

LAS CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS INTERNACIONALES DE LAS ESTRUCTURAS DE POSTGRADOS EN AMÉRICA LATINA¹

INTERNATIONAL CONVERGENCIES AND DIVERGENCIES IN THE STRUCTURE OF GRADUATE STUDIES IN LATIN AMERICA

CLAUDIO RAMA

Universidad de la Empresa, Uruguay

claudiorama@gmail.com

Fecha de recepción: 18 octubre 2016

Fecha de aceptación: 25 noviembre 2016

RESUMEN

El presente artículo analiza como en América Latina y el Caribe las estructuras de posgrados tienen una elevada “path dependency” o dificultad del cambio por resistencias que finalmente determinan un modelo propio, relativamente híbrido y heterogéneo en términos comparativos. Este modelo actúa en detrimento de la incorporación plena de estructuras, dinámicas y paradigmas asociados al proceso de Bolonia y a la conformación de un sistema global de posgrados. Se analizan las estructuras del modelo de postgrado global y las especificidades de algunos países latinoamericanos, mostrando las fuerzas de la “dependencia del camino” que por diversos motivos determinan que la transición que se está dando hacia un modelo global de posgrado no se esté desarrollando en igual dimensión e intensidad en la región. Por el contrario, se están primando tanto los particularismos locales como la conformación de un modelo latinoamericano propio de posgrado. Esta dinámica, sostenemos, limita las capacidades de modernización y transformación de los sistemas universitarios.

PALABRAS CLAVE: Estudios de postgrado, modelos de postgrado, educación superior, Latinoamérica, educación comparada.

ABSTRACT

This article analyzes the way in which structures of graduate studies in Latin America and the Caribbean have developed a high level of ‘path dependency’, this is, a difficulty to attain change due to various forms of resistance which ultimately brings forth to a rather distinct, relatively hybrid, and heterogenous model in comparative terms. This model works against the full acceptance of structures, dynamics and paradigms related to the Bologna processes and to the creation of a global graduate system. The structure of that global graduate system and the particularities of some Latin American countries are also analyzed. The strengths of such path dependency which is for various reasons the main factor for the desired transition towards a

¹ El presente artículo fue la base de la conferencia realizada en el Primer Seminario Preparatorio de la III Cumbre Académica CELAC-Unión Europea (UE). Santo Domingo, República Dominicana, 21-22 de junio del 2016.

global model of graduate studies not to take place in a similar manner or intensity in the region are analyzed. On the contrary, what is being promoted are both local particularities and the development of a distinct Latin American model of graduate studies. This dynamics, we contend, may limit the capacity for both transformation and modernization of university systems.

KEYWORDS: Graduate studies, graduate models, higher education, Latin America, comparative education.

1. EL POSGRADO COMO NUEVA REALIDAD DEL MUNDO DEL TRABAJO Y NIVEL UNIVERSITARIO

Los posgrados constituyen un nuevo sector de la educación superior y a la vez en rápido proceso de expansión y reconfiguración a escala internacional (Morles, 1991). Su vasta transformación está asociada a la ampliación del conocimiento que impulsa la conformación de éste nivel, su armonización e internacionalización, su estratificación en múltiples niveles, así como su diferenciación de modalidades y su complejización disciplinaria y epistemológica. (Rama, 2007; Landoni & Martínez, 2011; Barsky & Dávila, 2012). Representa el ámbito donde se integran al interior de las universidades el conjunto de nuevos conocimientos especializados que se han ido expandiendo en los últimos años al calor de la expansión del capitalismo cognitivo y de la sociedad global de la información (Rama, 2006). La expansión de la división social y técnica del trabajo ha sido el soporte de las competencias que crean los posgrados y que se constituyen en los nuevos ejes de la conformación de los monopolios profesionales (Parson, 1988). En tal sentido, se sostiene que contribuyen a promover la estratificación de los mercados de trabajo (Collins, 1979). Los posgrados son también una expresión de mayores niveles de competencia entre los egresados, de complejidad de tareas y trabajos en los sectores más dinámicos de la sociedad y mecanismo para aumentar los niveles de productividad del capital humano. (Vilaseca, 2005). A nivel académico la expansión del posgrado está asociado al avance de los sistemas de evaluación y acreditación con sus exigencias de mayor formación de los docentes (Morles, 1997). En algunos campos profesionales, como por ejemplo en medicina, las especializaciones de posgrado, se constituyen en el requisito de ingreso a los mercados de trabajo. (Rama, 2010). Es además una de las áreas universitarias que ha estado más impactada por la creciente internacionalización de la educación superior y de los mercados de trabajo y la conformación de una capa de trabajadores simbólicos especializados (Rifkin, 1996). Toffler (1994) ha asociado a la especialización de los estudios especializados, a nuevas funciones de trabajo al interior de empresas globales basadas en el manejo de información y la producción.

En América Latina como a escala global, las causas de la expansión de los posgrados son múltiples y diversas: la complejización y diversificación de los mercados laborales, y especialmente su internacionalización (Salmi, 2009). También destaca el aumento de la competencia laboral entre los profesionales que impulsan la mayor calificación y el aumento del capital humano. Es de destacar también la existencia de tasas de retorno superiores que permiten los posgrados, resultado de niveles de productividad más altos, en un contexto de creciente aumento de la oferta y de la competencia profesional que deriva en una caída de los retornos de los estudios de grado.

También es necesario destacar el aumento de la división social y técnica del trabajo como resultado de un mayor fraccionamiento de los puestos de trabajo (Hillman, 2001, citado por

Ramirez, 2009). La mayor división del trabajo resultado del conocimiento favorece aumentos de la productividad laboral asociados a la mayor especialización del trabajo de acuerdo a la ley formulada por Durkheim (2013). Es necesario además destacar especialmente la complejización y mayor especialización de las profesiones surgidas de la sociedad industrial y la creación de una “sociedad de profesiones” cada vez más compleja, asociada a la expansión y diferenciación de los servicios (Ramirez, 2009). Las profesiones, en tanto estructuras sociales basadas en saberes legitimados y formalizados y que permiten un ejercicio monopólico de ese trabajo en determinados mercados, se apoyan crecientemente en certificaciones de posgrado (Larson, 1979). El fenómeno de la profesionalización de la sociedad constituye una característica contemporánea creciente y que se asocia a un trabajo capacitado, regulado y especializado. Este tipo de trabajo no sólo requiere de niveles elevados de escolarización, sino certificaciones que lo legitiman, así como estructuras de formación también especializadas, reguladas y estandarizadas.

En los países centrales y en algunos países de la región, ello ha dado lugar a la creación de instituciones de educación superior exclusivas de posgrado. Destacan unidades y centros específicos de posgrado en México, Venezuela y Ecuador entre otros, así como estructuras regionales como FLACSO y el INCAE. Es al interior de éstas instituciones de educación superior, pero fundamentalmente de las universidades de grado, donde se produce el fenómeno de la expansión de los posgrados y de la posgraduarización de las profesiones. Ello se da especialmente de aquellos campos del conocimiento con mayor transformación como las ciencias básicas, con mayores exigencias académicas de formación en los mercados de trabajo (medicina, por ejemplo), o con mayor competencia en los mercados de trabajo por saturación profesional como ciencias sociales. En ésta dinámica estos posgrados se constituyen en certificaciones reguladas para permitir “señalizar” el nivel de capital humano especializado como ha planteado Spencer (San Segundo, 2001). Con los estudios de posgrado se logra un monopolio en determinados mercados de trabajo, excluyendo el ingreso de competidores sin certificaciones específicas sobre la base del “reconocimiento” de un saber legitimado adquirido en una institución (Ramírez, 2009). Tal proceso es avalado por los Estados a partir de su reconocimiento nacional y homologación o revalida internacional. Ello ha creado múltiples problemas dada la diferenciación de las estructuras, clasificaciones, tiempos de estudio, modalidades o formas de autorización o de acreditar entre países, profesiones y certificaciones.

Es de destacar que a medida que los mercados laborales se complejizan y especializan en América Latina y el Caribe, en parte incentivados por la apertura externa, el aumento de la competencia y la búsqueda de ganancias extraordinarias derivadas de la especialización laboral, aumenta la demanda de profesionales con posgrado al complejizarse y especializarse las tareas de trabajo y aumentar sus densidades tecnológicas.

Sin embargo, la complejidad y las demandas de las estructuras productivas en la región, con un perfil productivo basado en una mayor intensidad de la producción de materias primas, con un peso de sectores de servicios tradicionales y menor complejidad de las estructuras secundarias y primarias y distintas matrices productivas, determina en algunos sectores, menores niveles de exigencias del capital humano profesional y especializado de posgrado que los existentes en los países centrales. La propia expansión de la demanda y la oferta de posgrados, crea oportunidades de competencia laboral por mayor capital humano, a la vez facilita la instalación de procesos de trabajo asociados a esas superiores competencias. Estas capacidades de creación de mayor valor en los mercados de trabajo, facilitan el aumento de la composición

orgánica de los negocios con tareas profesionales más complejas. Con ello los estudios de posgrados están en la base de la tendencia a la internacionalización de la educación superior y la conformación de nuevas dinámicas más diferenciadas de la división social y técnica.

Los componentes referidos anteriormente son los que promueven una alta estructura estandarizada de los posgrados, e impulsan su convergencia a escala internacional y el aumento de su movilidad. (Acevedo, 2007; Salmi, 2009; Meyer, 2010). Esta lógica globalizada de los postgrados, es lo que impulsa su estructuración altamente estandarizada, y con ello una transformación muy rápida del modelo tradicional universitario napoleónico de postgrados, que ha caracterizado históricamente a Europa, y por ende a América Latina y el Caribe. El modelo tradicional napoleónico de grado de origen francés de carácter de élite, de tipo académico y perfil profesional a través de Facultades, ha sufrido múltiples transformaciones ha medida que fueron transformándose los mercados universitarios y de trabajo. Inicialmente se fueron agregando componentes de conocimiento (asignaturas) en los cursos de grado, y posteriormente impulsó un sistema complementario y jerarquizado de posgrado que se estructuró en dos orientaciones.

- a. Por un lado, un tipo de posgrado de profundización profesional, llamado Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS), que correspondió a una formación aplicada especializada que se orientaba directamente al trabajo profesional. Éste tendía a ser de varios meses o incluso un año, en general asociado a la realización de una práctica en las empresas de un mínimo de tres meses, y que no habilitaba para estudios superiores. Tendía a ser una formación especializada con alto componente práctico e instrumental y de corto plazo.
- b. Por el otro lado se conformó una oferta de posgrado académica llamada Diplôme d'Études Approfondies (DEA), de un año y que correspondía además al primer año de los estudios de doctorado, los cuales en general eran de tres. Estaba estructurado en base a cursos y habilitaba para la continuación de los estudios de doctorado que se concentraban en investigación y con pocos cursos.

Constituía un modelo de posgrado dual asociado a un mercado laboral poco diferenciado y especializado, con profesiones a nivel del grado, una escasa demanda de competencias especializadas de posgrado, un ámbito del trabajo profesional de tipo práctico y una dominancia académica de los posgrados. La expansión de la matrícula universitaria, de los conocimientos y de los mercados de las profesiones, lentamente tornó obsoletas estas estructuraciones organizativas del posgrado, para integrar la expansión de los conocimientos y los crecientes requisitos del trabajo profesional.

En este sentido, el modelo tradicional de origen francés de tipo post-napoleónico sufrió una transformación ante los cambios del nuevo capitalismo orientado a la incorporación de conocimiento con la formación de capital humano especializado. En una de sus vertientes la transformación se asoció a rápida generalización de las maestrías de origen americano. Este cambio de las profesiones en términos de conocimientos y requisitos de certificaciones para su ejercicio, están en la base de la nueva dinámica del posgrado, y su estructuración estandarizada expresa en la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE-2011) que ha establecido categorías y definiciones estándares para facilitar el establecimiento de las nuevas formas de educación superior y de posgrado globales (UNESCO; 2013). El Espacio Común de la

Educación Superior en Europa es, en este sentido, una relativa expresión de este modelo global de posgrados que se está conformando.

En el nuevo panorama de los posgrados, el hecho dominante ha sido la introducción de la maestría como la certificación habilitante de formación y ejercicio profesional y académico. Con ello, este nivel de posgrado, ya no está localizado en los recorridos académicos posteriores de los profesionales a su formación de grado, sino que los estudios de maestría tienden a estar al interior del proceso de formación profesional y previa al pleno ejercicio laboral profesional. Ello condujo a una primera transformación del modelo tradicional a través de la conformación primero de dos tipos de maestrías, dadas por aquellas de Investigación (a partir de la transformación de los DEA) y por el otro lado las Maestrías Profesionales (a partir de la transformación de los DESS), siendo las primeras, las únicas que permitían avanzar hacia los doctorados. Sin embargo de hecho ellas funcionan como un máster sobre un tronco común y con pocas diferenciaciones cuando son en el mismo campo de conocimiento, reconociéndose una tendencia hacia la fusión de ambos tipos de maestría. Incluso, al estar articulados al Espacio Común Europeo de Educación Superior, ambos máster son reconocidos en todas las universidades del Espacio Común, en tanto el proceso de Bolonia conformó estructuras y un sistema de crédito comunes para permitir la movilidad.

2. LA CONFORMACIÓN DE UN MODELO ESTANDARIZADO DE MAESTRÍA Y DOCTORADO GLOBAL

La transición desde el modelo tradicional al nuevo escenario de posgrados ha sido facilitada e impulsada por la internacionalización del sistema de educación superior americano, que promovió una convergencia institucional hacia un nuevo modelo de posgrado que ha tendido a desplazar las formas organizacionales de los posgrados anteriores. Ello se ha expresado en la conformación de una dinámica de dos ciclos continuos de posgrado: la maestría (nivel 7) y el doctorado (nivel 8).

En Europa la transición a la estructura de los niveles 7 y 8, fue una de las bases del Proceso de Bolonia, y constituyó el instrumento para la modernización y estandarización de las estructuras del viejo continente, y su convergencia con el modelo de maestrías de origen americano. Ha sido éste un proceso de convergencia, con resistencias y debates, y de ajuste de las configuraciones tradicionales previas hacia un nuevo paradigma de organización de los conocimientos y de los procesos de formación profesional de posgrado, con nuevos ciclos, definiciones y funciones. En la medida que la educación no es una potestad comunitaria sino de los Estados Nacionales, la convergencia hacia el modelo regional tuvo algunas especificidades nacionales, más allá de la “entonación regional” hacia un modelo de educación superior relativamente estandarizado y común que permitiera – y facilitara- la movilidad, el reconocimiento y la especialización académica.

Cada país incluyó formas de transición desde sus lógicas académicas anteriores, a las nuevas configuraciones regionales e internacionales. En ese contexto, se transformó radicalmente el modelo francés dominante de posgrados no sólo transformando en algunos casos los DESS y DEA en maestrías profesionales y académicas, sino también en una estructura diferenciada de las maestrías, entre oficiales, ajustadas al Proceso de Bolonia, y las propias, que son aquellas ofrecidas por una Universidad y que, en tanto no cumplen los requisitos de Bolonia, no son homologables al formato Europeo y que por ende no se pueden acoger a los acuerdos o convenios de convalidaciones o movilidad. Estas se asimilan como continuación de las viejas

especializaciones profesionales de tipo DESS careciendo de regulaciones externas sino que ellas son de las propias universidades. Cuando son impartidos por otras instituciones educativas no universitarias se llaman simplemente Máster. Las maestrías que se ajustan al Espacio Europeo se denominan Máster Oficial o Máster Universitario, y cumplen el requisito de ser homologables según los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior.

En España, la convergencia hacia el Proceso de Bolonia se dio con la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2001 que estableció los criterios de los estudios oficiales de postgrado como ámbitos de formación tanto académica o profesional, tanto de investigación como de conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico conducentes a la obtención de los títulos de Master y de Doctor (Salaburo, 2003). Las especializaciones quedaron fuera de la regulación y se definieron como títulos propios, muchos de los cuales las universidades llevaron a un formato llamado de Maestrías propias. Ello ha creado múltiples confusiones dentro y fuera del país.

La transformación en los sistemas universitarios y específicamente de los posgrados ha sido muy amplia en la última década así como su internacionalización. Ello se ha dado en las estructuras y estándares, así como también en sus componentes epistemológicos –conocimientos especializados- y en sus distintas modalidades. A la par que los estudios de grado se ha ido “desdisciplinando” y comenzando a incluir competencias genéricas no propiamente disciplinarias, el posgrado se constituyó en un ámbito de competencias complejas y especializadas con una mayor estratificación de niveles, dado por el ciclo de maestría y el de doctorado.

Con la consolidación del posgrado, se impone un cambio del rol del grado, el cual se tiende a focalizarse en competencias básicas en un campo profesional específico con estructuras más estandarizadas, al tiempo que el nivel de posgrado se diferencia y se desarrolla con competencias especializadas, mayores controles de calidad, y docentes y estudiantes y perfiles de trabajo más internacionales. . Ello se ha producido con mayor intensidad en los países centrales dado el mayor cambio en sus mercados de trabajo. El proceso de reconfiguración institucional, ha diferenciado los contenidos entre básicos a nivel del grado y especializados a nivel del posgrado, facilitando la transición hacia dinámicas socioeconómicas más basadas en el uso de conocimiento especializadas por un capital humano de posgrado.

3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO MODELO INTERNACIONAL DE ORGANIZACIÓN DE LOS POSGRADOS

Como referimos, asociado a las nuevas dinámicas de la economía del conocimiento, a nivel internacional se está promoviendo con más intensidad la expansión del posgrado y su constitución como centro de la dinámica universitaria, lo cual está derivando en una nueva arquitectura organizacional, tanto de éste nivel como de todo la educación superior. Ello se produce especialmente en los países que están impulsando reformas en sus sistemas universitarios de cara a promover el aumento de la investigación y la formación de capital humano especializado como componente central de una estrategia de expansión de una economía con mayor apoyo en sectores con mayor densidad tecnológica. Ello por ejemplo se expresa desde hace varias décadas en los Estados Unidos bajo la forma de Escuelas de Posgrado, que han diferenciado este trabajo de formación, del funcionamiento de las carreras de grado y las exigencias de este nivel para el acceso a los mercados profesionales.

Allí la arquitectura universitaria del posgrado, se expresa en unidades administrativas independientes, centradas en la oferta de maestrías, doctorados y posdoctorados, con tendencia a su articulación en Centros de Investigación o enfoques profesionales, diferenciados estándares, mayores exigencias de calidad con más incidencia de los sistemas de evaluación y acreditación externa, y cuerpos académicos exclusivos de este nivel. Ello se ha caracterizado además por reglas económicas, académicas y organizacionales diferenciadas de los posgrados frente al grado.

Ello conforma una nueva dinámica distinta al grado, y crea una escalera académica estratificada con peldaños definidos y diferenciados en función de mercados distintos, y con sus propios requisitos de ingreso y egreso, del carácter epistemológico de sus contenidos, de la duración de los estudios, del perfil de los mercados de trabajo, de los requisitos y características de los equipos docentes y de su relación con la investigación o la práctica profesionales.

La Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) 2011 (UNESCO, 2013) definió un primer nivel de posgrado, como Nivel 7, compuesto por programas de maestría, especialización o equivalente, con el principal objetivo de impartir competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel pueden incluir un importante componente de investigación, pero no otorgan las certificaciones relacionadas a ello que están reservadas al nivel de doctorado. Se caracteriza por una formación esencialmente teórica – aun cuando puede incluir un componente práctico – y por estar basado en investigaciones de los últimos avances del campo o por las mejores prácticas profesionales. Este nivel lo ofrecen universidades y otras instituciones de educación superior y su instrucción suele ser impartida bajo la modalidad de exposiciones orales por un personal docente que normalmente debe cumplir con la exigencia de haber concluido el nivel CINE 7 u 8. Los programas de este nivel pueden requerir la finalización de tesis o proyectos de investigación más avanzados que los del nivel CINE 6 (estudios de grado) pero menos avanzados que los del nivel CINE 8 (doctorado).

El eje del nivel 7, lo constituye la maestría, que puede incluir a su interior otras certificaciones, como las especializaciones, en tanto remanentes del pasado de la tradición universitaria francesa. En tal sentido se ha constituido como un nivel en el cual se pueden integrar a su interior varias certificaciones como diplomados, postítulos o especializaciones que pueden ser obtenidas individualmente, pero que tienden a funcionar el reconocimiento de sus créditos a efectos de su acumulación para los estudios de maestrías. Éstas se han constituido en un nivel de posgrado de origen americano (Morles, 1991; Morles y Álvarez, 1997), y primer escalón, tanto para la formación profesional especializada como para la formación académica, transformando las viejas “especializaciones” de origen francés, que pasaron a incorporarse como componentes al interior del Nivel 7 o desaparecer. La Maestría se estableció como paso obligatorio de las trayectorias académicas hacia el doctorado, base de la separación de los conocimientos básicos y especializados, y de la tendencia a la reducción a cuatro años de los estudios de grado, conformando el sistema de educación superior de 4 + 2 años de estudio, correspondiente a los tiempos de estudio del grado y de la maestría. Esta certificación se torno el requisito de ingreso al mercado profesional en los países centrales, impulsando que deje de ser un nivel independiente de especialización posterior a los estudios profesionales, sino un requisito para el ingreso al trabajo.

La creación de las maestrías fue la forma para detener y resolver la tendencia a la ampliación de los tiempos de estudio de las carreras de grado que se estaba produciendo como

resultado de la continua irrupción de nuevos conocimientos especializados y de su incorporación en los currículos de los estudios de grado. En tal sentido, la maestría se conformó como un nivel de formación de saberes especializados, posterior al grado y requisito para ingreso al mercado de trabajo.

La transformación de los mercados de trabajo y de las estructuras productivas con más actividades especializadas y densidad tecnológica, es la base del trabajo profesional especializado que se adquiere en los posgrados y especialmente en maestrías. En tal sentido, es un nivel académico de conocimientos especializados en correlato con mercados y niveles de división técnica y social del trabajo también especializados, y por ende con mayores requerimientos de competencias profesionales. Ello, más allá del impacto de la formación de nivel de maestría en la calidad de los aprendizajes en los mercados profesionales académicos y de su rol como nivel obligatorio para el ingreso al doctorado.

El CINE 2011 conceptualizó también el segundo ciclo de los estudios de posgrado, definido como de Nivel 8, correspondiente a programas de doctorado o equivalente, que tienen como principal objetivo el conducir a un título de investigación avanzada. Son programas dedicados tanto a estudios especializados como a investigaciones originales, correspondientes a programas tanto en el campo académico como en el profesional. Por lo general, este Nivel 8 concluye con la presentación y defensa de una tesis o disertación (o trabajo escrito equivalente en importancia y con calidad de publicación) que representa una contribución significativa al conocimiento en un determinado campo de estudio.

En los jurados, se tiende a incluir a actores de fuera del programa como requisito para garantizar una mayor objetividad en la evaluación. Inclusive se ha iniciado una tendencia, a que el egreso del doctorado sea a través de la publicación en revistas indexadas de alto impacto, que tienen múltiples procesos de evaluación externa y estándares más rigurosos.

El nivel 8 corresponde a programas basados en investigación y no únicamente en cursos. Aunque la clasificación de CINE no lo establece, en general contiene tanto cursos como actividades de investigación, las cuales van desde el 50 al 100% de los créditos. El ingreso a estos programas o al cargo de investigador junior – que en algunos países es la base del ingreso a los doctorados- requiere la conclusión exitosa de un programa de Nivel CINE 7. El perfil de egreso del nivel 8 da acceso a cargos de investigación en la administración pública y la industria, así como a cargos de docencia e investigación en instituciones que imparten educación en los niveles CINE 6, 7 y 8.

El nomenclátor de la UNESCO precisa el carácter de escalera de los estudios, y define al doctorado como el nivel superior. No define al posdoctorado que recién está en proceso de conformación, y que pudiera ser tanto como tercer piso (nivel 9) o como segundo ciclo del doctorado (sería 8B). Establece que la maestría es el primer nivel del posgrado y nivel posterior al grado y que puede incluir créditos de otros posgrados a su interior como especializaciones. Define un amplio carácter de la maestría con componentes que permiten continuar hacia la investigación como hacia la profundización profesional posterior. Fija el requisito de la maestría para acceder al doctorado y detalla que el doctorado tiene tanto cursos como investigación y que se conforma como un nivel de formación tanto con un perfil de investigación como de profundización profesional.

A diferencia de lo que veremos en la región, el CINE no define un nivel propio de especialización, no dos niveles diferenciados en el segundo ciclo de la Maestría o el Doctorado.

4. LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS SISTEMAS DE POSTGRADO EN LA REGIÓN

A diferencia de este nuevo escenario estructural del posgrado a escala global – y especialmente en los países que apuntan a insertarse en las sociedades del conocimiento- en América Latina y el Caribe, el proceso de convergencia entre las lógicas anteriores de posgrado y las nuevas estructuras del posgrado, se está produciendo en forma lenta, confusa, desordenada, superpuesta y altamente diferenciada. Esta situación está creando –y ampliando- problemas de homologación y de formación profesional especializada. En la región la debilidad de la introducción de estas tendencias y estructuras ha determinado –entre otros elementos- la conformación de la especialización como ciclo independiente, y con ello su presencia destacada en la matrícula en detrimento de las maestrías y doctorados, y la conformación de un modelo de tres escalones especialización, maestría y doctorado. Sin embargo, en la región además se agregan múltiples diferenciaciones dadas por posgrados cortos, especializaciones profesionales, especializaciones médicas, maestrías profesionales, maestrías académicas, doctorados y posdoctorados, en general con enfoques academicistas, presenciales y catedráticos, que conforman una dinámica compleja con múltiples ciclos.

Más que una confluencia del modelo tradicional de posgrado hacia nuevas configuraciones organizacionales, se ha producido un solapamiento de ambos modelos. González (2013) sostiene que América Latina, a pesar de seguir el modelo francés, para efectos de los grados, se fusionaron dos sistemas (el francés y el americano) y se traslapó la asignación de ambos tipos de grados académicos. Ello además se produjo con una fuerte diferenciación de políticas por países como resultado de las diferencias locales y las tensiones creadas según el peso y la fuerza de las estructuras preexistentes. Ellas han resistido y debilitado los cambios y la incorporación de los estándares globales en educación superior. En general, la superposición confusa entre el modelo anterior y el nuevo modelo global de posgrado, y por ende de educación superior, ha derivado en una alta diversidad regional de estructuras y niveles con múltiples orientaciones nacionales diferenciadas. Esta dinámica a la vez ha coadyuvado a dificultar la propia transformación regional de la educación superior y la creación de un Espacio Común de la Educación Superior en América Latina, especialmente a nivel del posgrado que pudiera permitir una mayor movilidad académica y la especialización de las ofertas de posgrado a escala de la región.

En general en América Latina, los estudios de “Especialización” no constituían el peldaño para el avance al doctorado. Tampoco había una clara diferenciación de los dos tipos de estudios de especialización dados por el DESS y el DEA. Existían –y aún perviven- ofertas de especializaciones médicas en general como cursos teórico – prácticos, con confusa definición entre especialización y maestrías y que muchas veces son de dos años. El acceso al doctorado, aún en varios países como Argentina y Uruguay, sigue siendo un ciclo de posgrado posterior al grado. Las especializaciones, eran una versión del DESS que no habilitaba al camino del doctorado y se orientaba hacia componentes prácticos de la formación profesional. En Brasil, las maestrías en administración, los conocidos MBA, son posgrados *latu senso*, o sea especializaciones, no permitiendo continuar a estudios de doctorado.

La región ha estructurado su sistema de educación superior marcado por la tradición europea napoleónica, reafirmado por los paradigmas de la Reforma de Córdoba, y asociado a un modelo profesional centrado en el grado. Ello ha pervivido como resultado de la fuerza de la “path dependency” (tradición de las estructuras y valores), que han limitado la capacidad de incorporar significativamente los estudios de posgrados como sus estructuras internacionales.

La “dependencia del camino” en América Latina es más fuerte que en otras regiones por el carácter fragmentado de los sistemas de educación superior y la falta de un espacio común de políticas, el tipo de financiamiento gubernamental, la prevalencia de fuertes niveles de autonomía de las universidades públicas, la ausencia de sistemas consolidados de regulación y aseguramiento de la calidad, y la escasa competencia entre las instituciones que impulse mayor pertinencia al entorno y las demandas externas.

Además, el postgrado ha tenido débil incidencia y ha prevalecido la formación de grado. A nivel de posgrado, se estructuró tradicionalmente un modelo dual:

- a) a). Por un lado, postgrados de especialización de un año, provenientes de la tradición francesa de los Diplomes de Études de Approfondies (DEA) enfocados en la formación profesional especializada.
- b) b). Por el otro, Doctorados de carácter académicos centrados gestados en las ciencias básicas y sociales. Ambos funcionaban como escalones diferenciados y posteriores a los estudios de grado.

En este contexto primigenio, en toda la región en las últimas décadas, se han introducido y expandido las Maestrías de origen anglosajón, lo cual está produciendo una reconfiguración de los estudios de postgrado y del propio nivel cuaternario. En otras regiones este proceso se produjo por la vía de la transformación de las “especializaciones” tradicionales que duplicaron relativamente sus tiempos académicos, con nuevos requerimientos de ingreso y egreso, y estableciéndose como requisito para acceder al nivel de doctorado. En la región, la introducción de las maestrías se produjo sin la transformación de las especializaciones, sino a través de una relativa confusión institucional que derivó en una superposición de niveles con el agregado de la maestría, lo cual ha estructurado un sistema básico de tres ciclos o escalones dados por la especialización, la maestría y el doctorado, y a la vez con fuertes diferenciaciones que lo complejizan y limitan en términos de su articulación internacional.

En el contexto de la articulación entre las tradiciones previas, la internacionalización del postgrado y de su convergencia, y al tiempo la carencia de un proceso de integración o de espacio común en la región, la dinámica de expansión de los posgrados, ha derivado en la conformación de estructuras institucionales con relativa confusión de fronteras y altamente diferenciadas de niveles.

La reconfiguración de los posgrados que se impulsa a escala mundial, se ha producido mediante la introducción de un sistema de dos ciclos diferenciados con distintos mecanismos de acceso, egreso, metodologías de enseñanza, mercados de trabajo y basamento epistemológicos, ha sido el eje de múltiples tensiones y discusiones alrededor de las reformas de los postgrados en los distintos países de la región. Las discusiones en esta materia expresan, tanto grupos de interés, visiones ideológicas e enfoques universitarios, en relación al grado de articulación o divergencia hacia los modelos globales y hacia la conformación de un modelo latinoamericano de posgrado.

La vinculación de América Latina y el Caribe con Europa en materia de educación superior es uno de los componentes de éste problema, agravado por la velocidad y relativa coherencia con la cual los distintos países del espacio del Proceso de Bolonia han estructurado los ciclos del Nivel 7 y 8, mediante leyes nacionales.

Con ello la región se ha diferenciado de las tendencias mundiales en posgrado, al establecerse en general un sistema básico de tres escalones sobre la base de la especialización, la maestría y el doctorado. Ello pudiera explicarse por el peso de las tradiciones, la debilidad de exigencias de los sistemas de aseguramiento de la calidad, la reducida movilidad académica que no impone la necesidad de estándares iguales o superiores al país de origen de los estudiantes, la reducida dotación de doctores y la ausencia de estímulos salariales significativos, así como por las características de los mercados laborales que sólo en un segmento reducido están centrados en producciones que requieren mayor formación de capital humano.

La matrícula de grado, más allá de la alta deserción, está comenzando a impulsar finalmente un aumento de la matrícula de posgrado. Es un proceso lento que está producido una confusa y compleja convergencia del modelo tradicional napoleónico de especialización y doctorado con el modelo anglosajón de maestría y doctorado. Esta dinámica general tiene además una fuerte diferenciación con múltiples especificidades a nivel de los distintos países. La ausencia de un Espacio Común de la educación superior en América Latina y el Caribe con criterios estandarizados compartidos, ha coadyuvado a múltiples diferencias locales. A la vez, estas diferenciaciones nacionales han dificultado la movilidad académica en el continente.

Estos tres ciclos de postgrado regulados (Especialización, Maestría y Doctorado), conviven con un conjunto de posgrados no regulados con diversas denominaciones de sus títulos como diplomados, expertos, postítulo, o posgrados. En algunos países como Brasil y Chile, estas especializaciones no son reguladas. A su vez, el escenario regulado se amplía con la existencia de especializaciones médicas y la diferenciación entre maestrías académicas o de investigación y maestrías profesionales. Al tiempo, más países han ido complejizando los posgrados y diferenciando ambos tipos de maestrías, con cargas académicas, requisitos y perfiles tan diferenciados que no permiten la continuación de las trayectorias y son sólo muy complejamente revalidables. Esta diferenciación sin embargo, sólo refiere a este nivel, ya en los doctorados hay una preponderancia o exclusividad de los doctorados académicos o de investigación, más allá de que incluyan cursos regulares o asignaturas de metodologías. La ausencia de una tipología explícita de los “doctorados profesionales” constituye una de las características diferenciadoras al interior del sistema de posgrado regional respecto a los estándares globales.

La diferenciación existente tiende a imponer distintas trayectorias, dado que únicamente las maestrías académicas son las que permiten acceder a los doctorados, como por ejemplo Ecuador. Igualmente constituye una especificidad de la región la irrupción del reciente nivel de Posdoctorados centrados en la investigación individual que constituye una diferenciación respecto a las tendencias de los posdoctorados en Europa y Estados Unidos, que se estructuran al interior de proyectos de investigación doctoral como pasantías y donde los resultados de las investigaciones se integran a las líneas centrales dominantes a cargo de los doctores o investigadores “senior”. Existen certificaciones posdoctorales en Brasil, Venezuela, Argentina y México con muy distintas características, requisitos y perfiles, que también complejizan este ciclo.

Más allá de las líneas generales comunes de tres ciclos, se aprecian múltiples especificidades nacionales que reafirman el carácter heterogéneo del sistema de posgrado a escala regional y un sistema aún más diferenciado.

En Brasil, la dinámica de educación fue diferenciada del resto del continente. La educación superior se inició bajo el monopolio institucional de Portugal y la ausencia de instituciones locales. Con el traslado de la Corte al continente en 1808, ésta introdujo un modelo educativo de tipo napoleónico pero basado en Escuelas y Facultades aisladas. Sin embargo, cuando en 1934 se creó la Universidad de San Pablo (USP) esta se inspiró en el modelo humboltiano de universidad centrada en la investigación. Posteriormente las reformas universitarias introducidas, y especialmente la de 1971, expandieron este enfoque e impulsaron un sistema de organización del posgrado bajo el formato americano de niveles continuos de maestría y doctorado orientados a la investigación, la dedicación exclusiva de docentes, una formación estructurada en créditos, al interior de las Universidades estructuras de departamentos y una articulación de la docencia a la investigación. Ello agregó un conjunto de ámbitos institucionales como CAPES y CnPQ dedicados a impulsar el financiamiento y la evaluación para promover dinámicas del posgrado orientados a la investigación, especialmente en el sector público. Al tiempo las instituciones universitarias están diferenciados por la existencia de doctorados, en tanto sólo las Universidades pueden ofertar doctorados, siendo un requisito tener éstos, para mantener el estatus de Universidad.

Ello corresponde además a un modelo donde el sector privado se ha orientado hacia una oferta de estudios de grado con una alta cobertura, en tanto el sector público se ha focalizado hacia ingresos selectivos de elites y de posgrados de investigación de maestría y doctorado. Ello promovió una estructura del postgrado que diferenció entre un nivel “latu sensu” en el cual se colocaron las especializaciones bajo control autónomo de las propias universidades y un nivel de postgrado “stricto sensu”, de Máster y Doctorados académicos o de investigación, y con fuerte supervisión pública. Las Maestrías de Administración (los llamados MBA), y que constituyen tradicionalmente una maestría profesional, se definieron a nivel de Especialización, y por ende como posgrado “latu sensu” creando múltiples problemas al reconocimiento internacional y limitando la continuación de la formación de capital humano profesional.

El sistema se estructuró en los dos niveles 7 y 8, más orientados a la investigación y orientados a la carrera académica docente, donde sólo tienen validez estos títulos “estricto sensu”. Aunque la docencia en el nivel 7 requiere obligatoriamente profesores del mismo nivel, las tutorías y las defensas requieren profesores con certificados de nivel doctoral. Los posgrados estricto sensu, eran a su vez catalogados por su calidad de niveles desde el 3 al 7, haciendo al sistema aún más estratificado. En este modelo, el reconocimiento de las certificaciones internacionales se hace por las propias universidades, las cuales homologan aquellas que en origen tienen como mínimo los mismos requisitos que dichas certificaciones en Brasil, lo cual muestra las formas por las cuales se tiende a una relativa estandarización global.

En Perú, el eje dominante ha sido el modelo francés que estructuró especializaciones como segunda titulación, junto a las maestrías y doctorados. La nueva ley de Universidades del 2014 ha reforzado el modelo de oferta de posgrados a nivel de las Facultades al disponer la creación obligatoria de unidades encargadas de integrar las actividades de Posgrado a ese nivel. La ley dispuso que el nivel de posgrado está conformado por tres niveles dados por estudios que conducen a Diplomados, Maestrías y Doctorados. Los diplomados son estudios cortos de

perfeccionamiento profesional en áreas específicas (24 créditos), las Maestrías se diferencian entre aquellas llamadas de Especialización que son estudios de profundización profesional y las Maestrías de Investigación o académicas. La carga académica de ellos debe ser igual a 48 créditos. El doctorado por su parte es el tercer nivel y corresponde a estudios de académicos basados en la investigación con un mínimo de sesenta y cuatro (64) créditos, disponiéndose que se requiere además el dominio de dos (2) idiomas extranjeros. La norma faculta a que cada institución pueda determinar los requisitos y exigencias académicas así como las modalidades en las que dichos estudios se cursan. Sin embargo, se dispone que los estudios de maestría y doctorado no puedan ser dictados exclusivamente bajo la modalidad de educación a distancia.

En Uruguay, existen las categorías de especialización, maestría y doctorado como posgrados regulados para el sector privado desde el Decreto 308/95. La nueva regulación dispuesta por el Decreto 104/14, limitó al doctorado al rol de investigación quitándole la posibilidad de ser orientado a la profundización profesional como existía en la norma anterior. Al tiempo, la nueva norma dispuso la diferenciación de las maestrías entre académicas y de investigación. Aunque la norma no lo expresa, se desprende que sólo estas últimas constituirán el camino hacia el doctorado. La norma sólo impone que el 75% del cuerpo docente tenga la misma titulación de la que realiza la docencia. En el sector público, dado el carácter dual de la política universitaria, la norma es diferenciada y se habilita la realización de doctorados sin maestría y que los docentes puedan carecer de esa formación. Igualmente el sector público diferencia entre maestrías académicas y profesionales, siendo que estas últimas se cobran (UDELAR, 2003).

En materia de postgrados, la nueva norma del 2014 incrementa considerablemente las exigencias sobre los planteles docentes para postgrado respecto a la norma anterior, distingue las maestrías y explicita los criterios de autorización de los doctorados. La norma introduce una distinción y una separación entre maestrías académicas y maestrías profesionales. Si bien no se sustenta tal diferencia, o eficiencia, de separar las maestrías, alimenta el interés expresado de que aquellos que tengan maestrías profesionales no puedan a futuro cursar estudios de doctorado. Ello se asocia al interés de hacer de éstos exclusivamente un nivel orientado a la formación de investigadores. La norma anterior establecía que los doctorados tenían como función tanto la formación especializada como la de formar investigadores, mientras que la nueva norma limita su rol sólo a la formación de investigadores, dándole un perfil menos profesional. También luego de años de procesos de evaluación de los doctorados en forma casuística, se establecieron las dimensiones, componentes, criterios e indicadores para ordenar el proceso de su autorización.

En Argentina, la Resolución 160/2011 que aprueba los estándares y criterios en los procesos de acreditación de carreras de posgrado estableció varios tipos de posgrado. Los tipos de carrera son las especializaciones con un mínimo de 360 horas reloj y con un fuerte componente de práctica intensiva; la maestría, diferenciando entre académicas (con salida mediante tesis) y profesionales (con la opción de salida con un proyecto, estudio de casos, tesis, o similar) con un mínimo de 540 horas reloj, y el doctorado académico cuya carga no está definida sino que es determinado por cada institución. Las tres deben estar autorizadas y acreditadas obligatoriamente por CONEAU siendo sin embargo la categorización opcional. La Ley de Educación Superior de 1995, ya había dispuesto que todos los programas de posgrado (así como las carreras de riesgo social), fueran acreditados antes de su inicio, aunque el término es confuso y de hecho refiere al licenciamiento del programa. En este marco, las titulaciones de posgrado no habilitan a nuevas actividades profesionales por lo que no se constituyen en el mecanismo obligatorio de ingreso al

mercado de trabajo. Se faculta que las actividades teóricas puedan realizarse a distancia pero las actividades prácticas deben ser presenciales así como las tesis y sus defensas, las cuales deben ser individuales. La norma habilita a estructuras curriculares personalizadas en maestría y doctorado donde no se incluyen actividades curriculares preestablecidas, habilitando a nivel de las maestrías y doctorado, ofertas estructuradas, semi estructuradas y personalizadas, con diferente carga académica.

En Nicaragua, desde el 2016, se habilitan maestrías profesionales y de investigación con una carga horaria mínima altamente diferenciada. En tal sentido en el caso de las maestrías profesionales, se debe cumplir un mínimo de 576 horas presenciales más 200 horas para trabajo de titulación, mientras que en las maestrías académicas se requiere un mínimo de 766 horas presenciales más 200 horas de trabajo de titulación. La diferenciación en la carga académica entre ambas maestrías se produce por ejemplo también en Ecuador.

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2010 y el Reglamento de Régimen Académico (2013) estableció mayores requisitos de formación para la docencia, una limitación a la oferta de posgrados a través de una clasificación de las universidades que pueden ofertar maestrías y doctorados, un listado para el reconocimiento de las ofertas internacionales con validez para la carrera académica, y procesos de evaluación y reautorización de los programas de posgrado. El nuevo Reglamento de Régimen Académico (RRA) estableció que las universidades y escuelas politécnicas podían ofertar dos tipos de posgrados, el profesionalizante o el de investigación, ambos diferenciándose en los perfiles profesionales y laborales, así como en la carga horaria y los mecanismos de egreso. El RRA definió cinco tipos de posgrado, dados por dos tipos de especialización (normal y en salud médica, odontológica y en enfermería), dos tipos de maestría (profesionales y de investigación) y un tipo de doctorado centrado en investigación. El RRA estableció que la Especialización de tipo profesional con 1.000 horas y con una duración mínima de nueve meses o su equivalente en semanas. Las maestrías por su parte son diferenciadas en términos de egreso y tiempo educativo, ya que en tanto las profesionales requieren 2.125 horas con una duración mínima de tres períodos académicos ordinarios o su equivalente en meses o semanas, las maestrías de investigación requieren 2.625 horas, o sea un 23% más de carga académica, con una duración mínima de cuatro períodos académicos ordinarios o su equivalente en meses o semanas, con dedicación a tiempo completo.

Esta diferencia establece que para pasar de una maestría profesional a una de investigación en el mismo campo del conocimiento, se deberá aprobar los cursos necesarios para adquirir la suficiencia investigativa y realizar posteriormente una tesis de grado. Sólo las maestrías de investigación son habilitantes para el ingreso a un programa doctoral en el mismo campo del conocimiento. Las diferenciaciones se expresan también en los requerimientos de los trabajos de titulación. Mientras que en los programas de especialización, las horas de esos trabajos serán equivalentes al 20% del número total de horas del programa, pudiéndose ser la salida análisis de casos, proyectos de investigación y desarrollo o, productos o presentaciones artísticas, ensayos y artículos académicos o científicos, meta análisis, estudios comparados, entre otros de similar nivel de complejidad. El egreso podrá ser un examen complejo, existiendo dos formas de egreso.

A nivel de las maestrías, también se produce la diferenciación en las formas de egreso. Mientras que en las maestrías profesionales, el trabajo de titulación es equivalente al 20% del número total de horas del programa, pudiendo ser productos proyectos de investigación y

desarrollo, estudios comparados complejos, artículos científicos de alto nivel, diseño de modelos complejos, propuestas metodológicas y tecnológicas avanzadas, productos artísticos. La norma también permite exonerar mediante la realización de un examen complejo. En relación a los programas de maestría de investigación, las horas asignadas al trabajo de titulación alcanzan al 30% del número total de horas del programa, y el trabajo de titulación es exclusivamente la tesis, desarrollada en torno a una hipótesis o problemas de investigación y su contrastación. A nivel de doctorado, el Consejo de Educación Superior (CES) como ente regulador está en proceso de aprobación de un reglamento específico de este nivel, con lo cual se reconoce su importancia y especificidad.

5. CONCLUSIONES. LA DIFERENCIACIÓN DE LOS SISTEMAS DE POSGRADO EN LA REGIÓN Y LAS LIMITACIONES A LA CONFORMACIÓN DE UN ESPACIO COMÚN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hemos analizado algunos casos de muestra que indican como en la región, la estructura de posgrado tiene tres niveles (especializaciones, maestrías y doctorados) lo cual se diferencia de la estructuras de posgrado a nivel internacional basada en dos ciclos (maestría y doctorado). Tal situación de la región determina que los créditos adquiridos en el primer nivel no sean reconocidos automáticamente en el nivel dos (maestría) y que la especialización no pueda constituirse en una salida intermedia de dichos estudios. Inversamente impacta a que los estudiantes de maestría que puedan desertar y no concluir sus estudios no puedan revalidar sus créditos y tener alguna certificación intermedia. De hecho no permite la educación continua en el posgrado. En este caso, la situación es tal que quedan como estudiantes de cuarto nivel inconcluso. Las Encuestas de Hogares por muestreo en algunos países de la región muestran la irrupción esta categoría de “cuatro nivel inconcluso”. La no inclusión explícita de la “especialización” como una certificación de nivel de posgrado dentro de las maestrías, limita la movilidad y el reconocimiento y reduce la eficiencia de titulación y la continuidad de los recorridos académicos en la construcción de capital humano en el nivel de posgrado

El análisis que hemos desarrollado muestra que además de los tres escalones que se han conformado como parte de la compleja incorporación de la región al nuevo sistema global de posgrado, se han producido múltiples diferenciaciones nacionales, que tornan altamente complejos los procesos de reconocimientos y homologación y dificultan, tanto la creación de un Espacio Común como la movilidad, la articulación a las ofertas externas así como el reconocimiento de las certificaciones.

Cuadro 1. Estructuras de los postgrados regulados

| País | Especialización | Maestría profesional | Maestría académica | Doctorado (sólo académicos) | Post Doctorado |
|-----------|-----------------|----------------------|--------------------|-----------------------------|----------------|
| Argentina | X | X | X | X | |
| Ecuador | X | X | X | X | |
| Uruguay | X | X | X | X | |
| Brasil | NO | No Distingue | | X | |
| Perú | X | X | X | X | |
| Chile | NO | No Distingue | | X | |
| Honduras | NO | No Distingue | | X | |
| Nicaragua | NO | X | X | X | |
| Panamá | X | No Distingue | | X | X |

La región tiene una alta diferenciación de estructuras de postgrado, con muy variada organización de sus niveles y requisitos de ingreso, egreso, mercado de trabajo, características de cuerpos académicos y formas de gestión. Ello tuvo su génesis en la expansión desordenada de los posgrados en los años 90 y 2000, la prevalencia - o la ausencia- de las estructuras preexistentes, la falta de regulación previa, el bajo consenso sobre las finalidades de las maestrías y doctorados, la dominancia de paradigmas centrados en el grado y la ausencia de criterios claros de calidad y estándares de los posgrados.

Ello al tiempo ha creado mayores dificultades en los intentos de promover la convergencia de las estructuras de los posgrados regionales y la creación de un espacio común de la educación superior bajo estándares internacionales. Ello además ha complejizado los procesos de internacionalización de la educación superior y la homologación y reconocimiento de los estudios tanto presenciales en el extranjero como transfronterizos. Ello determina que los posgrados no conformen una estructura articulada y homogénea a escala regional. La ausencia de un espacio común hace más diferenciadas aún sus estructuras y formas de funcionamiento a nivel de los distintos países. Las bajas dinámicas internacionales de los posgrados reafirman los particularismos a escala regional y nacional. Tal característica de diferenciación nacional se ha tornado enormemente compleja, confusa y problemática ante la expansión de las demandas de formación de posgrado y la creciente presencia de ofertas de educación de posgrado a escala global asociadas a un enorme aumento de la movilidad de las ofertas y las demandas. La estandarización impulsada en Europa en el marco del proceso de Bolonia desde los años 2000 y la ausencia de reformas y procesos de estandarización en la región torna la situación más compleja en términos de movilidad, reconocimiento, reválida o homologación. La problemática sin embargo, no se reduce a la situación en relación a Europa, sino también a las dinámicas intraregionales de reconocimiento y movilidad en educación superior.

Tales problemas desestimulan tanto la formación de recursos especializados, como la internacionalización de los sistemas educativos, y crean permanentes conflictos de homologación ante la diferencias de estructuras. Ello además se complejiza aún más por las diferencias nacionales de estándares, procesos, niveles y sistemas de aseguramiento de la calidad.

Más allá de una línea común a escala regional de dominancia de un sector formado por tres niveles, y donde las especializaciones tienen una incidencia marcada, se ve un corrimiento de la demanda y de la oferta desde éste nivel hacia las maestrías. A escala regional las especializaciones son reguladas en la mayor parte de los países como un nivel diferenciado del posgrados en general orientado a la formación profesional. Igualmente se visualiza un sistema de posgrados fragmentado entre enfoques académicos y profesionales. El enfoque profesional está limitado y acotado a las especializaciones y en algunos casos a maestrías profesionales, pero que no siempre permiten continuar las trayectorias de formación. En la pirámide de los posgrados se aprecian enfoques fuertemente académicos. Con ello el sistema tiende al establecimiento de recorridos limitados, en el cual la formación profesional sólo alcanza al nivel de especialización predominantemente y tangencialmente de maestría, en tanto que la formación académica concluye predominantemente a nivel del doctorado y del posdoctorado.

En algunos países el ciclo académico está concluyendo a nivel de posdoctorado que se está consolidando como un nivel, aunque aún no hay certificaciones universitarias institucionalizadas en normas nacionales. Aunque a nivel doctoral se presentan las dinámicas y estructuras más similares, se aprecian también diferenciaciones a nivel de ingreso y cuerpo docente, siendo

dominante el carácter académico. Igualmente se aprecia la existencia de doctorados sólo de investigación sin cursos obligatorios como se da en algunos casos en México y Argentina, estructurados sobre los ejes dominantes de los modelos napoleónicos del “Doctorado de Estado”. Estos elementos facilitan el relativo carácter de elite que tiene en la región y su baja incidencia en la matrícula de egreso donde es apenas el 0,27% del egreso entre los egresados de grado, maestría y doctorado (RICYT, 2015). El doctorado profesional no está habilitado y en varios países, los estándares de éstos, son exclusivamente academistas, siguiendo el enfoque de diferenciación entre maestrías académicas y profesionales que está fragmentando los posgrados de la región y diferenciándolos de los criterios globales.

REFERENCIAS

- Acevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Esaio sobre a regulação transnacional da educação*. Fundacao Manuel Leao. Lisboa.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2012), El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *RAES*, Año 4 / Número 5 / Octubre
- Collins, R. (1979): *The credential Society: an historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press;
- Durkheim, E. (2013). *De la división du travail social*. PUF, Paris
- González, L. E. (2003). *El nivel de posgrado en América Latina. Sus características distintivas, sus formatos y modalidades. Seminario Internacional de Posgrado en República Dominicana*. SEESCYT, INTEC, Santo Domingo (recuperado en: <http://researchgate.net/publication/274375032>)
- Landoni, P. y Martínez, F. (2011). *Posgrados e investigación en el Uruguay: articulaciones y desencuentros*. Universidad Católica del Uruguay, Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Montevideo
- Larson, M. (1979): *The Rise of Professionalism: A Sociological analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Medina Lopez, E. R. (2015). La investigación de los posgrados académicos y profesionalizantes en Honduras. *Paradigma*, Universidad Nacional Pedagógica Francisco Morazán, Año 21, N° 35, Honduras
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2010). *La educación superior en la sociedad mundial*. Octaedro – IDE, Madrid
- Morles, V. (1991). *La educación de postgrado en el mundo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación.
- Morles, V. y Álvarez, N. (1997). De la educación de postgrado hacia sistemas nacionales de educación avanzada en América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 8, N° 1, 69-81. (Recuperado en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/288/242>)
- Parson, T. (1988). *El sistema social*. Alianza Editorial, Madrid
- Rama, C. (2006). *Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber, en “La metamorfosis de la educación superior. Informe: La Educación Superior en América*

Latina. 2000–2005”. IESALC, Caracas (Recuperado en: http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf)

- Rama, C. (2007). *Los posgrados de América Latina en la sociedad del conocimiento*. UDUAL, México
- Rama, C. (2010). Los nuevos escenarios del aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina: certificación y recertificación de competencias profesionales. *Revista Gaudemus*. Año 2, N° 1, 115- 142, Universidad Latina, San José. https://www.academia.edu/5279291/Los_nuevos_escenarios_del_aseguramiento_de_la_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_superior_en_Am%C3%A9rica_Latina_licenciamiento_y_recertificaci%C3%B3n_de_competencias
- Ramírez Rocaes, V. (2009). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas*. Cap. IV. Trabajo, profesión y profesionalismo en la construcción de la identidades profesionales Tesis doctoral. <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2009/vrr/Trabajo%20profesion%20y%20profesionalismo%20en%20la%20construccion%20de%20las%20identidades%20profesionales.htm>
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Paidós. Barcelona.
- Salaburu, P.; Mess, L. y Perez, J. I. (2003). *Sistemas Universitarios en Europa y EEUU*. Academia Europea de Ciencias y Artes
- Salmi, S. (2009). *El desafío de crear universidades de clase mundial*. Banco Mundial y Mayol Ediciones. Washington, DC.
- San Segundo, J. (2001) *Economía de la educación*, Síntesis educación. España,
- Toffler, A. (1994) *El cambio del poder*. Plaza 6 Janes. Barcelona
- UDELAR (2003). *Resolución del Consejo Directivo Central*, 6 mayo, Montevideo.
- Vilaseca i Requena, Jordi (2005), *Principios de economía del conocimiento*, Pirámide, 2005

Claudio Rama. Economista, Máster en Educación; Doctor en Educación; Doctor en Derecho y cuatro Posdoctorados. Investigador de la Universidad de la Empresa (UDE) (Uruguay). Consejero de la Red de Universidades ILLUMINO. Sistema Nacional de Investigación (SIN, Nivel 2, Visiting Professor, Pontificia Universidad Católica do Paraná (PUCP).