”, UNAM, 2003
- 144 Rodríguez Oróstegui, Francisco; “Informe comparativo sobre el financiamiento de la educación superior en América Latina”. IESALC, Caracas, 2005, www.iesalc.unesco.org.ve
- 145 Asamblea Nacional de Rectores, Informe sobre el financiamiento de la educación superior en Perú. IESALC, Caracas, 2003 www.iesalc.unesco.org.ve
- 146 *Ídem*
- 147 *Ídem*
- 148 Swartzman, Jacques; “O financiamiento das instituicoes de ensino superior no Brasil”, IESALC, Caracas, 2004, www.iesalc.unesco.org.ve
- 149 Rodríguez Oróstegui, Francisco; “El financiamiento de la educación superior en América Latina: una visión panorámica”, en “Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005” UNESCO-IESALC, Caracas 2006
- 150 Rama, Claudio “Ética y educación superior”, Revista de la UDUAL, Año LIV, N° 28, México, julio diciembre 2004
- 151 Gámez, Susana, Ob. cit
- 152 Mascheroni, Jorge, *Disposiciones constitucionales sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, Cuadro comparativo*, en “Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005” UNESCO-IESALC, Caracas 2006

- 153 Luis Fuenmayor Toro, “La transformación universitaria”(VII), Últimas noticias, 25/5/2005
- 154 Peláez, Oscar, “Informe sobre el Financiamiento de la Educación Superior en Guatemala”, IESALC, Caracas, 2003 www.iesalc.unesco.org.ve
- 155 Morduchowicz, Ob. cit, Pág. 216
- 156 Thurow, Lester, “La guerra del siglo XXI”, Vergara, Buenos Aires, 1998
- 157 Uribe, Jorge “La educación terciaria transfronteriza”, Convenio Andrés Bello y Conciencias Seminario Internacional Estudio Prospectivo Regional al 2020, Bogotá, Colombia, 4 de mayo 2005.
- 158 Didou, Sylvie, “Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe, IESALC, ANUIES, México, 2005
- 159 Proyecto modificadorio del Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y El Caribe. 1974”, IESALC, inédito, Caracas, febrero 2005
- 160 convergencia entre América latina y Euroipa (procesos de evaluación y acreditación de la calidad), UNTREF, Comisión Europea, Programa Alfa, Buenos Aires, 2005
- 161 UNESCO, “Educación Superior, en una sociedad mundializada” Sector de educación de la UNESCO, Documento de posición, 2003, www.iesalc.unesco.org.ve
- 162 “Compartiendo la calidad de la educación superior entre naciones: una declaración en nombre de las instituciones de educación superior a nivel mundial”. www.iesalc.unesco.org.ve
- 163 Buarque Cristovam, “Universidad sin fronteras”, Seminario Internacional “La internacionalización del conocimiento: un desafío para las redes de cooperación regionales”., www.iesalc.unesco.org.ve

*Los Postgrados en América Latina y el Caribe
en las sociedad del conocimiento*

se terminó de imprimir en agosto del 2007.

El tiraje consta de 500 ejemplares
y la impresión estuvo a cargo de
Impresos Liber S.A. de C.V.

Emilio Carranza 63 B

Col. Santa Anita, México, D.F. 08300

Tel. 5740 0036