

# Tendencias internacionales en posgrados <sup>\*23</sup>

Mabel Dávila

## Resumen

***En este artículo se analizan las principales tendencias que se están desarrollando internacionalmente en el nivel de posgrados. En las últimas décadas asistimos a un proceso de transformación de la educación superior que tiene una dimensión internacional y que se profundiza crecientemente. Uno de los principales cambios tiene relación con el desarrollo de una oferta de posgrados. Estos cambios asumen, en cada país, especificidades por la influencia de diversos factores vinculados a las tradiciones educativas nacionales, los procesos de integración regionales en marcha, así como también a las medidas e instrumentos de políticas educativas implementados. Es por eso que se analizan estas tendencias en el marco de los cambios generales que están ocurriendo en la educación superior y, en particular, en el contexto de los procesos de internacionalización. En este sentido, se considera el caso del Proceso de Bolonia. Por otra parte, se analiza el desarrollo de los posgrados en América Latina y los procesos de internacionalización en la región en el marco de las tendencias internacionales reseñadas.***

Palabras clave: tendencias en posgrados – internacionalización – Proceso de Bolonia – Posgrados en América Latina

## Summary

This article reviews the main global trends that are taking place in postgraduate degrees. In recent decades, we have witnessed an increasingly deeper transformation of higher education, which shows now a global dimension. One of the main changes is related to the development of a wider range of postgraduate degrees. These changes assume different forms in each country, depending on the influence of various factors related to national educational traditions, regional integration processes as well as measures and instruments implemented in educational policies. Those are the reasons why these trends are discussed in the context of overall changes that are occurring in higher education and, in particular, in the context of the globalization process. This article considers the case of the Bologna Process and analyzes the development of graduate programs in Latin America, as well as the globalization process in the region in the context of international trends outlined above.

Keywords: trends in postgraduate degrees – internationalization – Bologna Process – Postgraduate Studies in Latin America

## 1. Las transformaciones en la educación superior

En las últimas décadas asistimos a un proceso de transformación de la educación superior que tiene una dimensión internacional y que se profundiza crecientemente.

Estos cambios asumen, en cada país, especificidades por la influencia de diversos factores vinculados a las tradiciones educativas nacionales, los procesos de integración regionales en marcha, así como también a las medidas e instrumentos de políticas educativas implementados. Asimismo, también existen varios aspectos comunes que van configurando nuevos sistemas de educación superior a partir de la modificación en la relación entre estado, sociedad y universidad. Entre otros aspectos centrales de esta relación se destaca el desplazamiento de la educación superior desde el ámbito del estado y el mundo académico hacia el ámbito del mercado.

Muchas de estas transformaciones están concatenadas. Un fenómeno mundial, como la creciente masificación de los sistemas de educación superior, ha repercutido en un consiguiente incremento de la oferta para dar respuesta a la mayor demanda. Sin embargo, las estrategias difieren y los distintos países vienen dando cuenta de distintos mecanismos para aumentar la oferta de instituciones y carreras, tales como la proliferación institucional y la privatización.

Por otro lado, el crecimiento de la demanda estudiantil se confronta, muchas veces, con las posibilidades de los gobiernos para financiarla, y es así que muchos optan por aumentar los controles sobre el ingreso de los estudiantes a las universidades, por diversificar las fuentes de financiamiento o por una combinación de ambas posibilidades. En este sentido, una estrategia que ha proliferado es el arancelamiento de los estudios en las universidades estatales; en particular, esta opción se ha ido generalizando en las carreras de posgrado. Otra alternativa que vienen utilizando las instituciones de educación superior es vincularse con los sectores productivos. De esta forma, incorporan un nuevo mecanismo de financiamiento, entre otros aspectos.

Asimismo, la mayor complejidad que van adquiriendo los sistemas educativos contribuye a instalar y afirmar los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Y estos se vuelven cada vez más imprescindibles en un contexto mundial en el cual la educación superior se vuelve cada vez más internacional, tendencia que se manifiesta a través de fenómenos tales como el crecimiento de la oferta educativa transnacional, la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales, y la integración de los estudios entre diferentes países, ejemplificado en la creación del Espacio de Educación Superior Europeo.

Finalmente, la explosión del conocimiento en cantidad y calidad, producto del desarrollo científico y tecnológico, ha venido implicando una transformación de la función educativa de las universidades, así como también cambios en la enseñanza y la investigación, entre los cuales cabe contextualizar el crecimiento de la oferta de posgrados.

\*23 - Este artículo está basado en un informe realizado para FLACSO – Argentina. Febrero - 2010.

## 2. Los procesos de internacionalización

La internacionalización de la educación superior se manifiesta a través de fenómenos como la expansión de una oferta educativa a nivel transnacional y la creciente movilidad entre países de estudiantes, académicos y profesionales. Este proceso tiene mayor intensidad a nivel de posgrados. La internacionalización de los estudios se produce a partir de la expansión de las actividades docentes fuera del territorio nacional, y esto puede ocurrir mediante el establecimiento de sedes físicas o a través de programas de educación a distancia; en muchos casos, ocurre en asociación con instituciones nacionales. Por su parte, la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales entre países constituye una forma cada vez más frecuente de internacionalización de la educación superior. Este fenómeno incentiva la generación de mecanismos para la transferencia y el reconocimiento de estudios, y así va produciendo cambios en los sistemas educativos, que pueden llegar, algunas veces, a favorecer la integración entre los sistemas nacionales, como ocurre con el Espacio de Educación Superior Europeo, conocido como el proceso de Bolonia.

Estos avances de la educación transnacional están generando una industria de exportación de servicios de educación superior, que tiene tanto proveedores extranjeros como nacionales. Los mayores problemas a nivel de políticas públicas se presentan en términos de la regulación de la calidad. Por un lado, la alta diversidad de carreras, modalidades –presencial, semipresencial y a distancia– y proveedores plantean complicaciones para definir los criterios de calidad. Por otro lado, muchas veces se presentan conflictos respecto a quién compete la evaluación.

Otras dificultades se presentan debido a que la educación superior, al formar parte del sector educativo, integra uno de sectores contemplados en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) administrado por la Organización Mundial del Comercio (OMC), que trabaja en la eliminación o disminución de barreras arancelarias que inhiben el flujo de servicios. Existe una gran polémica en torno a la liberación de los servicios educativos. Desde las comunidades universitarias nacionales, hay una fuerte oposición en la gran mayoría de los países. Incluso desde los gobiernos existen reparos, en gran parte debido a que la liberalización de los servicios implicaría la pérdida del control sobre la educación nacional. Por otra parte, más allá de estas posiciones, es innegable que la implementación del acuerdo dificultaría aún más las complejidades que ya de por sí se presentan en la regulación y el control de la calidad de una oferta transnacional.

Al respecto, García Guadilla, Didou Aupetit y Marqués (2002) plantean cuatro escenarios posibles para la región.

A. Países donde prevalece una posición política de rechazo al AGCS, sin mejorar las actuales condiciones internas de los sistemas nacionales de educación superior.

B. Países donde prevalece una posición política de rechazo al AGCS, pero mejorando las actuales condiciones de los sistemas nacionales de educación superior.

C. Países que establecen acuerdos con el AGCS, sin mejorar

las actuales condiciones de los sistemas nacionales de educación superior.

D. Países que establecen acuerdos con el AGCS, pero mejorando las actuales condiciones de los sistemas nacionales de educación superior.

Según los autores, los mejores escenarios serían B y D, es decir aquellos en los que independientemente del establecimiento de acuerdos con el AGCS, se implementaron procesos de mejora en la educación superior. En cambio, los escenarios A y C, en los cuales no se llevan adelante procesos de reforma de los sistemas, se vería afectada la calidad.

En líneas generales, la educación transnacional dinamiza la oferta de carreras y genera más oportunidades educativas para la demanda. Al mismo tiempo, también plantea mayores dificultades para la regulación y el control de calidad. Por eso, resultan imprescindibles los mecanismos de aseguramiento de la calidad. Por otro lado, también aumenta la competencia, cambia las reglas de juego y promueve transformaciones en las instituciones y los sistemas educativos nacionales, que deben sobrevivir en un nuevo contexto más competitivo. Los países implementan diferentes mecanismos para enfrentar estos cambios, siendo uno de los principales la integración internacional de los estudios.

## 3. El espacio europeo de educación superior

El ejemplo más conocido de internacionalización de estudios es el llamado Proceso de Bolonia, que debe su nombre a la Declaración de Bolonia de junio de 1999, que da inicio a la reglamentación de la reforma de la educación superior europea y establece para el año 2010 la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a partir de un proceso de convergencia en el que participan gobiernos, universidades, organizaciones sociales y económicas, y estudiantes.

El principal objetivo del proceso de Bolonia es la búsqueda de áreas de convergencia entre los sistemas europeos de Educación Superior. Para lograrlo se planteó también la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad, un sistema de ciclos, reconocimiento de titulaciones y períodos de estudio, movilidad, empleabilidad, recopilación de información, investigación. Para su implementación se realizaron cumbres ministeriales cada dos años que fueron evaluando el proceso y definiendo nuevas metas.<sup>24</sup>

La integración educativa se efectuó a través de la organización de los estudios universitarios en ciclos de grado/posgrado. Siguiendo el modelo estadounidense, se fue configurando una estructura de tres ciclos: el primer ciclo comprende el bachelor (grado), de tres a cuatro años de duración; el segundo ciclo incluye el master, de uno a dos años de duración, y el tercer ciclo lo constituye el doctorado. El segundo y el tercer ciclo son de posgrado.

Fue en la Declaración de Berlín (2003) que los ministros europeos establecieron el doctorado como el tercer ciclo y lo definieron también como la primera fase de la carrera investigadora. Se incide además en un aspecto muy importante: el doctorado y, por tanto, la universidad se convierten en la pieza de conexión entre los dos grandes

<sup>24</sup> - Declaraciones de: La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009).

proyectos europeos hacia la sociedad del conocimiento, el EEES y el Espacio Europeo de Investigación. (Nebot Gil, 2009).

Además de la conformación de tres ciclos, se disminuyó la duración de los estudios en países con tradición en curriculum largos sin salidas intermedias. Este aspecto, junto a los intentos de compatibilizar sistemas nacionales muy diferentes entre sí por la diversidad de programas y estructuras, le imprimieron una gran complejidad al proceso de integración.

Por estas dificultades se creó el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o European Credit Transfer System (ECTS) como base para la transferencia y el reconocimiento de estudios. Este considera, además de las horas de docencia, el aprendizaje global proveniente de todo el trabajo agregado del estudiante. Incluye, por lo tanto, las horas de clase, las horas de prácticas o laboratorios y el tiempo de estudio y de preparación de exámenes. De esta forma, el ECTS facilita la integración de los programas a partir del reconocimiento de titulaciones y períodos de estudio, así como también permite la movilidad de estudiantes entre los países (Barsky y Dávila, 2004).

Por lo general, sesenta créditos ECTS se asignan a la carga de trabajo de un año de aprendizaje formal (año académico) y los resultados del aprendizaje asociados. En la mayoría de los casos, la carga de trabajo de un estudiante oscila entre las 1500 y las 1800 horas por año académico, y un crédito vale entre 25 y 30 horas de trabajo.

Los créditos que se conceden en un programa pueden transferirse a otro programa ofrecido por la misma institución u otra diferente. Esta transferencia solo ocurre si la institución que otorga el título reconoce los créditos y los resultados del aprendizaje asociados. Las instituciones asociadas deben acordar previamente el reconocimiento de los períodos de estudios en el extranjero.

En España, es el Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre el que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las enseñanzas universitarias oficiales están organizadas en tres ciclos:

Grado (240 ECTS), Máster (60-120 ECTS) y Doctorado

- Cada ciclo conduce a la obtención de un título oficial. En todos los casos la superación del primero da acceso al segundo y la superación del segundo da acceso al tercero.

- El Máster es de dos tipos: (1) Máster orientado a ejercer una profesión, y (2) Máster orientado a la investigación, cuyo título permite acceder al segundo periodo de investigación del doctorado.

**Enseñanzas de Máster:** Planes de estudio (60 y 120 créditos ECTS):

- Acceden quienes posean título oficial, titulados en otros países sin necesidad de homologación si acreditan nivel de formación suficiente. Licenciados, Arquitectos, Ingenieros, Diplomados, Ingenieros Técnicos.

- Admisión: la Universidad podrá definir para cada título complementos de formación en función de la formación acreditada por cada estudiante.

- Concluirá con la elaboración y defensa del Trabajo Fin de Máster TFM, entre 6 y 30 créditos ECTS.

### Enseñanzas de Doctorado

- Incluye periodo de formación y periodo de investigación; éste último con elaboración y defensa de la correspondiente Tesis Doctoral.

- Distintas posibilidades de acceso:

- Periodo de formación: similar sistema de acceso que al Máster.

- Periodo de investigación:

- Máster Universitario o similar en España, UE u otros países.

- 60 créditos ECTS de un mismo Máster Universitario o de varios, de acuerdo con la oferta de la Universidad.

- Título de Graduado o Graduada, cuya duración conforme a normas de derecho comunitario sea de, al menos, 300 créditos ECTS.

En un contexto de diversidad de enseñanzas y titulaciones, dificultades en su reconocimiento, incremento de la movilidad de los ciudadanos e insuficiente información aportada por los títulos, otro instrumento ideado para facilitar la convergencia es el Suplemento Europeo al Título. Es un documento que añade información al título obtenido mediante una descripción de su naturaleza, nivel, contexto y contenido. Tiene como objetivo incrementar la transparencia de las diversas titulaciones de educación superior impartidas en los países europeos y facilitar su reconocimiento académico y profesional por las instituciones.

El Espacio Europeo de Educación Superior, como experiencia de integración internacional de estudios, fue producto de un largo trayecto no exento de conflictos, algunos de los cuales tuvieron solución, mientras que otros persisten aún hoy. Los factores que lo hicieron posible fueron, entre otros, el alto grado de coordinación entre gobiernos e instituciones educativas y la activa participación de las comunidades académicas y estudiantiles, así como también el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad y de información.

### 4. Las principales tendencias en posgrados

Si bien hay un conjunto de cambios que atraviesan la educación superior en general, las transformaciones más importantes ocurren más intensamente a nivel del posgrado. Este nivel educativo tiene reglas de oferta, demanda, competencias, estudiantes, docentes, investigación diferenciadas del grado (Rama, 2008). Además el postgrado es una estructura educativa más global que nacional dadas las formas mundiales de producción de saberes, por eso es el espacio de conformación de la educación transnacional.

Más allá de las diferentes tradiciones disciplinarias que se desarrollan de acuerdo a la influencia de las legislaciones, las políticas y los mercados nacionales, en el posgrado se evidencian claramente algunas tendencias: aparición de nuevas disciplinas, interdisciplinariedad, especialización, internacionalización (Barsky y Dávila, 2004).

Víctor Cruz Cardona (2009) plantea que se está debatiendo y repensando el posgrado. Una revisión de la literatura sobre el tema permite inferir que el posgrado hoy es tema de debate obligado en instituciones y sistemas de educación superior. La formación superior avanzada está registrando algunas tendencias (Enders, 2004, Golde et al, 2006, Walker et al, 2008):

- A. Una creciente cantidad de aspirantes a la educación de posgrados, que además tienen un perfil más diverso.
- B. Un papel más significativo de la investigación científica y aplicada en el desarrollo económico y social.
- C. La internacionalización de la oferta educativa.
- D. Un rol más activo de políticas de posgrado dado por una preocupación estatal por este nivel de formación.

El desarrollo del conocimiento y su impacto en la economía y la sociedad ha contribuido a la expansión de las carreras de posgrados en la medida que exige una mayor especialización y una formación más compleja e interdisciplinaria. Estas necesidades generan una demanda de personal calificado por parte del estado y el sector productivo. Por su parte, el proceso de internacionalización tiene una gran intensidad a nivel del posgrado, sobre todo con el crecimiento de la oferta virtual. Y en este crecimiento hay mayor incidencia de las políticas públicas, en particular, un incremento del financiamiento estatal, incentivos para el crecimiento de la oferta privada, y desarrollo de sistemas de becas.

Con respecto a la formación doctoral, se observan también algunas tendencias (Nyquist y Woodford, 200):

- Acortar la duración de los programas de doctorado, con el fin de lograr una mejor empleabilidad.
- Formar egresados para que se puedan desempeñar en variados entornos de manera de expandir la empleabilidad a otros ámbitos diferentes al académico.
- Asegurar una mayor variedad en el perfil de doctorandos dándole cabida a alumnos que vienen de otras disciplinas para estimular así el trabajo interdisciplinario.
- Planes de estudio:
  - Asegurar que el trabajo interdisciplinario se convierta en parte integral de su formación doctoral de manera tal que los futuros doctores puedan interactuar con personas de otras disciplinas.
  - Una mayor comprensión del entorno económico, productivo y social a nivel nacional y mundial se considera fundamental para ampliar, profundizar y generar nuevo conocimiento
  - Más manejo de tecnologías de información y comunicación.

- Proceso de enseñanza/aprendizaje con un mayor papel de tutorías y atención en el alumno. Algunas de las estrategias más comúnmente utilizadas son procesamiento y transferencia de información, análisis crítico, formación de conceptos, interpretación de datos y aplicación de principios tutoriales.

En las maestrías se acepta la coexistencia de maestrías académicas y maestrías profesionales, con diferencias en los fines, los propósitos y las competencias. Las maestrías académicas imparten una formación en investigación, mientras que las maestrías profesionales se orientan a la formación profesional.

Sin embargo, esta distinción no está del todo clara. Por el contrario, en un contexto de permanente transformación como el actual, los límites entre la orientación académica y la profesional son cada vez más difusos. Una formación de calidad requiere múltiples interrelaciones entre el mundo académico y el profesional. Para esto es necesario superar concepciones que plantean límites rígidos entre la docencia, la investigación y la práctica profesional. La transformación en la enseñanza de posgrado debe implicar un equilibrio entre investigación y formación (Abreu, 2009).

El avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento requiere un entrenamiento intensivo en investigación, y también entrenamiento y formación altamente especializada en un campo profesional. Por esta razón se han ampliado los títulos de doctorado. En Estados Unidos se ofrecen títulos de Doctor en campos del ejercicio profesional, como Doctor of Education (EdD), Engineering Doctorate (EngD) y Doctor of Business Administration (DBA), como alternativa a los tradicionales Philosophical Doctor (Ph.D.) y Professional Doctor (P.D.). La diversidad de títulos y opciones parecería marcar la tendencia. A los anteriores, que tienen una orientación más profesional, se suma el Doctor of Sciences (D.Sc.) con una orientación más académica. Otro tipo de doctorado son los work-based o practice-based, que están basados en la práctica profesional o artística y se dan, por lo general, a artistas o ingenieros. Otra opción es el doctorado por publicaciones. Aquí el candidato presenta publicaciones arbitradas por la comunidad científica internacional en un campo del conocimiento. También en los Estados Unidos se incrementa la oferta del New Route Ph.D que se diferencia del anterior Ph.D. por tener una escolarización intensa (Cardona, 2009).

Si bien hay nuevas tendencias, también existe una influencia de las diferentes tradiciones que fueron configurando los doctorados en las distintas regiones. El acceso al doctorado en la Unión Europea requiere un máster o estudios similares, en Estados Unidos se exige el máster, aunque hay excepciones, y en América Latina hay diferencias entre los países, dado que en algunos se exige maestría previa y en otros el acceso al doctorado es directo. Por otra parte, el currículo del doctorado en la Unión Europea es flexible y centrado en el alumno; en Estados Unidos, escolarizado y flexible, y en América Latina es generalmente escolarizado. No se trata de definir ni jerarquizar modelos de calidad, sino de diferentes tradiciones, a partir de las cuales en las distintas regiones se han configurado los doctorados. Es fundamental comprender estas diferencias porque hoy están condicionando las tendencias generales que señalábamos en la formación de posgrado y su aplicación, dado que estas

tendencias implican la importación, incorporación e integración de otros modelos nacionales, que es necesario compatibilizar con los tradicionales modelos locales.

En este sentido, en doctorados se mantiene la tradición del Ph.D. como contribución original y significativa al conocimiento científico, y se suma el PD, que además de contribuir al avance del conocimiento, también tiene una aplicación en la práctica profesional. Asimismo, la admisión se vuelve más flexible, y hay un mayor trabajo en equipo, más interdisciplinariedad, currículos semiescolarizados y tutorías.

Otro punto de discusión suele ser el límite entre maestrías y doctorados. Este no es claro en la medida que muchas competencias básicas deben ser atendidas por ambos tipos de formación. Aspectos como el desarrollo de la capacidad para pensar analíticamente, integrar conocimiento, abordar problemas complejos, la capacidad de adaptación a distintos entornos, la capacidad para aprender solo, para abordar un objeto de conocimiento con rigor académico y científico, para asumir responsabilidad ética y social por sus actuaciones académicas y científicas, entre otros, deben ser parte de la formación de posgrado.

En rasgos generales, las tendencias en posgrados evidencian como objetivo una formación general, personal e intelectual para que el alumno adopte una actitud más abierta y flexible ante un objeto de conocimiento, se comunique mejor más allá de las fronteras de su propia disciplina y demuestre ser autónomo intelectualmente. Se debería facilitar la construcción de un entorno de enseñanza-aprendizaje que facilite el trabajo colaborativo, interdisciplinar, la participación activa del alumno en sus procesos de formación, su integración en equipos de trabajo, la resolución de problemas complejos en tiempo real, la generación de resultados tangibles y el aprendizaje autónomo tutelado en forma colegiada (Abreu, 2009; Cardona, 2009).

## 5. Los posgrados en América Latina

Los posgrados en América Latina no son un fenómeno reciente, pero en las últimas décadas se incrementa notoriamente la oferta de carreras en este nivel, en especial desde los ochenta y sobre todo en los noventa, en sintonía con las transformaciones que ocurren a nivel mundial en la educación superior. Claudio Rama (2008) sostiene que la región está pasando de una educación dual (pública-privada) hacia un nuevo modelo universitario de carácter tripartito, que se basa en la coexistencia de tres sectores: uno público, uno privado local y otro sector externo. Asimismo, existen múltiples diferenciaciones entre países; el sector público puede ser autónomo o no, universitario o no; el sector privado puede ser con o sin fines de lucro, el sector externo puede ser público o privado, virtual o presencial, nacional o transfronterizo. Sin embargo, la nueva fase de la educación transnacional está marcada por una dinámica triangular con complejas relaciones de competencia y acuerdo entre dichos sectores, que se presenta principalmente a nivel de los posgrados.

Algunos problemas de los posgrados en la región (Rama, 2008) son la baja cobertura, la carencia de procesos de integración entre los posgrados al interior de los países, la escasa o nula inserción con la investigación, la reducida cantidad de opciones disciplinarias y los bajos niveles de acreditación y evaluación. Por otra parte, se ha estructurado

una lógica mercantil en los postgrados, en toda la educación, tanto pública como privada. Las universidades siguen la lógica de la rentabilidad, restringiendo la diversidad de la oferta y elitizando la demanda. Y esto ocurre en el sector privado y también en el estatal, sector en el cual los posgrados son los mecanismos a través de los cuales las universidades incrementan sus presupuestos.

La explosión de la matrícula y de la cantidad de instituciones educativas no ha implicado un incremento equivalente de recursos. La estrechez financiera de los estados latinoamericanos para solventar adecuadamente los gastos en educación y en ciencia y tecnología ha provocado una situación muy grave para la región y ha contribuido a distorsionar el sistema de enseñanza superior. Dada la presión provocada por el aumento de la matrícula estudiantil y de la masa de docentes necesaria para atenderla, los presupuestos universitarios han tenido incrementos globales importantes, pero que no alcanzan a cubrir la magnitud de la expansión (Barsky, Domínguez y Pousadella, 2004).

La opción ha sido la de reasignar los recursos hacia la docencia y el mantenimiento burocrático de las instituciones, en detrimento de las inversiones en laboratorios, bibliotecas y gastos corrientes de investigación. Pero, además, debe tenerse en cuenta que en la región, a diferencia de otras zonas del mundo, el sector privado realiza un aporte muy escaso al financiamiento de estas actividades, y que las universidades privadas, sostenidas casi en forma exclusiva por matrículas, no pueden solventar actividades de investigación de alto costo. Todos estos elementos vinculados al financiamiento explican la expansión de carreras de bajo costo e incierto destino laboral. Se agrava así un círculo negativo entre crecimiento acelerado del sistema, recursos relativos declinantes y pérdida constante de peso de América Latina en investigación y desarrollo a nivel internacional.

Por otra parte, las dificultades de financiamiento mencionadas, sumadas a una desestructuración institucional, contribuyen al deterioro de la calidad educativa. Este proceso se ve acentuado por las dificultades que plantea para la evaluación de la calidad la ausencia de indicadores homogéneos y –salvo excepciones– fiables a nivel regional, que permitan medir el desempeño de los sistemas nacionales de educación superior (Barsky, Domínguez y Pousadella, 2004).

En las sociedades modernas, las funciones de la educación de posgrado se orientaron al perfeccionamiento de egresados universitarios en dos grandes vertientes: la especialización profesional y la formación de investigadores y docentes universitarios.

En América Latina, sin embargo, se presenta una incapacidad de adecuación institucional de los sistemas a los nuevos desafíos. Las dificultades para cumplir estos objetivos en gran parte se deben al alto grado de heterogeneidad existente en los sistemas de educación superior. Algunas dimensiones que la explican son las tradiciones de los sistemas nacionales de educación superior en distintos períodos y bajo influencias internacionales disímiles; la gran diferencia entre los tamaños de estos sistemas en cuanto al número de instituciones, docentes y alumnos; las diversas articulaciones con el mundo productivo y los sistemas de generación de ciencia y tecnología; los roles diversos de los sectores públicos y

privados; y los distintos grados de complementación o conflicto entre ellos.

Asimismo, la explosión del número de instituciones, tanto públicas como privadas, en las dos últimas décadas ha contribuido aún más a incrementar la heterogeneidad. Esta situación refleja, en muchos casos, una escasa capacidad de las políticas públicas en educación superior para dar respuesta a las necesidades de la demanda. En algunos países, las universidades privadas apuntan a la élite, mientras las públicas sufren de escasez de fondos y están pobladas por estudiantes con pocos medios y bajo nivel educativo; en otros, la educación pública es altamente selectiva y de buena calidad; por último, entre estas dos situaciones polares existen diversas combinaciones de situaciones de masividad, calidad y recursos (Barsky, Domínguez y Pousadella, 2004).

Una respuesta social fue la irrupción de gran cantidad de universidades e institutos privados. Ellos captaron parte de la demanda social con ofertas flexibles y, en algunos casos, de escasa calidad. En otros casos, buscaron capturar con ofertas de buena calidad, muchas veces articuladas con universidades del exterior de alto prestigio, a los sectores de mayores recursos económicos.

En el ámbito de la universidad pública, la relación estado-institución tiende a volverse cada vez más conflictiva. Por un lado, en los casos donde el sistema público de enseñanza es mayoritario y masivo, los conflictos se han exacerbado. Por el otro, allí donde el sistema público se ha vuelto restrictivo y ha dejado la masividad en manos de las instituciones privadas (Brasil, Colombia, El Salvador), cada vez resulta más difícil frenar la proliferación de instituciones nocturnas desreguladas, baratas y de dudosa calidad, adonde deben acudir, como en Brasil, quienes cuentan con escasos recursos (Schwartzman, 1999).

En las últimas décadas, la mayoría de los países, en diversos grados, han desarrollado distintas políticas para expandir sus sistemas de posgrado siguiendo como modelo el sistema estadounidense –originado en el sistema británico– estructurado en el doctorado. En este país la masificación y la necesidad de salidas laborales más rápidas generaron un crecimiento en el número de doctorados. Paralelamente a su expansión, se disminuyó la duración y exigencia de las maestrías aplicando políticas que contribuyeran a la transformación gradual y coherente del conjunto del sistema. El espacio de integración de la educación superior en la Unión Europea se configuró siguiendo el mismo esquema. Este proceso implicó –y aún implica– dificultades y conflictos en la medida que fue necesario adaptar los sistemas de educación superior europeos y, en especial, disminuir la duración de las carreras de grado de cinco a seis años en los países de la Europa continental. En América Latina los sistemas de educación superior presentan este mismo problema de carreras de grado de larga duración en la medida que siguen la tradición europea (Barsky y Dávila, 2004).

La construcción y ampliación de la etapa de posgrado ha acentuado algunos problemas ya existentes (Barsky, Domínguez y Pousadella, 2004). Por un lado, si bien generan nuevos programas de posgrado, las instituciones se resisten a reducir la duración de 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.

Por otro lado, al 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.

Asimismo, algunas tendencias plantean conflictos con las tradiciones disciplinarias. Las especializaciones son la modalidad principal de posgrado en las áreas de Ingeniería, Ciencias de la Salud y, en algunos casos, Derecho; las maestrías han sido por mucho tiempo el techo superior para las Ciencias Sociales, la Administración y los negocios, la Ingeniería Agronómica, entre otros. El doctorado, en cambio, ha sido el posgrado terminal para las Ciencias Exactas y Naturales, así como también para las Humanidades.

Las políticas de evaluación y financiamiento concuerdan con los paradigmas de las Ciencias Exactas y Naturales, que terminan por imponerse a las demás disciplinas. Así, la docencia se integra con el proceso de investigación en laboratorio o unidad académica, y las actividades de posgrado consisten directamente en un Doctorado donde se es parte de un equipo de investigación encabezado por un académico de prestigio. Este equipo tiene acceso a publicaciones en revistas internacionales con referato, donde publica. Las publicaciones no son individuales, sino que son firmadas por un grupo generalmente numeroso.

Este paradigma es distinto para las Ciencias Sociales y las Humanidades. Comenzando por las publicaciones, para esta área un libro publicado en una editorial especializada tiene mayor importancia que un artículo. Un libro es el resultado de muchos años de investigación, generalmente realizada en forma individual o como máximo en colaboración con otro autor. Incluso un artículo es el resultado de varios meses de trabajo individual.

La concepción extrema de la dedicación full time de los profesores de posgrado tiene una conexión estrecha con la tradición de los procesos de enseñanza-investigación de las Ciencias Exactas y Naturales (Barsky y Dávila, 2004). En este ámbito no hay otra forma posible de transmisión razonable de conocimientos vinculados a procesos de experimentación, manejo de prácticas de laboratorio, etc. En otras disciplinas, la mayor parte de las investigaciones no requieren ser realizadas en grandes equipos y menos en la misma institución. Lo importante es que se trate de investigaciones relevantes vinculadas con la temática del posgrado y que puedan ser transmitidas adecuadamente a los estudiantes. Asimismo, en otras actividades, particularmente en las ligadas a las profesiones liberales y sobre todo en algunas áreas, la calidad de la planta académica se define por su

inserción fuera del posgrado y, muchas veces, de la propia entidad donde éste se dicta. En los posgrados vinculados al mundo productivo y/o empresarial, por ejemplo, lo que importa son la trasmisión sistematizada de los procesos, que se conocen a partir de prácticas sociales efectivas. Debería interesar, entonces, mucho más la calidad de los recursos humanos y de los procesos de formación de los estudiantes que el conteo mecánico de los recursos humanos que una institución capta.

Por otra parte, vinculado también con lo anterior, los posgrados tienen una fuerte orientación académica. Las tendencias mundiales muestran, como ya se indicó, la conformación de una oferta diversa que atienda las necesidades de formación de investigadores y docentes y también de profesionales. En Estados Unidos existen doctorados y maestrías con orientación académica, y otros con orientación profesional que preparan profesionales para desempeñarse en el sistema productivo. Sin embargo, en la región los doctorados, siguiendo la tradición, tienen un importante sesgo académico, y no hay, en general, políticas que incentiven el desarrollo de doctorados profesionales. A nivel de maestrías, ha existido una gran resistencia al desarrollo de orientaciones profesionales, que recién ahora se está superando (Marquis, Spagnolo y Valenti, 1998; Barsky y Dávila, 2004 y 2009).

Entre otros problemas, se plantean diferencias en la evaluación de posgrados académicos y profesionales a favor de los primeros, y así se termina castigando y perjudicando la creación de posgrados profesionales. El denominador común de la definición de la calidad es el perfil académico. El énfasis en investigación, en determinado modelo de investigación orientado por la publicación; en la dedicación exclusiva; y en el título de posgrado suelen ser los ejes centrales de esta definición de la calidad de las carreras de posgrado. Incluso en los posgrados profesionales, como las especializaciones, se jerarquizan estos criterios académicos por encima de otros, como es el caso de la experiencia profesional de los docentes. Esto afecta la evaluación de las propuestas profesionales. Asimismo, estas distorsiones se acentúan en la medida que la fuerte expansión de los posgrados desde los noventa se localizó predominantemente en el nivel de las especializaciones (Rama, 2008), posgrados profesionales por excelencia. De esta forma, muchas veces ocurre que las políticas de posgrado van a contramano de las necesidades de la demanda.

Un último problema que presenta la formación de posgrado en América Latina se presenta con las dificultades para la internacionalización, dada por la gran diversidad de procedimientos existentes en la región para el reconocimiento y la convalidación.

Según Juan Carlos Del Bello y Eduardo Mundet (2004), el sistema universitario latinoamericano presentaría las siguientes características dominantes que dificultan la movilidad:

- A. Limitada o nula compatibilidad de los sistemas nacionales;
- B. Inflexibilidad curricular, escasa interdisciplinariedad, proliferación de títulos y extensa duración de las carreras de grado;
- C. Marcos regulatorios restrictivos que acotan la autonomía

universitaria, dado que las regulaciones estatales intervienen en la validez nacional de los títulos e incluso, en muchos casos, en los contenidos curriculares;

D. Limitados sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, aunque en los últimos años se han creado agencias nacionales de evaluación de la calidad universitaria;

E. Reserva de mercado para profesionales universitarios nacionales.

Este marco estructural ha derivado en medidas e instrumentos de políticas que han profundizado el aislamiento. A estas dificultades se suman otras dadas por la necesidad de compatibilizar dos intereses contrapuestos: instrumentar mecanismos que permitan un reconocimiento rápido y ágil de los títulos universitarios para promover la movilidad profesional, por un lado, y por otro, garantizar que el reconocimiento del título sea el resultado de un análisis y evaluación de la formación del titulado, lo que demanda mecanismos complicados que desalentarían la movilidad.

Las formas de certificar y establecer equivalencias son extremadamente variadas y, además, existe una gran confusión de los términos y los procedimientos que ellos designan. Palabras como "reconocimiento", "homologación", "equiparación", "equivalencia", "reválida" y "revalidación" tienen distintos significados en distintos países. En muchos casos, los mismos procedimientos llevan designaciones diferentes y, por otro lado, procedimientos aparentemente similares incluyen exigencias y requisitos diversos, trámites diferentes y ante organismos diferenciados, y con consecuencias variadas en términos de habilitación profesional y/o reconocimiento académico.

Existen, en principio, dos formas de certificación de títulos y grados: por un lado, la simple autenticación de los diplomas otorgados en el extranjero, manteniendo la denominación original que consta en el diploma; por el otro, la certificación de que los diplomas o grados extranjeros son similares a los nacionales y, por tanto, deben permitir el ejercicio de la correspondiente función profesional. En este último caso, algunos países exigen, además, la certificación de una autorización especial de organismos públicos para habilitar el ejercicio profesional.

La movilidad es un instrumento estratégico para generar mayores posibilidades de integración internacional concreta, que además otorga beneficios para el desarrollo económico y social y el desarrollo del conocimiento. La regulación implica riesgos en la medida que puede inhibir este potencial. En gran parte la integración internacional fracasa porque los espacios y mecanismos de integración son pensados a través de lógicas nacionales cerradas y anacrónicas, que presentan una gran incompreensión de estos nuevos fenómenos. Es necesario pensar mecanismos diferentes a los tradicionales para institucionalizar estos nuevos procesos, pero adaptados a las necesidades del siglo XXI y no al contexto de los estados del siglo XX. Se necesitan instrumentos innovadores que contribuyan a corregir los problemas y no a acentuarlos.

## 6. Comentarios finales

Los cambios que se vienen produciendo en la educación superior en las últimas décadas, los procesos de internacionalización, el proceso de integración de la

educación superior europea resultan de interés para comprender las transformaciones que están ocurriendo en la educación superior latinoamericana, y analizar posibles acciones tendientes a solucionar sus principales problemas. La influencia del modelo de Educación Superior estadounidense incide en una nueva configuración de la educación superior a nivel internacional. La integración educativa europea y la conformación del Espacio de Educación Superior Europeo se explican en este nuevo contexto internacional. Una de las mayores dificultades radica en la capacidad de articular las diferentes realidades educativas nacionales y sus diversas tradiciones para conformar un sistema integrado.

Guy Haug (2008) sostiene que la creación programada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un muy profundo cambio de paradigma, tanto en cuanto al papel de las universidades en la sociedad europea como en el marco legislativo y regulador dentro del cual funcionan. Para Haug la gran fuerza del Proceso de Bolonia es su aptitud para cristalizar tendencias ya existentes y proponer soluciones que se hubieran impuesto de todas maneras en la mayoría de los países, pero quizá de manera menos consciente, menos rápida y menos coordinada. La agenda de cambio universitario en Europa se pudo realizar porque existía una convergencia de puntos de vista entre el nivel europeo y el nacional.

Brunner (2008) plantea que Bolonia ha mostrado un horizonte que, sin ser alcanzable para América Latina, sugiere nuevas conversaciones, propone tópicos de análisis, muestra posibles soluciones y enseña políticas y procedimientos para alcanzarlas. En este sentido, el debate en la región se centra en aspectos tales como la duración de los estudios, su arquitectura de grados y títulos, los estándares que deben guiar los procesos de aseguramiento de la calidad, la conformación de espacios regionales y la competitividad internacional de la educación superior latinoamericana.

En lo relativo a la organización de las enseñanzas, este autor considera que ha existido la tendencia a interpretar Bolonia como un llamado simplemente a abreviar la duración de los estudios superiores, y se dio paso, solo en un segundo momento, a las consideraciones de fondo sobre la estructura y arquitectura de los estudios. De esta forma, no se ha reparado que en Europa se planteó una gran diversidad de alternativas y excepciones con respecto al acortamiento de la duración de los estudios. Asimismo, ésta puede ser utilizada para operaciones de cambio tipo Gatopardo, donde las nuevas formas conservan los viejos contenidos y hábitos. Tampoco se ha considerado suficientemente que Bolonia conlleva dos elementos adicionales esenciales: el ECTS y el suplemento europeo del título, con el fin de promover la empleabilidad de los graduados en el mercado laboral europeo.

Un fenómeno que Brunner considera llamativo es el rechazo generalizado en América Latina a incorporar prácticas y dispositivos de origen norteamericano, como la acreditación de instituciones y programas, o la estructura de ciclos grado/posgrado y su articulación. Paradójicamente, hay una amplia receptividad a la transferencia desde Europa, incluso reconociéndose el origen norteamericano. Puede ser, señala Malo (2005), que la globalización europea es vista como una fuerza algo menos atemorizante que la de Estados Unidos, más comprensible y humanitaria que la de los asiáticos, y más

acorde con nuestras idiosincrasia y costumbres que la de los australianos.

El contexto educativo latinoamericano presenta, por su origen y desarrollo, características similares a los sistemas europeos. De ahí que se generen dificultades similares en el actual escenario internacional de transformaciones que se está produciendo en la educación superior. En el caso particular de la formación de posgrado, muchas tensiones se deben a políticas que intentan adecuarse a las tendencias internacionales sin considerar las realidades nacionales y sus complejidades. Esto ocurre cuando se implementan medidas que tienden a la promoción de las carreras de posgrado mientras se mantiene una formación de grado de larga duración, o la promoción de doctorados con maestrías que también tienen altas cargas horarias. Por otra parte, en la región aún son temas pendientes los problemas calidad y equidad, que le dan un marco de mayor complejidad al conjunto de transformaciones que está desarrollando. Este escenario internacional plantea algunos riesgos para los sistemas de educación superior latinoamericanos en la medida que su relativo aislamiento y rezago con respecto a estos procesos globales podría acentuar sus problemas en un contexto internacional cada vez más competitivo.

## 7. Referencias bibliográficas

Abreu Hernández, Luis Felipe (2009), "Criterios e indicadores de calidad de programas de posgrado y doctorado", Conferencia: III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, Mar del Plata, 19 y 20 de noviembre de 2009.

Altbach, Philip y Patti McGill Peterson (Eds.) (2000), Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional, Buenos Aires, Biblos (Serie Educación y Sociedad).

Barsky, Osvaldo y Mabel Dávila (2004), "Las transformaciones del sistema internacional de Educación Superior", en Los desafíos de la Universidad Argentina, Barsky; Sigal y Dávila (Coords.), Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo XXI editores.

Barsky, Osvaldo y Mabel Dávila (2004), "Las carreras de posgrado en la Argentina", en Los desafíos de la Universidad Argentina, Barsky; Sigal y Dávila (Coords.), Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo XXI editores.

Barsky, Osvaldo; Domínguez, Ricardo e Inés Pousadela (2004), "La Educación Superior en América Latina: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada", en Los desafíos de la Universidad Argentina, Barsky; Sigal y Dávila (Coords.), Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo XXI editores.

Barsky, Osvaldo y Mabel Dávila (2009), "La evaluación de posgrados en la Argentina". Documento de Trabajo 226, Departamento de Investigaciones de la Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

Busto Tarelli, Teresa (2007), "Formación de recursos humanos en Argentina: Análisis de la política de becas de postgrado", Documento de Trabajo N° 182, Universidad de Belgrano.

Becher, Tony (1989), "Tribus y territorios académicos. La

indagación intelectual y las culturas de las disciplinas”, Madrid, Gedisa.

Brunner, José Joaquín (2005), “Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad”, IESALC/UNESCO.

Brunner José Joaquín (2007), “La educación superior en Iberoamérica 2007”, Santiago de Chile, CINDA/UNIVERSIA.

Brunner, José Joaquín (2008), “El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades”, Revista de Educación, Número Extraordinario 2008: Tiempos de cambio universitario en Europa, Madrid, Ministerio de Educación, Políticas Sociales y Deportes.

Campo, Álvaro y Henry Bernal (Comp.) (1999), Educación Superior y Acreditación en los países miembros del Convenio Andrés Bello, Colombia, Convenio Andrés Bello.

Cardona, Víctor Cruz (2009), “Nuevos paradigmas de formación de doctores e investigadores”, Conferencia: III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, Mar del Plata, 19 y 20 de noviembre de 2009.

Dávila, Mabel (2002), “La construcción de la vinculación Universidad–Sector Productivo–Estado, en la Facultad de Agronomía de la UBA”, Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Dávila, Mabel (2009), “Tendencias internacionales de la Educación Superior”, Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad, Volumen 1, N° 1-2, Montevideo, Universidad de la Empresa, 2009, ISSN 1688-6194, pág. 84 a 99.

Dávila, Mabel (2009), “Políticas públicas para el desarrollo del Postgrado”, Conferencia: III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica, organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, Mar del Plata, 19 y 20 de noviembre de 2009.

Dávila, Mabel (2010), “Tendencias internacionales en Posgrados”, Consultoría para FLACSO-Argentina, Buenos Aires.

Declaraciones de La Sorbona (1998), Bologna (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009).

Del Bello, Juan Carlos y Eduardo Mundet (2004), “Alternativas para facilitar la movilidad de estudiantes, egresados y docentes en el sistema universitario de América Latina”, en Los desafíos de la Universidad Argentina, Barsky; Sigal y Dávila (Coords.), Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo XXI editores.

De la Cruz Flores, Gabriela y Luis Felipe Abreu Hernández (2008), “Tutoría en la Educación Superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento”, Revista de la Educación Superior Vol. XXXVII (3), No. 17, julio-septiembre de 2008, pp. 107-124. ISSN: 0185-2760.

Enders, Jurgen (2004), “Research training and careers in transition: a European perspective on the many faces of the Ph.D.”, Studies in Continuing Education, 26 (3), 419-429.

Fernández, Leonardo (2008), “Evolución de los posgrados universitarios en Argentina entre 2002 y 2007”, Documento de Trabajo 223, Departamento de Investigaciones, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

García Guadilla, Carmen; Didou Aupetit, Sylvie; Carlos Marqués (2002), “Nuevos proveedores, educación transnacional y acreditación de la educación superior en América Latina”, Informe al IESALC-UNESCO.

Gibbons, Michael et ál. (1997), La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas, Barcelona, Ed. Pomares Corredor.

Golde, C. y G. Walker (Eds.) (2006), Envisioning the Future of Doctoral Education: preparing stewards of the discipline, San Francisco, Jossey-Bass.

Haug, G. y Ch. Tauch (2001), “Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague (Trends II)”, <http://www.unige.ch/eua> EUA, European University Association.

Haug, Guy (2000), “The significance of the Bologna process towards a European higher education area”, European Association for International Education.

Haug, Guy (2008), “La legislación europea y las legislaciones nacionales”, Revista de Educación, Número Extraordinario 2008: Tiempos de cambio universitario en Europa, Madrid, Ministerio de Educación, Políticas Sociales y Deportes.

Malo, Salvador (2005), “El Proceso Bolonia y la educación superior en América Latina”, Foreign Affairs, abril-junio 2005.

Marqués, Carlos; Spagnolo, Fernando; Giovanna Valenti (1998), Desarrollo y Acreditación de los Posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa, Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación (Serie Nuevas Tendencias).

Nebot Gil, Ignacio (2009), “El desafío de los programas de doctorado”, XI Foro ANECA. El doctorado: logros y desafíos, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Nyquist, J. y B. Woodford (2000), Re-envisioning the Ph.D.: What Concerns do We Have? Washington, University of Washington.

Rama Vitale, Claudio (2007), Los Postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento, México D.F., UDUAL.

Real Decreto 1044/2003, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 1 de agosto de 2003.

Real Decreto 1393/2007, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 29 de octubre de 2007.