

Recibido el 29-04-13 / Aceptado el 15-03-14

Políticas públicas y educación superior en el MERCOSUR: tendencias recientes en el aseguramiento de la calidad de los posgrados

Dra. Adriana Chiancone¹
achianco@gmail.com

Dr. Enrique Martínez Larrechea²
martinez.larrechea@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza el desarrollo del posgrado en el MERCOSUR. Explora la hipótesis de que los cambios se acompañan de nuevas formulaciones y tendencias de políticas públicas. Una segunda generación de políticas de evaluación y acreditación, tienden al establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad. Se revisa la literatura especializada y reúne datos y analiza fuentes secundarias. Concluye que la expansión del posgrado, se desarrolla en nuevos contextos, en procesos de regionalismo abierto, regionalización e internacionalización. El posgrado pasó por una fase de desarrollo ordenado y caótico, pero su centralidad para las políticas de ciencia, tecnología e innovación del MERCOSUR explican su relevancia, como aspecto clave de las nuevas regulaciones y configuraciones de la educación superior.

Palabras clave: Políticas públicas, Educación Superior, MERCOSUR, Evaluación, Posgrados.

Abstract

This paper analyzes the development of postgraduate studies within

1 Docente e investigadora de la Universidad de la República (FHUCE). Investigadora categorizada del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

2 Docente e investigador de la Universidad de la Empresa (UDE). Investigador categorizado del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

MERCOSUR, in the framework of the main trends of transformation of Higher Education world wide. It explores the hypothesis that the speed of these changes is accompanied by new formulations of public policies linked with evaluation and accreditation. These new public policies are required in terms of dealing with specific challenges of the new knowledge society. The article refers to specialized literature, concluding that expansion of the enrollment at postgraduate levels takes place within a new pattern of opened regionalism, regional integration and internationalization. After going through a phase of chaotic development, postgraduate regulations are now strongly required as a key part of the strategies on scientific and technological development.

Keywords: Public Policies, Higher Education, MERCOSUR, Evaluation, Postgraduate studies

Introducción: cambios de configuración y de regulación en los sistemas de educación superior en los últimos veinte años

La educación superior se encuentra en el centro de un proceso de transformación de entidad tal, que adquiere –o se vincula con– características propias de un verdadero cambio civilizatorio.

En efecto, desde finales de la segunda guerra mundial, los estudios superiores fueron objeto de un intenso proceso de expansión de la matrícula, que alteró profundamente el rol social que estos habían cumplido en el pasado. De una educación superior de elites, se pasó a sistemas de masas y aun, en algunos casos a la virtual universalización del nivel. Estos cambios se procesaron simultáneamente –y a veces con ciertos grados de asociación ecológica– con cambios de más vasto alcance en la economía, la política y la cultura.

Diversos factores contribuyeron con esa expansión del enrolamiento. En primer lugar, el éxito de la educación media en muchos países y a lo largo de casi una centuria, incrementó el número de los candidatos a cursar estudios terciarios. El “baby boom”, una tendencia demográfica de los cincuenta, contribuyó a reforzar los contingentes de potenciales candidatos. Y la emergencia de sociedades del bienestar, crecientemente industrializadas, basadas en mercados de empleo dinámicos, en los que la formación de capital humano parecía constituirse en una variable explicativa del desarrollo, se constituyó en fuente de una sostenida demanda de especialización técnica y productiva.

La expansión de la matrícula representó así un salto cualitativo y no solo cuantitativo en el desarrollo de la educación superior.

Se trata, podríamos hipotetizar, de la tercera gran transformación histórica en la enseñanza en la cultura occidental. La primera gran transformación fue la creación misma de las universidades en el siglo XII, como extrañas comunidades más o menos autónomas de las instituciones políticas de la época (el Papado, el Imperio, la Ciudad) capaces de unir a profesores y estudiantes de diversas regiones de Europa en una misma búsqueda del conocimiento. La segunda gran transformación, si excluimos como un hecho cardinal –que ciertamente lo es– el paso de estas universidades a América, en medio de la globalización del siglo XVI, acontece en la modernidad tardía. Se trata del surgimiento de los modelos universitarios de Berlín y de París, los que a su modo, dieron forma al mundo de la educación superior hasta bien entrada la segunda posguerra. La tercera transformación acontece en el seno del capitalismo occidental, en un contexto de crisis, a lo largo de los años setenta. Es el proceso de masificación, insinuado en las dos décadas previas. Algunos rasgos y eventos cardinales del nuevo contexto global que acompañan esta transformación desde los años sesenta, son: el proceso de descolonización, la emergencia de nuevos actores sociales, como los movimientos juveniles, universitarios y étnicos, la capacidad de los países periféricos para afectar al sistema de dominación internacional, tal como ello se expresó en la crisis del petróleo y en la derrota de los Estados Unidos en Vietnam, a comienzos de los setenta. La idea de una crisis fiscal del estado se gesta mientras la expansión matricular se intensifica.

Durante la década de los ochenta, tres cuestiones cardinales merecerían ser subrayadas: a) una reflexión filosófica y política intenta dar cuenta de la lógica de los nuevos contextos (una sociedad informacional emerge y es conceptualizada por autores tan diversos, como Lyotard, Drucker, o, finalmente, Castells); la expansión matricular, como gran corriente reconfiguradora de la educación superior es también conceptualizada y expuesta y c) en parte como resultado de debates previos –como el que involucró a la teoría del capital humano– y de las recientes transformaciones, se insinuó el surgimiento de un (nuevo) campo de los estudios comparados en políticas de educación superior.

Lyotard puso de manifiesto la progresiva des-actualización de los modelos universitarios de París y de Berlín, afectados por un cambio radical en el estatuto mismo del saber y en la pérdida de vigencia de los grandes relatos.

Por su parte, Martin Trow (1974) expuso el proceso de expansión matricular, como un momento crítico, caracterizado por el paso de un sistema de élites a un sistema de masas en la educación superior.

Finalmente, una serie de estudiosos europeos, estadounidenses y latino-americanos, asumieron el estudio de las nuevas políticas que los cambios en la educación superior –y sobre todo, la masividad– estaban generando.

Muy probablemente, es en Inglaterra, durante el gobierno conservador de Margareth Thatcher, cuando los cambios acaecidos en la educación superior, adquieren visibilidad, estimulando nuevas políticas regulatorias, que contrastan con la tradicional impasibilidad en el comportamiento de los gobiernos ante las universidades.

En efecto, con las leyes de 1988 y 1992, el gobierno británico introduce en la discusión pública y académica un conjunto de *issues* prácticamente constitutivos de la agenda de política de la educación superior en las siguientes dos décadas. Pese a su carácter temprano y a su cariz radical, el giro regulatorio británico no constituyó un hecho aislado. Simultáneamente, o en los años siguientes, cambios legislativos o de política en el campo de la educación superior, se procesan en numerosas sociedades occidentales, tan diversas como México, Francia, Argentina u Holanda.

La expansión de la matrícula no sólo representó un cambio trascendente en la lógica de este nivel educativo y en la extensión e importancia de sus clientelas, sino que configuró el punto de apoyo de un conjunto de transformaciones, más o menos inter-ligadas e interdependientes, que otorgaron un nuevo formato al sistema de educación superior. Con el “asalto social a la universidad” se incrementó de modo dramático el número de las instituciones y su naturaleza. Al lado del antiguo sistema universitario, surgió un nuevo subsistema de Instituciones de Educación Superior (IES), cuyos grados de isomorfismo con el antiguo sistema universitario variaron entre la clara diferenciación, la complementación y la orientación al mundo productivo, o la simple adaptación de titulaciones tradicionales a nuevos contextos sociales y productivos. El antiguo sistema universitario resultaba incapaz de hacer frente a la expansión de los cursantes. Su sentido y función social, su estructura académica y sus modelos cognitivos no la habilitaban a una auto-transformación tal. En consecuencia, surgió con fuerza en diversos países, una tendencia que dista de ser tan uniforme como podríamos pensar o esperar: la privatización, o mercadización de la enseñanza

superior. En grados distintos, esta tendencia se volvió crucial, no solo en tanto se expresó en numerosas instituciones de absorción de demanda, en nuevos esquemas de internacionalización y en la aparición de organizaciones *for profit* en un campo tradicionalmente ligado a la provisión pública de servicios, sino también en la reconversión de numerosas universidades públicas hacia pautas de gestión y modos de comprensión de su misión que incluían la competencia y el mercado como datos centrales.

Entre las diversas tendencias de transformación impulsadas por la masificación de la matrícula, aquí someramente comentadas, dos de ellas tuvieron un rol decisivo. Por un parte, se alteró la pauta tradicional de relacionamiento entre el estado y la educación superior. De la antigua relación de confianza entre un estado benevolente y una universidad más o menos estable y elitista, traducida en la pauta histórico-inercial de atribuciones presupuestales, se pasó a una nueva relación de “comando a distancia”, a un nuevo enfoque de la regulación, basado en la evaluación, la acreditación, la asignación financiera enlazada a indicadores de desempeño. Un cambio estructural ligado a estas tendencias es la notable complejización de la gobernanza del sistema de educación superior, en cuya arquitectura se sumaron, a las universidades y ministerios tradicionales, organismos de variado origen y misión, que comenzaron a desarrollar nuevas funciones, a veces cruciales, que van desde el planeamiento regional, la evaluación y la acreditación, o el financiamiento.

Si la creación de escuelas de graduados (*postgraduate schools*) fue uno de los préstamos que diversos sistemas de educación superior tomaron de la Universidad alemana de comienzos del siglo XIX (Estados Unidos, Japón de la dinastía Meiji) el incremento vertiginoso de la matrícula, en el último cuarto del siglo XX, les otorgó una nueva centralidad en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel. A partir de entonces el posgrado se constituye en un nivel absolutamente central en la dotación de un stock importante y creciente de científicos y técnicos capaces de lidiar con los complejos desafíos de la modernización, el desarrollo y la innovación.

Las políticas de ciencia, tecnología e innovación comenzaron a converger con las políticas del posgrado.

Hoy, resulta imposible para las sociedades nacionales, el pensar los procesos de desarrollo sin la producción sistemática de nuevo conocimiento y de una creciente dotación de doctores, científicos, investigadores y tec-

nólogos. El posgrado se constituye así en un nivel educativo estratégico y central, en un contexto en el que la economía política de la educación superior, si bien reconoce sus orígenes en la “tercera reforma”, en el gran ciclo de transformaciones estructurales de vasto alcance procesadas en el pasado cuarto de siglo, comienza incluso a superar aquel ciclo, a la misma velocidad vertiginosa que impulsó los cambios.

Una nueva economía del conocimiento y de la innovación, el surgimiento de nuevos modelos organizacionales (como las universidades virtuales o las corporativas) o arreglos específicos en la línea del *Modo 2*, formulado por Gibbons, los procesos de regionalización e internacionalización, la presencia de nuevos proveedores, otorgan centralidad a los estudios de posgrado, tanto como a las políticas destinadas a potenciarlo y evaluarlo.

Nuestra hipótesis (se trata de supuestos de base que guían la investigación) es que el proceso de transformación de la educación superior en curso, lejos de aminorarse, se potencia en casi todas sus “macro-tendencias” y que esta aceleración o profundización de los cambios en casi todas las dimensiones relevantes se acompaña de nuevas formulaciones y tendencias de políticas públicas. Una segunda hipótesis, es que los cambios claves en el sistema de educación superior se registran más bien en la estructura del conocimiento científico y en la expansión de sus campos. Por lo tanto, la tendencia a la expansión matricular y la presencia de nuevas necesidades cognitivas se encuentran para acabar impulsando la expansión de los estudios de posgrado.

Ello acontece en un contexto en que la primera generación de políticas de aseguramiento de la calidad (evaluación, acreditación) ha dejado aprendizajes significativos para los sistemas, que han ido pautando el surgimiento de nuevas configuraciones y regulaciones.

Nuestro objetivo es describir, comprender y –en alguna medida– explicar las nuevas políticas de aseguramiento de la calidad de los posgrados, en términos de la economía política compleja de la educación superior, caracterizada por multiplicidad de actores, conectados y desafiados por la aceleración de las tendencias de transformación.

Para ello, se describen someramente los marcos conceptuales significativos que sustentan alternativas de políticas públicas de evaluación y acreditación, se pasa revista al desarrollo del posgrado en los países del

MERCOSUR, con especial atención a los casos de Argentina y Brasil y con algunas menciones a los socios menores del bloque –y, eventualmente, a estados asociados o a otros países latinoamericanos– y se da cuenta de los marcos que regulan la evaluación del posgrado. Finalmente se discuten las tendencias en curso en la evaluación y acreditación de los posgrados.

Políticas públicas y evaluación de la educación superior: actores y perspectivas

Durante los años noventa los grandes marcos matriciales para la conceptualización y el desarrollo de políticas públicas provinieron de organismos internacionales y de asociaciones de universidades, así como también de los emergentes marcos nacionales de política y de legislación sobre la educación superior. Como la llamó Dias Sobrinho, dando cuenta de su nítido ingreso en la agenda de políticas públicas, la década de los noventa pareció ser “la década de la evaluación”. Sin embargo, el primer decenio de la nueva centuria no ha hecho sino afirmar la centralidad de la evaluación entre las tendencias contemporáneas de la educación superior.

García Guadilla ha caracterizado en aquel período inicial dos grandes “agendas” de políticas de la educación superior: una sería la agenda *modernizadora*, promovida por grandes organismos internacionales, como la Unesco o el Banco Mundial, interesada en la promoción de cambios estructurales que alteraban el *statu quo*. Otra sería la agenda impulsada por los sectores académicos estructurados en las grandes universidades públicas de la región latinoamericana, tal como se expresa en asociaciones y redes universitarias, como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Mucho más endógena y preocupada ante todo por los escasos niveles de financiamiento y las restricciones derivadas de nuevas tendencias regulatorias, percibidas como potenciales o actuales amenazas a la vida universitaria.

Un análisis de las agendas de política luego de casi tres lustros, permitiría matizar esa caracterización, aun sin descartarla. En efecto, por una parte las perspectivas de los grandes organismos multilaterales de asistencia técnica y financiera, o de carácter cultural, presentan diferencias apreciables entre ellos y, por otra parte, el sector académico ha generado asimismo una saludable multiplicidad de enfoques. Con frecuencia, las visiones estratégicas fueron sufriendo alteraciones y adaptaciones.

La primera demarcación a realizar, si tomamos en consideración los organismos internacionales de financiamiento, es que sus enfoques y estrategias respecto a la educación superior han diferido considerablemente. El Banco Mundial formuló tempranamente (mediados de los noventa) su documento de estrategia titulado *Educación superior: lecciones de la Experiencia*, en el que presentaba una perspectiva sumamente crítica sobre la inversión pública en educación superior en los países en desarrollo. Su perspectiva se apoyaba fuertemente en el análisis de las tasas de retorno percibidas por los individuos y las familias, como resultado de la inversión pública realizada en educación superior y en educación básica. Esta última se revelaba para el Banco Mundial más apta para la distribución de los beneficios de la inversión y por lo tanto más democrática.

La perspectiva del Banco Mundial, pensada desde perspectivas económicas centrales y con foco en la problemática de los países menos desarrollados, se adaptaba mal a la realidad latinoamericana, caracterizada por al menos tres rasgos diferenciales: a) una antigua tradición universitaria, aun si solo se considerara el siglo XX; b) una matrícula en rápida expansión, que se encaminaba a la configuración de sistemas masivos; c) una creciente diferenciación institucional, incluida una creciente privatización de la matrícula. Adicionalmente, cabría criticar al diagnóstico de *Lecciones de la experiencia* una estimación –al menos– conservadora de las externalidades y beneficios sociales de la inversión pública en educación superior. Como ha sido puesto de manifiesto posteriormente (García Guadilla 2002: 11; Bernal, 2007: 250-252) el Banco Mundial revisó su diagnóstico en dos documentos posteriores: *Construyendo sociedades del conocimiento y Educación superior: peligros y promesas*.

En sus perspectivas más recientes, el Banco Mundial reconoce la importancia de ciertos niveles de inversión pública en educación superior.

La agenda de políticas emergente de la interpretación de este organismo en la década de los noventa se expresó en diversos préstamos y programas de asistencia técnica para la reforma del sector de la educación superior. Entre ellos, cabe mencionar al proyecto 06, una etapa de prefactibilidad que dio nacimiento al Fondo de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (FOMECE) del que emergen varios de los rasgos estructurales del sistema de educación superior de la Argentina en la década de los noventa.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo, en 1997 co-organizó con UDUAL un Seminario de Rectores, en el que puso a consideración

sus documentos de estrategia. Como resultado de esa reunión, el Banco identificó clientes más interesados en apoyos a las políticas de educación media o de ciencia, tecnología e innovación y sus operaciones de financiamiento en educación superior fueron menos relevantes que en aquellos sectores. Por otra parte, los strategy papers del BID, contenían una valoración de la inversión pública en educación superior claramente diferente a la del Banco Mundial:

Finalmente, UNESCO, como organismo específicamente ligado al sector educativo, ha constituido una arena fundamental de formulación de políticas. Posee una División de Educación Superior y un Instituto regional, el IESALC.

En 1992, UNESCO elaboró un documento denominado Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior, en el que pasaba revista a nuevas condiciones políticas, sociales y económicas e identificaba tendencias principales: expansión cuantitativa, diversificación institucional y de programas, restricciones financieras. Para lidiar con esas nuevas condiciones, UNESCO postulaba tres grandes criterios: pertinencia, calidad e internacionalización (Martínez Larrechea 2000:26-29).

En la perspectiva de la primera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) en París, 1998, UNESCO organizó un conjunto de Conferencias Regionales. La reunión latinoamericana se llevó a cabo en La Habana en 1997. Tanto los documentos regionales, como los documentos preparados para la Conferencia Mundial, constituyeron insumos estratégicos para el debate latinoamericano.

Diez años más tarde, en vistas de la realización de la segunda Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 2), IESALC/UNESCO organizó en Cartagena de Indias una segunda reunión regional preparatoria. El *Plan de Acción* emergente de Cartagena, tuvo expresamente en cuenta la necesidad de avanzar en el aseguramiento de la calidad y señaló la importancia de:

- “Promover la consolidación de los sistemas nacionales de acreditación y evaluación y el conocimiento mutuo entre éstos, como estrategia que permita la traducibilidad entre los sistemas y una acción integrada a nivel regional.
- Revisar los modelos de evaluación y acreditación de instituciones y programas, así como los de asignación de fondos para investigación

y proyectos, para que respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales y territoriales.

- Apoyar la construcción e implementación, en las IES, de sistemas de auto-evaluación que desarrollen indicadores propios –pero compatibles con las respectivas políticas nacionales–, entre los cuales se encuentre la vinculación de la Educación Superior con proyectos innovadores y transformadores de la sociedad.
- Proponer la incorporación, en los sistemas nacionales de acreditación y evaluación, de indicadores de cooperación solidaria a nivel nacional e internacional.
- Utilizar los resultados de los procesos de acreditación y evaluación para la elaboración de las políticas públicas en Educación Superior”.

La Conferencia de Cartagena instó a las Instituciones de Educación Superior a:

- Buscar un continuo mejoramiento en el cumplimiento de las misiones institucionales, en los modelos de gestión y en su inserción en los contextos locales, nacionales y regionales.
- Fomentar la cultura de la evaluación y el compromiso con los sistemas de evaluación y acreditación, y establecer políticas, sistemas y estructuras institucionales de aseguramiento de la calidad.
- Adelantar procesos de autoevaluación innovadores y participativos, incluyendo tanto los segmentos institucionales como la comunidad externa, como compromiso de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad.³

Asimismo, UNESCO, en alianza con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha desarrollado ciertos *Lineamientos para el aseguramiento de la calidad en la provisión transfronteriza de la educación superior*.⁴

3 (Plan de Acción, Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena de Indias, 2008).

4 *Guidelines for quality provision in cross-border higher education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349e.pdf>

Otras iniciativas de UNESCO son el Foro Global de Aseguramiento de la Calidad, Acreditación y Reconocimiento de Cualificaciones (*The Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications*) y ha sido pensado como una plataforma de encuentro e intercambio entre los actores de la educación superior (en especial aquellos ligados a los procesos de internacionalización).

También se asociaron para promover una iniciativa global sobre capacidades para el aseguramiento de la calidad, dirigida a los países en desarrollo (*Global Initiative for Quality Assurance Capacity, GIQAC*). Se procura construir capacidades a través del intercambio de información y el acceso a las mejores prácticas, así como la elaboración de lineamientos en una perspectiva global.

El desarrollo del posgrado en el Mercosur

Los postgrados en la región han tenido un importante desarrollo en las últimas décadas, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. A pesar de que la región puede ser caracterizada por la heterogeneidad de sus sistemas universitarios (tamaño de los mismos, acceso a la educación superior, entre otros) (García Guadilla, 1996), así como también de los particulares desarrollos de sus políticas de educación superior y de ciencia, tecnología e innovación, pueden identificarse algunos elementos comunes.

En la variedad y complejidad institucional y cultural de la región, en un intento por hallar ciertas regularidades en la diversidad, es posible reconocer en el proceso histórico de desarrollo de los posgrados, siete etapas generales (Rama, 2007: 119-121): Una primera, de ausencia de postgrados locales con la consecuente salida al exterior para realizar los estudios de formación avanzada en países extrarregionales de los estudiantes con pretensiones de alcanzar el cuarto nivel educativo. La segunda etapa estaría caracterizada por el surgimiento de los posgrados en instituciones públicas, especialmente en el área de salud con las especializaciones médicas, desde donde se habrían expandido hacia otros campos con una fuerte orientación académica y con el apoyo de la cooperación internacional por medio de docentes invitados. La tercera etapa, con el surgimiento de la oferta de posgrados del sector privado, así como también la expansión del sector público, desarrollo de posgrados profesionales y diferenciación de orientaciones y ciclos de los posgrados. La cuarta, de “expansión caótica” de postgrados

privados en campos profesionales, cobro de aranceles en el sector público y comienzo de la creación de sistemas de aseguramiento de la calidad; segmentación de la oferta y diferenciación de la calidad de la misma. El inicio de los procesos de evaluación y acreditación de los posgrados por agencias nacionales o internacionales, caracterizaría la quinta fase. En la sexta, se daría una fuerte competencia entre las instituciones universitarias con una oferta más flexible y donde la oferta superaría la demanda de posgrados. En la séptima y última etapa, comenzarían a implementarse modalidades asociadas a la internacionalización de la educación superior: posgrados internacionales por medio de alianzas de instituciones internacionales con algunas nacionales, con doble titulación, modalidades virtuales o semipresenciales, entre una gama de nuevos esquemas cooperativos. En este contexto también se daría la expansión de la acreditación internacional, y el desarrollo de sistemas de créditos y de ciclos comunes

A partir de la década de los noventa, caracterizada en la casi totalidad de la región por la antes mencionada expansión desordenada y desarticulada de los posgrados tanto públicos como privados, es posible identificar algunos de los indicadores de las grandes transformaciones experimentadas por los posgrados regionales, como el aumento de la oferta de los programas de cuarto nivel de formación, la expansión de estos programas a nuevas áreas del conocimiento, la aparición de nuevos proveedores, así como el aumento de los estudiantes que ingresan y que se gradúan en los niveles de maestría y doctorado, entre otros.

Presentamos a continuación los valores correspondientes al número de estudiantes graduados en los niveles de maestría y doctorado en América Latina y el Caribe en el período 1990-2007, que ilustra, en una región más amplia que la que analizamos, pero sin relevantes diferencias cuantitativas, el importante crecimiento de tal indicador a lo largo del lapso de tiempo expuesto.

Los datos estimados indicarían un muy importante crecimiento del número de estudiantes graduados en el lapso 1990-2007: para las maestrías del orden del 598%, y para los doctorados del 489%. Los valores para ambos niveles para el año 1990 eran de 13.186 y 2.330. Diecisiete años después, en 2007, tales estimaciones arrojaban las cifras de 92.082 y 13.715 respectivamente (RICYT, s/f), como se presenta en la Tabla N°1 a continuación.

Tabla N° 1: Estudiantes graduados de posgrados en A.Latina y el Caribe y diferencias e incrementos, por nivel. Período 1990-2008

Año	1990	1998	Diferencia 1990-1998	Incremento 1990-1998 (%)	1998	2007	Dif. 98-07	Inc. 98-07 (%)	1990	2007	Dif. 90-07	Inc. 90-07 (%)
Doctorado	2.330	5.398	3.068	132	5.398	13.715	8.317	154	2.330	13.715	11.385	489
Maestría	13.186	35.363	22.177	168	35.363	92.082	56.719	160	13.186	92.082	78.896	598

Fuente: Elaboración propia en base a (RICYT, s/f)

Al describir la formación de posgrado en el MERCOSUR, resulta fundamental relevar los casos de Argentina y de Brasil, por su condición de sistemas grandes. En el caso de Brasil, con una matrícula total del sistema próxima a los cinco millones de alumnos, la expansión del posgrado y la producción de magíster y doctores resultan relevantes en América Latina, no solo en el MERCOSUR. Además de su importancia cuantitativa, Brasil posee el más antiguo y sofisticado sistema de evaluación del posgrado en la región y uno de los más desarrollados del mundo.

En el caso uruguayo, se pasa somera revista al desempeño del sistema de educación superior en este aspecto (desde 1985 y luego desde el 2000). La rica experiencia del mecanismo experimental de acreditación de carreras de grado (MEXA) y de su sucesor (ARCUSUR) no será objeto de análisis en este trabajo.

Argentina

El sistema de posgrados de Argentina es muy heterogéneo, y según Barsky y Dávila (2004), este rasgo sería consecuencia por un lado de la historia del conjunto, y por otro de la explosiva y desordenada expansión de la década de los noventa resultando complejas configuraciones de instituciones y de disciplinas.

La expansión del sistema de posgrados de Argentina, en su conjunto, ha sido el rasgo más relevante según algunos autores (Barsky y Dávila, 2004), dándose un crecimiento entre los años 1994 y 2002 del 144,8%.

El sector estatal de posgrados habría tenido un desarrollo posterior al del sector privado, pero en el año 2002, llegaría a representar el 72.3% del sistema de posgrados argentino.

En relación a los niveles de posgrado, la evolución ha sido heterogénea, con un crecimiento menor de los doctorados, que el de las maestrías y las especializaciones, especialmente en el sector privado.

En relación a los diversos campos disciplinarios, se presentaban situaciones diferenciadas, con un predominio de la especialización en las ciencias de la salud y de los doctorados en las ciencias exactas y naturales. La oferta de doctorados en estos últimos estaban a cargo en el 2002 del sector estatal, debido a la exigencia de inversiones en infraestructura que demanda el trabajo experimental en estas disciplinas.

Comenzaron a desarrollarse posgrados interdisciplinarios, aplicados y profesionales.

A diferencia de los procesos que se dieron en otros países (como Brasil), la regulación de la oferta, habría sido llevada a cabo por políticas establecidas por las propias universidades, más relacionadas con demandas del mercado que con las exigencias y posibilidades del sistema y con muy poca relación con los organizaciones integrantes del sistema científico tecnológico.

En el año 2009, el número de posgrados acreditados en la Argentina era de 3657, distribuyéndose por modalidad y en instituciones públicas y privadas como se presenta en las Tablas N° 2 y 3 respectivamente.

Tabla N° 2: Cantidad de posgrados por modalidad

Tipo de posgrado	N° de postgrados
Especializaciones	1865
Maestrías	1336
Doctorados	456
Total	3657

Fuente: Trebino, Hernán, 2009.

Tabla N° 3: Cantidad de posgrados en instituciones públicas y privadas

Sector de la institución	N° de postgrados
Nacional	2370
Privado	1249
Regional	36
Provincial	1
Extranjero	1
Total	3657

Fuente: Trebino, Hernán, 2009.

Brasil

La formación de cuarto nivel, fue reglamentada en Brasil a mediados de la década de los sesenta.

Las funciones de enseñanza, investigación y extensión son establecidas para las universidades brasileras, por el Artículo. 207 de la Constitución Federal del año 1988,

La evolución de la planificación y organización de los postgrados en Brasil, es expresada en parte en los tres primeros planes nacionales de postgrado (Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)).

El primer PNPG, desarrollado durante del período 1975-1979, es un hito que deja atrás un desarrollo condicionado por elementos coyunturales, y que proponía la integración del postgrado como subsistema del sistema universitario, el que a su vez debería formar parte del sistema educativo nacional. En esa dirección el primer PNGP estaría integrado al segundo Plan Nacional de Desarrollo (Plano Nacional de Desarrollo - PND) y al segundo Plan Básico de Desarrollo Científico y Tecnológico (Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PPBDCT) Se destacaba la necesidad de capacitar al personal docente de las universidades, la relevancia atribuida al desarrollo de las áreas científicas básicas y la exigencia por buscar una estructura equilibrada inter-áreas y regiones (de Sá Barreto, 2006: 157-159).

En los cursos de posgrado *strictu sensu* se distinguen dos niveles formativos, el de Maestría y el de Doctorado, de acuerdo a la resolución CNE/CES N° 01/2001 (CRCES, 2009).

Tabla N° 4 : Evolución de los programas de maestrías y doctorados, por lustro. Período 1960-2006

	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2006
Mestrado	1	32	159	436	652	748	942	1.202	1.490	2.029	2.228
Doutorado	0	9	53	147	244	315	445	635	821	605	652

Fuente: Ministério da Ciência e Tecnologia

El aumento de los programas de posgrado en el período 1960-2006, (aumento de 1 a 2.228 programas de maestría y de 0 a 652 doctorales), como se expone en la Tabla N°4, es más que ilustrativo de la dinámica de la formación avanzada en Brasil.

La política de posgrado desarrollada en Brasil, habría establecido el doctorado como la formación característica del investigador, y asociado al crecimiento sostenido de las actividades de investigación y desarrollo (I+D) con el apoyo de financiamiento de los PPBDCT antes mencionado, se habrían generado relevantes resultados para el fortalecimiento de la investigación y los posgrados en las instituciones de educación superior; por ejemplo el aumento de la matrícula de estudiantes de doctorado de 33.004 a 38.948 entre los años 2000 y 2004 (Bruner, 2007: 183).

Asociados a este importante crecimiento, pueden observarse dos fenómenos: i) el aumento de profesores con doctorado en las plantas docentes de los posgrados, como se ilustra en la Tabla N°5 ; ii) la creciente presencia de investigadores – doctores en los grupos del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). “Investigador –doctor” es una categoría definida por el CNPq: un investigador– doctor es un investigador que posee como mínimo el título de doctorado. En la Tabla N° 6, se ve esta evolución, así como el de la relación I/D, es decir el aumento de presencia de investigadores doctores en el total de investigadores de los grupos analizados.

Tabla Nº 5: Cursos y docentes en los programas de posgrado por año- Período 1987-2008

Año	Número de cursos		Total de Docentes	
	Mestrado	Doctorado	Total	Doctores
1987	861	385	15.752	11.673
1988	899	402	17.499	13.488
1989	936	430	18.967	14.885
1990	964	450	19.444	15.567
1991	982	468	19.645	16.206
1992	1.018	502	20.279	16.962
1993	1.039	524	20.836	17.640
1994	1.119	594	21.589	18.911
1995	1.159	616	22.384	19.890
1996	1.186	629	21.899	19.604
1997	1.249	658	23.475	21.342
1998	1.291	695	22.843	21.678
1999	1.406	752	24.382	23.510
2000	1.490	821	25.580	24.982
2001	1.548	857	25.912	25.578
2002	1.683	917	27.866	27.591
2003	1.829	522	30.039	29.810
2004	1.912	561	33.686	33.496
2005	2.029	605	35.862	35.683
2006	2.228	652	38.500	38.309
2007	40.816	40.603
2008	42.995	42.782

Fuente: Ministério da Ciência e Tecnologia

Tabla N° 6: Instituciones, grupos, investigadores e investigadores doctores, registrados en el Directorio de los Grupos de Investigación del CNPq. Período 1993-2008

	1993	1995	1997	2000	2002	2004	2006	2008
Instituciones	99	158	181	224	268	335	403	422
Grupos	4.402	7.271	8.632	11.760	15.158	19.470	21.024	22.797
Investigadores (I)	21.541	26.779	33.980	48.781	56.891	77.649	90.320	104.018
Investigadores doctores (D)	10.994	14.308	18.724	27.662	34.349	47.973	57.586	66.785
(D)/(I) en %	51	53	55	57	60	62	64	64

Fuente: Ministério da Ciência e Tecnologia

Paraguay

Las universidades de Paraguay gozan de autonomía de acuerdo a lo establecido por la Constitución Nacional de ese país. El sistema educativo paraguayo es regulado por la Ley General de Educación N° 1.264 de 1998, la que también integra las universidades y los institutos superiores al Sistema Nacional de Evaluación.

La Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) fue creada en el año 2003 con la Ley N° 2.072.

El sistema de educación superior de Paraguay ha tenido históricamente *“una estructura muy débil –o inexistente en muchos casos– de estudios de posgrado para la formación de científicos de investigación y desarrollo”* (Rivarola 2003: 68).

A lo largo del decenio (2000-2010) se verificó una fuerte diferenciación institucional y curricular, con el surgimiento de numerosas universidades privadas y con la emergencia de más de un centenar de maestrías y de una treintena de doctorados (Robledo 2009). En 2009, el sector público contribuía al total con unas 59 maestrías y 11 doctorados. En el sector privado dos universidades (Universidad Católica de Asunción y Universidad Autónoma de Asunción) contribuían con más de la mitad de las maestrías (33 en 57), en las que predominan los programas de ciencias sociales y de ciencias médicas.

En la actualidad, se encuentra en proceso de discusión por parte de los legisladores, un proyecto de ley de regulación de la educación superior (Ley de Reforma de la Educación Superior).

Uruguay

En el Uruguay, cabría mencionar tres olas de desarrollo de la formación de recursos humanos de alto nivel a partir de la recuperación democrática en 1985, asociada cada una a una pauta institucional diferenciada. Por un lado el PEDECIBA, por otro el desarrollo del posgrado en el relativamente reciente subsistema de educación superior privado y finalmente, la emergencia de nuevas instituciones, como el Instituto Pasteur de Montevideo, éste último creado con una diferencia de veinte años, respecto al PEDECIBA.

El PEDECIBA representó una innovación significativa en la organización del conocimiento y en la formación de recursos humanos de alto nivel. Constituido por cinco áreas básicas: biología, física, informática, matemática y química, desarrolló un verdadero sistema de posgrados científicos. *“La promoción de la investigación básica y de sus aplicaciones prácticas mediante el apoyo a proyectos de investigación competitivos a través del equipamiento y abastecimiento de laboratorios y grupos de investigación, estipendios, bibliografía, e invitación a profesores extranjeros para dictar cursos y seminarios” fue su misión básica* (PEDECIBA, 2003).

La creación del PEDECIBA significó una importante localización del posgrado, ampliando las posibilidades de desarrollo endógeno. A la vez, representó una fase de internacionalización de la ciencia uruguaya. En alguna medida, también, significó, plantearse elementos que permitieran tratar el grave fenómeno del *brain-drain*, que viven nuestros sistemas de formación de recursos humanos. La re-vinculación con el medio de investigadores uruguayos en el exterior, fue un aspecto relevante en las actividades de las áreas.

Al decir de Chiancone 1996:

El PEDECIBA, fue un esfuerzo colectivo para superar la grave situación de la investigación científica en Uruguay, después de doce años de gobierno militar (1973-1984).

El ingreso a la agenda política del tema Ciencias Básicas fue precedido por un <período de iniciación>, el que tuvo lugar en un contexto de transición política. A fines de la dictadura: en un estrecho contacto, investigadores uruguayos en el país y otros que se encontraban en el exterior, llevaron a cabo un conjunto de actividades preparatorias del programa (discusión y toma de decisiones sobre las áreas que constituirían el programa y características de las mismas en función de las necesidades locales, realización de un diagnóstico de la situación

de cada una de ellas, y desarrollo de estrategias para obtener apoyo de agencias y otros actores relevantes), en pos de lo que algo más tarde se constituiría, ya en un contexto democrático, en el PEDECIBA⁵.

Por su parte, la misión del Instituto Pasteur de Montevideo es “*contribuir al desarrollo de la investigación biomédica en el MERCOSUR, fortaleciendo la investigación y la educación en post-genómica, biomedicina y biotecnología*”.⁶

En este caso, se intenta localizar en el Uruguay una comunidad científica de radicación internacional, constituida por investigadores que regresan de su formación de postdoctorado.

En septiembre del 2003, tras un conjunto de actividades realizadas en el marco de AMSUD-PASTEUR, los gobiernos uruguayo y francés propusieron el apoyo a la creación de un Instituto Pasteur en Montevideo, el que se concebiría según las pautas europeas de un EMBL (European Molecular Biology Laboratory). (Ver Martínez Larrechea, Enrique y Chiancone, Adriana 2009)

El Instituto Pasteur de Montevideo, se propuso, además de realizar investigación en algunas de las áreas más relevantes de biología estructural, molecular y celular aplicada a la biomedicina, entre otros objetivos, la formación de recursos humanos en distintos niveles.

El subsistema de educación superior privado se crea en el último lustro de la década de los noventa. Prácticamente, y en especial en lo relativo a posgrados, posee sólo una década de desarrollo. En general, las especializaciones, maestrías y doctorados ofrecidos o diseñados por el sector privado se han concentrado en ciencias sociales, humanas y de administración, generando de este modo, espontáneamente, un perfil complementario con el del sector público. De particular interés ha sido el aporte de las universidades –e institutos universitarios privados– en materia de formación de posgrado en educación, con una oferta relevante de maestrías y de un doctorado en educación.

5 Cfr. Chiancone, Adriana (1996) *La definición de políticas públicas en una situación de transición política: el caso del PEDECIBA en Uruguay*. Buenos Aires: FLACSO - DAAD

6 www.pasteur.edu.uy

El aseguramiento de la calidad de los postgrados en el MERCOSUR tendencias regionales recientes

Los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior tuvieron un desarrollo temprano en América Latina, comenzando con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONAEVA) en México. La acreditación ha tenido a menudo un desarrollo anticipado y diferencial en América Latina respecto a Europa. Un caso aparte lo representan los Estados Unidos de América, cuyos sistemas de acreditación datan del siglo XIX.

Una breve revisión de los marcos institucionales y de regulación

El aseguramiento de la calidad es la “*revisión sistemática de los programas educativos, con el objeto de asegurar que determinados estándares aceptables*”, educativos, de financiamiento e infraestructurales, se alcanzan y se mantienen.

La década de los noventa vio el nacimiento en Argentina, Brasil y Paraguay, de leyes que incluían regulaciones sobre la educación superior, mientras que en Uruguay la creación normativa de mediados de los noventa, la regulación se canalizó por la vía de los decretos.

Argentina. El país fue uno de los casos latinoamericanos en que tempranamente se formularon políticas en línea con la “agenda modernizadora”, como resultado de los desafíos planteados por la masificación en el período post-dictatorial. El proyecto 06, la creación del FOMECA, la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias y de la CONEAU, constituyen hitos de un proceso políticamente complejo, que a menudo generó resistencias de la comunidad universitaria. La normativa argentina incluye la Ley de Educación Superior N° 24.521 y la N° 25.574, que modificó la primera. Incluye también Decretos del Poder Ejecutivo, como el N° 499/95, referido a la acreditación. Las Resoluciones Ministeriales, como la N° 1168/97, sobre (*Estándares y Criterios para la acreditación de carreras de posgrado*) contribuyen a conformar el marco normativo, tanto como las ordenanzas de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

Podría decirse que este proceso y estas estructuras (en las cuales no es el momento de profundizar y a cuyo respecto remitimos a una importante producción argentina en estudios de políticas de educación superior, refe-

rida en la bibliografía) constituyen la primera generación de políticas públicas. Diseñadas y promovidas por un gobierno del partido justicialista –tradicionalmente minoritario en el ámbito universitario– tuvieron una cuota importante de novedad y de ruptura. De las políticas de los noventa, emergió un sistema de educación superior diferente. Por ello, no es extraño que en años recientes, al revisarse la ley federal de educación, de 1993 y sustituirse por una nueva producción normativa de los años dos mil, se haya cuestionado también la conveniencia del mantenimiento de la ley de educación superior. Diversos proyectos legislativos, pretenden modificar el *statu quo* y algunos de estos proyectos postulan incluso la desaparición de la CONEAU.

La acreditación de posgrados, regulado por la Resolución Ministerial N° 1168/97, no es la excepción. Diversos borradores, emanados de la Secretaría de Políticas Universitarias, como del Consejo de Universidades, analizan la reformulación de las políticas de evaluación del posgrado.

Brasil. La Constitución Federal de 1988 y la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (N° 9394/96), constituyen pilares fundamentales del esquema brasileño de evaluación de la calidad. La ley N° 9.394, a diferencia del caso argentino, es una ley nacional que incluye regulaciones de la educación superior. El artículo 209 impone al poder público la evaluación de la calidad. La resolución 01/2001 (del Consejo Nacional de Educación, en su Cámara de Educación Superior) regula la evaluación de los cursos de posgrado, en la cual el país posee una sofisticada y larga tradición, conducida por la CAPES. El sistema de evaluación de la postgraduación se realiza por medio de dos procesos diferentes: uno en el que el programa de que se trate ingresa al Sistema Nacional de Posgraduacao (SNPG) y otro en el que se juzga sobre la permanencia de los programas en dicho sistema, por medio de la Evaluación trienal de Cursos de Posgraduación. Los programas obtienen notas entre 1 a 7. La nota 3 supone la recomendación del Programa. El proceso supone la reunión de información, el análisis por medio de Comisiones de Área y por el Consejo Técnico Científico de Educación Superior. Finalmente, el Consejo Nacional de Educación y el MEC elaboran la decisión final. Se trata pues de un verdadero sistema complejo, con fuerte participación de la comunidad académica. Aun en el caso de Brasil, que exhibe una práctica constante en la evaluación de posgrado, también la

primera década del siglo trajo novedades en términos de nuevas políticas, con la creación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

Paraguay y Uruguay. Se ha hecho referencia ya al caso paraguayo; podría agregarse que no existe aun operativo un marco para la evaluación del posgrado, sujeto a la autorregulación institucional. Se trata de formaciones de nivel avanzado, impartida por universidades e institutos superiores, en la que se distingue el nivel de maestría y el de doctorado.

En Uruguay, en 1984, fue aprobado el decreto-ley 15.661, que establecía, de un modo oblicuo, la existencia de universidades privadas, atribuyendo a los títulos que estas extendieran, la misma validez que los impartidos por la Universidad de la República. A mediados de los noventa, durante el segundo mandato del presidente Sanguinetti, surgió un esquema administrativo que hizo viable la autorización para el funcionamiento de universidades privadas y el reconocimiento de sus carreras. El decreto N° 308/995, de fuerte impronta profesionalista, generó sin embargo un marco operativo, en el cual surgieron, entre 1996 y 1998, tres universidades privadas y luego, más de una docena de institutos universitarios privados. El funcionamiento del decreto durante los primeros diez años, apuntó a consolidar el nuevo subsistema, que hasta esa fecha participaba de menos del 12% de la matrícula. Criticado como inconstitucional por partidarios de la desregulación del sector y como liberal por quienes postulan la decidida intervención gubernamental en el mismo, el decreto se ha mantenido a lo largo de un nuevo lustro (2005-2010), refrendado en dos oportunidades por la jurisdicción administrativa.

A partir de 2009-2010, el proyecto de creación de una *Agencia Nacional de Promoción de la Calidad de la Educación Terciaria* (APACET), preparado por el gobierno, más allá de otras disposiciones específicas, recoge en lo fundamental la experiencia del decreto en lo relativo a los procesos de autorización inicial para funcionar y reconocimiento de condiciones de partida de los programas de educación universitaria privada. El proyecto de APACET emerge en la comparación como un intento regulatorio de nueva generación, sumamente diferente de los de los países de la región.

Nuevos tiempos y desafíos: conclusiones provisionales

En un lúcido estudio de 1973 sobre los “Problemas generales de la formación de postgrado en ciencias sociales”, Jorge Graciarena alertaba: “una serie de síntomas está indicando la necesidad y urgencia de promover en América Latina estudios completos de postgrado hasta alcanzar el nivel de doctorado de tercer ciclo bien definido”. Por aquellos años el programa de postgrado de CLACSO y su análisis de la situación del nivel, no tenía equivalente en cualquier otro campo de la actividad universitaria. Se trataba de “introducir criterios de organización, currículum y nivel académico para la creación y readecuación de los estudios de este nivel en ciencias sociales”. Y agregaba Graciarena: “Esta experiencia colectiva puede ser considerada un paso de importancia en el camino hacia una creciente integración latinoamericana de la formación del más alto nivel en ciencias sociales”. (Graciarena 1974: 18-19)

La violencia política, la emergencia de las dictaduras y las tareas básicas de reorganización democrática después de los cataclismos, postergó en tres lustros el desarrollo de este nivel en el sur de América Latina y prorrogó durante un tiempo la formación doctoral en el extranjero, como mecanismos principal de formación de recursos humanos de alto nivel.

La formación de posgrado comienza a expandirse en la región de América Latina y el Caribe, a partir de mediados de los ochenta y a lo largo de la década de los noventa y eso incluye a los países miembros del MERCOSUR.

Su expansión es resultado de la masificación de la matrícula en el nivel previo, pero da cuenta también de la notable diversidad verificada en las misiones institucionales y de las nuevas demandas de formación académica y profesional avanzada.

Asimismo, su desarrollo coincide con una nueva fase en el desarrollo histórico de América Latina, cuando llega a su límite la fase substitutiva de importaciones y cuando el proceso de integración regional –que desde los sesenta había apelado fundamentalmente a los mecanismos de integración comercial– se formula en términos de regionalismo abierto, en contextos políticos, económicos y estratégicos claramente diferenciales.

Es el comienzo de procesos intensos de regionalización e internacionalización y la progresiva relevancia del posgrado en la oferta educativa de la educación superior no puede minimizarse.

Este desarrollo se produce de manera “desarticulada” (Marquis, Spagnuolo, Valenti 1998:) o “caótica” (Rama 2007:121) y como resultado del desarrollo simultáneo e interdependiente de grandes tendencias de transformación de la educación superior contemporánea,

Nuestra hipótesis inicial también asociaba esta expansión cuanti y cualitativa, a la aceleración y profundización de otras dimensiones relevantes y a la paralela emergencia de una nueva fase de los mecanismos de regulación a distancia oriundos de la década de los noventa, tales como la evaluación y la acreditación, a veces en el marco de sistemas de aseguramiento de la calidad.

En efecto, en Brasil, el surgimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), así como el surgimiento, tardío y aun en proceso de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) en 2003, en Paraguay, constituyen nuevas formulaciones y tendencias de políticas públicas. El proceso de revisión legislativa del marco de la educación superior continúa su marcha en Paraguay (2010). Y en Uruguay, que apenas tuvo modificaciones administrativas del marco normativo a partir de mediados de los noventa, se discuten alternativas en torno a la creación de una agencia nacional de acreditación (en base a un proyecto enviado en 2009 y luego en 2010, por el Poder Ejecutivo al Parlamento).

En Chile, la ley N° Ley 20.129 (2007) que establece la formación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, formulando una nueva institucionalidad.

Por su parte, Argentina ha venido debatiendo diversos proyectos legislativos que podrían eventualmente reformular o derogar la existencia de la CONEAU. Si bien los diversos proyectos no parecen haber obtenido consensos significativos, también la normativa de evaluación de los posgrados (revisando la antigua Resolución 1162)

Y, finalmente, el MERCOSUR como bloque, ha superado la fase experimental del mecanismo de acreditación de carreras universitarias de grado, para poner en marcha el ARCUSUR, mecanismo consolidado para la acreditación regional.

Casi todas las iniciativas nacionales involucran mecanismos específicos para el aseguramiento de la calidad del posgrado.

En suma, luego de la fase inicial, y de la siguiente fase de expansión caótica, el posgrado parece ingresar en una nueva etapa, caracterizada por su centralidad respecto de las políticas de ciencia, tecnología e innovación y de la inserción internacional de una semi-periferia gigante –América del Sur y en ella el MERCOSUR–, que requiere una creciente inversión en la formación de recursos humanos del más alto nivel.

Las políticas públicas de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad, en las cuales el posgrado constituye cada vez más un capítulo central, están asociadas estructuralmente a este desarrollo.

Bibliografía

- BARSKY, Osvaldo; SIGAL, Víctor y DÁVILA, Mabel, coordinadores (2004) *Los desafíos de la universidad argentina*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BARSKY, Osvaldo y DÁVILA, Mabel (2004) “Las carreras de posgrado en la Argentina”, en Osvaldo Barsky; Víctor Sigal y Mabel Dávila, coordinadores (2004) *Los desafíos de la universidad argentina*. Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 449-485.
- BERNAL, Marcelo (2007) *Internacionalización de la educación superior. El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicancias*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.
- BRUNNER, José Joaquín (2007) *La educación superior en Iberoamérica 2007*. Cinda/Universia, Santiago de Chile.
- CHIANCONE, Adriana (1996) *La definición de políticas públicas en una situación de transición política: el caso del PEDECIBA en Uruguay*, FLACSO – DAAD, Buenos Aires.
- CHIANCONE, Adriana y MARTÍNEZ LARRECHEA, Enrique (1997) “De la universidad al sistema de educación superior en Uruguay: aporte al debate de los procesos de acreditación”, en revista *Educación Superior y Sociedad*. CRE-SALC/UNESCO, Caracas.
- DE SÁ BARRETO, Francisco César (2006) “O futuro da pós-graduação brasileira” en Steiner, João y Malnic, Gerhard (2006) (orgs) *Ensino Superior: Conceito & Dinâmica*, Editora da Universidade de Sao Paulo, San Pablo, Brasil. pp. 157-176.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto, compilador (2009) *Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.

- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. (2007) *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación*, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen (1996) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior latinoamericana*. Cátedra UNESCO de Educación Superior, Caracas.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen (2002) *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*, Cendes – Nueva Sociedad, Caracas.
- GRACIARENA, Jorge (1974) *Formación de postgrado en ciencias sociales en América Latina*, Paidós, Buenos Aires.
- KROTSCH, Pedro (2001) *Educación Superior y Reformas comparadas*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- MARQUIS, Carlos; SPAGNOLO, Fernando y VALENTI, Nigrini (1998) *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- MARTIN, Julio M. (2004) *El Mecanismo de Acreditación Universitaria del Mercosur*. UNESCO – IESALC, Asunción.
- MARTÍNEZ LARRECHEA, Enrique (2000) *Las Políticas Públicas de Evaluación y Acreditación Institucional en Educación Superior: una comparación de Argentina y Venezuela*, Tesis de Maestría presentada a FLACSO Argentina, 27 de abril de 2000. Mimeo, Buenos Aires.
- MARTÍNEZ LARRECHEA, Enrique (2003) *La educación superior de Uruguay en transición. Inercias y horizontes de cambio*, UNESCO – IESALC, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo.
- MARTÍNEZ LARRECHEA, Enrique y CHIANCONE, Adriana (2009) “Educación superior e innovación: procesos y tendencias en la universidad uruguaya”. En: Fernández Lamarra, Norberto, compilador (2009) *Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*, EDUNTREF, Buenos Aires.
- NEAVE, Guy (2001) *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Gedisa, Barcelona.
- PÉREZ LINDO, A. (1998) *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*, Biblos, Buenos Aires.
- RAMA VITALE, Claudio (2007) *Los Postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*, UDUAL, México D.F.
- RICAB (2000) *Caracterización, normativa y análisis comparativo a partir de la legislación nacional de los posgrados en los países miembros del Convenio Andrés Bello*, Convenio Andrés Bello, Bogotá.
- Rivarola, Domingo (2003) *La educación superior universitaria en Paraguay*, MEC – IESALC – CONEC, Asunción.

- Santalices, Bernabé, editor y coordinador (2010) *La educación superior en Iberoamérica 2010*, Cinda/Universia, Santiago de Chile.
- Steiner, João E. y Malnic, Gerhard, organizadores (2006) *Ensino Superior. Conceito e dinâmica*, Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MERCOSUR – Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior, CRCES (2009) Dossier del Seminario “Políticas para la formación postgrados universitarios en el MERCOSUR”. Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior del Sector educativo del MERCOSUR (CRCES), Montevideo.
- Trow, Martin (1974) “Problems in transition from elite to mass Higher Education”. In: *Policies for Higher Education. Conference on Future structures of Post-Secondary Education*, OECD, Paris.

Sitios web visitados

Ministério da Ciência e Tecnologia (www.mct.gov.br)

RICYT- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnologia (www.riicyt.edu.ar)