



ISSN 1850-2512 (impreso)
ISSN 1850-2547 (en línea)

UNIVERSIDAD DE BELGRANO

Documentos de Trabajo

Area de Estudios de Educación Superior

**Las transformaciones del sistema internacional
de Educación Superior**

Nº 93

**Oswaldo Barsky
Mabel Dávila**

Departamento de Investigaciones

Agosto 2002

Universidad de Belgrano
Zabala 1837 (C1426DQ6)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina
Tel.: 011-4788-5400 int. 2533
e-mail: invest@ub.edu.ar
url: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones>

Para citar este documento:

Barsky, Osvaldo; Dávila, Mabel (2002). Las transformaciones del sistema internacional de Educación Superior.

Documento de Trabajo N° 93, Universidad de Belgrano. Disponible en la red:

http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/93_barsky.pdf

Índice

1. Introducción: los desafíos actuales de la Educación Superior	5
2. Origen y evolución del sistema internacional de Educación Superior	5
2.1. Los orígenes comunes y la construcción de las diferentes tradiciones	5
2.2. Los procesos contemporáneos y los actuales sistemas de posgrado	12
2.3. Las diferentes tradiciones de los modelos estadounidense y canadiense	18
3. Las reformas de los modelos universitarios europeos	19
3.1. El debate: tradición universitaria y desafíos actuales	19
3.2. La creación de un área de Educación Superior europea	21
4. Comercio internacional de servicios educativos. Impactos futuros	25
5. Reflexiones finales	27
6. Bibliografía	28

1. Introducción: los desafíos actuales de la Educación Superior

Las instituciones de Educación Superior tienen en común las raíces históricas y los desafíos contemporáneos a enfrentar, lo que justifica un enfoque comparativo y global para reflexionar sobre los procesos locales. El origen histórico de las universidades en la Europa medieval y las diferentes traspolaciones de esos modelos europeos transformados a América Latina es un argumento de peso para profundizar en el debate europeo actual. Sin embargo, hoy el modelo de Educación Superior de mayor influencia no es el europeo sino el de Estados Unidos. Interesa en este aspecto conocer cómo se articula con cada realidad local con tradiciones que en general difieren significativamente en sus características.

La Europa actual vive un proceso de integración muy significativo lo que explica también una articulación más importante a nivel de la educación superior. Esta integración educativa -acelerada también por fenómenos más amplios como la globalización y las nuevas tecnologías- se produce en un escenario de fuerte historia de centralización y educación estatal que, al igual que en América Latina, difieren de la descentralización y la importancia de la educación privada que caracterizó desde su origen a la educación estadounidense y explican, junto a las diferentes características y orientaciones de los sistemas nacionales, gran parte de los conflictos que implican los procesos en desarrollo. Las diferencias generadas por la articulación de tradiciones distintas en un modelo aún más diverso se materializa en la alta diversificación del nuevo sistema. Esta heterogeneidad se explica también porque emergen nuevos tipos de instituciones y las existentes atienden a grupos más amplios, y generan al mismo tiempo conflictos y potenciales beneficios.

Entre los factores que explican la expansión del modelo estadounidense, tienen peso las nuevas tecnologías y la globalización económica y los cambios que generan en la relación educación-trabajo que se materializan en una mayor conexión de los sistemas educativos y productivos y en el crecimiento de la educación continua. Sumado a esto, la reducción del financiamiento estatal de la educación que la obliga a buscar fuentes alternativas de ingresos también contribuye a un escenario de replanteo y reconfiguración de los roles institucionales tradicionales, al tiempo que también motiva el acercamiento de las instituciones a la sociedad. En un contexto favorable a la globalización y a la competitividad, también la educación se ha internacionalizado, acelerándose diversas formas de integración internacional entre instituciones. A este nuevo escenario el modelo estadounidense parece haberse adaptado antes y mejor que otros, al haber resuelto el problema de la articulación ciencia-tecnología-sociedad interna con mecanismos flexibles y en una historia de apertura de la universidad a la sociedad, y esta es una de las principales explicaciones de por qué este modelo se globaliza por diversas vías.

El manejo del conflicto, la integración y la diversidad en Europa resultan temas de interés para la construcción del debate latinoamericano. Actualmente, los objetivos europeos se centran en facilitar la articulación creando y posibilitando mecanismos y espacios flexibles de participación, discusión e integración entre todas las partes –instituciones de educación superior y organismos gubernamentales. Por esta razón el debate se focaliza en la articulación de estructuras y contenidos, el control de calidad y la acreditación, las relaciones entre educación y trabajo y el acercamiento al sector productivo. Finalmente, cabe aclarar que si bien las reformas nacionales tienen que ver con una multicausalidad de factores sociales, económicos y políticos, internos y externos, y su desarrollo en una dimensión histórica, se enfatizan los que hacen a las diferencias culturales articuladas con las exigencias del mundo actual.

2. Origen y evolución del sistema internacional de Educación Superior

2.1. Los orígenes comunes y la construcción de las diferentes tradiciones

Profundizar en el origen de la Universidad en la Europa medieval y las características que asume y las formas en que estas van cambiando puede aportar algunos elementos para pensar los procesos actuales, más si se tiene en cuenta que más allá de los cambios de contenidos algunas de sus principales características –con más o menos cambios- como la estructura organizacional, las funciones, e incluso la mayoría de los nombres que se utilizan para referirse a su funcionamiento, sobreviven nueve siglos después, demostrando una especie de solidez que le permitió adaptarse a la acción del tiempo. A su vez, algunos de los procesos que están ocurriendo hoy en día, así como las modalidades que asumen, no son nuevos sino que

tienen sus raíces en este nacimiento de la institución universitaria. La primera expansión internacional de las universidades implicó una especie de exportación de las diferentes tradiciones, que evolucionaron según las necesidades locales configurando los sistemas actuales. La expansión actual genera una re-configuración de los sistemas a partir de la mezcla de esas diferentes tradiciones y evoluciones.

Aunque este trabajo se centra en el sistema internacional de posgrado, se refiere y trata el mismo en el escenario más amplio de la educación superior. Este tratamiento se justifica no sólo en su origen indiferenciado, sino en la imposibilidad de abordar la temática al margen de los cambios más globales que se producen en el conjunto del sistema.

Al tiempo que la universidad medieval presentaba una fuerte resistencia a cambiar algunas características, su organización también tenía una gran flexibilidad que le permitía modificarse continuamente, asumiendo diversos aspectos y adaptándose según las nuevas necesidades, diversificándose espacial y temporalmente a lo largo de la misma Edad Media, pero sin alterar sus principios constituyentes. La Universidad nace en el siglo XII. Universidad (universitas), término tomado del lenguaje jurídico, equivale en la Edad Media a una asociación dotada de una cierta unidad, a corporación. Gradualmente, diversas causas –en general conflictos con las autoridades eclesiásticas– llevaron a los maestros a federarse, a formar una organización cada vez mejor organizada. Por eso en sus comienzos la universidad no se asocia a un lugar físico, sino que estaba exclusivamente constituida por un grupo de personas sin activo común.

Otra característica a destacar se refiere a que la enseñanza no era enciclopédica, ni abarcaba al conjunto de todas las disciplinas humanas: la universidad comenzó siendo una asociación de individuos cuyo objetivo principal era corporativo, y posteriormente se habría generado la asociación de los estudios. A pocas universidades podría haberse aplicado el término Universidad como sinónimo de totalidad de conocimientos humanos. En Montpellier sólo se enseñaba medicina; en Bologna durante mucho tiempo sólo derecho. Incluso en la Universidad de París –el prototipo al que las demás imitaban–, durante mucho tiempo no se enseñó derecho civil. Por otro lado, aunque la Universidad procedía de la Iglesia y enseñaba Teología, nació fuera de los medios religiosos y esto determinó que a veces se opusiera a la iglesia y además comprendiera un número considerable de laicos. Es por estas razones que la Universidad no fue un cuerpo exclusivamente laico ni exclusivamente eclesiástico; tenía ambas características y estaba formada por laicos que conservaban en parte la fisonomía del clero y por clérigos que se habían laicizado. Y esta complejidad de la constitución orgánica se traduce en su sistema de ideas: la filosofía escolástica, que a diferencia de la filosofía del siglo XVII –que también trató de acercar la razón a la fe– las consideraba una. Con el tiempo, de estos dos elementos constitutivos de su naturaleza primitiva solo uno va a sobrevivir: el espíritu laico (Durkheim, 1992).

Al igual que las otras corporaciones, la universidad expresaba la organización de los miembros de un oficio para defender el monopolio de enseñar, simbolizado en la licencia. La puja de la corporación de alumnos y docentes con el obispo de París sobre el derecho a conceder la *litterae docendi* desemboca en la creación de la Universidad de París surgida en 1215 de la escuela catedral de Notre Dame, que rápidamente es acompañada por la formación de las universidades de Parma, Bolonia, Colonia, Montpellier, Salamanca, Toulouse, Oxford y Cambridge. Hacia el siglo XV, alrededor de 80 universidades se habían instituido en diversos países de Europa.

Otros aspectos de la organización también variaban en las universidades. Unas, como la de París, constituían agrupaciones de maestros, otras, como la de Bologna, corporaciones de estudiantes, y otras como la de Salamanca, corporaciones de estudiantes y maestros. La Universidad comprende una doble organización. Una división importante en el interior de las universidades era la de facultades, por disciplinas, que originariamente eran cuatro: Artes Liberales, Teología, Medicina y Derecho, aunque no todas las universidades las tenían. Las facultades no se constituyeron independientemente para federarse después. La palabra *facultas*, en el sentido de grupo escolar dedicado a una enseñanza especial, sólo aparece a lo largo del siglo XIII; hasta entonces *facultas* era simplemente sinónimo de *scientia* y significaba una disciplina científica particular. Lo que existió al principio fue una vasta sociedad que comprendía a todos los maestros cualquiera fuera su especialidad, y con el tiempo estos tomaron consistencia y autonomía formando las facultades. La de Artes era una instancia preparatoria de las demás, intermediaria entre las pequeñas escuelas y la verdadera Universidad. Durkheim (1992) la asimila a la futura educación secundaria. En un principio a las otras tres se les denomina facultades superiores. Sin embargo, la facultad de Artes, menos elevada formalmente en dignidad es quien establece el poder rectoral. Se esgrimen varias razones para

explicar esta supuesta paradoja, y una de las principales se refiere a que su enseñanza era la base, la fuente de todas las ciencias: la dialéctica, entonces considerada la ciencia de las ciencias. A esto se añade que estaba mejor calificada para defender los intereses laicos de la corporación contra el poder eclesiástico.

Otra división eran las “naciones” que agrupaban a los estudiantes según la nacionalidad de origen, los cuales solían hospedarse en las mismas casas (*hospitia*), que luego dan lugar a los colegios universitarios. Éstos, sin perder su carácter de albergues, llegan a ser centros de educación. No todas las universidades los tienen, y en los casos que existen como Oxford y París, difieren entre sí. Mientras que en Oxford los colegios eran en gran medida independientes de la Universidad y conservaron siempre algo de esa autonomía, en París, cayeron en seguida bajo la dependencia de la Universidad, marcando una de las primeras diferencias entre estas dos tradiciones.

En general, las universidades eran autónomas en su gobierno, apenas subordinadas al Estado o la iglesia; elegían sus rectores y autoridades, nombraban a sus profesores y concedían los grados (Luzuriaga, 1980). Los grados y exámenes se originan en la Edad Media. El fin último del estudiante era la licenciatura (*maîtrise*), que en ciertas facultades (derecho) se llama doctorado, e implica la entrada en la corporación universitaria en calidad de maestro. Aunque este grado era el más alto, parece que se obtenía sin un examen propiamente dicho. La Nación entregaba al candidato, sin ninguna prueba, el *placet* o autorización para dar su lección inaugural o *inceptio*, que no era estrictamente un examen, sino una ceremonia ritual como la de entrada a cualquier corporación: el candidato a la licenciatura hacía un acto de maestro al enseñar en presencia de sus maestros. Pero si la licenciatura se otorga sin un examen previo, no ocurre lo mismo con el grado inmediatamente anterior –seis meses antes- y que conducía a ella: la licencia.

Al principio la *licentia docendi* no era un grado universitario sino una autorización externa, que otorgaba el canciller de Notre-Dame sin pruebas previas y sin consultar a ningún maestro. Esto fomentó fuertes conflictos que fortalecen a la corporación que le disputa esta licencia y terminan luego internalizándola a la institución y convirtiéndola en un grado universitario, aunque conservó siempre su carácter extra-universitario. Otro grado es el bachillerato que divide dos fases en la vida del estudiante: el pasaje de alumno a candidato a la licenciatura, en la que además de asistir a lecciones prueba a enseñar. El cambio de carácter está marcado por una ceremonia –muy parecida a la *inceptio*- en la que mantenía una discusión pública llamada *déterminance* –de la palabra *determinare*: plantear tesis-, que gradualmente se hizo obligatoria para los candidatos a la licencia, al tiempo que se tomó la costumbre de hacerla preceder por un examen que inhabilitaba a participar en la discusión pública a quienes no lo superaban. Se llamaba bachilleres a los jóvenes que estaban en condiciones de desempeñar el oficio que habían aprendido, sin embargo, no eran todavía maestros jurados; también en el lenguaje del feudalismo se aplicó esa palabra a un rango intermedio entre el caballero y el escudero. En algún momento de la edad media se aplicó esta expresión ya usada por gremios y caballeros, al *déterminant*, quien ocupaba una situación intermedia entre el escolar y el maestro.

El examen procede de que la corporación es un cuerpo cerrado y no se abre a nuevos miembros si estos no cumplen unas condiciones determinadas. No existe un único grado, sino una serie de grados jerarquizados para acceder a la corporación, a consecuencia de la resistencia que esta opone a la introducción de recién llegados. Por su naturaleza, las pruebas que precedían al acceso a estos grados se parecen especialmente a las pruebas que preceden a la entrada en las corporaciones. Esto explica por qué grados y exámenes eran desconocidos en la Antigüedad: la idea sólo podía nacer a partir del momento que los maestros, en lugar de enseñar por separado, formaron una corporación, consciente de sí misma y sometida a reglas comunes. Aunque los conocimientos exigidos para cada grado han cambiado, todavía existe la misma escala con el mismo número de peldaños que divide la carrera universitaria con el mismo significado de antes: el bachillerato cierra el primer período de la vida escolar, el doctorado es su punto culminante y la licencia ocupa entre estos dos extremos una situación intermedia, pero tan dudosa como antes.

La enseñanza universitaria, fuera sobre gramática, lógica, moral, derecho o medicina, consistía siempre en un comentario de un libro determinado: estudiar lógica es aprender a explicar el *Organon* de Aristóteles, estudiar física es aprender a explicar la *Physique* y las *Parva naturalia* del mismo autor. Los programas de estudio que aparecen a partir de comienzos del siglo XIII fijan listas de obras. Durkheim –desde el positivismo del siglo XIX- plantea: “no se enseñaba una ciencia de forma objetiva, en sí misma y por sí misma; se limitaba a comentar uno o varios libros que hablaban de esa ciencia”. Se empleaban dos métodos de enseñanza, que tenían el objetivo de adiestrar al alumno en la práctica de la dialéctica: la *expositio* o exposición y análisis dialéctico de un texto, y las *quaestiones* o discusión, que va ganando lugar al primero. El lugar preponderante de la lógica se revela también en las materias enseñadas. Las lecciones normales

que preparaban para el bachillerato estaban casi exclusivamente dedicadas a la explicación de tratados de lógica. La gramática que se enseñaba estaba emparentada con lógica, una lógica del lenguaje. Las demás disciplinas eran tratadas como lecciones extraordinarias: metafísica, moral, matemática, historia natural, astronomía, etc., y aunque eran necesarias para la licencia, no lo eran para el bachillerato. Entre las enseñanzas regulares y obligatorias no se incluía la enseñanza religiosa. Solamente después de la Reforma, aparece en los colegios como resultado de la Contrarreforma de la Iglesia.

El doble carácter de unidad y diversidad presente en la universidad desde sus orígenes todavía hoy sobrevive. Durkheim (1992) atribuye a su naturaleza de corporación la tendencia hacia el tradicionalismo y el inmovilismo, que la aísla, la lleva a perder su contacto con el medio, explicando de esta forma por qué la Universidad no incorpora el gran movimiento científico que surge en el siglo XVI y se desarrolla en los dos siglos siguientes, hasta principios del siglo XIX. La gran influencia política y cultural de las universidades en la Edad Media, comienza a declinar en el Renacimiento, por atenerse a sus tradiciones escolásticas y no admitir más que muy tardíamente las nuevas ciencias (Luzuriaga, 1980). Las universidades entraron en decadencia desde mediados del siglo XV, mientras surgían otras estructuras -particularmente las Academias- que recogían los avances científicos del Renacimiento.

La historia de los siglos XIV, XV y XVI es en cierto modo una crónica de la erosión continua de la autoridad de Roma. Buena parte del problema radicaba en el asunto de las jurisdicciones respectivas de la Iglesia y el Estado, y es en este contexto que la educación se ve influida por estos movimientos. Aunque Francia no estaba tan atrasada en lo educativo, como España y la mayor parte de Italia, había empezado a quedarse atrás de Inglaterra, Alemania, los Países Bajos, Venecia y Florencia. Dominando el panorama de la educación superior estaba la Universidad de París que había permanecido como baluarte europeo del aristotelismo más ortodoxo, y que -a través de su facultad de Teología dominada por los dominicos y posteriormente por los jesuitas- estaba firmemente controlada por la autoridad central de Roma ante las crecientes tendencias separatistas del catolicismo francés y del protestantismo.

La universidad, que ofrecía un modelo de educación al resto del país, se resistió a la introducción del humanismo, empeñándose en preservar lo que se consideraba como continuidad de la cristiandad medieval¹. Sin embargo, el dominio y la rigidez de la universidad se ven progresivamente puestos en tela de juicio, a partir de la creciente influencia humanística -impulsada desde Italia a toda Europa-, y la Universidad de París se enfrenta durante los siglos XVII y XVIII a la aparición de un nuevo y completo sistema de instituciones, que comienza con el *Collège de France* en 1518 y culmina con la creación de las academias científicas y humanísticas en el siglo siguiente (Bowen, 1992). Este conflicto Iglesia-Estado continúa durante los siglos siguientes, profundizándose en algunos momentos como la Revolución, y con vaivenes -con los sucesivos gobiernos del siglo XIX, y ante las crecientes industrialización y tecnologización acompañadas por el desarrollo de la visión postivista-materialista, y la pérdida gradual del poder de la Iglesia-, las formas de su resolución van conformando gradualmente las características del sistema educativo francés. Acentuadamente a partir de la Revolución, la Iglesia se acerca progresivamente a los currículos humanistas tradicionales, en oposición al desarrollo de la ciencia.

La etapa napoleónica tiene trascendencia en la medida que impone uniformidad en la educación para guiar las concepciones políticas y morales, a través de una serie de medidas materializadas en el decreto del 10 de mayo de 1806 que prefigura la universidad imperial como un departamento estatal, de educación, único, totalmente centralizado, a cargo de la enseñanza pública de todo el Imperio. No sólo se establece que "nadie puede abrir una escuela o emplearse en la enseñanza pública sin ser miembro de la universidad imperial y sin tener titulación de una de sus facultades", sino que además se organiza una jerarquía de instituciones, desde las escuelas primarias pasando por las escuelas privadas y los colegios de enseñanza secundaria, hasta los *lycées* y academias. Posteriormente, y ante la exigencia a todos los maestros de Francia de certificación estatal, se creó en París una escuela normal residencial, la *École normale supérieure*, que preparaba a los maestros para los niveles superiores de enseñanza. En 1871, los comienzos de la tercera república anticlerical coinciden con la acentuada decadencia de las universidades francesas tradicionales, debilitadas aún más por la reestructuración napoleónica, al tiempo que la concentración de la enseñanza de las ciencias y tecnologías se concentró en nuevas instituciones, simbolizadas en la creación en 1868 de la *École pratique des hautes études* en París (Bowen, 1992). Al haber perdido el control de las

1. En 1534 reafirmando su postura aristotélica, la Facultad de Artes de la Universidad de París decreta que las obras de Aristóteles se consideraban como el modelo y la base de toda investigación filosófica.

universidades estatales, sometidas ahora a la universidad de Francia, la iglesia presionaba para establecer universidades católicas. Como contrareacción, en 1880 se prohibió el apelativo de “universidad” a todas las instituciones que no estuviesen autorizadas, medida que junto a otras va perfilando las características de la educación estatal francesa del siglo XX.

La sistemática protestantización de la Iglesia de Inglaterra bajo Isabel I ejerció una influencia directa en la educación inglesa. Durante el siglo XVII las Universidades no tenían una política de admisión del todo abierta, porque participaban de las luchas político-religiosas que dividían al reino. A través del código de Clarendon y una serie de Actas posteriores se impulsa la transformación de las universidades en recintos cerrados de la iglesia establecida. Desde entonces el anglicanismo se convirtió en un sistema cerrado y las universidades sufren una marcada decadencia que se acentúa en el siglo siguiente con el cese de clases y exámenes, y una creciente ritualización de la concesión de los grados académicos. Esta situación dio origen a las llamadas academias disidentes, que mantenían un elevado tono moral, con niveles intelectuales exigentes y programas de estudio modernizados. Algunas academias llegaron a marcar la pauta ensayando un programa total del saber enciclopédico contemporáneo, y ofreciendo cursos sobre las ciencias a medida que se iban desarrollando. Aunque no todas eran progresistas, pues muchas sostenían que la doctrina científica debía estar al servicio de la fe, éstas crearon las condiciones necesarias para la innovación, y contribuyeron a la educación superior inglesa, acompañando la creciente secularización de la sociedad y la educación del siglo XVIII. Este en gran parte se manifiesta por iniciativas privadas totalmente fuera de la tradición que se denominaron a sí mismas “academias”. Las academias privadas, diferentes de las disidentes, se expanden a las colonias americanas en la segunda mitad del siglo XVIII. Se orientaban como las científicas y culturales que operaban en Italia y Francia, y ofrecían una formación en las prácticas comerciales para las clases mercantiles y en la adquisición de las formas de cortesía para los estratos ricos de la sociedad.

El papel rector del conocimiento de las universidades recién se recuperará plenamente por el destacado papel de las universidades alemanas en el siglo XIX. La reforma de las mismas es impulsada por Wilhelm Humboldt, fundador de la Universidad de Berlín en 1810, y en las mismas se destaca el papel central de la investigación en el proceso de formación universitaria de alto nivel. La recuperación de la Universidad se asocia a la formación de una elite calificada que recibe la categoría de Doctor, en función de sus aportes científicos. Se trata, entonces, del primer sistema secularizado de formación doctoral. En Alemania este proceso coincide con un gran fortalecimiento de la burocracia estatal y, pese al esquema monárquico-prusiano dominante en el país, las Universidades gozan de gran libertad académica.²

El ejército, convertido en un elemento importante de la sociedad prusiana, y la administración estatal proporcionaron un área de empleo cada vez más importante para la clase media que iba apareciendo, ya que Prusia carecía de grandes ciudades y de capacidad industrial; y la educación era un elemento necesario para esta creciente meritocracia burocrática. A principios del siglo XVIII el humanismo había perdido su fuerza y las universidades y escuelas por lo general decaían; en las primeras décadas del siglo XIX, con la reforma de Humboldt se volvió a dar primacía a los clásicos, a través de las escuelas secundarias y universidades reformadas. Un cambio simbólico fue el nuevo nombre de la facultad de artes como filosofía, y el reconocimiento de que se trataba de un cuerpo autónomo, y no un preparatorio de las facultades profesionales. Existía cierto desdén por la educación profesional; la tarea de la universidad era crear una selección intelectual que ocupara las oficinas de la burocracia. La entrada a la universidad requería que hubieran completado primero el programa de nueve años del *Gymnasium* y aprobado el examen de matriculación para la entrada: el *Abitur*. A su vez, la educación técnica evolucionó a lo largo del siglo XIX fuera del marco del resurgimiento clásico, estableciéndose una amplia gama de escuelas, colegios, academias técnicas especializadas y universidades técnicas.

Paradójicamente, Prusia, que entró más tarde en la era industrial, constituyó el modelo educativo que siguieron Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos, para organizar la educación y enfrentar los desafíos del siglo XIX. Había logrado generar un alto nivel de alfabetización general y un sistema de educación superior especializado. A principios del siglo XIX, y en contraste con Gran Bretaña y Francia, el sector rural representaba el 70% de la población. A falta de capacidad industrial era necesario hacer más productivo el sector agrícola, y por eso se estimula el desarrollo de escuelas eficientes y especializadas de ingeniería forestal,

2. En este contexto de amplia libertad académica se difundieron por primera vez las teorías de Darwin sobre la evolución de las especies, mientras eran prohibidas en Inglaterra, y desarrolló su carrera académica Carlos Marx, que fue expulsado por su participación política en la década de 1840 pero no por su labor académica.

agricultura, minería y actividades afines, que más adelante se convierten en el sistema de universidades técnicas (Bowen, 1992). En 1871, con la derrota de Francia, la anexión de Alsacia y Lorena y la incorporación de la mayor parte de las regiones de habla alemana, se había creado la moderna Alemania a partir de veintidós estados y tres ciudades libres. Con sociedades de caridad y clases sociales en lucha como en Inglaterra, la educación fue un elemento esencial para la política alemana. Tampoco podía ser objeto de conflictos Iglesia-Estado como en Francia; en 1810 la enseñanza se convirtió en laica. Todos los prusianos debían recibir la instrucción elemental obligatoria de tres años en la *Volksschule*, que atendía aproximadamente al 90% de la población; el sistema reforzó la estratificación social, ya que solo la burguesía podía ir más allá de la escuela preparatoria y pasar a los nueve años del *Gymnasium*, o a las demás alternativas que se generaron después. Para la admisión a la universidad se exigía la aprobación del *Abitur*, un examen general implantado por la misma universidad. La entrada en el funcionariado era altamente competitiva, requiriéndose un título universitario para avanzar a las posiciones más altas de la burocracia.

En la segunda mitad del siglo XIX comienza la industrialización, y en 1871 el 50% de la población era urbana, y dependía de industrias secundarias y ocupaciones de servicio. A fines del siglo y aunque todas eran iguales ante la ley, las universidades tenían aún requisitos separados para la matriculación en facultades: la de Teología exigía griego, y las de Medicina y Leyes latín. Además el ejército tenía sus propias escuelas técnicas especializadas, similares a las de los franceses, y aparecieron otros institutos técnicos. Las mujeres continuaron siendo objeto de discriminación. Las primeras universidades alemanas en admitir mujeres fueron Heidelberg y Friburgo, en Baden, en 1901; las prusianas recién siguen esta iniciativa en 1908. El alto nivel alcanzado por los científicos alemanes en diferentes campos de las ciencias básicas atrajo la presencia de numerosos estudiantes extranjeros, lo que fortaleció el prestigio del doctorado alemán y expandió a nivel internacional el antecedente de la valía de esta diferenciación académica y científica posterior a los estudios de grado.

En la primera mitad del siglo XIX la educación superior en Estados Unidos se desarrolló a partir del sistema de colegios que habían surgido –siguiendo el modelo inglés³- durante la era colonial, algunos de los cuales son elevados al status de universidad. En general, este crecimiento es impulsado –luego de un período no exento de conflicto y negociación- por la iniciativa privada, y por el estímulo de la fundación de colegios y universidades independientes del control estatal. Las Universidades más antiguas tuvieron su origen en colegios universitarios fundados por iniciativa privada (Harvard, 1636; Yale University, 1701 y Princeton, 1746). Desde sus inicios, el sistema educativo norteamericano se apoyó en núcleos locales o regionales de la sociedad civil.

La primera publicación importante fue el *American Journal of Science* fundado en 1818, que se convirtió en un vehículo para la popularización de la tecnología y de lo que Benjamín Franklin llamó la “ciencia útil”. De hecho, fue la tecnología y no la ciencia la que arraigó primero en la enseñanza superior norteamericana, y en instituciones especializadas como el Instituto Franklin de Filadelfia -fundado en 1824- y la Escuela Rensselaer -más tarde politécnica- en Troy en 1825. En la década del 30, al igual que en Inglaterra, proliferaban los institutos y la demanda de educación técnica. Con el traslado de la frontera hacia el oeste y la fundación de nuevos estados, se evidencia la mayor necesidad -que se traduce en estímulos-, de enseñanza superior tecnológica en la región central.

Desde 1865, con el fin de la guerra de Secesión, y hasta el final de siglo, la educación superior entró en una nueva era de fuerzas en conflicto y confusión de ideas y objetivos, dividiéndose en dos sectores: un pequeño grupo de colegios y universidades más antiguos, ricos y tradicionales -con el complemento de unas cuantas universidades estatales-, y un vasto número de instituciones -con una variedad de intereses y competencias- de menor prestigio. De esta forma, contrasta con la educación superior europea donde había menos universidades que además tenían control estatal más o menos directo.

Con la declaración de la independencia, el gobierno central comenzó desde 1802 a ofrecer tierras federales a cada nuevo estado para que establecieran en ellas universidades estatales, creándose hasta 1860 diecisiete universidades. La Morrill Act de 1862 repitió la donación de tierras federales a los Estados para costear universidades que «enseñaran disciplinas como agricultura y mecánica... para promover la educación liberal y práctica de las clases industriales». Se crearon así los Land Grant Colleges que articulaban la formación técnica y la experimentación con la extensión rural y la producción agrícola y tuvieron un notable impacto en el proceso de modernización del agro norteamericano.

3. Harvard College se funda sobre el modelo de Cambridge.

El acta Morrill benefició al número cada vez mayor de colegios en el medio oeste, en donde los granjeros terratenientes y hombres de negocios de las nuevas ciudades querían ver cosas prácticas. Pero los colegios eran creación de una era anterior de tradición religiosa y clásica que estaba fuertemente asentada en Europa y también en Estados Unidos. Aunque muchas universidades tenían una visión muy conservadora de la educación superior, en los años 60 los colegios se ven en el dilema de servir a la ciencia, la tecnología y la industria, sin descartar la tradición conservadora. Entre 1870 y las primeras décadas del siglo XX las universidades alemanas ejercen una fuerte influencia como modelo, y sobre todo se destacaban algunos aspectos como los profesores especializados, un amplio abanico de materias, optatividad y libertad académica. En este período, muchos colegios menores decayeron o desaparecieron totalmente, mientras las instituciones mayores se vieron obligadas a adaptarse.

El sistema optativo era la innovación más conflictiva, al desafiar al plan de estudios fijo basado en los clásicos y las humanidades. Éste estaba pensado para romper el monopolio del currículo tradicional; los científicos estaban estimulados por el positivismo y la especialización, y por el deseo de ser neutrales en cuanto a los valores, y querían estar libres de controversias religiosas, o escapar al dominio conservador y afirmar, según el modelo alemán, la libertad académica. A pesar de la controversia, el movimiento hacia los cursos optativos gana lugar, y en 1885, señala el camino Harvard, cuando se introduce a partir de una Reforma educativa, junto a otras innovaciones tales como la admisión de negros y estudiantes de familias pobres que desde un punto de vista académico fueran firmes promesas. Sin embargo, hasta ya avanzado el siglo XIX -y en unas pocas instituciones- no se admitieron mujeres en las universidades. Es recién entre 1908 y 1910 que la educación se convirtió en objeto de reevaluación, haciendo frente a cuestiones sociales antes dejadas de lado relativas a los grupos marginados.

El sistema alemán de enseñanza tuvo fuerte impacto en los Estados Unidos. Siguiendo el mismo, las instituciones públicas y privadas se repartieron el desarrollo de la instrucción superior. El avance del sistema científico se apoyó inicialmente en técnicos aficionados. En el siglo XIX fueron reemplazados paulatinamente por graduados universitarios. «La importancia creciente de los doctorados -sobre todo después de la fundación de la John Hopkins University en 1876-, en coordinación con la afluencia de diplomados formados en universidades europeas, puso fin en Estados Unidos a la tradición del aficionado en ciencias» (Hutchinson, 1977, p.474). Si bien el primer Ph.D. fue otorgado en Yale en 1861, diversos autores coinciden en que los rasgos que definieron el sistema norteamericano moderno deben vincularse a la creación de la John Hopkins y Clark como universidades destinadas esencialmente a graduados, a lo que debe asociarse el surgimiento del departamento como la unidad básica de la administración académica, la creación de sociedades y de revistas científicas. Hacia la segunda década del siglo XX ya habían surgido más de veinte universidades que ofrecían títulos de doctor y que configuran lo esencial del actual sistema. Durante este período el sector privado juega un rol central en la expansión universitaria, articulándose con los estados. Esta expansión acelerada y desordenada impulsó la creación de mecanismos de control de calidad, a través de la formación de asociaciones. En 1895 se creó la Asociación Sureña de Universidades destinada a establecer estándares mínimos de calidad, proceso repetido en otras regiones del país y en asociaciones profesionales que pasaron a controlar los procesos de acreditación (Mignone, 1993).

A finales del siglo XIX el sistema de educación superior norteamericano estaba conformado por un pequeño número de grandes instituciones históricas junto con varias universidades estatales, principalmente del medio oeste, que vieron aumentado su número por nuevas fundaciones privadas como Chicago y Johns Hopkins. La mayoría de las universidades principales se habían organizado en dos divisiones: subgraduada que ofrecía el título de bachelor y graduada.

El eje doctoral Alemania-Estados Unidos pasó a tener centralidad en el sistema de formación científica internacional. Además del valor intrínseco de la enseñanza recibida, la temática alcanzó relevancia con relación al mercado educativo. Una conferencia de universidades del Commonwealth planteó en 1912 que las universidades británicas debían instituir el grado de doctor en filosofía para los estudios de posgrado, dado que los estudiantes de las colonias y extranjeros preferían hacer su trabajo de investigación en Estados Unidos o Alemania para acceder al título de doctor, frente al de bachelor que otorgaba Inglaterra. En 1917, un frente de universidades inglesas inició este camino al que pronto se sumaron las restantes (incluidas las tradicionales Oxford y Cambridge). El doctorado fue un aglutinador relevante de la enseñanza superior en sus orígenes, y fue el eje de la adecuación del sistema universitario de los países de mayor desarrollo económico a las demandas provocadas por el vertiginoso cambio científico y cultural operado en los siglos XVIII y XIX, así como a las necesidades planteadas por la expansión mundial del sistema capitalista.

Otro rol de estos estudios superiores fue el de formar los cuadros de mayor jerarquía de la administración estatal. Ya desde el siglo XVI la Universidad de Oxford-Cambridge formaría los dirigentes del Estado que llevarían a Gran Bretaña a desarrollar una gran capacidad de administración del imperio colonial construido en los siglos posteriores. Luego de la Revolución de 1789, se inicia en Francia el proceso de creación de las grandes Escuelas, que Napoleón corona poniendo a la Universidad en 1808 como elemento máximo de todo el sistema educativo y como el principal mecanismo de formación de los cuadros superiores estatales.

En Japón, a partir de la restauración Meiji de 1868, las universidades imperiales fueron un instrumento central para vincular la actividad científica a la expansión industrial. El modelo japonés combinó un alto centralismo estatal inspirado en el modelo francés, con un fuerte desarrollo científico y una enseñanza notablemente pragmática. El doctorado de alto nivel científico de las universidades imperiales era la cúspide de un sistema universitario destinado a formar los cuadros docentes, burocráticos y científicos del Estado, capaces de alimentar también las necesidades de la industria y de la modernización de las fuerzas armadas.

2.2. Los procesos contemporáneos y los actuales sistemas de posgrado

A nivel internacional, la expansión del sistema de educación superior acompañada por un crecimiento considerable de la formación de posgrado, ocurre en la segunda mitad del siglo XX. Algunos de los factores que contribuyen a explicar este fenómeno son la masificación de la educación universitaria, y el desarrollo científico y tecnológico que promueve transformaciones en los mercados laborales. Las respuestas generadas desde ámbitos académicos, y el gran respaldo económico desde los estados nacionales en la segunda posguerra, estuvieron vinculados al rol central que se asignaba al desarrollo científico en la evolución de los países. Si bien en algunos como Estados Unidos se conservó la participación en forma relevante de las Universidades privadas, el grueso de los recursos de las mismas fueron aportados por los estados federales y el gobierno nacional. En países de más fuerte tradición estatal, como los de Europa y Canadá, el peso de las decisiones de los estados nacionales fue determinante.

La década de 1950 parece marcar un viraje decisivo respecto de los estudios de posgrado a nivel internacional. Su masificación, por el gran apoyo estatal a estas actividades en Estados Unidos y en diversos países europeos, donde el doctorado pasó a ser imprescindible para las actividades académicas de docencia e investigación, fortaleció la segmentación del sistema. La creciente influencia del esquema norteamericano se aprecia incluso en países de muy fuerte estructuración académica tradicional como Francia, al crearse en 1958 el doctorado de tercer ciclo, equivalente al Ph. D. anglosajón, situado al lado del doctorado de universidad tradicional.

Las presiones por el control de los recursos estatales involucrados tuvieron una fuerte incidencia en los sistemas de posgrado. Un parámetro muy fuerte de evaluación de la «eficiencia» en la utilización de recursos fue el número de egresados por actividad. Ello impulsó en muchas universidades de Estados Unidos y Canadá el acortamiento de la duración e incluso de las exigencias académicas en el nivel de las Maestrías. De hecho, las mismas estaban ya en un proceso de devaluación, por la masificación del proceso de enseñanza. Esto determinó que el doctorado pasara a ser un escalón imprescindible para quienes aspiraban a ocupar razonables posiciones laborales. El proceso de sobreoferta de graduados implicó la aparición de desocupación en niveles de calificación profesional altos, dado que los ajustes presupuestales terminaron afectando también la creación de empleo en las organizaciones estatales, incluidas las propias universidades. Este descenso en el prestigio y nivel de las Maestrías, contrasta con la situación vigente en América Latina, provocando desajustes en la articulación de la región en un sistema internacional con paralelismos razonables.

Acentuándose en las últimas décadas, el retiro del Estado de la esfera pública -espacio que va ocupando el mercado- transforma la relación estado-educación de diversas formas y uno de sus principales impactos, aunque no el único, es a través del desfinanciamiento de los sistemas educativos. En los sistemas de educación superior esto se asocia directamente a la búsqueda de fuentes alternativas de recursos por parte de las instituciones, y es en este contexto en el que se inscriben las nuevas relaciones con el sector productivo como una fuente de financiamiento alternativa principal junto a los cursos de posgrado (García de Fanelli, 2001).

A pesar de ciertas similitudes dadas por un origen común y una gradual internacionalización de algunas tradiciones, los sistemas nacionales de formación de posgrado tienen grandes diferencias que hoy son tema de debate. A las diferencias entre países se suman las que ocurren en el interior de cada sistema nacional. A su vez, las distintas áreas disciplinares asumen diferentes modalidades de posgrado –especialización, maestría y doctorado-, estableciendo diferentes asociaciones modalidad-disciplina. Por otro lado, los posgrados suelen diferenciarse según su orientación académica o profesional pero la rigidez de esta diferenciación varía entre áreas disciplinares y entre países. Según la articulación grado-posgrado se plantean modelos de *alta o débil (o laxa) estructuración*, haciendo referencia a los sistemas anglosajones o alemán respectivamente. En estos últimos, la frontera entre el grado y el posgrado es más difusa, los recursos humanos están involucrados en el grado y el posgrado y los alumnos avanzados de grado coinciden con los de posgrado en el cursado de talleres y seminarios. (García de Fanelli; 1996)

A estas diferencias estructurales, se suman otras dadas por la duración, los contenidos, las etapas, los requisitos mínimos y la flexibilidad de los planes de estudio que complican aún más establecer equivalencias entre los sistemas. Esta complejidad estructural se agudiza en la medida que los sistemas de educación superior se están transformando continuamente. Las razones planteadas anteriormente justifican que se relativice la traducción de títulos y grados, dado que ésta lleva a establecer mecánicamente una equivalencia, que a veces es errónea y produce confusiones. La complejidad de este tema lo transforma en uno de los ejes principales del debate de la educación superior europea actual. A continuación se desarrollan las características generales de algunos sistemas de educación superior nacionales. No se pretende presentar un detalle exhaustivo de la complejidad inherente a cada sistema sino considerar aquellos rasgos más destacables en la definición y problematización de los procesos actuales.

- Gran Bretaña

El sistema de educación superior inglés consiste en un grado de tres años de duración: el *bachelor - Bachelor of Arts (BA) o Bachelor of Science (BSc)-*, que se continúa en el nivel de posgrado con el *master* y el *doctorado*. Las universidades británicas presentan una matrícula reducida -aún las más pobladas no superan los 15.000 alumnos-, de forma que el tamaño impone restricciones para el desarrollo del sistema de posgrado, en cuanto a la disponibilidad de recursos. Tradicionalmente el posgrado se centra en el doctorado o «PhD»; la figura de maestría es introducida a fines de la década del '60.

En las décadas del 70 y 80 hay una masiva expansión del sistema de educación superior. A partir de 1992 se disuelve el sistema binario que dividía a las universidades de politécnicos y otros colegios de ES y se introduce un sistema unificado. Sin embargo, las diferencias estructurales entre las antiguas (particularmente las de mayor reconocimiento como Oxford y Cambridge) y las nuevas universidades sobrevive. En Escocia la principal característica del sistema son las conexiones entre la educación académica y la profesional, a diferencia del modelo inglés en el que tradicionalmente están separadas. Las últimas reformas tienden a cambiar esta situación, en ambos casos integrando más el sistema, y en el caso escocés con el objeto de lograr un sistema unificado. (Brauns, 1997)

Existen dos modelos de maestría: «taught» y «non-taught», según el posgrado se estructure en cursos predeterminados o en la elección de talleres y seminarios, respectivamente. La duración varía entre uno y dos años⁴. Los Master se clasifican en: *Ms of Arts, Ms of Education, Ms of Science y Ms of Philosophy*. Los tres primeros tienen como objeto la formación de investigadores y profesionales y en varios casos -como economía- constituyen un paso intermedio para la obtención de un doctorado, mientras que en otros -como relaciones internacionales-, se considera al master como título terminal y de orientación profesional (Gumport; 1993).

Con respecto al *Ms of Philosophy* -de orientación académica- se presentan dos situaciones según la institución, dado que existen programas específicos para la obtención de este título en algunas universidades, mientras que en otras es otorgado solo en caso que la tesis presentada no logre reunir los requisitos y el nivel esperado para un doctorado. El *PhD* o *Doctorate of Philosophy* y el Senior Doctorate (título de *Doctor*

4. La duración promedio de las maestrías es de un año con dedicación exclusiva. Esta modalidad de posgrado de tiempo completo que permite acortar los periodos de estudio, también se presenta en el nivel secundario y el grado. Sin embargo, recientemente se evidencia una oferta creciente de maestrías de orientación profesional part-time en instituciones no universitarias.

of Letters) se desarrollan bajo la modalidad «non taught» y se otorgan después de una tesis. Se los sustenta con un sistema de becas públicas que existe desde la década del '50 para la realización de estudios de posgrado⁵. (Clark; 1993).

- Japón

El sistema educativo japonés consiste en nueve años de escuela primaria obligatoria, tres años de secundaria y luego la universidad, que consta de instituciones públicas y privadas, así como también locales y nacionales. A partir de 1945 se reforma el sistema de educación superior japonés, estableciendo un grado de cuatro años de estudios, con dos años básicos de orientación general y dos de especialización (Hiroshi, Rendón; 1995). Aunque la formación de posgrado se inicia en Japón durante la última mitad del siglo XIX, su desarrollo es escaso hasta estas últimas décadas, en que hay un considerable crecimiento global, con una mayor importancia de las maestrías sobre los doctorados.

A pesar de esta expansión, el desarrollo aún se considera escaso y especialmente a nivel de doctorado, y entre las razones que explican estas circunstancias tiene peso la rápida salida laboral de los egresados – sobre todo en ciencias básicas e ingeniería- que encuentran posibilidades de investigación, desarrollo y/o producción en las empresas, en condiciones más favorables que en las universidades en las que hay dificultades para obtener financiación para proyectos⁶. A esto se suma la posibilidad de obtener el doctorado a través de formas alternativas, como el doctorado *ronbun* que consiste en la elaboración de un trabajo de tesis sin asistencia a un programa estructurado, y es el más frecuente en humanidades y ciencias sociales. Esta salida laboral aumenta la importancia de las maestrías, y explica su mayor desarrollo. Aunque la maestría puede tener carácter terminal o constituir un paso intermedio para la obtención del doctorado, la primera es la situación más frecuente, lo que justifica el alto nivel de exigencia de las tesis.

Tanto en instituciones estatales como privadas, el Ministerio fija cuotas de admisión para los programas de maestría y doctorado. En las ingenierías la demanda suele superar la oferta, a diferencia de otros campos en que ocurre lo contrario. Esto se traduce en el desarrollo de las diferentes áreas, siendo las más desarrolladas ingeniería –con un 40% de los alumnos de posgrado-, medicina y ciencias naturales. En cambio, ciencias sociales y las humanidades, tienen un escaso desarrollo, a tal punto que frecuentemente no se considera la exigencia de título de doctorado para la vida académica.

- Estados Unidos

El carácter descentralizado del sistema de educación superior norteamericano, se evidencia en un Departamento de Educación Federal cuyas funciones se restringen a la distribución de recursos y a la formulación de lineamientos generales de política. Otras características relevantes se asocian a su competitividad⁷ y diversificación. Asimismo, existe una importante concentración de los posgrados, que se evidencia en que de un total de 3.400 instituciones de educación superior, aproximadamente 800 ofrecen este tipo de programas. Las 200 universidades más importantes otorgan el 95% de los títulos de doctorado y el 70% los de *masters*.

El sistema de educación superior estadounidense estructuralmente comienza en el decimotercer año de estudios con el *college* o colegio. Otras opciones son las escuelas profesionales, las escuelas politécnicas y los institutos técnicos. Los *colleges* –*Junior College* (privado) o *Community College* (público)- pueden ser de

5. Mediante el sistema de becas otorgadas por el Economic Education Development Council, se puso énfasis en que los departamentos se mantengan dentro de los parámetros de duración establecidos, recurriendo durante muchos años a modalidades punitivas sobre los mismos (negando nuevas becas). Recientemente, se modifica esta política, introduciendo un sistema de incentivos que permite usos alternativos para los fondos remanentes de becas de alumnos que han completado el programa antes de los plazos previstos.

6. Después de 1945, el centro de la investigación científica pasa de las universidades, a los institutos de investigación y centros tecnológicos gubernamentales y no gubernamentales (mayoritariamente en empresas). La importancia de los laboratorios industriales se evidencia en que aproximadamente el 80% del gasto es realizado por las firmas. Si bien las universidades japonesas todavía concentran alrededor del 50% de la investigación básica del país, las empresas industriales han comenzado a incorporar investigación básica, relegada durante las primeras etapas de industrialización.

7. El haber completado el nivel secundario no habilita para el ingreso a cualquier institución universitaria, situación que se repite a nivel de las escuelas de posgrado con una selectividad aún mayor.

dos años –que otorgan el título “Associate Degree”- o de cuatro años de duración, que como parte de la Universidad o exterior a ésta, otorgan el título de “Bachelor”, formando lo que se denomina: *Undergraduate Programs* o *Undergraduate Schools*. El *bachelor* habilita para continuar, en las universidades, en las *graduate school* o *postgraduate schools*⁸ que otorgan los títulos de Master (maestría) y PhD (doctorado) (Sigal, 2002). Esta estructura de *bachelor/master* que se denomina *two tier* o de dos niveles (ciclos, fases o escalones) difiere de la estructura tradicional europea y latinoamericana que ellos denominan *one tier* o de un nivel y genera complicaciones en su implementación en el sistema europeo.

En la formación de posgrado, además de que las instituciones fijan cupos según los recursos disponibles, el acceso depende de requisitos que varían según la institución y a veces incluyen un examen de ingreso. Tanto maestrías como doctorados se diferencian según la orientación profesional y académica. Los estudios de posgrado de tipo académico son impartidos en escuelas de posgrado de facultades, mientras que los profesionales en las escuelas profesionales. Las maestrías pueden ser grado terminal o articularse con la carrera de doctorado. Los doctorados se diferencian en *Philosophical Doctorate* (PhD) con un carácter más académico y *Professional Doctorate* dirigido al ejercicio profesional.

Los cambios en los patrones de financiamiento han generado transformaciones en las estructuras de posgrados. Debido a que una alta proporción se financia con créditos educativos, cuanto más se prolongan los estudios y se pospone el momento de ingresar al mercado de trabajo, el estudiante se endeuda en mayor medida y retrasa la posibilidad de generar ingresos para cancelar su deuda. Por ello, algunas universidades han acortado el plazo de cursado de materias para que los estudiantes se dediquen antes a la preparación de su tesis. Asimismo, en las ciencias básicas y tecnológicas y en economía se han admitido como tesis artículos cortos publicables en revistas. Estos cambios son también el resultado de que una alta proporción de los PhDs no se desempeñarán en el campo académico. Cada día son más escasos los puestos de docencia-investigación permanentes en las universidades como efecto tanto de la restricción en el financiamiento como del estancamiento en el crecimiento de la matrícula del sistema. (García de Fanelli, 1996)

- Francia

En la educación superior francesa conviven varios sistemas paralelos, que además de diferenciarse en su estructura y orientación, también lo hacen en el acceso. Como señala Jallade (1992) el sistema francés se aparta de los dos modelos clásicos europeos -los llamados sistemas binarios y los integrados- para constituir un tipo “fragmentado”. Este sistema se apoya en cuatro pilares. En el sector de la educación superior universitaria en las Grandes Escuelas y las Universidades y en el sector de la educación superior no universitaria en los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y las Secciones de Técnicos Superiores (STS) (Sigal, 2002). Entre la educación superior universitaria y no universitaria, hay una convivencia entre un sistema binario y un sistema integrado que dan lugar a una serie de subsistemas paralelos e independientes entre sí, conformando un “sistema fragmentado”.

De las instituciones de educación superior se destacan las Universidades y las Grandes Ecoles. Para acceder a ambas es requisito imprescindible la aprobación del *baccalauréat (bac)*, que es el examen universal al final del ciclo medio para todas sus orientaciones. Este examen constituye el clivaje fundamental entre la educación media y la superior, y al tiempo que constituye el fin de la primera también es el primer diploma de la segunda. De tal modo que el nivel de educación superior se define usualmente por la cantidad de años de estudio posteriores al bac: el DEUG (*Diplôme d’Etudes Universitaires Generales*) es bac+2, el Doctorado es bac+7, etc⁹. (Sigal, 2002)

8. Como este tema siempre lleva a confusiones, compartimos el encuadre de Mignone, (1991), cuando señala: “Las carreras iniciales de las universidades que conducen al otorgamiento de títulos de licenciados o similares (abogado, médico, ingeniero, arquitecto, contador público nacional, etc) reciben, según los diferentes autores, dos denominaciones: de pregrado o de grado. El primero de dichos vocablos deriva del inglés *undergraduate*, que se refiere a los estudiantes de ese nivel, mientras se llama *graduate students* a los segundos. En español resulta más lógico y fácil calificar de estudios de grado a los cursos y carreras antes indicados y de posgrado a los que exigen haber completado los mismos. El posgrado integra el denominado cuarto nivel o estudios cuaternarios (primer nivel educación básica o primaria; segundo nivel, el secundario o medio; tercer nivel o terciario la formación universitaria de grado o la que imparten establecimientos terciarios no universitarios)”.

9. Como el sistema está tan segmentado, oficialmente se denominan los niveles de esta forma que considera la cantidad de años posteriores al *baccalauréat* del diploma, permitiendo de esta forma establecer las equivalencias.

Las *Grandes Ecoles* son establecimientos de elite, independientes de las universidades, y destinados formar los cuadros superiores de la nación dentro de la enseñanza, la administración, las fuerzas armadas, la industria, el comercio, etc. Los procedimientos de admisión son los más rigurosos. Para entrar los estudiantes deben, después del *baccalauréat*, cursar el ciclo preparatorio de dos años, uno de los cuales puede coincidir con el último año del secundario. Tradicionalmente las Grandes Escuelas tienen mayor reconocimiento que la universidad en algunas carreras. Aunque se originan para formar a los funcionarios públicos, hoy abarcan un amplio rango de disciplinas científicas (Brauns, 1997). Algunas de las *Grandes Ecoles* más importantes son: Las *Ecoles Normales Supérieures* –destinadas a formar profesores de secundaria o superior para ciencias y letras-, la *Ecole Polytechnique* creada en 1794 –prepara empleados militares o civiles-, la *Ecole Nationale d'Administration* –prepara para los servicios del estado: agricultura, comercio, industria, etc.- y el *Institut National Agronomique* –que forma ingenieros agrónomos-. Estas otorgan un diploma equivalente al segundo ciclo universitario.

La universidades son en principio no selectivas y están abiertas a todos aquellos que han aprobado el *baccalauréat*. Hasta 1968 cada universidad comprendía entre tres y cinco facultades: ciencias, letras y ciencias humanas, derecho y ciencias económicas, medicina, farmacia. A partir de 1968 con la Ley de orientación de la educación superior se suprimen las facultades que son ahora pluridisciplinarias, y agrupan las disciplinas de las facultades. Además se establece una mayor autonomía administrativa, financiera y pedagógica. Una de las consecuencias de la reforma del 68 fue el pasaje de una organización vertical de las carreras centradas en la figura del decano a una organización horizontal en ciclos con directores. (Jallade, 1992)

En el sistema universitario los estudios se organizan en tres ciclos sucesivos y articulados entre sí en una secuencia que va aumentando el grado de especialización. El “Primer ciclo” (Bac+2) dura dos años y ofrece el DEUG. Se trata de un ciclo propedéutico sin salida laboral, con un enfoque multidisciplinar que busca favorecer la posibilidad de reorientación al comienzo de los estudios universitarios en el marco de una política de especialización gradual. El DEUG habilita para el “Segundo ciclo” que tiene dos años de duración y ofrece dos diplomas consecutivos –uno en cada año- que son la *Licence* (Bac+3) y el *Maîtrise* (Bac+4), que habilita para ingresar al “Tercer Ciclo”. El ingreso al “Tercer Ciclo” es altamente selectivo ya que el alumno no solamente debe culminar el ciclo anterior, sino que debe aprobar un examen de ingreso. Este ciclo presenta dos opciones paralelas, que se diferencian en su orientación académica o profesional, y permiten obtener el DEA (*Diplôme d'Etudes Approfondies*), que se articula con el doctorado, o el DESS (*Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées*) de orientación profesional. El *Doctorat unique*¹⁰ se obtiene luego de 3 a 5 años y una tesis. Y le sigue la *Habilitation* que se otorga luego de transcurridos entre cuatro y diez años del doctorado, sobre la base de la contribución global del investigador como académico.

Además de los mencionados, el sistema de calificaciones a partir de Bac+4 incluye los diplomas de las Grandes Ecoles y una variedad de nuevos diplomas de orientación más profesional que se han introducido en los últimos veinte años. El Magistère califica al nivel de Bac+5, el diploma de Master en Ingeniería o *Diplôme d'Ingenieur-Maître* otorgado por los Instituts Universitaires Professionalisés (IUP) que se fundaron en 1991 califica al nivel de Bac+4. (Brauns, 1997).

- Alemania

Las universidades alemanas presentan una escasa diferenciación entre sí. García de Fanelli (1996) plantea que varios factores han contribuido a homogeneizar el sistema en relación a la calidad: la exigencia del *Abitur* para ingresar a la universidad, la prohibición -que existe desde 1980- de que los profesores ejerzan en las universidades de origen lo que genera una importante rotación y evita la reproducción endógama del sistema, y por último la no existencia de diferenciación salarial entre instituciones. El sistema de incentivos utilizado apunta a las condiciones de investigación: equipamiento y asistentes.

El sistema alemán es escasamente estratificado en comparación con otros países. La línea divisoria entre el grado y el posgrado es bastante difusa. El esquema organizativo deriva del modelo organizado por Humboldt que proponía una estrecha relación entre docencia e investigación, siguiendo los principios de

10. En 1984 se reformó la estructura de los doctorados al introducirse el *Doctorat unique* como única forma de doctorado en remplazo de las cuatro existentes hasta el momento.

libertad de enseñanza y aprendizaje, de forma que los estudiantes puedan elegir libremente dentro de la oferta de cursos de cada área disciplinar.¹¹

Al mediar el grado se debe aprobar un examen que no otorga calificaciones profesionales. La segunda etapa implica una mayor profundidad en investigación. En general, las currículas -en las que no existe una diferenciación entre orientación académica y profesional- de las carreras de grado son extensas. Aunque se requieren al menos cuatro años de estudio, en la práctica el promedio suele ser mayor -entre seis y siete años-, y culminan con la aprobación de un examen final. Los programas -y en especial en los cursos más avanzados- se desarrollan de forma flexible, asociados a los tópicos de investigación de los profesores. (Brauns, 1997)

A nivel de posgrado, las instituciones ofrecen cursos de especialización y formación continua, además del doctorado que no sigue un esquema organizado formalmente. A diferencia de otros países, el sistema de educación superior alemán no provee una formación exclusiva para elites. Además la educación tiene una fuerte orientación institucional hacia la práctica. (Brauns, 1997)

- España

La Ley de Instrucción Pública de 1857, llamada Ley Moyano, es la primera normativa de carácter global que consolida el sistema educativo español. Hasta 1970, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), no hubo otra ley que regulara y estructurara el sistema educativo en su conjunto. La Constitución española de 1978 establece el principio de participación y la autonomía universitaria. La Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 organiza la Educación Universitaria en ciclos con objetivos formativos específicos y valor académico autónomo.

En función de este modelo organizativo, existen cuatro tipos de enseñanzas: a) Enseñanzas de primer ciclo (ciclo corto), que tienen orientación profesional y cuya superación supone la obtención del título de *Diplomado*. En algunos casos, los titulados en estas carreras pueden continuar sus estudios en carreras de segundo ciclo afines, directamente o mediante la realización de complementos de formación. b) Enseñanzas de primer y segundo ciclo (ciclo largo). Estos estudios se ordenan por ciclos, pero la superación del primero no da derecho a la obtención de ningún título, por cuanto no supone un ciclo completo de formación académica, ni otorga una calificación profesional específica. Tras superar estas se obtiene el título de *Licenciado*, Arquitecto o Ingeniero, según el tipo de estudios. c) Enseñanzas sólo de segundo ciclo. Son estudios de dos años de duración conducentes al título oficial de "Licenciado", Ingeniero o Arquitecto, a los que se accede tras la superación de determinados estudios o titulaciones de primer ciclo o del primer ciclo de enseñanzas de dos ciclos, directamente o mediante los complementos de formación necesarios. d) Enseñanzas de tercer ciclo. Son estudios a los que pueden acceder los "Licenciados", Ingenieros o Arquitectos y constan de dos cursos académicos, organizados en seminarios. Este ciclo tiene como finalidad la especialización en un campo científico, técnico o artístico, así como la formación en técnicas de investigación. Para obtener el título de Doctor, además de superar los cursos, los alumnos deben presentar y aprobar una tesis doctoral sobre un tema de investigación inédito. Además de estas modalidades conducentes a títulos con reconocimiento oficial, las universidades pueden ofrecer cursos de especialización profesional, no inscritos entre las Enseñanzas de Régimen General. (CIDE, 2000)

Recientemente se aprobó una nueva ley universitaria a fin de implementar una reforma educativa que tiene como objetivos mejorar la calidad del sistema universitario, impulsar un mayor acercamiento entre la Universidad y la sociedad y preparar al sistema universitario español para su incorporación al espacio universitario europeo. Esta reforma establece un sistema de selección del profesorado e incentivos para impulsar el desarrollo de la investigación y agilizar la gestión. A su vez, introduce mecanismos de evaluación de la calidad que se desarrollarán a través de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad. Respecto a las enseñanzas, se deja abierta la posibilidad de modificaciones en función de la futura evolución hacia la armonización europea en el ámbito de la enseñanza superior.

11. Según Fanelli (1996), este esquema -imitado por numerosos países- es efectivo para un modelo de universidad no masiva. De hecho, el crecimiento de la matrícula que no se vio acompañado por un crecimiento proporcional de los recursos, afecta el funcionamiento adecuado de este modelo de universidad.

2.3. Las diferentes tradiciones de los modelos estadounidense y canadiense

En relación a esta globalización del modelo de educación superior estadounidense surgen algunas preguntas que contribuirían a esclarecer el nuevo rumbo internacional. ¿Cuáles características se exportan del modelo y de qué forma? ¿Cómo se construyen históricamente? ¿Y en que aspectos son ventajosas hoy? Nos parece entonces útil analizar el modelo estadounidense en comparación con el modelo canadiense, países con orígenes comunes y características similares en sus economías así como en otros aspectos culturales, pero que curiosamente difieren en sus sistemas de educación superior. El modelo canadiense es en cierto sentido intermedio entre los modelos europeos y el estadounidense. La comparación permite analizar como el modelo inglés que les dio origen, se tradujo de diferentes formas mediado por las circunstancias particulares de cada caso.

Los sistemas de educación superior entre los dos países difieren en varios aspectos institucionales y culturales. Una de estas diferencias se refiere al grado de intervención estatal en diversas áreas como la propiedad de la industria, la provisión de servicios sociales y la regulación del comportamiento económico privado, que se expresa en Canadá -a diferencia de Estados Unidos- a través de una alta intervención estatal en la economía. Algunos autores explican estas diferencias en los orígenes de cada país que parten de realidades diferentes y por lo tanto construyen tradiciones distintas que se expresan institucionalmente. Mientras el sistema estadounidense privilegia —expresado en su constitución- la protección del individuo, en el canadiense el énfasis es el orden social y el bienestar colectivo. (Skolnik, 1992)

En Canadá se mezcla la influencia francesa con la británica, con la incorporación a los dominios de los antiguos territorios franceses e ingleses. Los conflictos entre religiones y estado llevan al establecimiento en un Acta de 1859 para todo el Canadá de un Consejo de Instrucción Pública que introdujo sistemas públicos y provinciales. En 1867 Gran Bretaña le concede la independencia y la educación pasó a ser responsabilidad de las provincias por separado. A partir de allí, la educación siguió un desarrollo con un alto grado de similitud. (Bowen, 1992)

El limitado número de instituciones, la escasa importancia numérica de universidades privadas y confesionales y la limitada extensión de la diferenciación horizontal (que comprende instituciones que brindan estudios de grado, normalmente incluyen estudios de doctorado, programas profesionales e investigación) resulta en características de la educación superior canadiense que, en contraste con la estadounidense, enfatizan el rol de la educación universitaria como de utilidad pública, reservas sobre la ingerencia directa de la empresa privada en la educación, secularización educativa e igualdad de resultados en oposición a igualdad de oportunidades. Estas actitudes son apoyadas por políticas gubernamentales y, en muchas provincias, la legislación pone límites estrictos a la autorización de conceder grados. En Canadá, una institución no puede otorgar grados o referirse a sí misma como universidad sin haber sido autorizada a hacerlo por un acta de la legislatura provincial.

La histórica falta de diferenciación la homogeneidad en la calidad en el interior del sistema canadiense lleva a que el énfasis de la política pública haya sido el establecimiento de redes institucionales con estándares aproximadamente equivalentes. El menor número de establecimientos, su perfil estatista y la tradición menos pluralista del modelo canadiense ha llevado a una inferior necesidad de intermediarios para mediar entre intereses conflictivos en la educación superior. Por otro lado, la sociedad estadounidense más fraccionada, con más diversidad entre sus universidades y un bajo consenso respecto a sus roles y funcionamiento, ha llevado a una mayor necesidad del desarrollo temprano de organismos intermedios que medien entre los intereses conflictivos e impongan orden y dirección en el sistema. Se destaca la tradición estadounidense en la regulación y organización de la diversidad y el conflicto que esta genera, por haber tenido siempre un sistema complejamente heterogéneo. (Skolnik, 1992)

Finalmente, es interesante destacar la excepción, en cuanto a la similitud de estructuras en los sistemas educativos de algunas provincias y estados del oeste de ambos países, como en el caso de Washington y British Columbia cuyos sistemas se parecen más entre sí que con New York u Ontario. Esta excepción implica una ruptura en la linealidad del análisis anterior, que restringe la generalización de sus conclusiones. Las diferencias entre ambos modelos atraviesan varios ejes: público-privado, colectivismo-individualismo, descentralización-centralización y homogeneidad-diversidad —en los aspectos estructurales que se asocian también a la calidad-, explicándose en su dimensión histórica la construcción del modelo estadounidense y las características que son de interés para los sistemas actuales, destacándose el manejo de la heterogeneidad como elemento relevante para la globalización del modelo.

3. Las reformas de los modelos universitarios europeos

El debate europeo se inscribe en un complejo proceso de reformas que tienden a la integración de los sistemas nacionales en un área de Educación Superior europea para el 2010. Se busca potenciar los beneficios de la diversidad creando compatibilidad y mecanismos flexibles de articulación que posibiliten la movilidad y aseguren un buen nivel de calidad. Este fenómeno se inscribe y explica por procesos más amplios -destacándose la expansión del modelo de educación superior estadounidense en el escenario de la integración europea- que confluyen y conforman las características del debate de la Educación Superior europea.

3.1. El debate: tradición universitaria y desafíos actuales

Aunque los cambios en la universidad se producen desde adentro, no se originan internamente, sino que parecen ser presionados desde afuera, por intrusiones políticas, sociales y financieras. Que las universidades sean autónomas, públicas, financiadas automáticamente por el gobierno y construidas sobre una permanencia ilimitada parece ser una realidad histórica pero no una situación eterna, ni siquiera fácilmente defendible. En el entorno de la lógica de la modernización, la universidad es cada vez más vista como una institución como cualquier otra y los privilegios que reivindica son cada vez más vistos como arcaísmos. La cuestión de la misión de la universidad y sus finalidades palidecen, y este espacio lo ocupa una estrategia de respuesta a una necesidad social, cuyo éxito es validado por el mercado: el conocimiento social se convierte en objeto de apropiaciones mercantiles. Además de ser poder, el conocimiento generado por la investigación ahora es también valor de cambio en los mercados. Los productores ganan en posicionamiento dentro de los mercados lo que pierden en prestigio tradicional. Estos procesos implican un desgarramiento para la comunidad intelectual orientada académicamente y con una producción consumida casi exclusivamente dentro del estrecho circuito de los letrados. Ahora tendrán que renunciar al privilegio de su autodirección, que a fin de cuentas no es otra cosa que la facultad de determinarse desde el lado de la oferta regida por los productores. (Zúñiga, 1997)

Los tres grandes desafíos que enfrentan hoy los *colleges* y universidades de Europa continental son la expansión, diversificación y masificación. Estos, resultado de políticas públicas federales o estatales, han dado forma a los problemas que enfrentan las instituciones de educación superior en Europa: financiamiento -privatización-, reputación internacional -movilidad-, acceso equitativo y diversidad, pertinencia de los estudios -exigencias del mercado de trabajo, educación de posgrado- y rol del Estado en relación con las instituciones -responsabilidad contable-. El financiamiento ha sido un importante disparador para la reestructuración de la Educación Superior europea, en la medida que el recorte del gasto público ha llevado a buscar fuentes alternativas y generar nuevas estrategias de financiamiento, entre otros la competencia por fondos públicos, la vinculación con empresas y la privatización. También hay un incremento de la competencia por estudiantes y recursos que trasciende el continente, y este aumento de la movilidad también fomenta las reformas y genera expansión y diversificación, aumentando el requerimiento de estándares comunes de calidad. La pertinencia de los estudios y la necesidad de saber en qué medida proporciona conocimiento y habilidades para su ingreso al mercado laboral generó dos iniciativas como el establecimiento del consorcio de escuelas de administración (CEMS) que ofrece un diploma de alto grado en negocios¹², y la "Declaración de la Sorbona" en 1998 que introdujo el *baccalauréat* -educación pregraduada- como un nuevo nivel común en Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido¹³. En cuanto a las reformas referidas al rol del estado, se ha redefinido su función como de supervisión -opuesta a control-, lo que llevó a la introducción de parámetros de calidad y exámenes externos, a una mayor autonomía institucional -de la mano con la gestión propia y nuevas formas organizacionales-, a nuevos canales de información y procedimientos alternativos para generar financiamiento. Las tendencias marcan una redefinición de los roles y responsabilidades institucionales en un contexto de libertad académica para responder a los intereses de la institución más que a las disciplinas. El objetivo subyacente de las reformas es aumentar la flexibilidad y la adaptabilidad con el fin de sobrevivir a un mercado internacional competitivo. (Sporn, 2000)

12. El CEMS consiste en períodos de estudio en diferentes países y pasantías en comercio, requiere conocimiento fluido de dos idiomas extranjeros, y brinda a los estudiantes entrenamiento práctico, experiencia internacional y desarrollo personal, siendo bien recibido por los empleadores del área de negocios.

13. El objetivo es armonizar los sistemas introduciendo un nivel adicional que brinde a los estudiantes la posibilidad de terminar en menos tiempo la universidad, pudiendo continuar luego con la educación de posgrado.

Tres áreas geográficas parecen representar las últimas reformas en Europa: los Países Bajos, Escandinavia (Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia) y los países de habla alemana (Austria, Suiza y Alemania). En los primeros se ha introducido un sistema binario de instituciones de formación profesional y universidades con investigación, para canalizar las necesidades de los estudiantes y a fin de asistir al mercado de trabajo. Además se han implementado la evaluación de calidad de los programas y el cuerpo docente por organismos externos y colegas internacionales. La autonomía institucional y la administración de la universidad se han visto beneficiadas con las nuevas estructuras de gobierno y de liderazgo. En consecuencia, las universidades holandesas abandonaron las juntas administrativas y hoy en día trabajan simplemente con una junta de directores y directivos que incluye al rector, los decanos de las diferentes facultades y un consejo facultativo consultor. El modelo holandés ha sido traducido a otros escenarios nacionales. En Escandinavia, las reformas incluyen un fuerte énfasis en la evaluación y la calidad de la administración, monitoreada por organismos externos, en un contexto de descentralización y autorregulación institucional. En Alemania, Austria y Suiza los elementos tienen títulos diferentes pero significados similares: privatización -establecimiento de universidades que están legalmente separadas del estado-, diversificación -una variedad de tipos institucionales diferenciados por la orientación de los programas- y autonomía financiera -libertad de adquisición y reparto de recursos internos-. Este nuevo entorno ha desarrollado respuestas institucionales específicas, que incluyen un viraje dentro de la estructura de autoridad interna hacia un mayor poder en el liderazgo y la administración, estructuras de gobierno más delgadas -con menos comités comprendidos por delegados de las facultades y los departamentos- y una estructura organizativa más integrada, con institutos que acompañan a las disciplinas. (Sporn, 2000)

Uno de los principales ejes –por su importancia como por el conflicto que genera- del debate europeo son las conexiones entre la Educación Superior y el mundo del trabajo, que se inscriben en una tendencia a prestar más atención a aspectos de la relevancia social de la Educación Superior incluyendo los lazos con el mercado de trabajo. El mercado de trabajo demanda saber resolver situaciones complejas y por lo tanto se requiere actitudes y valores y habilidades socio-profesionales inseparables de su competencia científica y técnica. Uno de los puntos asociados a esta interacción es el tema de la educación continua, la educación a lo largo de la vida de una persona cada vez más importante para adaptarse a las permanentes transformaciones del mercado laboral. Es en este sentido que se plantea la búsqueda de la diversificación de la Educación Superior como forma de atender a sus múltiples objetivos, acompañada de otros aspectos asociados. Se necesita alcanzar una cultura organizativa en torno a valores y objetivos comunes, pero considerando la diversidad cultural y la heterogeneidad de valores y objetivos de los distintos sectores universitarios. Uno de estos es el énfasis en habilidades generales y flexibilidad, para aprender a innovar, a manejar la incertidumbre, a prepararse para la educación continua, a adquirir sensibilidad social y comunicabilidad, a trabajar en equipos, a manejar responsabilidades, y la preparación para el mercado de trabajo internacional comprendiendo varias culturas. Para esto se considera que es importante que la enseñanza se centre en habilidades genéricas que articulen diferentes disciplinas y se prepare en áreas del conocimiento que forman la base de varias habilidades profesionales como las nuevas tecnologías. Se plantea para esto un currículo interdisciplinar, para aprender a solucionar problemas, con un acercamiento a la práctica y la contrastación teoría-práctica. Sobre la interdisciplinariedad algunos plantean un modo distinto al tradicional disciplinario, que empieza con problemas de naturaleza aplicada para los que el conocimiento debe movilizarse, destacando en esto la importancia de las diferentes áreas del conocimiento, y aceptando criterios de integración que a veces trascienden los de calidad académica. A nivel de las instituciones se considera importante la ruptura del aislamiento, la importancia de la autonomía, y la disminución de las diferencias entre teoría y práctica. (Teichler, 1998)

La importancia de la educación continua y de las políticas de educación continua se relaciona directamente con la emergencia de la sociedad del conocimiento¹⁴. Hay un giro desde el concepto tradicional de conocimiento como un orden establecido de verdades objetivas que lleva a un cambio en la práctica educativa desde las disciplinas a programas basados en dominios, de la enseñanza a los procesos de aprendizaje, de los currículos dirigidos a negociados, y del conocimiento académico a las habilidades profesionales (Askling, 2001).

14. Bell (76) llama sociedad del conocimiento planteando al conocimiento como la fuente de innovación y de conducción de la economía. Bohm y Stehr (86) sostienen la importancia del conocimiento científico como fuerza productiva en la sociedad. Castells (96) la denomina sociedad informacional porque lo que caracteriza la revolución tecnológica no es la centralidad del conocimiento y la información sino su aplicación a la generación y al procesamiento de conocimiento.

El debate en torno a la educación continua está todavía en desarrollo en cada país y todavía no termina de definirse. El concepto de “Long Life Learning” ha adquirido más importancia nacional e internacional en la pasada década, al mismo tiempo que su significado se ha vuelto más difuso. En Suecia el eje del debate es la ambigüedad entre los conceptos de educación y aprendizaje. Uno de los planteos sostiene diferenciar las políticas para la educación continua que forma parte de la educación formal de aquella más vinculada a aspectos de aprendizaje, más flexible y amplia. En Noruega se plantea evaluar a las instituciones que ofrecen educación continua a través de los siguientes criterios: nuevo currículo y contenidos conceptuales, nuevas modalidades de gestión, nuevas políticas de acceso institucional, y nuevos procedimientos para asegurar la calidad. En Francia los cursos de educación continua se definen en base a cuatro criterios: i) universalidad: deben ser abiertos a todos –adultos y estudiantes iniciales- según los requerimientos de acceso; ii) nuevos conceptos curriculares: un currículo centrado en las necesidades del alumno que debe separarse de las líneas disciplinares tradicionales; iii) modos alternativos de aprendizaje -educación a distancia, módulos, etc.-; iv) procedimientos innovadores de evaluación y certificación: adaptados al nuevo currículo y los modos flexibles de aprendizaje que tiendan a nuevos cursos y diplomas. En Alemania se plantea la necesidad de que en los certificados conste la duración y los contenidos curriculares impartidos.

En el proceso de expansión de la Educación Superior y de incremento de la relevancia del conocimiento, la Educación Superior debe acomodarse al hecho de que sus estudiantes se han vuelto más diversos no solo en sus motivaciones y capacidades, sino también en cuanto sus roles después de graduarse, y eso requiere considerar el rol de la Educación Superior en relación al mundo del trabajo que antes no se tenía en cuenta. Las visiones de los expertos difieren en torno a la composición del conocimiento más deseable para enfrentar los futuros cambios del mundo del trabajo -algunos creen que es necesaria la especialización del conocimiento, otros promueven la educación general, y otros la importancia del conocimiento interdisciplinario-, y las visiones convergen en que la Educación Superior no se puede confinar al rol de transmitir conocimiento, y debe optar por una visión más holística. Se espera que la Educación Superior ayude a los estudiantes a mejorar sus aspectos sociales y comunicativos, a informarse sobre el mercado laboral y el mercado de graduado, y a manejar las tensiones entre las aproximaciones académicas y los problemas profesionales.

3.2. La creación de un área de Educación Superior europea

El proceso de integración se define a partir de un marco institucional, creado a partir de diversas instancias de participación de los diferentes organismos de gobierno e instituciones de Educación Superior de cada país, que se materializa en una declaración. De tal forma que cada declaración resume diferentes fases de este proceso, con una reflexión integral y el planteo de nuevos desafíos institucionalizados en objetivos cada vez más complejos. A su vez, cada declaración está acompañada por un intenso debate previo y posterior, a diferentes niveles, en los que se discuten las reformas, los acuerdos y desacuerdos, los problemas para implementarlas y se plantean soluciones.

El proceso de reforma de la Educación Superior europea se expresa primero en la Declaración de la Sorbona de mayo del 98 y la Declaración de Bologna de junio de 1999. En el 2001 ocurren tres eventos trascendentes para el desarrollo del área de Educación Superior europea que son la convención de instituciones de Educación Superior europeas en Salamanca, la convención de estudiantes en Goteborg y el encuentro de ministros con representantes de la comunidad de Educación Superior en Praga.

Lo que se denomina proceso de Bologna no es un fenómeno aislado sino que está inserto en un proceso más amplio que marca una nueva etapa diferente a la que transcurre en la década del 90. En los noventa se tendía a buscar cooperación e intercambio entre las estructuras con el objetivo de superar la diversidad, sus consecuencias y complejidades, pero sin empujar cambios estructurales en los sistemas nacionales. El proceso actual difiere en varios aspectos como la emergencia de un mercado laboral europeo que da forma y conduce la oferta universitaria, el final de la fuerte expansión en el número de universidades motivado por la competencia por estudiantes, la aparición y crecimiento de nuevos proveedores que implica mayores opciones entre más tipos de educación y el aumento de la necesidad de financiamiento público que se relaciona también con la duración de las carreras. Estos aspectos explican que el énfasis actual esté en el mejoramiento de la movilidad, especialmente a nivel de posgrados, disminuyendo los obstáculos estructurales -regulatorios y administrativos- a las iniciativas de profesores y estudiantes. Al mismo tiempo, la desnacionalización obliga a organizar la diversidad en relación al caos que puede crear. Finalmente, se busca

mejorar la competitividad internacional de la educación europea con un énfasis en intercambios y cooperaciones, y un enfoque en la búsqueda de atractivos para los estudiantes extranjeros –incluso en algunos casos requiriendo de importantes cambios en las políticas de inmigración- y regulación de la educación transnacional.

Las declaraciones mencionadas tienen como antecedente a la Declaración de la Sorbona de Mayo de 1998 que expresa el interés por armonizar la organización de los sistemas de calificación de la Educación Superior europea y la búsqueda de áreas de convergencia entre los mismos. Estos sistemas muestran una gran complejidad y diversidad de currículum y estructuras. Para lograr la integración de los sistemas se recomienda organizar los estudios en ciclos de grado/posgrado, como en el modelo estadounidense, pero sin estipular la duración de los mismos. De esta forma, el eje del debate posterior es la creación de un modelo europeo con tres niveles de calificación a los 3, 5 y 8 años de estudio (3- bachelor, 5-master y 8- doctorado). Sin embargo, no se logró una convergencia significativa hacia el modelo 3-5-8, básicamente por la complejidad de estipular equivalencias entre los países dadas las diversas articulaciones entre duración y modalidad. En general, aunque hay alta convergencia hacia los niveles de master de 5 años, no ocurre lo mismo con los 8 años de duración estándar de los estudios de doctorado. El mayor problema se presenta con la duración del grado. Mientras el Reino Unido, como Estados Unidos, tiene un sistema de dos ciclos, la longitud de los estudios varía considerablemente en y entre los países de Europa continental. En la discusión post-Sorbona muchas opiniones plantean la conveniencia de expresar la duración en créditos académicos más que en años.

La Declaración de los ministros de educación europeos en Bologna se basa en la declaración de la Sorbona en cuanto a su planteo del rol central de las universidades para desarrollar las dimensiones culturales europeas con un énfasis en la creación del área europea de Educación Superior como una llave para promover la movilidad de los ciudadanos, el empleo y el desarrollo continental. Las reformas en esa dirección instrumentadas por varios gobiernos muestran el acuerdo a ese nivel con los objetivos de la declaración. A su vez, las instituciones de Educación Superior también aceptaron el cambio y el rol y siguieron los principios fundamentales de la Carta Magna universitaria de Bologna 1988.

Entre los objetivos de la Declaración de Bologna se destaca la importancia del aumento de la competitividad internacional del sistema europeo de Educación Superior porque *“la vitalidad y eficiencia de una civilización se puede medir por la importancia de su cultura para otros países”*. En general, se plantean los siguientes objetivos. En primer lugar, la adopción de un sistema de fácil lectura y comparación entre los grados, incluyendo la implementación del “Diploma Supplement”¹⁵. Como segundo objetivo, la adopción de un sistema esencial de dos ciclos: grado/posgrado. El título del primer ciclo además de habilitar para el segundo también proporcionaría calificaciones profesionales. En tercer lugar, promover la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y administrativos. El establecimiento de un sistema de créditos, como el ECTS¹⁶, se considera importante para la promoción de la movilidad estudiantil; y también el que puedan ser adquiridos fuera del contexto educativo, destacándose la importancia de la experiencia y la educación continua en general. Cuarto, la promoción de la cooperación europea para lograr la calidad desarrollando criterios y metodologías para este objetivo. Y quinto y último objetivo, la promoción de dimensiones europeas en Educación Superior, particularmente con énfasis en desarrollo curricular, cooperación interinstitucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudio, desarrollo e investigación.

De la declaración de Bologna surgen cuatro instrumentos principales para la convergencia. Primero, grados fácilmente comparables. A través de Bologna no se intenta imponer uniformidad, sino que se busca más diversidad y flexibilidad. Hay ahora más sistemas binarios (con un sector universitario y otro no universitario) con más puentes entre los subsistemas, así como más cantidad de bachelor y master profesionales. Aunque todavía en muchos países hay sistemas estructurales muy complejos (sistemas triples de universidades, colegios/politécnicos y cursos cortos post-secundarios), son varios los países que están desarrollando sistemas integrados de Educación Superior, como un solo sistema comprensivo que combina en forma articulada diferentes tipos de instituciones. En estos casos se percibe al *Diploma Supplement* como una importante ayuda para lograr una transparencia estructural.

15. Un documento que provee información del contenido y estructura de grados, instituciones y sistemas en un estándar formalizado, facilitando el reconocimiento de las calificaciones extranjeras.

16. European Credits Transfer System

Segundo, una estructura principalmente organizada en fases grado/posgrado. El movimiento de convergencia hacia una estructura de dos ciclos -con una distinción entre un ciclo de grado y otro de posgrado- continúa con la consolidación de estructuras bachelor/master introducidas en la última década y el inicio de nuevas reformas en varios países. En este sentido el panorama es altamente heterogéneo. En general hay estructuras de dos niveles en todas las disciplinas, incluso ingeniería, aunque aún son pocas en medicina. Sin embargo, en muchos países la estructura bachelor/master no se aplica al curriculum de ciertas áreas profesionales que todavía permanecen organizadas en el modo tradicional con cursos largos y de un solo nivel. Por otro lado, aunque la tendencia más fuerte es hacia bachelors de 3 años, también hay bachelors de 3,5 y 4 años. Muchos de las mas comprensivos planes de reforma combinan la introducción de estudios de bachelor/master, créditos y alguna clase de procedimiento de acreditación¹⁷, particularmente aquellos países que se sumaron antes al proceso de reforma.

Tercero, un sistema de créditos. Los ECTS han sido ampliamente aceptados como una herramienta multipropósito para la convergencia hacia el área de Educación Superior europea. En general, está desapareciendo el temor de que la introducción de créditos privaría a las universidades de su posibilidad de organizar el currículo en secuencias coherentes o las obligaría a reconocer todos los créditos importados. Aunque se considera necesaria una mayor coordinación para la implementación de los ECTS.

Cuarto, control de calidad. También cobra importancia el control de calidad en una dimensión europea (mediante agencias nacionales nuevas y nuevos estándares), pero en diferentes formas y de acuerdo a varios modelos. Cada vez más la acreditación se ve como una condición para construir confianza y mejorar la competitividad internacional. El mecanismo de acreditación de la calidad planteado se basa en tres pilares principales: la mutua aceptación de las decisiones de calidad, el respeto por las diferencias nacionales y la necesidad de evitar sobrecargar a las universidades que todavía tienen otro nivel de evaluación y control (Haug, 2001). Estos instrumentos se estipulan luego de un período de implementación y debate en la Declaración de Praga.

Algunas de las críticas a las Declaraciones de Sorbona y Bologna se refieren a que plantean una reforma estructural y dejan a un lado los contenidos, manejándose con calificaciones más que con créditos académicos. En el debate post-Sorbona, en lo que algunos describieron como un clima de gran confusión, se discute sobre los problemas de la imposición de un modelo único que anule la diversidad. Estas condiciones llevan a que la Declaración de Bologna ponga el énfasis en la invitación a las instituciones para discutir y formular propuestas sobre las nuevas reformas estructurales, especialmente la más conflictiva que es la implementación del modelo bachelor/master, dado que la solución al problema no es simplemente cortar en dos los curriculum tradicionales largos e implementar la entrada directa desde el grado al master. Al mismo tiempo, la importancia de la reforma radica en que abra la posibilidad para la movilidad de estudiantes, es decir, que quienes cursaron el bachelor en una institución puedan acceder al master en otra. En general, se plantea como una ventaja para solucionar estos problemas, que el master sea ofrecido entre varias instituciones y no una sola, independizándolo en cierta forma del resto de la estructura. Esto genera una "movilidad vertical"¹⁸ -la posibilidad de que el alumno cambie de universidad, orientación disciplinar o país- que en la medida que aumente sería un buen indicador del éxito de este tipo de reforma (Haug, 1999). Entre los riesgos del proceso se plantearon: la posible implementación de reformas superficiales en algunos países, que mínimas diferencias impidan articular grandes similitudes, que no sean incluidos en el proceso todos los países, que el cambio "paralelo" (educación transnacional, educación a distancia) siga siendo subestimado por gobiernos e instituciones de Educación Superior y que no sepan conducirlo a un punto en común y que haya universidades que queden fuera porque subestiman el nivel del cambio anunciado.

En este marco, los sistemas de Educación Superior europeos evidencian las siguientes tendencias en cuanto a la modificación de sus estructuras y calificaciones. Un fuerte y creciente impulso gubernamental a acortar los estudios, que mezcla el acortamiento de la duración de los estudios oficiales con la introducción de bachelor en países con tradición en curriculum largos sin salidas intermedias. En Alemania y Austria se implementaron nuevos curriculum bachelor/master como una instancia voluntaria y paralela al sistema oficial, mientras que en Italia y Francia directamente se reformaron los curriculum tradicionales dividiéndolos entre ciclo inicial y postgrado. Lo cierto es que en la mayoría de los países europeos ya existe algún tipo de

17. Este grupo se denomina el triángulo de oro de las reformas.

18. Los programas estadounidenses se centran en la movilidad horizontal definida a través de la aceptación de estudios previos del alumno en el exterior en remplazo de lo que podrían haber estudiado en el país.

currículo de dos ciclos. Una segunda tendencia es en países con sistemas binarios a diluir las barreras entre la educación universitaria y no-universitaria. Muchos países han adoptado varios tipos de sistemas de transferencia e incluso –aunque con menos alcance- la acumulación de créditos académicos, muchos de los cuales son compatibles con el sistema ECTS. También hay una tendencia a una mayor autonomía universitaria junto a nuevas iniciativas de control y evaluación. Por otro lado, se percibe la aparición y crecimiento de la educación transnacional como sector de educación superior paralelo al tradicional -nacional y regulado por el estado- que aún es ignorado por gobiernos y universidades.

Estas tendencias definen una serie de sugerencias en cuanto a acciones combinadas en los siguientes aspectos. Primero, la adopción gradual de un sistema flexible de acumulación de créditos compatibles (ECTS), que considere el desarrollo de la educación continua, que facilite la movilidad entre ellos y con los sistemas mundiales de Educación Superior. Segundo, la adopción de un marco de referencia común para calificaciones, pero más flexible que el modelo 3-5-8 rígido y uniforme. La idea es que esta base común de referencia permita la movilidad, pero con la suficiente flexibilidad para considerar las diferencias entre países y materias; en este sentido, se considera que es mejor la expresión de la duración de los estudios a través de los créditos académicos y no de años -un año académico corresponde a 60 créditos ECTS- Se considera clave la introducción de un nuevo currículum que garantice un nivel en base al conocimiento, a las competencias adquiridas y en las posibilidades en el mercado laboral más que en la duración, con acreditación formal y una clara separación de los estudios de posgrado. Se presentan como una oportunidad interesante –para mejorar la movilidad intra-europea y la competitividad internacional- los programas de master cortos con doce meses de duración. Tercero, la búsqueda de sistemas de evaluación y acreditación con una dimensión europea centrada en los siguientes aspectos: sistemas de calidad compatibles que se basen más en las salidas (los aprendizajes adquiridos) que en las entradas (duración y contenidos curriculares); independencia de la evaluación de calidad de las autoridades europeas y nacionales, dejándola en manos de agencias independientes; y una aproximación coordinada sobre estándares de calidad para una educación transnacional. (Haug, 2000)

En general se considera que hay una continuidad entre Sorbona y Bologna, al igual que entre Bologna y Praga, al tiempo que hay una aceleración del proceso de convergencia. En Salamanca se recalca la importancia de la tradición de la Educación Superior como un bien público, como parte de política pública para la cohesión social y el desarrollo económico, más que como una mera commodity comercial. También se destaca la importancia de la autonomía universitaria como una condición necesaria para el éxito de la implementación de las metas de la declaración de Bologna. Otro de los ejes principales de esta declaración son los mecanismos de calidad, con la acreditación como una opción posible, dado que se considera que la Declaración de Bologna es débil en los aspectos de calidad. Por otro lado, las instituciones reconocen que sus estudiantes necesitan y demandan calificaciones que puedan usar en toda Europa. En Goteborg los estudiantes se centran en los tipos de movilidad y en la importancia de considerar los aspectos sociales del proceso de Bologna.

En Praga se realiza el balance del proceso a partir de Bologna y se definen las futuras prioridades, reafirmando el objetivo de establecer el área de Educación Superior europea para el 2010. También se invita a tres nuevos países a integrar “*the Bologna family*” que ya tiene 33 países, confirmando que el proceso está abierto a todos aquellos que acepten llevar a cabo las reformas y cambios necesarios para implementar la agenda. Como puntos centrales de los próximos dos años se plantean los siguientes. Primero, el rol de la educación continua que se ha subestimado y debe considerarse en el proceso, en las estructuras comunes, en las calificaciones y en los esquemas de transferencia de créditos. Segundo, profundizar el proceso de acreditación, y por primera vez se habla de desarrollar un solo esquema de acreditación/certificación. En tercer lugar, se busca reforzar la competitividad y atractivo para estudiantes europeos y extranjeros, con el desarrollo de un esquema compatible a nivel mundial y reforzando la información sobre la educación transnacional. Y finalmente, se plantea la promoción de la movilidad a través del desarrollo de módulos, cursos y currículos “europeos” por sus contenidos, orientación y organización.

Además de los puntos considerados por los ministros se considera que otras áreas necesitan acción especialmente a nivel de las instituciones, como el futuro desarrollo de estructuras de dos ciclos, renovación de currículum, la implementación de los ECTS y del *Diploma Supplement*, el desarrollo de requerimientos básicos o estándares en los principales campos disciplinarios o profesionales, la adopción de definiciones y terminologías claras -como Master o Acreditación-, el uso efectivo de herramientas reconocidas y redes, la relación entre universidades y otras instituciones de Educación Superior y la promoción de la Educación

Superior europea en el mundo (Haug, 2001). En este sentido, se están evaluando acuerdos bilaterales con Estados Unidos, Canadá y América Latina, entre otros países. Praga evidencia que el proceso de Bologna continúa y sigue ganando aceptación, fuerza, profundidad y velocidad. Las tendencias muestran un consenso en los objetivos centrales del proceso: movilidad, empleo y competitividad. La movilidad de estudiantes y graduados fue unánimemente aceptado y se tiende a aumentar -aunque todavía insuficientemente desarrollado en el caso del staff- con herramientas como los ECTS y el *Diploma Supplement*.

4. Comercio internacional de servicios educativos. Impactos futuros

Los 144 países miembros de la Organización Mundial del Comercio (OMC) participan en las negociaciones del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), las que, por primera vez incluyen al comercio de servicios. Este es un acuerdo legal, multilateral, de carácter ejecutorio, que se refiere al comercio internacional de servicios. La educación superior forma parte del sector educativo, el cual integra uno de los doce amplios sectores contemplados en el Acuerdo. El AGCS es administrado por la Organización Mundial del Comercio (OMC). En la OMC como única organización internacional global que discute las reglas del comercio entre naciones, se tratan los acuerdos, negociados y firmados por la mayoría de las naciones comercializadoras del mundo y ratificados por sus respectivos parlamentos. El AGCS es uno de estos acuerdos clave, el cual se negoció en la Ronda de Uruguay y entró en vigencia en 1995. El comercio educativo incluye cinco categorías: primaria, secundaria, superior, adultos, y "otras". La categoría "educación superior", incluye las siguientes actividades: servicios educativos técnicos y vocacionales de post-secundaria; otros servicios de educación superior conducentes a título universitario o su equivalente. (García-Guadilla, 2002)

Las discusiones del AGCS giran alrededor de la eliminación o disminución de barreras arancelarias que inhiben el flujo de servicios. La problemática se centra en los mecanismos que podrían ser susceptibles de ser considerados como barreras, y en las consecuencias legales o económicas. Los intercambios internacionales en educación superior pueden ser regulados por cinco tipos de barreras: las legislaciones nacionales, las regulaciones aduaneras, las leyes de telecomunicación, las restricciones al movimiento de las personas, o las limitaciones a la propiedad o inversiones. De esta enumeración se desprende que los aspectos que los tribunales de comercio podrían identificar como barreras se relacionan claramente con las políticas de educación superior, con su financiamiento y con los mecanismos de evaluación de la calidad, de acreditación y de reconocimiento de títulos. La sola identificación de los subsidios a la educación superior como una barrera choca con la noción de bien público garantizado por el Estado, como es el caso en la mayoría de los países de América Latina y Europa.

Otra cuestión es que las negociaciones son llevadas a cabo por funcionarios de los ministerios de comercio, sin la participación, en la mayoría de los casos, de los ministerios de educación y con prescindencia de la opinión de las instituciones de educación superior. Por su parte, normalmente, la OMC no consulta con asociaciones no gubernamentales. Los riesgos que pueden presentarse se deben a: la escasa jurisprudencia respecto a la interpretación de este tipo de acuerdos; las limitaciones a la capacidad de los gobiernos de determinar sus políticas públicas; las dificultades de discriminar el tratamiento del financiamiento público y privado; la decisión gubernamental de incluir a la educación pública en la mesa de negociaciones; las presiones adicionales a las instituciones, derivadas de un compromiso de liberalización progresiva. Claramente, la cooperación internacional en materia de educación superior debe obedecer ciertas reglas: ellas ya existen y han sido objeto de diversos acuerdos internacionales suscritos por los gobiernos.

Los países que han expresado su interés en forma de propuestas para eliminar barreras en los servicios educativos han sido: Estados Unidos, Nueva Zelandia, Australia, y Japón. Resulta interesante como estas propuestas subrayan la necesidad de los gobiernos de preservar su derecho de soberanía en la determinación de sus propias políticas educacionales. En la propuesta de Estados Unidos -presentada en Diciembre del 2000- se centra la atención en la educación superior privada. Se reconoce que la educación en gran parte es una función del gobierno, pero que -en los países donde la educación privada coexiste con la pública- la educación privada debe complementar la pública, nunca reemplazarla. La propuesta de Nueva Zelandia -presentada en Junio del 2001- considera que -siendo que la educación es un sector vital para los países- se deben reducir las barreras cuidando que no erosionen el sistema de educación superior público. A su vez, plantea la no claridad de la categoría "otros tipos de educación". La propuesta de Australia -presentada en

Octubre de 2001- reconoce que los gobiernos juegan un significativo papel en el financiamiento, suministro y regulación de la educación, junto con el sector privado y organizaciones no gubernamentales. La propuesta del Japón (presentada en Marzo del 2002), es la primera propuesta que hace énfasis en la necesidad de mejorar la calidad de la educación en cada país y asegurar calidad en la educación transnacional. Específicamente se señala: necesidad de mantener y mejorar la calidad de las actividades educativas en cada país; necesidad de protección del consumidor de la educación, contra los servicios de baja calidad; necesidad de tomar medidas que aseguren equivalencias internacionales de grados y diplomas. Considerando las diversas situaciones en que se desarrollan los sistemas educativos en los diferentes países, se señala la necesidad de garantizar calidad a la educación transnacional, a través de la creación de una red de información, como una manera de proteger a los consumidores –tanto a nivel de estudiantes como de países. Resulta interesante observar que de los cuatro países que han presentado propuestas concretas, tres de ellos, Australia, Nueva Zelanda y Japón, figuran entre los países que mayor crecimiento han tenido en cuanto al número de estudiantes extranjeros acogidos en sus instituciones en la última década. Por otra parte, Estados Unidos, como se sabe, es el país que históricamente acoge el mayor número de estudiantes extranjeros. (García-Guadilla, 2002)

Sin embargo, algunas instancias internacionales ya han manifestado sus críticas, a través de diversas declaraciones. Entre éstas, se puede mencionar, la Declaración conjunta firmada, en Septiembre del 2001 por distintas asociaciones, tanto americanas como europeas: Association of Universities and Colleges of Canadá; American Council on Education; European University Association; Council for Higher Education Accreditation. Los estudiantes europeos, a través de la National Unions of Students in Europe (ESIB), también han manifestado críticas al GATS educativo, y mantienen informada a su comunidad a través de su propia Web. También han estado activas otras ONGs que actúan a nivel global, y que mantienen en sus Webs informaciones actualizadas sobre los acontecimientos de GATS, como la Global Trade Watch; y en cuanto al GATS dirigido a lo educativo en particular, la World Trade Organization of Teacher's Trade Unions, y la Transnational Education. En América Latina, sólo recientemente ha habido cierto movimiento al respecto. Ello ha comenzado en Brasil, en la reunión Forum Social de Porto Alegre, realizada en Febrero del 2002.

Lo que está en cuestión es el destino mismo del conocimiento como patrimonio social y de la educación como bien público. Subyacentes a la iniciativa de la OMC, están en juego, por lo tanto, además de la concepción de Universidad, las convicciones de la importancia de la investigación en la enseñanza superior y del rol de la colaboración internacional para las universidades e incluso de su papel para el desarrollo social y económico de los pueblos y para la afirmación de las identidades culturales. (Panizzi, 2001)

La iniciativa de la OMC implica una severa modificación de los ideales tradicionales de la universidad, así como del control nacional e institucional de la educación, generando una especie de revolución en la Educación Superior que tiene el potencial de cambiar profundamente nuestra idea básica del rol de la universidad. Durante siglos, las universidades fueron vistas como instituciones que proveían educación en profesiones - leyes, medicina y teología- y en disciplinas científicas. Las universidades, como instituciones independientes y algunas veces críticas, preservaron e interpretaron y algunas veces expandieron la historia y cultura de la sociedad. En el siglo XIX la investigación se agregó como una nueva responsabilidad universitaria, seguida un poco después por el servicio a la sociedad. La ES fue vista como un "bien público", como algo que proveía una contribución de valor a la sociedad. Actualmente, con el crecimiento de la comercialización de la ES, los valores del mercado se han introducido en el campo. Las universidades tienen que pensar más como empresas que como instituciones educativas. Las instituciones de educación superior en todo el mundo son objeto de tendencias globales, como la masificación y sus implicancias, el impacto de las nuevas tecnologías de comunicación, una creciente internacional y móvil profesión académica, redes globales de investigación y otros fenómenos. (Altbach, 2001)

El riesgo de las regulaciones relacionadas con la educación superior es que se incluyan con un análisis superficial. Las implicaciones para la Educación Superior son inmensas y no sólo por la nueva serie de regulaciones internacionales sino porque la universidad deberá definir totalmente un nuevo rumbo: el objetivo de GATS y la OMC es garantizar el libre acceso al mercado de los productos e instituciones de educación de todo tipo. La OMC ayudaría a garantizar que las instituciones académicas u otros proveedores educativos puedan establecer ramas en todos los países, exportar sus programas y cursos, otorgar certificados y diplomas con mínimas restricciones, etc. Los productos educativos de todo tipo serían libremente exportados de un país a otro. Derechos, patentes, y regulaciones de licencias, incluso los que son parte de tratados internacionales, deberán ser rediscutidos. Se volverá muy difícil regular el comercio en las instituciones

académicas, programas, certificados, cursos, etc. Hasta el presente la jurisdicción de la ES está totalmente en manos de las autoridades nacionales.

Las cuestiones que surgen de esta iniciativa se relacionan con la idea de ES y con el futuro de la academia, especialmente en los países en desarrollo. ¿Cómo podrían los países, o las universidades individuales, mantener su independencia académica en un mundo en el que tienen un control práctico y legal mínimo sobre la importación y exportación de ES? Un tema que es muy claro, es que una vez que las universidades son parte de la jurisdicción de la OMC, la autonomía se verá seriamente comprometida y la educación avanzada y la investigación serán un producto más de tratados internacionales y regulaciones burocráticas. El mayor impacto negativo del control de la OMC ocurriría en los países en desarrollo. Estos tienen una gran necesidad de instituciones académicas que puedan contribuir al desarrollo nacional, producir investigación relevante para las necesidades locales y participar en el fortalecimiento de la sociedad civil. Una vez que las universidades de estos países sean objeto de regulación internacional por la OMC, tendrán que competir con instituciones extranjeras y programas que intentarán ganar un beneficio pero no necesariamente contribuirán al desarrollo nacional.

Los países necesitan mantener un control esencial sobre las instituciones académicas, al tiempo que las universidades individualmente requieren de un adecuado grado de libertad académica y autonomía. Durante siglos, las universidades tradicionales han tenido una función central en la sociedad y fueron entendidas no solo como instituciones que proveían educación en los campos prácticos del conocimiento sino también como instituciones culturales centrales en la sociedad. En el siglo XIX se agregan la ciencia y la investigación a la misión académica. Pero hoy esto está siendo cuestionado. Al ser la Educación Superior mundial objeto de negociación de la OMC, la academia se vería significativamente alterada. La idea de que la universidad es un bien público se vería debilitada, y las universidades serían objeto de las presiones del mercado, un mercado regulado por los tratados internacionales y los requerimientos legales, sin la participación de las comunidades educativas, que cristalizan relaciones asimétricas de poder en beneficio de los países desarrollados.

5. Reflexiones finales

Las actuales transformaciones de los sistemas de Educación Superior presentan desarrollos diferenciales que tienen su explicación en los procesos de construcción de las distintas tradiciones nacionales y en los desafíos que se presentan por los avances de la tecnología, la globalización económica y las nuevas modalidades de producción. Los sistemas nacionales de Educación Superior evidencian algunas tendencias comunes que se presentan en diversos grados y que podrían definir dos grandes grupos. Por un lado, hay una mayor vinculación de la educación con los diversos sectores económicos y con el mercado de trabajo que acompaña un acortamiento de los estudios de grado. También una mayor articulación grado-posgrado y un crecimiento de los posgrados profesionales, una disminución de las diferenciaciones rígidas entre lo profesional y lo académico y un aumento de la importancia de la educación científico-tecnológica. Por otro lado, también aumenta el grado de descentralización de los sistemas -incluso en aquellos casos de fuerte tradición centralista-, la diversificación con un crecimiento de diversos tipos institucionales, la educación privada y la mayor integración entre universidad y educación terciaria no universitaria. En este contexto tienen relevancia la expansión del sistema norteamericano y la integración de los sistemas europeos en un área de Educación Superior.

El modelo estadounidense tiene una tradición más antigua en el manejo de un sistema educativo heterogéneo, que desde su origen se basó en la competencia, la educación privada y un alto grado de descentralización por lo que requirió estructurarse tempranamente a través de organismos de coordinación, de acreditación y control de la calidad. Al mismo tiempo, el sistema resolvió la relación educación-trabajo estructuralmente a través de estudios de grado más cortos articulados con posgrados. Conocer los procesos que explican la consolidación del modelo y sus características, así como los conflictos inherentes, contribuye a explicar las transformaciones internacionales actuales, al tiempo que aporta elementos para pensar los casos nacionales.

En el escenario europeo se destaca la convergencia hacia un área de Educación Superior europea que integre a los diferentes sistemas nacionales. Aunque este proceso se presenta como largo y extremada-

mente conflictivo, se profundiza progresivamente. Algunos elementos explicativos se relacionan con la necesidad de movilidad laboral generada por el proceso de integración de los países, la integración de todos los actores educativos que cobra impulso en los últimos años y la cada vez mayor necesidad de articulación con el mercado para poder competir y sobrevivir institucionalmente. Esta situación va generando un sistema más integrado pero cada vez más heterogéneo, con nuevos tipos institucionales, mayor peso de la educación privada y la educación transnacional y más articulación entre educación y trabajo. En este sentido, el nuevo escenario plantea el desafío de manejar la heterogeneidad del sistema y adecuarse a las nuevas demandas, incorporando algunas estructuras del modelo estadounidense pero no mecánica ni arbitrariamente, sino teniendo en cuenta las tradiciones y realidades nacionales e institucionales en un espacio de integración que evidenció la necesidad de la participación de los diferentes actores educativos.

El contexto educativo latinoamericano presenta, por su origen y desarrollo, características similares al sistema europeo. El paralelismo con el caso europeo, que en un marco de integración altamente heterogéneo afronta el desafío de articular educación y trabajo rescatando tradiciones nacionales generalmente contrapuestas, aporta varios elementos para pensar la educación superior latinoamericana en el contexto actual. Asimismo, la integración del sistema de educación superior internacional se complica aún más por las regulaciones sobre la comercialización internacional de servicios educativos que no tienen en cuenta la opinión de las comunidades educativas. Este escenario justifica acelerar el debate y las transformaciones de los sistemas de educación superior latinoamericanos, en la medida que su relativo aislamiento y rezago con respecto a estos procesos globales podría acentuar una posición ya de por sí desventajosa en un sistema educativo internacional cada vez más interconectado.

6. Bibliografía

- ALTBACH, P y PETERSON, P: "Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional". Ed. Biblos, Educación y Sociedad, Argentina, 2000.
- ALTBACH, P: Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok. Artículo del Boston College Center for International Higher Education. www.columbus-web/es, 2001
- ASKLING, B, HENKEL, M, KEHM, B: "Concepts of knowledge and their organisation in universities". European Journal of Education, Vol.36, No.3, 2001. Londres.
- ASKLING, B, FOSS-FRIDLIZIUS, R: "Lifelong Learning in Swedish Universities: a familiar policy with new meanings. European Journal of Education, Vol.36, No.3, 2001, Londres.
- BARSKY, O: "Los posgrados universitarios en la República Argentina". Ed. Troquel, Bs.As., 1997.
- BOWEN, J: "Historia de la educación occidental. Tomo III: El occidente moderno, Europa y el nuevo mundo. Siglos XVII-XX". Ed. Herder, Barcelona, 1992.
- BRANDT, E: "Lifelong learning in Norwegian Universities". European Journal of Education, Vol.36, No.3, 2001, Londres.
- BRAUNS, H y STEINMANN, S: "Educational Reform in France, West-Germany, The United Kingdom and Hungary: Updating the CASMIN Educational Classification". Arbeitsbereich I / No. 21. Mannheim, 1997.
- CASTELLS, M: "La Era de la información. La sociedad Red. Vol. I". Siglo XXI, México, 1996.
- CIDE: "El sistema educativo español". Madrid, Centro de investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, 2000.
- CLARK, B: "The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States and Japan". University of California Press, California. 1993
- Comisión europea: "Sistema Europeo de Transferencia de Créditos ECTS. Guía del Usuario", 1998.
- DURKHEIM, E: "Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia". Traducción: Delgado, M y Ortega, F, Ed Endymión, Madrid, 1992.
- Follow up to the Sorbonne Declaration (May, 1998). www.unige.ch/eua (EUA, European University Association)
- GARCÍA DE FANELLI, A, "La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales", Documento de Trabajo No. 80, Departamento de Investigación-Universidad de Belgrano, Bs.As. Noviembre 2001.
- GARCÍA DE FANELLI, A, "Estudios de posgrado en la Argentina: alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas". Documento CEDES/114, Serie Educación Superior, Bs.As. 1996.
- GARCÍA-GUADILLA, C: "El Acuerdo General de Comercialización de Servicios y la Educación Superior en América Latina: una contribución a la discusión", París Junio 2002

- GRACIARENA, J: "Formación de posgrado en ciencias sociales en América Latina". Paidós, Buenos Aires, 1974.
- GUMPORT, P: "Graduate education and organized research in the United States". In: Clark, B ed. 1993.
- HAUG, G Y TAUCH, CH: "Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague ("Trends II")", April 2001. www.unige.ch/eua (EUA, European University Association)
- HAUG, G: "Visions of a European future: Bologna and Beyond. 11th EAIE Conference, Maastricht, 2 December 1999. www.eaie.nl (European Association for International Education)
- HAUG, G Y TAUCH, CH: "Bologna, Salamanca, Prague and now? Recent developments in the Bologna process", 2001. www.eaie.nl (European Association for International Education)
- HAUG, G: "The significance of the Bologna process towards a European higher education area", 2000. www.eaie.nl (European Association for International Education)
- HIROSI, L, RENDÓN COBRIAN, M: "El sistema de educación superior en Japón. Las piruetas de la modernidad". En: Universidad Futura, Vol.7, No. 19. 1995.
- HUTCHISON, W.R.: "Los Estados Unidos de América" en *Historia de la Humanidad. Desarrollo Cultural y Científico*. Tomo 8. Ed. Planeta/Sudamericana, Barcelona, 1977.
- JALLADE, J: "Undergraduate Higher Education in Europe: towards a comparative perspective". En *European Journal of Education*, Vol. 27, Nos. 1 y 2. Londres, 1992.
- JALLADE, J: "From Continuing education to lifelong learning in French Universities". *European Journal of Education*, Vol.36, No.3, 2001, Londres.
- KEHM, B, LISCHKA, I: "Lifelong learning in German Universities". *European Journal of Education*, Vol.36, No.3, 2001, Londres.
- LUZURIAGA, L: "Historia de la Educación y la Pedagogía". Ed. Losada, Bs.As., 1980.
- MIGNONE, E: Borrador. Política de Posgrado. Universidad Nacional de Luján. 1991
- MIGNONE, E: "Evaluación y Acreditación. Modelos". Secretaría de Políticas Universitarias, mimeo. 1993
- PANIZZI, W: "La enseñanza superior como servicio comercial: ¿desafío o amenaza?", www.columbus-web.es, 2002.
- SIGAL, V; WENTZEL, C: "Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico profesional: situación nacional y experiencias internacionales. Documento de Trabajo No. 72. Área de Educación Superior. Universidad de Belgrano. Mayo 2002.
- SKOLNIK, M y JONES, A: "A Comparative analysis of Arrangements for State coordination of Higher Education in Canada and United States". *Journal of Higher Education*, Vol. 63, No.2 Marzo/Abril 1992. Ohio University.
- SPORN, B: "Cuestiones actuales y prioridades futuras para los sistemas europeos". En: Altbach, P. y Peterson P.: Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional. Ed. Biblos. Bs.AS.2000
- TEICHLER, U: "The Requirements of the world of work". Center for research on higher education and work. University of Kassel, Germany. En *World Conference on Higher Education*, París, agosto 1998.
- The BOLOGNA Declaration (June 1999). www.unige.ch/eua (EUA, European University Association)
- The SALAMANCA Convention of European Higher education, March 2001. www.unige.ch/eua (EUA, European University Association)
- The PRAGUE meeting of Ministers of Education, May 2001. www.eaie.nl (European Association for International Education)
- ZÚÑIGA: "La evaluación en la acción docente". En: Apodaca, P y Lobato, C (Eds) "Calidad en la Universidad: orientación y evaluación". 1997, Barcelona, Ed. Laertes.

