

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS
ESPECIALIZACIÓN EN POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR

Realidades y desafíos de la política y gestión del posgrado en la sociedad del conocimiento

Alumno: Germán Esteban Gerbaudo

Director: Dr. Paulo Falcón

INDICE

Parte General

| | |
|--|----|
| Capítulo I Introducción..... | 4 |
| Capítulo II Los Modelos de Universidad en su devenir histórico..... | 20 |
| Capítulo III Las transformaciones del sistema de educación superior a partir de la década de 1990..... | 37 |
| Capítulo IV La expansión de los posgrados..... | 63 |
| Capítulo V El marco regulatorio de la actividad del posgrado..... | 77 |

Parte Especial

Los desafíos del posgrado

| | |
|---|-----|
| Capítulo VI La internacionalización de la educación superior de posgrado..... | 112 |
| Capítulo VII Los posgrados como fuente de financiamiento. El desafío de superar la tensión entre la mercantilización de la educación superior y la gestión académica de las propuestas de posgrado..... | 125 |
| Capítulo VIII La investigación en los posgrados..... | 150 |
| Capítulo IX La articulación entre el grado y el posgrado..... | 155 |
| Capítulo X La ampliación de las propuestas académicas y la generación de propuestas en áreas estratégicas y de vacancia..... | 166 |
| Capítulo XI La articulación ascendente de carreras..... | 170 |
| Capítulo XII La necesidad de incrementar la tasa de graduación en las carreras de posgrado..... | 177 |
| Capítulo XIII El impacto de las nuevas tecnologías en el posgrado..... | 188 |

| | |
|-------------------|-----|
| Conclusiones..... | 200 |
| Bibliografía..... | 210 |

Parte General

Capítulo I

Introducción

I. Introducción.

La educación superior de posgrado se encuentra en plena expansión, atravesando importantes desafíos en el actual escenario de pospandemia. Estos desafíos vienen impuestos tanto por la necesidad de adecuar a este nivel de educación a las nuevas tecnologías cuya expansión se dio de manera exponencial y con gran velocidad en la pandemia del Covid-19, como también por las necesidades que requiere la sociedad del conocimiento. En este último aspecto, cabe mencionar que la necesidad de formación y capacitación continua es una realidad cada vez más creciente en nuestro tiempo. De ese modo, la educación de posgrado se encuentra en una constante transformación al hilo de los requerimientos de la sociedad.

Atravesamos por una sociedad que cambia vertiginosamente y que impone nuevos trabajos, nuevas demandas y habilidades laborales, requerimientos éstos que llevan a una reconfiguración de las profesiones y a la necesidad de que los individuos requieran una formación constante y permanente. Entró en crisis la idea de una profesión para toda la vida, lo que ciertamente era un corte temporal que brindaba seguridad. Hoy la sociedad y el mercado de trabajo requieren una constante formación y actualización y los individuos están en constante formación.

Este panorama realza la importancia que tiene la educación de posgrado y coloca a las universidades en la necesidad de trazar estrategias claras en la política y gestión de los posgrados.

En nuestro país los posgrados se expandieron a partir de 1990; sin embargo, hoy se presentan como una problemática muy especial en las universidades. Una temática que nos interpela y nos desafía y se vincula con la necesidad social de formación permanente.

En la actualidad transitamos en mundo globalizado y en un pasaje desde la sociedad del conocimiento a la del aprendizaje donde el posgrado cada vez adquiere mayor importancia. En este escenario la

formación de posgrado adquiere una relevancia fundamental para la inserción laboral y para el mantenimiento en el mercado de trabajo. El posgrado exhibe así una importancia inusitada para el sosteniendo en las profesiones como herramienta de actualización y profundización de contenidos disciplinares o por la reconfiguración de las disciplinas antes nuevas necesidades de la sociedad.

En un mundo en transformación vertiginosa y constante, que requiere una formación permanente el posgrado como instancia superior de formación adquiere una relevancia vital. Acertadamente, se expresa que “corresponde al posgrado la responsabilidad última de la formación permanente”¹.

Las funciones tradicionales de las universidades como la docencia, la investigación y la extensión en este escenario de globalización y de sociedad del conocimiento deben ser interpretadas en clave internacional.

La gestión de los posgrados no permanece al margen del impacto que provoca el proceso de internalización de la educación superior y obliga a delinear estrategias en los gestores para adaptar este nivel de educación a las necesidades de un mundo globalizado y cada vez más competitivo.

En este trabajo analizamos las realidades que actualmente transita la educación superior de posgrado y abordamos los desafíos que se presentan en este tiempo de pospandemia en la sociedad del conocimiento y frente a un mundo globalizado.

Analizamos una problemática muy puntual y a la vez muy actual de la educación superior; una problemática que nos desafía e interpela, generando debates y discusiones que las universidades hoy tienen que darse de cara las necesidades y las transformaciones que se observan en la sociedad del conocimiento. Estudiamos la realidad de nuestra educación superior de posgrado y los desafíos a cuáles nos enfrenta ante las necesidades y las demandas sociales de una formación permanente de profesionales.

Se trata de una investigación que procura abordar la realidad y los desafíos de los posgrados desde la mirada de la política y gestión de los mismos. Esta perspectiva obedece a mi función como integrante

¹ CIURO CALDANI, Miguel Ángel, Poscurso, Espacio Virtual “Posgrado”, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Buenos Aires, http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/esp_virtual_act_poscurso_ciuro.php

de la gestión en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario desde el año 2015 a la actualidad. En tal sentido, desde mayo de 2015 a mayo de 2017 me desempeñé como Secretario Académico de la Facultad de Derecho con funciones en la gestión y planificación de las actividades académicas de grado. A partir de mayo de 2017 pasé a desempeñarme como Secretario Académico de Posgrado teniendo a cargo la gestión de la Escuela de Graduados de dicha casa de estudios y de la actividad académica de posgrado. Finalmente, desde febrero de 2020 asumí las dos funciones -gestión de la actividad de grado y de posgrado-. Es decir, desde febrero de 2020 me desempeñé como Secretario Académico de la Facultad de Derecho y Secretario Académico de la Escuela de Graduados, ejerciendo así funciones de gestión en la política académica de grado, posgrado y respecto de los graduados. A partir de mayo de 2023 dejé de desempeñarme como Secretario Académico de la Facultad, continuando mis funciones como Secretario Académico de la Escuela de Graduados, abocándome así exclusivamente a la política y gestión del posgrado. Asimismo, en la gestión del posgrado también me desempeñé como Director de la carrera de posgrado de Especialización en Derecho del Deporte -carrera acreditada por CONEAU en el año 2022, con Resolución del Ministerio de Educación del año 2023 y con primera cohorte en el año 2023- y Coordinador Académico de la Diplomatura de Reestructuración de Pasivos y de Empresas en Crisis que es un trayecto de posgrado aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario en el año 2021 y que empezó a dictarse en el año 2022. También desde diciembre del 2019 a abril del 2021 fui representante titular de la Facultad de Derecho en el Comisión Asesora del SIED-UNR.

Mi vinculación con la gestión del posgrado me lleva a investigar y pensar sobre la realidad actual de la educación de posgrado e interpelarme sobre los desafíos que se presentan en este ámbito. En esta investigación, procuramos analizar y poner en crisis nuestras prácticas cotidianas y pensar desde la política y gestión como enfrentar los desafíos que, en nuestro país, en el contexto de pandemia y ante la sociedad del conocimiento se presentan en la actividad de posgrado. Estudiar las realidades y los desafíos que experimenta el posgrado en nuestro país en el siglo XXI.

Pensar y estudiar el posgrado con una mirada desde la gestión de los mismos es fundamental para acompañar su desarrollo y expansión y, especialmente, para comprender la importancia que la actividad de posgrado tiene en la sociedad del conocimiento.

II. Posgrado y grado.

Al efecto de precisar el objeto de estudio de esta investigación debemos distinguir teniendo en cuenta el caso argentino las nociones de grado y de posgrado.

En esta investigación nos abocamos al estudio del nivel de posgrado. Por ello, de manera previa, en esta introducción a la investigación corresponde delimitar y distinguir el grado del posgrado.

La expresión grado es utilizada para referirse a la línea de formación que agrupa a las diferentes carreras “de grado” para las que se requiere -en principio- título secundario. En tanto que el término posgrado es el nivel siguiente al grado y que se conforma con tres tipos de carreras: especialización, maestría y doctorado a las que se accede -en principio- con el título de grado (Marquina, 2004).

Señala Ciuro Caldani (2006) que “la expresión "posgrado" indica un sentido temporal situado "luego" del grado, pero en un complejo en que se entrelazan el pasado, el presente y el porvenir” (Ciuro Caldani, 2006; 47)².

En el grado parecería que pueden acceder solo las personas que tienen el título de secundario. Sin embargo, se presenta como una excepción lo normado por el art. 7 de la Ley de Educación Superior -en adelante LES- que admite el ingreso a la universidad de personas mayores de 25 años que no tengan culminados sus estudios secundarios siempre que demuestren, a través de una instancia de evaluación, que tienen preparación acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

También hay una excepción en los posgrados. Si bien el nombre posgrado lleva a suponer que solo podrían acceder las personas que tienen el título de grado. Esa es la regla que emerge del art. 39 de la LES que expresa que “Para acceder a la formación de posgrado se requiere contar con título

² También puede verse: CIURO CALDANI, Miguel Ángel, La complejidad en la educación jurídica de posgrado, Espacio Virtual “Posgrado”, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Buenos Aires, http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/esp_virtual_lacomplejidad.php.

universitario de grado”. Sin embargo, en la Argentina las personas con título de pregrado -por ejemplo, un técnico universitario- puede acceder excepcionalmente a la formación de posgrado. El art. 39 bis de la LES -Texto dado por la ley 25.754 de 2003- admite que pueden cursar un posgrado quienes tengan el título de grado o título de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los requisitos que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente. Asimismo, el citado art. 39 bis de la LES establece que puede admitirse excepcionalmente a postulantes que se encuentren fuera de los términos precedentes, siempre que demuestren, a través de las evaluaciones y los requisitos que la respectiva universidad establezca, poseer preparación y experiencia laboral acorde con los estudios de posgrado que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. En estos los casos la admisión y la obtención del título de posgrado no acredita de manera alguna el título de grado anterior correspondiente al mismo.

Asimismo, se expresa que el posgrado en forma general refiere a la “formación de profesionales universitarios de manera sistemática y permanente, al más alto nivel académico, mediante cursos, carreras y programas”³. En esta tesitura, el autor mencionado señaló que los posgrados aluden a actualización -cursos-, a especificación y mejora -especialización-, profundidad -maestrías- y a investigación y originalidad-doctorados-⁴.

Por otra parte, el grado y el posgrado se integran en la formación de las personas. En tal sentido, puede indicarse que “la formación de grado es soporte básico del posgrado, la de posgrado consolida y desenvuelve la del grado” (Ciuro Caldani, 2003; 15) ⁵.

³ Noción brindada por Paulo Falcón en la conferencia “Las realidades y desafíos del Posgrado” dictada el 28 de junio de 2022 de manera virtual en la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario, el 28 de junio de 2022, organizada por la Secretaría Académica, la Escuela de Graduados y la Secretaría de Acreditación y Planificación Académica. [Los desafíos del posgrado para la pospandemia. Clase 28-06-22 - YouTube](#)

⁴ Paulo Falcón en la conferencia “Las realidades y desafíos del Posgrado” dictada el 28 de junio de 2022 de manera virtual en la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario, el 28 de junio de 2022, organizada por la Secretaría Académica, la Escuela de Graduados y la Secretaría de Acreditación y Planificación Académica. [Los desafíos del posgrado para la pospandemia. Clase 28-06-22 - YouTube](#)

⁵ El citado autor en otro trabajo relacionando la enseñanza de grado y la de posgrado expresa que se debe evitar la perversión de la educación de posgrado que se da cuando se repiten o se disminuyen los valores de la educación de grado (Ciuro Caldani, 1988; 25).

El posgrado como señalamos en la sociedad actual que requiere constante formación resulta fundamental y debe pensarse como vital para la transformación de la sociedad. El posgrado pensando no ya para suplir deficiencias del grado sino como herramienta vital para la constante y permanente formación de los profesionales.

Hoy el posgrado ocupa un lugar central en las universidades. En tal sentido, Ciuro Caldani (2008) expresa que “la universidad tradicional fue pensada desde el grado, ahora hay que considerarla también desde el posgrado” (Ciuro Caldani, 2008; 191).

En esta investigación nos situamos en el estudio del posgrado, con una mirada desde la política y gestión universitaria de mismos.

III. El universo del posgrado en la Argentina.

En este tópico queremos significar el ámbito en el cual se desarrolla el posgrado en nuestro país. Poner de manifiesto el volumen actual -tanto de estudiantes como de carreras- que presenta el posgrado en la Argentina.

Como datos estadísticos preliminares y relevantes de esta investigación debemos señalar que al año 2021 -últimos datos disponibles a la fecha de esta investigación en la Secretaría de Políticas Universitarias- la República Argentina posee 2.164.497 estudiantes de pregrado, grado y posgrado -variable de estudiantes-.

En lo que respecta concretamente al posgrado al 2021 en la República Argentina se registraban 159.345 estudiantes de posgrado. Es decir, un 10 % de la población de estudiantes universitarios corresponde al nivel de posgrado. En cuanto a la distribución por sexo el porcentaje de mujeres es superior al de los hombres. Un 59 % de mujeres cursa carreras de posgrado con respecto a un 41 % de varones. En tanto que en la proporción de público/privado un 80 % cursa sus posgrados en instituciones públicas y un 20 % en instituciones privadas⁶.

⁶ Sistema de Estadísticas de Consultas Universitarias, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de la Educación, Presidencia de la Nación Argentina, <https://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home> (consulta: 15/07/2023).

Por otra parte, al año 2023 hay 3.845 carreras con acreditación vigente -variable carreras de posgrado acreditadas-. El 33,1 % corresponde a Ciencias Sociales, el 23,9 % a Ciencias de la Salud, el 22,8 % a Ciencias Aplicadas, el 17,4 % a Ciencias Humanas y el 3,8 % a Ciencias Básicas⁷.

En cuanto a la distribución entre doctorados, maestrías y especializaciones encontramos que actualmente hay 2.045 especializaciones acreditadas que representan el 53,2 %, 1.267 maestrías que equivalen a un 33 % y 529 doctorados que representan el 13,8 %⁸.

En cuanto al sector de gestión al año 2023 encontramos 2.769 carreras que corresponden a la gestión estatal representando un 72 %, 1.066 a la gestión privada que representan el 27,8 % y 6 son carreras de gestión mixta que representan el 0,2 %⁹.

Este es el universo de posgrado en nuestro país que es el ámbito territorial al que se circunscribe nuestra investigación.

IV. La educación superior como un Derecho humano fundamental.

La educación debe ser entendida como un derecho humano, un bien público y es responsabilidad de los Estados asegurar ese derecho fundamental.

Comprender a la educación como un derecho humano fundamental implica un dialogo entre las ciencias jurídicas y las ciencias de la educación.

La educación es un derecho humano individual y social que es esencial para garantizar otros derechos humanos. En tal sentido se expresa que “la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para la realización de otros derechos humanos” (Famá y Herrera)

Una mirada histórica de la educación como derecho nos permite advertir diversas concepciones que se han ido sucediendo con el devenir de los siglos. En un momento la educación era un monopolio de la Iglesia con las instituciones de enseñanza de los fieles y súbditos, hasta que irrumpe una burguesía ascendente que empieza a concebir a la educación como un derecho individual en la

⁷ Carreras de posgrado de Argentina 2023, Buenos Aires, CONEAU, 2023, libro digital, <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/Carreras-de-Posgrado-2023.pdf> (consulta: 15/07/2023).

⁸ Carreras de posgrado de Argentina 2023, Buenos Aires, CONEAU, 2023, libro digital, <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/Carreras-de-Posgrado-2023.pdf> (consulta: 15/07/2023).

⁹ Carreras de posgrado de Argentina 2023, Buenos Aires, CONEAU, 2023, libro digital, <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/Carreras-de-Posgrado-2023.pdf> (consulta: 15/07/2023).

formación de los ciudadanos. Desde ese momento transcurrieron tres siglos de tensiones entre la Iglesia y el Estado y a partir de allí el nacimiento de los sistemas educativos actuales mixtos -públicos y privados-. En el siglo XX con la aparición del Estado de Bienestar se produce una reformulación del derecho a la educación como derecho individual a un derecho social (Paviglianiti, 1993; 77).

Una mirada de la educación desde la Constitución Nacional nos permite observar dos perspectivas. Por un lado, el derecho de todos los habitantes de acceder a la educación y, por el otro, la distribución de competencias entre el Estado Nacional y los Estados provinciales en lo que respecta al sistema educativo argentino.

En esta obra nos interesa la primera perspectiva. Es decir, la educación como derecho de todos los habitantes y desde allí explicar que esta noción también comprende al posgrado y que cada vez más en la sociedad que vivimos comprende a este nivel de la educación superior.

En la Constitución Nacional de 1853 -y aun después de la reforma constitucional de 1994- no encontramos un precepto que refiera de manera expresa al derecho a la educación. Por el contrario, si encontramos referencias expresas al derecho a la educación en los Tratados internacionales de Derechos Humanos que fueron incorporados con jerarquía constitucional a través del inc. 22 del art. 75 de la C.N.

No obstante, en el art. 14 de la C.N. se garantiza a todos los habitantes del país el derecho de enseñar y aprender, el que puede ser entendido como un equivalente al derecho a la educación (Álvarez y Ruiz, 2014; 139)¹⁰.

Al respecto, Falcón (2023) expresa que esta definición hizo que la educación sea una herramienta potente para la consolidación del proyecto nacional, ya que es un instrumento para la construcción de ciudadanía y nacionalidad¹¹.

¹⁰ Se reconoce el derecho a la educación “a todos los habitantes del país, es decir, no sólo a los ciudadanos, en línea con el Preámbulo de la Constitución y la generosa invitación a todos los hombres del mundo que quisieran habitar el suelo argentino” (Gelli, 2016; 706).

¹¹ Falcón, Paulo, Con la educación, no, en Perfil, 7 de mayo de 2023. <https://www.perfil.com/noticias/opinion/con-la-educacion-no-por-paulo-falcon.phtml>

La educación como un derecho humano fundamental y bien público es una forma de poner un límite a la mercantilización de la educación. En ese escenario de globalización se observa un avance del mercado y la educación no permanece al margen de esos avances y es allí donde empieza a pensarse a la educación como un derecho humano fundamental y viene así esa noción a poner un límite a la mercantilización de la educación. Considerar a la educación como bien público impide que sea considerada un bien del mercado¹².

Esta noción de la educación como un derecho humano abraza todos los niveles de la educación¹³. Por lo tanto, el posgrado no queda al margen de esta caracterización. En otros términos, si la educación es un derecho humano, todos los niveles de la educación deben ser entendidos, interpretados y ejecutados en clave de derechos humanos. Por lo tanto, el posgrado también debe ser entendido como un derecho humano y más aún en nuestro tiempo donde en la sociedad del conocimiento las profesiones se resignifican, la sociedad reclama nuevas formaciones profesionales y los profesionales deben de manera constante actualizarse y formarse. El posgrado es cada vez más necesario para el ingreso del mercado laboral como así también para el sostenimiento dentro del mismo. Por ello, no caben dudas que el posgrado -como educación de cuarto nivel- debe ser entendido también en clave de derechos humanos y es responsabilidad de los Estados garantizar el acceso a estas propuestas académicas de cuarto nivel y el sostenimiento de los individuos en dichos trayectos formativos¹⁴.

V. La agenda 2030 de las Organización de las Naciones Unidas y la Educación. La importancia del posgrado en el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

Toda la educación se ve interpelada por la Agenda 2030. La educación cumple un rol fundamental para la concreción de la Agenda 2030¹⁵.

¹² Falcón, Paulo, Con la educación, no, en Perfil, 7 de mayo de 2023. <https://www.perfil.com/noticias/opinion/con-la-educacion-no-por-paulo-falcon.phtml>

¹³ Así refiriéndose al art. 14 y el Derecho a enseñar y aprender Paulo Falcón indica que “Derechos éstos que al no contar con especificaciones, se refieren al derecho a enseñar y aprender en todos los niveles del sistema educativo” (FALCÓN, Paulo, La educación universitaria, Mendoza, Los Andes, 20/01/2020, <https://www.losandes.com.ar/la-educacion-universitaria-por-paulo-falcon/>).

En el mismo sentido, véase: (Falcón, 2022; 125).

¹⁴ El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) ha expresado que “en el universo de los posgrados, las instituciones y el Estado deben tender a garantizar el acceso y el impulso a las áreas consideradas estratégicas para el desarrollo tanto local como nacional” (Documento “Aportes del CIN para una nueva Ley de educación Superior”).

¹⁵ Abordamos este tema anteriormente: Gerbaudo, 2023 (a) y Gerbaudo, 2023 (b).

El 25 de septiembre de 2015 la Asamblea General de la ONU adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La agenda constituye un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

Se sostiene que el mayor desafío del mundo actual es erradicar la pobreza dado que con ella no es posible el desarrollo sostenible. La agenda 2030 se presenta como programa universal destinado a erradicar la pobreza y el hambre, y garantizar una educación de calidad -inclusiva y equitativa- así como la salud, la igualdad de género y el trabajo decente para todos y todas, protegiendo al mismo tiempo los bosques y los océanos y luchando contra el cambio climático.

Es una agenda activa que presenta aspectos que tienen que ver con el ambiente, pero también aspectos que tienen que ver con la humanidad. Ello es así porque en la sociedad del conocimiento gran parte de la humanidad está excluida. Por lo tanto, la agenda 2030 vienen a generar un compromiso para revertir esta situación, un compromiso para transformar el mundo. Es una agenda pensada no de manera individual, sino colectiva dado que el mundo no se transforma de manera individual sino colectiva.

La agenda 2030 nos lleva a pensar que lo que hacemos hoy tiene un impacto para la humanidad en el futuro. Es traer el futuro al presente y desde allí proyectarnos nuevamente al futuro, requiere una tarea de prospectiva. La agenda 2030 nos lleva a pensar que el mundo y la humanidad van a seguir existiendo después de nosotros y lo que hagamos hoy impacta o tiene incidencia en el futuro.

La Agenda plantea 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental. Los 17 objetivos fueron elaborados en un proceso participativo que llevó dos años y que implicó consultas públicas, interacción con la sociedad civil y negociaciones entre los países.

La estrategia adoptada por la ONU rige los programas de desarrollo mundiales durante los próximos 15 años desde su aprobación. Los Estados al adoptar este programa se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación mediante alianzas centradas especialmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables.

Los gobiernos se comprometen a que las metas que integran los ODS sean una realidad para el año 2030. Los progresos en el cumplimiento de las metas serán supervisados y revisados con regularidad. Las universidades deben asumir la Agenda 2030, apropiarse de ella y asumir un rol fundamental para alcanzar su cumplimiento. Pensar desde la gestión universitaria la Agenda 2030 significa incorporarla tanto en la toma de decisiones cotidianas como en las acciones educativas plasmadas en un plan estratégico de gestión. Desde la gestión universitaria se debe buscar puntos de contacto entre las agendas particulares de las instituciones educativas y la agenda 2030.

El ODS 4 es el que refiere a la educación. Es el ODS que se lo conoce como educación de calidad. No obstante, debe ser interpretado en un sentido más amplio. No sólo los Estados deben garantizar una educación de calidad, sino también una educación inclusiva, equitativa y de calidad y deben promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

El ODS 4 se integra por 10 metas que esbozan las prioridades y compromisos específicos en materia de educación -Agenda de educación 2030-. Incluye metas sobre la enseñanza primaria y secundaria gratuita, la educación de la primera infancia y la educación terciaria, los docentes certificados y entornos de aprendizaje seguros.

Las instituciones de educación superior resultan trascendentales para el cumplimiento de las metas del ODS 4, en cuanto son entidades que tienen un papel estratégico para su realización y constituyen un motor de la transformación social. El cumplimiento de las metas de ODS 4 requieren en las universidades el compromiso de todos los actores (gestión, plantel docente, personal administrativo y estudiantes).

El ODS 4 impacta en el posgrado y resalta la importancia de este nivel de formación.

El ODS 4 no distingue nivel educativo -no discrimina- y por lo tanto en el nivel universitario no sólo abraza al grado, sino también al posgrado.

Hay que sostener un acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para toda la vida, lo que implica resignificar la importancia del posgrado. Ahí el posgrado aparece como una herramienta fundamental a la hora de permitir esa formación continua durante toda la vida.

En la actualidad, pensar una educación o formación durante toda la vida transforma la franja etaria que concurre a las universidades. Implica pensar que los graduados no se alejan de la facultad cuando se gradúan, sino que continúan vinculados a esa formación durante toda la vida. En nuestro tiempo se transforma la mirada sobre los estudiantes de posgrado. En tiempos pasados el posgrado albergaba principalmente alumnos jóvenes, que recién se graduaban en el grado y buscaban una formación de posgrado. Hoy esto ha cambiado, al pensar en una educación para toda la vida, el posgrado se resignifica y es así como esa formación continua hoy reconoce un estudiantado mucho más amplio¹⁶. La sociedad actual reclama una formación permanente y es así como empieza a pensarse en que en nuestro tiempo las personas están en un constante aprendizaje. Es así como la educación superior en general y en particular el nivel de posgrado debe contribuir para la transformación tanto personal de los individuos como de la sociedad.

De cara a la agenda 2030 y al ODS 4 el posgrado está llamado a cumplir un rol fundamental en la transformación de la sociedad.

VI. De la Sociedad del Conocimiento a la Sociedad del aprendizaje. El protagonismo del posgrado en la Sociedad del Aprendizaje

Pensar la Educación como un Derecho Humano Fundamental, como un bien público que el Estado debe garantizar y vincularla con la Agenda 2030 nos lleva a resignificar el posgrado, asumiendo esta instancia de formación un rol protagónico en la sociedad del conocimiento.

En la denominada sociedad del conocimiento la información y el conocimiento presentan un rol fundamental. La forma que se garantice el acceso, generación, transmisión y aplicación de ese conocimiento adquiere una relevancia suprema para el desarrollo de esa sociedad.

¹⁶ Falcón (2022) expresa que “es común observar en los sistemas universitarios actuales que mientras se amplía el acceso a primeras generaciones de universitarios por ampliación de la cobertura de la escuela media y por mayores requerimientos formativos para alcanzar determinados empleos, también se verifica un mayor número de estudiantes ya egresados, ya sea para una formación complementaria y actualizada por medio de posgrados, como así también para una innovación personal buscando nuevas alternativas formativas que permitan una mejor inserción o una renovación de perfil. Los cambios vertiginosos han provocado la coexistencia de varias generaciones dentro de una misma universidad, por lo que no es ajeno a lo cotidiano el choque de identidades, necesidades, prioridades y prácticas. De manera que las instituciones formativas deben animarse a pensar de qué modo dan cobijo a esas personas con experiencia laboral/profesional dentro de sus aulas, junto a jóvenes inexpertos, si aprovechan la diversidad o potencian esas habilidades por medio del reconocimiento de saberes y competencias incorporadas en el mundo del empleo” (Falcón, 2022; 264 y 265).

En tal sentido, se expresa que “la sociedad del conocimiento es un lugar de aprendizajes permanentes, ya que los continuos y acelerados avances científicos, tecnológicos y organizacionales van modificando las condiciones de vida e impacta en el modo de relacionarnos” (Falcón, 2022; 7).

La educación para toda la vida no lleva a un pasaje desde la sociedad del conocimiento a la sociedad del aprendizaje. En ambas sociedades el conocimiento es primordial, pero en la sociedad del aprendizaje el conocimiento se exhibe en constante transformación y lleva a la necesidad de una formación continua a lo largo de toda la vida. Así, la sociedad del aprendizaje es una noción más amplia que la sociedad del conocimiento porque en la primera si bien el conocimiento es un activo fundamental se centra en la idea un aprendizaje constante y continuo a lo largo de toda la vida.

En la sociedad del aprendizaje, la vida se piensa como una instancia de aprendizaje. La sociedad del aprendizaje es una sociedad más igualitaria y democrática, supone que todos tienen acceso a ese aprendizaje y que todos están aprendiendo. Esta es una diferencia con la sociedad del conocimiento donde este le pertenece a unos pocos. Algunos tienen el conocimiento y otros no. En la sociedad del aprendizaje, los Estados deben garantizar a todos ese acceso a la educación durante toda la vida. Todas las personas en sus proyectos de vida se ven atravesados por la educación. En ese contexto las universidades cumplen un rol fundamental porque deben garantizar a todos el proyecto educativo durante toda la vida.

En esta sociedad las universidades asumen un rol trascendental. Así se expresa “ciertamente, pocas instituciones tienen en este contexto una posibilidad de tanto protagonismo como las universidades. Ellas, como un espacio convocante y continente de comunidades que se construyen en torno al conocimiento, tienen la capacidad de generarlo, enseñarlo, aprehenderlo, transferirlo y extenderlo, la que las coloca en un lugar de enorme responsabilidad social”. (Falcón, 2022; 7).

En ese escenario, asumiendo un rol tan importante las instituciones educativas el nivel de posgrado se resignifica y realza su importancia. Consideramos que la educación de posgrado está llamada a tener en la sociedad del aprendizaje una importancia suprema. La educación es un derecho humano, que debe ser garantizado por el Estado y esa noción comprende también al posgrado. La formación

de posgrado en este tránsito desde la sociedad del conocimiento a la sociedad del aprendizaje es cada vez más importante porque todos los individuos a lo largo de su vida requieren del posgrado ya no sólo para ingresar al mercado laboral, sino para sostenerse en el mismo o para cambiar de empleos. Se avizora un horizonte donde los cambios se producen cada vez más rápido y de manera vertiginosa y disruptiva.

Estos cambios sin dudas que impactan en la educación superior y en nuestras universidades que se encuentran en un proceso continuo y acelerado de transformación y de adaptación. Al respecto Paradeise y Thoenig (2017) sostienen que “el mundo de la educación superior y la investigación se encuentra actualmente en un desconcertante período de transición que exige la evolución y se asemeja a una revolución. Todo lo que hoy sabemos es que las universidades no seguirán siendo lo que fueron hasta finales del siglo XX. Lo que se verá en el futuro sigue siendo difícil de anticipar” (Paradeise y Thoenig, 2017; 9).

La sociedad se transforma de manera acelerada y también muta el mercado laboral que reclama un reperfilamiento de las profesiones y de los empleos tradicionales. Las profesiones se resignifican, aparecen nuevos empleos e inclusive muchos de los empleos del futuro aun no han sido creados. Los individuos para mantenerse en el mercado laboral deben constantemente capacitarse. Es allí donde las universidades en general y en particular a través de la educación de posgrado están llamadas a desempeñar un rol fundamental.

VII. El problema de investigación.

El problema de investigación debe ser considerado como la piedra angular de toda investigación y trabajo de tesis (Dei, 2006; 50).

En nuestro caso, reside en determinar cómo ante el crecimiento de los posgrados se genera a nivel institucional y a través de la gestión de los posgrados los contextos institucionales y los marcos normativos adecuados para la mejora de los mismos y para dar adecuada respuesta a los desafíos que hoy se exhiben en este ámbito.

El problema de investigación reside en determinar cómo ante el crecimiento exponencial de la educación de los posgrados se la acompaña con una política estratégica que pueda afrontar los desafíos que en el mundo globalizado se presentan para la gestión de los posgrados.

Con la presente investigación buscamos analizar la realidad actual de la educación superior de cuarto nivel y dar respuestas adecuadas para los nuevos desafíos que se presentan en la gestión de los posgrados.

La investigación que realizamos analiza la realidad actual de los posgrados y propone herramientas que insertas en una planificación estratégica institucional de la gestión de los posgrados permitan la superación de los problemas que se experimentan en nuestro país y en nuestro tiempo de pospandemia.

VIII. Objetivos de la investigación.

Objetivo general:

1. Estudiar las realidades y los desafíos de la política y gestión de la educación superior de posgrado en la República Argentina frente a la sociedad del conocimiento y en un escenario de pospandemia.

Objetivos específicos:

2. Analizar la importancia de la educación superior de posgrado en el cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030 de la ONU.
3. Analizar cómo puede contribuir la educación superior de posgrado a la necesidad de formación continua y permanente que se reclama en la sociedad del conocimiento.
4. Establecer conclusiones sobre cómo enfrentar los actuales desafíos de la educación de posgrado desde la política y gestión institucional.

IX. Plan de exposición.

El plan de exposición que seguimos para mostrar los resultados de esta investigación realizada en el marco de la carrera de posgrado de Política y Gestión de la Educación Superior se encuentra dividida en dos partes: una parte general y otra parte especial.

En la parte general realizamos un primer enfoque de carácter teórico que refiere a las realidades en las cuales se desenvuelve la actividad del posgrado en nuestro país. En esa parte general desarrollamos una mirada filosófica sobre los distintos modelos de universidad -Napoléonico-Humboltiano-Híbrido- al efecto de ver cuál de ellos es más apropiado para el desarrollo de los posgrados, posteriormente abordamos las transformaciones que fue experimentando la educación superior en general, luego circunscribimos nuestro estudio a la evolución de la educación superior de posgrado a lo largo del Siglo XX y su expansión que se produce en la década de 1990, posteriormente hacemos una referencia al marco de regulatorio que rige la actividad académica de posgrado.

En la parte especial analizamos con un enfoque teórico-práctico lo que consideramos los actuales desafíos de la política y gestión de la educación superior de posgrado. Allí analizamos los siguientes tópicos: a) la internacionalización de los posgrados; b) el posgrado como fuente de financiamiento; c) la investigación en los posgrados; d) la articulación entre el grado y el posgrado; e) la ampliación de las propuestas académica y la generación de propuestas en áreas estratégicas y de vacancia; f) la articulación ascendente de los trayectos de posgrado; g) las estrategias y los mecanismos para evitar la deserción de los posgrados; h) el impacto de las prácticas de virtualización provenientes de la pandemia del Covid-19 -virtualización de emergencia- y de la inteligencia artificial en la enseñanza de los posgrados.

En esta parte especial se exhibe una mirada teórico-práctica porque si bien se parte de un fuerte marco teórico se coordina dicho estudio con nuestra experiencia de gestión y prácticas cotidianas en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

Finalmente, este trabajo final expone las conclusiones de la investigación.

Partimos de las realidades que refieren a la evolución y la actualidad del posgrado en la República Argentina y a partir de allí pensamos los desafíos que hoy enfrenta la política y gestión de los posgrados y realizamos una posible aplicación a la gestión de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

Capítulo II

Los modelos de universidad en su devenir histórico.

I. Introducción.

Desde una mirada de la filosofía de la educación superior podemos analizar los diferentes modelos de universidad. La filosofía de la educación superior pone a la universidad como objeto de estudio. Nos preguntamos el para qué de la universidad.

La importancia de analizar los diferentes modelos de universidad reside en que algunos ellos condicionaron la expansión de la educación superior de posgrado y, por el contrario, otros constituyen el escenario adecuado para dicho crecimiento.

La universidad es una institución de origen medieval. En tal sentido se afirma que ni los griegos, ni los romanos tuvieron universidades, éstas junto a las catedrales son instituciones medievales (Mollis, 1994; 179).

En el medioevo se concebía a la universidad como un grupo de maestros y estudiantes que se unen con la vocación de enseñar y aprender. Los conflictos con las autoridades eclesiásticas llevaron a los maestros a la necesidad de federarse y así surge la universidad, bajo el término “universitas” que es tomado del lenguaje jurídico. La universidad empieza a gestarse como una asociación dotada de cierta organización, como una corporación (Dávila, 2012, 17), que se exhibe con una inspiración de independencia y autonomía (Seas Tencio, 2017; 49).

Por lo tanto, la universidad no refería a la idea de un centro de estudios sino a “una agremiación o ‘sindicato’ o asociación corporativa que protegía intereses de las personas dedicadas al oficio del saber, es decir maestros y estudiantes” (Córdoba, 2016; 20). Asimismo, se expresa que “en sus comienzos, la universidad no se asocia a un lugar físico, sino que estaba exclusivamente constituía por un grupo de personas” (Dávila, 2012; 17).

Las universidades aparecen en distintas ciudades de Europa Occidental en el período del Renacimiento en el siglo XII y XIII. Surgen de un conflicto de poder con la Iglesia Católica. En

efecto, la Universidad de París, que es la primera de las universidades del mundo, surge en 1215 a partir de la escuela catedral de Notre Dame y se gesta a partir de un conflicto entre la comunidad de docentes y alumnos con el obispo de París y en relación al derecho a conceder la licentia docendi -licencia docente-. Posteriormente, se fueron fundando otras universidades como la de Parma, Bologna, Colonia, Montpellier, Salamanca, Toulouse, Oxford y Cambridge (Dávila, 2012; 17)¹⁷.

Las universidades medievales eran internacionales en el sentido de que tenían alumnos de distintos sitios y profesores de distintos países¹⁸. También se caracterizaban porque procuraban ser igualitarias en el sentido de que todos los estudiantes tenían los mismos derechos -inclusive los pobres-¹⁹.

La universidad es una institución medieval, que marca con el devenir de los siglos el espacio de disputa entre la Iglesia -que era el antiguo orden declinante- y el Estado.

La universidad desde sus orígenes tuvo un rol innovador que vino a poner en crisis el orden medieval. En tal sentido, se expresa que “tuvo como objeto abordar el estudio y la enseñanza de conocimientos que pusieron en discusión el propio orden medieval y, de tal forma, adoptó un rol significativo de cambio social” (Falcón, Álvarez, Bernal y Di Stefano, 2022, 25).

El modelo de universidad medieval entra en crisis en el siglo XVIII cuando colapsa el sistema de producción feudal que le había servido de soporte (Nosiglia, 2021; 35).

En la modernidad se produce en Europa una refundación de la universidad y desde allí se la concibe como una categoría histórica de la modernidad. En esta etapa el Estado pasa a ocuparse de la educación superior. Desde entonces, la universidad “será una institución axial del mundo moderno

¹⁷ Sobre los orígenes de la Universidad de París, las causas de su creación y el contexto político y social de la época de su creación puede consultarse: MORA, Ana María, *La Universidad de París en el siglo XIII: historia, filosofía y métodos*, en “Revista de Estudios Sociales”, Bogotá, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Los Andes, 31, diciembre de 2008, p. 60.

En lo que respecta a la universidad de Bologna Falcón (2022) expresa que “la creación de Bologna como primera universidad marca un hito en la historia de la educación superior. Se trata de una ruptura -que se sostuvo en el tiempo- con el monopolio de la Iglesia en la definición del poder y en un intento del rey de separar lo temporal de lo espiritual. No es casual entonces, que el primer objeto de estudio de la flamante congregación de estudiantes haya sido el derecho. Aunque se enseñaban ambos, el objetivo era fortalecer el estudio del derecho civil (tomando figuras del derecho romano) ante los preceptos del derecho canónico. Algo que el Emperador Federico I consideraba vital en su lucha por la autonomía del poder político del religioso y le permitía tener una cierta legitimación. Es así como Bologna como institución hace eje en el sujeto protagonista del proceso educativo: el estudiante. Esta universidad nace como una agrupación de estudiantes que partió de las escuelas locales” (Falcón, 2022; 13).

¹⁸ Las clases se daban en latín, pero recibían profesores y estudiantes de diferentes sitios.

¹⁹ En aquella época se crearon los colegios mayores para que puedan formarse los pobres.

como institución principal de producción del conocimiento y del sentido de identidad nacional y cultural, relacionada con el orden económico industrial y la organización del Estado nación” (Nosiglia, 2021; 35). De manera similar se indica que “el surgimiento de la universidad moderna es, en gran medida, un fenómeno de finales del siglo XIX. Solo durante este período resucitan las universidades como instituciones principales de producción de conocimiento, y llega a predominar la idea de una universidad orientada hacia la investigación” (Wittrock, 1996; 333). Asimismo, se expresa que “la universidad, como congregación convocada en torno al conocimiento, encuentra en la modernidad un momento de desahogo del yugo medieval. La revalorización del hombre como tal y a partir de allí del conocimiento, tanto en el plano de la filosofía y la sociedad, como en el de la física y de las matemáticas, resignificaron el valor de la universidad. Tanto la Revolución Francesa como la Revolución Industrial dan cuenta de ello. Hay en todo momento durante esta era una enorme preocupación por el mundo, su funcionamiento y el arribo a un estadio social de perfección en donde la libertad, igualdad y solidaridad se postulan como principios y fines de los grandes relatos que en su nombre se elaboraron con el objeto de alcanzar la modernidad. Por lo que el debate sobre los diseños institucionales, sea de las incipientes naciones, o de las organizaciones que dentro de ellas tenían andamiaje, cobraron importancia” (Falcón, 2022; 14 y 15).

En definitiva, las universidades modernas se configuran en la última parte del siglo XIX “fuertemente ligadas al surgimiento de las naciones industrializadas” (Paradeise y Thoenig, 2017; 33).

La historia de la universidad moderna evidencia que no hay un desarrollo lineal, sino que hay discontinuidades. En tal sentido, Francisco Naishtat (2008) cita al sociólogo sueco Björn Wittrock quien sostiene que, en la historia de la universidad moderna, existen unos hiatos y discontinuidades, oponiéndose así a la narrativa de la historia universitaria que considera que habría un vector progresivo y necesario de modernización, en un tiempo lineal y homogéneo (Naishtat, 2008; 23).

En este capítulo analizamos los diferentes modelos de universidad en la modernidad y pensamos cuáles son los contornos actuales de la universidad y su vinculación con la sociedad. Estudiamos los distintos modelos de universidad, profundizando nuestro análisis en el de la hibridación atento a que

corresponde a la etapa actual de posmodernidad y donde se produce una expansión de las propuestas académicas de posgrados. A su vez, nuestra investigación sobre los desafíos actuales del posgrado se centra en este tiempo de hibridación que transitamos.

II. Modelos de universidad.

1. Modelo alemán o humboltiano.

A este modelo se lo denomina con la palabra alemana Bildung, la cual no tiene un equivalente en inglés, español o francés y que se la asocia con el término formación. También a este modelo se lo conoce como germano filosófico-idealista (Brunner, 2014; 17).

El punto de partida del mismo se encuentra en 1810 cuando se funda la Universidad de Berlín - denominada como Universidad Humboldt desde 1949-. A su vez, reconoce como antecedentes los seminarios de filología de las Universidades de Halle y Gottingen realizados hacia 1750 y en el sistema meritocrático de las universidades jesuitas austriacas del siglo XVIII donde el nombramiento y promoción de los profesores se realizaba en base a las publicaciones.

Es un modelo que se construye en clara oposición al modelo napoleónico francés (Paradeise y Thoenig, 2017; 34).

Este modelo sostiene que la universidad tiene “un rol más allá de la mera transmisión del conocimiento útil, correspondiéndole en cambio enseñar cómo se descubre el conocimiento y cómo los estudiantes deben llevar en cuenta las leyes fundamentales de las ciencias (y la filosofía) en todos sus procesos de pensamiento” (Brunner, 2014; 17). Agregándose que “para cumplir esta misión formativa, los profesores catedráticos debían desarrollar simultáneamente la docencia y la investigación y utilizar el seminario como método de enseñanza. A su turno, la universidad debía gozar de las libertades esenciales de la academia —de enseñanza, aprendizaje, investigación y erudición— y el Estado protegerlas, limitándose a nombrar a los profesores y a financiar a las instituciones, sin interferir con su autonomía” (Brunner, 2014; 17). La universidad alemana es entendida como una “comunidad de investigadores que se reúnen en torno al trabajo de los seminarios y de los laboratorios” (García Farrero, Vilafranca Manguán, y Vilanou Torrado, Conrad, 2015; 61).

Se expresa que este modelo “construye una universidad pública, cuya misión esencial es la producción científica. De esa forma, enseñanza e investigación se funde en la actividad universitaria como hechos de un proceso, donde la ciencia es el objeto y fin de la universidad” (Falcón, 2022; 16).

Se piensa a la universidad en la formación del sujeto. El rol de la universidad es la formación del sujeto para su autonomía, para la búsqueda de la verdad. Las universidades tienen como propósito constituir una unidad de enseñanza e investigación y contribuir a la formación humanista integral. La universidad tiene por misión proporcionar una formación global, donde todos los saberes se ven de manera integral y son todos interdependientes. Al respecto se sostiene “que además de la formación investigativa, en el modelo humboldtiano se trabajaba la formación moral a través de la filosofía, la historia y el seminario de pedagogía, es decir, el propósito no solo era la ciencia, sino también aportar a la integridad de sus estudiantes” (Córdoba, 2016; 20).

Los profesores eran investigadores. La labor docente consistía en comunicar los nuevos conocimientos, no limitándose a lo que decían los libros y de ese modo se evitaba la mera transmisión de saberes.

En este modelo se considera que el financiamiento de la universidad tiene que estar a cargo del Estado. Esto permite que lleguen a la universidad los mejores y no necesariamente los más ricos. El rol del Estado es el de la garantía de acceso a los mejores. Por otra parte, la universidad tiene que tener la capacidad de juzgarse a sí misma, si se quiere expresar en términos más actuales, podemos decir de evaluarse.

A diferencia de la universidad francesa que era fuertemente centralizada, acá se observa una descentralización. Al respecto, se indica que “su dinámica y características locales fueron apoyadas por la descentralización, que potenció las iniciativas locales, alentó la movilidad de profesores, estimuló la atención a las demandas intelectuales y sociales, y confió su satisfacción a la comunidad local de profesores” (Paradeise y Thoenig, 2017; 35 y 36).

En nuestro país en un principio la Universidad de La Plata se pensó en este modelo, aunque finalmente se impuso el modelo napoleónico a través de su organización por facultades y su orientación

profesionalista. La UNLP fue gestada en 1905 con el impulso de Joaquín V. González. En sus orígenes estaba asociada al sistema económico productivo agropecuario bonaerense y así se crearon estudios vinculados a la biología, a la botánica, a la física, y especialmente se creó una Facultad que abarcaba dos disciplinas claves para los requerimientos de aquel sistema económico como es la Facultad de Agronomía y de Veterinaria. Se impulsa en la universidad una investigación aplicada -se estudian las enfermedades que afectan al ganado y a los cultivos-. En la práctica el modelo pensado no se concretó y la matrícula de los estudiantes siguió inclinándose por las carreras tradicionales como la abogacía²⁰.

2. Modelo francés o napoleónico.

Es un modelo contemporáneo al germánico que analizamos precedentemente. Ejerció una notoria influencia en la universidad latinoamericana durante el siglo XIX y parte del siglo XX. En tal sentido se expresa que “el modelo de universidad imperante durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX se aproxima más a la tradición napoleónica con una fuerte impronta de formación profesional y una preocupación periférica por la articulación de la investigación y la formación” (Arim, 2022; 55).

Napoleón disolvió las universidades que provenían de la Edad Media y entre 1806 y 1808 fundó la Universidad Imperial, que tenía a su cargo el controlar de la educación secundaria y superior de Francia²¹. Se exhibe así en este modelo una idea de un Estado-docente. Así, se indica que “la educación nacional debía situarse en el corazón del proyecto político-estatal; era el medio para establecer un espacio público y la expresión del Estado docente” (Brunner, 2014; 17).

Es un modelo que hace hincapié en la formación profesional y que se lo denomina también el modelo de la universidad imperial o que es asimismo mencionado como vertiente político-burocrática francesa (Brunner, 2014; 17).

²⁰ Sobre los orígenes de la actividad científica en la Universidad de La Plata, véase: (García, 2004; 73).

²¹ La Universidad Imperial fue creada por el decreto del 10 de mayo de 1806 “como un departamento estatal de educación único, totalmente centralizado, a cargo de la enseñanza pública de todo el Imperio” (Dávila, 2012; 21).

Es un modelo que “marca la centralidad del Estado. La universidad gira en torno a la necesidad de profesionalizar su aparato burocrático. La misión fundamental de la universidad será la formación de profesionales y el sostenimiento del Estado desde la educación superior” (Falcón, 2022; 17).

Las universidades están orientadas a la generación de la elite política a través de las carreras de grado. Así se menciona que “el Estado se reservó la autoridad única para conceder grados, controlando el acceso a las profesiones mediante exámenes nacionales y decidiendo los planes de estudios nacionales” (Paradeise y Thoenig, 2017; 34).

La universidad se ocupa de la formación de los profesionales que el Estado necesita. En tal sentido se expresa que “la tradición profesionalista del modelo napoleónico de universidad que primó y aun prepondera en nuestra región explica que los centros académicos estuvieran mayoritariamente orientados a la formación de las élites política y económica principalmente a través de carreras de grado como abogacía y medicina” (Zelaya, García y Di Marco, 2012; 21).

En este modelo los profesores son funcionarios públicos que cumplen las funciones que le asigna el Estado-docente. Los profesores son los encargados de enseñar, de capacitar a la gente para ejercer las profesiones²².

La educación impartida en este modelo no es neutra. En tal sentido se expresa que “un instructivo imperial señalaba que todas las escuelas de la Universidad Imperial debían tomar como base de su instrucción: (1) Los preceptos de la religión católica; (2) La fidelidad al emperador, la monarquía imperial y la dinastía napoléonica; y (3) La obediencia a los estatutos académicos cuyo objetivo era asegurar la uniformidad de la instrucción” (Brunner, 2014; 17).

Además, de la fuerte impronta profesionalista la universidad en este modelo tiene un alto grado de centralización que permite una uniformidad en la educación. En tal sentido, nadie puede abrir una escuela o ser empleado en la enseñanza pública sino es miembro de la Universidad Imperial y sin poseer un título expedido por sus facultades (Dávila, 2012; 21).

²² En este modelo se alude a profesores y no maestros, El profesor es el que capacita y habilita para ejercer una determinada profesión.

En este modelo la investigación dejó de ser responsabilidad de la universidad y pasó a serlo únicamente de las academias y de las instituciones de investigación. Las universidades se dedican principalmente a enseñar, a impartir la educación requerida por el Estado, para formar a los profesionales que el Estado necesita. Los docentes, salvo excepciones, no eran los mismos que investigan. En tal sentido, se expresa que “las universidades se dedicaron mayoritariamente a la enseñanza con profesionales educados más que científicos, mientras que la investigación se concentró en unas pocas instituciones parisinas como el Collège de France y en académicas y sociedades eruditas” (Paradeise y Thoenig, 2017; 34).

Las universidades enseñan, pero también son las encargadas de la habilitación profesional. En otros términos, las universidades otorgan un título que habilita para el ejercicio de una profesión. Son las universidades las que en el nombre del Estado certifican las aptitudes de un individuo para el ejercicio de una profesión liberal.

Es un modelo que en nuestro país se vincula a las universidades tradicionales como la de Córdoba y especialmente la Buenos Aires vinculada al proceso de conformación nacional. Este modelo se lo adopta a partir de la independencia como una superación del sistema colonial español.

3. Modelo de la especialización

En el siglo XX la universidad cambia porque también cambia el conocimiento. Ya no es posible pensar en una universidad que abarque todo el conocimiento y ello lleva a la necesidad de parcelarlo, fragmentarlo o especializarlo.

El modelo de la especialización es el de la universidad norteamericana del siglo XX. Es un tipo de universidad que fue anticipado por Max Weber y que sienta sus raíces en la universidad norteamericana de la segunda posguerra. En nuestra región este modelo llegó “desde los años 60 del siglo XX, importando elementos “modernizantes” del modelo norteamericano, con el despliegue de los campus, departamentos, posgrados y una nueva relación con la tarea de investigación” (Unzué, 2018; 73).

Mantiene la autonomía en la investigación. Es decir, la investigación aún permanece en la universidad y no hay todavía una idea de la aplicación de esas investigaciones. No piensa en la investigación en términos de utilidad en el sentido del uso o aplicaciones de esas investigaciones.

4. Modelo de la hibridación.

Desde la última parte del siglo XX y el transcurso del siglo XXI estamos ante una nueva forma de concebir a la universidad. La universidad está signada por la demanda que surge desde afuera de ella. Principalmente, desde el mercado. Se piensa así en una universidad más funcional.

Esta etapa tiene trascendental importancia para el tema objeto de nuestra investigación dado que en este momento es cuando se produce la expansión vertiginosa de los posgrados y también es la instancia en que los mismos empiezan a tener su marco regulatorio y a estar sometidos a procesos de acreditación que tienen por objeto asegurar la calidad de los mismos.

Este modelo es denominado por Francisco Naishtat como de la “hibridación” y sostiene que es el que “pugna por imponerse sin restos, desde finales del siglo pasado, en las universidades de los países en desarrollo, y en particular en la Latinoamérica de la última década, abriéndose un espacio en lucha a brazo partido contra el modelo científico de los años 60” (Naishtat, 2008; 22).

Se trata de un modelo que tuvo sus inicios en la Inglaterra de Margaret Thatcher y en Chile de Augusto Pinochet. Empiezan a avanzar políticas económicas neoliberales que llevan a un avance del mercado por sobre la política y empieza un proceso de desregulación estatal. Estas políticas económicas de mercado impactan fuertemente en la educación superior. Así, en materia de financiamiento se observa una mercantilización de la educación superior donde bajan los recursos estatales y las instituciones empiezan a explotar diferentes alternativas de financiamiento -los posgrados aparecen como una forma de obtener financiamiento para las instituciones-. También emerge la idea del Estado evaluador asociado a los procesos de acreditación de las carreras tanto de grado -en los términos del art. 43 de la LES- como de posgrado y se producen modificaciones trascendentales a nivel del gobierno del sistema universitario como al interior de las instituciones.

Es una etapa en que la universidad sacrifica su esencia y construye el conocimiento perneado por el afuera. Se espera de la universidad una vinculación con el contexto. Es una universidad más pragmática y utilitaria.

Se le pide a la universidad que sea pertinente y que rinda cuentas de los fondos que percibe y que además sea sensible a las demandas que se dan desde el afuera. El concepto de pertinencia de la universidad adquiere una particular relevancia. Así se expresa que “el concepto de pertinencia es propio del ámbito organizacional y su protagonismo en las últimas décadas es parte de una transformación más amplia, que se vincula a la redefinición de las relaciones entre la sociedad y la universidad” (Nosiglia y Mulle, 2021; 81). La pertinencia refiere a la vinculación o articulación que la universidad tiene con la sociedad. Alude a una congruencia entre la universidad y los requerimientos de la sociedad. En tal sentido, se indica que “la pertinencia constituye el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno” (Magallón Plata, 113). El tópico de la pertinencia social de la universidad ingresó en la agenda de la UNESCO en 1995 y fue reafirmada a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI de 1998 realizada en París -Francia-. En dicha oportunidad se expresó que “la pertinencia de la educación superior debe ser considerada esencialmente en función de su lugar y su rol en la sociedad, es decir, su misión en materia de educación, de investigación y de servicios, tanto como sus lazos con el mundo del trabajo en el sentido más amplio, de sus relaciones con el Estado y las fuentes de financiamiento público y de sus interacciones con otros grados y formas de enseñanza”²³. La pertinencia de la educación superior no es un concepto único aplicable a todas las regiones. Por el contrario, consideramos que la noción de pertinencia será variable según el contexto en que las universidades se desenvuelvan. Al respecto se expresa que “la pertinencia no podrá tener un significado único y común para todos. Por el contrario, estará signada por el entorno social en el cual la universidad realizará su trabajo” (Díaz, 2009; 51).

²³ En esa Conferencia la Unesco propuso cuatro grandes temas: la pertinencia, la calidad, la gestión y el financiamiento y la cooperación internacional. La pertinencia de la universidad también fue un tema preponderante en los encuentros regionales que precedieron a la Conferencia Mundial. Así puede citarse la Conferencia Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe llevada a cabo en La Habana en 1996.

La pertinencia social lleva a sostener que una investigación, un posgrado, una reforma curricular son pertinentes en cuanto responden a las necesidades externas de universidad. Así podemos ver esa pertinencia tanto con una mirada economicista como social. En el primer caso, las investigaciones, la educación de posgrado o una reforma de un plan de estudios será pertinente “cuando respondan a las demandas del mercado, es rentable y su producción es eficiente” (Nosiglia y Mulle, 2021; 81). En el segundo caso “cuando logran vincularse e integrarse con la sociedad de la cual forman parte y en la que contribuyen desde su especificidad al mejoramiento de las condiciones de vida -en sentido amplio- de las mayorías, desde una visión de largo plazo y de manera sustentable” (Nosiglia y Mulle, 2021; 81).

En esta etapa la investigación y la metodología de esa investigación no es definida por el mundo universitario, sino por el entorno a la cual se vincula. Se piensa a la investigación en términos de utilidad, es una investigación aplicada. La elección de los temas de investigación deja de ser exclusivamente una cuestión universitaria y pasa a ser un tópico más vinculado con el medio. Esta investigación es aplicada, pensada hacia afuera, lo que se advierte claramente cuando se analizan los formularios de investigación, donde se debe consignar los destinatarios del producto de investigación y los beneficios que para la sociedad derivan del mismo. Algo similar ocurre en el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario con el programa de Posdoctorado que exige indicar los mismos tópicos en la investigación que se postula realizar en el marco del citado programa. Es decir, se pide que en esas investigaciones se justifique la pertinencia.

Es una etapa en la que empieza a hablarse fuertemente de una gestión de calidad en la educación superior. Los mecanismos de gestión de la calidad son propios de ambientes fabriles y de empresas. El sistema de gestión de la calidad se presenta como una de las grandes conquistas teóricas y prácticas de la disciplina de la administración de empresas. Se empieza a sostener la idea de una universidad-fábrica donde el sistema de gestión de calidad tiene como fundamento la satisfacción del cliente; para ello implementa un enfoque basado en procesos que estandariza, anticipa, regula y documenta todos los aspectos de la actividad a la que se aplica el sistema de calidad. (Vargas Arbeláez, 2016; 139).

En esta etapa que se denomina de hibridación, en nuestro país se da la sanción de la LES que también implicó pensar la universidad desde el afuera y pensarla más vinculada en el medio. En un primer momento la LES fue muy resistida, especialmente tomando en consideración que los procesos de acreditación de carreras de grado y de posgrado y las modificaciones operadas a nivel del gobierno tanto del sistema como en el seno de las instituciones universitarias implicaban un avance sobre el principio de la autonomía. Inclusive, la LES fue cuestionada judicialmente²⁴. Sin embargo, con el paso de los años la misma logró ser percibida por la comunidad universitaria de manera positiva²⁵. Los procesos de acreditación y evaluación institucional fuertemente resistidos en su origen comenzaron a ser considerados como una oportunidad de mejora y una herramienta indispensable para la planificación académica²⁶.

También creo que otra vinculación de la universidad con el entorno se da a través de la instauración con la LES de los consejos sociales que supone una inclusión de actores externos a la universidad. Los consejos sociales es una novedad en el ámbito universitario argentino que tiene antecedentes en la Ley de Reforma Universitaria de España de 1983 -ley 11/83. En la ley de España los consejos sociales asumen un rol presupuestario dado que son los encargados de la aprobación del presupuesto y de la programación plurianual de la universidad y la supervisión de las actividades de carácter económico de la universidad y del rendimiento de sus servicios. En la Argentina, la figura se estableció en términos más amplios y con carácter opcional, dejando a criterio de las instituciones su constitución y estableciendo la posibilidad de contar con representación en los órganos de gobierno

²⁴ La UBA es la única universidad que no está obligada a presentarse ante la CONEAU al obtener judicialmente un fallo parcialmente favorable dictado por el Juzgado Nacional de Primera Instancia en lo Contencioso Federal, Nro 1. El fallo quedó firme porque no fue apelado en término del Ministerio de Educación.

²⁵ Al respecto se sostiene que “más allá de los matices locales, los objetivos centrales de la evaluación y acreditación se focalizan en la necesidad de controlar y mejorar la calidad de instituciones y carreras universitarias, lograr una mayor transparencia del sistema y resguardar la fe pública en la enseñanza impartida” (Corengia, 2009; 125).

²⁶ Así se expresa que muchas cuestiones que eran resistidas de la LES hoy son capitalizadas y se especifica que ello ocurre con la evaluación la que logra incorporarla la universidad pública no como claudicación sino como un reaprovechamiento de algunas herramientas (Véase: Entrevista a la Dra. Victoria Kandel “Preocupa en que medida la universidad forma ciudadanos”, Rosario, La Capital, Suplemento Educación, 6/08/2011, [Preocupa en qué medida la Universidad forma ciudadanos \(lacapital.com.ar\)](http://lacapital.com.ar) (Consulta: 21/05/2022).

También se expresa que “pasados más de diez años, es posible afirmar que la oposición inicial de la comunidad universitaria a los procesos de evaluación y acreditación por parte de la CONEAU fue reduciéndose, básicamente por dos cuestiones: por la precepción generalizada de la necesidad de modernización de la universidad y por la incapacidad de las propias instituciones para definir procesos internos de cambio” (Buchbinder, y Marquina, 2008; 58).

(Nosiglia y Mulle, 2015; 72; Nosiglia, Mulle y Fuksman, 2021; 127). Al respecto se expresa que “las funciones atribuidas a estos consejos son de carácter consultivo y comprenden favorecer el desarrollo de acciones para la vinculación de la comunidad y elaborar propuestas en esta materia, generar y evaluar proyectos de extensión universitaria, pronunciarse sobre los planes estratégicos de desarrollo de las instituciones, promover y asesorar en materia de convenios con otras organizaciones de la comunidad, asesorar sobre los requerimientos de la comunidad, asesorar sobre otras cuestiones que les soliciten -modos de vinculación con el medio profesional, definición del perfil del graduado en función de las necesidades de la región-, entre otros” (Nosiglia y Mulle, 2015; 72).

En esta etapa se reconocen otros saberes además del saber universitario. Boaventura de Souza Santos habla de un escenario de conocimientos pluriuniversitarios. Si bien en un momento el conocimiento era universitario, en el sentido de que el mismo era concebido, producido y reproducido en el ámbito puramente universitario y con un sentido disciplinar hoy ello está cambiando. El conocimiento ya no es exclusivamente universitario y se vuelve cada vez más interdisciplinario. Aparecen otros saberes que empiezan a ser considerados (De Souza Santos, 2021). Desde aquí empieza a pensarse un modelo universitario alternativo, una universidad popular del siglo XXI y se propone una transformación epistemológica que se abra a conocimientos “pluri-universitarios” y a una concepción de una “ecología de saberes”; se busca fortalecer la capacidad universitaria de pensamiento crítico no-utilitario y de largo plazo; construir la universidad junto a los movimientos sociales, estrechar sus vínculos con los demás sub-sistemas educativos y establecer un relacionamiento con el sector industrial sin una relación de dependencia económica y a partir de objetivos sociales de largo plazo (Cano, 2014; 2).

En la actualidad, las universidades se vinculan con el entorno a través de las prácticas sociales educativas, lo que implica pensar la universidad de nuestro tiempo no sólo como formadora de profesionales, sino principalmente de ciudadanos. Este objetivo es postulado por la Unesco, por la

LES y también se lo prevé en los estatutos de las universidades²⁷. Las prácticas sociales educativas reconocen sus raíces en la extensión universitaria como la concibieron los reformistas de 1918, pero a su vez vienen a resignificarla y actualizarla. Las prácticas sociales educativas surgen como una política académica impulsada por la UBA (Kandel, 2018; 25) y procuran alcanzar una formación universitaria integral²⁸.

Pensamos que en esta etapa también cambian los roles en la gestión universitaria. Hay una tensión entre ser “académico”, “político” o “técnico” en la gestión universitaria. Además de las tradicionales funciones de gestión administrativa y de gobierno las demandas desde afuera de la universidad imponen nuevas tareas que requieren nuevos roles. Las nuevas demandas reclaman nuevos roles en la gestión que son desarrollados por académicos ahora especializados -profesionales de la educación superior- En tal sentido se expresa que “la tradicional función de enseñanza hoy requiere de un conocimiento especializado para el diseño de currícula que se adapte a nuevos perfiles de estudiantes. La educación virtual aparece como un ámbito propicio, y por lo tanto emerge la necesidad de un conocimiento que lo posee el “E-learning coordinador”, que trabaja como docente para adaptar una tarea de docencia que antes era genérica y que hoy requiere estar más centrada en quien aprende más que quien enseña. En este modelo también aparecen las nuevas tareas de gestión de la investigación, como las de redactar proyectos para la obtención de subsidios (desarrollados por el académico que hoy debe adquirir este nuevo conocimiento), que a la vez por la complejidad y el conocimiento específico involucrado, requiere la participación del “Reserach support officer”, o bien del “Business development manager” para la búsqueda de fondos” (Marquina, 2020; 82).

En esta etapa si bien la autonomía pasa en nuestro país a tener jerarquía constitucional, se la relativiza. Luego de la reforma de 1994 se recepta de manera expresa la autonomía y la autarquía de las universidades nacionales. El concepto jurídico de autonomía implica desde lo jurídico una forma de limitar la injerencia de los poderes estatales en su relación con las universidades. La autonomía se

²⁷ KANDEL, Victoria, Formar profesionales, formar ciudadanos. Reflexiones en torno a las prácticas sociales educativas, en Dossier Ciencias Sociales, UBA, [Layout 1 \(uba.ar\)](#) (Consulta: 5/06/2022)..

²⁸ El Consejo Superior de la UNR aprobó en agosto de 2021 la implementación de las PSE con carácter obligatorio a partir del año académico 2022 para las 12 facultades que la conforman.

traduce en una “zona de reserva” que no puede ser invadida por el poder estatal y que implica la potestad de las universidades de dictar sus normas, elegir sus autoridades y a sus docentes y asegurar la libertad de cátedra y de investigación²⁹. Lo que apuntamos parece contradictorio. Al mismo tiempo que se reconoce jerarquía constitucional a la autonomía, parecería en la realidad limitarse la misma al concebirse a la universidad más vinculada al entorno -vinculación que se da en términos de utilidad-. En nuestra época la autonomía universitaria debe ser entendida como la capacidad que tiene la universidad para decidir con quienes se va a vincular. Es decir, la autonomía debe ser concebida como la forma que tienen las universidades para administrar como se producen los vínculos con el afuera. La autonomía es la capacidad para gestionar esos vínculos que establece la universidad con la sociedad.

El estudio del modelo que analizamos en este acápite tiene importancia para el tema objeto de esta investigación. Los posgrados han crecido y se desenvuelven este contexto. La sanción de la LES impactó sobre los posgrados y empezó a gestarse un marco regulatorio a nivel nacional y a afianzarse el proceso de acreditación de los mismos. A su vez, las demandas de la sociedad y del mercado determinaron el crecimiento de los programas de posgrado donde las instituciones universitarias compiten entre sí con sus propuestas académicas de posgrado. De igual modo, empiezan a desarrollarse los posgrados porque las instituciones encontraron que a través del cobro de aranceles se obtenían significativos recursos que cubren las necesidades que no pueden solventarse con los fondos del tesoro nacional.

En esta etapa de hibridación observamos que en la mayoría de los casos las propuestas de posgrado son definidas muchas veces siguiendo las necesidades del mercado y no a una lógica académica. Al

²⁹ En cuanto al concepto de autonomía desde el punto de vista jurídico es clásica de definición de Carlos Sánchez Viamonte, para quien aquella consiste “en que cada universidad nacional se dé su propio estatuto, es decir sus propias instituciones internas o locales y se rija por ellas, elija sus autoridades, designe a los profesores, fije el sistema de nombramiento y de disciplina interna, etcétera. Todo esto sin interferencia alguna de los poderes constituidos que forman el gobierno ordinario en el orden político, es decir, el Legislativo y el Ejecutivo. No es posible decir lo mismo respecto del Poder Judicial, porque no escapa a su jurisdicción ninguno de los problemas jurídico-institucionales que se puedan suscitar en la universidad” SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos, *La autonomía universitaria*, en “Revista de Derecho y Ciencias Sociales”, año VI, Nros. 7-9, p. 42, citado por (MANILI, 2017; 104). Asimismo, se expresa que “es la facultad de un ente para darse sus propias normas y gobernarse conforme a ellas. La autonomía es un atributo de alcance inferior al de soberanía” (ÁLVAREZ, y RUIZ, 2014; 139).

respecto cabe citar a Sánchez Martínez (1998) quien expresa que “la formación de posgrado juega en nuestros días un papel verdaderamente estratégico, no sólo si se lo ve en la perspectiva del sistema universitario sino también desde el punto de vista del desarrollo y evolución de la sociedad como conjunto” (Sánchez Martínez, 1998).

III. Conclusiones.

En la actualidad, la educación superior no puede concebirse ni pensarse escindida de la sociedad. Vivimos en un mundo globalizado y en una sociedad del conocimiento en la cual la universidad está llamada a ser uno de los grandes protagonistas de nuestro tiempo dado que trabaja con ese conocimiento.

Estudiar los modelos de universidad en su devenir histórico y pensarlo en clave filosófica nos permite comprender como ha sido y como es en la actualidad el vínculo entre la universidad -como fuente generadora de conocimiento- y la sociedad.

Consideramos que la necesidad de vincular la universidad con su contexto es un tema actual. Siempre ha existido esa preocupación, sólo que en este tiempo de hibridación esa relación es mucho más intensa. Hay una gran búsqueda de la utilidad en las investigaciones universitarias. Se realiza una investigación aplicada, pensada y direccionada muchas veces desde el contexto -principalmente el mercado- más que desde el interior de las instituciones.

También esa relación de la universidad para con la sociedad se da en una nueva forma de concebir a la universidad. Hoy se piensa a ésta como formadora no ya solo de profesionales, sino principalmente de ciudadanos. Este objetivo de formar ciudadanos empieza a avanzar en los currículum con la formación transversal en Derechos Humanos, en cuestiones de género, y con la institucionalización de la actividad de extensión universitaria a través de las denominadas prácticas sociales educativas.

En nuestro tiempo prima la idea de universidad innovadora con pertinencia social. Así se concibe a la universidad como “una institución social activa y dinámica, sustentada en la formación de trabajadores del conocimiento, con un alto nivel, compromiso y responsabilidad con el cambio social, la democracia, la paz y el desarrollo sustentable” (Didrikson, 2008; 20).

En ese escenario, se transforma el principio reformista de la autonomía. Si bien en esta época logró tener jerarquía constitucional en la práctica la injerencia del contexto en algunos casos lo relativiza - con las exigencias del mercado y con las nuevas formas de gobierno del sistema universitario como las que se impusieron al interior de las instituciones y la exigencia de evaluación institucional y acreditación de carreras que introduce la LES-. En otros casos, se resignifica el principio de autonomía y esas luchas de los reformistas de 1918 hoy se expresan a través de una universidad con sentido social y que no sólo forma profesionales, sino principalmente ciudadanos. En esa instancia la autonomía de las universidades debe ser entendida como la capacidad de las instituciones universitarias de elegir con quienes se vincula.

En relación al tema objeto de nuestra investigación podemos concluir que el escenario actual favoreció la expansión de las propuestas de posgrado. Las mismas en muchas ocasiones muestran que su creación obedece a dar una respuesta a las necesidades del mercado laboral más que a una lógica académica. Empiezan a transformarse los posgrados empezando a ganar terrenos las especializaciones y maestrías profesionales por sobre los doctorados y las maestrías académicas.

La sociedad actual reclama nuevas profesiones y que los individuos estén en una formación constante lo que hace que los posgrados realcen su importancia, creciendo en propuestas académicas y en matrícula. Crece la importancia de la actividad de posgrado en la sociedad y al interior de las instituciones educativas.

Capítulo III

Las transformaciones del sistema de educación superior a partir de la década de 1990.

I. Introducción.

En el capítulo IV señalaremos que a partir de las modificaciones que en la década de 1990 se producen en el sistema de educación superior se empieza a observar una expansión fuerte y sostenida de los posgrados. Analizaremos que si bien hay antecedentes de actividades de posgrado que se remontan a principios del siglo XX el escenario político-económico-social que atravesó nuestro país -al igual que otros países de la región- y las transformaciones que en ese contexto se dieron en la educación en general y en particular en la educación superior determinaron el crecimiento de las propuestas de posgrados, de los alumnos que se volcaron a la formación de los posgrados y los docentes que empezaron a complementar su labor docente con clases de posgrado.

No puede comprenderse la expansión de los posgrados que se dieron a partir de la década de 1990, sin entender las transformaciones que por esos años se dan en nuestro país tanto en los social-político y económico como en particular en el sistema de educación superior. Por ello, es fundamental en este capítulo abordar las mutaciones que se dieron en la citada década en la educación superior.

A continuación, describiremos cuáles son las principales innovaciones que se dieron en el sistema de educación superior a fines del siglo XX. No obstante, previamente analizaremos el contexto social-político y económico en el que se dieron esas transformaciones.

II. Contexto político-económico y social.

El 9 de junio de 1989, precedido por un escenario de saqueos, de corridas bancarias e hiperinflación asume la presidencia de la Nación Carlos Saúl Menen y por primera vez desde la sanción de la Ley Sáenz Peña -Ley 8.871 del 13 de febrero de 1912- un gobierno constitucional traspasa el mando a otro gobierno constitucional de diferente signo político. La fórmula del Frejupo -Frente Justicialista de Unidad Popular- integrada por Carlos Menen y Eduardo Duhalde se impuso en las elecciones del 14 de mayo de 1989 a la fórmula de la UCR encabezada por Eduardo Angeloz y Juan Manuel Casella.

Angeloz se mostraba como exponente neoliberal que proponía la apertura económica y reducir el papel del Estado. Por el contrario, Carlos Menen en campaña se mostraba como un exponente de los postulados históricos del peronismo. Sin embargo, una vez en el gobierno la política económica de Menen fue diametralmente opuesta.

Con el gobierno de Carlos Menen se da paso al Estado neoliberal que hace una revalorización de la economía de mercado. A fines del siglo XX se producen cambios culturales que implican el pasaje de la modernidad a la posmodernidad y cambios económicos que implicaron un pasaje del Estado de bienestar al Estado neoliberal.

El neoliberalismo tuvo como exponente teórico al economista Friedman y obtiene su recepción expresa, en Inglaterra con Thatcher, y en Estados Unidos con Reagan³⁰. Estos gobiernos procuraron combatir al Estado intervencionista y restablecer un modelo de Estado que deje al mercado y los individuos actuar libremente para llegar al equilibrio (Martínez, 2022; 205).

La crisis que afectó a los países capitalistas en la década de 1970 provocó inflación, recesión, déficit presupuestario y desempleo. Todo ello trajo consigo la necesidad de buscar una reconstrucción del sistema capitalista a nivel mundial, un cambio de estrategia que cambie las bases de la política económica de la posguerra (González Gómez, 1994; 26)

El pasaje al Estado neoliberal en nuestro país reconoce como un primer paso las políticas económicas que se instauraron a partir de la dictadura de 1976 de la mano del ministro de economía José Alfredo Martínez de Hoz³¹. Estas políticas tendían a “implementar una política Económica de apertura irrestricta, libre comercio, división internacional del trabajo estricta y dependiente de los centros financieros y de grupos económicos de poder mundial” (Ghersí, 2006; 202).

Desde entonces comienza a desmantelarse el Estado de bienestar. En los años setenta del siglo XX, se empieza producir la crisis del Estado del bienestar cuando se observa un aumento del gasto público,

³⁰ Además de Milton Friedman otros exponentes teóricos del neoliberalismo son Friedrich Von Hayek, y Ludwig Von Mises. Los tres son economistas que proponían teorías económicas que volvían a los principios del liberalismo clásico y embanderan las teorías que se conocen con neoclásicas o neoliberales.

³¹ Ferrer (2012) indica que la formación del Estado neoliberal en nuestro país tuvo dos etapas. El primer periodo abarca la dictadura 1976-1983 y bajo gobiernos constitucionales el período que se inicia en 1989 y que culmina con la crisis de 2001 (Véase: Ferrer, 2012; 99)

para responder a las demandas y derechos sociales, y las economías nacionales recurren al déficit presupuestario y al endeudamiento (Cárdenas García, 2017; 81).

El paso cumbre al modelo del estado neoliberal se produce con el gobierno de Carlos Menen.

En este modelo se da un redimensionamiento del Estado y el eje del modelo deja de ser el trabajador y pasa a ser el mercado, el consumidor y el management. Aparece la idea del Estado subsidiario en la que el Estado no debe hacer todo aquello que pueden hacer los particulares (Martínez, 2022; 205) y se transitó lo que se denominó “la década de las privatizaciones” (Cassagne, 2002; 855). En tal sentido, se describe el rol del Estado en este modelo expresando que “el Estado debe dejar librada la mayor actividad a los particulares y solo debe intervenir cuando la acción privada es nula o insuficiente. Se pasa entonces a la noción de Estado subsidiario, estado modesto o mínimo” (Cardona, 2019; 47). En otros términos, se indica que se pasa de un Estado proveedor a un Estado gerente (Betancur, 2004; 7).

III. Las transformaciones en la educación superior.

En este escenario de irrupción del Estado neoliberal todo el sistema educativo se transformó.

A partir de 1991 se lleva a cabo un complejo proceso de transformación del sistema educativo en su integridad. Estas mutaciones se plasmaron en tres leyes: la ley 24.049 de transferencia de servicios educativos dependientes de la Nación a las provincias, la ley 24.195 -Ley Federal de Educación- que regula el gobierno y funcionamiento del sistema educativo en toda la Nación y la Ley 24.521 -Ley de Educación Superior-. (Nosiglia y Trippano, 2000; 10).

Las profundas modificaciones que se dan en el contexto del Estado neoliberal tienen su expresión en el sector de la educación superior y en particular en el universitario. El sistema de educación superior no permanece al margen de estas transformaciones.

Respecto al impacto de las nuevas políticas económicas en el sector educativo se identifican dos periodos: “uno, de instalación de temas de agenda, y otro de efectiva aplicación de medidas de reforma” (Buchbinder y Marquina, 2008; 35). Este periodo fue mucho más activo -que los años

anteriores- en materia de iniciativas de política universitaria y se dan la imposición de políticas neoliberales (Buchbinder, 2020; 45).

Es el momento en que se implanta el modelo neoliberal cuyos rasgos fundamentales son tomados del llamado “modelo norteamericano”. En tal sentido se expresa que el modelo neoliberal “se caracteriza por la adopción de la lógica empresarial como criterio rector de sus acciones y a concebir su campo de acción como un “mercado”. De ello derivan exigencias tanto relativas a sus “productos” (graduados dotados de ciertas “competencias”, tecnologías, etc.) como a la forma de concebir su propia organización interna (en base a criterios de eficacia, productividad, autosustentabilidad, etc.), sus actividades (por ejemplo, duración de sus carreras y contenidos de los planes de estudios, traslado de buena parte de los contenidos al nivel de posgrado, descarte de componentes humanísticos y/o criterios, etc.), de evaluar sus resultados mediante indicadores “objetivos” (tasas de graduación, de gasto por alumnos, etc.)” (Pentito, 2018; 23). A su vez, en esta etapa “en consonancia con todo ello, la Organización Mundial del Comercio (OMC) estableció, en el marco de sus programas para la liberalización del comercio mundial (1998), el carácter de “bien transable” de la educación superior” (Pentito, 2018; 23).

En esta etapa se dicta la ley 24.521, la ley de educación superior -LES- que constituye el marco regulatorio adecuado para las transformaciones en el sector universitario. Las modificaciones vienen de la mano de las agendas impuestas por el Banco Mundial³².

El dictado de la ley de educación superior fue fuertemente resistido por la comunidad universitaria - movimiento estudiantil, rectores y docentes- e inclusive llegó a plantearse judicialmente su constitucionalidad.

La sanción de la ley 24.521 se da en un momento en el que recientemente se había reconocido jerarquía constitucional al principio de autonomía y la autarquía de las universidades nacionales.

³² Desde 1995 en nuestro país como en México, Brasil, Bolivia, Rusia, Bulgaria, Mongolia, entre otros países se instaló una agenda internacional de la modernización de sistemas educativos superiores promovidos principalmente por agencias de crédito internacional como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (Mollis, 2007). En Brasil se transita un proceso similar con la aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 (Costa Morosini y Nosiglia, 2012; 67).

Luego de la reforma de 1994 se recepta de manera expresa la autonomía y la autarquía de las universidades nacionales.

El art. 75 inc. 19 de la CN -luego de la reforma de 1994- introduce la denominada “cláusula del progreso” y allí recepta la autonomía y la autarquía de las universidades nacionales. Por lo tanto, a partir de la reforma constitucional de 1994 la autonomía tiene reconocimiento constitucional³³.

El art. 75 de la CN alude a las atribuciones del Congreso Nacional. Establece que “Corresponde al Congreso: inc. 19) “Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales” (tercer párrafo).

El concepto jurídico de autonomía implica desde lo jurídico una forma de limitar la injerencia de los poderes estatales en su relación con las universidades. La autonomía se traduce en una “zona de reserva” que no puede ser invadida por el poder estatal y que implica la potestad de las universidades de dictar sus normas, elegir sus autoridades y a sus docentes y asegurar la libertad de cátedra y de investigación. En cuanto al concepto de autonomía desde el punto de vista jurídico es clásica de definición de Carlos Sánchez Viamonte, para quien aquella consiste “en que cada universidad nacional se dé su propio estatuto, es decir sus propias instituciones internas o locales y se rija por ellas, elija sus autoridades, designe a los profesores, fije el sistema de nombramiento y de disciplina interna, etcétera. Todo esto sin interferencia alguna de los poderes constituidos que forman el gobierno ordinario en el orden político, es decir, el Legislativo y el Ejecutivo. No es posible decir lo

³³ En preciso señalar que a partir de reconocimiento constitucional de la autonomía universitaria en el texto constitucional de 1994 se inicia un proceso de constitucionalización de la autonomía universitaria en distintos países de Latinoamérica, así se la recepta artículo 69 de Colombia, artículo 79 de la Constitución de Paraguay,³ artículo 207 de la Constitución de Brasil, artículo 92 de la CN de Bolivia, artículo 18 último párrafo de la CN de Perú, artículo 355 de Ecuador, artículo 109 de la CN Venezuela (Véase: MOLINA, Marcela, Los reglamentos emitidos por las universidades nacionales en el ordenamiento jurídico argentino, México, Universidades<http://publicaciones.udual.org/aca56-2.html> (Consulta: 22/09/2021).

mismo respecto del Poder Judicial, porque no escapa a su jurisdicción ninguno de los problemas jurídico-institucionales que se puedan suscitar en la universidad” (Sánchez Viamonte, 42). Asimismo, se expresa que “es la facultad de un ente para darse sus propias normas y gobernarse conforme a ellas. La autonomía es un atributo de alcance inferior al de soberanía” (Álvarez y Ruíz, 2014; 139). En un sentido amplio se expresa que la autonomía debe ser entendida como “la capacidad de autogobierno de nuestras universidades, de dictar sus propios estatutos, de elegir sobre la base de ellos a sus autoridades, de garantizar el cogobierno, de manejar sus políticas institucionales sin injerencias externas (particularmente de otras esferas gubernamentales), de recibir y de administrar un presupuesto público basado en criterios propios y de garantizar en su seno el debate acerca de las prioridades académicas y científicas, y el compromiso con su entorno social que hacen a la esencia misma de su actividad como casas de ciencias” (Juri, 2022; 21).

La autarquía se presenta como un complemento de la autonomía e “implica reconocer a la universidad personalidad jurídica y autoadministración” (Sagües, 2017; 695; Sagües, 2019; 445). Se indica que hay consenso en la doctrina, jurisprudencia y legislación en sostener que la autarquía -institucional- es entendida “como el tipo de descentralización administrativa que otorga a un ente estatal personalidad jurídica propia, con capacidad para adquirir derechos, contraer obligaciones y administrarse a sí mismo, y con competencia específica para gestionar un determinado fin público estatal, dentro del marco normativo básico de su creación” (Cantini, 1997, 8). En la jurisprudencia se expresó que “importa la aptitud legal conferida a las universidades para administrar y disponer por sí mismas su patrimonio compuesto por los recursos que se les asignará a cada una de ellas, mediante los subsidios previstos en la ley de presupuesto, como así también la plena capacidad para obtener, administrar y disponer sobre los recursos propios que se generen como consecuencia del ejercicio de sus funciones”³⁴.

³⁴ Fallos 322:842, citado por Palacio de Caeiro, Silvia, Autonomía y autarquía en la interpretación constitucional, en “La Ley” 2008-F, p. 849.

La sanción de la ley 24.521 fue vista por las universidades como un avance sobre la autonomía y motivó su impugnación judicial. Fueron numerosos los casos en los que el Poder Judicial tuvo que pronunciarse sobre la constitucionalidad de la LES³⁵. Es una etapa de un control judicial amplio de la autonomía universitaria (Cardinaux, Kutnowsky, y Scioscioli, 2009; 1146).

En el período que transcurre entre 1995 y 1999 diversas universidades nacionales realizaron planteos en los tribunales de primera instancia impugnando la LES: la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Tecnológica Nacional, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional del Centro, la Universidad Nacional de Lujan, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de San Luis, la Universidad Nacional de San Juan, la Universidad Nacional de Catamarca, la Universidad Nacional de Jujuy, la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional de La Pampa, la Universidad Nacional de Salta y la Universidad Nacional de Buenos Aires.

La mayoría fueron desestimadas, salvo cuatro casos en los que la demanda fue admitida de manera parcial (Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de Río Cuarto).

El caso de la Universidad Nacional de Buenos Aires es particular dado que al obtener judicialmente un fallo parcialmente favorable dictado por el Juzgado Nacional de Primera Instancia en lo Contencioso Federal, Nro 1 -a cargo del Dr. Ernesto Marinelli- quedó firme porque no fue apelado en término del Ministerio de Educación.

En el resto de los casos las demandas que habían sido admitidas parcialmente fueron apeladas por el Ministerio de Educación y en los que fueron rechazadas fueron apeladas por las Universidades. En todos los casos, los tribunales superiores terminaron declarando la constitucionalidad de la LES.

³⁵ Un estudio de los casos judiciales puede verse en el siguiente trabajo: Nosiglia, María Catalina, Trippano, Sergio y Januszewski, Sebastián, (2021) Análisis e interpretación de los fallos del Poder Judicial de la Nación a partir de la aplicación de la Ley de Educación Superior. El Poder Judicial como actor político de la relación Estado-Universidad, en "Reflexiones y debates sobre las políticas universitarias en la Argentina", Nosiglia, María Catalina -compiladora-, Buenos Aires, Eudeba, p. 157.

También puede verse el siguiente completo estudio sobre las disputas judiciales de la autonomía universitaria: Álvarez, Gonzalo (2023), Misión cumplida. Cómo la reforma universitaria llegó a la Constitución Nacional, Buenos Aires, Eudeba, ps. 197 a 203.

A partir de allí, el Ministerio de Educación intimó a diferentes universidades para que adecuen los estatutos a la Ley de Educación Superior.

Seguidamente describiremos las principales transformaciones que a partir de esta etapa se producen en el sector de la educación superior.

1. El aumento de la matrícula y la respuesta del sistema.

La masificación de la educación superior es una tendencia que permitió expandir las universidades en todo el mundo. La educación superior es un producto de masas que se presenta de manera global. Esa masificación en los países occidentales avanzados empezó a producirse a mediados del siglo pasado, luego de la posguerra. En tanto que en Latinoamérica ocurrió con posterioridad y en nuestro país, especialmente, con la recuperación democrática.

En los países europeos con economías desarrolladas y en Norteamérica esa ola de masificación se produce luego de la posguerra. En tal sentido se expresa que esa masificación en estos países “fue fomentada por la prosperidad económica y el crecimiento y acompañada por una creciente demanda de asalariados con mejores calificaciones” (Paradeise y Thoening, 2017; 23).

En países asiáticos como China, India y Corea del Sur esa masificación se produce fuertemente en el siglo XXI³⁶.

En la Argentina., a partir del retorno a la democracia en 1983 y con las reformas impulsadas en el sistema educativo por el gobierno de la transición democrática se produce un significativo aumento de la matrícula en el grado y empieza un proceso de masificación de la educación superior.

Este aumento de la matrícula en los años 80 es una característica que se observa en toda la región que empieza un tránsito en la educación superior desde un sistema de elite a otro sistema de masas³⁷.

³⁶ Paradeise y Thoening (2017) indican que la distribución de estudiantes en todo el mundo ha cambiado drásticamente en la última década y así señalan que “hoy en día 29% de los estudiantes son chinos, 12 % indios, 11 % estadounidenses, 4 % japoneses, 3 % brasileños, 2 % franceses, 2 % alemanes; al resto del mundo corresponde el 37 % remanente” (Paradeise y Thoening, 2017; 26).

³⁷ Para marcar la transición entre sistemas de elite y sistemas masificados se pone en consideración que se alcance una tasa de escolarización del 15 %. No obstante, ese límite debe ser considerado con flexibilidad, especialmente cuando se lo aplica a países no desarrollados. Ese indicativo adquiere un significado relevante en países con alto grado de analfabetismo (Brunner, 1990; 73).

En nuestro país, en 1984 se suprimieron los “cupos de ingreso” y en 1985 se implantó un sistema de ingreso directo” sin limitación lo que provocó un exponencial aumento de la matrícula³⁸. A partir de allí se produce una “explosión del ingreso” creciendo en un 30 % entre 1980 y 1985 (Suasnábar y Rovelli, 2011; 21).

La contracara de esta expansión fue la falta de medios materiales y de recursos humanos para dar respuesta al incremento de estudiantes que llegaban a las universidades.

Durante la década de 1990 continuó el aumento de la matrícula y surge la necesidad de dar respuesta a la misma. Así, la estrategia se trazó en diferentes direcciones. Así se indica que la estrategia se basó en tres sentidos una proliferación, una privatización y una dualización de la educación superior. La proliferación refiere al crecimiento del número de las instituciones; la privatización alude a que se dio una creación de numerosas instituciones de gestión privada y la dualización a la creación de institutos superiores no universitarios -tecnológicos o de formación docente- (Dávila, 2012; 30)³⁹.

Desde 1983 se produce un aumento de la matrícula, la que en la etapa de la transición democrática fue absorbida por las instituciones existentes a dicha época, con la sola excepción de que en este período se produce la reapertura de la Universidad Nacional de Lujan y se da la creación de la Universidad Nacional de Formosa⁴⁰.

En 1989 había en Argentina 27 universidades y desde ese año hasta 1999 se crearon otras 11 universidades nacionales.

³⁸ Este ingreso directo se vincula estrechamente a los ejes articuladores de la política universitaria del radicalismo: autonomía y democratización extrema e interna (Véase: Chiroleau, 1998; 3).

³⁹ Un completo análisis sobre la proliferación, privatización y dualización de la educación superior con una mirada internacional puede consultarse en el siguiente documento: BRUNNER, José Joaquín, Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión de los procesos de aseguramiento de calidad, exto presentado a la Conferencia: “Papel de la evaluación y acreditación en la relación universidad – Estado”. Seminario Regional “Las Nuevas Tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe”; CONEAU – UNESCO – IESALC, Buenos Aires, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 6 de junio 2005

⁴⁰ La Universidad Nacional de Lujan había sido creada en 1972 por ley 20.031, como parte del Plan Taquini, que era el programa de reorganización de la educación superior que llevó a la fundación de las universidades de Jujuy, La Pampa, Lomas de Zamora, Entre Ríos, Catamarca, Misiones, Salta, San Juan, San Luis y Santiago del Estero. Durante la dictadura la Universidad de Lujan fue cerrada y sus bienes se traspasaron a la Universidad de Buenos Aires. La clausura de la Universidad de Lujan se dispuso en 1979 por ley 22.167.

La Universidad Nacional de Formosa fue fundada por la ley 23.631 del 28 de septiembre de 1988 a partir del Instituto Universitario de Formosa creado en 1971 como dependencia de la Universidad Nacional del Nordeste.

Al respecto se expresa que “los 90 fueron también los años en los que, luego de casi dos décadas, volvieron a crearse instituciones universitarias, tanto públicas como privadas. Durante el gobierno de Alfonsín, el crecimiento acelerado de la matrícula fue absorbido por las instituciones universitarias existentes en 1983. Con excepción de la reapertura de la Universidad Nacional de Luján, cerrada bajo la dictadura y la creación de la Universidad Nacional de Formosa, al final de esta etapa, no se crearon nuevas instituciones. Cabe recordar que en 1989 había en la Argentina 27 universidades públicas y que, entre 1989 y 1999, se crearon otras 11. Al mismo tiempo hubo un intenso proceso de creación de instituciones privadas, en particular durante la primera mitad de la década de 1990 a partir del proceso de desregulación que procuró aumentar la oferta privada de estas características en ese ámbito. Durante este período se crearon 25 universidades y 7 institutos universitarios privados” (Buchbinder, 2020; 45).

En relación a esto último es menester destacar que la sanción de la LES no significó en nuestro país una privatización de la educación superior porque precisamente la aprobación de nuevas instituciones privadas se dio durante la primera mitad de la década de 1990, es decir, de manera previa a la sanción de aquella ley⁴¹.

También este aumento de la matrícula en el grado debemos vincularlo al tema que nos ocupa en esta investigación, dado que impactó en el posgrado provocando una expansión del mismo como analizamos en el capítulo IV. En nuestro tiempo hay más graduados en las carreras de grado y,

⁴¹ Los antecedentes de la propuesta de creación de universidades privadas en nuestro país se retrotraen a fines del siglo XIX; sin embargo, recién con esa propuesta se hizo realidad con la aprobación del Decreto-Ley 6403 del 22 de diciembre de 1955 que permitía la creación de universidades privadas. Por su parte, el artículo 28 de la norma también les facultaba para entregar títulos y diplomas académicos; sin embargo, este último aspecto estaba sujeto a la reglamentación que se dictara y el gobierno militar dispuso dejar esa decisión en manos del gobierno democrático que fuera elegido. La reglamentación por parte del PEN se produjo una vez que el Congreso dictó la Ley 14.557, mediante el decreto 1404/59.

Desde esa etapa la doctrina señala que existen tres olas respecto a la creación de las universidades privadas. La primera se extiende desde fines de la década de 1950 hasta comienzos de la década de 1970, donde principalmente las universidades privadas creadas tenían una orientación religiosa; la segunda ola desde principio de la década de 1970 hasta 1973 que se dicta bajo la Presidencia de Campora y siendo ministro Taiana el Decreto 451 que suspendió la autorización y las gestiones para crear nuevos establecimientos estatales y privados. En este período si bien se crearon instituciones de carácter confesional, mayormente fueron de carácter laico y la tercera ola -que responde al período que analizamos en este punto de nuestra investigación- y que se extiende desde 1989 a 1995 se crearon veinte nuevas universidades privadas y dos institutos universitarios. Podría señalarse que la ley 24.521 abrió un periodo de estancamiento para la creación de nuevas universidades privadas (Véase: Nosiglia y Zaba, 2006).

Sobre el desarrollo y la expansión de las universidades privadas en nuestro país, puede consultarse: (García de Fanelli, 1997; 39).

precisamente, éstos requirieron la formación de posgrado dado que hoy muchas veces la formación de grado no resulta suficiente para una adecuada inserción laboral.

II. Sistemas de evaluación y acreditación de calidad.

En la década de 1990 con la expansión de las políticas económicas neoliberales y la crisis del Estado de Bienestar se produce la aparición del Estado evaluador. Se pone en crisis el modelo de universidad existente hasta entonces y se empieza a sostener la necesidad de mejorar la calidad de las instituciones y de las carreras universitarias.

La diversificación en los sistemas de educación superior y la heterogeneidad de los niveles de calidad pusieron en marcha en América Latina a fines de la década del 80 e inicios de los 90 procesos de evaluación de calidad (Fernández Lamarra, 2012; 681).

Nuestro país no permanece al margen de estas tendencias. En este período se pone en marcha un nuevo marco regulatorio de la educación superior que trajo consigo un sistema de evaluación y acreditación de la calidad. Este modelo en materia de posgrado estuvo primero a cargo de la Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP) y luego a través de la constitución de la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (CONEAU).

Estas políticas de acreditación y evaluación vinieron impulsadas por los organismos internacionales e implicaron “una redistribución de las relaciones de poder entre la autoridad del Estado, la de las elites académicas (y sus instituciones) y la ejercida por los mercados pertinentes y sus agentes” (Corengia, 2009; 125).

Desde entonces, en nuestro país, se adopta un sistema nacional y único -no hay agencias privadas- de acreditación y evaluación de gran parte de las propuestas académicas de las instituciones y de evaluación de las instituciones. Es un sistema obligatorio porque todas las instituciones tienen que hacerse evaluar externamente por CONEAU y evaluar sus propuestas de posgrado a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados y las carreras de grado que el Estado declara de interés público (conf. art. 43, LES). También es un sistema cíclico porque no se trata de una evaluación que

se realice una vez puntualmente, autorizando una carrera y culminando allí el proceso, sino que por el contrario es un proceso continuo y permanente de evaluación -cada 3 o 6 años-.

La CONEAU es el organismo encargado de llevar a cabo los procesos evaluativos. La CONEAU se compone por doce miembros de reconocida jerarquía académica y científica, con experiencia en la gestión universitaria. Los miembros ejercen sus funciones a título personal, con independencia de criterio y sin asumir la representación de ninguna institución. Son designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de las siguientes instituciones: 3 por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), 1 por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), 1 por la Academia Nacional de Educación, 3 por el Senado de la Nación y 3 por la Cámara de Diputados.

En un primer momento las políticas de evaluación de calidad fueron resistidas por las universidades que observaron un avance sobre la autonomía. Sin embargo, con el correr de los años empezaron a ser aceptadas. Así se expresa que se dio “un proceso que fue desde una reacción negativa inicial de la evaluación y la acreditación hasta una aceptación pasiva o proactiva de estos mecanismos para la mejora y/o el aseguramiento de la calidad” (Marquina, 2020; 82).

En materia de posgrado la acreditación es obligatoria para los doctorados, maestrías y especializaciones. La acreditación asegura calidad y legitima a esos trayectos de posgrado en el mercado que está colapsado de ofertas de posgrado. En tal sentido se expresa que “este ajuste de la política de evaluación de posgrado, que es en realidad una política para dinamizar un mercado de posgrado en la Argentina, resulta de la necesidad de acelerar el proceso. Por un lado el mercado (la demanda) es tan grande que la oferta no llega a una efectiva competencia más que en algunos niveles y en algunos campos muy específicos, pero dejando grandes segmentos disponibles para ofertas sin calificación. En este fenómeno influye fuertemente la tradición universitaria argentina de títulos oficiales, es decir, respaldados por el Estado y habilitantes para el ejercicio profesional, en el caso del grado. Más allá de que las carreras de posgrado no “habilitan” para ningún ejercicio profesional esta arraigada cultura que legitima un diploma que cuenta con el respaldo explícito del Estado, contribuye a que todo título de posgrado tenga su valor en el mercado (sea apreciado) independientemente de la

intervención de mecanismos nuevos de legitimación, no instalados aún del todo en el imaginario social, como la acreditación” (Pérez Rasetti, 2010; Pérez Rasetti, 2013).

Volveremos sobre esta característica en el capítulo V cuando estudiemos el marco regulatorio del posgrado.

III. Las transformaciones en el gobierno del sistema y de las universidades.

Las regulaciones del gobierno universitario a partir de la década de 1990 se encuentran influenciadas por las orientaciones del mercado. Implicaron un cambio de agenda, donde se pasa del modelo que se instauró con la transición democrática -1983 a 1989- que implicó la vuelta a los principios reformistas hacia otro modelo universitario competitivo y de mercado.

Burton Clark sostiene que la coordinación de las instituciones está sujeta a la interacción de tres fuerzas: la académica -oligarquía académica-, el Estado y el Mercado. A partir de allí, podemos distinguir diferentes modelos de coordinación de los sistemas de Educación Superior. En Europa Continental primó la coordinación estatal, en los Estados Unidos la coordinación de mercado y en el Reino Unido la coordinación académica. Sin embargo, estos modelos nunca se presentan puros y dan lugar a matices y a cambios que se fueron dando a lo largo de la historia. En la actualidad, se observa un desplazamiento hacia una coordinación estatal y de mercado. Se advierte una mayor exposición de las instituciones al mercado, dándose así un pasaje del centro de gravedad en la educación superior desde el poder académico hacia la esfera del mercado y el Estado (Dávila, 2012; 33).

Las orientaciones que vinieron impuestas desde los organismos internacionales sostenían una crisis de la gobernabilidad, tanto a nivel del sistema como al interior de las instituciones (Nosiglia, Trippano y Mülle, 2021; 41). Es así como a nivel mundial se producen transformaciones en la gobernanza de la educación superior que implican un mayor grado de complejidad y que involucra a más actores (Krüger, Parellada, Samoilovich, Sursock, 2019; 11).

Se observa una nueva reconfiguración de la relación gobierno-universidad, como así también reformas sobre la forma de gobierno al interior de las instituciones. Se lleva a cabo una agenda

impulsada por el Banco Mundial, instalándose la idea de una necesidad de transformación estructural de la universidad pública.

A nivel sistema, el gobierno nacional a través del Poder Ejecutivo pasa a ocupar un papel preponderante por intermedio de la Secretaría de Políticas Universitarias creada en 1993. Al respecto se expresa que ‘el nuevo modelo, en el que el gobierno pasa a ocupar un rol central en la definición de políticas, instaló específicos temas de agenda a través de la obligación normativa y el incentivo financiero’ (Buchbinder y Marquina, 2008; 65).

La relación gobierno-universidad se dan a través de nuevas formas de coordinación universitaria. En esta etapa se produce una constitución y una reorganización de los organismos de gobierno y coordinación: el Consejo de Universidades, la CONEAU, los Consejos de Planificación regional (CPRES), la Secretaría de Políticas Universitarias y, dos ámbitos preexistentes a la reforma, como son el CIN y el CRUP, cuyas funciones fueron revisadas.

Considero que estas orientaciones generan tensión con la autonomía porque la creación de estos organismos de segundo nivel implicó complejizar la estructura poniendo una instancia de mediación entre el Estado y las Universidades y fundamentalmente, implica una traslación del poder de las universidades hacia los niveles superiores de coordinación⁴².

Por otra parte, hay un avance sobre la autonomía con la creación de nuevos órganos de fijación de política, de fiscalización, de evaluación y asesoramiento para las universidades dado que los mismos se transforman en “fuertes instancias de control político” (Nosiglia y Marquina, 1996; 106).

También se observan modificaciones en el gobierno al interior de las instituciones. Las Universidades debieron adecuar sus estatutos a lo dispuesto por la LES.

En este ámbito se observa que se recogen orientaciones que fueron propiciadas por los organismos multilaterales con base en sus diagnósticos. En tal sentido, se expresa que “en un documento

⁴² Así, se expresa que “la creación y transformación de organismos de coordinación universitaria significó la complejización de la estructura de poder del sistema de educación superior, debido a la descentralización del poder estatal y la creación de instancia de mediación en la relación entre el Estado y las universidades. Fundamentalmente, se generó una estratificación institucional en la que parte del poder de las instituciones base, es decir, las universidades, se derivó a niveles superiores de coordinación formal” (Nosiglia, 2011; 135).

En sentido similar puede verse: (Nosiglia, Trippano y Mulle, 2018; 41).

publicado en 2000, el Banco Mundial (BM) señalaba los requisitos necesarios del “buen ejercicio del poder” y plateaba principios para su logro, entre los que se destacan: libertad académica, pero con rendición de cuentas y cooperación en el gobierno; claridad en cuanto a derechos y deberes acordados y estatuidos en leyes y documentos; selección por mérito o meritocracia; la necesidad de no dejar las decisiones en manos de burócratas o políticos ajenos a la universidad; la estabilidad financiera y la rendición de cuentas; la participación de los estudiantes en el gobierno restringida a asuntos estrictamente estudiantiles (actividades extracurriculares, servicios estudiantiles y alojamiento) por cuanto su estancia en la institución es transitoria; y la división de funciones y composición diferencial de los órganos de gobierno según se trate de consejos de facultad (representativos del profesorado y encargados de tomar decisiones específicas de política académica) o consejos directivos (conformados principalmente con miembros de los sectores no académicos, con funciones de regulación de las relaciones entre la universidad y las instancias externas ante las cuales debe responder)” (Nosiglia, Mulle y Fuchsman, 2020; 76) ⁴³.

En las universidades públicas encontramos dos tipos de autoridades, a saber: (i) colegiadas: consejos superiores y consejos directivos; (ii) unipersonales: Rector y Decanos.

La LES en el art. 52 hace una clara delimitación de funciones al establecer que los órganos unipersonales tienen funciones ejecutivas y las colegiadas legislativas. Con esto se marca una clara tensión con el sistema parlamentario de gobierno en el sentido de que no se quiere dejar todo el poder de decisión y especialmente de ejecución de las políticas en mano del Consejo Superior. En esto se sigue las orientaciones de los organismos internacionales que consideran que los órganos colegiados están integrados por políticos o burócratas. Con esta disposición la LES intenta dotar de mayor poder a los órganos unipersonales, buscando un gerenciamiento de las universidades, siguiendo de este modo las recomendaciones del Banco Mundial y las tendencias mundiales del gobierno imperante en la década de 1990. Estas tendencias significaron “aumentar el poder de liderazgo de los equipos ejecutivos” (Paradeise y Thoenig, 2017; 47).

⁴³ En el mismo sentido, puede verse: (Nosiglia y Mulle, 2021; 65).

Un cabal ejemplo de lo que venimos exponiendo es que en la actualidad los órganos unipersonales manejan la agenda de los órganos colegiados. Manejan el orden del día, es decir, lo que se discute en los órganos colegiados. El dotar de mayores funciones a los órganos unipersonales -Rector y Decanos- es una consecuencia de un cambio sustancial y relevante que se da en esta etapa y que refiere a un rol más activo del Ejecutivo Nacional y los cambios que se producen en los organismos de coordinación. Al respecto, se expresa que “el rol más activo del Ejecutivo Nacional y la revalorización del segundo nivel llevaron a un mayor protagonismo de los órganos ejecutivos de las propias universidades (es decir del rector, los decanos y sus secretarios por sobre los órganos colegiados), ya que fueron estas autoridades las que tuvieron el rol de representar a la Universidad en el segundo y tercer nivel, y a la vez transmitir la información y los acuerdos resultante de esos niveles superiores a las instituciones”⁴⁴.

Por otra parte., el art. 53 establece la composición de los órganos colegiados. Allí se impone que la representación docente no debe ser inferior al 50 % de los miembros, debe haber representación estudiantil -estudiantes regulares que tengan aprobada el 30 % de las asignaturas de la carrera-, la participación no docente debe ser determinada por la institución y los graduados pueden tener representación si no tienen relación de dependencia con la institución. En cuanto a la participación docente del 50 % entra en tensión con la autonomía universitaria, pero además marca una tendencia académica de que el gobierno de la universidad debe quedar en manos de los sabios. Asimismo, en este punto otra innovación no menor es que alude a docentes y no profesores, con lo cual se incluye en el claustro a los auxiliares docente -Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes de Primera- Entiendo que con estas disposiciones hay todo un cambio de la configuración del poder en el gobierno universitario. También con la LES se establece la representación de agentes externos a la universidad. En el art. 56 establece los denominados consejos sociales, siguiendo la experiencia de España de 1983. Esta medida es un reflejo de las tendencias mundiales imperantes en la década de 1990 que

⁴⁴ HABERFELD, Leandro, MARQUINA, Mónica, MORRESI, Sergio, El sistema universitario argentino. Situación, problemas y políticas, <http://www.fcece.org.ar/wp-content/uploads/informes/sistema-universitario-argentino.pdf> (Consulta: 3/10/2021).

imponen incorporar a agentes externos al gobierno de la universidad. Con esto se piensa a la universidad más vinculada a la sociedad y al servicio de ésta. Se vincula a la idea de gobernanza que refiere a cómo la universidad responde a los requerimientos de la sociedad. Se trató de una innovación de la LES, pero de carácter optativo. Con esta innovación se avanza sobre la representación de los graduados, los que en la concepción tradicional reformista eran quienes aportaban la visión externa. La LES y sus innovaciones en materia de gobierno llevó a que las universidades modifiquen sus estatutos. No obstante, las universidades siguieron una tendencia conservadora en aras de no perder poder. Asimismo, las innovaciones si bien se dieron en las universidades nuevas y en las tradicionales, es en las primeras donde se observa una tendencia a una mayor adecuación a las nuevas orientaciones. A mi criterio observo un avance muy fuerte de la LES respecto de la autonomía al establecer cómo deben estar conformados los órganos colegiados. En tal sentido, en su art. 53 dispone que los estatutos deben establecer la composición de los órganos colegiados disponiendo que la representación docente no debe ser inferior al 50 % de la totalidad de los miembros⁴⁵. Se observa que con la LES se produce una reglamentación que implican una limitación a la autonomía universitaria, al menos en su concepción tradicional. Con la LES se produce una redefinición del concepto de autonomía universitaria, donde se considera que esta lleva implícita una responsabilidad pública para con la sociedad, es un accionar de las universidades, pero que deben dar cuenta del mismo a la sociedad (Nosiglia y Marquina, 1996; 106).

Existen dos formas de gobierno moderno: presidencialismo y el parlamentarismo. El primero en relación a la separación de poderes, evidencia una separación muy importante entre el presidente como jefe de gobierno con funciones principalmente ejecutivas y el Congreso con funciones legislativas. El segundo no hay una separación de poderes y el Congreso asume funciones legislativas y ejecutivas. También hay una marcada diferenciación en cuanto a la legitimidad del gobierno. En presidencialismo la elección es directa, en tanto que en el parlamentario es indirecta.

⁴⁵ Esto refleja una idea académica de *primus inter pares*, es decir, que los “sabios” deben gobernar la universidad. Se trata del principio jerárquico cuya génesis se remota a la universidad medieval.

Considero que en nuestro país hay una tradición fuertemente parlamentaria en la universidad. Ello en el sentido que las decisiones más importantes son tomadas por el Consejo Superior que es un órgano colegido. Los consejos superiores no sólo ejercen funciones legislativas, sino también ejecutivas. A su vez, la elección del Rector es una elección indirecta propia del sistema parlamentarista.

Debemos analizar las modificaciones que se producen a nivel gobierno de las instituciones con el estatuto de la Universidad Nacional de Rosario. En tal sentido entiendo que en la Universidad Nacional de Rosario el estatuto y las funciones que le atribuye en su art. 14 al Consejo Superior reflejan una adhesión a un sistema parlamentario de gobierno. El Consejo Superior no sólo tiene funciones de carácter legislativas, sino también ejecutivo en el sentido que ejerce y ejecuta las políticas universitarias (Conf. Art. 14 del Estatuto de la UNR). A su vez, la elección del Rector también refleja una adhesión al sistema parlamentario en razón de que es una elección indirecta. Se eligen a los miembros de la Asamblea Universitaria y es esta quien elige al Rector y Vice-rector (Conf. Art. 9, inc. C) del Estatuto UNR)⁴⁶. También se refleja el sistema parlamentario en cuanto la Asamblea Universitaria es la que suspende o remueve por causas justificadas al Rector y Vicerector (Conf. Art. 9, inc. e) del Estatuto de la UNR).

Acá encontramos una fuerte tensión entre el Estatuto de la UNR que sigue adscribiendo a un sistema parlamentario y el art. 52 de la LES que distingue funciones entre los órganos colegiados y los unipersonales y dota de mayores funciones a los órganos unipersonales.

En definitiva, en esta etapa se producen trascendentes modificaciones en el gobierno universitario, tanto a nivel sistema como de las instituciones. En este último caso, las universidades han procurado resistir las transformaciones para no perder poder y con las innovaciones que a nivel de gobierno universitario se dispusieron a partir de la LES se generaron tensiones con el principio de la autonomía y entre el sistema parlamentario que tratan de mantener las universidades y el presidencialismo que impone la LES.

⁴⁶ En las universidades tradicionales la tendencia es adoptar la elección directa. No obstante, en la UNR seguimos con elección indirecta. Sin perjuicio, cabe señalar que el Rector Franco Bartolacci en la Asamblea Universitaria que lo eligió el 22 de mayo de 2019 manifestó la necesidad de que en un futuro se adopte un sistema de elección directa.

4. Nuevas formas de financiamiento con rendición de cuentas de los recursos asignados.

En esta etapa aparecen nuevas formas de financiamiento, donde ingresan a la educación términos propios de la economía como la eficacia. Empieza a darse una diversificación de las fuentes de ingreso -como veremos en el capítulo VII-.

Se lleva a cabo un financiamiento con rendición de cuentas. Comienza a marcarse una cultura más gerencial que implica que los recursos financieros son descentralizados y transferidos a las universidades, quienes lo aplican y rinden cuentas con la evaluación y auditorías de producción.

Es un momento en que al calor de las políticas económicas de corte neo liberal se produce una mercantilización de la educación superior. En ese contexto se empieza a debatir si hay que financiar la oferta o financiar la demanda y comienza también un debate sobre el arancelamiento.

También las restricciones presupuestarias en materia de educación llevaron a la búsqueda de recursos privados y es allí donde el posgrado se presentó como una alternativa válida e interesante para obtener rápidamente recursos. Retomaremos y profundizaremos este tema en el capítulo VII.

5. La internacionalización de la educación superior.

La universidad -como mostramos en el capítulo II al referirnos a los modelos de universidad- estuvo teñida por la nota internacionalidad desde sus orígenes. Se volvió nacional -se cerró en las fronteras de un Estado- para cumplir las necesidades del Estado a partir del siglo XIX. En tal sentido, se sostiene que “la universidad en su génesis, fue internacional y se volvió nacional en el marco de los modelos de gestión estatales que supeditaron los objetivos de la Universidad a los intereses de la Nación, quedando encerrada en esas fronteras” (Rama, 2006; 17).

Sin embargo, en la última parte del siglo XX esa nota internacionalidad se presenta como una tendencia actual de la educación superior asociada al fenómeno de la globalización y se convierte de ese modo como un componente ineludible en la gestión y planificación estratégica de políticas universitarias.

Se señala que hoy estamos atravesando un nuevo modelo universitario como consecuencia de la internacionalización de la educación superior. A partir de la reforma de 1918 se empieza a gestar un

modelo basado en el principio de la autonomía, luego un modelo dual público-privado y ahora con la globalización un modelo trinario público-privado/nacional-internacional (Rama, 2005; 47).

El proceso de globalización que se acentuó a partir de la década de 1990 y los avances en la tecnología y las comunicaciones generaron un mundo sin fronteras. Se observa así una expansión económica y cultural a nivel universal de la cual la educación superior no permanece al margen, sino que se constituye como un motor trascendental para cumplir esa transformación planetaria.

Por lo tanto, si bien la internacionalización de las universidades no es nueva, porque estas desde sus orígenes presentaron ese matiz, lo que en nuestro tiempo se presenta como nuevo es vincular la internacionalización con el fenómeno de la globalización. La internacionalización de la educación superior es una respuesta de los países al fenómeno multidimensional de la globalización. Así se sostiene que “lo que sí se presenta de un modo nuevo —y novedoso— es lo que entendemos en la actualidad al asociar la educación internacional con la globalización, concibiendo a la misma no solo como un reordenamiento de las relaciones económico-financieras, sino como una reorganización de todas las esferas de la vida social dentro de las que se incluye la educativa” (Mayer y Catalano, 2018; 19).

Al respecto se expresa que “uno de los cimientos sobre los que se asienta el relato y la justificación de la internacionalización de la educación superior a escala mundial es su relación con la globalización neoliberal. La apertura de la educación superior al mercado y su consideración como servicio comercial a escala mundial, con su consecuente mercantilización, son dos manifestaciones de esta globalización y los supuestos catalizadores de la internacionalización de la educación superior dentro de esta visión” (Jesús, 2017; 119).

En definitiva, correctamente se señala que “la globalización corresponde a las fuerzas económicas, políticas y sociales que empujan la educación superior del siglo XXI hacia una mayor implicación en la escena internacional” (Altbach y Knight, 2006; 13).

La educación superior empezó moverse en ese escenario y las instituciones de educación superior debieron adecuarse a ese contexto para ser competitivas y dar respuestas a los problemas que se

presentaban en la aldea global y a la necesidad de formar recursos humanos con competencia internacional. De ese modo, la internacionalización de la educación superior se exhibe como una de las tendencias contemporáneas más importantes, que implica un tránsito de una educación nacional a una educación internacional (Iriarte y Cravino, 2019).

En lo que respecta a nuestro país a mediados de la década de 1990 los sectores gubernamentales empezaron a diseñar e impulsar políticas de internacionalización de la educación superior; sin embargo, las universidades tardaron en incluirlas en políticas institucionales. En efecto, en los primeros años de la década del 2000 la mayor parte de las universidades no tenía estructuras de gestión responsables de la internacionalización. En la actualidad, esta situación ha cambiado dado que muchas universidades incluyen en su estructura un área específicamente dedicada a la dimensión internacional y avanzan en la planificación de la gestión de las relaciones internacionales universitarias (Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Marquina y Aiello, 2018; 234).

La internacionalización de la educación superior se presenta como un proceso específico en el ámbito universitario y que “supone un conjunto de diferentes acciones con grados diversos de compromiso institucional”⁴⁷. En definitiva, la internacionalización de la educación superior en los últimos tiempos dejó de ser un valor añadido para convertirse en una cuestión generalizada (Wit, 2011; 77).

El tal sentido se indica que “la internacionalización de la educación superior puede entenderse como el conjunto de políticas y programas desarrollados por las instituciones universitarias para incorporar las dimensiones internacional e intercultural en el marco de sus acciones, misiones y propósitos institucionales (sean éstos promovidos, o no, por políticas públicas determinadas)”⁴⁸.

Para las universidades que corresponden a los países proveedores de servicios educativos la educación transnacional se presenta como una oportunidad para diversificar sus fuentes de financiamiento; en

⁴⁷ MULLE, Verónica, La internacionalización de la educación superior. Orientaciones y desafíos en el marco de las CRES, en “Farmacia y Bioquímica en foco”, publicación digital de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional de Buenos Aires, [LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ORIENTACIONES Y DESAFÍOS EN EL MARCO DE LAS CRES | Revista Digital \(uba.ar\)](#) (Consulta: 29/12/2022).

⁴⁸ MULLE, Verónica, La internacionalización de la educación superior. Orientaciones y desafíos en el marco de las CRES, en “Farmacia y Bioquímica en foco”, publicación digital de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional de Buenos Aires, [LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ORIENTACIONES Y DESAFÍOS EN EL MARCO DE LAS CRES | Revista Digital \(uba.ar\)](#) (Consulta: 29/12/2022).

tanto que para los alumnos de los países “huéspedes” se presenta también como una oportunidad de obtener un título de una universidad extranjera que de otra manera se vería dificultada su obtención por problemas de trabajo, familiares o financieros (García de Fanelli, 1999; 6).

En el mundo actual las tradicionales funciones de las universidades -académica o docencia, investigación y extensión- deben ser pensadas e reinterpretadas en clave internacional⁴⁹. Aparece así en la sociedad del conocimiento que hoy transitamos la internacionalización como una nueva función sustantiva de las universidades con carácter transversal que toca y transforma a las demás funciones sustantivas tradicionales⁵⁰.

La internacionalización de la educación superior también presenta ciertos ejes de tensión. Así, entran en tensión lo mundial y lo local en lo educativo. La educación sin fronteras debe darse respetando la diversidad y estimulando la cooperación, fortaleciendo así los sistemas educativos nacionales (Rama, 2005; 47).

Esta internacionalización de la educación superior demanda un mayor financiamiento y requiere en los gestores mayor capacitación para dar respuestas a las necesidades de fenómeno creciente. De ese modo, las universidades ya no pueden quedar al margen de este fenómeno complejo y la internacionalización se convierte en un componente inevitable de la gestión y la política institucional de las universidades.

A nivel de políticas públicas estatales para responder a la internacionalización cabe mencionar que dentro de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) -bajo la órbita del Ministerio de Educación- se encuentra la creación en el año 2003 del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), que es el encargado de coordinar y promover

⁴⁹ Tradicionalmente las funciones sustantivas de las universidades eran la docencia y la investigación. A partir de la reforma de 1918 se agregó la extensión.

⁵⁰ Se señala que “la internacionalización constituye por tanto una cuarta o quinta dimensión de la educación superior. A las tradicionales dimensiones de docencia, investigación y extensión le sumamos la gestión, y también la internacionalización. La particularidad de ésta última es que la misma acciona y reacciona a partir de la interrelación con las otras dimensiones, constituyéndose en una dinamizadora - en el escenario internacional - de las dimensiones tradicionales. La existencia de políticas de internacionalización en una institución de educación superior presupone la orientación global de la institución al escenario internacional, constituyéndose ésta en un medio y no en un fin en sí misma” (RODOREDA, 2021).

acciones relacionadas con el proceso de internacionalización de las instituciones universitarias argentinas. Es un programa que busca promover la internacionalización de las instituciones universitarias argentinas para su fortalecimiento integral. Para ello, desarrollan actividades en tres dimensiones: cooperación internacional; promoción de la universidad argentina en el mundo y articulación de las demandas y necesidades del sistema universitario argentino en materia de internacionalización de la educación superior. Este programa fue un importante avance dado que hasta entonces la internacionalización de la educación superior quedaba librada a las acciones y objetivos que trazaban las propias instituciones educativas.

Es que la internacionalización de la educación superior también lleva a repotenciar el rol del Estado en la política universitaria. Aparece el Estado para controlar el desmedido avance de las propuestas educativas transnacionales o bien buscando establecer un equilibrio entre la apertura y la restricción a la educación transnacional, fomentando y dando marco a la cooperación universitaria internacional. Al respecto se indica que “en este marco complejo los países carecen de mecanismos para regular el ingreso de educación transnacional, para asegurar la calidad de los programas ofrecidos por los proveedores externos; tampoco están dispuestos los colegios profesionales a homologar dichos estudios, ni las IES a perder sus estudiantes. Este nuevo escenario de la educación transfronteriza tiende a reposicionar mucho de los roles y funciones del Estado: en unos casos hacia la protección de los sistemas educativos nacionales frente a la nueva competencia de la educación transnacional; en otros, a buscar equilibrios entre la apertura y la restricción a la educación transnacional, y finalmente, en el interés de promover una apertura buscando incrementar con ello la oferta o la calidad o reducir costos” (Rama, 2005; 47).

La internacionalización determinó que se incrementaron los programadas de movilidad estudiantil y docente y se desarrollaron redes de cooperación internacional universitaria que posibilitan la

formación, la investigación y la transferencia de conocimientos entre universidades de diferentes países⁵¹.

Asimismo, este proceso impacta en la gestión de las universidades que -como señalamos en este capítulo- fueron creando áreas específicas para dar respuesta a las demandas de la internacionalización y requiere funcionarios y agentes capacitados en esta problemática. Es que la internacionalización no sólo se presenta como un objetivo ineludible de las universidades, sino también una estrategia de actualización y transformación de los sistemas de educación superior.

La internacionalización se refleja en la cada vez mayor importancia que adquieren los rankings internacionales de universidades, dado que la misma es un tópico que se considera de manera relevante en los referidos rankings⁵². En tal sentido se expresa que “las posiciones alcanzadas por las IES en estos instrumentos ya no solo interesan a las instituciones de élite en abierta competencia, sino que también se han convertido en fuerza germinativa de atención -y en algunos casos de obsesión- para un amplio espectro de universidades que desean verse remontando posiciones en las tablas clasificatorias”⁵³.

Las instituciones de educación superior aspiran a posicionarse en estos rankings como una forma de competitividad y como sinónimo de mayor excelencia académica. De ese modo, en los últimos años los rankings presentan una mayor visibilidad e impacto ya no sólo en los actores involucrados en la

⁵¹ En cuanto a la movilidad estudiantil si bien ha sido un avance importante a partir de la década de 1990 sigue siendo insuficiente en relación a la cantidad de estudiantes. Así se expresa que “el porcentaje de los estudiantes de cada país iberoamericano que estudia en el extranjero es insignificante dentro de la respectiva población estudiantil: menos del uno por ciento de la matrícula regional. En general, en el caso de los estudiantes de países latinoamericanos, los destinos preferentes en el exterior son Estados Unidos de América en primer lugar luego España. En el caso de los estudiantes españoles y portugueses sus destinos de preferencia son otros países europeos como Gran Bretaña, Francia y Alemania”. (Véase: *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*, Brunner, José Joaquín (Editor-Coordenador), Miranda, Daniel Andrés (Editor Adjunto), Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de desarrollo, 2016, p. 121).

⁵² Los rankings constituyen un ordenamiento numérico en función de una variable. Tienen un origen deportivo, así la tabla de posiciones en un campeonato es un ranking. En la educación superior aparecen estos rankings como producto norteamericano destinado a un público interno, luego con el proceso de globalización se difundieron en todo el mundo especialmente en los países de Asia y Europa. En los últimos años se instalaron en los debates universitarias de la Argentina y de demás países de Latinoamérica donde aparecen reacciones encontradas tanto por la baja ubicación de las universidades de la región como también en torno a los valores que conlleva ese ordenamiento (Albornoz y Osorio, 2017; 11).

⁵³ QUINTEIRO GORIS, José Antonio, La internacionalización de la educación superior: ¿y la medición para cuándo?’, IESAIC-UNESCO, 7 de marzo de 2020, [La internacionalización de la educación superior: ¿y la medición para cuándo? – UNESCO-IESALC](#) (Consulta: 29/12/2022).

gestión de la educación superior, sino en la opinión pública por la repercusión que tienen en los medios de comunicación (Albornoz y Osorio, 2017; 11).

También las políticas de aseguramiento de calidad y la acreditación de carreras se ven atravesados por este proceso de internacionalización. Así, en todos los países se crearon agencias de acreditación locales y empiezan aparecer organismos regionales de acreditación. Así se expresa que “en la Unión Europea —además de agencias nacionales de evaluación y de acreditación— la evaluación y establecimiento de parámetros y planes de cooperación están a cargo de la European Association for Quality Assurance in Higher Education. En América Latina existen organismos regionales de acreditación, como la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad en la Educación Superior, creada en 2003, y el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del MERCOSUR (ARCUSUR), cuyo antecedente fue el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA) que funcionó entre 1998 y 2002”⁵⁴.

Los trayectos de posgrado y la actividad académica de posgrado tienen una particular relevancia en este proceso de internacionalización. Empezaron aparecer así propuestas académicas transnacionales donde un estudiante de determinada carrera de posgrado puede estudiar ciertos trayectos en otro país, empiezan aparecer propuestas académicas interinstitucionales, programas de co-tutela doctoral y universidades extranjeras que establecen sede de posgrado en otros países. La necesidad de dar respuesta al impacto de la internacionalización se presenta como uno de los desafíos más importantes que se enfrenta la gestión de los posgrados como abordaremos en el capítulo VI.

III. Conclusiones.

En este escenario, con este nuevo contexto político-económico-social se produce a partir de la década de 1990 una expansión de los posgrados. Expansión como veremos en el capítulo siguiente se da de una forma un poco desordenada, pero de un modo constante e intenso. Es precisamente el contexto

⁵⁴ MULLE, Verónica, La internacionalización de la educación superior. Orientaciones y desafíos en el marco de las CRES, en “Farmacia y Bioquímica en foco”, publicación digital de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional de Buenos Aires, [LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ORIENTACIONES Y DESAFÍOS EN EL MARCO DE LAS CRES | Revista Digital \(uba.ar\)](#) (Consulta: 29/12/2022).

que estudiamos en este capítulo el que explica y fundamenta la expansión que analizamos en el próximo capítulo.

En 1995 se dictó la Ley de Educación Superior Nro. 24.521 la que en un primer momento fue resistida por los actores universitarios por considerar que implicaba un avance sobre los principios reformistas de la autonomía y el co-gobierno universitario. Sin embargo, con el correr de los años la citada normativa fue aceptada e inclusive puede decirse que constituyó un marco normativo adecuado para el desarrollo de los posgrados en nuestro país.

Asimismo, hay que tener presente que el desarrollo que realizamos en este capítulo muestra un estado de situación a fines del siglo pasado cuando comienza la expansión sostenida de los posgrados, pero en la actualidad a las citadas transformaciones se suman otras provenientes de la globalización del sistema de educación superior o transformaciones que se dan a través de la educación a distancia y de la educación de emergencia que se dio en el contexto de pandemia y más recientemente los impactos que la inteligencia artificial provoca en las prácticas docentes, administrativas y de gestión. La política y gestión de la educación superior y en particular de la gestión universitaria y del sistema universitario se encuentra en una constante y dinámica transformación. Vertiginosa y rápidamente día a día se advierten nuevas transformaciones.

Capítulo IV

La expansión de los posgrados

I. Introducción.

La expansión de los posgrados se produce en nuestro país a partir de la década de 1990, intensificándose ese crecimiento en el siglo XXI. Hasta entonces como bien señala Krotsch (1996) “el posgrado en Argentina constituyó una región olvidada” (Krotsch, 1996; 43).

Al respecto, se señala que los posgrados muestran dos grandes momentos de su expansión. Primero en los años 90, en particular en la segunda mitad de dicha década, amparado por las transformaciones sistemáticas que afectaron a las universidades y, un segundo momento, que se produce luego de la crisis de 2001-2002, donde el crecimiento se da en un contexto de maduración de los posgrados y de recuperación de la inversión pública en ciencia y tecnología (Unzué, 2011; 127).

Consideramos que podemos encontrar un tercer momento del crecimiento de los posgrados y es el que está dándose en nuestro tiempo de pos-pandemia. Se observa en la actualidad una ampliación de los posgrados tomando las enseñanzas que dejó la pandemia de la COVID-19 sobre la educación en entornos virtuales que acercó la tecnología a los procesos de enseñanza, redujo la distancia espacial entre docentes y alumnos y pone en debate el concepto de presencialidad.

El puntal del crecimiento de los posgrados en las últimas décadas se encuentra a fines del siglo XX. En la década de 1990 el crecimiento de los posgrados se encuentra asociado a diversos factores tales como: (i) las transformaciones que se producen en el contexto político económico en donde el mercado avanza por sobre el derecho y la política y ello se refleja en nuestro ámbito en una mercantilización de la educación superior; (ii) las mutaciones que se producen en el Estado que pasa de un Estado regulador a un Estado subsidiario que se desprende de la prestación de la mayor parte de los servicios públicos⁵⁵; (iii) las transformaciones que en particular se dan en el sector de la

⁵⁵ Es el modelo del Estado neoliberal que aparece en escena frente a una crisis del Estado de Bienestar. En el Estado neoliberal se propicia que los servicios que antes eran prestados obligatoriamente por el Estado pasen a regirse por leyes de mercado, delegándose su gestión a la iniciativa privada. En Argentina con la sanción de la Ley de reforma del Estado se da el marco jurídico para la privatización de empresas que en el modelo benefactor eran de gestión pública,

educación superior⁵⁶ y; (iv) las restricciones presupuestarias que determinaron que los posgrados se presenten en las instituciones como una fuente de financiamiento⁵⁷.

La expansión de los posgrados se da en tres sentidos.

Por un lado, el aumento de propuestas de posgrados, la que en muchos casos se dio de manera desordenada, no planificada, respondiendo a intereses particulares de los docentes que desarrollaban determinadas disciplinas más que a las necesidades de las instituciones en la que se dictaban o a las necesidades laborales de la sociedad.

Por otro lado, la expansión se refleja en que cada vez son más las universidades que empiezan a solicitar la acreditación de carreras de posgrados -lo que también es un reflejo de un incremento de universidades de gestión privada que se produce en la década de 1990 y la aparición de nuevas universidades de gestión pública en el siglo XXI-. Respecto a estos aspectos podemos señalar que “la diversificación es la contracara de la expansión” (Luchilo, 2010; 13).

Finalmente, el crecimiento se observa en los sujetos -tantos alumnos como docentes- que participan de los posgrados. En tal sentido, el crecimiento rápidamente se reflejó en el aumento de la matrícula dado que cada vez más graduados requieren la formación de posgrado. Este aumento de la matrícula se produce por la necesidad que impone el mercado de una formación continua y, a su vez, se sitúa precedido en los cambios que en la educación superior se producen en la etapa de la transición democrática donde en el grado a partir de 1984 se suprimieron los “cupos de ingreso” y en 1985 se implantó un sistema de ingreso directo” sin limitación lo que provocó un exponencial aumento de la

desvinculando al Estado de esa función. Se pensaba que el Estado era ineficiente en la prestación de esos servicios, se buscaba incrementar la inversión privada y reducir el gasto público.

⁵⁶ Así se sostiene que esta expansión “puede considerarse como uno de los efectos de la tentativa de modernización de la universidad en la década de los 90” (véase: De La Fare, 2008; 103; De La Fare y Lenz, 2010).

Asimismo, se sostiene que la expansión de los posgrados “se inscribe en el significativo crecimiento cuantitativo que tuvo la educación superior en los países de la región a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, período en el que tanto la cantidad de estudiantes como el número de instituciones se multiplicó de manera exponencial. Las cifras son elocuentes” (Gentili, y Saforcada, 2012; 107).

⁵⁷ Los posgrados en este escenario de mercantilización de la educación superior se presentan como una importante fuente de financiamiento privado.

En tal sentido se expresa que la LES reconoce en las universidades la atribución de crear carreras de grado y de posgrado, a la vez que les permite a las mismas generar recursos propios a través de la venta de bienes y servicios. De esa combinación surge el incentivo para la expansión de los posgrados que se dio en la segunda parte de la década de 1990, rompiendo con la reivindicación de la gratuidad de los estudios universitarios que se había consolidado en la Argentina desde mediados del siglo XX (Véase: Unzué, 2011; 127).

matrícula. Este mayor número de personas que accedieron a la educación superior de grado luego se refleja en graduados que más tarde requirieron la formación de posgrado. También se da un aumento de los docentes que imparten clases en los posgrados esto como una consecuencia del aumento de alumnos y programas de posgrado, pero también por un incentivo económico para los docentes. Dentro de un sistema universitario con docentes de baja dedicación y con magros salarios los posgrados constituyeron un espacio relevante para que los docentes obtengan recursos económicos complementarios. Al respecto se expresa que “el segundo núcleo sobre el que operó este sistema de incentivos económicos fue en los propios cuerpos de profesores. En el contexto de magros salarios para la docencia universitaria, el desarrollo de los posgrados generó alternativas de ingresos adicionales por la enseñanza en ese nivel” (Unzué, 2011; 127).

En definitiva, el crecimiento de las propuestas de posgrados que empezó a manifestarse a fines del siglo XX, hoy se exhibe como un proceso que sigue en alza con un crecimiento sostenido en el tiempo y diversificado tanto en cuanto a las propuestas como a las instituciones que solicitan la acreditación de carreras.

II. Antecedentes de la expansión de los posgrados.

Creemos que es importante en este capítulo realizar un estudio de los posgrados en perspectiva histórica, analizando su evolución a través de las diferentes décadas del siglo XX hasta llegar a la configuración actual del sistema de posgrados en nuestro tiempo.

Consideramos que el estudio del crecimiento que los posgrados han tenido en el devenir de los años es fundamental para poder conocer el estado actual de los mismos y constituye uno de los pilares de las transformaciones que se dieron en la educación superior en nuestro país a partir de 1990. En tal sentido se expresa que “la expansión de la oferta de carreras de posgrado es uno de los principales ejes de transformación de los sistemas nacionales de Educación Superior en las últimas décadas” (Dávila, 2012; 13).

Los posgrados comienzan a expandirse fuertemente a partir de la década de 1990. Pero, existieron algunos antecedentes aislados con anterioridad que debemos poner de manifiesto.

En este acápite analizamos los orígenes de las carreras de posgrado a principio del siglo XX y las tres etapas que consideramos cumbres para la expansión de los posgrados: (i) la década de 1990; (ii) la crisis económica financiera 2001-2002 y; (iii) el escenario actual de pospandemia.

En la Argentina, si bien se observa una tradición universitaria de larga data, el nivel de posgrado presenta un desarrollo más reciente y aún se encuentra en expansión (Fliguer y Accinelli, 2011).

Los primeros desarrollos de los posgrados se remontan a principios del siglo XX, vinculados a la institucionalización de la investigación científica y limitados a los doctorados⁵⁸. De esa manera “en el contexto de proyectos institucionales innovadores, como el de la Universidad Nacional de La Plata, se crean los doctorados en Ciencias Naturales, Física, Ciencias Exactas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Filosofía y Letras, Agronomía y Veterinaria y Ciencias de la Educación. Por otra parte, se fundan los doctorados en Bioquímica y Farmacia en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad Nacional de Rosario y en la Nacional de Tucumán” (De la Fare y Rovelli, 2021).

La aparición de estos antecedentes aislados y escasos del posgrado, pero, a su vez tempranos dado que nos referimos de principios del siglo XX es una particularidad del posgrado argentino que lo diferencia del resto de los países de Latinoamérica y que responden a que en Argentina el desarrollo de la universidad se da a fines del siglo XIX (Krostch, 1996; 43).

La inestabilidad política que atravesó el país a partir de 1930 impactó en el incipiente sistema universitario, provocando la cesantía de docentes y un freno en la actividad científica que incidió negativamente en la expansión de los doctorados y aminoró el surgimiento de los posgrados (De la Fare y Rovelli, 2021).

Asimismo, los doctorados como un trayecto destinado a la formación de recursos humanos para la actividad científica y el desarrollo de la carrera docente se fueron perdiendo como exigencia para el ejercicio de la docencia en la etapa de masificación de las universidades que tuvo lugar entre 1945 a

⁵⁸ Se trataba de doctorados de tipo “honoríficos” (Véase: Krostch, 1996; 43).

1955. La ampliación de la matrícula impactó en la necesidad de aumentar el claustro docente, llevando así a la supresión de la exigencia del título de doctor para el ejercicio de la docencia universitaria (Fliguer y Accinelli, 2011).

Posteriormente, en el período que va desde 1955 a 1960 otro freno importante que se pone al desarrollo del posgrado tiene que ver con la irrupción de gobiernos militares. Esto se da en un momento que el posgrado estaba atravesando un “mestizaje de estructuras” y desde entonces se produce una nueva emigración de científicos y la prevalencia de una política universitaria centrada en el congelamiento de la situación existente (Krostch, 1996; 43).

Así, la Argentina empieza a quedar centrada en políticas conservadoras y tradicionales y otros países de Latinoamérica empiezan a virar hacía orientaciones más innovadoras de neto corte anglosajón.

En la década de 1960 se retoman algunos desarrollos de posgrado que fueron escasos y limitados a los doctorados en Ciencias Naturales y algunas especializaciones en las Ciencias Médicas (Zelaya, García y Di Marco, 2016). Por el contrario, por aquellos años eran muy insuficientes los posgrados en Ciencias Sociales. Se señala que ello fue lo que motivó “la creación en la segunda mitad de la década de 1960 del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y, algunos años antes, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)” (Gentili y Saforcada, 2010; 255).

En la etapa de la transición democrática se produce la reconstrucción del Estado en general y en particular una recuperación de la universidad con una vuelta a los principios reformistas de 1918.

A nivel regional, en la década de 1980 empieza a recuperarse la democracia en distintos países de Latinoamérica, cuyo proceso irá consolidándose en las décadas siguientes. En el contexto local el país enfrentaba el desafío de retomar la senda constitucional, sumido en una grave crisis económica.

Un país altamente endeudado e inmerso en una crisis fiscal que puso en crisis el modelo interno basado en el aparato estatal.

El gobierno radical de Raúl Alfonsín asumió como un tema prioritario de su agenda la democratización y la normalización de la universidad pública, considerando que la misma constituía una importante forma de ampliar la participación de la sociedad, asegurando así la democracia. En

tal sentido se expresa que la gestión de Alfonsín “otorgó a la universidad pública un rol importante en la ampliación de la participación social considerando que ésta constituía una vía de aseguramiento de la democracia” (Chiroleau, 2018; 24). La impronta reformista del gobierno de Alfonsín “supuso el comienzo de un período promisorio para las universidades públicas argentinas” (Chiroleau, 2018; 24). Para el gobierno democrático de 1983, las universidades eran consideradas fundamentales en la articulación entre el Estado y la Sociedad y pensadas con un papel central en la ampliación de la participación social. Así se expresa que “en un contexto de reinstitucionalización del país luego de la experiencia autoritaria, la universidad era considerada como una institución clave y a la vez un caso-testigo sobre el direccionamiento y las prácticas de ampliación de la participación política y social alentadas desde el orden nacional” (Chiroleau, Iazzetta, Voras, Díaz, Volosio, 2001; 137). En definitiva, con la vuelta a la democracia las universidades fueron uno de los ámbitos que concitó mayores expectativas de apertura⁵⁹. Al efecto de lograr la normalización con el gobierno de Alfonsín se intervinieron todas las universidades nacionales -que por entonces ascendían a 25-. La normalización de las Universidades Nacionales implicó: (i) Nombramiento de Rectores y Decanos normalizadores por parte del Poder Ejecutivo Nacional. (ii) La puesta en vigencia de los Estatutos Universitarios vigentes a 1966 -cuando se produjo la ruptura institucional con el golpe militar al gobierno constitucional del Dr. Arturo Illia- (iii) La constitución de Consejos Superiores provisorios en las entonces 25 Universidades Nacionales. (iv) El reconocimiento de un Centro de Estudiantes por Facultad y de una Federación de Centros por Universidad -además de la FUA-. (v) La derogación de la ley de Facto Nro. 22.207 del 11 de abril de 1980 -Ley Orgánica de Universidades Nacionales-(vi) Fue refundada la Universidad Nacional de Luján -pasando a constituir la vigésima sexta Universidad Nacional-⁶⁰.

⁵⁹ MARQUINA, Mónica, La universidad para la libertad, en “Caras y Caretas”, 25 de febrero de 2019, <https://carasycaretas.org.ar/2019/02/25/la-universidad-para-la-libertad/> (Consulta > 28/08/2021).

⁶⁰ La Universidad Nacional de Lujan había sido creada en 1972 por ley 20.031, como parte del Plan Taquini, que era el programa de reorganización de la educación superior que llevó a la fundación de las universidades de Jujuy, La Pampa, Lomas de Zamora, Entre Ríos, Catamarca, Misiones, Salta, San Juan, San Luis y Santiago del Estero. Durante la dictadura la Universidad de Lujan fue cerrada y sus bienes se traspasaron a la Universidad de Buenos Aires. La clausura de la Universidad de Lujan se dispuso en 1979 por ley 22.167.

La actividad de posgrado no quedó al margen de este proceso de florecimiento de las universidades y empiezan los primeros intentos de sistematización. En tal sentido, en 1985 por decreto presidencial se creó el Sistema Universitario de Cuarto Nivel (SICUN) que definió por primera vez los niveles de posgrado (especialización, maestría y doctorado)⁶¹. A través del mismo se buscaba sistematizar todo el sistema de posgrado en nuestro país, permitiendo a las universidades aumentar su nivel académico y científico, a la vez, que posibilitara la retención de los docentes e investigadores dado que ya no tendrían que acudir al exterior para perfeccionarse⁶². Esta decisión constituye “una política específica dirigida a promover la organización a nivel de cuaternario del país” (Krostch, 1996; 43).

Por intermedio del SICUN se buscaba la libre adhesión de las universidades a este sistema y tenía “como misión organizar y fortalecer el posgrado a partir de las actividades existentes en la época e impulsando “nuevos programas de formación en disciplinas críticas para el desarrollo y modernización del país, en conexión directa con planes de investigación y tomando especialmente en cuenta necesidades nacionales y regionales” (art. 2º). Se basaba en la idea de cooperación entre las universidades y si bien se establecía que la implementación de este sistema recibiría recursos especiales del gobierno nacional y de otros organismos interesados, también sustentaba la idea de contribución por parte de las universidades participantes al sostenimiento de los programas” (De La Fare y Lenz, 2010). Sin embargo, más allá de los objetivos propuestos el sistema no logró consolidarse y se sostiene que “se trató de un esfuerzo aislado que no tuvo éxito y los posgrados siguieron creándose en forma poco regulada” (Marquis, 2009; 36).

Superado los intentos del gobierno de la transición democrática, con un nuevo gobierno democrático, en la década de 1990 se da en nuestro país la aparición de un modelo de Estado neoliberal.

⁶¹ El SICUN fue impulsado mediante decreto Nro. 1967 del 9 de octubre de 1985.

⁶² El Ministro de Justicia y Educación Alconada Aramburu expresó que “Los Rectores, en uso de atribuciones que les son propias, de acuerdo con la Ley 23.068, están hoy abocados a la tarea de estructurar el Cuarto Nivel, que sin duda permitirá a las Universidades Nacionales alcanzar el más alto plano académico, reteniendo a la vez, en el país, a investigadores y científicos que ahora buscan su perfeccionamiento en el extranjero”. (Discurso de Ministro de Educación y Justicia, Dr. Carlos Alconada Aramburu al asumir el Rector de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Oscar Julio Shuberoff, 14 de marzo de 1986, Centro de Información y Documentación Educativa).

La educación superior y las universidades no quedaron al margen del proceso de transformación del Estado que analizamos en el capítulo III y es así que al calor de las transformaciones que se producen en este sector se da la expansión de los posgrados.

Desde entonces el crecimiento de los posgrados ha sido vertiginoso y sostenido en el tiempo. En esta etapa se produce una marcada privatización de los posgrados. En tal sentido se indica que “una tendencia notable de las políticas públicas de los noventa en relación con los posgrados, es la que se refiere a la privatización, entendida como la expansión de los posgrados privados y el cobro de aranceles en los posgrados del sector público” (Mollis, 2010; 13).

La expansión de los posgrados en esta etapa fue rápida y, a su vez, desordenada (Buchbinder y Marquina, 2008, p. 55).

En la década de 1990 la expansión de los posgrados se impulsó con un nuevo marco normativo dado a partir de la sanción de la ley 24.521, la Ley de Educación Superior -LES- y con la Resolución del Ministerio de Educación Nro. 1168/97 la que fijó los estándares para la acreditación de las carreras de posgrados con una metodología que incluyó la actuación del “comité de pares” tanto para intervenir en la acreditación como en la categorización de las carreras en caso de ser solicitada (De La Fare y Lenz, 2010).

En este momento también comienza el proceso de acreditación de los posgrados. Los antecedentes de la acreditación de los posgrados en nuestro país se retrotraen al año 1995 cuando el Ministerio de Cultura y Educación en acuerdo con el sistema universitario estableció un proceso de acreditación de las propuestas de posgrados creando una Comisión de Acreditación de Posgrado (CAP) que se integraba por miembros del sistema universitario y académico.

En tal sentido se señala que “la tarea realizada por la CAP fue la primera experiencia en acreditación de posgrado sistemática y generalizada realizada en el país y constituyó la prueba piloto para la posterior institucionalización de los procesos de acreditación desarrollados por la CONEAU” (Guaglianone, 2011; 164).

Esta comisión realizó una convocatoria voluntaria para la acreditación de doctorados y maestrías -no incluía a las especializaciones- a través del dictamen de pares evaluadores y previendo cuatro categorías: acreditación A, B y C y No acreditación⁶³. Las categorías de acreditación iban vinculadas al FOMECE (Fondo de Mejoramiento para la Calidad Universitaria) que era un programa financiado por el Banco Mundial⁶⁴. En virtud del FOMECE, y en base a la categoría de acreditación, los posgrados podían solicitar distintos tipos de cooperación para su financiamiento (Fernández Lamarra, 2003).

El sistema de la CAP sólo sometía a una evaluación voluntaria a las carreras propiamente académicas -doctorados y maestrías- quedando al margen las especializaciones. Es decir, la CAP consideraba que no era necesario intervenir “el mercado de la oferta de carreras de posgrado profesionales justamente porque, al estar directamente orientada a un mercado competitivo, se trabajó con la hipótesis de que el propio mercado se encargaría de discriminar la oferta de acuerdo a los niveles de ‘calidad’, impulsado por la competencia; y que también regularía la proliferación de carreras, descartando a las ofertas de menor interés o calidad; es decir, el mercado también se encargaría de la ‘pertinencia” (Pérez Rasetti, 2010; Pérez Rasetti, 2013). Por el contrario, en la acreditación de las carreras con orientación académica -aquellas dirigidas a docentes e investigadores- la intervención del Estado se dirige a “promover condiciones de mercado en el sector, alentando la competencia mediante la discriminación de niveles de calidad; esto es, carreras acreditadas, no acreditadas y no presentadas a acreditación; carreras acreditadas con diversas categorías (Pérez Rasetti 2010; Pérez Rasetti, 2013). Posteriormente, con la LES y la creación de la CONEAU en 1996 se disuelve la CAP y la acreditación de los posgrados queda a cargo de la CONEAU. La acreditación de los posgrados deja de ser voluntaria -como era con la CAP- dado que pasa a ser obligatoria y para todo tipo de carreras -doctorados, maestrías y especializaciones-.

Para las carreras que están en funcionamiento se llevan a cabo convocatorias periódicas por áreas disciplinares.

⁶³ Sigue la experiencia de Brasil a través de la CAPES.

A través de la CAP se evaluaron, acreditaron y calificaron 176 carreras de posgrado provenientes de universidades nacionales y privadas (Mollis, 2007).

⁶⁴ El FOMECE se crea a través del decreto presidencial 480/95.

Las transformaciones que se dieron en el sistema universitario tuvieron el apoyo del Banco Mundial. Esta institución otorgó un préstamo que previamente fue acordado con la Secretaría de Políticas Universitarias. Dicho crédito estaba destinado al financiamiento del Programa de Mejora de la Educación Superior (PRES) e impuso una agenda de gobierno con la introducción de incentivos para la eficacia, la equidad y el mejoramiento de la calidad en la educación superior (Buchbinder y Marquina, 2008; 56).

En el siglo XXI el incremento y desarrollo de los posgrados se asocia también al crecimiento en el número de las universidades -tanto públicas como privadas-, los avances en la tecnología que facilitaron las propuestas de posgrado bajo la modalidad de educación a distancia y la aparición de áreas de vacancias en las distintas disciplinas.

En el siglo XXI un primer momento de esa expansión se produce luego de la crisis de 2001-2002 donde se observa una recuperación de la economía. El crecimiento de los posgrados en esta etapa se observa tanto en que cada vez son más las carreras nuevas que solicitan su acreditación como así también un aumento de la matrícula. En este período de recuperación de la economía, las condiciones macroeconómicas permitieron que alumnos extranjeros llegaran a nuestro país para capacitarse con la educación de posgrados que ofrecían las universidades argentinas.

En este siglo XXI, un segundo momento de expansión es la actual etapa de pospandemia. Este tiempo coloca al posgrado frente a grandes desafíos y que son los que estudiamos como objeto principal de esta investigación. Hoy el crecimiento se observa con nuevas propuestas de posgrado que vienen acompañadas de un acercamiento a la educación a distancia. La pandemia aproximó a nuestras universidades y a sus sujetos a la enseñanza en entornos virtuales. Esta impactó en todos los niveles de la educación, aunque, sin dudas que es en la educación superior donde la misma resultó más amigable. Las universidades rápidamente se adaptaron al contexto de pandemia, demostrando estar a la altura de las circunstancias, siguiendo con el dictado de clases y exámenes de manera virtual y ello se dio tanto en el grado como en el posgrado. Rápidamente en las universidades se observó una virtualización de emergencia que debe ser entendida como una estrategia de emergencia que permitió

mantener el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes a través de la utilización de soportes tecnológicos. Estamos de acuerdo que lo que se hizo en pandemia no es educación a distancia, pero nos acercó a la enseñanza en entornos virtuales -hasta entonces escasamente explorada- y ello impacta fuertemente en el ámbito del posgrado en diversos sentidos.

En este escenario de pospandemia, empiezan las universidades a explorar propuestas de carreras a distancia, como así también se han naturalizado la utilización de entornos virtuales combinados con presencialidad⁶⁵. Esto último permite que la expansión de los posgrados sea impensada con alumnos que merced a las aulas híbridas se acercan a carreras que de manera presencial no podrían haber cursado. Algo similar ocurre con los docentes donde la virtualidad permite que docentes de una parte del mundo dicten sus clases a alumnos que se encuentran en otra parte muy lejana. La virtualidad impacta en los posgrados ahorrando costos y provocando una expansión impensada antes de la pandemia.

3. Razones de la tardía expansión de los posgrados en Argentina.

En el acápite anterior explicamos que los posgrados en nuestro país se expanden a partir de la década de 1990, poniendo ello en evidencia un desarrollo tardío con respecto a otros países que comenzaron con las carreras de posgrado mucho tiempo antes. En Brasil el sistema de posgrado empieza a desarrollarse a partir de la década de 1960 cuando adopta el sistema norteamericano de posgrado y en México a partir de la década de 1970 asociado ese crecimiento a la expansión del sistema de ciencia y tecnología⁶⁶.

⁶⁵ Se alude a que la utilización de la virtualización en carreras presenciales es una forma de educación presencial extendida que se vale del uso de tecnologías para garantizar el vínculo pedagógico (García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/ aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), 9-28. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>, citado por Álvarez, Fernández Lamarra, García, Grandoli, Xhardez, 2021; 227).

⁶⁶ En Brasil los posgrados surgen a finales de la década de 1960 en el marco de la Ley de Reforma Universitaria (ley 5540/68) “que incluye dentro de la educación superior en el Brasil, conceptos y experiencias de formación pos graduación de la Universidad Federal de Brasilia. Por esta reforma, el posgrado tendría como objetivo cualificar a los profesionales de educación superior, y capacitar a los empleados del sector público, para la producción de conocimiento y la investigación” (Sandrone, y Torossi, 2017). Brasil muestra un sistema de posgrado fuertemente centralizado y conectado a la investigación científica. Así se expresa que “el Sistema Nacional de Posgrado brasileño se destaca por tener una fuerte conexión con el desarrollo de la investigación científica que se produce en el país, mismo porque éste es uno de los criterios de mayor peso para el sistema de evaluación y acreditación del SNPG en Brasil. Este país cuenta con un sistema fuertemente centralizado, en el que, una de sus principales agencias: la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES), fundación del Ministerio de Educación Nacional, tiene un importante papel en la consolidación y expansión de la denominada “pós-graduação stricto sensu”, es decir, programa de maestría y doctorado en todas las

Además, ese desarrollo tardío del posgrado es llamativo teniendo en cuenta el temprano desarrollo que en nuestro país tiene la universidad y la comunidad científica (Krostch, 1996; 43).

Debemos preguntarnos por las razones del desarrollo tardío en nuestro país. Es decir, debemos indagarnos porqué en la Argentina los posgrados recién comienzan a expandirse a fines del siglo pasado.

La expansión tardía de los posgrados en nuestro país obedece a que nuestro sistema de educación superior desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX se enrola en el modelo napoleónico -que estudiamos en el capítulo II- que privilegió el grado por sobre el posgrado y las carreras de tipo profesionalistas. En nuestro país, como en los distintos países de Latinoamérica el posgrado tuvo un desarrollo tardío si se lo compara con los europeos y respecto de los Estados Unidos.

Este desarrollo tardío de los estudios de posgrado en la Argentina obedece a que las universidades se gestaron siguiendo el modelo napoleónico de universidad de matiz fuertemente profesionalista. Desde este modelo se piensa las universidades orientadas a la generación de la elite política a través de las carreras de grado. En tal sentido se expresa que “la tradición profesionalista del modelo napoleónico de universidad que primó y aun prepondera en nuestra región explica que los centros académicos estuvieran mayoritariamente orientados a la formación de las élites política y económica principalmente a través de carreras de grado como abogacía y medicina” (Zelaya, García y Di Marco, 2016).

En sentido similar se expresa que “el posgrado es desde los comienzos de su historia, institucionalmente marginal en la universidad argentina, tradicionalmente estructurada sobre el grado” (Pérez Rasetti, 2010).

áreas de conocimiento. La CAPES cumple un doble papel en relación al posgrado: lo fomenta a través de financiamiento y también evalúa carreras” (De La Fare, Quiroz Schulz, 2015; 51).

Respecto a México se indica que “los rasgos más importantes de la primera etapa -la expansión desarticulada- toman como punto de partida el año 1970, fecha en la cual se impulsó el desarrollo del sistema de ciencia y tecnología. Esta decisión gubernamental estableció que el desarrollo de este sistema se diese en estrecha conexión con las instituciones de Educación Superior, que durante esta década experimentan una fuerte expansión en diversas modalidades, tales como: creación de universidades en varias entidades federativas, surgimiento de centros de investigación y creación de institutos tecnológicos” (Valenti Nigrini, 1998; 53).

En la doctrina se señala que al hablarse del desarrollo de los posgrados hay grandes disparidades entre los países de Latinoamérica y el Caribe y que Brasil y México representan los casos que desatan por encima de los demás (García Guadilla, 2002; 57).

Asimismo, se indica que la tensión que en las universidades argentinas se da entre el modelo humboltiano y el napoleónico “parece reactualizarse en la expansión de carreras de posgrado, especialmente en la creación y en algunos casos cierta indiferenciación en las carreras de especialización y maestría” (De La Fare y Lenz, 2010).

Por otra parte, en Argentina hay un desarrollo del posgrado tardío con respecto a otro país de la región como es Brasil. Ello se debe a que en nuestro país se privilegió el grado por sobre el posgrado lo que ha sido a la inversa en el hermano país (De La Fare, 2008; 103; De La Fare y Lenz, 2010).

Respecto al estancamiento y el desarrollo tardío en nuestro país del posgrado Krotsch (1996) sostiene que obedece a dos razones. Por un lado, el desarrollo temprano de la universidad argentina bajo el modelo napoleónico lo que se mantuvo a lo largo del siglo XX, marcando una diferencia con las universidades de otros países latinoamericanos que se volcaron a mediados del siglo XX al modelo anglo-sajón. Por el otro, las intervenciones militares que fueron neoliberales en lo económico, pero profundamente tradicionalistas en materia educativa y cultural, es decir, poco orientadas a la innovación. En estos períodos de gobiernos militares países como Brasil y Chile se acercan al modelo norteamericano (Krotsch, 1996; 43).

4. Conclusión.

En nuestro país, la expansión de las carreras de posgrado se produce a partir de la década de 1990, asociada a los cambios estructurales que se producen en el contexto económico-social en general y en particular en el sistema de educación superior. En esa etapa comienza también a gestarse un marco normativo para los posgrados y empiezan a estar sometidos a procesos de acreditación. Estas transformaciones estuvieron precedidas por las políticas impuestas a través del préstamo otorgado por el Banco Mundial. La expansión que se produce en estos años fue rápida, sostenida en el tiempo y algo desordenada.

Un segundo momento de expansión se concibe en la post crisis de 2001-2002, la salida de la convertibilidad y la devaluación de la moneda argentina marcaron el inicio de un lento proceso de recuperación económica. En la educación superior se llevan a cabo políticas que tuvieron como objeto

revertir los efectos de las reformas que en el ámbito de la educación se llevaron a cabo en la década de 1990. Asimismo, en esta etapa se lleva a cabo una política de aumento de los fondos disponibles para el sector de la Ciencia y la Tecnología. En este escenario, favorecido por la reactivación económica se expande el posgrado tanto en propuestas como en matrícula.

Un tercer momento de la expansión lo ubicamos en la actualidad donde el posgrado en el marco de una nueva universidad de la pospandemia procura absorber todas las enseñanzas de la pandemia. Hoy se expande el posgrado de la mano de la utilización de la tecnología en los procesos de enseñanza, debatiéndose a partir de ello el concepto de presencialidad y el impacto que produce la inteligencia artificial.

Capítulo V

El marco regulatorio de la actividad de posgrado.

I. Introducción.

En el capítulo IV observamos que los posgrados fueron expandiéndose en nuestro país de manera espontánea -y de manera algo desorganizada-, sin que exista un marco regulatorio que los contenga.

En un primer momento las propuestas de posgrado se fueron gestando en el seno de las instituciones educativas y generando las primeras regulaciones desde las propias instituciones.

Posteriormente, con el crecimiento vertiginoso que tuvo la educación superior de posgrado a partir de la década de 1990 fue necesario generar regulaciones estatales en este ámbito.

Al momento de darse la expansión de los posgrados en la década de 1990 se encontró con una débil regulación estatal (Zelaya, García y Di Marco, 2016).

De ahí, entonces surge la necesidad de empezar a gestar un marco regulatorio adecuado para el desarrollo de la actividad de posgrado.

En este capítulo realizamos un panorama de cuáles son las principales normas que regulan la actividad de posgrado en nuestro país y en particular en el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario. Este último análisis obedece a que desempeñamos nuestra función de gestión educativa en dicha institución. Asimismo, este capítulo se presenta con un interés particular dado que nuestra formación de grado es en derecho y una de las disciplinas desde donde abordamos el objeto de esta investigación es el derecho.

Cabe asimismo señalar de manera preliminar que el estudio que llevamos a cabo en este capítulo no resulta comprensivo de todas las normas que regulan la actividad de posgrado en el país, dado que ello sería una tarea de imposible realización. Simplemente, se exponen las principales normas que constituyen ese marco regulatorio y que no pueden dejarse de lado en una investigación que aborde como objeto de estudio la política y gestión de la educación de posgrado.

II. Principales normas que analizamos.

En este capítulo daremos un panorama general de las siguientes normas:

- Resolución del Ministerio de Educación Nro. 160/2011 que establece los estándares a aplicar a los procesos de acreditación de las carreras de posgrado.
- Resolución del Ministerio de Educación Nro. 2385/2015 que aprueba el “Régimen de organización de carreras, otorgamiento de título y expedición de diplomas”, que modifica la Resolución del Ministerio de Educación Nro. 160/2011.
- Ordenanza CONEAU Nro. 064/2017 que aprueba los procedimientos para evaluación de carreras nuevas de posgrado al sólo efecto del reconocimiento oficial provisorio del título de parte del ME.
- Ordenanza CONEAU Nro. 065/2017 que aprueba los procedimientos para la acreditación de carreras de posgrado en funcionamiento.
- Ordenanza CONEAU Nro. 071/2021 que aprueba procedimientos diferenciales para la evaluación de los posgrados en función de los resultados obtenidos en procesos previos (evaluación focalizada).
- Ordenanza UNR Nro. 666/2010 que aprueba el Reglamento General de Carreras y Actividades de Posgrado de la UNR.
- Ordenanza UNR Nro. 756/2022 que aprueba modificaciones a los arts. 6 y 66 de la Ordenanza UNR 665/2010
- Ordenanza UNR Nro. 755/2022 que aprueba el Reglamento de Creación y Funcionamiento de Diplomaturas.
- Resolución del Ministerio de Educación Nro. 2641/2017 aprueba el documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesto por el Consejo de Universidades.
- Disposición de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria Nro. 10/2026.

III. Carreras de posgrado y otros trayectos de posgrados.

En el capítulo I de esta investigación distinguimos el grado del posgrado.

En esta instancia, de manera preliminar, debemos distinguir qué es lo que las normas referidas consideran carreras de posgrado, para así distinguirlas de otros trayectos de posgrado.

Conforme a la Resolución ME Nro. 160/2011 quedan comprendidos en la calificación de carreras de posgrado los doctorados, las maestrías y las especializaciones. Esto implica señalar que otros trayectos de posgrado como las diplomaturas, los programas, los seminarios, los cursos pueden considerarse trayectos de posgrado, pero no son carreras en los términos de normativa vigente en nuestro país. Asimismo, la LES en su art. 39 refiere que las carreras de posgrado deben presentarse a la acreditación y menciona a los doctorados, maestrías y especializaciones.

Por otra parte, también cabe señalar que conforme a la normativa referida las maestrías se distinguen en académicas y profesionales.

Asimismo, es preciso remarcar que en nuestro país para acceder al Doctorado no es necesario previamente haber cursado una maestría. En otros términos, en cuanto a condiciones de acceso no hay una articulación ascendente entre las maestrías y los doctorados. En tal sentido se indica que “a diferencia del sistema norteamericano y la gran mayoría de los sistemas de los países europeos y latinoamericanos, en la Argentina para acceder a un posgrado es necesario tener un título de grado, pero no es necesario pasar por una maestría para acceder a un doctorado (con excepción de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales donde esta exigencia está determinada por sus reglamentos internacionales)” (Barsky y Dávila, 2012; 12; Barky y Dávila, 2016).

La Resolución ME 160/2011 actualmente vigente define que es un doctorado, qué es una maestría - con sus dos variantes- y que es una especialización.

El antecedente de estas caracterizaciones se retrotraen -como vimos en los capítulos III y IV- al gobierno de la transición democrática que, en 1985, creó a través de un decreto presidencial, el Sistema Universitario de Cuarto Nivel (SICUN) que definió por primera vez los niveles de posgrado (especialización, maestría y doctorado).

La Resolución ME Nro. 160/2011 reconoce tres tipos de carreras de posgrados: doctorado, maestrías y especializaciones. Cada una de ellas tiene objetivos bien diferentes. La distinción entre estos tres tipos de carreras de posgrado ya estaba establecida en la Resolución ME 1168/97 y reconoce sus antecedentes en el SICUN -Sistema Universitario de Cuarto Nivel- que como vimos fue el primero

de los intentos de sistematizar el sistema de posgrado y que se dio en 1985 durante el gobierno de Raúl Alfonsín.

En tal sentido, Falcón (2022) expone que “la denominación de estas titulaciones, al igual grados previos, deben establecer una relación entre carreras, la formación recibida en ellas y denominación del título” (Falcón, 2022; 57).

El título I de la citada resolución se denomina “Caracterización general de criterios” y allí en su art. 1 alude a los tipos de carreras.

En el art. 1.1 se refiere a las especializaciones expresando que “La Especialización tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones.

En aquellas Especializaciones en las que el área a profundizar sea la práctica profesional se incluirá un fuerte componente de práctica intensiva. Para el egreso, requiere la presentación de un trabajo final individual de carácter integrador cuya aprobación conduce al otorgamiento del título de “Especialista”, con especificación de la profesión o campo de aplicación. Las especializaciones refieren a los conceptos de actualización o mejora. Son carreras que son trabajadas muy acotadas dentro de determinada área o perfil profesional”.

Falcón (2022) señala que las especializaciones “apuntan a profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional mediante un entrenamiento intensivo” (Falcón, 2022; 58).

En el art. 1.2. se califica a la maestría indicando que “La Maestría tiene por objeto proporcionar una formación académica y/o profesional. Profundiza el conocimiento teórico, metodológico, tecnológico, de gestión, o artístico, en función del estado de desarrollo correspondiente a una disciplina, área interdisciplinaria o campo profesional de una o más profesiones. Para el egreso, requiere la presentación de un trabajo final individual y escrito que podrá realizarse a través de un proyecto, estudio de casos, obra, producción artística o tesis, según el tipo de Maestría, cuya aprobación conduce al otorgamiento del título de “Magister”, con especificación precisa de una sola

de estas posibilidades: una disciplina, un área interdisciplinar, una profesión o un campo de aplicación”.

Falcón (2022) indica que “otorgan una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, sea en el desarrollo técnico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria” (Falcón, 2022; 58).

La normativa prevé dos tipos de maestrías: académicas y profesionales que responden a una diversidad de la demanda. En tal sentido se indica que “el público que realiza estudios de maestría es de dos tipos bastante diferenciados según se trate de personas con expectativas de desarrollo académico o de quienes desean mejorar su formación profesional. A esta diversidad de demanda le corresponde una oferta dual y específica: por ello existen maestrías académicas y maestrías profesionales” (Marquis, 1998; 1).

Seguidamente, la normativa que analizamos califica a las maestrías académicas y a las profesionales. En el art. 1.2.1 califica a las maestrías académicas en los siguientes términos “La Maestría académica se vincula específicamente con la investigación en un campo del saber disciplinar o interdisciplinar. A lo largo de su desarrollo, profundiza tanto en temáticas afines al campo como en la metodología de la investigación y la producción de conocimiento en general y en dicho campo.

El trabajo final de una Maestría Académica es una tesis que da cuenta del estado del arte en la temática elegida y de la implementación de una metodología de investigación pertinente a la misma”.

Por su parte, en el art. 1.2.2 define a las maestrías profesionales expresando que “La Maestría profesional se vincula específicamente con el fortalecimiento y consolidación de competencias propias de una profesión o un campo de aplicación profesional. A lo largo de su proceso de formación profundiza en competencias en vinculación con marcos teóricos disciplinares o multidisciplinares que amplían y cualifican las capacidades de desempeño en un campo de acción profesional o de varias profesiones.

El trabajo final de una Maestría Profesional es un proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o trabajos similares que dan cuenta de una aplicación innovadora o

producción personal que, sostenida en marcos teóricos, evidencian resolución de problemáticas complejas, propuestas de mejora, desarrollo analítico de casos reales, muestras artísticas originales o similares y que estén acompañadas de un informe escrito que sistematiza el avance realizado a lo largo del trabajo”.

Al respecto se expresa que “en la Argentina, existen maestrías netamente académicas de las que se espera que vinculen fuertemente con la investigación como los doctorados aunque con un menor nivel de exigencia respecto a la creatividad y profundidad de la tesis” (Marquis, 2009; 36).

Las maestrías profesionales ingresaron en el sistema de posgrado para responder a las necesidades del mundo laboral y se corresponde al modelo de hibridación de la educación superior que estudiamos en el capítulo II y la importancia que hoy en día tiene el posgrado en la sociedad del conocimiento para dar respuestas a las nuevas necesidades del mercado laboral como indicamos en el capítulo I de la presente obra.

La incorporación de las maestrías profesionales fue una innovación que trajo la Resolución ME Nro. 160/2011 con respecto a su predecesora la Resolución ME Nro. 1168/1997.

El art. 1.3 define al doctorado indicando que “El Doctorado tiene por objeto la formación de posgraduados que puedan lograr aportes originales en un área de conocimiento —cuya universalidad deben procurar—, dentro de un marco de excelencia académica, a través de una formación que se centre fundamentalmente en torno a la investigación desde la que se procurará realizar dichos aportes originales. El doctorado culmina con una tesis de carácter individual que se realiza bajo la supervisión de un Director. La tesis debe constituirse como un aporte original al área del conocimiento de la que se trate, y demostrar solvencia teórica y metodológica relevante en el campo de la investigación científica. La tesis es evaluada por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución universitaria y excluye al Director.

Conduce al otorgamiento del título de “Doctor” con especificación precisa de una disciplina o área interdisciplinar”.

En el Doctorado como en las Maestrías cobra importancia la figura del jurado como representantes de la comunidad académica encargados de evaluar la tesis presentada por el doctorando o maestrando. La tesis se presenta por escrito y luego de ser aceptada por el jurado se realiza su defensa oral y pública en la sede de la institución universitaria -preferentemente donde la carrera es dictada-. El jurado se compone por al menos tres miembros del cual al menos uno debe ser externo a la institución universitaria y por supuesto queda excluido el director de la tesis. En la maestría el jurado como representante de la comunidad académica es el encargado de evaluar la profundidad del trabajo realizado por el maestrando que deja esa calidad para convertirse en magister. En el doctorado el jurado en representación de la comunidad universitaria evaluará la originalidad del trabajo volcado en la tesis. Es decir, evaluará el aporte de conocimientos originales.

Pensamos que un doctor es aquella persona que ha llevado a cabo una investigación profunda, científica e inédita sobre determinada área del conocimiento, materializándose el resultado de esa investigación en una tesis doctoral –elaborada sobre la base de una rigurosa metodología-, que al ser aprobada y defendida ante un tribunal colegiado obtiene la más alta titulación universitaria.

Falcón (2022) expresa que “se caracteriza porque el doctorando debe volcar, en una obra individual, aportes originales a un área del conocimiento, con un nivel de excelencia académica” (Falcón, 2022; 59).

Se trata de un título académico que no habilita para el ejercicio profesional. Persigue la excelencia académica, capacitando a los graduados en el ámbito de la investigación científica, con la búsqueda de aportes originales e inéditos. Supone la etapa final de formación del estudiante en el sector de las Ciencias Jurídicas y pretende combinar la consolidación de conocimientos adquiridos con el desarrollo de aquellas competencias y habilidades necesarias para el mundo docente y/o profesional⁶⁷.

Como describimos en el capítulo IV la expansión de los posgrados se produce de una manera fuerte a partir de la década de 1990 y en esa expansión tuvieron un papel preponderante la aparición de

⁶⁷ Escuela Internacional de Doctorado, Facultad de Derecho, Universidad de Murcia, <http://www.um.es/web/eidum/contenido/estudios/doctorados/derecho>

muchas maestrías. Al respecto se indica que “tradicionalmente en la Argentina los cursos de posgrado eran las carreras de Especialización que tenían un carácter claramente profesional y los Doctorados, con un perfil académico y vinculado con la investigación. El proceso de expansión de los posgrados en los años 90, tuvo como característica sobresaliente el nacimiento de una gran cantidad de Maestrías”⁶⁸.

También las universidades en los últimos tiempos se abrieron paso a nuevos trayectos de posgrado que no constituyen carreras de posgrado como son las diplomaturas. Éstas se encuentran reguladas por las propias universidades que establecen un marco normativo -por ejemplo, mínimo de horas de cursado, requisitos que deben reunir la planta docente, recaudos de publicidad, denominación, forma evaluación, etc.- para asegurar su calidad académica. Estos trayectos formativos por lo general tienen carácter teórico-práctica. En los últimos tiempos se han expandido y todas las universidades han creado en base a sus propios marcos normativos diplomaturas y/o programas. Los mismos no constituyen carreras de posgrados en los términos de la Resol. ME Nro. 160/2011.

Pensamos que uno de los desafíos que presenta la gestión de los posgrados -que analizaremos el capítulo XI de la presente tesis- es la de vincular la microcertificaciones -diplomaturas y/o programas- con las macrocertificaciones -doctorados, maestrías y especializaciones-.

IV. La Ley de Educación Superior 24.521 y los posgrados.

El punto de partida para estudiar el marco regulatorio de los posgrados es la Ley de Educación Superior, la cual ya hemos mencionado en los capítulos precedentes. Dicha ley fue sancionada el 20 de julio de 1995, promulgada el 7 de agosto de 1995 y publicada en el Boletín Oficial el 10 de agosto del mismo año.

Del articulado que presenta la ley tres de ellos aluden directamente al posgrado: arts. 39, 39 bis y 40.

El art. 39 de la LES -texto modificado por la ley 25.754- establece las siguientes directrices:

⁶⁸ MARQUIS, Carlos, *Posgrados y políticas universitarias. Consideraciones sobre el caso argentino*, en Revista Argentina de Educación Superior, año 1, número 1, noviembre de 2009, p. 36.

- Para acceder a la formación de posgrado se requiere contar con título universitario de grado, esta regla tiene sus excepciones en el art. 39 bis incorporado a la LES por la ley 25.754.
- Establece los espacios institucionales que pueden crear los posgrados: El precepto expresa que “dicha formación se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscriptos convenios con las universidades a esos efectos”.

Respecto de los centros de investigación e instituciones Falcón (2022) expresa que “desde el dictado de la resolución ministerial 1.058/2002, quedó definido que este tipo de centros solamente puede ser habilitado sobre la base de fundaciones o asociaciones civiles. De este modo, hasta la fecha esta opción esta es la opción desarrollada por las asociaciones profesionales. Con la entrada en vigencia de la resolución ministerial 1.598 -el 12 de junio de 2018- se habilita también a utilizar esta alternativa a los organismos públicos nacionales y provinciales como el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial) o INAP (Instituto Nacional de Administración Pública), o bien entidades públicas como Colegios o Consejos Profesionales, por citar ejemplos, con lo que se amplían sus estrategias formativas y de producción de conocimiento, potenciando sus espacios de investigación, innovación o desarrollo tecnológico. Al poder desarrollar conjuntamente estos centros con universidades las tareas de formación a nivel de posgrado, los organismos públicos pueden favorecer el desarrollo profesional del personal del Estado” (Falcón, 2022; 101 y 102).

- Dispone que las carreras de posgrado deben presentarse a la acreditación y menciona a los doctorados, maestrías y especializaciones. Se define por ley que cuáles son las carreras de posgrado y que confieren un título de posgrado. Solo son carreras de posgrado -como vimos en el punto precedente de este capítulo- los doctorados, las maestrías y las especializaciones.

En otros, términos no son carreras de posgrado los cursos, las actualizaciones, seminario o diplomaturas. Estos son trayectos de posgrados, pero no son carreras de posgrado.

Por otra parte, el precepto establece que todas las carreras de posgrado deben presentarse a la acreditación. La acreditación implica un cumplimiento de estándares y de aseguramiento de la calidad. La LES al requerir la acreditación de todas las carreras de posgrado -doctorados, maestrías y especializaciones- las asimila a las carreras de interés público. De este modo no puede haber una carrera de posgrado sin acreditación de manera previa. En tal sentido, se expresa que “solo puede haber carreras de posgrado cuando estas propuestas académicas hayan sido exitosamente evaluadas y acreditadas” (Falcón, 2022; 170 y 171).

En definitiva, que una carrera de posgrado esté acreditada significa que ha sido evaluada por la CONEAU y cumple con los estándares mínimos de calidad establecidos por el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades. La acreditación es condición para que el Ministerio de Educación, otorgue el reconocimiento oficial del título.

La evaluación de las carreras de posgrado es llevada a cabo por la CONEAU o por “entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología”⁶⁹.

La ley 25.754 del año 2003 incorporó como excepciones que para cursar un posgrado se debe tener título de grado a las siguientes⁷⁰:

- También pueden cursarlo quienes tengan título de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los requisitos que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente.
- Igualmente, puede admitirse excepcionalmente a postulantes que se encuentren fuera de los términos precedentes -título de grado o título de nivel superior no universitario de 4 años de duración mínima-, siempre que demuestren, a través de las evaluaciones y los requisitos que

⁶⁹ EL CIN propone modificar la LES eliminando como organismo acreditador a las entidades privadas y dejando solo a la CONEAU u organismo público similar (Documento “Aportes del CIN para una nueva Ley de Educación Superior”).

⁷⁰ La ley 25.754 modificó la ley 24.521 y fue sancionada el 16 de julio de 2003 y promulgada el 7 de agosto de 2003.

la respectiva universidad establezca, poseer preparación y experiencia laboral acorde con los estudios de posgrado que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. En estos los casos la admisión y la obtención del título de posgrado no acredita de manera alguna el título de grado anterior correspondiente al mismo.

Por su parte, el art. 40 cuando alude al régimen de títulos expresa que “Corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los títulos de posgrado de magisterio y doctor”.

V. Resolución del Ministerio de Educación Nro. 160/2011.

Esta resolución es de análisis ineludible cuando estudiamos el marco regulatorio de la actividad de posgrado dado que la misma es la que fija los estándares a aplicar e los procesos de acreditación de carreras de posgrado.

La Resolución ME Nro. 160/2011 fue aprobada el 29 de diciembre de 2011.

Los arts. 45 y 46 inc. b) de la ley 24.521 -LES- disponen que corresponde al Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades establecer los estándares que se deben aplicar en los procesos de acreditación de las carreras de posgrado. El art. 45 in fine dispone que “Los patrones y estándares para los procesos de acreditación, serán los que establezca el Ministerio previa consulta con el Consejo de Universidades”. El art. 46 establece las funciones de la CONEAU expresando que “La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación. y que tiene por funciones:...b) Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades”.

En base a dichos preceptos el ME y el Consejo Universidades establecieron los estándares a aplicar a los procesos de acreditación de las carreras de posgrado que se plasmaron en la Resolución ME

Nro. 1168/97⁷¹. Dicha resolución disponía los estándares que debían ser revisados en un plazo no mayor a un año. Sin embargo, pasó más de una década sin que los mismos fueran revisados, siendo imperiosa esa revisión para adecuarlos a una nueva realidad de la actividad de posgrado, contemplando situaciones que antes no habían sido previstas o que resultaban novedosas ante los avances de la tecnología.

Asimismo, la Resolución ME Nro. 1168/97 establecía estándares transversales -comunes a todas las disciplinas- y empezó a recibir críticas por parte de la doctrina especializada. Las críticas residían en la necesidad de superar el esquema general de la Resolución 1168, lo que llevó a formar grandes grupos de disciplinas afines. Así, empezaron aparecer posiciones intermedias entre la generalidad de la resolución y las particularidades de cada una de las disciplinas (Barsky y Dávila, 2012; 12).

Se generaron Comisiones Asesoras con destacados especialistas que a partir del planteo de la Resolución ME Nro. 1168 sugirieron criterios específicos para la evaluación de las diferentes áreas disciplinarias. Sin embargo, por esta vía no se lograron resolver los problemas que presentaba la Resolución ME Nro. 1168 (Barsky y Dávila, 2012; 12).

La CONEAU en diciembre de 2007 llevó a cabo un “Taller de acreditación de posgrado” que contó con la participación de funcionarios del gobierno y de las universidades y cuestionó la normativa vigente expresando que “la normativa era insuficiente para el establecimiento de estándares que consideren la heterogeneidad existente en los posgrados del sistema, en particular, en las carreras interinstitucionales, los posgrados profesionales y las propuestas a distancia” (Barsky y Dávila, 2012; 12).

Posteriormente, en Acuerdo Plenario Nro. 100 del 31 de agosto de 2011, el Consejo de Universidades eleva una propuesta tendiente a reemplazar la Resolución ME Nro. 1169/97, conteniendo los criterios y estándares mínimos a tener en cuenta en los procesos de acreditación de carreras de posgrado a dictarse bajo la modalidad presencial o a distancia. La propuesta receptaba los aportes del CIN, del

⁷¹ La Resolución del Ministerio de Educación y Cultura Nro. 1168/97 fue aprobada el 11 de julio de 1997. La propuesta de estándares fue elevada al Ministerio de Educación y Cultura por el Consejo de Universidades en fecha 1 de julio de 1997 y tomada en consideración los aportes del CIN, de las instituciones privadas y de reconocidos expertos.

CRUP y de la CONEAU. Así, en diciembre de 2011, se revisan los estándares y se aprueba la Resolución ME Nro. 160 que sustituye a la Resolución ME Nro. 1168/1997. La Resolución ME Nro. 160/2011 mantiene los estándares comunes a todas las disciplinas. A diferencia de las carreras de grado de interés público, en el nivel de posgrado los estándares no son disciplinares, sino generales - con excepción de la carrera de Medicina-.

A continuación, exponemos los principales lineamientos que emergen de la Resolución ME Nro. 160/2011.

- *Tipos de carreras de posgrado*: Se mantiene la caracterización de los tipos de carreras de posgrado que se encontraban en la Resolución ME Nro. 1168/1997, con la salvedad -que ya señalamos- que en las maestrías se distingue dos clases las académicas y las profesionales.

- *Título*: Se señala que el título es la “certificación que acredita un conjunto de conocimientos y capacidades (perfil de título) que hacen competente a un profesional para el desarrollo de determinadas actividades (alcances del título)” (Marquina, 2004).

En cuanto a las titulaciones señala que el título de “Especialista” debe especificar una profesión o campo de aplicación; las que otorguen el título de “Magister” deben especificar una disciplina, un área interdisciplinaria o un campo de aplicación profesional según se trate de Maestría Académica o Profesional y las que otorguen el título de “Doctor” deben especificar una disciplina o un área interdisciplinaria.

Las denominaciones de los títulos excluirán el uso del punto seguido, los paréntesis y se corresponderán con el nombre dado a la carrera.

Las titulaciones de posgrado no habilitarán a nuevas actividades profesionales ni especificarán actividades para las que tengan competencia sus poseedores.

Las titulaciones de Especialización en el área de la salud que no se correspondan con las denominaciones habilitadas para matricularse en el Ministerio de Salud de la Nación requerirán una consulta previa que deberá realizarse por escrito ante el Ministerio de Educación en la cual se

fundamentará la pertinencia de la solicitud. La respuesta que se reciba al respecto será incorporada a la presentación y no será de carácter vinculante.

- *Plan de Estudios*: Se reconocen tres tipos de estructura del plan de estudios: estructurado, semiestructurado y personalizado.

Estructurado: el plan de estudio está predeterminado por la institución y es común para todos los estudiantes.

En estos casos “se exige el detalle de asignaturas, asignación horaria semanal y total de cada asignatura, régimen de cursado de cada asignatura. Formación práctica: modalidades, convenios, seguimiento, ámbitos de práctica o dispositivos institucionales, otros requisitos (idiomas, pasantías, etc.), contenidos mínimos de cada asignatura o espacio curricular” (Falcón, 2022; 172).

Semiestructurado: el plan de estudio ofrece actividades curriculares predeterminadas por la institución y comunes a todos los estudiantes y un trayecto o trayectos que seleccionan la institución o el estudiante en el que el itinerario se define para cada uno sobre la base del área de conocimiento, campo profesional o tema del trabajo final.

Un plan de estudio semiestructurado ofrece una mayor flexibilidad curricular y permite adaptar la formación del estudiante a sus necesidades formativas y brinda una mayor posibilidad de adecuación de las propuestas de posgrado a los vertiginosos cambios que se dan en la sociedad y en el mercado laboral.

Personalizado: el plan de estudio no incluye actividades curriculares preestablecidas y se define para cada estudiante sobre la base del área de conocimiento y tema del trabajo final. Esta modalidad puede proponerse sólo para Maestrías Académicas y Doctorados.

- *Modalidad de carreras*: Se realiza la distinción en las carreras de modalidad presencial y carreras a distancias. Esta distinción refiere a la opción pedagógica o didáctica bajo la cual pueden dictarse las carreras.

En las carreras presenciales las actividades curriculares previstas en el plan de estudio —cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos— se desarrollan en un mismo

espacio/tiempo, pudiendo incorporar el uso de tecnologías de información y comunicación como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales sin que ello implique un cambio en la modalidad. En aquellos casos en que el cumplimiento del 100% de las horas presenciales se concrete bajo un formato intensivo, concentrando varias horas de dictado en un mismo día, se harán explícitas las provisiones metodológicas que se han tenido en cuenta para garantizar en el desarrollo de las clases la participación atenta y activa de los alumnos.

En las Carreras a Distancia las actividades curriculares previstas en el plan de estudio —cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos, a excepción de prácticas— no requieren la presencia del estudiante en ámbitos determinados institucionalmente, incluyendo todas las propuestas que con denominaciones diferentes se refieran a ello, tales como: educación abierta, educación asistida, enseñanza semipresencial, enseñanza no presencial, aprendizaje por medios electrónicos (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), educación virtual, aprendizaje en red (n-learning), aprendizaje mediado por computadora (CMC), cibereducación, etc. o todas aquéllas que reúnan características similares a las indicadas precedentemente.

Se señala que “esto no implica una carrera desarrollada bajo una opción no pueda contar con trayectos de la otra opción y viceversa” (Falcón, 2022; 112); agregándose que “la reglamentación que regula la opción de educación a distancia en el plano universitario establece el criterio de preponderancia para distinguir las opciones pedagógicas, es decir que la carrera con mas del 50 por ciento de su carga horaria desarrollada bajo una opción pedagógica y didáctica será considerada de ese modo, lo que implica reconocer la posibilidad de coexistencia de opciones definidas como presenciales con componentes de educación a distancia y casos de carreras organizadas bajo la opción de educación a distancia, con componentes presenciales” (Falcón, 2022; 112).

La modalidad de las carreras es un tema sobre el cual volveremos en este capítulo cuando analicemos la normativa que regula los SIED (Sistema Institucional de Educación A Distancia) y cuando abordemos los desafíos del posgrado frente a la pospandemia.

Volveremos sobre este punto cuando en este capítulo abordemos la Resolución del Ministerio de Educación Nro. 2641/2017 que aprueba el documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesto por el Consejo de Universidades y allí califica nuevamente cuando una carrera es presencial y cuando virtual.

- *Organización de las carreras*: Se establece que las carreras por su organización pueden ser de dos tipos: institucionales e interinstitucionales. A su vez, estas últimas admiten dos variantes, conveniadas con diferentes procesos formativos y conveniadas con un único proceso formativo.

Las carreras institucionales pertenecen a una institución universitaria con un único proceso formativo. En tanto que las carreras interinstitucionales son aquellas en las que participan dos o más instituciones universitarias o centros de investigación asociados con el fin de compartir el potencial académico, científico y tecnológico propio. Para que una carrera se considere “Interinstitucional” deben confluir aportes, —aunque no necesariamente equivalentes— de todas las instituciones involucradas, existir una cooperación y corresponsabilidad académica real, efectiva y significativa y formalizar la asociación con la firma de los convenios respectivos, que estarán aprobados por cada institución según la normativa y el estatuto de cada una de las intervinientes. El carácter de interinstitucional se extiende a aquellas carreras en las que la institución universitaria se asocia con instituciones dedicadas a la investigación y/o vinculación tecnológica y/o artística y cuyas características ameriten la cooperación propuesta. En este último caso la responsabilidad académica en cuanto a admisión de estudiantes, evaluación, promoción y titulación corresponderá exclusivamente a la/s institución/es universitaria/s firmante/s del convenio.

Existirán dos tipos de carreras interinstitucionales: a) Conveniadas con diferentes procesos formativos: son carreras interinstitucionales que mantienen más de un proceso formativo paralelo y que, en consecuencia, se desarrollan en varias sedes académicas. En este caso, la acreditación y el reconocimiento oficial del título se solicitarán para cada una de las instituciones por separado, siendo responsabilidad de cada una de ellas, presentarse para ser evaluada y requerir el reconocimiento oficial del título. Los diplomas que se expidan podrán incluir los logos y hacer referencia a la totalidad

de las instituciones participantes, aunque será una sola institución la que haya registrado la admisión y, consecuentemente, otorgue el título a un estudiante que se gradúe. b) Conveniadas con un único proceso formativo: son carreras interinstitucionales con un único proceso formativo y que, en consecuencia, se desarrollan en una sola sede o en más de una pero con una oferta única y común para todos los estudiantes. El título será otorgado por la Universidad donde se inscribió el estudiante. En este caso, la acreditación y el reconocimiento oficial del título se solicitarán para todas las instituciones conjuntamente. Los diplomas que se expidan podrán incluir los logos y hacer referencia a la totalidad de las instituciones participantes, aunque será una sola institución la que haya registrado la admisión y, consecuentemente, otorgue el título a un estudiante que se gradúe.

Sobre este tema volveremos cuando estudiemos los desafíos que hoy presenta la actividad del posgrado de cara al proceso de internacionalización de la educación superior.

- *Carga horaria*: Se regulan las cargas horarias mínimas, distinguiendo entre especializaciones, maestrías y doctorado.

Las carreras de Especialización tendrán un mínimo de 360 horas reloj, sin sumar las dedicadas al trabajo final, e incluirán horas de formación práctica.

Esta es la regla de 360 horas reloj como mínimo tiene las excepciones que han sido incorporadas por la Resolución ME 2643/2019 que contiene los criterios y estándares mínimos a tener en cuenta en los procesos de acreditación de las especializaciones médicas, odontológicas, farmacéuticas y bioquímicas⁷². Con esta Resolución se busca dar una mirada más humana a las prácticas formativas

⁷² Se trata de una Resolución dictada por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de fecha 4 de septiembre de 2019 y publicada en el Boletín Oficial el 9 de septiembre de 2019.

Esta resolución surge como consecuencia de atender a las particularidades que presentaban los posgrados en Ciencias de Salud a la hora de acreditar conforme a la Resolución ME 160/2011. Los posgrados en Ciencias de la Salud reclamaban una atención especial en cuanto a la distinción de horas prácticas y teóricas, requisitos de ingreso y otras particularidades que hacían de difícil aplicación la Resolución ME 160/2011 y que reclamaban una reglamentación especial.

Como antecedentes de esta normativa especial debemos señalar que el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) por Acuerdo Plenario N° 1005 de fecha 30 de septiembre de 2016 el documento denominado “Estándares para la acreditación de carreras de Especialización. Especializaciones Médicas, Odontológicas, Bioquímicas y Farmacéuticas”.

Por su parte, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) elevó una propuesta con fecha 19 de marzo de 2018 donde con objeto de evitar contradicciones y superposiciones, agregó nuevos elementos y sistematizó la presentación elevada por el CIN, según el esquema normativo de la Resolución Ministerial N° 160/11.

Con fin de compatibilizar ambas versiones, en el seno del Consejo de Universidades se conformó una Comisión Técnica Especial integrada por representantes del CIN, del CRUP y de la Secretaría de Políticas Universitarias, con la Dirección Nacional de Capital Humano dependiente del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación como invitada.

que se realizan en el campo de las ciencias de la salud, poniendo límite al desarrollo de la carga horaria por semana de estas prácticas y brindando en estas especializaciones una formación no sólo práctica sino también teórica.

Las carreras de Maestría tendrán al menos 700 horas reloj de las cuales un mínimo de 540 deberá destinarse a cursos, seminarios y otras actividades de esa índole y las restantes, podrán ser asignadas al trabajo final u otras actividades complementarias.

En las carreras de Doctorado la carga horaria será determinada por cada institución universitaria.

Al respecto, Falcón (2022) expresa que “la regla es que esta titulación importa una tarea de investigación más la redacción de tesis, por lo que no suele tener una extensión en horas, salvo en los casos de doctorado con planes de estudios estructurados” (Falcón, 2022; 131).

- La Resolución ME 160/2011 establece instancias de acreditación distinguiendo entre carreras nuevas y carreras en funcionamiento.

Las carreras nuevas son aquellas que aún no han sido puestas en práctica y que no cuentan con alumnos. Las carreras en funcionamiento son las que estando en funcionamiento se presentan a acreditación cumplimentando la convocatoria realizada por la CONEAU.

Las carreras nuevas tienen dos instancias de acreditación al año. Se presentan ante la CONEAU en la última semana de los meses de abril y octubre de cada año (Conf. Resolución ME Nro. 51/2010).

En forma previa, las instituciones deben formalizar de manera electrónica la presentación de sus carreras nuevas. Esta formalización electrónica podrá realizarse hasta el día 15 de los meses de marzo o septiembre de cada año, dependiendo de la fecha de presentación abril u octubre, respectivamente.

Las carreras en funcionamiento, es decir, aquellos posgrados que están desarrollando actividad académica deben presentarse obligatoriamente a las convocatorias periódicas que la CONEAU realiza por área disciplinar.

La comisión especial elaboró un documento que recibió algunas modificaciones de la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo de Universidades que dio como resultado una propuesta que en Acuerdo Plenario Nro. 188 del 19 de junio de 2019 el Consejo de Universidades elevó al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación con los criterios y estándares mínimos a tener en cuenta en los procesos de acreditación de las Especializaciones Médicas, Odontológicas, Farmacéuticas y Bioquímicas.

- Caracterización de los estándares: Se disponen los estándares que se deben tomar en consideración a la hora de evaluar las presentaciones que realicen las instituciones universitarias. Los estándares refieren a los siguientes tópicos: 1) Inserción y marco institucional de la carrera; 2) Plan de estudios; 3) Evaluación final, 4) reglamento, 5) Estudiantes, 6) Cuerpo Académico, 7) Actividades de investigación y transferencia vinculadas a la carrera, 8) Infraestructura, equipamiento y recursos humanos.

Los estándares pueden agruparse en 6 dimensiones: 1) Inserción y marco institucional, 2) Plan de estudios y reglamento; 3) Cuerpo Académico; 4) Investigación; 5) Trabajo final, y 6) Infraestructura y equipamiento.

- Procedimiento de acreditación: la Resolución ME 160/2011 regula también el procedimiento de acreditación, detallando el alcance de la acreditación y el desarrollo de la acreditación.

VI. Resolución del Ministerio de Educación Nro. 2385/2015

Esta resolución aprueba el documento titulado “Régimen de organización de carreras, Otorgamiento de títulos y expedición de diplomas” de las Instituciones Universitarias que integran el Sistema Universitario Nacional.

Es una Resolución del Ministerio de Educación del 9 de septiembre de 2015.

La misma en lo concerniente al ámbito del posgrado modifica la Resolución ME 160/2011 en los siguientes tópicos:

- Título I- Caracterización General de Criterios, punto 3.3- Organización-;
- Título II - Caracterización General de Estándares, puntos 8.1. “in fine” y punto 11.2.-Cuerpo Académico-.

Modifica la Resol. ME 160/2011 en lo concerniente a la organización de las carreras institucionales e interinstitucionales.

También modifica la Resol. ME 160/2011 en lo referido a los estándares. Uno de las modificaciones refiere a los trabajos finales dando una nueva redacción al art. 8.1. El precepto ahora expresa “El trabajo final de las Maestrías y Doctorados, bajo cualquiera de los formatos enunciados, será evaluado

por un jurado integrado como mínimo por TRES (3) miembros, debiendo ser al menos UNO (1) de éstos externo a la institución universitaria y excluye al Director del mismo.

La escritura del trabajo final será realizada en lengua española o portuguesa, cuando se trate de carreras institucionales o interinstitucionales argentinas y la defensa será realizada en lengua española o portuguesa y concretada en una sede física perteneciente a una institución universitaria, preferentemente donde la carrera fuera dictada. Excepcionalmente y por razones debidamente fundadas la redacción y defensa del trabajo podrá hacerse en otro idioma.

En el caso de las Carreras Interinstitucionales entre instituciones universitarias argentinas y universidades extranjeras, la escritura del trabajo final será realizada en la lengua que determine la reglamentación de la carrera. La defensa se realizará indistintamente en cualquiera de las sedes físicas pertenecientes a las instituciones universitarias convenientes.

En todos los casos, se admitirá además el uso de medios tecnológicos sincrónicos que garanticen la comunicación directa y simultánea para la actuación del Tribunal y efectivización de la defensa.

A los efectos de evaluar su calidad se deberán enviar por lo menos los DOS (2) últimos trabajos finales aprobados”.

El otro estándar que se modifica es el referido al Cuerpo Académico quedando redactado el art. 11.2 de la siguiente manera: “Se considera cuerpo académico al director de la carrera, los miembros de la comisión académica de la carrera, el cuerpo docente, los directores y codirectores de tesis, según las condiciones que defina la reglamentación institucional. Los integrantes del cuerpo académico deberán poseer formación de posgrado equivalente a la ofrecida por la carrera y acorde con los objetivos de ésta o, si el caso lo ameritara, una formación equivalente demostrada por sus trayectorias como profesionales, docentes o investigadores (de acuerdo a las características de las carreras).

En las “carreras institucionales” el cuerpo docente a cargo del dictado y la evaluación de cursos, seminarios, talleres u otros estará compuesto por lo menos en un cincuenta por ciento (50%) por docentes con trayectoria institucional y que formen parte del plantel estable de la institución universitaria que ofrece la carrera. Se considerará estables a los docentes que forman parte del plantel

de la institución y a los que, provenientes de otras instituciones estén asignados a funciones de docencia. Podrá considerarse un porcentaje inferior para zonas del interior del país o áreas formativas con escasa tradición en propuestas de posgrado. Asimismo, el restante cincuenta por ciento (50%) podrá estar integrado por docentes invitados que asuman eventualmente parte o todo el dictado de una actividad académica de la carrera.

Especialmente en Maestrías académicas y Doctorados se propenderá gradualmente a contar con un porcentaje adecuado de docentes estables con dedicación exclusiva o semiexclusiva o equivalentes.

En el caso de las carreras interinstitucionales, el plantel docente estará integrado por docentes estables pertenecientes a cada una de las instituciones asociadas. Debe existir un mínimo, en su conjunto, de cincuenta por ciento (50%) de docentes que pertenezcan a las instituciones universitarias que ofrecen la carrera. Excepcionalmente, dicho porcentaje podrá flexibilizarse por razones fundamentadas de vacancia disciplinar o territorial.

En las carreras interinstitucionales que incluyan instituciones extranjeras, las instituciones universitarias argentinas deberán aportar, en su conjunto, al menos el treinta por ciento (30%) del cuerpo docente”.

VI. Ordenanza CONEAU Nro. 064/2017

Esta Ordenanza del año 2017 dictada por la CONEAU aprueba los procedimientos para evaluación de carreras nuevas de posgrado al sólo efecto del reconocimiento oficial provisorio del título de parte del ME.

En ese procedimiento queda comprendido la formalización, la presentación de la solicitud, las condiciones de ingreso, las medidas preparatorias, la actuación del comité de pares, el proceso de toma de decisiones y la conclusión del trámite.

La formalización es un acto que realiza la institución universitaria por la cual informa a la CONEAU cuáles son las carreras que tiene intención de presentar ante ella. Es una instancia de carácter meramente informativa que permite tener con antelación datos del universo evaluar. No implica inclusión de la carrera en el proceso de acreditación. Esta formalización se realiza mediante un

formulario electrónico disponible en el sitio web de la CONEAU, en las primeras quincenas de marzo o septiembre de cada año, dependiendo de la fecha de presentación de la carrera nueva, a abril u octubre, respectivamente.

La presentación de la solicitud se realiza ante la CONEAU en la última semana de los meses de abril y octubre de cada año. Con esta presentación se solicita que la carrera sea evaluada al solo efecto del reconocimiento oficial provisorio del título. Esta presentación se materializa con el acto de completar en el formulario web de CONEAU la información de la carrera y generando por medio del apoderado institucional un expediente electrónico a través de la plataforma “Trámites a Distancia” (TAD) del sistema de Gestión Documental Electrónica (GDE). El expediente electrónico contiene: (i) el formulario CONEAU de la plataforma TAD, (ii) Nota formal de elevación donde se solicita el reconocimiento oficial provisorio del título de la carrera -con firma hológrafa del Rector o Presidente de la institución-, (iii) Copia digital de los actos administrativos de creación de la carrera y de aprobación del Plan de Estudios, (iv) Copia digital de las certificaciones correspondientes a las condiciones de seguridad e higiene de los ámbitos donde se desarrolla la carrera.

Respecto a las condiciones de ingreso la CONEAU sólo dará el ingreso a las solicitudes que cumplan con los requisitos arriba mencionados. La mesa de entradas del Área de Posgrado verificará el cumplimiento de todos los aspectos formales y la presentación de la carrera en el formulario web. En caso de que a la presentación le falte alguno de los componentes exigidos, la mesa de entradas solicitará que se subsane la omisión en un plazo de diez (10) días hábiles a partir de la notificación. La solicitud se realiza por la plataforma TAD del sistema GDE. Vencido ese plazo y no subsanada la omisión no se dará curso al trámite en ese llamado.

Las medidas preparatorias consistirán en la conformación de los comités de pares encargados de evaluar las carreras nuevas ingresadas en el año en curso. Los comités de pares se conforman tomando en consideración la cantidad y los campos temáticos de las carreras nuevas presentadas, respetando las áreas disciplinarias y considerando las necesidades que surjan de los posgrados ingresados. La

nómina de los comités de pares se publica en la página de la CONEAU para conocimiento de las instituciones universitarias.

La actuación de los comités de pares reside en la evaluación de las carreras nuevas que le sean asignadas, aplicando los estándares y criterios establecidos en las resoluciones ministeriales y brindarán su opinión acerca del cumplimiento de los estándares de acreditación de las carreras nuevas evaluadas.

Posteriormente, se llevará a cabo el proceso de toma de decisiones. En caso de que el comité de pares suministre un informe favorable al otorgamiento del reconocimiento oficial provisorio del título, la CONEAU analizará el informe y si lo estima conveniente puede pedir al comité de pares una ampliación, convocar a otro experto o determinar medidas de mejor proveer.

En ese proceso de toma de decisiones, cuando corresponda la CONEAU aprobará un dictamen de hacer lugar al reconocimiento oficial provisorio del título y ese dictamen puede incluir compromisos y recomendaciones para el mejoramiento de la calidad de la propuesta.

En caso que del informe del comité de pares o del análisis de la CONEAU surjan observaciones se dará vista a la institución interesada a través de la plataforma TAD del sistema GDE. La institución deberá evacuar la vista en el término de 10 días hábiles computados desde la notificación. En esa instancia, opcionalmente, en lugar de contestar la vista puede decidir la institución el retiro de la solicitud de reconocimiento oficial provisorio del título.

La vista deberá realizarse a través del formulario web CONEAU donde se informará sobre las mejoras implementadas para subsanar las observaciones y se elevará nota con firma ológrafa del Rector o presidente de la institución a través de la plataforma TAD del sistema GDE.

La respuesta de la institución será analizada por el comité de pares que podrá modificar o mantener expresamente la opinión vertida en su informe anterior. El nuevo informe del comité de pares pasará a consideración de la CONEAU para conclusión del trámite.

El trámite concluye con un dictamen de la CONEAU que recomienda hacer lugar o no hacer lugar al reconocimiento oficial provisorio del título o con una resolución que haga lugar al pedido de retiro.

Iniciadas las actividades académicas previstas en la carrera nueva, los posgrados cuyos títulos hayan sido reconocidos oficialmente mediante este procedimiento quedan obligados a solicitar una nueva acreditación en la convocatoria que CONEAU establezca a tal fin.

VII. Ordenanza CONEAU Nro. 065/2017

La ordenanza que analizamos en este acápite es similar a la anterior. La presente ordenanza establece el procedimiento para la acreditación de las carreras de posgrado en funcionamiento.

La ordenanza regula nueve tópicos: 1) Convocatoria, 2) Formalización de la presentación, 3) Presentación de la solicitud, 4) Condiciones de ingreso, 5) Medidas preparatorias, 6) Actuación de comité de pares, 7) Proceso de toma de decisiones, 8) Reconsideración, 9) Vigencia, y 9) Categorización.

La convocatoria para la acreditación de carreras de posgrado se difunde públicamente. En particular se informa a las instituciones universitarias y a aquellas inscriptas en el Registro Público de Centros de Investigación e Instituciones de Formación Profesional Superior (creado por la Resolución Ministerial N° 1058/02) mediante comunicaciones específicas.

La formalización de la presentación tiene carácter meramente informativo. Las instituciones con la formalización informan las carreras que tienen intención de presentar ante la CONEAU. La formalización constituye una instancia de carácter informativa. Para la formalización las instituciones deben completar un formulario electrónico disponible en el sitio Web de la CONEAU, en la fecha que la resolución de convocatoria establezca. La formalización no implica la inclusión de una carrera en un proceso de acreditación. Esta inclusión sólo tendrá lugar una vez que se efectivice el ingreso de la solicitud formal de acreditación.

La presentación de la solicitud se interpone ante la CONEAU en la fecha establecida en la resolución de la convocatoria. Esta presentación se materializa con el acto de completar en el formulario web de CONEAU la información de la carrera y generando por medio del apoderado institucional un expediente electrónico a través de la plataforma “Trámites a Distancia” (TAD) del sistema de Gestión Documental Electrónica (GDE). El expediente electrónico contiene: (i) el formulario CONEAU de

la plataforma TAD, (ii) Nota formal de elevación donde se solicita el reconocimiento oficial provisorio del título de la carrera -con firma hológrafa del Rector o Presidente de la institución-, (iii) Copia digital de los actos administrativos de creación de la carrera y de aprobación del Plan de Estudios, (iv) Copia digital de las certificaciones correspondientes a las condiciones de seguridad e higiene de los ámbitos donde se desarrolla la carrera.

La CONEAU sólo dará el ingreso a las solicitudes que cumplan con los requisitos arriba expuestos.

La mesa de entradas del Área de Posgrado verificará el cumplimiento de todos los aspectos formales y la presentación de la carrera en el formulario web. En caso de que a la presentación le falte alguno de los componentes exigidos, la mesa de entradas solicitará que se subsane la omisión en un plazo de diez (10) días hábiles a partir de la notificación. La solicitud se realiza por la plataforma TAD del sistema GDE. Vencido ese plazo y no subsanada la omisión no se dará curso al trámite en ese llamado.

Las medidas preparatorias consistirán en la conformación de los comités de pares encargados de evaluar las carreras ingresadas en la convocatoria. La nómina de los comités de pares se pondrá en conocimiento de las instituciones universitarias las que pueden formular observaciones o directamente plantear recusaciones dentro del plazo de 10 días hábiles. Las recusaciones deberán ser fundadas y basarse en antecedentes específicos que inhabiliten para el desempeño de la función o en la falta manifiesta de méritos académicos o profesionales para la evaluación de los posgrados.

La actuación de los comités de pares reside en la evaluación de las carreras presentadas en la convocatoria que le sean asignadas, aplicando los estándares y criterios establecidos en las resoluciones ministeriales y brindarán su opinión acerca del cumplimiento de los estándares de acreditación de las carreras nuevas evaluadas.

A diferencia de la acreditación de carreras nuevas en este caso la actuación del comité de pares incluirá una visita a la sede donde se dicta la carrera o una reunión con sus autoridades⁷³.

⁷³ En las últimas acreditaciones de carreras en funcionamiento la entrevista con la estructura académica de la carrera, los docentes, estudiantes y graduados se realizan a través de reuniones virtuales por plataforma Zoom.

El comité de pares emite un informe en el que puede indicar que la carrera cumple con los estándares de las resoluciones ministeriales o si los planes de mejoramiento propuestos permitirían lograr dicho perfil en el mediano plazo. De ser así, recomendarán su acreditación y también la categorización, si la carrera lo hubiese solicitado expresamente. En caso de carreras con recomendación de acreditación, el comité de pares podrá formular recomendaciones y compromisos para el mejoramiento de la calidad.

Si la carrera evaluada no cumple con los estándares de acreditación y si los planes de mejoramiento no resultaran suficientes para que la carrera alcance los estándares, los pares elaborarán un informe de evaluación en el que se detallarán aquellos aspectos que no cumplen con los estándares y criterios de acreditación y recomendarán dar vista del mencionado informe.

La CONEAU podrá convocar a comités de pares de áreas o subáreas disciplinarias afines a reuniones conjuntas de consistencia con el fin de consensuar criterios comunes de evaluación.

En el proceso de toma de decisiones la CONEAU analizará la recomendación del comité de pares y cualquier otra información obrante en el expediente. Al igual que en la acreditación de carreras nuevas la CONEAU si lo estimara necesario, podrá solicitar al comité la ampliación de su informe, convocar a otro experto o a otro comité o adoptar medidas para mejor proveer. Finalmente, cuando correspondiera, dictará la resolución de acreditación, fijará el término de su vigencia, la notificará a través de la plataforma TAD del Sistema de GDE y la publicará.

En el caso de un informe de evaluación en el que se identifiquen aspectos que no cumplen con los estándares y criterios o que requieran aclaraciones, la CONEAU dará vista del informe a la Institución para que, dentro del plazo de treinta (30) días corridos, subsane las debilidades señaladas, elabore los respectivos planes de mejoramiento o bien retire la solicitud de acreditación. La diferencia con la acreditación de carreras nuevas está en el plazo para contestar la vista que en el supuesto de carreras en funcionamiento es más extenso.

La respuesta a la vista deberá realizarse y presentarse a través del formulario web de CONEAU. En ella la institución deberá informar sobre las mejoras implementadas para subsanar las debilidades

señaladas, utilizando para ello el formato específico que establezca la CONEAU. Una vez presentada la respuesta a la vista a través del formulario web de CONEAU dentro de los plazos establecidos, deberá informarse a través de la plataforma TAD del Sistema GDE, mediante nota formal con firma hológrafa del Rector o del Presidente de la institución universitaria, que se ha cumplido con esta instancia del proceso.

La respuesta de la institución se trasladará al comité de pares para que la analice y efectúe su recomendación de acreditar o no acreditar la carrera. El nuevo informe del comité de pares pasará a consideración de la CONEAU, para la conclusión del trámite. Frente al envío de un informe de evaluación, como opción una institución puede solicitar el retiro de la solicitud de acreditación, para lo cual bastará con el envío, a través de la plataforma

TAD del sistema de GDE de una nota firmada por la máxima autoridad de la institución indicándolo.

La Presidencia de la CONEAU considerará los pedidos de retiro

Conocida la resolución de la CONEAU, la institución universitaria puede solicitar su reconsideración dentro de los treinta (30) días corridos a partir de la notificación. La solicitud de reconsideración deberá realizarse y presentarse a través del formulario Web CONEAU. En la solicitud de reconsideración la institución deberá informar sobre las mejoras implementadas para subsanar las debilidades señaladas y sobre los medios y recursos empleados a tal fin, utilizando para ello el formato específico que establezca la CONEAU. Una vez presentado el recurso de reconsideración a través del formulario web CONEAU dentro de los plazos establecidos, deberá informarse a través de la plataforma TAD del sistema de GDE.

La solicitud se trasladará al comité de pares para que la analice y efectúe su recomendación. La CONEAU analizará la recomendación del comité y cualquier otra información obrante en el expediente. Si lo estimara necesario, podrá adoptar medidas para mejor proveer. Finalmente, emitirá su resolución y la notificará a través de la plataforma TAD del sistema de GDE

En el caso de resoluciones de acreditación, la CONEAU podrá disponer un seguimiento de las acciones que la institución debe cumplir para el desarrollo de la carrera.

El resultado de la reconsideración, según lo establecido por la Resolución Ministerial N° 160/11, agota la vía administrativa en la CONEAU y sólo podrá aumentar o conservar la acreditación y categorización obtenida previamente.

Las carreras que cumplen con los estándares y criterios establecidos en las resoluciones ministeriales obtienen un plazo de tres (3) años, en su primera acreditación. Se considera como primera acreditación la que obtiene una carrera en su primera presentación ante la CONEAU o la que obtiene una carrera luego de haber tenido un resultado de no acreditación en una convocatoria previa o de haber perdido su acreditación por falta de presentación a la convocatoria que le correspondía.

A partir de la segunda acreditación, el plazo de vigencia es de seis (6) años, si la carrera tiene egresados en el período considerado en el proceso de evaluación y está vigente la acreditación anterior. El plazo de acreditación de una carrera de posgrado que, en un proceso de evaluación anterior, haya tenido una resolución de acreditación provisoria o un dictamen favorable como proyecto, será de seis (6) años, siempre y cuando la carrera cuente con egresados en el período considerado en el proceso de evaluación.

La categorización no es obligatoria y facultativamente lo puede solicitar la institución al momento de la acreditación. Si se solicitó categorización la carrera puede ser categorizada según la siguiente escala: “A” si se los considera excelentes, “B” si se los considera muy buenos y “C” si se los considera buenos. En caso de carreras en funcionamiento que no hayan cumplido un ciclo completo de dictado, las categorías serán “An”, “Bn” y “Cn”.

VIII. Ordenanza CONEAU Nro. 071/2021

La ordenanza que analizamos en este acápite aprueba procedimientos diferenciales para la evaluación de los posgrados en función de los resultados obtenidos en procesos previos. Es lo que se denomina evaluación focalizada.

La ordenanza fue aprobada el 23 de noviembre de 2021. La ordenanza entró en vigencia a partir de la primera convocatoria para carreras en funcionamiento de posgrado del año 2022.

Se denomina evaluación focalizada porque “hace foco” en determinados aspectos específicos. Estas carreras serán evaluadas a través de instrumentos que harán foco en aspectos específicos del funcionamiento, a los fines de analizar el sostenimiento de la calidad alcanzada

La evaluación focalizada se aplica a aquellas carreras en funcionamiento que deban presentarse a acreditar y que cumplan los siguientes requisitos: (i) en el último proceso de evaluación obtuvo una acreditación por seis años y tengan acreditación vigente; (ii) posgrados cuya última resolución de acreditación no establece un seguimiento; (iii) posgrados cuya última resolución de acreditación no establece compromisos sobre cuerpo académico, investigación, formación práctica y/o calidad de los trabajos finales; (iv) posgrados que han tenido ingresantes y graduados en los últimos seis (6) años.

Las carreras que cumplan con todas y cada una de estas condiciones sólo deberán completar en CONEAU Global la información requerida para estos casos, a menos que la institución a los fines de mejorar su categorización considere oportuno y opte por presentar información sobre todas las dimensiones del posgrado requeridas en CONEAU Global. Asimismo, en carreras que reúnan las condiciones expuestas y ante situaciones circunstanciales que así lo ameriten, la CONEAU podrá realizar un pedido de mayor información.

IX. Disposición DNGU Nro. 10/2026.

Es una disposición emanada de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del 16 de noviembre del 2016.

Con esta Disposición se busca garantizar en los diplomas y certificados analíticos datos mínimos que los hagan seguros y confiables. A tal efecto, la Disposición establece:

- los certificados analíticos que expidan las instituciones universitarias deberán hacer mención expresa del título previo al ingreso a la carrera, que habilitó al interesado para cursar sus estudios;
- los diplomas y certificados analíticos deberán contener los datos de la Resolución Ministerial que diera reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título obtenido.

X. Ordenanza UNR Nro. 666/10

La ordenanza que analizamos en este acápite establece el Reglamento General de carreras y actividades de posgrado en la Universidad Nacional de Rosario.

La citada ordenanza consta de 71 artículos y fue aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario el 18 de mayo de 2010. Surge como iniciativa de la entonces Secretaría de Posgrado en la gestión rectoral del Prof. Darío Maiorana.

La ordenanza dejó sin efectos ordenanzas Nro. 529, 566 y 617 que regían hasta entonces la actividad de posgrado.

En una ordenanza que no vamos a ingresar en detalle de su análisis dado que en líneas generales en lo concerniente a las carreras de posgrado -Doctorado, Maestrías y Especializaciones- concuerda con la Resolución ministerial 160/2011. Cabe señalar que si bien la Resolución ministerial es posterior a la Ordenanza de la UNR no hay mayores diferencias entre ambas normas y ello obedece a que la UNR intervino activamente en la elaboración de la Resolución ministerial 160/2011.

El Reglamento General de Posgrado de la UNR no sólo comprende la regulación de las carreras de posgrado, sino también de las actividades de posgrado. No incluye a las Diplomaturas de Estudios Avanzados como tampoco las Diplomaturas de Pregrado dado que estas cuentan con una regulación especial que analizaremos más adelante.

En cuanto a las actividades de posgrado establece que, si bien exigen rigor científico y metodológico para su desarrollo, requieren solamente la aprobación de los organismos internos de la Universidad (Secretarías/Direcciones o Escuela de Posgrado, Consejos Directivos de las Facultades, Consejo Superior) y no otorgan título ni se someten a evaluación externa.

Se establece la posibilidad que las actividades de posgrado sean acreditables en las carreras de posgrado si cumplen los recaudos que establece tanto el Reglamento General de Posgrado que analizamos como los reglamentos de cada carrera.

También establece un sistema de créditos y equivalencias para carreras y actividades de posgrado.

XI. Ordenanza UNR Nro. 756/2022 que aprueba modificaciones a los arts. 6 y 66 de la Ordenanza UNR 665/2010.

En el año 2022 el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario aprueba la Ordenanza Nro. 756 que modifica los arts. 6 y 66 de la Ordenanza Nro. 666/2010.

Las modificaciones versan sobre el trabajo final de las carreras de especializaciones y fueron llevadas a cabo a fin de adecuar la normativa de UNR -Ordenanza 666/2010- a las Resoluciones Ministerial Nro. 160/2011, 2385/2015, 2641/2017 y 2643/2019.

En el art. 6 la modificación consistió en suprimir la referencia a que las defensas de trabajo final o tesis debía ser presenciales. Con esto se busca adecuarlas a los supuestos de defensas de tesis híbridas y especialmente en lo que refiere a defensas de trabajos finales de carreras a distancia.

En el art. 66 se suprimió la referencia de que la defensa del trabajo final de una especialización podía realizarse de manera grupal -modalidad coloquio- dado que ello era contradictorio con la Resolución ministerial 160/2010.

XII. Ordenanza UNR Nro. 755/2022 que aprueba el Reglamento de Creación y Funcionamiento de Diplomaturas.

En el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario existe una regulación específica para los trayectos de posgrado que se denominan diplomaturas. La primera de las regulaciones de estos trayectos fue dada en el año 2019 a través de la Ordenanza UNR 742/2019 y posteriormente se lo modificó en el año 2022 en dónde el Consejo Superior aprobó un nuevo Reglamento de Creación y Funcionamiento de Diplomaturas (Ordenanza UNR 755/2022).

Con estos trayectos de posgrado más cortos que las carreras de posgrados se busca dar respuestas a las demandas laborales de la sociedad, fortaleciendo la articulación entre la universidad y el medio.

En el año 2022 se modificó el primer Reglamento de Diplomaturas atendiendo a la experiencia de su implementación que generó la necesidad de realizar revisiones y ajustes al texto.

La normativa que analizamos establece el objeto de las diplomaturas disponiendo que las mismas “tienen por objetivo la capacitación y/o actualización permanente en distintas áreas y/o problemáticas” (Conf. art. 2).

Se establecen dos modalidades de diplomaturas: las diplomaturas de pregrado y las diplomaturas de estudios avanzados.

Las diplomaturas de pregrado van “dirigidas a la capacitación y/o entrenamiento y/o formación en una temática específica que contribuya a generar propuestas formativas en línea con las nuevas demandas de la sociedad. Requiere título secundario, sin perjuicio de otros requisitos específicos que deberán detallarse en la propuesta de cada diplomatura. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no hayan finalizado los estudios secundarios podrán ser admitidos si cumplen con los requisitos de ingreso que establezca la unidad académica. Deberán tener una carga horaria mínima de 90 horas reloj y máxima de 360 horas reloj”. (Conf. Art. 3).

Las diplomaturas de estudios avanzados “constituyen una modalidad específica de actividad formativa de posgrado orientada a la actualización profesional y educación continua de graduados. Requiere título de grado universitario o de otras carreras de nivel superior, sin perjuicio de otros requisitos específicos que deberán ser detallados en cada propuesta. Deberán tener una carga horaria mínima de 120 horas reloj y máxima de 360 horas reloj”. (Cond. art. 3).

Las diplomaturas deben ser propuestas por las unidades académicas de manera individual o en forma conjunta. Deben contar con dictamen favorable del área correspondiente -si es diplomatura de pregrado de la Secretaría Académica y si es de estudios avanzados de la Secretaría de Posgrado- y ser aprobada por el Consejo Directivo. Posteriormente, para dictarse requieren la aprobación del Consejo Superior, previo dictamen del Área Académica y de Aprendizaje de la Universidad.

Pueden dictarse bajo modalidad presencial o a distancia. En este último caso debe gestionarse en el marco del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED).

La certificación de las diplomaturas la realiza cada unidad académica. Dicha certificación no otorga título habilitante para el ejercicio profesional, ni cuentan con reconocimiento oficial ni validez nacional.

Consideramos que la normativa dictada por la UNR es apropiada e implicó adaptarse a la realidad de las necesidades de los posgrados. Pensamos -y lo desarrollaremos al analizar los desafíos del

posgrado- que las diplomaturas deben articularse con las carreras de posgrados. Es decir, diseñarse desde la gestión de los posgrados a las diplomaturas como trayectos previos que se integran al currículo de las carreras de posgrado.

XIII. Resolución del Ministerio de Educación Nro. 2641/2017. Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesto por el Consejo de Universidades.

Esta resolución se encuentra precedida de la labor realizada por el Consejo de Universidades. Se parte del art. 72 de la ley 24.521 que fija las funciones del Consejo de Universidades y de la solicitud que la Secretaría de Políticas Universitarias le formulara al Consejo de Universidades para que evalúe los resultados y la experiencia de la aplicación de la Resolución Ministerial Nro. 1717/2004 que reglamenta la educación a distancia.

El 9 de noviembre de 2016 mediante Acuerdo Plenario Nro. 145 el Consejo de Universidades elevó una propuesta de nueva regulación para la educación a distancia. Asimismo, esta propuesta implica una modificación de la Resolución Ministerial Nro. 160/2011 en lo referido a la actividad de posgrado que se dicte bajo la modalidad a distancia.

El 13 de junio de 2017 se dicta la Resolución Ministerial que analizamos en este acápite que aprueba el documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesto por el Consejo de Universidades.

La normativa concibe y organiza la opción pedagógica a distancia como un sistema. En base a esta normativa cada institución genera el marco normativo que regula el desarrollo de la opción pedagógica a distancia y a tal efecto cada institución deberá crear, organizar, implementar y efectuar el seguimiento de un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED).

Sobre esta normativa volveremos cuando nos detengamos en el análisis de los desafíos de los posgrados dado que uno de ellos es la virtualidad y la educación a distancia en los posgrados. Esta modalidad se acrecentó a partir de la pandemia del COVID-19. Desde entonces ha crecido el número de propuestas de carreras de posgrado bajo la modalidad a distancia.

XIV. Otras normas relevantes en la gestión de los posgrados.

En este acápite mencionamos otras normas que resultan relevantes en la gestión de los posgrados realizando nuestro enfoque en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

La mención de las normas que aquí realizamos es meramente ejemplificativa y no tiene pretensión alguna de agotar la referencia al marco de regulatorio de los posgrados.

1. Ordenanza UNR 758 del 2 de junio de 2022 que regula el Programa de Autoevaluación de las carreras de posgrado (PROEV): Este mecanismo se presenta como una herramienta efectiva para aquellas carreras de posgrado en funcionamiento que deben afrontar la evaluación externa.

El PROEV originariamente fue instituido por la Ordenanza UNR 671/2010, la que fue derogada por la Ordenanza UNR 758/2022.

El PROEV tiene como finalidad generar una instancia de reflexión que contribuya a la mejora continua de la calidad de la oferta educativa y colabore con las carreras en la evaluación externa.

Es una herramienta obligatoria para todas las carreras en funcionamiento que deben presentarse a una evaluación externa y reviste carácter no vinculante.

La comisión que interviene en la autoevaluación se integra con tres miembros: 1 integrante del cuerpo académico de la carrera, 1 docente de posgrado de otra carrera de posgrado de la misma unidad académica a la que pertenece la carrera a autoevaluar y 1 docente de posgrado de otra unidad académica.

2. Resolución Rector UNR Nro. 3808/2020: Esta Resolución es de fecha 23 de diciembre de 2020 y comenzó a implementarse el 8 de febrero de 2021. Por esta resolución se regula el circuito único de gestión digital de los títulos y diplomas de posgrado.

3. Resolución Consejo Superior UNR Nro. 722/2017: Por esta resolución se establece que los aspirantes no hispanoparlantes a las carreras de posgrado deben acreditar al momento de la inscripción, el nivel intermedio independiente (B2) o superior de conocimiento de la lengua española, de acuerdo a los estándares establecidos por el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Asimismo, al momento previo a la defensa de Tesis o del Trabajo Final debe acreditar un nivel avanzado de conocimiento de la lengua española.

- 4. Resolución Consejo Superior UNR Nro. 289/2018:** Es la que fija los procedimientos, pautas y criterios para el diseño, desarrollo e implementación de propuestas educativas a distancia.
- 5. Resolución Rector UNR Nro. 4852/2018:** Por esta resolución se establece la estructura y organización del SIED de la UNR.
- 6. Resolución CONEAU Nro. 42/2019:** Es la resolución la cual la CONEAU recomienda a la Secretaría de Políticas Universitarias la validación del SIED de la UNR.
- 7. Ordenanza UNR Nro. 655/2009:** Es la que establece el Programa de Financiación de Doctorado para los docentes de la UNR (PRODOC). Establece un mecanismo de posgrado no arancelado para los docentes de la UNR que cursen las carreras de doctorado de la misma universidad.
- 8. Ordenanza UNR Nro. 738/2019:** Es la que regula actualmente el Programa de Posdoctoración de la UNR (POSDOC).
- 9. Ordenanza UNR Nro. 762/2022:** Es la que establece el Programa de Fortalecimiento de Formación de Posgrado en la Docencia Universitaria.
- 10. Resolución Consejo Directivo Nro. 494/2022:** Es la que regula el sistema de readmisión de las carreras de posgrado y sistema de Tutorías de las carreras de posgrado que se dictan en la órbita de la Escuela de Graduados de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Es una resolución que va encaminada a evitar la deserción en las carreras de posgrado y aumentar la tasa de graduación de las mismas. Volveremos sobre ella cuando analicemos los actuales desafíos del posgrado.
- 11. Resolución Decano FDer-UNR 706/2023:** Esta resolución decanal dictada el 9 de junio de 2023 por el Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario y que fuera dictada a instancia de la Escuela de Graduados regula el circuito administrativo de expedición de certificados de las diplomaturas que se imparten en dicha casa de estudios -sean diplomaturas de estudios avanzados como de pregrado-.

Parte Especial

Los Desafíos del posgrado

Capítulo VI

La internacionalización de la educación superior de posgrado.

I. Introducción.

Uno de los grandes desafíos que enfrenta la política y gestión de los posgrados es dar respuesta a los procesos de internacionalización de la educación superior. En el capítulo III señalamos que entre las grandes transformaciones que presenta la educación superior a partir del último cuarto del siglo XX es su internacionalización a la luz del fenómeno de la globalización.

En la actualidad, frente al proceso de globalización y ante un mundo que se exhibe como sin fronteras nacionales la educación superior se mueve en un ámbito marcadamente internacional y así cada vez con más fuerza empieza a mencionarse una educación superior transfronteriza.

Frente a este proceso las universidades lejos de cerrarse se muestran abiertas al mismo e involucrarse en el proceso de internacionalización se presenta como sinónimo de calidad académica. En tal sentido, se expresa que la “internacionalización educativa parte de una premisa derivada de la realidad global, en la que se vinculan los estándares de calidad de acuerdo con las propuestas de organismos internacionales que, a su vez, orientan las políticas nacionales de educación superior” (Ballesteros Sentíes, 2021; 19).

Las universidades toman este proceso de internacionalización de la educación superior como respuesta al fenómeno multidimensional de la globalización. De ese modo, se trazan estrategias institucionales de internacionalización que son integradas en espacios comunes, de carácter transversal y generalmente definidas luego del resultado de la consulta e intercambio entre los diferentes sectores universitarios y plasmados en una planificación institucional integral.

Precisamente, una de las actividades que más activamente se expande al calor de la internacionalización es la de posgrado. En tal sentido, en la actualidad se presenta una internacionalización de la educación superior en general y en particular de las universidades a través de las propuestas de posgrado. Por ello, en nuestro tiempo la política y gestión de los posgrados muestra como una de los desafíos más relevantes su internacionalización. Es decir, gestionar los posgrados en una universidad hoy implica abrirse a este fenómeno, nutrirse de la internacionalización para el crecimiento de las entidades. Posgrado e internacionalización sumados implican un reconocimiento internacional de las instituciones que va acompañado de calidad académica dado que estos fenómenos implican muchas veces complejos procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad.

La internacionalización es una tendencia actual que atraviesa todo el sistema educación superior. Sin embargo, “las transformaciones más importantes ocurren más intensamente a nivel de posgrado” (Dávila, 2012; 59).

En el mundo que vivimos la globalización y los avances en el campo de la tecnología y las comunicaciones modifican las prácticas laborales, los lugares de trabajo, generan nuevas ocupaciones e incrementan la migración de trabajadores. Estas transformaciones reflejan una mayor articulación entre la educación superior y el mundo del trabajo y generan nuevas demandas al sistema educativo como productor de conocimiento. De ese modo, la actividad académica de posgrado se dinamiza y se adapta en la búsqueda de dar respuestas a estas nuevas necesidades⁷⁴.

En este capítulo analizamos con sentido teórico práctico las respuestas que desde el posgrado se dan a la internacionalización. En otros términos, analizamos cuáles son las herramientas o instancias que

⁷⁴ En nuestro país en el año 2019 se trabajó en afianzar la internacionalización de los posgrados desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

A tal efecto, cabe mencionar que, con el objetivo de profundizar la internacionalización de posgrados entre América Latina y Europa, representantes del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT), de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), académicos y directivos de universidades nacionales argentinas y paraguayas, realizaron un ciclo de capacitaciones en España e Italia para intercambiar experiencias con universidades europeas.

Puede verse: Se profundiza la internacionalización de posgrados con Europa, 26 de julio de 2019, <https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-profundiza-la-internacionalizacion-de-posgrados-con-europa> (consulta: 26 de mayo de 2023).

desde el posgrado pueden ejecutar las universidades para contribuir a una estrategia de internacionalización de la educación superior.

Estudiamos así el incremento de la movilidad internacional para alumnos de posgrado, las co-tutelas doctorales, la necesidad de reconocer trayectos de posgrado comunes entre universidades de diferentes países, la creación de carreras interinstitucionales con la participación de universidades de diferentes países y la expansión de universidades extranjeras a través de sedes otros países.

La mirada práctica de este desafío del posgrado la realizamos desde la gestión del posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Por ello, recurrentemente en cada tópico haremos referencia a dicha gestión de la cual participamos. Esta mirada implicará referirnos al estado actual de los tópicos y en su caso a las propuestas de mejora.

II. Movilidad estudiantil de posgrado.

La movilidad académica es un tema que crece vertiginosamente; en primer término, sobre la base de la internacionalización de la educación superior, y ahora en un escenario de pospandemia, sobre con el avance de las nuevas tecnologías que permiten una movilidad virtual⁷⁵.

Así “la cara más visible de la internacionalización suele ser la movilidad académica” (Del Valle, Perrotta y Suasnábar; 2021; 31).

La movilidad estudiantil no sólo debemos pensarla a nivel de grado, sino también del posgrado. En este último ámbito en nuestro país el desarrollo es incipiente si se lo compara con países extranjeros -especialmente europeos- que cuentan con una mayor tradición de la movilidad de los estudiantes de posgrado.

⁷⁵ Cuando se hace referencia a la movilidad internacional favorecida por la digitalización de la educación superior se alude a una movilidad inclusiva. Antes cualquier movilidad, implicaba un costo de pasaje y hoy se puede realizar una propuesta de movilidad vinculada a cursar una carrera en otra universidad (Alpa, 2023).

Los programas de movilidad en formato virtual se presentan como una solución innovadora de conectar a los estudiantes en un entorno de aprendizaje multicultural e internacional sin que nadie tenga que desplazarse. La principal ventaja de la movilidad virtual es que, debido a su bajo coste en comparación con la movilidad física, es accesible para muchos estudiantes, y resuelve una de las mayores críticas que se le atribuían como elitista, de mínimo alcance y cobertura a nivel de comunidad universitaria” (Declaración Ministerio de Educación-Consejo Universitario Nacional, 14 de diciembre de 2021).

Sin embargo, aun siendo incipiente, siempre estuvo presente la movilidad de los estudiantes de posgrado, desde el momento mismo de la expansión de los posgrados, solo que ahora, a partir de la globalización y en un mundo que cada día tiene menos fronteras el tema se presenta con mayor intensidad. Al respecto se expresa que “no podemos dejar de mencionar que los intercambios internacionales en el nivel de posgrado no constituyen una novedad en sí, pues desde la creación de estas carreras esa dimensión estuvo presente pero en la última década la internacionalización adquirió una mayor importancia” (De La Fare y Quiróz Schultz, 2015; 54).

Este tópico de la movilidad de estudiantes de posgrado se encuentra impactada en el escenario de pospandemia por la utilización de las tecnologías en el ámbito de la educación superior. Así, esta movilidad hoy no sólo se lleva a cabo de manera física -con estudiantes que viajan al exterior para realizar instancias de investigación en el extranjero vinculadas a sus posgrados o para cursar determinadas asignaturas en una universidad extranjera- sino también virtual -cursado virtual de asignaturas que se imparten de manera virtual o bajo modalidad híbrida en una universidad extranjera. Creemos de gran utilidad complementar los estudios de posgrado que se realizan en un país con un programa de movilidad en el extranjero lo que permite a los alumnos cursar asignaturas en una universidad extranjera, realizar tareas de campo vinculadas al tema de investigación de las tesis doctorales o de maestría, estancias de investigación en un centro o con un académico en el extranjero, prácticas en laboratorios extranjeros o en determinados ámbitos.

En cuanto al cursado de las asignaturas en el extranjero los convenios que suscriben las universidades deben permitir al regreso el reconocimiento de las asignaturas cursadas en el extranjero en los trayectos de posgrado locales.

También la movilidad estudiantil debe pensarse que alumnos extranjeros vengan a cursar nuestros posgrados. Este intercambio enriquece los posgrados que se dictan en nuestro país al permitir a los alumnos locales compartir experiencias con alumnos del exterior.

Una mirada más amplia permite que estos programas de intercambio lleven a generar cambios en los sistemas nacionales de educación superior de posgrado que permitan la integración regional de esos sistemas nacionales.

En el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario el intercambio de alumnos de posgrado es muy escaso. En tal sentido, sin perjuicio de convenios específicos que pueda celebrar la universidad con otras universidades extranjeras el intercambio se limita al Programa Escala de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM).

El programa Escala de Estudiantes de Posgrado posibilita el intercambio de los alumnos de Doctorados y Maestrías y promueve la cooperación e integración entre las universidades de Brasil, Uruguay, Paraguay, Argentina, Bolivia y Chile que conforman la Asociación de Universidades Grupo Montevideo⁷⁶.

En el caso particular que gestionamos de la Facultad de Derecho se ha participado en las convocatorias desde el año 2018. Sin embargo, a la fecha ningún estudiante de posgrado extranjero arribó por el programa como tampoco ningún estudiante de posgrado de nuestra Facultad de Derecho realizó estudios en el extranjero en el marco del programa.

En cuanto a convenios específicos que se celebraron con otras universidades el obstáculo que han encontrado para materializarse con intercambios de alumnos de posgrado ha sido el financiamiento. Consideramos que en el caso particular de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario es un tópico a mejorar en un futuro dado que como describimos en la práctica no se realizan los intercambios. Para ello se requerirá mayor interacción entre la Secretaría de Relaciones Internacionales -existente en la Facultad de Derecho desde el año 2011- y la Escuela de Graduados -ámbito de gestión de los posgrados-.

III. Cotutela Doctoral.

⁷⁶ El Programa Escala pertenece a la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM). Esta última es una Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que nace en agosto de 1991. Actualmente a la AUGM la conforman como miembros 41 Universidades de las cuales 14 de Argentina, 3 de Bolivia, 15 de Brasil, 4 de Chile, 4 de Paraguay y 1 de Uruguay. El programa Escala tiene diversas variantes -destinatarios-: Escala Docente, Escala Estudiantes de Grado, Escala Estudiantes de Posgrado y Escala Gestores y Administradores.

La cotutela doctoral es una modalidad de realización de tesis doctoral de forma compartida entre dos universidades. El doctorando elabora su tesis doctoral en dos instituciones, siendo único el acto de defensa de la tesis.

La cotutela doctoral se lleva a cabo en base a un convenio específico que celebran dos universidades a tal efecto.

Presenta como ventaja la experiencia internacional que aporta al doctorando dado que le permite llevar a cabo su investigación con académicos de diferentes países e instituciones. La diversidad en la formación académica y cultural de los directores de tesis le brinda un valor agregado a la investigación de doctorado que lleva a cabo el doctorando.

También como ventaja se exhibe el mayor acceso a material y a los recursos de las dos instituciones lo que beneficia la producción de la tesis.

Asimismo, reporta como beneficio la posibilidad de que el doctorando al realizar una estancia de investigación en el exterior pueda entrar en contacto con profesionales y académicos que de no mediar la co-tutela no tendría acceso.

Actualmente, en la Facultad de Derecho se cuentan con convenios específicos de co-tutela. En virtud de un convenio con la Universidad de Valladolid se ha realizado un acto de defensa de tesis en el año 2018 y actualmente han conveniados de co-tutela con la Universidad de Salamanca y Universidad Paris 1 Panthéon Sorbonne.

IV. Carreras de posgrado interinstitucionales

Considero que esta posibilidad representa el mayor grado de internacionalización de posgrado. Es el que exige un mayor grado de cooperación y requiere un marco normativo adecuado para que pueda llevarse a cabo.

Tal como estudiamos en el capítulo V referido al marco normativo de posgrado las normas que regulan el posgrado en nuestro país admiten la posibilidad de carreras de este tipo. En efecto, la Resol. ME 160/2011 modificada por la Resol. ME 2385/2015 en el art. 3 alude a la organización de las carreras de posgrado y ahí refiere a las carreras interinstitucionales -no sólo entre universidades del

país, sino también con extranjeras- En los considerandos de la Resol. ME. 2385/2015 se admite este fenómeno expresando que “los cambios del entorno han conducido a las instituciones a incrementar los vínculos de cooperación, tanto a nivel nacional como internacional, efectuando intercambios no sólo de datos, información y conocimientos, sino también de alumnos, docentes y de creación de programas universitarios de formación compartidos”.

Además, la posibilidad de carreras interinstitucionales ya estaba previstas en la Resol. MCE 1168/1997 que disponía que “Se considerará la presentación de carreras Conjuntas o Interinstitucionales con el objeto de aprovechar el potencial académico, científico y tecnológico de varias instituciones universitarias del país asociadas entre sí o con instituciones extranjeras, que en un esfuerzo conjunto reúnan recursos humanos y materiales suficientes. Los requisitos para la acreditación de las carreras podrán ser cumplimentados por medio de la cooperación entre las instituciones involucradas. A esos fines es imprescindible la existencia de un Convenio específico y su aprobación por parte de las instancias con facultades legales para hacerlo en cada una de las instituciones participantes”⁷⁷.

Cuando hablamos de una carrera interinstitucional pueden ser de dos tipos en cuanto a su organización. Por un lado, encontramos las carreras pertenecientes a una institución universitaria del Sistema Universitario Nacional que se dictan en convenio con otra institución en el marco de un Centro Regional de Educación Superior conforme a las Resoluciones Ministeriales N° 1368/12 o N° 1170/02 y 1156/15. Por otro lado, también se consideran por su organización carreras interinstitucionales las que pertenecen a más de una institución universitaria y cuyo vínculo académico se formaliza mediante un convenio específico, con el fin de compartir el potencial académico, científico y tecnológico de cada parte (Conf. Resol. ME 2385/2015)

⁷⁷ Inclusive este artículo contaba con un documento de asesoramiento elaborado por CONEAU de fecha 30 de septiembre de 2003 <http://coneau.gob.ar/archivos/479.pdf>

Para que una carrera se considere interinstitucional deben darse los siguientes recaudos: (i) confluir aportes, no necesariamente equivalentes, de todas las instituciones involucradas; (ii) existir cooperación y corresponsabilidad académica real, efectiva y significativa.

Una de la forma de esa intersititucionalidad que aparece en la Resol. ME. 2385/2015 a se da cuando “por lo menos una institución universitaria argentina con una o más instituciones universitarias extranjeras y/o centros de investigación o académicos habilitados en su país de origen para dictar carreras”.

Es decir, una de las maneras en que puede llevarse a cabo una carrera de naturaleza interinstitucionales es con universidades extranjeras.

Esta posibilidad de carrera de posgrado interinstitucionales entre universidades extranjeras con nacionales es receptada por distintos reglamentos de posgrados de universidades nacionales siguiendo lo dispuesto por la Resol. ME. 2395/2015 y la Resol. ME 1607/2011. Así, por ejemplo, lo prevé el art. 6 in fine del Reglamento General de Cuarto Nivel de la Universidad Nacional del Litoral⁷⁸. También la Universidad Nacional de Córdoba cuenta con la Ordenanza Consejo Superior 3/2016 que regla el procedimiento administrativo de carreras de posgrados cogestionadas⁷⁹. Igualmente, los encontramos en el art. 10 del Reglamento General de Posgrado de la Universidad del Museo Social Argentino aprobado por acta del Consejo Superior Nro. 373/2012⁸⁰.

Sin dudas que el tópico que acá presentamos es el grado de mayor complejidad para trabajar la internacionalización y los posgrados o, en otros términos, cuando referimos a que la actividad de posgrado es un importante vehículo para la internacionalización de la educación superior en general y en particular de las universidades. Al no tener el posgrado incorporado actividades de carácter

⁷⁸ Véase: Reglamento General de Posgrado de Cuarto Nivel de la UNL <https://fiq.unl.edu.ar/depto-mate/documentos/reglamento-cuarto-nivel>
[UNL.pdf#:~:text=II%20Carreras%20de%20Posgrado%20Interinstitucionales%3A%20Se%20denomina%20as%C3%A9n%20cooperaci%C3%B3n%20y%20corresponsabilidad%20acad%C3%A9mica%20real%2C%20efectiva%20y%20significativa](https://mi.unl.edu.ar/sites/default/files/6.%20OHCS%203%20-2016.pdf)

⁷⁹ Véase: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/6.%20OHCS%203%20-2016.pdf>

La misma no refiere expresamente a carreras de posgrado cogestionadas con universidades extranjeras, pero al no excluirlas debe considerarse también aplicable.

⁸⁰ Puede consultarse el Reglamento General de Posgrado de UMSA: https://mi.umsa.edu.ar/miumsa/downloads/reglamentos/reglamento_gral_posgrado_2012.pdf

profesional reservado, la posibilidad de articulación entre distintas universidades para emprender la realización de carreras de doble titulación es mucho mas interesante y complejo, pero a su vez de factible realización.

Sin embargo, esta alternativa no es frecuente aun en nuestro país.

En el ámbito particular de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario no se registran carreras de posgrado interinstitucionales que involucren propuestas de posgrados con universidades extranjeras.

V. Dictado de carreras en otras zonas geográficas por convenios específicos o con el establecimiento de sedes.

El crecimiento de los posgrados y la necesidad de formación continua sumada al proceso de educación transfronteriza llevaron a que determinadas universidades dicten posgrados en otros países. Esta forma de educación transfronteriza puede asumir diferentes formas. Por un lado, puede darse que una universidad instale una sede en otro país o por el otro que por convenio -de cooperación académica- con una institución local se dicte determinado posgrado en otro país⁸¹.

La admisión de sedes locales de universidades extranjeras es un tema que se ha presentado universalmente a partir de la década de 1990 y respecto a la cual la respuesta de los países ha sido diversa. En tal sentido, hay países que lo han prohibido (por ejemplo, República Dominicana), otros en los que se exhibe un vacío legal (Chile y Perú) y otros que los asimilan al régimen aplicado a las instituciones privadas (Bolivia) (Didou Aupetit, 21).

El establecimiento de sede de universidades extranjeras en nuestro país encuentra como requisito jurídico que deben asumir la forma de asociación civil o fundación. Así, se expresa no se autoriza la instalación de una universidad extranjera de modo directo. Al respecto se indica que “se requiere un proceso de nacionalización de la institución que varía de acuerdo al país, pero que en casi todos los casos implica la constitución de una entidad nueva de acuerdo a la normativa vigente.

⁸¹ Un ejemplo del primero de los casos es el Centro de Altos Estudios de la Universidad de Bologna en Buenos Aires que dictaba en forma parcial programas de grado y posgrado en nuestro país. En la actualidad la Universidad de Bologna no está autorizada en Argentina para tener actividad universitaria.

Adicionalmente, en la mayoría de ellos (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay), se requiere que se trate de una entidad sin fines de lucro (asociación civil o fundación), lo que supone mayores dificultades que crear una nueva sociedad comercial e impone requisitos -en varios casos- de un número mínimo de integrantes que sean ciudadanos o al menos residentes en el país” (Dávila, 2012; 81).

En Argentina el marco normativo estuvo dado en primer término por un decreto dictado durante el gobierno del Saúl Menen que reglamenta el art. 74 de la ley 24.521 y establece las normas a las que debían sujetarse las instituciones universitarias extranjeras que pretendían brindar ofertas educativas universitarias en nuestro país. El decreto Nro. 276/1999 en su art. 1 dispone que “Las instituciones universitarias extranjeras que pretendan instrumentar ofertas educativas de ese nivel en el país, deberán solicitar el reconocimiento legal de su personería jurídica por los mecanismos establecidos por la legislación vigente y luego someterse a los procedimientos aplicables al otorgamiento de la autorización para el funcionamiento de instituciones universitarias previstos en el Capítulo 5 del Título IV de la Ley N.24.521 y en el Decreto N. 576/96”. Por su parte, en el ar. 2 se establece que” Otorgada en forma la autorización para el funcionamiento de una institución universitaria extranjera por los procedimientos indicados en el artículo anterior, la misma quedará sujeta a las exigencias, condiciones y mecanismos de control y seguimiento establecidos por la normativa aludida, gozando a partir de ese momento de los mismos derechos y facultades de las instituciones universitarias legalmente autorizadas por dicho mecanismo”. En caso de que no cumplieran con los procedimientos previstos en el decreto son consideradas como no habilitadas para funcionar como universidades en el país (conf. art. 4, Decreto 576/99)⁸².

Posteriormente, el decreto 576/99 fue complementado por la ley 26.793 del año 2012 que establece que la instituciones universitarias extranjeras que aspiren a abrir ofertas académicas en nuestro país deben cumplir los siguientes requisitos: (i) organizarse como instituciones universitarias privadas

⁸² El Decreto 576/1999 reglamenta el art. 74 de la Ley 24.421, fue dictado el 25 de marzo de 1999 y publicado en el Boletín Oficial el 31 de marzo de 1999. Fue dictado durante la presidencia del Dr. Carlos Saúl Menen, siendo Ministra de Educación y Cultura la Socióloga Susana Decibe.

constituidas como entidades sin fines de lucro, con personería jurídica como asociación civil o fundación; (ii) los integrantes del órgano de gobierno y administración de la fundación o asociación civil deberán ser argentinos nativos o nacionalizados con al menos cuatro (4) años de antigüedad, en una proporción no inferior al setenta y cinco por ciento (75%) de sus miembros activos; (iii) Conformidad del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y culto sobre la consistencia de la presentación con los lineamientos de la política exterior de la Nación⁸³; (iv) deberán explicitar en su proyecto institucional el reconocimiento de la educación como un bien público y como un derecho personal y social, como así también observar que sus iniciativas académicas sean coherentes con las políticas de Estado nacional en materia de declaración de bien no transable a la educación; (v) Contar con un informe favorable de la CONEAU⁸⁴.

Con el informe favorable de la CONEAU tendrán una autorización provisoria para funcionar por el lapso de seis años que será otorgada por decreto del Poder Ejecutivo Nacional. Durante el lapso de funcionamiento provisorio el Ministerio de Educación hará un seguimiento a fin de evaluar, en base a informes de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, su nivel académico y el grado de cumplimiento de sus objetivos y planes de acción. Toda modificación de los estatutos, la creación de nuevas carreras, el cambio de planes de estudio o modificación de los mismos, requerirá en cada caso la autorización del citado ministerio (Conf. art. 3, ley 26.793). Antes de finalizar el período de seis (6) años de funcionamiento provisorio contados a partir de la autorización correspondiente, el establecimiento deberá solicitar el reconocimiento definitivo, el que se otorgará por decreto del Poder Ejecutivo nacional previo informe favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Conf. art. 4, ley 26.793). Estas instituciones no podrán acceder a subsidio alguno otorgado por el Estado nacional para el desarrollo de su proyecto institucional (Conf. art. 5, ley 26.793).

⁸³ La vista al Ministerio de Relaciones Internacionales, Comercio Internacional y Culto es corrida por el Ministerio de Educación.

⁸⁴ La Ley 26.793 fue sancionada el 14 de noviembre de 2012, promulgada el 12 de diciembre de 2012 y publicada en el Boletín Oficial el 17 de diciembre de 2012.

A estas instituciones como su proceso de autorización para funcionar se le aplica lo prescrito en la Ley de Educación Superior 24.521 y los decretos 576/96 y 276/99 o normas que la/los sustituyan (Conf. art. 5, ley 26.793).

VI. Conclusión

A modo de conclusión podemos señalar que la actividad académica vinculada al posgrado, en las diferentes manifestaciones que indicamos en este trabajo, constituye un fuerte motor en el proceso de internacionalización de la educación superior.

En un mundo en que los vínculos académicos se virtualizan y donde se avanza fuertemente en una movilidad estudiantil y docente tanto de manera física como virtual la internacionalización adquiere cada vez mayor relevancia. Se presenta, así como una nueva función sustantiva de las universidades -a la par de la docencia, extensión e investigación- con un carácter transversal atravesando o tocando todas las actividades universitarias.

El camino hacia la internacionalización requiere cambiar las metodologías y prácticas tradicionales de las universidades que fueron pensadas con un fuerte anclaje local.

El posgrado por su dinamismo es el ámbito de la educación superior que mejor puede canalizar este fenómeno creciente la internacionalización.

No obstante, esta internacionalización a través del posgrado deja abierto algunos debates especialmente vinculados a la idea de calidad. Dado que no todo lo que reviste el sello de internacional necesariamente implica calidad. Aparecen certificaciones en red o en el extranjero brindadas por empresas -sin vínculo académico- o por universidades que no se encuentran debidamente acreditadas. Debemos pensar la internacionalización como una oportunidad o un desafío para el posgrado, pero siempre ligado a la idea de calidad. La calidad académica y científica es irrenunciable y es allí donde, en este proceso de globalización, las universidades con su fuerte tradición académica pueden marcar una diferencia con respecto a empresas que ofrecen de manera global certificaciones que no son de calidad.

También la internacionalización debe verse como un desafío en la gestión universitaria del posgrado al asociar esta directriz a la expansión de la educación a distancia. Las propuestas académicas de posgrado a distancia encuentran en la internacionalización un canal de acceso para alumnos de otras partes del mundo, como así también para que las clases puedan ser impartidas por docentes extranjeros.

Capítulo VII

Los posgrados como fuente de financiamiento. El desafío de superar la tensión entre la mercantilización de la educación superior y la gestión académica de las propuestas de posgrados.

I. Introducción.

Los posgrados generan importantes recursos económicos y en un ámbito de restricción presupuestaria se convierten en muchas ocasiones en una importante fuente de financiamiento de las instituciones para cubrir gastos ordinarios.

Esta realidad trae consigo una tensión muy marcada entre una visión mercantilista de la educación superior de posgrado y la idea de que en estos trayectos se debe priorizar la excelencia académica. Adelantamos nuestra posición en el sentido de que en toda educación superior lo que es irrenunciable es la búsqueda de la excelencia académica. Las propuestas académicas de posgrado deben pensarse y gestionarse desde una óptica académica.

En este capítulo nos adentramos a estudiar una alternativa al financiamiento de las universidades de gestión pública referido a la obtención de recursos a través de la actividad académica de posgrado. En ese marco estudiamos la tensión que suele suscitarse en la gestión de los posgrados entre ver esta actividad exclusivamente como una fuente de recursos y la de pensarla integrada dentro de una planificación académica, dando preponderancia a la excelencia académica de las propuestas de posgrado por sobre la exclusiva búsqueda de recursos. El tema expone una tensión entre un modelo de mercantilización de la educación superior y otro de desmercantilización.

Realizamos una introducción exponiendo un marco teórico sobre la economía de la educación superior, su financiamiento, las alternativas al financiamiento estatal que derivan de la gestión de los posgrados y exponemos nuestras conclusiones que nos invitan a repensar la gestión de los posgrados. Consideramos que hay que pensar como un desafío de la gestión de las propuestas de posgrados la superación de la tensión mercantilización-desmercantilización. Hay que pensar en una gestión que

ponga en valor la importancia que en el presente y en el futuro reviste la educación superior de posgrado.

II. Economía de la educación superior.

La vinculación entre la economía y la educación no es un tema sencillo. La complejidad radica en el contexto de escasos recursos que se exhibe en el sector. Así, la educación es un tema de relevancia para toda sociedad y el aseguramiento de la educación requiere de un adecuado financiamiento - obtención de recursos-. No es posible llevar a cabo una política pública sin financiamiento.

La Economía de la Educación alude a la asignación de recursos en el sector educativo⁸⁵. Se la define sosteniendo que “es la disciplina que se ocupa del análisis de las implicancias económicas de los procesos educativos” (Pineda Herrero, 2000; 143); agregándose que se la concibe “como disciplina que estudia los aspectos económicos de la educación y los efectos que la educación tiene en la actividad económica a nivel de crecimiento y desarrollo” (Pineda Herrero, 2000; 143).

En ese marco con la expresión de financiamiento de la educación “se hace referencia a la fuente y forma de obtención de dinero, o en el mejor de los casos, sobre los costos de la escolarización” (Calderón, Ríos Rolla y Ceccarini, 2008; 21). Se presenta de esa manera el financiamiento educativo como una de las áreas de investigación de la Economía de la Educación (Pineda Herrero, 2000; 143).

III. Financiamiento de la educación superior.

1. ¿Qué es el financiamiento de la educación superior?

⁸⁵ La economía de la educación o la economía educativa es una concepción contemporánea que comienza a desarrollarse en la segunda mitad del siglo XX asociada a la teoría del capital humano, dado que a partir de ese momento los Estados empiezan a invertir en “capital humano”. (Del Campo Villares y Salcines Cristal, 2008; 45).

Se la considera una de las ramas más jóvenes de la Ciencia Económica (Bastidas Figueroa, 2020; 26).

La proliferación de estudios de economía educativa se da a partir de la segunda mitad del siglo XX asociada a la necesidad de explicar el desarrollo económico que era un objetivo de la política mundial luego del conflicto bélico. En ese momento instituciones como la Organización para la Cooperación y Desarrollos Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial empezaron a patrocinar seminarios y foros que abordaron la relación entre la educación y el desarrollo económico. (Véase: Del Campo Villares y Salcines Cristal, 2008; 45).

Asimismo, puede señalarse que los estudios de la Economía de la Educación encuentran su punto de partida en las obras de autores como Schultz (1961), Denison (1962) y Becker (1962) que eran estudios que referían a la Teoría del Capital humano y la función de producción de la Educación (Véase: Calderón, Ríos Rolla, y Ceccarini, 2008; 21).

La teoría del “capital humano” refiere a todo aquello que permita generar un flujo futuro de ingresos.

Theodore W. Schultz considera que la educación es una inversión para el futuro dado que ella y la formación mejoran la productividad del individuo en el trabajo y también para aumentar sus ingresos salariales en el futuro. Se aumentan los ingresos individuales y a su vez los ingresos colectivos de la sociedad (Véase: Leyva López, y Cardenas Almagro, 2002; 79; Pineda Herrero, 2000; 143).

Es un tema sumamente importante en la educación superior. El financiamiento se presenta como un instrumento para alcanzar objetivos, entre ellos los objetivos del desarrollo sostenible, pasando así en facilitar el acceso universal a la educación superior⁸⁶.

El cumplimiento de los objetivos de la educación superior y el “éxito” de la gestión de la Educación Superior requieren de financiamiento. La estrategia de una gestión en la educación superior depende del financiamiento, e inclusive, la falta de este puede implicar una importante limitante a los objetivos propuestos o derechamente la imposibilidad de alcanzarlos. De allí la importancia del financiamiento.

El financiamiento de la educación superior se presenta como un tema relevante en un escenario de escases que limita considerablemente las posibilidades de cumplir planes estratégicos que se planifican desde la gestión educativa.

En primer lugar, cabe delimitar que “cuando se habla de financiamiento se está aludiendo a la obtención y origen del dinero y no a sus posibles usos y mecanismos de distribución” (Calderón, Ríos Rolla y Ceccarini, 2008; 21).

2. ¿Quién financia?

La primera pregunta que se presenta cuando hablamos de financiamiento en la educación superior es quién financia. En tal sentido, cuando se trata de educación superior de gestión pública el principal financiador es el Estado. El Estado es el principal financiador en el sector público de la educación superior, pensándola de ese modo como un derecho de los ciudadanos de acceder a las universidades de manera no arancelada. No obstante, no debe perderse de vista que en la mayor parte de países más

⁸⁶ El financiamiento como un instrumento para alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible fue postulado por la Conferencia Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe del año 2018 que se realizó en Córdoba -Argentina-.

La Declaración Final de la III Conferencia Regional para la Educación Superior de 2018 expresa que “El diseño de las políticas públicas de financiamiento de la Educación Superior se fundamenta en la sostenibilidad como cultura organizacional. En tal contexto, las instituciones de Educación Superior diseñarán estrategias de divulgación para que la sociedad conozca y asuma los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda Educativa 2030 y trabaje en su consecución” Y luego agrega que “Resulta fundamental en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles planteados para el 2030 que se reviertan las tendencias a la mercantilización de la educación. Los ODS y en particular lo que concierne a la Educación Superior requieren del compromiso público y de un nuevo pacto que incluya como política estatal un financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas” (Documento puede consultarse: [\(Declaracion2018PortFinal.pdf \(unesco.org\)\)](#))

de la mitad de las matrículas se encuentra en el sector privado de la educación superior donde no hay financiamiento del Estado, dándose así una especie de “privatización de la matrícula”⁸⁷.

En cuanto al fundamento de porqué el Estado financia la educación superior se encuentra en la rentabilidad social de la misma. En otros términos, la sociedad se beneficia con los frutos de la educación superior por ello el Estado debe proveer a su financiamiento (González, M.).

También cuando hablamos de financiamiento estatal entran en tensión dos modelos: provisión pública versus el subsidio público. En el primer caso no está en duda de que el Estado es quien financia y gestiona los fondos de ese financiamiento. En tanto que, en el segundo caso, si bien no se discute que el Estado es quien financia se entiende que la gestión debe ser privada. Esta última idea está asociada al neoliberalismo y se funda en que el Estado es ineficaz para gestionar. La gestión privada lleva a delante la educación y el Estado es quien financia a través de un subsidio estatal⁸⁸.

3. ¿Cuáles son las fuentes del financiamiento?

El Estado es el principal financiador del sector público de la educación superior. En este caso se alude a la fuente de financiamiento por vía presupuestaria⁸⁹. Respecto a la misma se indica que “supone la asignación de mayores recursos, cuando los hay. Claro que ello tiene un límite que está dado, principalmente, por la disponibilidad de recursos fiscales y las demandas de otros sectores sociales. Por eso, si bien constituyen la vía más expedita para allegar recursos al sector es, quizás, la menos factible” (Calderón, Ríos Rolla y Ceccarini, 2008; 21).

Los fondos con los que se financian las universidades de gestión pública nacionales provienen del Tesoro de la Nación y figuran en el presupuesto que anualmente trata y aprueba el Congreso. La elaboración del presupuesto parte del pedido que el Ministerio de Educación realiza a las

⁸⁷ En tal sentido, en estudio de García de Fanelli que refleja datos del año 2017 indica que en países como Chile, Perú, El Salvador y Brasil entre el 69 % al 83 % de los alumnos estudian en instituciones de Educación Superior privadas y en otros países como Colombia, Costa Rica y República Dominicana ese número asciende al 50 % (García de Fanelli; 111).

⁸⁸ Este sistema es muy común en la educación inicial y secundaria donde hay un fuerte sistema de subsidio estatal.

⁸⁹ El Estado Nacional vía el presupuesto financia las Universidades Nacionales de gestión Pública. La educación inicial y secundaria desde la década de 1990 es financiada por cada jurisdicción en las que se encuentren.

Asimismo, el financiamiento del Estado a las instituciones privadas de Educación Superior es solo para la realización de proyectos de investigación, con lo cual en estas entidades la principal fuente de financiamiento es el cobro de arancel a los estudiantes.

universidades para que expresen sus necesidades de recursos para el año siguiente. El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) año tras año eleva una propuesta de partida presupuestaria. Posteriormente, el Ministerio de Economía elabora el proyecto de ley de presupuesto que es tratado por el Congreso de la Nación. Aprobado el presupuesto por el Congreso, es la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) -dentro del Ministerio de Educación- la que ejecuta el presupuesto y asigna la partida en forma mensual a cada universidad⁹⁰.

El 90 % de la partida presupuestaria prevista para la educación está destinada a pagar salarios⁹¹.

Sin embargo, no es la única fuente de financiamiento. En consecuencia, en este ensayo debemos ahora referirnos a diferentes fuentes de financiamiento de la educación superior.

- *Servicio de consultoría y actividades de posgrado*: También aparecen recursos que se obtienen de servicios de consultoría o de posgrado. Sin embargo, estos recursos no suelen ser estables en el tiempo -se retraen cuando se presentan dificultades económicas- y también se exhiben muy dispares entre las distintas instituciones y diferentes disciplinas.

Estos recursos son calificados como recursos propios adicionales por la Ley de Educación Superior (Conf. Art. 59, inc. c), LES -Ley 24.521-).

En este capítulo analizamos el cobro de aranceles de las carreras de posgrado como fuente de financiamiento.

- *Incremento de impuestos*: Es una fuente de financiamiento, aunque, generalmente esta alternativa se la considera para cubrir déficits presupuestarios y no para aumentar recursos.

Además, se debe meditar que “la tendencia internacional hace dos décadas es la de eliminar gravámenes o disminuir la presión impositiva” (Calderón, Ríos Rolla y Ceccarini, 2008; 21).

⁹⁰ Además de las 55 universidades nacionales, existen otras provinciales en cuyo caso los presupuestos son acordados por las legislaturas de esas jurisdicciones.

⁹¹ Una constante que se da en toda Latinoamérica es que de los gastos totales y ordinarios de la educación se destinan principalmente al pago de salarios. En tal sentido se indica que “en cuanto a la composición de los gastos en educación, la proporción que se dedica a los gastos ordinarios (sueldos y funcionamiento) en la mayoría de los países supera el 90 % y aún el 95 %” (Calcagno., 1997). Luego se agrega que “en los países latinoamericanos más del 90 % del costo de la enseñanza corresponde a los sueldos de los docentes” (Calcagno, 1997).

Asimismo, se señala que “las universidades nacionales gastan, en su conjunto, un 90,3 % de las transferencias que reciben del Tesoro Nacional en salarios, un 4,7 % en servicios no personales (tarifas de servicios públicos, seguridad, limpieza, contratos por servicios diversos, etcétera), un 0,9 % en infraestructura y equipamiento y un 2,8 % en transferencias...” (Doberti, Gabay y Levy, 2020; 10).

- *Arancelamiento*: En las universidades nacionales de gestión estatal no existe esta fuente de financiamiento. Si bien en alguna oportunidad se la pretendió implementar. Es una práctica muy usual en países asiáticos, en los Estados Unidos y más cercanamente en Chile⁹².

Se ha señalado que el arancelamiento lejos de solucionar los problemas del financiamiento de la educación genera grandes problemas no sólo individuales sino sociales. En tal sentido se expresa que “el arancelamiento universitario, lejos de solucionar el financiamiento de la educación superior, produce serios problemas que afectan tanto a la retención y graduación de los alumnos como a la vida de las familias y la comunidad: sus consecuencias no son solamente individuales sino sociales” (Puiggros, 2019; 17).

- *Donaciones*: Se trata de un recurso extraordinario y excepcional en nuestro país. En tal sentido se indica que “existe una escasa práctica de donaciones en el caso argentino en comparación con otros países como los Estados Unidos de América” (Doberti, Gabay y Levy, 2020; 10).

En síntesis, la principal fuente de financiamiento de las universidades nacionales proviene del sector público y “el sector privado participa solo marginalmente de su financiamiento” (Doberti, Gabay y Levy, 2020; 10).

4. El financiamiento de la educación superior y las políticas de evaluación universitaria.

También considero que el financiamiento debe pensarse vinculado a las políticas de acreditación de carreras y políticas de acreditación de calidad que empezaron a implementarse en nuestro país en la década de 1990. Las políticas de mejora que como consecuencia se ven obligadas a implementar las universidades requieren un mayor financiamiento. Es decir, a partir de las políticas que se dan en la etapa del Estado evaluador y la nueva gobernanza pública se asocia el financiamiento a la evaluación. Las carreras y las instituciones son evaluadas y se las mide en término de eficacia y ello determina en cierta medida la mayor financiación. Así se expresa que “en los años noventa aparece un nuevo elemento que va a protagonizar buena parte de la investigación en Economía de la Educación: la evaluación. Así, se evalúan las instituciones educativas desde una óptica de eficacia, para verificar y

⁹² En los Estados Unidos el pago de aranceles en la Educación ha llevado al endeudamiento de las personas.

controlar los procesos de gestión y los resultados alcanzados, con el ánimo de utilizar dichos resultados para determinar la financiación de la educación” (Pineda Herrero, 2000; 143).

En la década de 1990 con la LES se cambian los paradigmas en la educación superior y empieza a pensarse en un gerenciamiento de las universidades. Hay un avance de la LES sobre el principio reformista de la autonomía.

Esta etapa responde al estilo de desarrollo neoliberal, donde hay un claro avance del mercado por sobre la política⁹³. Es decir, los cambios en el sistema de educación superior que se dieron en la década de 1990 no pueden analizarse sin vincularlo al modelo económico neoliberal que en cierta manera rompe con los principios reformistas que imperaban hasta entonces y que fueron reivindicados en el período de la transición democrática.

También en esta etapa, asociado a la idea de la acreditación de las carreras como sinónimo de calidad empieza a darse un financiamiento internacional⁹⁴. Este tipo de financiamiento que viene dado por organismos multilaterales de crédito como el BID, el BM o el Banco Interamericano de Desarrollo es un financiamiento que viene con imposición de agenda.

En nuestro país cabe citar el programa FOMECA -Fondo para el Mejoramiento de la calidad universitaria-. Éste fue un programa creado con financiamiento parcial del Banco Mundial para la asignación de recursos con la finalidad de apoyar mejoras en la enseñanza de las Universidades estatales.

5. ¿A quién financiar? ¿Financiar la oferta o la demanda?

También en el ámbito del financiamiento de la educación superior otro tema de debate abierto es quienes son los destinatarios del financiamiento: las instituciones o los alumnos. Es decir, el debate gira en definir si financiamos -transferimos recursos- la oferta -instituciones- o la demanda

⁹³ Seguimos en este punto la obra de Alfredo Eric Calcagno que distingue dos estilos de desarrollo: uno neoliberal y otro Social de Economía Mixta. Cada estilo de desarrollo genera un estilo educativo, el cual refiere no sólo a los recursos que se le asignan al sector, sino también a la función que se le atribuye a la educación, al ideal educativo y a las políticas pedagógicas. (Calcagno, 1997).

⁹⁴ Se indica que el financiamiento internacional puede asumir diferentes formas: a) Cooperación financiera o préstamos en sentido estricto; b) Cooperación técnica -consistente en la ayuda de un Estado a otros a través de personal calificado para solucionar problemas que no pueden resolver los especialistas propios, c) a fondo perdido -donando los fondos, sin exigir devolución con intereses-, d) amnistía -en la devolución de un préstamo o sus intereses- (Fermoso, 1997; 94 y 95).

-estudiantes-. Es un tema que en la Argentina no se aplica, pero que siempre está en la escena del debate. Es una idea bien de mercado, que la gente elija libremente en la institución que se forma y el gobierno entrega un vale o voucher para esa formación -libertad de elección-. La educación es un producto y para financiar a ese producto hay dos alternativas financiar al productor o al consumidor. El fundamento de estas propuestas de financiamiento que miran a la demanda - consumidor/estudiante- reside en que “la elección entre las escuelas y colegios llevará a una mayor competencia entre ellas, mejorando así, la eficacia de dichas instituciones con respecto al desempeño económico del alumno” (Calderón, Ríos Rolla y Ceccarini, 2008; 21). Se busca promover la competencia por calidad. Las escuelas mejoran su calidad para captar más estudiantes. En la alternativa de financiamiento de la demanda aparece la idea del voucher educativo o cheque educativo que es un sistema de se utiliza en Suecia⁹⁵, Dinamarca, Australia, Nueva Zelanda, Singapur, Corea del Sur, en algunos Estados de EE.UU⁹⁶ y también se empleó en Chile⁹⁷. El autor de este sistema es Milton Friedman. Se basa en la idea de que todo monopolio genera costos y el monopolio estatal en la educación no es una excepción. Así el sistema del voucher consiste en un financiamiento integral de la educación subsidiando a la demanda mediante la entrega de cupones educativos o vouchers. El dinero que el Estado invierte en educación se divide por los estudiantes y se entrega a los padres en forma de vouchers y los consumidores eligen libremente donde estudiar y así se fomenta la demanda entre las instituciones que compiten libremente por mejorar su calidad y así acceder a la mayor cantidad de vouchers. A su vez, el sistema de vouchers educativo admite dos variantes: a) el Estado paga a la Escuela elegida por los padres; b) el Estado entrega el dinero directamente a los padres⁹⁸. A mi criterio, es un sistema pasible de críticas porque presupone que hay una competencia perfecta, lo que en los hechos no existe. Más alumnos no necesariamente puede ser más beneficioso para las

⁹⁵ En este país el sistema se aplica desde la reforma del año 1992, impuesto el sistema cuando llega al poder una coalición de centro derecha, pero se mantuvo posteriormente con el retorno del gobierno social demócrata.

En Suecia los padres eligen libremente donde educar a sus hijos, sea en instituciones públicas o privadas y el Estado proporciona un bono con el cual se paga esa educación.

⁹⁶ Desde el año 2010 diversos Estados de EE.UU han incorporado el sistema de vouchers educativos.

⁹⁷ En el país trasandino el sistema se implementó durante la dictadura de Pinochet en 1980, se mantuvo durante el gobierno de la concertación y de Sebastián Piñera, pero fue modificado en el segundo mandato de Michelle Bachelet.

⁹⁸ Sobre el voucher educativo, puede verse el siguiente completo trabajo: (Cosse, 2001; 157).

instituciones educativas dado que el mayor estudiantado, si bien traerá más dinero, también generará más trabajo, costos adicionales y perder una relación personalizada docente-alumno. Además, puede generar situaciones de inequidad por el lugar de residencia con lo que se sostiene que “este sistema debería complementarse con alternativas de transporte y con la ruptura de cualquier tipo de atadura entre el lugar de residencia y las escuelas a las que se puede concurrir” (Calderón, Ríos Rolla y Ceccarini, 2008; 21).

En Argentina lo que se financia es la oferta -a las instituciones-. En efecto, el art. 2 de la ley 24.521 (LES) establece que el Estado Nacional es el principal responsable del financiamiento de las universidades nacionales. La única parte del presupuesto que se referencia a la demanda es la que alude a becas que se conceden a los alumnos de escasos recursos para cubrir costos individuales (transporte, alimentación, materiales de estudio o vivienda) y para cubrir costos de oportunidad (ingresos no obtenidos porque el estudio impide o disminuye las horas que están disponibles para el trabajo) (Doberti, Gabay y Levy, 2020; 10). No obstante, se advierte lo ínfimo de esta mirada a la demanda cuando se indica que las becas representan el 2,1% del presupuesto público destinado al sistema universitario (Doberti, Gabay y Levy, 2020; 10).

IV. El aumento de la matrícula en el grado, la expansión de los posgrados y la gestión económica de los mismos.

1. Introducción.

En este apartado analizamos tres cuestiones que temporalmente van indisolublemente unidas. Con la transición democrática se produjo un aumento de la matrícula de los alumnos que empezaron a acceder a la educación superior de grado lo que demandó mayor presupuesto. A su vez, una década más tarde se produjo una expansión de los posgrados que significaron no sólo un incremento de propuestas académicas sino una importante fuente de recursos para las instituciones universitarias. Esto último, lamentablemente, llevó a que muchas veces se pensara a los posgrados no sólo desde una óptica académica, sino principalmente desde lo económico.

En el capítulo III analizamos el crecimiento exponencial de la matrícula que se da con el retorno a la democracia y también en el capítulo IV analizamos que se dio un crecimiento “algo desordenado” en los posgrados a partir de 1990. En ese contexto los recursos generados por los posgrados se convirtieron en una alternativa de financiamiento privado al que acudieron las instituciones universitarias. Ingresaron recursos de la administración de los posgrados que se empezaron a aplicar a la atención de gastos ordinarios de las universidades, las que en un escenario de baja presupuestario no tenían esos recursos por vía estatal.

2. La gratuidad de la educación superior Pública y el aumento de la matrícula.

El 22 de noviembre 1949 el Presidente Juan Domingo Perón dictó el Decreto 29337 por la que se dispuso la gratuidad de la educación superior, suspendiendo el cobro de aranceles universitarios. Hasta entonces la UBA, UNC, UNL, UNLP, UNCuyo, UNT eran públicas, pero había que pagar un arancel para acceder a sus carreras⁹⁹.

La suspensión de los aranceles universitarios implicó una democratización del acceso a la educación superior y permitió una importante movilidad social. También trajo consigo un aumento exponencial de la matrícula.

El decreto de Perón reconocía como antecedente la Reforma Universitaria de 1918 que como movimiento estudiantil procuraba la democratización de las universidades y que estas perdieran su carácter elitista.

El decreto 29337 de 1949 fue un paso adelante, que dejó de lado la onerosidad establecida la ley Avellaneda en 1885. Sin embargo, al derogarse las normas del primero y segundo peronismo con el gobierno de facto de 1955, se vuelve a la onerosidad de la educación universitaria. Posteriormente, fue restituida la gratuidad de manera limitada mediante el decreto-ley 17.245 de 1967, la que es ampliada con la ley 20.654 de 1974, hasta que en 1976 con el golpe militar se vuelve a la onerosidad durante toda la última dictadura y hasta el 10 de diciembre de 1983. El gobierno de la transición

⁹⁹ El modelo de gratuidad universitaria argentina posteriormente fue seguido por otros países como Uruguay, Cuba, Venezuela y Bolivia.

democrática deroga las normas de facto y vuelve a establecer la gratuidad de los estudios universitarios. La reforma constitucional de 1994 garantiza la gratuidad; sin embargo, con la sanción de la LES, en contradicción con el texto constitucional, se habilita la posibilidad de percibir tasas y aranceles (Falcón, 2022; 126).

No obstante, más recientemente se ratifica la gratuidad. La gratuidad fue expresamente ratificada por ley en octubre de 2015, modificándose a tal efecto la LES. La Ley N° 27.204 fijó taxativamente que “los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos”¹⁰⁰.

En la Argentina a partir de la transición democrática se incrementó la matrícula de ingreso. En 1984 se suprimieron los “cupos de ingreso” y en 1985 se implantó un sistema de ingreso directo sin limitación lo que trajo consigo un exponencial aumento de la matrícula.

La expansión de la educación superior y el acceso a la misma como un derecho humano genera un crecimiento de la matrícula. Cada vez son más los ciudadanos que concurren a las universidades a formarse y ello genera una mayor necesidad de recursos y a partir de allí empieza a pensarse en fuentes alternativas de financiamiento¹⁰¹.

La provisión estatal -como indicamos- está destinada principalmente al pago de salarios, por lo tanto, surge la necesidad de explorar otras alternativas de obtención de recursos para cubrir los gastos de las universidades.

El aumento de la matrícula, requirió mayores recursos para aplicar a infraestructura y a recursos humanos. En relación a lo primero las universidades en su mayoría no estaban preparadas ediliciamente para un alumnado mayor. En lo que respecta a la planta docente la contracara del

¹⁰⁰ Hoy la educación superior de grado en las universidades nacionales es gratuita. Sin embargo, “a lo largo de la historia ha primado legalmente la onerosidad por sobre la gratuidad de la educación superior” (Falcón, 2022; 126).

¹⁰¹ La gratuidad y el acceso a la universidad son tópicos de dos grandes posiciones que pueden presentarse en relación al Derecho a la educación universitaria. Por un lado, una postura de universalización del acceso a la educación universitaria que proclama el ingreso irrestricto y la gratuidad; y por el otro, una posición que sostiene la necesidad de sistema de selección en el ingreso y aranceles a cargo de los estudiantes (Véase: FALCÓN, Paulo, *La educación universitaria*, en Diario “Los Andes”, Mendoza, 20 de enero de 2020).

crecimiento de la matrícula fue que las designaciones docentes fueron de dedicación simple. Mayor cantidad de docentes para cubrir la matrícula, pero con bajas dedicaciones.

Además, la necesidad de mayor financiamiento en esta etapa se dio en un escenario de crisis fiscal y de un fuerte endeudamiento estatal que hacía que haya profundas restricciones para el financiamiento estatal. Al respecto se indica que “el crecimiento acelerado del número de estudiantes universitarios de la segunda mitad de los años 80 tuvo lugar en un contexto económico sumamente precario y difícil, así como en un marco político complejo, en particular a partir de 1987” (Buchbinder, 2020; 45).

A su vez, a partir de la década de 1990 del siglo pasado las orientaciones de los organismos multilaterales de crédito impusieron reglas de mercado en la educación superior. Asimismo, siguiendo estos lineamientos en esta etapa se produce una transferencia de recursos desde la educación superior hacia los niveles inferiores de la educación. Así se expresa que “una línea argumental recurrente del BM supuso la transferencia de los recursos destinados a la Educación Superior a niveles educativos inferiores considerados más rentables” (Nosiglia y Tríppano, 2021; 53).

3. La expansión de los posgrados y la gestión privada de esos recursos.

El crecimiento de los posgrados que dio a partir de la década de 1990 determinó la generación de importantes recursos económicos para las universidades en un escenario de bajos ingresos presupuestario. De ese modo, las universidades empezaron a canalizar la gestión de esos ingresos de manera privada y empezaron a considerar a los ingresos del posgrado como una fuente de financiamiento importante ante la baja de los fondos del presupuesto nacional.

Como explicamos en el capítulo IV cuando analizamos la expansión de los posgrados en la década de 1990 los importantes recursos que se generan con esta actividad fueron un importante incentivo económico para las instituciones. Esto asociado a que también fueron un incentivo económico para los docentes, los que a través de esta actividad obtienen recursos complementarios, fueron determinantes a la hora de producir un crecimiento exponencial de la actividad de posgrado.

En ese contexto de dificultades, en el ámbito de las Universidad Nacional de Rosario se fundaron Asociaciones Cooperadoras como entidades privadas que empezaron a aportar recursos al interior de las facultades que provenían principalmente de la gestión de los posgrados.

Las cooperadoras se establecieron principalmente en la década de 1980 y de 1990. Sin perjuicio, de que algunas unidades académicas ya contaban con ellas con anterioridad¹⁰².

A continuación, exponemos el caso que no es cercano y que refiere a la gestión de los fondos derivados de los posgrados que se dictan en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario a través de la Asociación Cooperadora.

En el caso de la Facultad de Derecho, la Asociación Cooperadora gira bajo la denominación de CO.FA.DE y fue fundada en 1990, comenzando con sus funciones el 1 de junio de 1990, siendo su primer presidente el Dr. Mario Arlt.

La CO.FA.DE es una asociación civil sin fines de lucro, es decir, una persona jurídica privada regida por el Código Civil y Comercial de la Nación y que se constituyó en Rosario conforme a las disposiciones administrativas que emanan de la Inspección de Personas Jurídicas de la Provincia de Santa Fe¹⁰³.

Se trata de asociaciones civiles sin fines de lucro. Sin embargo, a través de la gestión económica de los posgrados y los contratos de vinculación a terceros generan importantes recursos. En este punto debe tenerse presente la distinción entre lucro subjetivo y objetivo. Lo que a estas asociaciones civiles le está vedado es el lucro subjetivo, pero no la obtención de un lucro objetivo.

Se prohíbe a las asociaciones civiles el lucro como fin principal. No obstante, ello no obsta que las asociaciones civiles realicen actos dirigidos a obtener ganancias que sirven para seguir cumpliendo

¹⁰² Por ejemplo, la Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Agrarias fue creada el 31 de mayo de 1978, bajo el impulso de su primer presidente el Ing. Agr. Marcelo Muniagurria (Véase: [Cooperadora - Facultad de Ciencias Agrarias \(unr.edu.ar\)](http://unr.edu.ar), fecha de consulta: 8/05/2022).

¹⁰³ El Código Civil y Comercial -sancionado en el 2014, bajo ley 26.994 y vigente desde el 1 de agosto de 2015- tiene una parte general de personas jurídicas entre los arts. 141 a 167 -régimen aplicable a toda persona jurídica, incluida las asociaciones civiles- y luego regula específicamente a las asociaciones civiles entre los arts. 168 a186.

con la finalidad específica. En las asociaciones civiles el lucro se presenta como “finalidad accesoria”¹⁰⁴.

De la lectura del Estatuto de la CO.FA.DE puede advertirse que claramente su objeto está dirigido a brindar un financiamiento privado a la Facultad de Derecho. Así se expresa que el objeto principal de la entidad es contribuir al sostenimiento de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario en lo que respecta a la dotación de los elementos materiales y servicios que necesite para desarrollar sus actividades académicas que por razones de carácter permanente o transitoria no sean provistos por el Estado y el de contribuir con las obras de mantenimiento y mejoramiento del actual edificio (Conf. Art. 2, Estatuto de la CO.FA.DE)¹⁰⁵.

Los recursos de la CO.FA.DE provienen de las cuotas de socios que son fijadas anualmente por la Asamblea o por la Comisión Directiva en delegación de aquella, donaciones y legados, subsidios estatales y, principalmente, el cobro de aranceles de las carreras, diplomaturas y cursos de posgrado. A este último punto, refiere el Estatuto cuando indica que entre el patrimonio de la entidad se encuentran “los aranceles que perciba por la organización de cursos de perfeccionamiento, seminarios, conferencias y demás eventos arancelados” (Conf. Art. 3, inc. e), Estatuto de la CO.FA.DE.).

Los fondos que obtiene la CO.FA.DE se destinan a cubrir los siguientes gastos: personal que cumple funciones en diferentes Áreas y Direcciones de la Facultad¹⁰⁶, adquisición de equipos para las aulas de grado y de posgrado¹⁰⁷, apoyo económico a los estudiantes que participan en competencias

¹⁰⁴ El art. 168 del Código Civil y Comercial en su última parte expresa que “No puede perseguir el lucro como finalidad principal, ni puede tener por fin el lucro para sus miembros o terceros”.

¹⁰⁵ Pueden consultarse los Estatutos de la CO.FA.DE a través del siguiente enlace: [Cooperadora Facultad de Derecho | Facultad de Derecho \(unr.edu.ar\)](https://www.unr.edu.ar) Fecha de consulta: 8/05/2022).

¹⁰⁶ Actualmente la CO.FA.DE. cuenta con un plantel de 27 empleados que cumplen tareas en distintas oficinas de la Facultad. En consecuencia, nos encontramos en las diferentes oficinas con empleados regidos por diferentes regímenes laborales: personal Nodocente y personal de la CO.FA.DE.

¹⁰⁷ La CO.FA.DE ha adquirido equipamiento tecnológico (computadoras, cañones de power point, televisores, micrófonos, etc.) para equipar aulas de grado y de posgrado. En el año 2023 con fondos de la CO.FA.DE se instalaron cinco aulas híbridas en el edificio de Sarmiento 748 de la ciudad de Rosario.

estudiantiles nacionales o extranjeras¹⁰⁸; apoyo económico a los alumnos becarios de investigación¹⁰⁹, entre otros destinos vinculados a actividades que se desarrollan en el ámbito de la Facultad¹¹⁰.

La creación de la CO.FA.DE es anterior a la existencia misma de la Escuela de Graduados que es el ámbito donde se gestionan académicamente las carreras y demás actividades de posgrado. En tal sentido, como indicamos la CO.FA.DE se fundó en 1990 y comenzó a operar en el año 1991; en tanto que la Escuela de Graduados fue creada en el año 1992 y a partir de allí empezaron a crearse y acreditarse las distintas carreras de posgrado que actualmente se dictan en la Facultad.

V. La gestión de los posgrados como fuente de financiamiento.

Los temas que venimos analizado en este capítulo demuestran que los recursos que se generan con los aranceles de los posgrados resultan muy significativos y suelen constituir una importante fuente de financiamiento de los gastos tanto ordinarios como extraordinarios que se presentan en las universidades.

La ley de Educación Superior asignó a las universidades nacionales una mayor autarquía económica financiera, permitiéndole dictar normas referidas a la generación de recursos propios adicionales a los provenientes del Tesoro Nacional (Conf. Art. 59, inc. c) de la LES -Ley 24.5221-).

En tal sentido, se expresa que “los recursos propios obtenidos por las instituciones universitarias provienen del cobro de tasas, derechos, subsidios y aranceles por el dictado de clases de posgrado y cursos de capacitación, la venta de bienes y productos, la prestación de servicios técnicos, de consultorías y de transferencias y desarrollos tecnológicos, los subsidios que les otorga el sector

¹⁰⁸ Los estudiantes participan en equipos en competencias que se realizan en distintas partes del país y de exterior. La CO.FA.DE contribuye parcialmente a los gastos de traslado que demanda dicha competencia.

¹⁰⁹ Por Resolución del Consejo Directivo Nro. 577/2016 de fecha 3 de febrero de 2016 a propuesta de la Secretaría de Ciencia y Técnica y la Secretaría de Acreditación y Planificación Académica se creó el programa de “Becas de estímulo a la Investigación Científica para estudiantes de grado”. Los fondos para solventar el programa provienen de la CO.FA.DE. y constituyen un incentivo económico anual que se abona en dos cuotas -una al ingresar al programa y la segunda con la presentación del informe final-. El art. 20 de Reglamento del Programa que expresa que “Los fondos para hacer frente a dicho desembolso provendrán de aportes de la CO.FA.DE y de otras instituciones, en virtud de convenios que se suscriban al efecto”. (Puede consultarse el Reglamento en el siguiente link: [Becas-Estímulo-Res-CD-577-2016.pdf](https://www.unr.edu.ar/Documentos/Reglamento%20del%20Programa%20de%20Becas%20de%20Estimulo%20a%20la%20Investigacion%20Cientifica%20para%20estudiantes%20de%20grado.pdf) ([unr.edu.ar](https://www.unr.edu.ar/)), fecha de consulta: 8/05/2022).

¹¹⁰ Contribuye con los fondos para atender a los gastos que demanden los festejos del día del niño, la fiesta de fin de año, los actos de reconocimiento a profesores honorarios, los actos de colación de grado y de posgrado.

público, los legados y donaciones, así como otros ingresos generados a partir de su vinculación con el sector socio-productivo” (García de Fanelli y Broto, 2019; 51).

La importancia de esta fuente de recursos nos enfrenta a diversos interrogantes que abordamos en este punto.

1. ¿La gestión de los posgrados implica una mercantilización de la Educación Superior?

A partir de la década de 1990 como consecuencia de la globalización, la apertura de los mercados, la expansión de políticas económicas neoliberales empezó a hablarse de una mercantilización de la Educación Superior. Se produce desde entonces un cambio de paradigmas en la educación superior y se introducen reglas propias de mercado.

En la actualidad, vivimos en un mundo signado por el fenómeno de la globalización. Esta se encuentra presente en toda la actividad humana y se transforma en una circunstancia cotidiana. Se trata de un proceso que puede caracterizarse como "la creciente gravitación de los procesos financieros, económicos, políticos, sociales y culturales de alcance mundial sobre aquellos de carácter regional, nacional o local" (Fenández Lamela, 2005; 45). Se presenta como un “proceso irreversible que afecta de la misma manera y en idéntica medida a la totalidad de las personas” (Bauman, 2006; 7). Todos los habitantes de la aldea global sentimos los efectos positivos o negativos de la globalización y nos encontramos “propulsados a un orden global que nadie comprende del todo, pero que hace que todos sintamos sus efectos” (Giddens, 2003; 19).

El proceso de globalización, el cual no es sólo económico, sino también cultural, abraza a la educación superior. La globalización coloca a las universidades frente a grandes desafíos y oportunidades, que ponen en crisis los esquemas tradicionales en los que fue concebida la universidad del siglo XX. Al respecto se expresa que “las universidades enfrentan una de las épocas más interesantes, inciertas y complejas, pues la globalización implica la posibilidad de aprovechar oportunidades importantes, pero también desafíos y problemas serios con relación al futuro, al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común” (López Segreda, 2018; 9).

En este contexto global entran en pugna o en tensión dos modelos de Educación Superior que a su vez se corresponden a distintos estilos de desarrollo. Por un lado, encontramos un modelo de democratización de la educación que es propio de un estilo de desarrollo social de economía mixta y por el otro, un modelo de mercantilización de la Educación Superior que se corresponde a un estilo de desarrollo neoliberal.

Es un debate superador del clásico debate Público-Privado. Este debate se circunscribe más a la clásica dicotomía entre capitalismo-comunismo. En cambio, el debate mercantilización-desmercantilización se da dentro del capitalismo y trasciende los momentos históricos. Es decir, dentro del capitalismo podemos tener momentos de mercantilización y otros de desmercantilización. Se trata de un debate que no sólo se da en la Argentina, sino en el mundo entero y es un debate que excede la educación. Es una disputa central dentro del sistema capitalista que discurre entre hasta donde avanza el mercado y entre hasta donde avanza o resiste el Estado. En la educación ese debate se exhibe con tendencias y contra tendencias y es una discusión que no está cerrada. Hay etapas en las que se acentúa un avance del mercado y en otras que se retrae ese avance.

Respecto del modelo de mercantilización de la Educación Superior se indica que “ha impulsado proyectos de política universitaria centrados en el fortalecimiento de la calidad, en la diversificación de las fuentes de financiamiento y en la búsqueda de incremento de la competencia entre las instituciones para mejorar eficiencia, entre otros” (Juarros y Naidorf, 2007, 483). Por otra parte, la desmercantilización puede definirse “como el grado en que los servicios asociados al bienestar están desvinculados de los procesos de mercado” (Lemaitre, Zenteno, Torre, Cassorla y Alvarado, 2015).

La mercantilización de la Educación Superior se asocia -a mi criterio- a las agendas impuestas por los organismos multilaterales de créditos a los países en vías de desarrollo. Hay un avance del mercado por sobre el Estado, aparece la idea del Estado subsidiario y en el ámbito de la educación se vincula a la afirmación de que las universidades eran ineficientes para administrar sus recursos. En tal sentido, se indica que “prevalece aquí -al igual que en la reforma general del Estado- un principio

de desconfianza hacia las instituciones públicas, sostenida en el uso ineficiente de los recursos por exceso de burocracia” (Lavatelli, 2009; 175).

La etapa de mercantilización de la Educación Superior por la que se transita a partir de la década de 1990 determina que las reglas del mercado penetren en los sistemas educativos y empieza a acentuarse la competencia entre las universidades. Si bien siempre existió la competencia, la nota distintiva de esta etapa es que esa competencia ya no es por un bien intangible como puede ser el prestigio, sino por bienes tangibles como los recursos humanos y financieros (Verger, 2013; 268).

La idea de mercantilización vinculada a la Educación Superior se funda - principalmente- en tres elementos fundamentales: 1) prácticas de gestión propias de sectores comerciales; 2) la transformación de profesores e investigadores en capital humano, los estudiantes en consumidores y la formación universitaria y el conocimiento en producto del mercado; 3) aceptación de una cultura de competición y de la rendición de cuentas fundada en técnicas de control, medición y diagnóstico, tanto en la esfera de la docencia como de la investigación (Menéndez Álvarez-Hevia y Hernández Castilla, 2021; 234).

En este ámbito se ubican los posgrados donde desde su expansión en los años 90 determinó que los mismos empiecen a considerarse como una mercancía y que se los evalué en términos de eficacia. Las carreras de posgrado están sometidos a procesos de acreditación permanente y se genera una competencia entre las distintas universidades que ofrecen propuestas académicas de posgrado similares.

Hoy es inevitable que a nivel del sistema de educación superior los posgrados se muevan en una lógica de mercantilización y claramente ello se observa en que los posgrados para que puedan emitir un título deben tener Resolución del Ministerio de Educación, la que se dictará previo dictamen de la CONEAU que realiza con la acreditación de la carrera el control de su calidad.

Ahora bien, saliendo de una mirada macro -propia del sistema educativo- y bajando a una mira micro -propia de la gestión de los posgrados en una unidad académica- consideramos que la gestión de los posgrados no debe ir pensada exclusivamente a la obtención de recursos.

Pensamos que la gestión de los posgrados no debe medirse en términos de mercantilización y eficacia, sino principalmente con un concepto académico y social¹¹¹. El desafío de nuestro tiempo es gestionar los posgrados con una idea clara de lo académico, la que debe constituir una valla infranqueable a los avances del mercado que llevan a pensar a los posgrados solo como una fuente de recursos.

Deben generarse posgrados donde existan áreas de vacancia y posgrados que estén vinculados con el medio, buscando generarse trayectos formativos que requieran las necesidades de cada sociedad y cada región. Por otro lado, entiendo que la gestión de los posgrados debe pensarse en un dialogo con la gestión del grado y así buscar que los docentes puedan formarse y capacitarse con las propuestas académicas de posgrado que existen en cada unidad académica. En este sentido, consideramos apropiado el sistema que implementamos desde el año 2018 en la Facultad de Derecho donde se establece becas del 50 % para que los docentes de dicha casa de estudios cursen los posgrados que se dictan en la misma unidad académica.

En la misma línea, consideramos que reviste trascendental importancia el programa “PRODOC”. Este programa fue creado en el año 2011 y es ejecutado por la Secretaría Académica de Posgrado -hoy Dirección de Posgrado, dependiente del Área Académica y de Aprendizaje- de la Universidad Nacional de Rosario procurando facilitar a los docentes de la UNR el acceso a las carreras de Doctorado. En tal sentido, el programa “PRODOC” instituye la posibilidad del cursado gratuito de la carrera de doctorado para los docentes de la Universidad Nacional de Rosario. De este modo, se posibilita un acceso gratuito a los docentes al cursado del Doctorado lo que reviste trascendencia en miras al desarrollo docente y a la incorporación en la carrera docente tanto en lo atinente a la docencia como a la investigación. Es indudable que la carrera de doctorado aporta una rigurosa formación en el ámbito de la investigación jurídica lo que contribuye a alcanzar los objetivos que se persiguen a través del área de desarrollo docente.

¹¹¹ En tal sentido se expresa que “las investigaciones y los posgrados deben estar en función de las necesidades sociales y no de intereses corporativos o de mercado” (López Segrera, Francisco, *Notas para un estudio comparado de la Educación Superior a nivel mundial*, en “Escenarios mundiales de la Educación superior”).

Estas últimas medidas -becas para docentes que quieran cursar carreras de posgrado en la Facultad de Derecho y el Programa PRODOC a nivel Universidad- impactan positivamente en el grado al contribuir a la formación de los docentes, pero también resultan positivas desde una mirada en lo individual -considerando a cada docente- dado que es una medida de democratización de la educación y del conocimiento. Sin estas medidas algunos docentes no podrían acceder a estas instancias de formación de cuarto nivel¹¹².

De manera similar, se instituyen becas del 25 % para jóvenes graduados de la Facultad con el propósito de que los graduados continúen su formación en la casa de estudios a través de una carrera de posgrado y un 20 % para que esos jóvenes graduados cursen alguna diplomatura.

A mi criterio, estas becas son formas de deconstruir la lógica del mercado.

2. ¿Qué propuestas académicas se imparten? ¿Sólo aquellas carreras que den superávit o también se imparten carreras que arrojen pérdidas?

Las respuestas a estos interrogantes dependen del modelo que adoptemos. En un sistema de mercantilización extrema la respuesta que se impone es que sólo se dictan finalmente aquellas carreras que logren autofinanciarse. Es decir, se hace un presupuesto de los gastos -honorarios docentes, traslados de docentes, técnica, honorarios de coordinación, servicio de break- y en base a los mismos se fija el precio de la carrera al público y se determina la cantidad de inscriptos que se requieren para que no arroje un resultado negativo. Sólo si los inscriptos superan el número de alumnos necesarios para que la carrera no arroje pérdida comenzará a dictarse efectivamente.

Desde otra posición más académica puede planificarse que una carrera de posgrado que no arroje ganancias igualmente se dicte y ello puede obedecer a otras estrategias, por ejemplo, que es necesaria esa carrera porque se la requiere para la formación de determinado recurso humano que redundará en beneficio de la propia universidad -por ejemplo, aumentar el número de doctores en la planta docente-

¹¹² En cuanto a la importancia de la formación permanente de los docentes debe tenerse presente que en los Estándares para la autoevaluación de la Gestión Institucional y las Funciones de Enseñanza-Docencia, de la Investigación Científica y de la Extensión Universitaria de las Facultades de Derecho de la Universidades Públicas, documento de mayo 2004, elaborado por los equipos técnicos del Consejo de Decanos de Facultades de Derecho se expresa lo siguiente: “La Unidad Académica garantizará la formación continua y el perfeccionamiento de sus docentes en general y de los auxiliares de la docentes en particular” (p. 76).

; porque es necesario posicionar a la facultad en determinada área disciplinar -por ejemplo, abrir determinada carrera que no se dicta en otras facultades-; porque es necesario imponer determinado modelo de carreras de posgrado -por ejemplo carreras que se dictan a Distancia-.

En este último modelo, se piensa estratégicamente la gestión de los posgrados como un sistema donde las carreras más rentables terminan compensando las pérdidas que arrojan otras carreras.

En la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario a nivel de carreras de posgrado - Doctorado, Maestrías y Especializaciones- se sigue ese criterio y así hay carreras muy numerosas que generan importantes ingresos que permiten compensar las pérdidas que derivan de carreras menos numerosas.

Consideramos que todo se basa en una decisión de política y gestión académica. En otros términos, se da primacía a lo académico por sobre lo económico. Así, llevado a ejemplos concretos podemos señalar que el Doctorado en Derecho siendo la carrera más importante y que contribuye a la formación de nuestros docentes e investigadores se va a dictar aun cuando en lo económico no se logren cubrir los gastos. Del mismo modo, la Especialización en Derecho del Deporte -nueva carrera de posgrado con dictamen favorable de CONEAU en abril de 2022, resolución del Ministerio de Educación de enero del 2023 y que comenzó a dictarse en abril del 2023- se imparte aun cuando no supere el mínimo de alumnos requeridos, pero ello obedece a la necesidad de posicionar a la Facultad de Derecho en una nueva perspectiva de la juridicidad -Derecho del Deporte-¹¹³. De manera similar, la Especialización en Derecho a la Salud y la Especialización en Derecho Sucesorio, que son propuestas académicas que se dictan a distancia se decidió que debían abrirse en sus primeras cohortes aun cuando sus resultados económicos no sean positivos. Esta decisión obedece a una lógica académica - no económica- que refiere a la necesidad de posicionar a la Facultad de Derecho en el ámbito de los posgrados a distancia dado que hasta el 2022 todas las carreras eran presenciales.

¹¹³ En el inicio de la primera cohorte superó el número mínimo de alumnos para que no arroje resultados negativos. Sin embargo, previo a la apertura de la inscripción de la carrera desde la gestión de los posgrados se tomó la decisión que igualmente la carrera debía comenzar su cursado atento la necesidad de desarrollar a nivel posgrado esta disciplina.

Por el contrario, no se adopta el mismo criterio con las Diplomaturas de Estudios Avanzados o con los demás trayectos formativos de posgrados (cursos o seminarios) que se van a impartir en la medida que se autofinancien.

Consideramos que la decisión de establecer un criterio “solidarista” entre las carreras de posgrado, donde las superavitarias financian las deficitarias, se exhibe como una forma superadora de una lógica mercantilizadora de los posgrados.

VI. Conclusiones.

El gran desafío en la gestión económica de los posgrados es que generen recursos necesarios para ser reinvertidos en las instituciones y que, a la vez, esa búsqueda de recursos no implique resignar la calidad académica. El norte a la hora de gestionar las propuestas académicas de posgrado debe ser lo académico. En otros términos, nunca lo económico puede imponer agenda por sobre encima de las decisiones académicas.

Dentro del sistema de producción capitalista se da una dicotomía entre mercantilización-desmercantilización. Es un debate que se presenta más allá del sistema de Educación Superior, pero que se intensificó a partir de las transformaciones que se dieron en el sistema de Educación Superior en la década de 1990, con la aparición del Estado evaluador, las políticas de acreditación y evaluación institucional y con las transformaciones a nivel del gobierno universitario.

Se trata de una tensión que supera los momentos históricos y que constantemente nos enfrenta en la gestión de las universidades a situaciones que implican una mercantilización y otras una desmercantilización.

En la década de 1990 cuando empieza a acrecentarse un estilo de desarrollo neoliberal y en un contexto de restricciones del financiamiento estatal y de dificultades económicas se producen transformaciones en el sistema de la educación superior que implicaron introducir en las universidades reglas de mercado. A partir de ese momento se produce en nuestro país una fuerte expansión de la educación superior de cuarto nivel -posgrados- asociado a una tendencia que requiere en los profesionales una formación permanente.

De esa manera, al ser arancelados los posgrados constituyen una importante fuente de financiamiento a través de recursos propios y que en el marco de la mercantilización se exhiben en un ámbito de competencia y de controles de calidad.

Las universidades compiten a fin de captar con sus propuestas académicas de posgrados a la mayor cantidad de graduados y así obtener mayores ingresos. Asimismo, los posgrados están sometidos a estrictos controles de calidad a través de los procesos de acreditación ante la CONEAU. Los procesos de acreditación de carreras también se mueven en términos de eficacia, así, por ejemplo, se valora positivamente cuantos docentes con posgrado equivalente o superior forman la planta docente de la carrera, cuantos graduados se obtienen por año académico, cuantos convenios se han suscripto con instituciones del medio, etc.

Estas reglas de mercado fueron resistidas durante los primeros años de implementación a través de la LES -Ley 24.521-, inclusive siendo la ley cuestionada judicialmente -como vimos en el capítulo III-. Las críticas residían principalmente en que se atentaba contra el principio reformista de la autonomía universitaria el cual goza desde la reforma constitucional de 1994 de recepción normativa en la Constitución Nacional

Sin embargo, como estudiamos en el capítulo III con el paso de los años estas resistencias han sido superadas y hoy existe cierto consenso de las ventajas de estos procesos.

En el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario y en relación a la gestión económica de los recursos que derivan de los posgrados, en las distintas facultades, se fundaron Asociaciones Cooperadoras que son personas jurídicas privadas -asociaciones civiles-.

En la Facultad de Derecho se fundó en 1990 la CO.FA.DE cuya principal fuente de ingresos son los aranceles que se cobran en las carreras de posgrado. Los ingresos que percibe CO.FA.DE por este rubro son muy significativos y se reinvierten en la propia Facultad.

Esta aplicación de los recursos de los posgrados es a mi criterio muy positiva porque permite cubrir gastos que no pueden sufragarse con los fondos del presupuesto nacional. La aplicación de los

recursos obtenidos es una forma de deconstruir la lógica del mercado. Los recursos se generan con una lógica de mercado, pero se redistribuyen -se aplican- sin una lógica de mercado.

No obstante, nos coloca frente a la tensión mercantilización-desmercantilización y nos muestra como ambas tendencias coexisten en un sistema capitalista. El cobro de aranceles que se realiza en los posgrados implica una fuerte apertura hacia la mercantilización; sin embargo, cuando vemos la reinversión de esos fondos en la propia facultad y en ámbitos que exceden el posgrado -como ocurre cuando se aplican esos fondos para refaccionar y equipar aulas de grado o cuando se aplica a becas de investigación- expresan una desmercantilización.

Algo similar ocurre cuando en los posgrados se decide otorgar becas a los docentes de grado o a los jóvenes graduados de la UNR o cuando se decide abrir una carrera de posgrado aun cuando arroje resultados económicos negativos. Estos casos demuestran a mi criterio una clara decisión de gestión de desmercantilización de la educación de posgrado.

Los casos relatados evidencian que la gestión de los posgrados que se realiza en la Facultad de Derecho no se mueve bajo la lógica del mercado, sino de una gestión académica. Se toman acciones que no se encuentran fundadas en la lógica del mercado. Demuestran que el eje de la gestión de los posgrados no es típicamente mercantil, sino que el eje prioritario es académico.

En síntesis, teniendo en cuenta mi experiencia en la actual gestión de la Facultad de Derecho advertimos como en la administración de los posgrados coexiste una tendencia de mercantilización con otras de desmercantilización, predominando la primera por sobre la segunda.

El punto a corregir es que no se debe depender -tanto- de los recursos que provienen de los aranceles de los posgrados. Es deseable que en el futuro se aumenten los recursos que el Estado -a través del presupuesto- aplica al sector.

Por eso, para concluir este capítulo es preciso señalar que el desafío de nuestro tiempo es que la calidad académica es la vara que no puede sobrepasar la gestión económica de los posgrados. Es decir, los recursos deben ser reinsertados en la institución con una mirada no mercantilista y la valiosa

búsqueda de recursos a través del posgrado no debe imponer decisiones que desde lo económico impliquen resignar calidad académica de las propuestas académicas de posgrado.

Capítulo VIII

La investigación en los posgrados.

I. Introducción.

La investigación es una función fundamental de la universidad que cada vez toma mayor dimensión. En tal sentido se expresa que “la investigación se ha convertido en una función imprescindible y constitutiva de las universidades habiendo sido asumida por las instituciones universitarias” (Marquis, 2009; 36). Hoy en las universidades está cada vez más presente la idea de un docente investigador. Así, se señala que “la idea de docente investigador, tal cual ha consolidado el sistema universitario argentino, lleva a pensar en un sujeto con dos facetas. El modo de articular las facetas y cumplimentar el rol dependerá en buena parte de las condiciones institucionales generadas para ello. Atrás quedó esa imagen del docente que solo estaba frente a clases o que vivía en el laboratorio. Hoy las exigencias de acceso y permanencia en los cargos docentes exigen siempre una hiperactividad que excede a la labor docente o científica” (Falcón, 2022; 265).

No obstante, correctamente se indica que “sin embargo, muchas de estas instituciones fueron diseñadas más bien para hacer docencia y formar profesionales que para desarrollar investigación, por lo que su adecuación va sucediendo no sin tropiezos” (Marquis, 2009; 36).

Un desafío actual que enfrenta la gestión de los posgrados es poner en dialogo la investigación y los posgrados. Para ello se requiere una importante sinergia entre las áreas de gestión a cargo de los posgrados y de la investigación.

En algunas estructuras de gestión la investigación y la actividad de posgrado están a cargo del mismo espacio, por ejemplo, en la Universidad Nacional de Rosario es lo que ocurre en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales donde las funciones recaen en la Secretaría de Investigación y Posgrado. En otras unidades académicas en el organigrama funcional se encuentran separadas investigación y posgrado. Esto último es lo que ocurre en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario donde encontramos por un lado la Secretaría de Ciencia y Técnica

que se ocupa de todo lo referido a la gestión de la investigación y por el otro la Escuela de Graduados que gestiona la actividad académica y administrativa de posgrado.

Más allá de los diferentes organigramas funcionales entendemos que es menester establecer un diálogo fructífero entre investigación y posgrado. En otros términos, hoy no puede pensarse el posgrado sin investigación y ello ya no sólo en relación a los doctorados y maestrías académicas sino en relación a todo tipo de actividad académica de posgrado.

La articulación entre investigación y posgrado lo podemos pensar desde diferentes ángulos.

- la vinculación de proyectos de investigación a las carreras de posgrado.
- la generación de propuestas académicas de posgrados desde los Centros de Investigaciones que están radicados en una unidad académica.

II. La vinculación de proyectos de investigación a las carreras de posgrado.

En el capítulo V indicamos que tanto el doctorado como las maestrías académicas tienen un objeto de formar profesionales altamente capacitados en la investigación y la docencia. Sin embargo, pensamos que la investigación no es una faceta exclusiva de los doctorados y maestrías académicas, sino que es una cuestión fundamental que atañe a todos los posgrados -incluidas las especializaciones y maestrías profesionales-.

Afirmamos la importancia de la investigación en toda actividad de posgrado dado que una de las dimensiones que se evalúa en la acreditación de los posgrados es la investigación.

El aspecto de investigación tiene importancia con una mirada individual en la planta docente de los posgrados, donde es menester que los docentes participen en proyectos de investigación. Asimismo, tiene importancia que las distintas carreras tengan proyectos de investigación en los cuales puedan insertarse tanto los alumnos, los graduados y docentes del posgrado.

La gestación de proyectos de investigación desde las carreras de posgrados puede ser importante para los alumnos desde diferentes puntos de vista. Por un lado, porque allí se pueden investigar temáticas vinculadas a las investigaciones sobre las cuales versan los trabajos finales o tesis de los estudiantes de posgrado. Por el otro, una participación de los alumnos en proyectos de investigación es una de

las maneras de dar respuesta a las dificultades que llevan a la deserción de los alumnos de posgrados -la falta de experiencia en investigación y escritura académica-. La participación de los alumnos en los proyectos de investigación implica para los mismos una oportunidad de desarrollar y fortalecer habilidades imprescindibles para su desarrollo académico y profesional. Le permite trabajar habilidades como la investigación, la recopilación de datos y el trabajo en equipo.

La inserción de graduados en proyectos vinculados a las carreras de posgrado es una forma de seguimiento de los graduados y se fortalece el vínculo entre la carrera y sus graduados. Son dos cuestiones centrales en los procesos de acreditación de las carreras.

La participación de los en los proyectos de investigación vinculados a la carrera por parte de los docentes -como ya señalamos- es importante para fortalecer la planta docente que es una de las dimensiones a evaluar en los procesos de acreditación de las carreras de posgrado.

III. La generación de propuestas académicas de posgrados desde los Centros de Investigaciones que están radicados en una unidad académica.

El tema que analizamos en este acápite se vincula con lo que estudiamos en el capítulo X cuando nos referimos a generar nuevas propuestas de posgrado en áreas de vacancia. Muchas de estas propuestas pueden provenir de Centro de Investigaciones. Un ejemplo claro de ello lo encontramos en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario donde desde el Centro de Investigaciones en Derecho a la Salud se propuso la creación de la Especialización en Derecho a la Salud -Modalidad A Distancia- y desde el Centro de Estudios en Derecho del Deporte se propuso la creación de la carrera de Especialización en Derecho del Deporte.

Creemos que esta forma de crear las propuestas de posgrado es importante a la hora de vincular investigación y posgrado en el sentido de que los centros de investigaciones y/o de estudios pueden ser espacios académicos de trabajo de investigación para los docentes, estudiantes y graduados. Es una forma de fortalecer la planta docente, de facilitar las investigaciones de posgrado de los estudiantes -evitando la deserción en las carreras de posgrado- y una forma de realizar un seguimiento a los graduados a través de la inserción en dichos espacios.

IV. Programas de posdoctoración

Una manifestación importante de la investigación con posterioridad al momento en que un graduado alcanza el título máximo de posgrado es el posdoctorado.

El posdoctorado se presenta como una instancia de profundización de los desarrollos llevados a cabo en el doctorado y permite investigar de manera profunda e interdisciplinaria determinada área temática, inserto en una institución universitaria. Es una instancia académica o científica que pueden realizar aquellas personas que han alcanzado el título de doctor y que generalmente realizan esta investigación posdoctoral como una continuación de la investigación realizada en el doctorado.

Los programas de posdoctoración se realizan a través de convocatorias periódicas y requieren de los posdoctorandos el cumplimiento de requisitos de ingreso y compromisos académicos durante el programa para alcanzar el certificado de posdoctoración.

En el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario funciona de manera centralizada en el Rectorado, bajo la órbita de la Dirección de Posgrado dependiente del Área Académica y de Aprendizaje y se encuentra regulado en la Ordenanza 738/019 que establece los requisitos de admisión y los compromisos académicos que deben cumplirse para obtener la certificación. Los compromisos académicos para alcanzar el certificado de posdoctor son la realización de una investigación que requiere dos exposiciones ante la comisión de posdoctorado y ante el público en general -un informe de avance y un informe final-, la publicación de los resultados de manera total o parcial en una revista científica con referato y la propuesta de un curso acreditable a doctorado.

En otras universidades como la Universidad de Buenos Aires los programas de posdoctorados se radican en cada unidad académica y esta es la que establece la reglamentación correspondiente.

V. Conclusiones.

A modo de conclusión de este capítulo pensamos que no puede pensarse la política y gestión de los posgrados escindida de la investigación. Es importante que las carreras de posgrados de todo tipo -no solo doctorados y maestrías académicas- desarrollen proyectos de investigación dado que los mismos pueden constituir un ámbito propicio para que los estudiantes puedan aprender las habilidades de la

investigación e investigar temas que sean de su interés. También es importante para los docentes en orden a poder desarrollar investigaciones y contar con los alumnos de posgrados y graduados de las carreras como recursos humanos.

La existencia de docentes que desarrollan proyectos de investigación contribuye al mejoramiento de la calidad académica de los posgrados. En tal sentido, los docentes pueden transmitir a los alumnos en sus clases de posgrado los conocimientos obtenidos a través de sus investigaciones.

En el caso de los doctorados y de las maestrías académicas la existencia de esos proyectos de investigación se presenta como algo esencial. No pueden pensarse estos posgrados separados de la investigación.

Asimismo, la vinculación entre investigación y posgrado puede darse a través de la creación de nuevas carreras y/o trayectos de posgrado desde los centros de investigación o estudios de las instituciones educativas.

Posgrado e Investigación son dos tópicos que tienen mucho para brindarse y enriquecerse recíprocamente. Es una vinculación que debe seguir explorándose desde la política y gestión de los posgrados y de la investigación.

Capítulo IX

La articulación entre el grado y el posgrado.

I. Introducción.

En el capítulo I marcamos las diferencias entre el grado y el posgrado. Asimismo, señalamos que en la sociedad del conocimiento hoy se resignifica el posgrado porque los individuos culminan sus estudios de grado y deben continuar formarse a través del posgrado, sea para reperfilarse o mantenerse en el mercado laboral.

Transitamos una etapa en que todos los individuos a lo largo de toda su vida deben acceder a una educación de calidad.

Resulta necesario pensar al grado y al posgrado de manera integrada, formando parte de un sistema de educación de calidad que brindan las instituciones educativas.

Cuando nos referimos a la integración del grado y el posgrado lo pensamos en un dialogo que enriquece recíprocamente a ambos niveles de la educación superior.

A continuación, analizamos las formas que advertimos como posibles para producir un dialogo entre el grado y el posgrado y que actualmente lo podemos mencionar como uno de los desafíos del posgrado. En tal sentido, sostenemos que en este tópico se presentan como actuales desafíos del posgrado los siguientes: (i) pensar al posgrado como ámbito de formación de los propios recursos humanos de la institución educativa, (ii) facilitar el acceso a posgrado a los propios graduados de la institución para sigan su formación en la misma entidad; (iii) Establecer una continuidad temática del grado en el posgrado.

II. El posgrado como espacio de capacitación de los recursos humanos de la propia institución.

Consideramos que debemos atrevernos a pensar el posgrado como un espacio de formación docente.

Un ámbito para la formación y capacitación de los propios recursos humanos de la entidad.

Desde esta óptica implica pensar al posgrado no sólo como generador de propuestas que dan respuesta a las necesidades del mercado laboral, sino también para la formación de propios recursos humanos de la institución.

Las instituciones de educación superior y las carreras del art. 43 de la LES están sometidas a evaluaciones externas periódicamente. En esos procesos de evaluación uno de los tópicos que se evalúa es la planta docente y se exige que los docentes tengan titulaciones de posgrado.

La formación de los futuros profesionales requiere de una previa formación de los docentes, quienes deben presentarse como superadores del método de enseñanza tradicional enciclopedista por otro método que priorice “la formación a través de la reflexión crítica y el planteo de problemas” (Uriarte, 1988; 1239). Correctamente se indica que “la preparación intelectual, moral o profesional de estudiantes de abogacía exige formación docente previa y también profesional, como una actualización permanente y constante” (Diana, 2016).

En base a lo que exponemos, sostenemos que el posgrado debe pensarse estratégicamente desde la gestión en esa articulación entre grado y posgrado como un espacio de formación y capacitación de los docentes de la propia institución. En este sentido, en la Universidad Nacional de Rosario existen diversos mecanismos que constituyen instancias de formación y de capacitación de los docentes de la propia universidad. A continuación, describiremos las instancias que se desarrollan a nivel universidad y las que implementamos en el seno de la Facultad de Derecho.

En tal sentido, desde nuestras prácticas destacamos el programa de becas que en el año 2018 empezamos a establecer desde la gestión de los posgrados para los docentes, adscriptos y aspirantes adscriptos¹¹⁴. Se establecen aranceles diferenciados para que puedan acceder al cursado de las diplomaturas y de las carreras de posgrado. En lo que respecta a las diplomaturas se establecen becas

¹¹⁴ En la Facultad de Derecho el régimen de adscripción se encuentra regulado por la Resolución del Consejo Directivo Nro. 441/2016 de fecha 8 de agosto de 2016. Se trata de una reglamentación que impulsamos en nuestro primer período como Secretario Académico de la Facultad (2015-2017). Los aspirantes adscriptos son aquellos graduados que inician su formación docente y que una vez que cursen dos años de adscripción a una cátedra, cumplan con las exigencias académicas que impone el reglamento, aprueben el curso de formación de adscriptos y aprueben un trabajo monográfico y una propuesta pedagógica serán promovidos a la calidad de adscriptos por el Consejo Directivo.

del 30 % para los docentes y del 20 % para los adscriptos¹¹⁵. En el caso de las carreras de posgrado las becas para docentes -Titulares, Asociados, Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes de Primera- ascienden a un 50 % del valor total de la carrera, para los adscriptos son becas del 25 % y para los aspirantes a adscriptos del 18 %.

Se trata de una decisión pensada desde la gestión universitaria no como una cuestión económica, sino como una estrategia académica¹¹⁶. De este modo se pretende que nuestros docentes y futuros docentes puedan formarse de manera continua con la propuesta académica de posgrado de la misma casa de estudios. De ese modo se genera un mayor sentido de pertenencia institucional y se contribuye a tener docentes con mejor formación lo que redundará en el dictado de las asignaturas en el grado.

Creemos que ha sido positiva la decisión de la implementación de las citadas becas. No obstante, pensamos que deben establecerse mejoras.

Resulta necesario evaluar los resultados de esta política de gestión. Eventualmente, se deben proponer las siguientes mejoras:

a) intensificar la comunicación de este sistema de becas para con los docentes, adscriptos y aspirantes a adscriptos (por ej., a través de la realización de reuniones informativas de las carreras de posgrado dirigida exclusivamente a los mismos, exposición de estas becas en las reuniones de claustro docente, información de la existencia de las mismas en el curso de formación de adscriptos, entre otras medidas de difusión).

b) establecer mecanismos de seguimiento de los becados y sostener económicamente en el tiempo el régimen de becas.

A nivel universidad existen diversos mecanismos para facilitar el acceso a los posgrados a los docentes de la propia universidad. En tal sentido, debemos destacar el Programa de Doctorado gratuito para docentes de la Universidad Nacional de Rosario y el Programa de Fortalecimiento de Formación de Posgrado en Docencia Universitaria.

¹¹⁵ En el 2022 los porcentajes de descuentos eran del 25 % para los docentes y no existían becas para adscriptos. En el año académico 2023 se elevó el porcentaje docente a un 30 % y se estableció una beca parcial para los adscriptos.

¹¹⁶ Esta propuesta de formación de los docentes a través del posgrado lo plasmamos en nuestros planes estratégico de Secretaría Académica (2015-2023) y de la Escuela de Graduados (2015-2019).

Consideramos que es fundamental que las plantas docentes de las distintas facultades cuenten con un mayor número de doctores y en ese sentido el Programa de Doctorado Gratuito para los Docentes de la Universidad Nacional de Rosario tiene una importancia estratégica muy trascendente¹¹⁷.

A nuestro criterio, la formación de doctorado resulta fundamental para el ejercicio de la docencia universitaria. Ello ya fue puesto de manifiesto por José Domingo Ray que resaltada la importancia de los títulos de doctorado expresando que “los estudios del doctorado sobre la base de una orientación que traduzca una formación para el ejercicio de la función docente, de la investigación y de la función pública en la comunidad” (Ray, 2001; 487).

En base a lo que venimos exponiendo tiene una importancia fundamental el programa PRODOC de la Universidad Nacional de Rosario para contribuir al fortalecimiento de las plantas docentes de las diferentes unidades académicas, elevando el número de docentes con título de doctor.

Este programa fue creado en el año 2009 y fue ejecutado en un primer momento por la Secretaría Académica de Posgrado de la Universidad Nacional de Rosario y a partir del 2019 por la Dirección de Posgrado dependiente del Área Académica y de Aprendizaje de la Universidad Nacional de Rosario. El programa se propone facilitar a los docentes de la UNR el acceso a las carreras de Doctorado. En tal sentido, el programa “PRODOC” instituye la posibilidad del cursado gratuito de la carrera de doctorado para los docentes de la Universidad Nacional de Rosario. De este modo, se posibilita un acceso gratuito a los docentes al cursado del Doctorado lo que reviste trascendencia en miras al desarrollo docente y a la incorporación en la carrera docente tanto en lo atinente a la docencia como a la investigación. Es indudable que la carrera de doctorado aportada una rigurosa formación en el ámbito de la investigación jurídica lo que contribuye a alcanzar los objetivos que se persiguen a través del área de desarrollo docente¹¹⁸. También es importante aumentar el número de docentes titulados en doctorado para enfrentar los procesos de acreditación de las carreras del art. 43 de la LES.

¹¹⁷ Abordamos este tema en un trabajo anterior, véase: (Gerbaudo, 2018; 81).

¹¹⁸ La Ordenanza de la Universidad Nacional de Rosario Nro. 722, del 29 de noviembre de 2016 establece el desarrollo del área docente en cada unidad académica. Lamentablemente, este objetivo no se plasmó en la realidad de los hechos y en las unidades académicas las tareas de desarrollo docente permanecieron a cargo de la Secretaría Académica o de las Secretarías de Planificación Académica o Planeamiento -en caso de que existieran-.

El problema que observamos en el programa PRODOC es que no existe un sistema de rendición de cuentas de los docentes que acceden al beneficio. Creemos que como mejora deben establecerse mecanismo de control, donde los docentes alcanzados por los beneficios rindan cuentas de los avances en sus investigaciones y en su trayecto de doctorado.

Desde la Universidad Nacional de Rosario otra herramienta muy importante para formar los docentes de las unidades académicas a través de los propios posgrados y para incrementar las titulaciones de posgrado está dado por el Programa de Fortalecimiento de Formación de Posgrado en Docencia Universitaria. Este novedoso programa fue aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario en fecha 11 de agosto de 2022 a través de la Ordenanza 762.

El programa se crea a propuesta del Área Académica y Aprendizaje de la Universidad Nacional de Rosario y el control del mismo se encuentra a cargo de la Dirección de Posgrado de la Universidad. Con este programa se busca contribuir a la profesionalización y perfeccionamiento permanente del cuerpo docente, en lo que refiere a la formación pedagógica no disciplinaria.

El programa es el resultado de los debates que precedieron a la conformación de la Agenda 2030 de la Universidad Nacional de Rosario, a los debates que se dieron en el seno de las reuniones entre Secretarios Académicos de las distintas unidades académicas, las reuniones entre Secretarios de Posgrado de las distintas Facultades y del debate que se dio en el marco del Taller Pedagógico del 15 de junio de 2022 organizado por el Área Académica y de Aprendizaje de la Universidad Nacional de Rosario.

Conforme al programa que analizamos los docentes que resulten seleccionados, contarán con el beneficio de gratuidad para realizar carreras de posgrado orientadas a la formación docente no disciplinaria que se encuentren radicadas en la Universidad Nacional de Rosario y comprendidas en el listado que periódicamente elabora la Dirección de Posgrado en consulta con las distintas unidades académicas.

El beneficio comprende la inscripción libre de gastos de matriculación y aranceles de cursado en las carreras referidas.

Cada unidad académica eleva la nómina de postulantes inscriptos a la Dirección de Posgrado del Área Académica de la Universidad Nacional de Rosario.

En este programa nos resulta muy positivo en razón de que no existe un mecanismo de rendición de cuentas de los beneficiarios que como señalamos es una de las falencias del programa PRODOC.

En el Programa de Fortalecimiento de Formación de Posgrado en Docencia Universitaria hay controles tanto al finalizar el primero como el segundo de los años de cursado de la carrera escogida por el beneficiario.

En tal sentido, dentro de los treinta (30) días de finalizado el cursado del primer año de la carrera seleccionada, el beneficiario del Programa deberá acreditar haber aprobado como mínimo dos asignaturas, módulos o espacios curriculares previstos en el Plan de Estudios de la carrera. El certificado constancia que acredite dicho requisito deberá ser presentado por el docente ante la Dirección de Posgrado del Área Académica y de Aprendizaje de la Universidad. En tanto que finalizado el cursado del segundo año de la carrera seleccionada, el beneficiario del Programa deberá presentar, dentro de los noventa (90) días, un informe en el que se indique: a) las actividades realizadas durante el cursado; b) el grado de avance en la carrera; c) el grado de avance en la elaboración del trabajo final o tesis previstos para acceder al título que otorga la carrera, realizando una proyección en relación con los tiempos de su elaboración conforme el plazo previsto en el Reglamento de la carrera cursada. Este informe deberá ser presentado ante la Dirección de Posgrado del Área Académica y de Aprendizaje de la Universidad, suscripto por el interesado y la Dirección de la carrera. En todos los casos, el beneficiario deberá cumplimentar la presentación del trabajo final o la tesis que permita acceder al título que otorga la Carrera dentro de los plazos establecidos en el Plan de Estudios y Reglamento respectivo.

El Programa de Fortalecimiento de Posgrado en Docencia Universitaria es a nuestro criterio muy positivo porque facilita el acceso no arancelado al posgrado a docentes de la Universidad Nacional de Rosario y establece controles de los avances de los beneficiarios en las carreras escogidas en los dos años de cursado del posgrado.

En definitiva, pensamos que el posgrado hoy presenta como desafío convertirse en un espacio de capacitación y formación de los docentes de la propia universidad.

En definitiva, tanto el PRODOC como el Programa de Fortalecimiento de Formación de Posgrado en Docencia Universitaria resultan loables medidas donde cede la regla de la onerosidad de los posgrados que estudiamos cuando referimos a los posgrados como fuente de financiamiento. En tal sentido, Falcón (2022) expresa que “la realidad establece que la regla en materia de posgrado es la onerosidad, encontrando excepcionalmente gratuidad algunas ofertas concretas que suelen ser ligadas a la formación docente” (Falcón, 2022; 128).

III. Facilitar el acceso a los posgrados a los graduados de la institución.

Es importante que exista una política de continuidad de los alumnos de grado en el posgrado. En otros términos, los alumnos cuando se gradúan en sus carreras de grado y deben escoger un posgrado deberían tener incentivo desde su propia facultad para continuar sus estudios en su propia institución. Para ello, es importante que desde la gestión de los posgrados se generen esos incentivos, por ejemplo, a través de becas de ayuda económica que faciliten el acceso a los posgrados.

En el caso de nuestra gestión en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario establecimos diversos mecanismos para que los alumnos del grado continúen sus estudios en los posgrados de la propia institución.

Por un lado, podemos citar como ejemplo, las becas para graduados de la casa para cursar carreras de posgrado. Así, hay dos tipos de becas las becas para jóvenes graduados -aquellos con menos de 7 años de graduación- y las becas para graduados que superen los 7 años de graduación al momento de realizar el posgrado. En el primer caso tienen una beca del 25 % del valor total de la carrera y en el segundo un 15 % del valor total de la carrera.

También se establecieron becas parciales para los jóvenes graduados que quieran cursar alguna diplomatura. En ese caso, las becas ascienden al 20 % del valor total de la diplomatura.

Por otro lado, otro mecanismo implementando para retener a los graduados es el concurso anual de ensayos jurídicos que en su primera edición fue cerrado para los graduados de la Facultad de Derecho

de la Universidad Nacional de Rosario y luego en sucesivas ediciones se abrió a graduados de otras universidades nacionales o extranjeros. Los graduados realizan un ensayo jurídico que es evaluado por un tribunal designado por una resolución decano a propuesta de la Escuela de Graduados. Los ganadores obtienen becas de hasta un 50 % de descuento para cursado alguna carrera de posgrado que se dicta en el año académico siguiente al que se realiza el concurso.

Un mecanismo para promocionar la continuidad de los graduados en los posgrados de la propia institución puede realizarse a través de la organización desde el área de gestión de posgrado de charlas informativas a jóvenes graduados e inclusive a estudiantes del último año de la carrera de grado -esta última actividad puede realizarse de manera articulada con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles-.

En esta tesitura de articulación del grado con el posgrado la búsqueda de continuidad de la formación de los graduados a través del posgrado requiere una planificación estratégica desde lo institucional. Esta planificación diseñada desde la gestión “nos permite tener una visión a largo plazo del tipo de profesional que se pretende formar, con una visión de continuidad en las competencias y conocimientos especializados que apunten a dar respuesta a las demandas del entorno social, laboral y científico-tecnológico” (Piñero Martín, Esteban Rivera, Rojas Cotrina, Callupe Becerra, 2021; 123).

IV. Continuidad temática del grado.

A lo largo de nuestra investigación expusimos la necesidad de que los posgrados no deben crecer de manera desordenada y desarticula de la institución y que en su creación no deben responden a lógicas internas de la institución, sino que deben gestarse posgrados en áreas de vacancia. Muchas veces esas áreas de vacancia empiezan a desarrollarse en el grado y pueden culminar con la creación de una carrera de posgrado.

Pensamos que un desafío actual del posgrado es convertir a éste en un espacio de continuidad temática de ciertos temas que vienen desarrollarse en el grado. Desde la gestión institucional de los posgrados pueden crearse posgrados con estrecha vinculación con cátedras o departamentos académicos de la carrera de grado.

Sostenemos que la continuidad temática entre grado y posgrado es una forma de lograr un dialogo fructífero entre los dos niveles. A su vez, permite a los docentes lograr una continuidad a sus actividades académicas de grado con una mayor profundidad en el posgrado y es beneficioso también para los estudiantes dado que les facilita a estos continuar la profundización en una misma área temática.

La continuidad temática debe realizarse de manera planificada y en un dialogo entre las áreas de gestión que tienen a su cargo las gestiones tanto del grado como del posgrado. Debe evitarse caer en el error de que el posgrado se convierta en un espacio de repetición de contenidos del grado. Debe haber una continuidad temática y no una repetición de temas.

Esa continuidad temática entre el grado y el posgrado debe llevar a repensar el grado, especialmente en cuanto a la duración real de las carreras de grado. En la actualidad aparece en el centro de debate y reclamando una urgente revisión la duración real de nuestras carreras grado. Es que la duración real de las carreras de grado lleva a postergar la inserción laboral de los jóvenes en el mercado y también es una causal de deserción del grado. Al respecto se señala que “nuestras traiciones formativas y los modos en que, en general, creamos carreras nos llevan a pensar que en el grado “debe estar todo” (Steiman, 2020).

Ello lleva a que las carreras de grado tengan una excesiva carga horaria lo cual sumando a otros factores provocan una elevación de la duración real de nuestras carreras de grado.

Esta excesiva duración de las carreras de grado además de los problemas que ya describimos - deserción estudiantil, aumento de gastos y demora en la inserción laboral- impacta en el posgrado.

La gran dificultad para alcanzar esta articulación entre el grado y el posgrado a la hora de encontrar una continuidad temática a nuestro criterio obedece a que en nuestro país como en distintos países de Latinoamérica siguiendo la tradición europea las carreras de grado son muy largas. Al respecto se expresa que la ampliación del posgrado encuentra como problema en que “las instituciones se resisten a reducir sus carreras de grado, basadas en el clásico sistema de licenciatura de origen europeo, de entre 5 y 6 años. Ello implica en muchos casos la duplicación de contenidos entre la última etapa del

grado y las carreras de posgrado” (Dávila, 2012; 73). Agregándose que “el tradicional esquema de licenciatura (grado), especialización y doctorado (posgrado), heredado fundamentalmente de la cultura europea se le superponen hoy, sin demasiado orden curricular, las maestrías que son propuestas educativas derivadas de la experiencia anglosajona. Esto tiene dos efectos no deseados. Primero, la extensión de la duración del ciclo universitario (sobre una licenciatura de cuatro o cinco años se monta una maestría de dos y un doctorado de entre tres y cinco, cuando no una especialización o certificado de uno) sin justificación aparente y, segundo, la erosión del significado y función específica de cada programa. Es así que tenemos especializaciones que no logran diferenciarse de una maestría por la temática que abordan, maestrías que tienden a repetir conceptos ya ofrecidos en grado y maestrías que no se pueden diferenciar de los doctorados” (Dávila, 2012; 73 y 74).

En nuestras prácticas en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario hemos advertido que diversos posgrados son continuidades temáticas del grado. Así, por ejemplo, la especialización en Derecho a la Salud -modalidad a distancia- que comenzó a dictarse en el año 2023 es una continuación de la asignatura electiva Derecho de la Salud del plan de estudios de grado. Lo mismo ocurre con la Especialización en Derecho del Deporte que inició sus clases en el año 2023 que es una continuación de la asignatura Derecho del Deporte electiva del grado.

Asimismo, esta continuidad temática facilita no sólo el desarrollo docente, sino también la continuidad de estudios de los graduados en la propia unidad académica que mencionamos en este mismo capítulo.

V. Conclusiones.

Consideramos que uno de los desafíos que presenta hoy la gestión de los posgrados es la integración y dialogo entre el grado y el posgrado.

Este desafío debe transformarse en realidad convirtiendo a los posgrados de la institución en espacios de capacitación y formación continua de sus propios recursos humanos, garantizando una continuidad temática de temas que se desarrollan en el grado y que deben encontrar en el posgrado el ámbito de

profundización y permitiendo que los graduados continúen su formación a través de las propuestas de posgrado que propone la misma institución.

Para alcanzar este desafío es importante que exista un importante dialogo -e inclusive integración- entre las áreas que gestionan institucionalmente el grado y el posgrado. En este sentido, consideramos una muy buena experiencia la transitamos en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario que desde enero de 2020 a mayo de 2023.

Capítulo X

La ampliación de las propuestas académicas y la generación de propuestas en áreas estratégicas y de vacancia.

I. Introducción.

La generación de nuevas propuestas de posgrados requiere una visión estratégica, pensando estas propuestas para atender a las necesidades de nuestros egresados.

Tradicionalmente, desde la expansión de los posgrados la formulación de nuevas propuestas de posgrado siempre estuvo ligada a lógicas gestadas al interior de las instituciones. Así, fueron creciendo los posgrados a partir de determinados grupos docentes de grado que empezaron a desarrollar propuestas de posgrado o desde grupos de investigación que impulsaron desde allí su pasaje de los temas de investigación a propuestas de posgrado.

Comienza a darse una expansión de los posgrados desordenada y donde la generación de las propuestas tenía más que ver con las lógicas institucionales que con las necesidades de los graduados y del mercado laboral.

En el capítulo I indicamos que las instituciones universitarias se ven interpeladas por la Agenda 2030 y que deben asumirla y apropiarse de ella. Ahí la gestión del posgrado con su dinamismo y posibilidad de formulación constante de nuevas propuestas tiene mucho para contribuir en el cumplimiento de la Agenda 2030.

Cuando hablamos de una educación de calidad, equitativa e inclusiva durante toda la vida se observa en el posgrado una oportunidad para contribuir a alcanzar el ODS 4. Las personas necesitan constantemente estar aprendiendo para reperfilarse en el mutante mercado laboral. Desde la gestión del posgrado mucho hay para aportar dado que debemos empezar a pensar en la generación de propuestas de posgrados con una visión ya no centradas en lógicas académicas propias de las instituciones sino con una mirada en las necesidades de los egresados y del mercado laboral.

En este capítulo analizamos qué desafíos enfrenta la gestión de los posgrados para contribuir a las necesidades de los egresados y del mercado laboral de nuestro tiempo.

II. Posgrados en áreas de vacancia.

La sociedad y el mercado laboral está en constante transformación. Aparecen nuevos trabajos y se reconfiguran los trabajos tradicionales y requieren desde las universidades respuestas formativas para ello.

Las referidas transformaciones son disruptivas y vertiginosas y dan lugar a que las respuestas de nuevas propuestas formativas no vayan a la par, sino que sean más lentas que las necesidades que emergen o experimenta en el mercado laboral.

Empiezan aparecer áreas de vacancias como temas disciplinares que no figura en el currículo de grado y ahí el posgrado está llamado a ser el gran protagonista.

El vocablo vacancia proviene de la voz latina vacantia que significa cargo o empleo sin proveer.

Cuando hablamos en la educación superior de áreas de vacancia se refiere a ámbitos en los que no se han desarrollado propuestas disciplinares para atender a las necesidades de la sociedad. Se conecta también con el concepto de pertinencia que analizamos en el capítulo II cuando abordamos los modelos de universidad y como ha variado la pertinencia de la universidad en el modelo híbrido.

Es en este tema donde la planificación estratégica del posgrado debe ser prioritaria para que las instituciones universitarias estén a la altura de nuestros tiempos y contribuyan a la formación de ciudadanos capacitados para las nuevas necesidades del mercado laboral.

Como expusimos en la introducción, lamentablemente en las universidades la carencia de una adecuada planificación estratégica lleva a que las visiones se acoten al interior de las instituciones y no vean el sistema universitario en su conjunto y que no se responda a las necesidades del mercado laboral.

En tal sentido, se expresa que “históricamente la expansión del sistema de educación superior argentino no ha mostrado una planificación clara y sus desarrollos tendieron a dar respuesta a iniciativas de nivel institucional en las que la visión de conjunto ha ocupado un lugar secundario. Esta

situación determinó que las lecturas de tipo territorial estén ausentes de las iniciativas académicas. Como consecuencia de ello, cuando se analiza la distribución de ofertas de títulos en el territorio pueden observarse altas concentraciones de titulaciones en algunas áreas de conocimiento y una marcada ausencia en otras zonas de formación” (Catino, 2018).

En la actualidad, existe la necesidad de establecer propuestas académicas que respondan a las nuevas demandas laborales, pero que tengan en cuenta las necesidades territoriales donde se desenvuelven las instituciones.

En tal sentido, la Secretaría de Políticas Universitarias conjuntamente con la Secretaría Ejecutiva de los Consejos Regionales de Planificación Superior elaboraron en el año 2018 un documento que se denomina “Áreas de vacancia. Vinculación, pertinencia y planificación del sistema universitario. Un análisis descriptivo de las principales características regionales del sistema de educación superior en la Argentina” (Tavela y Catino, 2018). En el documento se describen las principales características regionales del sistema de educación superior y se elaboran una serie de insumos tendientes a definir áreas de vacancia para cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior. Estas áreas de vacancia se consideran estratégicas para el desarrollo social, económico y productivo de cada región.

III. Conclusiones.

La gestión de los posgrados debe pensar en nuevas propuestas académicas que respondan a la hora de su creación ya no a las lógicas y necesidades internas de las instituciones sino a los requerimientos y demandas de las sociedades.

En este horizonte el posgrado debe contribuir notablemente a cubrir estas necesidades de la sociedad y del mercado laboral. Para ello, pensamos que deben generarse nuevas propuestas de posgrado en áreas de vacancia que permitan dotar de las herramientas necesarias a los jóvenes graduados de las carreras de grado como también dotar de las competencias y destrezas requeridas por aquellos profesionales que ya están insertos en el mercado laboral y que requieren reperfilarse en el mundo laboral.

La generación de posgrados en áreas de vacancia es fundamental para formar un conocimiento especializado, en aquellas áreas en las que no existen profesionales especializados y capacitados para responder a los requerimientos del mercado laboral.

Desde la gestión institucional de posgrados se requiere tener una visión estratégica que lleve a diseñar nuevas propuestas de posgrados en áreas de vacancia teniendo en cuenta una mirada global del mercado, pero también regional atendiendo a las necesidades sociales, económicas y productivas de cada región¹¹⁹.

Esta búsqueda de dar respuestas formativas a los egresados debe pensarse tanto con la creación de nuevas propuestas académicas de posgrado como con la readecuación de las ya existentes reformulando sus currículums para adaptarlos a los tiempos que nos tocan atravesar.

La gestión institucional de los posgrados para alcanzar estos objetivos de nuevos diseños de posgrados o readecuaciones de los ya existentes debe observar la realidad existente a nivel global y en cada región y mantener un profundo dialogo con los actores de la sociedad civil.

¹¹⁹ Sin dudas que son diferentes las necesidades de diseño de un posgrado en CABA que en Cuyo o en la Patagonia o en Litoral. Hay que considerar las necesidades regionales y diseñar estratégicamente propuestas académicas de posgrado. Así, por ejemplo, un posgrado en derecho empresario en el litoral requiera una fuerte formación en temas como derecho del transporte y navegación o en agronegocios y tal vez no lo requiera en derecho de minería como si lo requeriría un posgrado de derecho empresario en cuyo en la Patagonia norte.

Capítulo XI

La articulación ascendente de carreras.

I. Introducción.

El tema que abordamos en este capítulo es central en la gestión de los posgrados. Se conecta con el tema que analizamos en el capítulo X cuando nos referimos a generar nuevas propuestas de posgrado en áreas de vacancia y con el que analizamos en el capítulo XII cuando abordamos el problema de la baja tasa de egreso de los posgrados.

Consideramos que este tópico es tan importante como la generar de nuevas propuestas de posgrados. En tal sentido, pensamos que deben generarse nuevas carreras y cursos de posgrados, pero esa generación debe hacerse de manera ordenada considerando al posgrado como un todo en un marco institucional. Es decir, es tan importante la creación de nuevas propuestas de posgrados como su articulación.

En algunos países para hacer determinado posgrado previamente se debe haber transitado y aprobado otro trayecto de posgrado. Por ejemplo, en Paraguay para cursar el doctorado previamente se debe haber aprobado una maestría -articulación necesaria-¹²⁰. No existe dicha obligación en nuestro país, por lo tanto, un alumno puede empezar el doctorado sin haber previamente transitado por una maestría o especialización. En tal sentido, Falcón (2022) indica que “no se encuentra previsto en el sistema argentino un nivel escalonado dentro de las propuestas de posgrado para el acceso a las distintas carreras de este nivel, como puede darse en otros sistemas, en donde, por ejemplo, para acceder al doctorado es requisito indispensable el nivel de maestría. De modo que no es requisito contar con una especialización para acceder a una maestría o un título de magíster para acceder al doctorado. Para todos los casos, el título de grado es habilitante para el acceso. La limitante del título de grado estará dada por su relación con el campo disciplinar de la carrera. Es que en las condiciones de ingreso a

¹²⁰ Comentando el sistema de posgrado del Paraguay se expresa que “los programas de doctorado deben desarrollarse sobre la base de un título de Magíster. Este último requisito marca una diferencia con el caso argentino, al establecer una articulación necesaria entre Maestrías y Doctorados” (Véase: Araujo, Balduzzi, y Engle Corrado, 2015; 28).

una carrera de posgrado, el título de grado o los títulos habilitantes deben guardar relación con la disciplina en la que se formará el postgraduado, salvo propuestas inter o transdisciplinarias” (Falcón, 2022; 125).

La falta de un nivel escalonado de ingreso a los posgrados es considerado por un sector de la doctrina como un problema. Así se expresa que “otro problema se genera por la falta de articulación ascendente entre las carreras de posgrado. A diferencia del sistema norteamericano y la gran mayoría de los sistemas de los países europeos y latinoamericanos, en la Argentina para acceder a un posgrado es necesario tener un título de grado, pero no es necesario pasar por una maestría para acceder a un doctorado (con excepción de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales donde esta exigencia está determinada por sus reglamentos internacionales” (Barsky y Dávila, 2012; 12).

En este capítulo afirmamos y sostenemos que uno de los desafíos actuales en la gestión de los posgrados es su articulación ascendente entre las distintas instancias de posgrado.

II. Importancia de la articulación de las propuestas de posgrados.

En primer lugar, cabe mencionar que nos referimos a propuestas académicas de posgrado en sentido amplio, comprendiendo las carreras de posgrado -Doctorado, Maestrías y Especializaciones- como las instancias de posgrados que no son carreras -Diplomaturas, cursos, seminarios-.

La articulación de estas instancias de posgrado requiere desde la gestión una mirada integral, pensando el posgrado en la institución como un complejo integrado, nos lleva a evitar niveles de particularismo académico y a los gestores de posgrado a esforzarse una máxima flexibilización curricular.

Debemos concebir esas instancias de manera articulada. Pensar esas instancias de posgrado como trayectos o itinerarios que se articulan unos a otros. No nos referimos a una articulación necesaria - como ocurre en Paraguay- sino una articulación estratégica pensada como desafío desde la gestión de los posgrados.

Es necesario una articulación ascendente entre los trayectos de posgrados que permita a los estudiantes avanzar de uno a otro nivel de posgrado concibiendo a los estudios de posgrados en una institución como un todo complejo integrado.

También cuando nos referimos a articulación ascendente de los trayectos de posgrados supone pensar espacios curriculares similares -o comunes- en los distintos trayectos y trabajo conjunto de equipos docentes. Esa flexibilización curricular es esencial para mejorar la formación de los graduados y para adecuar los posgrados a los vertiginosos cambios de la sociedad y del mercado laboral. Lograr esta articulación con espacios comunes requiere explorar planes de estudios semiestructurados con actividades curriculares predeterminadas y otras con elección libre del estudiante o la institución. Esa flexibilidad la podemos alcanzar con asignaturas electivas (donde la institución determina cada año académico que asignaturas cursaran los alumnos) o con asignaturas optativas (donde el alumno opta entre bajas asignaturas).

Circunscribimos nuestro enfoque a una articulación de carreras de posgrados y trayectos de posgrado dentro del sistema de posgrado de una misma institución. No obstante, con un nivel mayor de complejidad puede pensarse una articulación entre trayectos de posgrado de diferentes unidades académicas de una misma universidad. Por ejemplo, entre trayectos de posgrado de una Facultad de Derecho y una Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Esta articulación requiere un esfuerzo mayor y aporta como ventajas un fortalecimiento en la cooperación académica y administrativa entre unidades académicas de una misma universidad y otorga un valor diferencial en los alumnos que cursen esos posgrados al tener un enfoque interdisciplinario.

Ahora bien, así como marcamos la necesidad de articulación ascendente de los trayectos o instancias de posgrado debemos preguntarnos: ¿por qué es importante esa articulación? ¿por qué desde la gestión institucional de los posgrados debemos tomar esa articulación ascendente como una estrategia fundamental?

Consideramos que esa articulación es un desafío que hoy nos interpela y que es importante esa articulación por las razones que a continuación exponemos.

1. Crecimiento ordenado de los posgrados con articulación estratégica.

El desafío es hacer crecer las propuestas de posgrados en función de las necesidades sociales y no de lógicas académicas particulares. Ahora bien, ese crecimiento debe ser ordenado, o en otros términos, articulado.

Desde la gestión de los posgrados debemos animarnos a pensar en que cada instancia de posgrado puede ser el trayecto hacia otra instancia. Así, por ejemplo, diseñar una estrategia institucional de posgrado donde una diplomatura se conciba como un trayecto de una especialización, donde los seminarios de determinada especialización sean parte del contenido curricular de una maestría, etc.

Esa articulación entre trayectos y carreras es fundamental que se haga de manera ordenada y que las distintas propuestas no compitan entre sí.

Consideramos que debemos evitar una superposición de propuestas académicas de posgrado que terminen compitiendo entre sí. Propuestas con contenidos similares que terminan excluyéndose unas a otras, generando un efecto no deseado en el crecimiento de los posgrados.

El crecimiento de las propuestas debe ir conectado de manera ordenada con su articulación entre sí.

2. Facilita el aumento de la tasa de egreso de los alumnos de posgrado.

En el capítulo XII señalaremos como uno de los grandes desafíos de la gestión de los posgrados el seguimiento de los alumnos y el egreso de los mismos. Observamos, que un problema central que se evidencia en nuestros posgrados es la baja tasa de egreso.

Pensamos que la articulación en las carreras y trayectos de posgrados contribuye a facilitar el objetivo de aumentar la tasa de egreso al permitir un avance gradual en el sistema de posgrado de la institución.

Facilita de este modo que los estudiantes puedan ir avanzando en sus estudios de posgrado en función de sus tiempos. Esto implica comprender las características de los estudiantes de posgrado de nuestro país. Explicaremos en el capítulo XII que una de las causas que dificulta el egreso de los posgrados es que no hay un sistema de becas que ayude al estudiante a lograr la graduación. Los estudiantes de posgrado en nuestro país y en especial en las ciencias sociales son estudiantes a tiempo parcial lo que dificulta la tasa de graduación.

Consideramos que si pensamos las carreras y los restantes posgrados como trayectos articulados se beneficia a estos estudiantes que pueden ir avanzando en sus estudios en función de sus tiempos.

3. Evita la repetición de contenidos.

También consideramos positiva la articulación de distintos posgrados dado que evita que los alumnos repitan contenidos. Los estudiantes que cursan un trayecto continúan con otro y evitan repetir cursos o contenidos ya desarrollados.

4. Facilita la captación de alumnos al posgrado.

La articulación ascendente entre los trayectos de posgrado presenta también como otra fortaleza que constituye una forma de captar alumnos para los posgrados. Con una mirada puesta en el acceso a los posgrados la articulación es una forma de incentivar que los alumnos continúen en otro posgrado de la misma institución. Requiere una flexibilidad en pensar el posgrado no solo en términos académicos, sino también como mecanismo de financiamiento de las instituciones.

La articulación de trayectos con la mirada puesta en los alumnos facilita el acceso a otras propuestas de posgrado y con la mira puesta en la institución permite un incremento de la matrícula de los alumnos de posgrado.

5. Promueve en los docentes un trabajo colaborativo y solidario.

La articulación de trayectos requiere un trabajo docente que deje de lado sus egoísmos académicos, sus particularismos y se integren en un trabajo colaborativo y solidario. Dejar de pensar en una carrera en particular, para pensar en un sistema de posgrado que se construye colectivamente.

III. La experiencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

En la introducción de este trabajo final integrador expusimos que nuestra mirada práctica de la gestión de los posgrados se realiza desde las experiencias cotidianas en la gestión de los posgrados en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. En tal sentido, en este acápite describimos las experiencias de articulación que se ha llevado a cabo en la citada Facultad entre Diplomaturas de Estudios Avanzados y Carreras de posgrados.

A propuesta de la Secretaría Académica de la Escuela de Graduados se articuló por resolución del Consejo Directivo la Diplomatura de Estudios Avanzados en Derecho Procesal Probatorio con la Maestría en Derecho Procesal. En efecto, quienes aprueban la Diplomatura pueden cursar la Maestría en Derecho Procesal y se les reconoce como equivalente las asignaturas Teoría General del Proceso II y Derecho Procesal Civil II de la maestría. Una articulación similar se aprobó entre la Diplomatura de Estudios avanzados en Derecho de la Impugnación Procesal con la Maestría en Derecho Procesal que también reconoce a los alumnos que aprueben de la primera como equivalente las asignaturas Teoría General del Proceso II y Derecho Procesal Civil II de la maestría.

También a propuesta de la Secretaría Académica de la Escuela de Graduados se articula de manera ascendente la Diplomatura en Reestructuración de Pasivos y de Empresas en Crisis con la carrera de Especialización en Derecho Empresario. Así, por resolución del Consejo Directivo se aprobó que los alumnos que aprueben la diplomatura pueden incorporarse a la carrera de especialización y se les reconoce por equivalente la asignatura Empresa en Crisis-Derecho Concursal Profundizado.

También se articula la Diplomatura de Estudios avanzados en Derecho electoral y Político con la carrera de Especialización en Derecho Constitucional Internacional, reconociéndose en esta última como equivalente las asignaturas “Sistemas políticos” y “Poderes estatales”.

Consideramos que son pasos importantes en la búsqueda de articulación ascendente y que en la práctica demandó un gran esfuerzo de gestión a la hora de lograr que se superen los particularismos de cada instancia de posgrado.

IV. Conclusiones.

Consideramos que la articulación de los trayectos de posgrado es uno de los grandes desafíos que presenta la gestión de los posgrados. Debemos pensar y diseñar una articulación ascendente de manera estratégica desde la gestión permitiendo de ese modo que los alumnos puedan avanzar progresivamente en los distintos niveles de posgrado.

Para hacer posible este desafío se requiere flexibilidad en la gestión de los posgrados. Es necesario abandonar los particularismos de cada carrera y concebir a nivel institucional al posgrado como un

complejo integrado por distintos trayectos o recorridos de posgrado. Para ello se requiere un marco regulatorio adecuado que permita el reconocimiento de los trayectos y un adecuado dialogo entre las distintas autoridades de los posgrados.

Capítulo XII

La necesidad de incrementar la tasa de graduación en las carreras de posgrado.

I. Introducción.

La baja tasa de graduación es una realidad en el sistema de posgrado en nuestro país, presentándose, así como un desafío de gestión la búsqueda de mecanismos que logren evitar la deserción y permitan la culminación de los estudios de posgrado.

Cuando desde la gestión del posgrado se piensa en las condiciones del estudiante no sólo debemos tener en cuenta el acceso, sino la promoción o progreso del estudiante y especialmente su graduación. Si encontramos carreras con una escasa tasa de graduación tenemos un problema y el desafío desde la gestión del posgrado es superarlo.

Este desafío es de trascendental importancia dado que las carreras de posgrado que transitan los procesos de reacreditación por ante la CONEAU evidencian como debilidad la baja tasa de graduación de los estudiantes. Esta característica se observa principalmente en las carreras profesionalistas.

La preocupación por elevar la tasa de graduación no sólo se observa en el grado, sino también en el posgrado. Si bien, se piensa y estudia la deserción estudiantil en las carreras de grado, también hay que pensarlas en el posgrado dado que no es ajeno a esta problemática. En todo caso, el posgrado repite una problemática que ya experimenta el grado en el sentido que tenemos un gran número de inscriptos con una baja tasa de graduación.

En el posgrado la deserción de alumnos y la necesidad de adoptar soluciones institucionales para superar el problema encuentra como primer obstáculo la falta de datos y de suficientes estudios sobre el tópico. Al respecto se sostiene que “no ha sido debidamente estudiada en este ámbito. En nuestro país, se realizaron algunas investigaciones al respecto, pero la información resulta escasa, desordenada e incompleta” (Parrino, 2022; 261).

La preocupación por la deserción a nivel posgrado y la falta de graduación de los cursantes se observa en el marco normativo vigente. En efecto, la Resolución del Ministerio de Educación Nro. 160 -que como ya estudiamos- fija los estándares a aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrados indica en el punto 10 bajo la designación de “Estudiantes” que “En el plan de estudio de la carrera de posgrado y/o en el reglamento de funcionamiento se explicitarán claramente: las políticas y los procesos de seguimiento de estudiantes...”.

En este trabajo analizamos este complejo y actual problema que se presenta en la gestión de la educación superior, analizamos las principales causas de la deserción, proponemos herramientas que permitan aumentar la tasa de graduación y finalmente exponemos nuestras conclusiones.

II. Principales causas de la deserción en el posgrado.

La baja tasa de graduación en el ámbito de los posgrados es un tema que se presenta complejo, con varias causas y cuya resolución no resulta sencilla. Así se expresa que el problema “no tiene un sólo origen y tampoco existe una solución única para resolver el tema” (Recalde, 2015). En sentido similar se sostiene que “la baja graduación en carreras de posgrado es un fenómeno complejo y multicausado que responde a múltiples factores, interactuantes entre sí, que son de índole individual, organizacional y disciplinar” (Godoy Ortíz y Ferro, 2020; 105).

Asimismo, se indica que “en general la Argentina se caracteriza por tener una baja tasa de culminación de los estudios, el que se sitúa en un 10%, mientras que en los países de habla inglesa se aproxima a un 50%. El cuello de botella se produce después de cursado y aprobado los seminarios y se concentra en la elaboración de la tesis; particularmente para los casos de Maestrías y Doctorados” (Tañski y Fuglistaler, 2008; 45).

La falta de graduación se manifiesta en alumnos que sólo cursan las carreras y no rinden los seminarios o módulos que componen los planes de estudios o bien no culminan los estudios porque solo queda pendiente la tesis o el trabajo final¹²¹. En tal sentido se expresa que “es frecuente que los

¹²¹ En el caso de que sólo quede pendiente la culminación de la tesis o el trabajo final se alude al síndrome “TMT”-“Todo Menos la Tesis”- (en lengua inglesa se denomina “All But Dissertation”: ABD, o “All But Thesis”: ABT). En tal sentido se indica que “Todo Menos la Tesis” se refiere a la fuerte tendencia a la realización de estudios de posgrado (maestría y

estudiantes aprueben el conjunto de los cursos obligatorios del plan de estudio pero que no concluyan sus estudios por no escribir sus tesis de maestría o doctorales” (García de Fanelli, 2011).

Las condiciones que dificultan la culminación de los estudios de posgrados son muy variadas y algunas se vinculan a las condiciones de los cursantes de los posgrados y otras son condiciones referidas a las propias propuestas de posgrado o al marco institucional en el que se desenvuelven (Mollis, 2010; 13)¹²².

A continuación, mencionamos cuáles son a nuestro criterio las razones o causas de la baja tasa de graduación en los posgrados.

Una de las causas se debe a que los alumnos que empiezan el cursado de un posgrado motivados por una cuestión vocacional o porque buscan cumplir exigencias del mercado laboral les cuesta mucho sostenerse en el cursado de los mismos, cumplir todas las exigencias académicas y finalmente obtener el título. En la mayoría de los casos, son alumnos que acceden a los posgrados sin becas y con un tiempo parcial para el cursado del mismo, porque son alumnos que ejercen su profesión y al mismo tiempo cursan un posgrado.

Asimismo, otra causa obedece a que muchos de los alumnos que ingresan a los posgrados carecen de una buena formación en investigación y en escritura académica -escasamente impartida en las carreras de grado- y ello dificulta la elaboración de los trabajos para aprobar las diferentes asignaturas de los posgrados y la realización del trabajo final o tesis -según corresponda-. Esta causa se expresa con mayor intensidad cuando se trata de una carrera de doctorado o maestría académica que requieren en el cursante un perfil vinculado a la investigación. Al respecto se expresa que “las condiciones requeridas para escribir y defender una tesis de maestría o doctorado, son prácticamente las mismas que requiere la práctica de investigación. Sin embargo, la mayoría de los aspirantes a los posgrados no tienen perfil de investigador” (Mollis, 2010; 13).

doctorado), el cursado y aprobación de todas las materias, módulos y/o seminarios, a excepción de la tesis final y su defensa pública para lograr la graduación” (Godoy Ortíz y Ferro, 2020; 105).

¹²² En otros trabajos se mencionan cuatro tipos de causas. En tal sentido se expresa que “se entiende que, si bien el proceso de deserción es multicausal, los factores causales podrían agruparse, al igual que para el grado, en cuatro grandes categorías explicadas a través de las condiciones de vulnerabilidad de índole personal, económica, académica y de índole institucional” (Parrino, 2022; 261).

También observamos que la falta de graduación en las carreras de corte profesionalista -como la abogacía- obedece que los alumnos comienzan el cursado del posgrado buscando actualización en determinados contenidos -temas profesionales- y no aspiran a obtener la titulación.

Otra razón de índole personal reside en las dificultades económicas que los cursantes experimentan para afrontar los gastos que demanda el posgrado sea de la matrícula o de los insumos necesarios para los estudios e investigaciones. Es decir, dificultades económicas que no sólo se presentan para acceso al posgrado, sino para la promoción y el egreso. No hay un sistema de becas adecuado para facilitar el egreso de las carreras de posgrados. Así se expresa que “otra característica importante es la baja eficacia para conseguir la titulación en las carreras de posgrado, esto se ve acentuado por la escasa oferta de becas o incentivos para poder estudiar carreras de posgrados en el país y más escaso aún, para poder realizar las tesis que permitan terminar la carrera realizada” (Colaianni, 2012).

Otra razón se debe a que en algunos casos los alumnos tienen un escaso acompañamiento durante el cursado de los posgrados y en especial durante la elaboración de su trabajo final. Ello muchas veces obedece a la falta de formación de los directores de tesis o de trabajo final para cumplir esa función. Por ejemplo, nos podemos encontrar con personas muy formadas en determinada disciplina y con título de posgrado para ejercer la dirección pero que por ejemplo carecen de formación de investigación para dirigir una tesis de Doctorado o de una Maestría Académica.

Una causa vinculada a la anterior reside en que en la mayoría de los casos los alumnos comienzan un posgrado -especialmente maestría académicas y doctorados- y no tienen desde el inicio definido el tema que será objeto de estudio de su investigación. Lo cual sumado a la falta de docentes formados para el acompañamiento demora la elección del tema y con ello la culminación de los estudios. En tal sentido se expresa que “la elaboración de la tesis, la mayoría de las veces por no tener definido desde temprano el tema de desarrollo de la tesis, se vuelve un obstáculo por no contar con apoyo, ya sea de otro programa o investigación vigente” (Taňski y Fuglistaler, 2008; 45).

También relacionado con las plantas docentes de las carreras de posgrados entendemos que constituye un obstáculo en el acompañamiento de los alumnos la forma en que se remunera a los docentes en las

tareas que desempeñan en los posgrados. Se suele contratar a los docentes para que impartan determinadas clases y en algunos casos para que lleven a cabo las evaluaciones, pero no se prevé una retribución para las tareas de seguimiento. En algunos posgrados se contrata a los docentes y se los retribuye por hora cátedra, lo que opera como una limitación de su responsabilidad contractual formal al dictado de las horas establecidas. De esa manera, queda excluido el compromiso con las consultas a los alumnos y el seguimiento de los mismos en las tareas necesarias para la culminación de la tesis o el trabajo final.

En las carreras de doctorado o maestrías de perfil académico una causa que dificulta la graduación obedece a la falta de espacios de investigación a nivel institucional para que los maestrandos o doctorandos se inserten en los mismos. Esta falta de integración en equipos de trabajo y proyectos de investigación preexistentes coloca al estudiante a realizar una investigación de manera aislada, interactuando sólo con su director de tesis. Esta dificultad se observa más en las ciencias sociales o humanas que en las ciencias exactas o naturales (Godoy Ortíz y Ferro, 2020; 105). Esto marca una clara diferencia con el sistema de posgrado de Brasil que tiene una de las tasas de graduación más alta en la región y uno de los motivos -entre otros- obedece a que tienen articulada la investigación con la enseñanza de posgrado. Respecto a los posgrados en ciencias sociales se indica que “para el caso de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales, la relación es fuerte en Brasil, donde prácticamente la totalidad de las maestrías y los doctorados que integran la Red CLACSO desarrollan líneas de investigación propias y estructuran sus programas de posgrado en íntima vinculación con esas líneas de investigación. En Argentina, por el contrario, sólo el 10% de las maestrías y el 22% de los doctorados de la Red tienen líneas de investigación propias y, por lo general, no hay articulación entre la investigación y los espacios de formación teórica” (Gentili y Saforcada, 2010; 255).

III. Propuesta de mecanismos para aumentar la tasa de graduación.

Un objetivo en toda planificación de posgrado es pensar no sólo en facilitar el acceso a los posgrados, sino promover la graduación. Entendemos que deben asumirse políticas activas para aumentar la graduación en los posgrados. Es necesario establecer mecanismos que sin que impliquen negociar la

calidad académica faciliten el acceso a la culminación de la carrera y la obtención del título. Acertadamente se expresa que en la gestión de los posgrados debe pensarse “que todos los pasos, que realiza el estudiante deberán realizarse sin perder de vista que el fin último es que el alumno alcance el título, siempre resguardando la calidad del programa” (Parrino, 2022; 261).

En tal sentido, pensamos que las herramientas que pueden utilizarse son variadas:

- *Sistema de tutorías*: Establecer un grupo reducido de tutores que serán los encargados de seguir a los alumnos, guiándolos y acompañándolos para que puedan culminar las exigencias académicas.

En este sentido, la tutoría se presenta como una actividad pedagógica a través de la cual los tutores orientan y apoyan a los alumnos en su proceso de formación y lo encaminan al cumplimiento de todas las exigencias académicas para alcanzar la titulación.

Los tutores orientarán al estudiante en el cumplimiento de las distintas exigencias académicas curriculares y principalmente en la realización y el desarrollo del trabajo final.

El grupo de tutores debe ser permanente establecido por una resolución decano o del consejo directivo y pueden conformarse con graduados de la carrera. De esa manera, se cumple un doble objetivo; por un lado, se logra un acompañamiento y seguimiento a los cursantes y por el otro, se mantiene un vínculo con los graduados.

Un buen sistema de tutorías sirve además para cumplir un propósito muy anhelado que es que la educación de posgrado es personalizada, por las expectativas de formación que tienen los alumnos que escogen un posgrado. De esta manera, un sistema de tutoría pensado tanto para la educación a distancia como presencial es una adecuada y eficaz herramienta para alcanzar ese objetivo de una educación de posgrado personalizada.

En el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario una experiencia relevante de un cuerpo de tutores permanentes se aprobó en la carrera de Especialización en Derecho Inmobiliario, Urbanístico y de la Construcción. En esta experiencia el grupo de tutores brinda

orientación a los cursantes de la carrera que hayan finalizado su cursado y se encuentren en etapa de evaluación de las asignaturas y elaboración del trabajo final integrador¹²³.

También la carrera de Especialización en Derecho Sucesorio implementó en el año 2023 un programa denominado “Culminando Sucesiones” que procura que los alumnos culminen sus estudios, cumpliendo con los compromisos académicos que le impone el reglamento del programa y acompañado por tutores¹²⁴.

- *Becas que faciliten el acceso al posgrado con mecanismos de rendición de cuentas:* Creemos que es fundamental facilitar el acceso a los posgrados a través de un sistema de becas. El costo de un posgrado no debe ser un impedimento para formarse a nivel de posgrado y por ello las becas -sean totales o parciales- son primordiales para facilitar el ingreso a los posgrados.

Asimismo, las becas no sólo deben ser pensadas como mecanismo de acceso sino también como una herramienta que permita el tránsito por el posgrado. Becas que acompañen a aquellas personas que hoy no pueden culminar sus posgrados porque se los impide su desempeño laboral. En tal sentido, en un informe elaborado con motivo de las jornadas “Problemáticas actuales para la culminación de Tesis y de Trabajos Finales de Posgrado” que se realizaron en la Universidad Nacional de Lanús el 21 de agosto de 2014 se expresó que “en la Argentina existen escasos programas de becas para estudios de posgrado. Buena parte de los estudiantes trabajan durante el desarrollo de su carrera. Sin apoyo estatal a programas de becas y subsidios, difícilmente se revierta la baja tasa de graduación” (Recalde, 2015) ¹²⁵.

No obstante, el mayor ingreso a los trayectos de posgrados no se corresponde con un equivalente en la tasa de graduación. Por ello, pensamos que las becas institucionales -las que se entregan en el seno

¹²³ El Reglamento de funcionamiento del cuerpo permanente de tutores fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho bajo Resolución Nro. 094/2022 del 28 de marzo de 2022.

¹²⁴ El Programa y su reglamento fueron aprobados por la Resolución Decano Nro. 668/2023 de fecha 30 de mayo de 2023.

¹²⁵ En este mismo trabajo se señala que en las citadas jornadas “Problemáticas actuales para la culminación de Tesis y de Trabajos Finales de Posgrado” del 21 de agosto de 2014 expuso del docente investigador de la Universidade do Estado do Río de Janeiro Kenneth Camargo quien señaló que en Brasil hay una alta tasa de graduación en los posgrados -cercana al 70 %- y que una de las razones para ello es que un porcentaje considerable de los alumnos reciben becas (Recalde, 2015).

También Barsky y Dávila (2012) señalan que el sistema brasileño prevee un amplio sistema de becas de posgrado que permiten altos porcentajes de graduación (Barsky y Dávila, 2012; 12).

de la comunidad en la cual tiene su sede el posgrado- como por ejemplo las que otorga la propia facultad a sus jóvenes graduados o docentes deben ir acompañados con un sistema de rendición de cuentas. Es decir, que los beneficiarios tengan la carga para seguir gozando de la beca de exponer periódicamente los avances en su trayectoria dentro del posgrado.

Por lo tanto, pensamos que es primordial un sistema de becas que facilite tanto el ingreso como el tránsito por el posgrado, pero debe ir acompañado de un sistema de control institucional de los resultados y metas que van cumpliendo los beneficiarios de las mismas.

En cuanto a nivel nacional las becas son financiadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), destinadas a estudios de doctorado y pos-doctorado, siendo los becarios seleccionados por aquella institución. Asimismo, en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nacional se radica el Programa de Finalización de Tesis (PROFITE) que una acción destinada a facilitar la culminación de los estudios de posgrado. Este último programa fue propuesto al Ministerio de Educación por el Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (IEC CONADU) en el marco de las negociaciones colectivas realizadas durante acuerdos paritarios. Claramente, es un programa destinado a docentes universitarios que no superen los 60 años de edad y que se encuentran en estado de elaboración de sus tesis. Respecto a los resultados del programa se indica que la iniciativa tuvo dos convocatorias y asignó 293 becas para alumnos que se encontraban con estudios avanzados de maestría o doctorado (Villanueva, 2017; 131).

- *Cursos de escritura académica*: Para contrarrestar la causa de que la baja tasa de graduación obedece a que los alumnos no tienen una adecuada formación en escritura académica es preciso instalar desde las Secretarías de Posgrados conjuntamente -coordinadamente- con las carreras de posgrados cursos no arancelados de escritura académica -contenidos básicos. Estos cursos serán más necesarios en las especializaciones donde los alumnos deben presentar un trabajo final que en las maestrías académicas y los doctorados donde en la estructura curricular cuentan con contenidos al respecto y docentes preparados para impartirlos.

Estas actividades académicas complementarias al igual que los talleres de tesis son importantes en aquellas carreras en la que los cursantes no han tenido formación en investigación en el grado. La formación en el grado es relevante a la hora de culminar los estudios de posgrados. Esa formación puede ser una condición del cursante que facilite o dificulte la culminación de los estudios de posgrado. Al respecto se indica que “el aspirante al posgrado proviene de diferentes formaciones adquiridas durante los estudios de grado que influyen su desempeño futuro. Algunas carreras incorporan en su plan de estudios actividades de investigación, becas de investigación para estudiantes o cuentan con un cuerpo de docentes/investigadores que promueven estrategias y habilidades vinculadas con la producción de conocimiento en los cursos de grado” (Mollis, 2010; 13).

- *Crear microcertificaciones o trayectos de posgrados menores que se integren con las carreras de posgrados*: Una de las formas de enfrentar la causa de que los graduados buscan en los posgrados actualizaciones más que obtener el título es pensar el posgrado como un sistema global y allí incluir trayectos de posgrado menores como programas o diplomaturas que puedan integrarse con las carreras. Es decir, que sean parte del plan de estudios de la carrera o que reconozcan créditos en las carreras. De esa manera, los alumnos van cumpliendo parcialmente trayectos que tienen certificación institucional y que los forma o actualiza profesionalmente y que a su vez los acerca a la obtención del título de posgrado.

- *Sistema de readmisiones*: Los planes de estudios de las carreras de posgrado establecen la duración de las carreras, determinando el plazo en el cual los alumnos deben presentar su tesis o trabajo final. Asimismo, se establecen taxativamente los motivos por los cuales se puede pedir una prórroga del plazo para la presentación de la tesis o el trabajo final.

Vencidos esos plazos, reglamentariamente los alumnos pierden su condición de regular y su posibilidad de obtener el título.

En la práctica las carreras de posgrados suelen incorporar mecanismos de readmisión para aquellas cohortes que ya han perdido la regularidad. En la instancia de readmisión los interesados deben

cumplir con determinadas exigencias académicas y en su caso quedan habilitados para presentar la tesis o el trabajo final.

Pensamos que es un buen mecanismo para facilitar la graduación, pero que debe ser minuciosamente reglamentado y usado de manera excepcional para evitar que el mecanismo se desvirtúe en los hechos y se termine convirtiendo en una forma de mercantilizar la educación de posgrado -dado que los alumnos pagan aranceles por los cursos y/o exámenes que se exigen en el marco de las readmisiones. En tal sentido, sostenemos que los procedimientos de readmisión deben ser visados por las Secretarías de Posgrados y dictaminados por las comisiones académicas de las carreras. A su vez, deben ser aprobados por el Consejo Directivo y deben limitarse sólo aquellos alumnos que adeudan como única exigencia académica la tesis o el trabajo final y el plazo que se le asigne para cumplimentar esa exigencia a quienes cumplen con las exigencias impuestas por la readmisión debe ser limitado en el tiempo -no más de un año académico-.

- *Cursos de capacitación a los directores de tesis y de trabajos final*: En muchos casos los alumnos no alcanzan su objetivo académico de graduarse porque no cuentan con un adecuado acompañamiento por parte de los directores de tesis o de trabajo final. Para paliar este obstáculo una alternativa es brindar desde la gestión de los posgrados de manera colaborativa con las carreras cursos de formación y capacitación de los docentes que van a desempeñarse como directores de tesis o de trabajos finales.

IV. Conclusiones.

En definitiva, la baja tasa de graduación en los posgrados es un problema que se exhibe a nivel universal, pero que se acrecienta en nuestro país. Sostenemos que es un tema que se presenta como un desafío actual en la gestión de los posgrados. Es un tópico complejo y multicausal, pero que requiere una rápida respuesta desde la gestión universitaria. La escasa graduación en los posgrados obedece a causas disímiles que requieren también variadas herramientas, recursos y una adecuada visión y planificación estratégica de los gestores.

No es un tema sencillo por la falta de datos estadísticos concretos, por la escases de recursos y porque las respuestas no pueden ser uniformes atento a que las causas o razones de las deserciones en los

posgrados obedecen a cuestiones particulares, institucionales -propias de cada institución donde se localizan los posgrados- y disciplinares -siendo más frecuente el problema en los posgrados profesionalistas-. En tal sentido, se expresa que “esta problemática tan compleja debe investigarse en profundidad, a fin de poder plantear políticas educativas e institucionales adecuadas que permitan paulatinamente la reducción del fenómeno” (Parrino, 2022; 261).

Capítulo XIII

El impacto de las nuevas tecnologías en el posgrado.

I. Introducción.

El mundo cambia vertiginosamente y las tecnologías de la información irrumpieron de manera disruptiva en la educación general y en particular en la educación superior.

Consideramos que estos cambios se vieron acelerados primero con la pandemia del COVID-19 que trajo consigo una educación virtual de emergencia que hoy dejó de ser de emergencia y se convirtió en prácticas cotidianas y, segundo, por la facilitación y liberación de las herramientas de la inteligencia artificial (IA) a partir de noviembre de 2022.

Estas transformaciones se producen en todos los niveles educativos y el de la educación superior no permanece al margen. Las universidades a pesar de ser instituciones tradicionales, que muchas veces se resisten a los cambios han asimilado rápidamente estas prácticas y es el posgrado por sus necesidades y por su dinamismo el espacio que más rápidamente y exitosamente ha asumido estas transformaciones.

Hoy transitamos una verdadera “revolución” en este ámbito. El mundo ha cambiado, se han transformados nuestras vidas, cambian la forma en que nos movemos -transporte-, la forma de comunicarnos -medios de comunicación-, de relacionarnos con las otras personas -redes sociales-, los trabajos -aumenta el trabajo remoto-, el entretenimiento -a través de plataforma- y la enseñanza en las aulas no puede quedar al margen de este proceso. No podemos seguir pensando y diseñando nuestras prácticas de educación alrededor de un fibrón y una pizarra.

El cambio en la sociedad que vivimos se exhibe como un proceso continuo, permanente y cotidiano. La educación se ve atravesada por esas transformaciones y las nuevas tecnologías se presentan en el sistema educativo como un fenómeno relativamente reciente.

En este capítulo, realizaremos un análisis del impacto tecnológico en la educación en general y en particular en el posgrado, nos referimos a las transformaciones que se dieron durante la pandemia del

COVID-19 y en el escenario de pospandemia; las transformaciones que se producen ante la liberación de la IA y su aplicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, expondremos nuestras conclusiones.

III. La pandemia del COVID-19 y su impacto en la educación.

El COVID-19 generó consecuencias impensadas en la humanidad. En este tiempo de globalización y posmodernidad se transitó por una emergencia sanitaria a escala planetaria con daños humanos, económicos y sociales de carácter extraordinarios.

La pandemia del COVID-19 provocó una situación absolutamente inédita en la historia de la humanidad, donde las autoridades nacionales debieron adoptar medidas extraordinarias para evitar la propagación del virus.

Se atravesó una crisis global imprevisible e inevitable, que puso en evidencia la fragilidad de la humanidad. La pandemia COVID-19 generó una crisis extrema que se expresó de manera global. Se manifestó como una crisis sanitaria, económica y financiera sin precedentes.

La pandemia COVID-19 y todas las consecuencias económicas y sociales que trajo consigo provocaron un impacto en todos los ámbitos y la educación no estuvo excepta de esos cambios. En este ámbito la emergencia sanitaria aceleró el proceso de reconfiguración de las universidades y de la educación superior en el mundo, a partir de tendencia de cambios preexistentes (Suanábar, 2023; 179).

Las universidades no estaban preparadas para esta crisis -imprevista e inevitable- y demandaron de las gestiones universitarias creatividad, esfuerzo y trabajo para adecuarse rápidamente al nuevo escenario. La pandemia implicó para las universidades “cambios que no estaban en sus agendas y para los cuales, en muchos casos no había preparación previa” (Falcón, 2020; 23).

Con la pandemia las universidades asumieron un protagonismo activo para adecuarse a los cambios y demostraron ser instituciones que estaban a la altura de las circunstancias¹²⁶.

¹²⁶ Las universidades tuvieron un rol activo no sólo en lo concerniente a la continuidad de las actividades académicas, sino también con acciones a nivel social para enfrentar la crisis sanitaria. Por ejemplo, en el caso de la UNR se impulsó la creación de respiradores que llevaron el nombre de “UnRespiro” y fueron producidos por la Empresa Inventu, integrada

Los sistemas educativos rápidamente tuvieron que adaptarse para poder seguir dictando clases y evaluando a los alumnos. De todos los niveles educativos considero que el universitario en general y el posgrado en particular fueron los que más rápido asimilaron los cambios, se adecuaron y llevaron a cabo una virtualización de emergencia para seguir dictando clases y evaluando¹²⁷.

En tal sentido, se expresa que “la pandemia cambió el mundo. En efecto, todos los ámbitos de la vida pública se vieron afectados por la mayor crisis sanitaria a nivel global en un siglo. Y la educación no permaneció ajena a este shock externo. Instituciones, decisores, profesores y estudiantes: todos nos vimos forzados a adaptarnos rápidamente a la nueva normalidad, que irrumpió sin previo aviso” (Barbieri, 2020; 19).

En la pandemia no se hizo una educación a distancia, sino una virtualización de emergencia. Se recurrió a la tecnología para dar continuidad a las clases y a los exámenes. Se trató de un acercamiento a las tecnologías por la emergencia, una respuesta de carácter temporal. En tal sentido, se indica que “la pandemia generó una educación de emergencia desequilibrada, que no puede ser confundida con la educación a distancia”¹²⁸.

por graduados de la UNR. También se comenzó a producir alcohol en gel en los laboratorios de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas y se conformó una red de asistencia de adultos mayores entre otras acciones.

¹²⁷ Sobre las distintas experiencias y respuestas que dieron las universidades frente a la pandemia resulta indispensable la consulta de la siguiente obra: Falcón, Paulo (compilador), *La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino frente a la pandemia.*, Buenos Aires, Eudeba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, 2020.

Es una obra fundamental para entender y comprender la adaptación que tuvo que realizar el sistema universitario frente a la pandemia dado que sus autores son las propias autoridades universitarias. Es una obra que cuenta la experiencia desde la gestión universitarias.

Así se expresa que “la pretensión de esta recopilación es dejar registro, sistematizar y evidenciar en tiempo real las discusiones, decisiones, y acciones emprendidas por las universidades argentinas. Nada mejor, entonces, que dar cuenta de ello por medio de testimonio de decisores universitarios relevantes. De modo que quienes son autores de los diferentes artículos que integran este volumen en su mayoría son rectoras y rectores, vicerrectoras o vicerrectores, secretarías o secretarios de rectorados, etc.

Es decir, se ha convocado a personas que han sido protagonistas en el sostenimiento del funcionamiento a sus instituciones universitarias en este tiempo tan complejo, difícil y en buena medida incierto que nos toca vivir” (Falcón, 2020; 23).

Respecto de las experiencias a nivel regional pueden consultarse en el siguiente documento de IESALC-UNESCO: *¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? La Continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la pandemia*, IESALC-UNESCO, 13 de julio de 2021.

Asimismo, un informe a nivel regional de las medidas adoptadas en pandemia y una mirada hacia el futuro puede verse en el siguiente informe: *Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro*, OEI (Organización de Estados Americanos)-CAF (Banco de Desarrollo de América Latina), 2022.

¹²⁸ Entrevista a Claudio Rama, publicada en *La Gaceta*, Tucumán, 14 de junio de 2020, <https://www.lagaceta.com.ar/nota/847738/actualidad/claudio-rama-la-pandemia-genero-educacion-emergencia-desequilibrada.html> (Consulta: 26/05/2023).

Las universidades montaron sus clases y exámenes tanto de grado como de posgrado en sus campus virtuales y utilizaron plataformas como Zoom o Google Meet para dictar clases sincrónicas. Los campus fueron utilizados para alojar material de lectura, realizar foros, enviar grabaciones de audios con temas de clase, realizar evaluaciones e incorporar clases asincrónicas¹²⁹.

Hoy esa virtualización dejó de ser de emergencia y se convirtió en una realidad. La incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje se hace de manera planificada y como línea estratégica. No hay una emergencia, sino una decisión planificada y deliberada al respecto.

Inclusive, en el posgrado, las diferentes variables o alternativas de utilización de las tecnologías, se exhibe como una fortaleza dado que permite la participación de docentes y alumnos de diferentes partes del mundo, evitando el desplazamiento físico con el consiguiente ahorro de costos de traslado y alojamiento.

A nuestro criterio, debemos distinguir diversas formas de enseñanza que muchas veces aparecen entremezcladas y que no son lo mismo: clases virtuales sincrónicas, clases en aulas híbridas y educación a distancia (EaD).

a) Clases virtuales: Las clases virtuales sincrónicas fueron los mecanismos más utilizados durante la pandemia y que permitieron una rápida respuesta al aislamiento. Así, se intensificó la utilización de plataformas como Zoom o Google Meet. Hoy esas herramientas se utilizan con naturalidad para impartir las clases a los alumnos tanto en el grado como en el posgrado.

Las ventajas de estas plataformas para el posgrado son muy significativas. Por un lado, facilitan el acceso al posgrado dado que permiten el cursado a alumnos que residen de manera distante al centro educativo en que se imparten y que de otro modo no podrían acceder a esos posgrados. También

¹²⁹ El informe de IELASC-UNESCO del 13 de julio de 2021 que mencionamos precedentemente da cuenta que la plataforma más usada fue Moodle (60 %), con cierta distancia con respecto a otras plataformas como Google Classroom (30%) y Blackboard (7%). Otras universidades utilizaron otras plataformas comerciales o desarrollos propios (Véase: ¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? La Continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la pandemia, IESALC-UNESCO, 13 de julio de 2021).

En el caso de Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario tanto en el grado como en el posgrado se utilizó la plataforma educativa complementada por el sistema de Zoom para clases sincrónicas. Esto marcó una diferencia con el resto de las unidades académicas de la UNR que en su mayoría utilizaron el sistema comunidades del SIED -que utiliza la plataforma Moodle- y el sistema de Google Meet -provisto por la UNR a cada unidad académica- para las clases sincrónicas.

contribuye a la internacionalización de la educación superior porque permite la participación de docentes y estudiantes de diferentes partes del mundo. Asimismo, todo este proceso redundará en una mejora de la calidad educativa dado que permite el dictado de clases por parte de docentes que sin estas tecnologías no podrían desplazarse por costos y/o conectividad a las sedes de dictado de los posgrados.

b) clases híbridas: Ante la vuelta a la presencialidad que se realizó de manera cuidada y paulatina empezó a mencionarse la expresión “aulas híbridas”. Estas aulas permiten el dictado de las clases coexistiendo alumnos de manera presencial y otros que siguen la clase e interactúan con el docente y sus compañeros a través de una plataforma -por ejemplo, Zoom-. El docente imparte la clase en un contexto institucional de manera presencial e interactúa de manera sincrónica -al mismo tiempo- con alumnos que participan de manera presencial -mismo espacio- y otros que lo hacen en línea -en otro espacio-.

Las distintas alternativas de híbridas han sido aceptadas por la CONEAU a través del documento “Consideraciones sobre la estrategia de hibridación en el marco de la evaluación y acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022”¹³⁰.

c) Educación a Distancia: Conforme a la normativa vigente en nuestro país y que analizamos en el capítulo V se define a la EaD como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa (SIED, RM 2641/2017, modificaciones a la RM 1717/2004-RM 160/2011, RM 1368/2012 y RM 2385/2015).

Asimismo, se expresa que la EaD puede definirse “como una modalidad educativa que plantea una nueva forma de relación pedagógica, entre quienes enseñan y quienes aprenden, mediatizada a través

¹³⁰ El documento de CONEAU puede consultarse por este enlace: <https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/12/IF-2021-123533751-APN-CONEAUME.pdf> (Consulta: 25 de mayo de 2023).

de diferentes soportes y estrategias que permiten establecer una forma de presencialidad que facilita la superación de límites espaciales y temporales” (Alberdi, 2021).

La EaD no es nueva. Por el contrario, la educación no presencial reconoce un largo recorrido que se remonta a la educación o formación por correo postal. En tal sentido se expresa que “los países pioneros en las modalidades de educación no presencial se ubican en Europa y América del Norte; ya en el s. XVIII la Gaceta de Boston (1728) ofrecía materiales autoinstructivos para ser remitidos por correo postal y con posibilidad de tutorías. Tanto Gran Bretaña, Rusia, Suecia y Alemania como América del Norte son considerados precursores en las formas de educación no presencial en vinculación con la masificación de los servicios de correo en esos contextos” (Di Marco, Zelaya y García, 2020; 75).

Se distinguen cuatro etapas de la EaD (Alberdi, 2021).

La primera la educación por correspondencia, la segunda la enseñanza basada en la comunicación de masas -que utiliza los medios masivos de comunicación-¹³¹, la tercera la enseñanza multimedia a distancia -conformada por sistemas en el que se integran materiales multimediales con tecnologías informáticas- y la cuarta la enseñanza basada en sistemas de aprendizaje interactivos - constituida a partir del desarrollo de las redes informáticas, Internet y de otras redes internacionales o nacionales. A partir de la superación de la pandemia se registra un aumento de solicitudes de acreditación de carreras de posgrado bajo a la modalidad de EaD. En el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario ello se puso de manifiesto a través de la acreditación de las carreras de Especialización en Derecho Sucesorio, Especialización en Derecho a la Salud y Maestría en Derecho Penal, todas bajo la modalidad a distancia.

Antes de la pandemia empezaba a advertirse un embrionario y paulatino incremento de las propuestas de posgrado bajo la modalidad de EaD. El desarrollo de los posgrados bajo modalidad de EaD es tardío en nuestro país como consecuencia del tardío desarrollo que también experimentaron los

¹³¹ Como ejemplo de esta etapa podemos citar en nuestro país Telescuela Técnica en 1963, en México en 1967 el proyecto de Telesecundaria que sigue vigente hasta nuestros días o el programa Teleclases en Colombia, surgido en 1956.

posgrados en la Argentina -tema que abordamos en el capítulo IV- (Lanfri, Naveiro y Salto, 2020; 104).

Como dijimos a partir de la superación de la pandemia se incrementaron la acreditación de carreras de posgrado a distancia. La pandemia acercó a los docentes las herramientas tecnológicas y a partir de allí en el posgrado empezó a gestarse un crecimiento de propuesta de EaD.

La EaD debe darse en clave de calidad. En tal sentido, hay que superar la desconfianza que existe sobre la EaD; desconfianza que se basa en la creencia de que esta es de menor calidad que la educación presencial¹³². Pensar la EaD en clave de calidad educativa nos lleva a pensarla más en clave educativa que tecnológica. Es decir, pensarla como definición que debe realizar cada universidad desde punto de vista pedagógico y didáctico y no solo en términos de virtualización y equipamiento.

El marco regulatorio de la EaD está dado por Resolución del Ministerio de Educación Nro. 2641/2017 que contiene el Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesto por el Consejo de Universidades -lo estudiamos en el capítulo V-¹³³.

La utilización de estas herramientas requiere desde la gestión universitaria articular políticas que permitan el financiamiento de los dispositivos y la capacitación de los docentes y personal técnico para llevar a cabo las tareas que demandan estos nuevos modelos pedagógicos.

En nuestra experiencia cotidiana en la Facultad de Derecho se ha realizado una importante inversión económica para intensificar el proceso de innovación educativa a través de nuevas tecnologías. En tal sentido, se han contratado licencias de zoom que permiten el dictado de las clases virtuales y de las clases en aulas híbridas. Se han montado distintas aulas híbridas para el dictado de las clases de posgrado.

¹³² Esa desconfianza se debe a que en su origen la EaD nació como una alternativa para los sectores de menos ingresos, pero hoy ello ha cambiado con el desarrollo de la digitalización y la virtualización. Al respecto, Claudio Rama expresa que “la educación a distancia nació como una alternativa de menor calidad para sectores de ingresos y capital cultural módicos, pero esto ha ido cambiando significativamente con el desarrollo de la digitalización y la virtualidad” (véase: Entrevista a Claudio Rama, publicada en La Gaceta, Tucumán, 14 de junio de 2020, <https://www.lagaceta.com.ar/nota/847738/actualidad/claudio-rama-la-pandemia-genero-educacion-emergencia-desequilibrada.html> (Consulta: 26/05/2023).

¹³³ Esta norma derogó y sustituyó la Resolución ME 1717/2004.

Asimismo, se lleva a cabo una política constante de capacitación docente para contar con recursos humanos capacitados y con las aptitudes necesarias para este nuevo modelo pedagógico.

Las políticas de capacitación docente no sólo se han llevado a cabo a nivel de la Facultad de Derecho, sino también desde el Área académica y de Aprendizaje y del SIED de la Universidad Nacional de Rosario. En tal sentido, cabe mencionar que en el SIED se encuentran numerosos cursos no arancelados para los docentes de la universidad. Asimismo, una mención especial a nivel de política generada desde la gestión rectoral de la universidad es el diseño y puesta en marcha de la Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje -Modalidad A Distancia- la misma fue aprobada por el Consejo Superior por Resolución Nro. 648/2021 y comenzó a dictarse de manera no arancelada para los docentes de la UNR a partir del segundo semestre del año 2021.

Por otra parte, cabe mencionar que la virtualización en el posgrado no sólo se registra en la forma en que se imparten clases, sino también en la defensa de trabajos finales o de tesis doctorales o de maestría como así también en la digitalización de los trámites administrativos tanto del ingreso como del egreso.

III. La IA su impacto en la educación.

LA IA se presenta con un papel esencial en la vida cotidiana de los individuos, transformando las formas en que interactuamos, trabajamos y aprendemos¹³⁴.

El impacto de la IA en la educación es uno de los desafíos que reclama respuestas más urgentes. Sin dudas que “el foco más reciente de ebullición viene del uso de la tecnología del ChatGPT” (Brunner y Alarcón Bravo, 2023; 58).

Sostenemos que es una cuestión que nos interpela hondamente dado que lleva a problematizar el aula. Nos obliga a correr de la zona de confort y reclama transformaciones profundas y rápidas. La IA en un mundo que cambia vertiginosa y constantemente impacta en la educación y nos coloca frente a

¹³⁴ Generalmente cuando se alude a la IA se refiere al Chat GPT. No obstante, entendemos que no debe reducirse el análisis al Chat GPT, el que se presenta como la herramienta de IA mas conocida y utilizada a la fecha, pero cabe señalar que no es la única.

desafíos que hace muy poco tiempo atrás no teníamos previsto y nos lleva a replantearnos nuestras prácticas docentes y de gestión.

La IA abre en la educación una etapa de oportunidades y riesgos. La aparición de la IA presenta un “carácter disruptivo transversal” (Brunner, 2023).

Debemos preguntarnos si prohibimos o admitimos la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Anticipamos que nos inclinamos por admitir el uso de la IA y ello nos lleva a tener mucha creatividad e innovación educativa para romper con las estructuras tradicionales en las que se mueven las universidades.

La IA no es nueva, sino que es producto de más de un siglo de avances. El término IA fue utilizado en 1956 por el informático John McCarthy en la Conferencia de Dartmouth. Pero, entonces nos preguntamos ¿por qué hoy estamos hablando de IA en general y en particular su impacto en la educación?

La respuesta es simple y tiene como fecha de partida el 30 de noviembre de 2022, que es el momento en que se liberó y facilitó el uso masivo de recursos basados en IA.

¿Qué la IA?

Es un campo de la informática que tiene el propósito de crear máquinas con capacidad de imitar la inteligencia humana y que nos colocan frente a un estado de situación en que no podamos distinguir si interactuamos frente a un humano o una máquina.

Considero que la IA en la educación cambia el rol docente en el aula, permitiendo el desarrollo de prácticas de enseñanza innovadoras y cambia la forma de evaluar.

No obstante, pensamos que también se presentan algunos riesgos. Por un lado, el riesgo está dado en que no todos los ciudadanos pueden tener acceso liberado a las tecnologías que derivan de la IA. Por eso, pensamos que desde los Estados deben generarse políticas públicas que garanticen a todos el acceso a las herramientas de la IA y deben enseñarse en las escuelas IA. Por otro lado, otro riesgo es que con estas tecnologías se afecte la integridad académica y empiecen a aparecer trabajos finales o tesis de posgrado que sean producto de la IA y no del trabajo humano. Aparece el problema del plagio

dado que las herramientas de IA pueden crear trabajos académicos de calidad y con una redacción coherente¹³⁵.

En cuando al impacto en el rol docente y el aula creo que estamos ante una gran oportunidad para transformar nuestras instituciones y nuestras prácticas docentes.

La IA puede ayudar a la tarea docente, donde ciertos contenidos puedan acceder los alumnos a través de la IA. A su vez, las herramientas de la IA pueden permitir la realización de prácticas que faciliten la labor docente y el aprendizaje de los alumnos donde pueden experimentar en estas tareas destrezas de liderazgo, pensamiento crítico, colaboración, trabajo en equipo, pensamiento estratégico, comunicación y creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presenten. Son destrezas que la IA no puede enseñar y ahí reside el nuevo rol docente en nuestro tiempo. El docente no ya sólo impartiendo información, sino ayudando a los alumnos a desarrollar esas destrezas. El docente de posgrado debe formar a los profesionales que se necesiten para los trabajos que demande la sociedad en los futuros veinte años.

La IA cambia la forma en que los docentes deben evaluar a los alumnos. La IA nos presenta una gran oportunidad para revisar como los docentes evalúan a sus alumnos. Tradicionalmente, la evaluación está pensada como una competencia en el que mejor responde a los interrogantes obtiene el mejor puntaje. Hoy el docente debe evaluar en base a las destrezas -cooperación, trabajo en equipo, etc.- que demuestren los alumnos en la resolución de los problemas que se le presentan. También vinculando la forma de evaluar con el riesgo del plagio -que señalamos anteriormente- se deben pensar nuevas formas de evaluar. Hay que diseñar evaluaciones que no puedan ser resueltas por la IA -por ejemplo, la resolución de un caso práctico-

En definitiva, entiendo que la IA no va a reemplazar a los docentes, sino que los va a transformar, va a modificar el rol docente frente al aula. El docente ya no puede pensarse en función de la trasmisión de información y la evaluación de como los alumnos retienen la información suministrada. La IA

¹³⁵ Cabe mencionar que en el posgrado el problema del plagio no es nuevo. Lamentablemente, una práctica repudiable es que existen agencias que se dedican a hacer tesis por encargo.

obliga a los docentes a correrse de la zona de confort y a ser creativos y diseñar estrategias que vayan más allá de una educación basada en la repetición y retención de contenidos. Es una oportunidad para los docentes que se ven interpelados ante las herramientas de las IA para reinventarse frente al aula. Asimismo, para los docentes las herramientas de la IA se presentan como un gran asistente que le permite dialogar para ordenar ideas, pensar y planificar las clases.

Respecto de los estudiantes la IA cambia la relación que los mismos tienen con las fuentes de información. A través de la IA tienen un acceso más rápido a las fuentes de información. Permite a los estudiantes ahorrar tiempo, obteniendo información redactada de una manera coherente y permite interactuar con las herramientas de la IA para ir resolviendo las dudas que se presente con esa información.

Consideramos que debemos aprovechar la IA para aprender a enseñar con las herramientas de la IA y en definitiva para generar mejores instituciones educativas, mejores docentes y mejores profesionales.

Desde la gestión de los posgrados, cuando diseñamos un plan de estudios de posgrado y/o cuando elegimos los docentes para impartir las clases debemos tener presente estos impactos. No podemos - ni debemos- seguir pensando la educación como lo hacíamos tiempo atrás, para un mundo que hoy ya no existe. La IA cambia la forma en que nos comunicamos e interactuamos y la educación no puede quedar al margen de estas transformaciones.

El dinamismo del posgrado a diferencia del grado nos permite modificar rápidamente los planes de estudios y receptar allí curricularmente los impactos de la IA en las diferentes disciplinas. Del mismo modo, la selección del plantel docente de un posgrado tiene mayor dinamismo que el estatismo propio del acceso a la docencia en el grado, por eso, desde la gestión de los posgrados debe verse la designación docente de un posgrado como una oportunidad para escoger docentes que conozcan estas herramientas y que puedan aplicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un docente que enseña destrezas y no es un mero trasmisor de contenidos.

Por otra parte, desde la gestión universitaria debemos “alfabetizar” a los recursos humanos en IA. Es deber de los gestores crear las instancias de capacitación docentes necesarias para que los mismos puedan asimilar estos cambios y adecuarse a estas nuevas realidades. Docentes preparados para convivir con las herramientas que nos brinda la IA y capaces de formar los profesionales para los trabajos del futuro. Asimismo, para evitar el riesgo del plagio desde la gestión universitaria se debe trabajar en la concientización de la integridad académica, potenciando la importancia de la ética académica y científica.

IV. Conclusiones.

A modo de conclusión podemos señalar que los desafíos que hoy enfrenta la política y gestión de los posgrados es por un lado capitalizar y seguir naturalizando el proceso de virtualización que se aceleró como consecuencia de la pandemia del COVID-19. Por el otro lado, es conocer cada día más e implementar las herramientas que brinda la IA en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las dos innovaciones encuentran en el nivel de posgrado un territorio fértil para crecer y expandirse rápidamente. El posgrado por su dinamismo es el nivel educativo que más puede aprovechar y, a su vez, más rápido puede adecuarse a estas transformaciones.

Desde la gestión universitaria se requiere el diseño y ejecución de políticas estratégicas que permitan el desarrollo de estas innovaciones, un marco regulatorio adecuado que facilite el crecimiento de estas innovaciones educativas y una fuerte inversión económica para llevar a cabo las políticas propuestas.

Conclusiones

1. La educación superior de posgrado se encuentra en plena expansión, enfrentando importantes desafíos en la sociedad del conocimiento y en un escenario de pospandemia.

Transitamos por un mundo que cambia vertiginosamente y que impone nuevos trabajos, nuevas demandas y habilidades laborales, requerimientos éstos que llevan a una reconfiguración de las profesiones y a la necesidad de que los individuos requieran una formación constante y permanente.

Entró en crisis la idea de una profesión para toda la vida, lo que ciertamente era un corte temporal que brindaba seguridad. Hoy la sociedad y el mercado de trabajo requieren una constante formación y actualización y los individuos están en constante formación.

Este panorama realza la importancia que tiene la educación de posgrado y coloca a las universidades en la necesidad de trazar estrategias claras en la política y gestión de los posgrados.

2. La educación es un derecho humano fundamental y bien público, siendo responsabilidad de los Estados asegurar ese derecho.

La educación como un derecho humano fundamental y bien público es una forma de poner un límite a la mercantilización de la educación. En ese escenario de globalización se observa un avance del mercado y la educación no permanece al margen de esos avances y es allí donde empieza a pensarse a la educación como un derecho humano fundamental y viene así esa noción a poner un límite a la mercantilización de la educación. Considerar a la educación como bien público impide que sea considerada un bien del mercado

Esta noción del derecho a la educación como derecho humano comprende a todos los niveles de educación y comprende también al posgrado.

Por lo tanto, el posgrado no queda al margen de esta caracterización. En otros términos, si la educación es un derecho humano, todos los niveles de la educación deben ser entendidos, interpretados y ejecutados en clave de derechos humanos. Por lo tanto, el posgrado también debe ser entendido como un derecho humano y más aún en nuestro tiempo donde en la sociedad del

conocimiento las profesiones se resignifican, la sociedad reclama nuevas formaciones profesionales y los profesionales deben de manera constante actualizarse y formarse. El posgrado es cada vez más necesario para el ingreso del mercado laboral como así también para el sostenimiento dentro del mismo. Por ello, no caben dudas que el posgrado -como educación de cuarto nivel- debe ser entendido también en clave de derechos humanos y es responsabilidad de los Estados garantizar el acceso a estas propuestas académicas de cuarto nivel y el sostenimiento de los individuos en dichos trayectos formativos.

3. La agenda 2030 interpela fuertemente a toda la educación y a nuestras universidades.

El 25 de septiembre de 2015 la Asamblea General de la ONU adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La agenda constituye un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

La agenda 2030 se presenta como programa universal destinado a erradicar la pobreza y el hambre, y garantizar una educación de calidad -inclusiva y equitativa- así como la salud, la igualdad de género y el trabajo decente para todos y todas, protegiendo al mismo tiempo los bosques y los océanos y luchando contra el cambio climático.

El ODS 4 -se integra con 10 metas- se denomina educación de calidad. No obstante, los Estados deben garantizar una educación no sólo de calidad, sino también una educación inclusiva y equitativa y deben promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Las instituciones de educación superior resultan trascendentales para el cumplimiento de las metas del ODS 4, en cuanto son entidades que tienen un papel estratégico para su realización y motor de transformación social.

El ODS 4 impacta en el posgrado dado que no distingue nivel educativo -y en la Universidad comprende grado y posgrado-.

Hay que sostener un acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para toda la vida, lo que implica resignificar la importancia del posgrado.

En la actualidad, pensar una educación durante toda la vida transforma la franja etaria que concurre a las universidades. Implica pensar que los graduados no se alejan de la facultad cuando se gradúan, sino que continúan vinculados a esa formación durante toda la vida. En tiempos pasados el posgrado albergaba principalmente alumnos jóvenes, que recién se graduaban en el grado y buscaban una formación de posgrado. Hoy esto ha cambiado, al pensar en una educación para toda la vida, el posgrado se resignifica y es así como esa formación continua hoy reconoce un estudiantado mucho más amplio que reclama a su vez innovadoras propuestas de posgrado para las nuevas necesidades sociales.

La sociedad actual reclama una formación permanente y las personas están en un constante aprendizaje. De ese modo, la educación superior en general y en particular en nivel de posgrado deben contribuir para la transformación tanto personal de los individuos como de la sociedad.

De cara a la agenda 2030 y al ODS 4 el posgrado está llamado a cumplir un rol fundamental en la transformación de la sociedad.

4. En la actualidad, la educación superior no puede concebirse ni pensarse escindida de la sociedad. Vivimos en un mundo globalizado y en una sociedad del conocimiento en la cual la universidad está llamada a ser uno de los grandes protagonistas de nuestro tiempo dado que trabaja con ese conocimiento.

Estudiar los modelos de universidad en su devenir histórico y pensarlo en clave filosófica nos permite comprender como ha sido y como es en la actualidad el vínculo entre la universidad -como fuente generadora de conocimiento- y la sociedad.

En nuestro país imperó el modelo napoleónico, donde las universidades se presentan orientadas a la generación de la elite política a través de las carreras de grado. Las universidades forman a los profesionales que el Estado necesita.

La preponderancia de este modelo provocó que en nuestro país se observe un desarrollo tardío del posgrado. Sin embargo, en un escenario actual empiezan a transformarse los posgrados al generar

propuestas para las necesidades laborales de la sociedad. En ese contexto crecen en su importancia las especializaciones y maestrías profesionales por sobre los doctorados y maestrías académicas.

5. Ante un nuevo contexto político económico y social que se da con la crisis del Estado de bienestar y el advenimiento del Estado neo liberal en la década de 1990 se producen importantes transformaciones en la educación superior.

En tal sentido se impone la necesidad de evaluar la calidad. Se entiende que, ante el aumento de la demanda, se produce un incremento y diversificación de la oferta y se complejiza el sistema, surgiendo así la necesidad de establecer mecanismos que aseguren la calidad.

En 1995 se dicta la LES que impuso la idea del Estado evaluador y que en un principio fue fuertemente resistida por los actores universitarios por considerar que implicaba avanzar por sobre los principios reformistas de la autonomía y del co-gobierno. Sin embargo, con el paso del tiempo esas resistencias fueron cediendo y la norma fue aceptada, convirtiéndose en una oportunidad de mejora para calidad de la educación superior. En materia de posgrado, la LES constituyó un marco normativo adecuado para el desarrollo de los posgrados.

6. En ese contexto de la década de 1990 se produce una fuerte expansión de los posgrados, la que se lleva a cabo en un primer momento de manera desordenada y sin que exista un adecuado marco normativo.

Sin embargo, a partir de la LES -y previamente con la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP)- empieza a gestarse un marco normativo y los posgrados comienzan a estar sujetos a procesos de acreditación.

Posteriormente, se dan dos instancias de crecimiento de los posgrados. Un segundo momento se produce con la crisis del año 2001-2002, donde la salida de la convertibilidad y la devaluación de la moneda argentina marcaron el inicio de un lento proceso de recuperación económica. En la educación superior se llevan a cabo políticas que tuvieron como objeto revertir los efectos de las reformas que en el ámbito de la educación se llevaron a cabo en la década de 1990. Asimismo, en esta etapa se lleva a cabo una política de aumento de los fondos disponibles para el sector de la Ciencia y la

Tecnología. En este escenario, favorecido por la reactivación económica se expande el posgrado tanto en propuestas como en matrícula.

Un tercer momento de la expansión lo ubicamos en la actualidad donde el posgrado en el marco de una nueva universidad de la pospandemia procura absorber todas las enseñanzas de la pandemia. Hoy se expande el posgrado de la mano de la utilización de la tecnología en los procesos de enseñanza, debatiéndose a partir de ello el concepto de presencialidad.

7. La actividad académica vinculada al posgrado constituye un fuerte motor en el proceso de internacionalización de la educación superior.

En un mundo en que los vínculos académicos se virtualizan y donde se avanza fuertemente en una movilidad estudiantil y docente tanto de manera física como virtual la internacionalización adquiere cada vez mayor relevancia. Se presenta, así como una nueva función sustantiva de las universidades -a la par de la docencia, extensión e investigación- con un carácter transversal atravesando o tocando todas las actividades universitarias.

El camino hacia la internacionalización requiere cambiar las metodologías y prácticas tradicionales de las universidades que fueron pensadas con un fuerte anclaje local.

El posgrado por su dinamismo es el ámbito de la educación superior que mejor puede canalizar este fenómeno creciente la internacionalización.

No obstante, esta internacionalización a través del posgrado deja abierto algunos debates especialmente vinculados a la idea de calidad. Dado que no todo lo que reviste el sello de internacional necesariamente implica calidad. Aparecen certificaciones en red o en el extranjero brindadas por empresas -sin vínculo académico- o por universidades que no se encuentran debidamente acreditadas. Debemos pensar la internacionalización como una oportunidad o un desafío para el posgrado, pero siempre ligado a la idea de calidad. La calidad académica y científica es irrenunciable y es allí donde, en este proceso de globalización, las universidades con su fuerte tradición académica pueden marcar una diferencia con respecto a empresas que ofrecen de manera global certificaciones que no son de calidad.

También la internacionalización debe verse como un desafío en la gestión universitaria del posgrado al asociar esta directriz a la expansión de la educación a distancia. Las propuestas académicas de posgrado a distancia encuentran en la internacionalización un canal de acceso para alumnos de otras partes del mundo, como así también para que las clases puedan ser impartidas por docentes extranjeros.

8. Los posgrados generan importantes recursos económicos y en un ámbito de restricción presupuestaria se convierten en muchas ocasiones en una importante fuente de financiamiento de las instituciones universitarias para cubrir gastos ordinarios.

El financiamiento de la educación superior y su vinculación a la gestión de los posgrados nunca debe traer consigo la conversión de los mismos en una mercancía.

Pensamos que la gestión de los posgrados no debe medirse en términos de mercantilización y eficacia, sino principalmente con un concepto académico y social. El desafío de nuestro tiempo es gestionar los posgrados con una idea clara de lo académico, la que debe constituir una valla infranqueable a los avances del mercado que llevan a pensar a los posgrados solo como una fuente de recursos.

La clave se encuentra en la aplicación de los recursos que se obtienen del posgrado. Los recursos del posgrado se obtienen -muchas veces- con una lógica de mercado, pero deben aplicarse sin esa lógica. Deben reinvertirse en las instituciones siguiendo lineamientos académicos, cubriendo las necesidades de las instituciones con miradas académicas y no mercantilistas.

9. Resulta primordial pensar la política y gestión de los posgrados ligada a la investigación. Es importante que las carreras de posgrados de todo tipo -no solo doctorados y maestrías académicas- desarrollen proyectos de investigación dado que los mismos pueden constituir un ámbito propicio para que los estudiantes puedan aprender las habilidades de la investigación e investigar temas que sean de su interés. También es importante para los docentes en orden a poder desarrollar investigaciones y contar con los alumnos de posgrados y graduados de las carreras como recursos humanos.

La existencia de docentes que desarrollan proyectos de investigación contribuye al mejoramiento de la calidad académica de los posgrados. En tal sentido, los docentes pueden transmitir a los alumnos en sus clases de posgrado los conocimientos obtenidos a través de sus investigaciones.

En el caso de los doctorados y de las maestrías académicas la existencia de esos proyectos de investigación se presenta como algo esencial. No pueden pensarse estos posgrados separados de la investigación.

Asimismo, la vinculación entre investigación y posgrado puede darse a través de la creación de nuevas carreras y/o trayectos de posgrado desde los centros de investigación o estudios de las instituciones educativas.

Posgrado e Investigación son dos tópicos que tienen mucho para brindarse y enriquecerse recíprocamente. Es una vinculación que debe seguir explorándose desde la política y gestión de los posgrados y de la investigación.

10. Consideramos que uno de los desafíos que presenta hoy la gestión de los posgrados es la integración y diálogo entre el grado y el posgrado.

Este desafío debe transformarse en realidad convirtiendo a los posgrados de la institución en espacios de capacitación y formación continua de sus propios recursos humanos, garantizando una continuidad temática de temas que se desarrollan en el grado y que deben encontrar en el posgrado el ámbito de profundización y permitiendo que los graduados continúen su formación a través de las propuestas de posgrado que propone la misma institución.

El redimensionamiento del posgrado en nuestro tiempo va de la mano con cambios urgentes que hoy se reclaman en el grado. Así, en este último se presentan como desafíos acortar el tiempo real de duración de nuestras carreras. Hay que pensar en carreras de grado más cortas -lo cual no significa pérdida de calidad académica- y al posgrado como un espacio de profundización y actualización de contenidos.

Para alcanzar este desafío es importante que exista un importante diálogo -e inclusive integración- entre las áreas que gestionan institucionalmente el grado y el posgrado.

11. La gestión de los posgrados debe pensar en nuevas propuestas académicas que respondan a la hora de su creación ya no a las lógicas y necesidades internas de las instituciones sino a los requerimientos y demandas de las sociedades.

En este horizonte el posgrado debe contribuir notablemente a cubrir estas necesidades de la sociedad y del mercado laboral. Para ello, pensamos que deben generarse nuevas propuestas de posgrado en áreas de vacancia que permitan dotar de las herramientas necesarias a los jóvenes graduados de las carreras de grado como también dotar de las competencias y destrezas requeridas por aquellos profesionales que ya están insertos en el mercado laboral y que requieren reperfilarse en el mundo laboral.

La generación de posgrados en áreas de vacancia es fundamental para formar un conocimiento especializado, en aquellas áreas en las que no existen profesionales especializados y capacitados para responder a los requerimientos del mercado laboral.

Desde la gestión institucional de posgrados se requiere tener una visión estratégica que lleve a diseñar nuevas propuestas de posgrados en áreas de vacancia teniendo en cuenta una mirada global del mercado, pero también regional atendiendo a las necesidades sociales, económicas y productivas de cada región.

Esta búsqueda de dar respuestas formativas a los egresados debe pensarse tanto con la creación de nuevas propuestas académicas de posgrado como con la readecuación de las ya existentes reformulando sus currículums para adaptarlos a los tiempos que nos tocan atravesar.

La gestión institucional de los posgrados para alcanzar estos objetivos de nuevos diseños de posgrados o readecuaciones de los ya existentes debe observar la realidad existente a nivel global y en cada región y mantener un profundo dialogo con los actores de la sociedad civil.

12. Consideramos que la articulación de los trayectos de posgrado es uno de los grandes desafíos que presenta la gestión de los posgrados. Debemos pensar y diseñar una articulación ascendente de manera estratégica desde la gestión permitiendo de ese modo que los alumnos puedan avanzar progresivamente en los distintos niveles de posgrado.

Para hacer posible este desafío se requiere flexibilidad en la gestión de los posgrados. Es necesario abandonar los particularismos de cada carrera y concebir a nivel institucional al posgrado como un complejo integrado por distintos trayectos o recorridos de posgrado.

También la articulación que postulamos requiere la máxima flexibilidad curricular posible, pensando planes de estudios semiestructurados con contenidos curriculares predeterminados y otros contenidos que son elegidos por la institución -asignaturas electivas- y otros que permiten la opción de los alumnos -asignaturas optativas-. La flexibilidad curricular permite también que distintas carreras tengan trayectos comunes.

Para ello se requiere un marco regulatorio adecuado que permita el reconocimiento de los trayectos y un adecuado dialogo entre las distintas autoridades de los posgrados.

13. La baja tasa de graduación en los posgrados es un problema que se exhibe a nivel universal, pero que se acrecienta en nuestro país. Sostenemos que es un tema que se presenta como un desafío actual en la gestión de los posgrados. Es un tópico complejo y multicausal, pero que requiere una rápida respuesta desde la gestión universitaria. La escasa graduación en los posgrados obedece a causas disimiles que requieren también variadas herramientas, recursos y una adecuada visión y planificación estratégica de los gestores.

Es necesario desde la gestión de los posgrados generar el marco normativo adecuado y las herramientas indispensables para evitar la deserción de los alumnos de posgrado y generar los espacios para adecuados para que los estudiantes culminen sus estudios de posgrado. Desde la gestión de los posgrados y desde la gestión de las carreras deben establecerse el seguimiento necesario de los alumnos para que puedan culminar con su tesis o trabajo final integrador.

14. La política y gestión de los posgrados presenta como un desafío capitalizar y seguir naturalizando el proceso de virtualización que se aceleró como consecuencia de la pandemia del COVID-19, como así también conocer cada día más e implementar las herramientas que brinda la IA en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las dos innovaciones encuentran en el nivel de posgrado un territorio fértil para crecer y expandirse rápidamente. El posgrado por su dinamismo es el nivel educativo que más puede aprovechar y, a su vez, más rápido puede adecuarse a estas transformaciones.

Desde la gestión universitaria se requiere el diseño y ejecución de políticas estratégicas que permitan el desarrollo de estas innovaciones, un marco regulatorio adecuado que facilite el crecimiento de estas innovaciones educativas y una fuerte inversión económica para llevar a cabo las políticas propuestas.

Bibliografía

ALBERDI, Cristina (2021): material elaborado para la Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, SIED, UNR.

ALBORNOZ, Mario y OSORIO, Laura (2017): El uso público de la información: el caso de los rankings en las universidades, en Revista CTS, Nro. 34, Vol. 12, febrero 2017, p. 11.

ALPA, Oscar (2023): Palabras del Secretario de Políticas Universitarias, Curso de Gestión Universitaria. Problemáticas y desafíos de la Educación Superior. Formación de equipos para la gestión universitaria, Secretaría de Política Universitaria, Ministerio de Educación de la República Argentina.

ALTBACH, Philip G. y KNIGHT, Jane (2006): Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades en Revista Perfiles Educativos. vol. XXVIII, núm. 112, p. 13.

ÁLVAREZ, Gonzalo y RUIZ, Guillermo (2014): La organización histórica del nivel universitario según sus bases constitucionales y legales, en “La estructura académica Argentina. Análisis desde la perspectiva del Derecho a la Educación, Ruiz, Guillermo (coordinador), Buenos Aires, Eudeba, p. 139.

ÁLVAREZ, Gonzalo (2023), Misión cumplida. Cómo la reforma universitaria llegó a la Constitución Nacional, Buenos Aires, Eudeba.

ÁLVAREZ, Marisa Silvia, FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto, GARCÍA, Pablo Daniel, GRANDOLI, María Eugenia, XHARDEZ, Verónica (2021): Virtualización de emergencia: la experiencia de estudiantes y docentes en los posgrados de la UNTREF, en “Revista IRICE”, Nro. 40, p. 227.

ARAUJO, Sonia M., BALDUZZI, María M. y ENGLE CORRADO, Rosana (2015): La evaluación y acreditación de los posgrados: algunas vinculaciones preliminares entre la legislación de Argentina y Paraguay, en “Revista Argentina de Educación Superior”, Buenos Aires, Año 7, nro. 11, noviembre de 2015, p. 28.

ARIM, Rodrigo (2022): La autonomía universitaria: viejas tensiones, nuevos desafíos, en “Miradas sobre la autonomía universitaria”, Alvarez, Gonzalo, Bernal, Marcelo, Distéfano, Marcelo y Falcón, Paulo (Compiladores), Buenos Aires, Enlaces, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Edudeba, p. 55.

BALLESTEROS SENTÍES, Yolanda Eugenia (2021): Propuestas conceptuales para la internacionalización de la educación superior, en “Internacionalización de la educación superior. Estrategias, propuestas y reflexiones, Ballesteros Senties, Yolanda Eugenia (Coordinadora), México, Universidad Autónoma del Estado de México, p. 19.

BARBIERI, Alberto (2020): Pensar la educación superior en tiempos de pandemia, en La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino frente a la pandemia., Falcón, Paulo (compilador), Buenos Aires, Eudeba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, p. 19.

BARSKY, Osvaldo y DÁVILA, Mabel (2016): El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos, en “Resur”, Nro. 2, julio-diciembre 2016, p. 64.

BARSKY, Osvaldo y DÁVILA, Mabel (2012): El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales, en Revista Argentina de Educación Superior, año 4, número 5, octubre 2012, p. 12.

BARSKY, Osvaldo y DÁVILA, Mabel (2009): La evaluación de posgrado en la Argentina, Buenos Aires, Documento de trabajo, Departamento de Investigaciones, Universidad de Belgrano, Nro. 226, junio 2009.

BASTIDAS FIGUEROA, Luisa (2020): Economía de la Educación, un enfoque de la Educación globalizada, en “Revista Estudios Hemisféricos y Polares”, Santiago de Chile, Vol. 11, Nro. 1, enero-junio 2020, p. 26).

BAUMAN, Zygmunt (2006): La globalización. Consecuencias humanas, 1ª ed., Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires-México.

BETANCUR, Nicolás (2004): Gobiernos, Banco Mundial y Universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina, en “Pensamiento universitario”, Buenos Aires, Año 11, Nro. 11, marzo 2004, p. 7.

BRUNNER, José Joaquín (1990): Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos, Chile, Fondo de Cultura Económica.

BRUNNER, José Joaquín, GPT-4: Inteligencia Artificial, columna de opinión, 30/04/2023, <https://brunner.cl/2023/04/gpt-4-inteligencia-artificial/> (consulta: 26/05/2023).

BRUNNER, José Joaquín (2014): La idea de universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes, en “Educación XXI”, Facultad de Educación, UNED, 17-2, p. 17.

BRUNNER, José Joaquín y ALARCÓN BRAVO, Mario (2023): Imaginando escenarios de innovación en la educación superior de América Latina, en “Revista educación superior y sociedad”, UNESCO-IESALC, Vol. 35, Nro. 1, p. 58.

BUCHBINDER, Pablo (2020): El sistema universitario argentino: una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015), en “Revista de la educación superior”, Vol. 49, Nro. 193, p. 45.

BUCHBINDER, Pablo y MARQUINA, Mónica (2008): Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007, Los Polvorines-Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional.

CALCAGNO, Alfredo E. (1997): El financiamiento de la educación en América Latina, en “Revista Iberoamericana de Educación”, Nro. 14, mayo-agosto de 1997, OEI, Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

CALDERÓN, Mónica I., RÍOS ROLLA, María A. y CECCARINI, María Fernanda (2008): Economía de la Educación, 1ª ed., Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.

CANO, Agustín (2014): ¿Qué universidad queremos?, en “Dialogo extensión universitaria”, Nro. 17, año 6, octubre de 2014, p. 2.

CANTINI, José Luis (1997), *La autonomía y la autarquía en las universidades nacionales*, Buenos Aires.

CARDENAS GARCÍA, Jaime (2017): *Del estado absoluto al Estado neoliberal*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 81.

CARDINAUX, Nancy, KUTNOWSKY, Mario y SCIOSCIOLI, Sebastián (2009): Alcance de la autonomía universitaria: entre la moderación y la intervención judicial. Hacia la periodización de la jurisprudencia de la Corte, en “Jurisprudencia Argentina”, 2009-I, p. 1146.

CARDONA, Juan Carlos (2019): *Derecho Administrativo. Estado y República*, Buenos Aires, Astrea, t. I.

CASSAGNE, Juan Carlos (2002): Evolución de los principios aplicables a los servicios públicos y problemas actuales tras los procesos de privatización, en “La Ley” 2002-B, p. 855.

CATINO, Magalí, Áreas de vacancia. Vinculación, pertinencia y planificación del sistema universitario, en Informe digital metropolitano, Fundación Metropolitana, septiembre 2018, en www.metropolitana.org.ar (consulta: 16/04/2023).

CHIROLEAU, Adriana R. (1998): Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias, en “Pensamiento Universitario”, Buenos Aires, Año 6, Nro. 7, octubre de 1998, p. 3.

CHIROLEAU, Adriana, Claroscuros de la universidad que construimos en democracia: autonomía, cogobierno y expansión de oportunidades, en “Propuesta Educativa”, FLACSO Argentina, vol. 2, Nro. 50, 2018, p. 24. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403060199002/html/> (Consulta: 16 de agosto de 2021).

CHIROLEAU, Adriana (2012): Democracia y Universidad Pública: logros y desafíos, en “Cuestiones de Sociología”, Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Nro. 8, www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar (Consulta: 16 de agosto de 2021)

CHIROLEU, Adriana, IAZZETTA, Osvaldo, VORAS, Claudia, DÍAZ, Claudio y VILOSIO, Laura (2001): El ejercicio de la autonomía y el Cogobierno en la Universidad Nacional de Rosario, en

“Repensando la Educación Superior”, CHIROLEAU, Adriana - Organizadora-, Rosario, UNR Editora, p. 137.

CIURO CALADANI, Miguel A. (2003): Notas acerca de la articulación de la educación jurídica universitaria de grado y posgrado, en “Investigación y Docencia”, Rosario, Centro de Filosofía Jurídica y Filosofía Social, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario, Vol. 36, p. 15.

CIURO CALDANI, Miguel Ángel (2006): Estado del conocimiento en la investigación jurídica: líneas de investigación e impacto social de la producción científica (investigación, posgrado e impacto social), en “Investigación y Docencia”, Rosario, Centro de Filosofía Jurídica y Filosofía Social, Vol. 39, p. 47.

CIURO CALDANI, Miguel Ángel, La complejidad en la educación jurídica de posgrado, Espacio Virtual “Posgrado”, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Buenos Aires, http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/esp_virtual_lacomplejidad.php.

CIURO CALDANI, Miguel Ángel, Poscurso, Espacio Virtual “Posgrado”, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Buenos Aires, http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/esp_virtual_act_poscurso_ciuro.php

COLAIANNI, Florencia (2012): Desafíos de la gestión de los Posgrados en la Universidad Nacional de Mar del Plata, ponencia al “II Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior. Hacia la construcción de las nuevas políticas de posgrado”, 24, 25 y 26 de octubre de 2012, en Portal de Promoción y Difusión Pública del Conocimiento Académico y Científico, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

CÓRDOBA, María Eugenia (2016): Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado, en “Revista Virtual”,

Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Nro. 47, febrero-mayo 2016, p. 20.

CORENGIA, Ángela (2009): Estado, mercado y universidad en la génesis de la política Argentina de evaluación y acreditación universitaria, en “La universidad Argentina en discusión”, Gvirtz, Silvina y Camou, Antonio -Coordinadores-, Buenos Aires, Gránica, p. 125.

COSSE, Gustavo (2001): El sistema del voucher educativo: ¿una nueva “panacea” para América Latina?, en “Revista Uruguaya de Ciencia Política”, Montevideo, 12/2001, p. 157.

COSTA MOROSINI, Marilina y NOSIGLIA, María Catalina (2012): Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: un enfoque comparado, en “Praxis educativa”, p. 67.

DAVILA, Mabel (2012): Tendencias recientes de los posgrados en América Latina, Buenos Aires, Universidad Abierta Interamericana-Teseo.

DE LA FARE, Mónica y LENZ, Sylvia (2010): La política de posgrado en la Argentina y la expansión de carreras, La política de posgrado en la Argentina y la expansión de carreras. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, en www.aacademica.org (consulta: 13/07/2022).

DE LA FARE, Mónica y QUIROZ SCHULTZ, Leslie A. (2015): La internacionalización del posgrado en tres países de América Latina, ¿una estrategia de política exterior?, en “Pensamiento Universitario”, Buenos Aires, diciembre de 2015, Año 17, Nro. 17, p. 54.

DE LA FARE, Mónica y ROVELLI, Laura Inés (2021): Los doctorados en los posgrados de Argentina y Brasil, en “Revista actualidades investigativas en educación”, San José de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, Vol. 21, Nro. 1, enero-abril 2021, revista.inie.ucr.ac.cr (consulta: 7/07/2022).

DE LA FARE, Mónica (2008) La expansión de carreras de posgrado en educación en Argentina, en “Archivos de ciencias de la educación”, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, año 2, nro. 2, p. 103.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2021): Descolonizar la universidad, 1º ed., Buenos Aires, CLASCO.

DEI, H. Daniel, (2006) La tesis. Cómo orientarse en su elaboración, 2º ed., Buenos Aires, Prometeo Libros.

DEL CAMPO VILLARES, Octavio y SALCINES CRISTAL, J. Venancio (2008): El valor económico de la educación a través del pensamiento económico del siglo XX, en “Revista de la Educación Superior”, Vol. XXXVII (3), Nro. 147, Julio-Septiembre de 2008, p. 45.

DEL VALLE, Damián, PERROTTA, Daniela, SUASNÁBAR, Claudio (2021): La universidad argentina pre y post pandemia: un balance de las políticas recientes y los desafíos de la reforma ante un nuevo escenario, en “Estudios críticos del desarrollo”, México, Vol. XI, Nro. 20, p. 31.

DIDRIKSON, Axel (2008), Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe, en “Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe”, Gazzola, Ana Lucía y Didrikson, Axel -editores-, Caracas, CRES, IESALC-UNESCO, 2008, p. 20.

DI MARCO, María Cecilia, ZELAYA, Marisa, GARCÍA, Lucía (2020): De la educación a distancia a la virtualidad: un crecimiento acelerado en la formación de posgrado en la Argentina, en “Educación de posgrado en el Mercosur. Los posgrados a distancia”, Araujo, Sonia (organizadora), Tandil, Universidad Nacional del centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), p. 75.

DIANA, Nicolás (2016): Algunas ideas inhábiles (o no tanto) sobre la enseñanza universitaria del Derecho, en la ley on line, Buenos Aires, cita on line AR/DOC/2882/2016.

DÍAZ, Claudio (2009): Pertinencia en la educación superior. Un eje para la calidad, en “Extensión universitaria y vinculación tecnológica en las universidades públicas”, Abeledo, Carlos -Director-, Tucumán, Editorial Universidad Nacional de Tucumán, p. 51.

DIDOU AUPETIT, Sylvie, Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas, Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005, 21.

DOBERTI, Juan I., GABAY, Gabriela y LEVY, Melina (2020): El presupuesto universitario en Argentina: ¿Cuánto, cómo, dónde, a quienes?, en CUINAP, Buenos Aires, Año I, p. 10.

Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016, Brunner, José Joaquín (Editor-Coordiador), Miranda, Daniel Andrés (Editor Adjunto), Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de desarrollo, 2016, p. 121).

Entrevista a Claudio Rama, publicada en La Gaceta, Tucumán, 14 de junio de 2020, <https://www.lagaceta.com.ar/nota/847738/actualidad/claudio-rama-la-pandemia-genero-educacion-emergencia-desequilibrada.html> (Consulta: 26/05/2023).

Entrevista a la Dra. Victoria Kandel “Preocupa en que medida la universidad forma ciudadanos”, Rosario, La Capital, Suplemento Educación, 6/08/2011, Preocupa en qué medida la Universidad forma ciudadanos (lacapital.com.ar) (Consulta: 21/05/2022).

Entrevista al Dr. Miguel Ángel Ciiuro Caldani, en “Lecciones y Ensayos”, Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Nro. 85, 2008, p. 191.

FALCÓN, Paulo (2020): La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino frente a la pandemia., Buenos Aires, Eudeba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

FALCÓN, Paulo (2023): Con la educación, no, en Perfil, 7 de mayo de 2023. <https://www.perfil.com/noticias/opinion/con-la-educacion-no-por-paulo-falcon.phtml>

FALCÓN, Paulo (2020): La educación universitaria, en Diario “Los Andes”, Mendoza, 20 de enero de 2020).

FALCÓN, Paulo (2020): La educación universitaria, Mendoza, Los Andes, 20/01/2020, <https://www.losandes.com.ar/la-educacion-universitaria-por-paulo-falcon/>.

FALCÓN, Paulo (2022): La universidad, sus carreras y sus titulaciones, Buenos Aires, Eudeba.

FALCÓN, Paulo (2020): Presentación, en La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino frente a la pandemia., Falcón, Paulo (compilador), Buenos Aires, Eudeba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, p. 23,

FALCÓN, Paulo, ÁLVAREZ, Gonzalo, BERNAL, Marcelo y DI STEFANO, Marcelo (2022): Estudio preliminar, en “Miradas sobre la autonomía universitaria”, Falcón, Paulo, Álvarez, Gonzalo,

Bernal, Marcelo y Di Stefano, Marcelo -compiladores-, Buenos Aires, Enlaces, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Eudeba, p. 25

FAMÁ, María Victoria y HERRERA, Marisa, El derecho a la educación como un derecho humano. Un fallo español sobre el incumplimiento de los deberes de familia, en La Ley On Line, www.informacionlegal.com.ar (consulta: 21/03/2023).

FERMOSO, Paciano (1997): Manual de Economía de la Educación, Madrid, Narcea.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (2003): Evaluación y acreditación en la educación superior Argentina, Buenos Aires, material elaborado para el Seminario-Taller “Evaluación y acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, Buenos Aires, 8 y 9 de mayo de 2003, IESALC-UNESCO

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (2012): Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos, en “Avalicao”. Campinas, Sorocaba, Sam Pablo, Vol. 17, Nro. 3, noviembre 2012, p. 681.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (director), PÉREZ CENTENO, Cristian (coordinador general), MARQUINA, Mónica y AIELLO, Martín (editores) (2018): La educación superior universitaria argentina. Situación actual en contexto regional, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2018.

FERNÁNDEZ LAMELA, Pablo (2005): Globalización y derecho político. Introducción al derecho administrativo global, “Estudios en homenaje a don José Fernández Ruiz. Derecho Administrativo”, Coord. David Cifuentes Salgado y Miguel Alejandro López Olivera, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, p. 45.

FERRER, Aldo (2012): La construcción del Estado neoliberal en la Argentina, en “Revista de Trabajo”, año 8, Nro. 10, julio-diciembre 2012.

FLIGUER, José Luis y ACCINELLI, Adriana (2011): Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de posgrado de Argentina y Brasil en el marco del Mercosur educativo, ponencia en el IV Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos

Aires, mayo 2011, la evolución del sistema de posgrado de Argentina ha sufrido el impacto de una dinámica de incremento de estudiantes de posgrado de la región (saece.com.ar) (Consulta: 20/07/2022).

GARCÍA DE FANELLI, Ana M. (1999): La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina, Buenos Aires, CONEAU, Nro. 1, 1999, p. 6.

GARCÍA DE FANELLI, Ana M. (1997): La expansión de las universidades privadas en la Argentina, en “Pensamiento Universitario”, Buenos Aires, Año 8, Nro. 6, noviembre de 1997, p. 39.

GARCÍA DE FANELLI, Ana (2011): La educación superior en argentina 2005-2009, en “Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011”, Brunner, J.J. y Ferrada Hurtado, R (Editores), Santiago de Chile, CINDA-UNIVERSIA. Disponible en: <http://www.cinda.cl/htm/es.htm>.

GARCÍA DE FANELLI, Ana., El financiamiento de la Educación Superior en América Latina, en “Propuesta Educativa”, FLACSO, Vol 2, Nro. 52, p. 111.

GARCÍA DE FANELLI, Ana y BROTO, Adriana (2019): Financiamiento de las universidades nacionales en la Argentina: principales indicadores y tendencias, en “FACES”, año 25, nro. 53, p. 51.

GARCÍA FARRERO, Jordi, VILAFRANCA MANGUÁN, Isabel y VILANOU TORRADO, Conrad, (2015): Entre Berlin (1810) y Fráncfort (1820): de la universidad Humboldtiana a al freire Jüdische Lehrhaus, en Historia de la Educación, Salamanca, Universidad de Salamanca, Nro. 34. p. 61.

GARCÍA GUADILLA, Carmen (2002): Balance de la educación superior en América Latina en la década de los noventa: situación y principales transformaciones, Buenos Aires, año 10, nro. 10, octubre 2002, p. 57.

GARCÍA, Susana V. (2004): La promoción de la actividad científica en los inicios de la Universidad Nacional de La Plata, en “Pensamiento Universitario”, Buenos Aires, Año 11, Nro. 11, marzo de 2004, p. 73.

GELLI, María Angélica (2016): Educación y Cultura, espejos de la política Argentina, en La Ley 2016-A, p. 706.

GENTILI, Pablo y SAFORCADA, Fernanda (2012): La expansión de los posgrados en ciencias sociales en América Latina. Desigualdad regional y mercantilización, en “Ciencias sociales, producción del conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas”, Gentili, Pablo-Saforcada, Fernanda -Coords-, Buenos Aires, CLACSO, p. 107.

GENTILI, Pablo y SAFORCADA, Fernanda (2010): La expansión de los posgrados en ciencias sociales: del anticolonialismo académico al desorden del mercado, en “formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos”, Luchilo, Lucas -Compilador-, Buenos Aires, Eudeba, p. 255.

GERBAUDO, Germán E. (2018): La importancia de los estudios de doctorado para la enseñanza del grado de derecho. En especial referencia a la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, en “Investigación y Docencia”, Rosario, Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social, Consejo Asesor de Investigaciones, año 2018, N° 53, p. 81.

GERBAUDO, Germán E., (2023, (a)): Los graduados universitarios de cara a la sociedad del aprendizaje. El rol del posgrado en el cumplimiento de la agenda 2030, Espacio virtual de reflexión sobre graduación universitaria en Argentina, 15 de febrero al 1 de mayo de 2023, Área de Filosofía de Derecho de la Educación del Centro de Filosofía Jurídica y Filosofía Social de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

GERBAUDO, Germán E., (2023, (b)): El protagonismo del posgrado en la sociedad del conocimiento, Newsletter, Escuela de Graduados, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario, Nro. 2, julio 2023.

GHERSI, Carlos Alberto (2006): La responsabilidad del Estado, en “Responsabilidad Civil y Seguros”, Buenos Aires, La Ley.

GIDDENS, Anthony (2003): Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas, Buenos Aires, Taurus.

GODOY ORTÍZ, Aníbal y FERRO, Mariano Damián (2020): Baja graduación en posgrados: aplicabilidad y validez de los conceptos y categorías de Pierre Bourdieu para el análisis e interpretación de una carrera de maestría, en “Acta Sociológica”, Nro. 82, mayo-agosto 2020, p. 105.

GONZALEZ GOMEZ, Marco Antonio (1994): Del Estado benefactor al estado neoliberal, en “Ciencia. Ergo-Sum”, México, Universidad Autónoma del Estado de México, Vol. 1, Nro. 1, p. 26.

GONZALEZ, Maximiliano, Financiamiento de la Educación Superior. Una introducción, en “Estudios gerenciales”, ICESI, p. 70.

GUAGLIANONE, Ariadna Laura (2011): La conformación del sistema de educación superior en Argentina, en “Revista de Educación Superior”, México, Vol 40 (159), julio/Septiembre 2011, 164.

HABERFELD, Leandro, MARQUINA, Mónica, MORRESI, Sergio, El sistema universitario argentino. Situación, problemas y políticas, <http://www.fcece.org.ar/wp-content/uploads/informes/sistema-universitario-argentino.pdf> (Consulta: 3/10/2021).

IRUARTE, Alicia, CRAVINO, Ana, Rango, Marina (2019): La internacionalización de la educación superior: la educación transnacional a distancia. Ventajas y desventajas, en “Revista electrónica de didáctica en educación superior”, Buenos Aires, Ciclo Básico Común, Universidad Nacional de Buenos aires, Nro. 17, octubre de 2019.

JESÚS, Sebastián (2017): Algunos dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior, en “educación Superior y Sociedad”, Caracas, IESALC-Unesco, Nro. 21, “Internacionalización de la educación superior”, p. 119.

JUARROS, Fernanda y NAIDORF, Judith (2007): Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina, en “Avaliacao”, Campinas, Sorocaba, Sao Pablo, Vol. 12, nro. 3, septiembre. p. 483.

JURI, Hugo O. (2022): Breves aportes para la reflexión en torno a la idea de autonomía universitaria, en “Miradas sobre la autonomía universitaria”, Alvarez, Gonzalo, Bernal, Marcelo, Distéfano, Marcelo y Falcón, Paulo (Compiladores), Buenos Aires, Enlaces, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Edudeba, p. 21.

KANDEL, Victoria, Formar profesionales, formar ciudadanos. Reflexiones en torno a las prácticas sociales educativas, en Dossier Ciencias Sociales, UBA, Layout 1 (uba.ar) (Consulta: 5/06/2022).

KANDEL, Victoria (2018): La universidad en un mundo con otros. De la extensión universitaria a las prácticas sociales educativas, en Dossier, Revista IICE, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Nro. 44, julio-diciembre 2018, p. 25.

KROSTCH, Pedro (1996): El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación, en “Pensamiento Universitario”, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, Año 4, Nro. 4/5, p. 43.

KRÜGER, Karsten, PARELLADA, Martí, SAMOILOVICH, Daniel, SURSOCK, Andrée, (2019): Implementando las reformas de la gobernanza: las reglas de juego en los sistemas universitarios europeos, en “Revista de Educación”, Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Nro. 385, julio-septiembre 2019, p. 11.

LANFRI, Nora, NAVEIRO, Silvia, SALTO, Dante (2020): Las carreras de posgrado a distancia en la Argentina, en “Educación de posgrado en el Mercosur. Los posgrados a distancia”, Araujo, Sonia (organizadora), Tandil, Universidad Nacional del centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), p. 104.

LAVATELLI, Lucía (2009): Cambio y tradición en la nueva configuración del sistema. La evaluación de posgrados, en “La Universidad Argentina en discusión”, Gvirtz, Silvina y Camou, Antonio - Coordinadores-, Buenos Aires, Grámica, p. 175.

LEMAITRE, María José, ZENTENO, María Elisa, TORRE, Daniela, CASSORLA, Ignacio y ALVARADO, Andrea (2015): Sistemas de Educación Superior y mecanismos de financiamiento. Elementos para una discusión sobre gratuidad de la Educación Superior, Centro Interuniversitario de Desarrollo.

LEYVA LÓPEZ, Soraya y CARDENAS ALMAGRO, Antonio (2002): Economía de la Educación: capital humano y rendimiento educativo, en “Revista Análisis Económico”, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Vol XVII, número 36, segundo semestre, p. 79.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco (2007): Notas para un estudio comparado de la Educación Superior a nivel mundial, en “Escenarios mundiales de la Educación superior”, CLASCO.

LUCHILO, Lucas (2010): Programas de apoyo a la formación de posgrados en América Latina: tendencias y problemas, en “formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos”, Luchilo, Lucas -Compilador-, Buenos Aires, Eudeba, 2010.

MALAGÓN PLATA, Luis Alberto (2003): La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión, en “Revista de la Educación Superior”, julio-septiembre 2003, México, Nro. 127, p. 113.

MARQUINA, Mónica (2020): Entre ser “técnico”, “académico” o “político” en la universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas, en “Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación”, Nro. 12, p. 82.

MARQUINA, Mónica: La universidad para la libertad, en “Caras y Caretas”, 25 de febrero de 2019, <https://carasycaretas.org.ar/2019/02/25/la-universidad-para-la-libertad/> (Consulta > 28/08/2021).

MARQUINA, Mónica (2004): Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio comparativo, Buenos Aires, CONEAU.

MARQUIS, Carlos (1998): Acreditación y desarrollo de los posgrados en la Argentina, en “Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa”, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, p. 1.

MARQUIS, Carlos (2009): Posgrados y políticas universitarias. Consideraciones sobre el caso argentino, en Revista Argentina de Educación Superior, año 1, número 1, noviembre de 2009, p. 36.

MARTÍNEZ, María Lucía (2022): Breve reseña de los modelos de Estado y de administración pública y perspectivas para un nuevo modelo, en “Revista de Derecho Administrativo”, Buenos Aires, Thomson Reuters, 2022-139, p. 205.

MAYER, Liliana y CATALANO, Bárbara (2018): Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino, en “Universitas”, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Politécnica Salesiana, Nro. 29, p. 19.

MENÉNDEZ ALVARES-HEVIA, David y HERNANDEZ-CASTILLA, Reyes (2021): La mercantilización de la Educación Superior través del modelo universitario inglés: elementos clave, críticas y posibilidades, en “Revista Española de Educación Comparada”, España, UNED, Sociedad Española de Educación Comparada, Nro. 37, enero-junio 2021, p. 234.

MOLINA, Marcela, Los reglamentos emitidos por las universidades nacionales en el ordenamiento jurídico argentino, México, Universidades <http://publicaciones.udual.org/aca56-2.html> (Consulta: 22/09/2021).

MOLLIS, Marcela (1994): Estilos institucionales y saberes. Un recorrido espacio-temporales por las universidades europeas, latinoamericana y japonesas, en “Revista de Educación”, Madrid, Nro. 303, p. 179.

MOLLIS, Marcela (2007): La educación superior en argentina: balance de una década, en “Revista de la Educación Superior”, Buenos Aires, Vol. XXXVI (2), Nro. 142, abril-junio 2007, p. 69.

MOLLIS, Marcela (2010): Imágenes de posgrados: entre la academia, el mercado y la integración regional, en “Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas”, Mollis, Marcela, Nuñez Jover, Jorge y García Guadella, Carmen, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO-, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, p. 13.

MORA, Ana María (2008): La Universidad de París en el siglo XIII: historia, filosofía y métodos, en “Revista de Estudios Sociales”, Bogotá, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Los Andes, 31, diciembre de 2008, p. 60.

MULLE, Verónica, La internacionalización de la educación superior. Orientaciones y desafíos en el marco de las CRES, en “Farmacia y Bioquímica en foco”, publicación digital de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional de Buenos Aires, LA

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ORIENTACIONES Y DESAFÍOS EN EL MARCO DE LAS CRES | Revista Digital (uba.ar) (Consulta: 29/12/2022).

NAISHTAT, Francisco (2008): Cap. I “Las luces in memoriam. Exxcripción de la Ilustración en la modernización universitaria, en “Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos”, Buenos Aires, Biblos, p. 23.

NOSIGLIA, Marí Catalina y MARQUINA, Mónica (1996): Los nuevos temas incorporados a la agenda de la política universitaria y la resignificación del principio de autonomía, en AAVV, “Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: La universidad”, Buenos Aires, Niño y Dávila Editores S.R.L., p. 106.

NOSIGLIA, María Catalina y MULLE, Verónica (2021): El gobierno de las instituciones universitarias, en “Reflexiones y debates sobre las políticas universitarias en la Argentina”, Nosiglia, María Catalina -Compiladora-, Buenos Aires, Eudeba.

NOSIGLIA, María Catalina y MULLE, Verónica (2015): El gobierno de las instituciones universitarias a partir de la Ley de Educación Superior 24.521: un análisis de los Estatutos Universitarios, en “Revista Iberoamericana de Educación Superior”, Nro. 15, vol. VI, p. 72

NOSIGLIA, María Catalina y MULLE, Verónica (2021): Las políticas de evaluación universitaria en la argentina, en “Reflexiones y debates sobre las políticas universitarias en la Argentina”, Nosiglia, María Catalina -compiladora-, Buenos Aires, Eudeba.

NOSIGLIA, María Catalina y TRIPPANO, Sergio, Estado y Educación en la Argentina de los 90: balances y desafíos (2000): en “^Praxis educacional”, Nro. 10, p. 10.

NOSIGLIA, María Catalina y TRIPPANO, Sergio (2021): Sistemas universitarios: nuevas relaciones entre el Estado y las universidades, en “Reflexiones y debates sobre las políticas universitarias en la Argentina”, Nosiglia, María Catalina -Compiladora-, Buenos Aires, Eudeba.

NOSIGLIA, María Catalina y ZABA, Stella Maris (2006): La conformación y regulación histórica de las universidades privadas en la Argentina, en “XIX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación”, Universidad Nacional de La Plata, 9 a 11 de agosto de 2006.

NOSIGLIA, María Catalina, MULLE, Verónica y FUKSMAN, Brian (2021): La configuración del gobierno de las universidades nacionales argentinas a más de veinte años de sanción de la Ley de Educación Superior: un estudio comparado de los estatutos vigentes, en “Reflexiones y debates sobre las políticas universitarias en la Argentina”, Nosiglia, María Catalina -compiladora-, Buenos Aires.

NOSIGLIA, María Catalina, MULLE, Verónica, FUKSMAN, Brian (2020): La configuración del gobierno de las universidades nacionales argentinas a más de veinte años de la sanción de la Ley de Educación Superior: un estudio comparado de los estatutos vigentes, en “Revista Latinoamericana de Educación Comparada”, Año 11, Nro. 17, junio 2020-octubre 2020, p. 76.

NOSIGLIA, María Catalina (2021): Perspectivas y reflexiones sobre la autonomía universitaria, en “Reflexiones y debates sobre las políticas universitarias en la Argentina”, Nosiglia, María Catalina -compiladora-, Buenos Aires, Eudeba.

NOSIGLIA, María Catalina (2011): Poder y autoridad: el impacto de la Ley de Educación Superior en el gobierno de la universidad argentina, en AAVV, “Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la Universidad”, Buenos Aires, Colección de Educación Superior, Universidad de Palermo, p. 135.

NOSIGLIA, María Catalina, TRIPPANO, Sergio y JANUSZEWSKI, Sebastián (2021): Análisis e interpretación de los fallos del Poder Judicial de la Nación a partir de la aplicación de la Ley de Educación Superior. El Poder Judicial como actor político de la relación Estado-Universidad, en “Reflexiones y debates sobre las políticas universitarias en la Argentina”, Nosiglia, María Catalina -compiladora-, Buenos Aires, Eudeba, 2021.

NOSIGLIA, María Catalina, TRIPPANO, Sergio, MULLE, Verónica (2018): La gobernabilidad universitaria en Argentina y los nuevos desafíos: el rol de los gremios docentes en la definición de la carrera académica, en “Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación”, año 14, Nro. 13, Vol. 1, enero a junio 2018, p. 41.

PALACIO DE CAEIRO, Silvia (2008): Autonomía y autarquía en la interpretación constitucional, en “La Ley” 2008-F, p. 849.

PARADEISE, Catherine y THOENING, Jean-Claude (2017), En busca de la calidad académica, 1º ed. en español, México, Fondo de Cultura Económica.

PARRINO, María del Carmen (2022): La perspectiva del posgrado. Una etapa de formación diferenciada con características propias. Graduación y abandono, en “Educación básica y universidad: problemas, políticas e innovación. Estudios de política y administración de la educación V”, Fernández Lamarra, Norberto, Álvarez, Marisa y García, Pablo -organizadores-, Tres de Febrero, Universidad Nacional de Tres de febrero, p. 261.

PAVIGLIANITI, Norma (1993): El Derecho a la Educación: una construcción histórica polémica, El derecho a la educación una construcción histórica polémica, Buenos Aires, Praxis Educativa, p. 77.

PENTITO, Roberto M. (2018): Modelos institucionales y funciones universitarias. Del modelo reformista a las universidades del siglo XXI, “La Universidad Nacional de Moreno a 100 años de la Reforma Universitaria. 1918-2018”, Pentito, Roberto (editor), Moreno, Universidad Nacional de Moreno Editora, p. 23.

PÉREZ RASETTI, Carlos (2010): Problemas y desafíos de la evaluación de los posgrados, en “Los postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica. I Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior”, San Luis, Rapes, Nueva Editorial Universitaria, Universidad Nacional de San Luis.

PÉREZ RASETTI, Carlos (2013): Diagnóstico político de la evaluación en Argentina, Brasilia, Linhas criticas, Vol. 19, Nro. 38.

PINEDA HERRERO, Pilar (2000): Economía de la Educación: una disciplina pedagógica en pleno desarrollo, en “Teoría Educativa”, Universidad de Salamanca, Nro. 12, p. 143.

PIÑERO MARTÍN, María Lourdes, ESTEBAN RIVERA, Edwin Roger, ROJAS COTRINA, Amancio Ricardo, CALLUPE BECERRA, Sonia Fiorella (2021): Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contexto de COVID-19, en “Revista venezolana de gerencia”, Universidad del Zulia, vol 26, Nro. 93, p. 123.

PUGGRÓS, Adriana (2019): Historia y razones de la gratuidad universitaria, en Reflexiones a 700 años de la gratuidad universitaria. Políticas públicas y universidad, Libros UnaHur, Universidad Nacional de Hurlingham, p. 17.

QUINTEIRO GORIS, José Antonio (2020): La internacionalización de la educación superior: ¿y la medición para cuándo?”, IESAIC-UNESCO, 7 de marzo de 2020, La internacionalización de la educación superior: ¿y la medición para cuándo? – UNESCO-IESALC (Consulta: 29/12/2022).

RAMA, Claudio (2005): La política de educación superior en América Latina y el Caribe, en “Revista de la Educación Superior”, Distrito Federal México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior, Vol. XXXIV (2), Nro. 134, abril-junio 2005, p. 47.

RAMA, Claudio (2006): La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, IESALC-UNESCO, p. 17.

RAY, José Domingo (2001): La enseñanza del Derecho, en Académica Nacional de Derecho, Buenos Aires, p. 487.

RECALDE, Aritz (2015): Ingreso y egreso de alumnos de posgrado en Universidades Estatales, Universidad Nacional de Lanús, abril 2015, Resumen de la Jornada “Problemáticas actuales para la culminación de tesis y de trabajos finales de posgrado” (unla.edu.ar) (Consulta: 26/06/2022).

RODOREDA, Tomás (2021): La internacionalización del currículum en la Universidad del Gran Rosario durante el período 2022-2027. Una propuesta, Trabajo final de la Especialización en Política y Gestión de la Educación Superior, Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario.

SAGÜES, Néstor P., (2017): Derecho constitucional. Estatutos del Poder, Buenos Aires, Astrea, t. II.

SAGÜES, Néstor P., (2019): Manual de derecho constitucional, 3 era. ed., Buenos Aires, Astrea.

SANCHEZ MARTÍNEZ, Eduardo (1998): Prólogo, en “Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa”, Serie “Nuevas tendencias”,

Marquis, Carlos, Spagnolo, Fernando y Valenti Nigrini, Giovana, Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación.

SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos, La autonomía universitaria, en “Revista de Derecho y Ciencias Sociales”, año VI, Nros. 7-9, p. 42.

SANDRONE, Javier y TOROSSO, Jorge (2017): Evaluación y acreditación de posgrados en Argentina y Brasil, un estudio comparado sobre la percepción de calidad, en “Revista Científica”, Buenos Aires, UCES, Vol. 22, Nro. 2, julio-diciembre 2017.

SEAS TENCIO, Jenny (2017): Reflexiones sobre los desafíos del sistema educativo de estudios de posgrado, en el marco de la celebración del 40 aniversario de la UNED, y de cara a las exigencias sociales y educativas en la actualidad, en “Revista Espiga”, Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, UNED, Nro. 16, p. 40.

STEIMAN, Jorge (2020): Algunas preguntas para interpelar las políticas académicas en la universidad, material del módulo II Política y Gestión Académica: ¿Qué dimensiones son importantes para abordar durante la gestión, particularmente en tiempos de pos pandemia?, correspondiente al curso de gestión universitaria. Problemáticas y desafíos de la Educación Superior. Formación de equipos para la gestión universitaria, Secretaría de Política Universitaria, Ministerio de Educación de la República Argentina, cohorte 2023.

SUASNÁBAR, Claudio (2023): Los escenarios futuros de la universidad Argentina: entre los desafíos “glonacales”, la inercia de las tendencias sistémicas y la larga ausencia de una agenda de política, en Revista de Educación Superior y Sociedad, , UNESCO-IESALC, Vol. 35, Nro. I, p. 179.

SUASNÁBAR, Claudio y ROVELLI, Laura (2011): Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda, en “Revista Innovación Educativa”, México D.F., Vol. 11, Nro. 57, octubre-diciembre 2011, p. 21.

TAÑSKI, Nilda Catalina y FUGLISTALER, Stella Maris (2008): Los posgrados y su impacto en las universidades, Posadas, Editorial Universitaria de Misiones.

TAVELA, Danya y CATINO, Magalí (2018): Áreas de Vacancia, vinculación, pertinencia y planificación del sistema universitario: una herramienta para abordar la expansión de la educación superior en el territorio, 1º ed., Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, Secretaría Ejecutiva de los Consejos Regionales de Planificación Superior.

UNZUÉ, Martín (2018): ¿Podemos hablar de una “Universidad Latinoamericana”? Exclaustración y compromiso como legado, en “Política y tendencias de la educación superior en la región”, Buenos Aires, IEC, CONADU; CLASCO, UNA, p. 73.

UNZUÉ, Martín (2011): Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina, en “Revista Sociedad”, p. 127.

URIARTE, Jorge A. (1988): Casos de derecho sucesorio, en “La Ley” 1988-D, p. 1239.

VALENTI NIGRINI, Giovana (1998): Veinticinco años de política hacia el posgrado en México, en “Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa”, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, p. 53.

VARGAS ARBELÁEZ, Esther Juliana (2017): La idea de universidad en vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía, en “Revista Colombiana de Educación”, Bogotá, Nro. 72, primer semestre de 2017, p. 139.

VERGER, Antoni (2013): Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización, en “Revista de Educación”, 360, enero-abril 2013, p. 268.

VILLANUEVA, Ernesto (2017), La universidad ayer y hoy: Perspectivas, en “Educar para el mercado”, Filmus, Daniel -compilador-, Buenos Aires, Universidad Metropolitana (UMET), p. 131.

WIT, Hans de (2011): Globalización e internacionalización de la educación superior, en “Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento”, Barcelona, Universidad Oberta de Catalunya, p. 77.

WITTROCK, Bjön (1996): Las tres transformaciones de la universidad moderna, en “La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad”, Rothblatt, Shledon y Wittrock, Bjön, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor.

ZELAYA, Marisa, GARCÍA, Lucía B., DI MARCO, María Cecilia (2016): Los posgrados en Argentina: escenario actual y desafíos, en IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, 5 al 7 de diciembre de 2016.