



La nueva reforma universitaria de la diversidad académica: de la diferenciación institucional y la regulación pública, a la diversidad académica.

*The new university reform of academic diversity: from institutional
differentiation and public regulation, to academic diversity.*

Claudio Rama

Rama, C. (2018). La nueva reforma universitaria de la diversidad académica: de la diferenciación institucional y la regulación pública, a la diversidad académica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp 64-76.

Resumen

La educación superior en América Latina en el siglo XX ha atravesado un conjunto de reformas, como dinámicas de ajuste a las demandas sociales y políticas y como derivación de sus propias tensiones internas. Condiciones internas y condiciones externas han sido los ejes que han impulsado la primera reforma (la de la autonomía y el cogobierno), la segunda (de la diferenciación institucional pública y privada), y la tercera reforma de la educación superior caracterizadas por la regulación y el desarrollo de instrumentos de aseguramiento de la calidad en toda la región. El artículo analiza sobre la base de las dinámicas que irrumpen en América Latina en el marco de un enfoque comparativo, las bases de la conformación de una nueva reforma de la educación superior caracterizada como la Reforma de la Diversidad. Esta nueva, y cuarta, reforma se está produciendo lentamente al interior de los sistemas de educación superior regionales, como resultado de las tensiones entre regulación e innovación, de las demandas derivadas de la expansión de las ofertas, la amplitud de las tecnologías y la complejidad de los mercados, y como una expresión de la individualización de los aprendizajes y el multiculturalismo

Palabras claves: Educación superior, diversidad, diferenciación, reformas, América Latina

Abstract

Higher education in Latin America in the twentieth century has gone through a series of reforms, as dynamics of adjustment to social and political demands and as a derivation of its own internal tensions. Internal conditions and external conditions have been the driving forces of the first reform (autonomy and co-government), the second (of public and private institutional differentiation), and the third reform of higher education characterized by regulation and the development of quality assurance instruments throughout the region. The article analyzes, on the basis of the dynamics that break out in Latin America within the framework of a comparative approach, the basis of the conformation of a new reform of higher education in course. Seen as the Reform of Diversity, this new, and fourth, reform is taking place within the regional higher education systems, as a result of the tensions between regulation and innovation, of its articulations with the expansion of knowledge, technologies and markets, and as an expression of the individualization of learning and multiculturalism

Keywords: Higher education, diversity, differentiation, reforms, Latin America



1. La reforma de la autonomía universitaria. 2. La reforma de la diferenciación institucional. 3. La reforma de la regulación. 4. La diversidad como eje de una nueva reforma en el siglo XXI. 5. La diversidad y los nuevos escenarios de la educación superior. 6. Las múltiples diversidades universitarias. 7. Las macro tendencias universitarias. 8. Conclusiones

1. La reforma de la autonomía universitaria

La universidad pública latinoamericana ha sido impactada y transformada en el siglo XX por la reforma de la autonomía y el cogobierno como gran marco que rearticuló la relación entre las universidades públicas y las sociedades. Esta macro reforma fue sucesivamente aprobándose en los diversos países de la región muy asociado a cambios políticos y luchas estudiantiles, con sus propios matices y consideraciones con distintas formas de autonomía en tanto descentralización de la gestión por los gobiernos y de los niveles de cogestión de los diversos sectores en la administración universitaria. (Rama, 2006; Krosch, 2001). A partir de entonces, las reformas sucesivas estuvieron marcadas por esta autonomía y las diversas iniciativas buscaron resolver y expresar los problemas generados en el funcionamiento y de las ideas de las comunidades académicas. (Rama, 2011).

Así, la universidad latinoamericana fue el resultado histórico de esos diversos y sucesivos impulsos microreformistas, entre los cuales destacan el movimiento reformador de los estudios generales de los 50, las propuestas de departamentalización universitaria de los 60, las reformas tecnocráticas, los impulsos a los campus universitarios en los 60, así como las reformas revolucionarias de los 60 y 70, o las reformas de la regionalización. Todo ello ha ido cambiando el perfil del modelo arquetípico conformado a partir de las banderas de la reforma de Córdoba, que instauró la autonomía y la cogestión (Sánchez, 1949). Sin embargo, fueron intentos limitados de microreformas. El cambio más significativo se produjo con la reforma de la diferenciación institucional, que impulsó la expansión de la educación privada y la conformación de modelos duales. Estas no cambiaron a las Universidades, pero si cambiaron el funcionamiento de los sistemas de educación superior.

2. La reforma de la diferenciación institucional

Ante el impulso de mayores demandas de acceso mayores, desde los años 70, se inició en la casi totalidad de los países de la región, una reforma de la universidad signada por la diferenciación institucional. Este impulso que atravesó a toda la región durante un periodo de veinte años, transformó definitivamente la dinámica de la educación superior creando diferenciados sistemas universitarios. Esta diferenciación universitaria fue la respuesta tanto gubernamental como del mercado a varios desafíos que atravesaron a todos los países, entre los cuales la radicalización de la universidad revolucionaria que deterioró la gobernabilidad, el deterioro de la calidad, el aumento de las demandas de ingreso, tanto de cantidad como en calidad, así como también una mayor diferenciación de los campos del conocimiento y de las tareas profesionales.

En un nivel más general, ello fue resultado de que los sistemas de educación superior tienen una tendencia innata a diferenciarse incrementando su diversidad (Parsons, 1999; Clark, 1983). Este proceso analizado por Durkheim de especialización y diferenciación de las tareas como soporte y motor del desarrollo económico y social, se constituye en la base de las transformaciones en los sistemas de educación, los cuales se diferencian para expresar nuevos conocimientos y producir una mayor diversidad de ofertas académicas para cubrir las demandas de trabajo. Para Merton (2002) la diferenciación de la oferta es un movimiento acorde a los requerimientos del mundo del trabajo que impone mayores complejidades de las tareas y asociado a la mayor densidad tecnológica.

La reforma de la diferenciación, expresa en tal sentido tanto una dinámica de presión a la ruptura de los monopolios públicos como una realidad del conocimiento y de los mercados de trabajo. Este amplio movimiento reformista tuvo expresión tanto en una diferenciación pública, como fundamentalmente en una expansión privada, variando sus características de país en país, y que en todos los casos conformó un sistema dual y complejo en el cual aumentó la tipología institucional y facilitó el fuerte crecimiento del sector privado, su regionalización y el aumento de la cobertura. Tal diferenciación en la mayor parte de los casos no alteró significativamente las estructuras pedagógicas o curriculares, ya que fue predominantemente una diferenciación institucional.



a. Diferenciación pública.

La radicalización universitaria de los 70 y la necesidad de producir una mayor apertura de ofertas fue la base de la diferenciación pública. Cada país tuvo un tipo de diferenciación propia: en Venezuela se expresó en la Ley de Universidades de 1971 por el cual se crearon nuevas configuraciones a través de las universidades experimentales con menos recursos y autonomía; en Argentina fue el proyecto Taquini en el conurbano de Buenos Aires; en México lo dominante fueron las expansiones de las universidades estatales y el gran proyecto de las tecnológicas y politécnicas; en Brasil se expresó en universidades estatales y comunitarias. En Costa Rica, Colombia y Venezuela además se agregaron ofertas de educación a distancia. En otros países se crearon universidades pedagógicas (Venezuela, Colombia, México, Honduras). En algunos países se dividieron las universidades públicas creando nuevas universidades a partir de las sedes como en Panamá, Nicaragua, Paraguay y Chile. En otras se unieron institutos terciarios para crear una universidad (UPEL-Venezuela) y fue una una universitarización de la formación docente. En otros, la diferenciación asumió la forma de universitarización de la formación terciaria técnica como en Costa Rica con la creación de la UTN. Los intentos de crear nuevas universidades como alianzas de las existentes no fue siempre fácil como en Costa Rica.

Algunas vertientes de la diferenciación de la universidad pública tuvieron una connotación regional impulsada por los distintos niveles político-institucionales de las naciones. Con ello la universidad pasó a ser más nacional y menos de las capitales o de las grandes ciudades. Muchas de las nuevas universidades tuvieron sin embargo también menos autonomía, recursos económicos y niveles de calidad. En muchas de éstas la política partidaria fue el eje dominante de su gestación como en Argentina o Perú.

Esta diferenciación pública no se produjo en todos los países: Uruguay, Haití, El Salvador, Guatemala o República Dominicana, mantuvieron el monopolio en el sector público. Las macrouniversidades como una dimensión muy concentrada de la matrícula fue una dinámica asociada inversamente al grado de la diferenciación. Cuando mayor la diferenciación institucional pública, o el peso privado, menos presencia de macrouniversidades como en Brasil, Colombia, Chile, Perú, Ecuador o Costa Rica.

La diferenciación pública, aun cuando mantuvo los ejes dominantes de la autonomía y el cogobierno, introdujo cambios en el funcionamiento general, en un proceso lento, gradual y consensual. Con ello, se introdujeron múltiples microreformas que distanciaron a las nuevas universidades del arquetipo inicial universitario, creando una realidad más compleja y diferenciada que fue permitiendo sentar las bases de multiplicidad de “universidades latinoamericanas”.

b. Diferenciación privada

La diferenciación mediante la expansión de la educación privada fue un proceso muchas veces posterior a la diferenciación pública, y tuvo su clímax desde mediados de los 80. En varios países fue resultado de nuevos marcos legales que habilitaron la oferta privada antes relativamente limitada. Nacida en el marco de la educación de elites religiosas, desde los 80, la educación superior privada, se diferenció para permitir y favorecer la absorción de las demandas insatisfechas generadas a partir de restricciones al acceso en el sector público. Ella vario dadas las diferenciadas limitaciones de los recursos de las familias, del grado de selectividad público y los mínimos estándares de calidad establecidos en las instituciones. El aumento de las demandas de acceso resultado de la explosión de la educación media y las limitaciones a incrementar los recursos facilitaron la expansión privada y la conformación del modelo dual público-privado derivado de la diferenciación institucional. Se caracterizó por ser definida como un crecimiento de absorción de la demanda excedente que no ingresaba al sector público por nuevas instituciones.

Una parte importante de la expansión privada se dio en el ámbito de la formación terciaria, en nuevos campos profesionales y siempre estuvo asociado a la diferenciación ó selectividad del sector público.

Constituyó la reforma universitaria más amplia y completa de la educación superior a escala regional. No se limitó a un impacto sobre el poder y la gobernanza de las universidades públicas sino sobre la distribución del poder al interior del sistema de educación superior. La expansión privada aumentó de oferta, diversificó los costos y los precios, aumentó la diferenciación institucional y permitió la expansión de la matrícula. Especialmente fue un canal para la expansión de la matrícula femenina. Con ello aumentó la competencia en los mercados universitarios, y se acercó más la universidad a



las demandas reales. Ella se expresó en varios países en una nueva dinámica de diferenciación ya no entre universidades laicas y religiosas, regionales o nacionales, sino con nuevos cortes como de elite y de absorción de demanda, con o sin fines de lucro, presenciales o a distancia, así como posteriormente entre universidades nacionales o extranjeras, o entre familiares o corporativas gestionadas por fondos. La diferenciación como proceso de reforma fue la base de la creación de sistemas universitarios y de un importante sector económico privado de presión. En Brasil, se conformó hasta una bancada de diputados promotores de la educación privada. Hubo desde entonces un corte político en la educación superior entre el sector público y privado y distintas alianzas sociales

3. La reforma de la regulación

La amplia diferenciación institucional tanto pública como privada, bajo lógicas de autonomía y de mercado sin regulación derivó en procesos de diferenciación de calidad, asociados a las distintas cualificaciones docentes, las infraestructuras educativas y las ecuaciones de costos y estructuras de gestión. Ello constituyó un nuevo movimiento reformista universitario centrado en la regulación que se centró en el establecimiento de estándares mediante niveles mínimos obligatorios para la prestación de los servicios educativos, el establecimiento de procesos de evaluación y acreditación de alta calidad y un mayor control sobre la apertura de nuevas instituciones privadas. Así, desde mediados de los 90 se impulsó la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad que buscó acotar la diferenciación de los niveles educativos que el mercado, los gobiernos y las universidades conformaron como resultado de la diferenciación institucional. Esta había tenido, como eje para su conformación, bajos controles reguladores.

La reforma de la regulación se soportó en la concepción de la educación superior como un bien público y la calidad como un resultado de los controles fundamentalmente sobre el sector privado. La reforma propendió a alterar la autonomía de las instituciones, reduciendo su grado de libertad institucional. La regulación se estructuró sobre la base de una tensión entre tipologías diferenciadas institucionales o de relativas estandarizaciones simplificadores para todas las universidades e instituciones de educación superior. En general en la región, la regulación se produjo especialmente sobre las tipologías institucionales y sobre el sector universitario privado.

En algunos países, la regulación se diferenció entre los niveles estatales o provinciales y los nacionales: en Argentina, las Provincias, segundo nivel del Estado, pasaron a regular la formación terciaria y el nivel Nacional, lo universitario. En México se solapa una regulación de nivel Estatal y Federal, y Brasil y Colombia, como la mayor parte de los países, colocaron la regulación a nivel Constitucional o legal a nivel Nacional o Federal. Ecuador, Perú y Venezuela, durante un largo tiempo mantuvieron una regulación consejista y corporativa del sector que finalmente fue desapareciendo en el 2008, 2014 y 2004 respectivamente. La diferenciación entre las funciones de investigación y de docencia, o entre grado y posgrado, se constituyó en uno de los ejes de tensiones de las políticas de regulación frente a la diferenciación institucional y de mercado que se estaba conformando.

En general, la reforma de la regulación se consolidó en casi todos los países de la región año a año a partir de sucesivas leyes mediante la introducción de sistemas de aseguramiento de la calidad marcados por estándares mínimos obligatorios y su fiscalización bajo lógicas relativamente sistémicas a cargo de los gobiernos, junto a una relativa flexibilidad y voluntariedad de estándares de alta calidad, impulsados por incentivos de recursos, de imagen o inclusive legales en algunos casos. La regulación y la fiscalización de la calidad fueron los ejes de tal política, el bien público su marco conceptual, y el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad de los insumos y los procesos educativos los instrumentos. Siguiendo el esquema de regulación de Trow, representó la confluencia de una regulación académica (sector público) y de mercado (sector privado) hacia una regulación estatal a cargo de los gobiernos o con un peso mayor de éstos.

Este impulso regulador caracterizó a toda la región desde fines de los 90. Así, la mayor parte de los países aprobaron la creación de agencias de evaluación y acreditación, inicialmente voluntarias, y de órganos públicos de regulación y de licenciamiento de los programas y de las instituciones. Para ello se crearon varios Ministerios, Viceministerios o superintendencias de educación superior y pluralidad de agencias de evaluación y acreditación. Cada una de ellas con sus especificidades nacionales. En algunos casos, la reforma de la regulación fue acompañada del cierre de universidades y programas, la no habilitación de nuevas instituciones así como también del establecimiento de sistemas de información



que permitieran tomar decisiones a partir de una mayor información sobre los sistemas universitarios. Los Ministerios pasaron a ser centros productores de información a la par que se expandieron los mecanismos de regulación.

La focalización en el tema de la información, de licenciamiento y de regulación, así como de evaluación y acreditación fue una reforma propia y específica, orientada a controlar la oferta, producir información, reducir las asimetrías informacionales e institucionales y depurar a los proveedores que no se ajustaran a los estándares establecidos. La regulación fue limitada a los insumos y procesos educativos y no ingresó en la certificación profesional o la evaluación de los aprendizajes reales. En general, buscó reducir parte de la diferenciación institucional anterior.

Así, la diferenciación institucional de los 70 en adelante, comenzó a ser limitada desde los 90 por las reformas de la regulación. Ella redujo la tasa de crecimiento de las nuevas instituciones y en algunos casos (El Salvador, Ecuador, Chile) la propia cantidad de instituciones. También la oferta de programas creció menos y fue más controlada, especialmente en el sector privado. Estándares más exigentes de profesores, de cargas docentes y de infraestructuras educativas fueron los instrumentos de esta regulación pública. La calidad se establecía por la vía de la autorización de la burocracia, de menor competencia y menor diferenciación.

La reforma introdujo estándares y controles de calidad públicos ante una oferta tan diversa y un reclamo de información pública del valor de las certificaciones (CINDA, 2005). Aunque hubo intentos de introducir los sistemas de aseguramiento bajo lógicas sistémicas o basados en la evaluación de los aprendizajes por los Colegios Profesionales, ante la incapacidad de lograr consensos políticos, finalmente en toda la región, se fueron aprobando marcos legales por los cuales los gobiernos nacionales se constituyeron en los garantes de la producción de la información y en los actores de la regulación mediante el establecimiento de condiciones básicas de funcionamiento de los sistemas de educación superior en tanto prestadores del complejo servicio de formación y habilitación profesional.

Tal dinámica sin embargo introdujo una relativa desautonomización de la universidad latinoamericana, fundamentalmente de los sectores privados, pero también en varios países del sector público. En Bolivia, Argentina y México, las Universidades tomaron iniciativas ante los órganos jurídicos o no aceptaron la evaluación externa. Estas políticas implicaban una relativa presión hacia la homogenización de los sistemas universitarios, en tanto el aseguramiento de la calidad se expresó en la proliferación de regulaciones, limitaciones a la diversidad y pérdida de capacidad de innovación, diferenciación y también de renovación de las instituciones.

El concepto de la calidad se formalizó y burocratizó como regulación normativa promoviendo la estructuración de modelos estandarizados de enseñanza con mínimos de insumos y de los procesos de enseñanza. La alta regulación en muchos casos derivó en casos donde la dirección real de las instituciones en tanto éstas sólo estaban autorizadas a realizar lo que las regulaciones le permitían y no a funcionar al interior de límites establecidos.

Esta reforma de la regulación, ha tenido diversas fases en su implementación. En sus inicios se llamó “cultura de la calidad”, luego se aprobaron marcos legales y se inició su instrumentación. Posteriormente se ampliaron los procesos de regulación y de evaluación y acreditación incluyendo formas de obligatoriedad. En este camino, en muchos países se ha considerado la existencia de una sobre-regulación. En este contexto, la nueva reforma se orienta a la búsqueda de políticas de flexibilización de la alta regulación, tales como en Ecuador, Brasil, Costa Rica, Brasil, Panamá o Venezuela.

Más allá de si se cumplen las etapas referidas, en todos los países se ha pasado a sistemas más regulados y fiscalizados. En sus inicios se establecieron agencias de evaluación y acreditación voluntarias para posteriormente encontrarnos con amplios sistemas de aseguramiento de la calidad con acreditaciones obligatorias, directa o indirectamente. En este camino de regulación, en algunos países con sus matices (Colombia, Ecuador, Brasil o México) se han instrumentado sistemas de evaluación de los aprendizajes o de certificación de las competencias profesionales.

La reforma de la regulación propendió a ser sistémica en su filosofía y de alcance para todas las instituciones, pero la autonomía universitaria a nivel legal o constitucional y el mantenimiento de esos marcos normativos, determinó que en países como Guatemala, Chile, Uruguay, Rep. Dominicana, Bolivia, Panamá, Costa Rica, Honduras (solo la UNAH) y México, se mantuvo un modelo dual de regulación y las Universidades públicas mantuvieron su autonomía a la hora de establecer los estándares de sus ofertas. En otros países como Brasil, Colombia o Argentina, y posteriormente Ecuador, Paraguay y ahora Perú se construyeron lógicas del aseguramiento de la calidad de carácter sistémicas. Podríamos decir



que al alcanzar lógicas sistémicas de licenciamiento y agencias de evaluación y acreditación, realmente se concluye el ciclo de la reforma de la regulación. Aún Uruguay, República Dominicana y Guatemala carecen de agencias de evaluación fundamentalmente asociado al mantenimiento de modelos duales de regulación.

La regulación fue el regreso del Estado y constituyó el eje de esta larga reforma en curso. Con ella, los países de la región también pasaron a tener mayores controles sobre la educación internacional y transfronteriza, limitando el general el ingreso de proveedores globales en forma directa. Los debates centrales en la instrumentación de esta reforma fueron inicialmente de limitación al sector privado representado en las universidades patitos o de garaje y en los proveedores extranjeros a través del rechazo a la apertura de negociaciones en el sector de educación en la Organización Mundial del Comercio (OMC).

En este contexto, en varios países, y especialmente en relación al funcionamiento del sector privado, pero también del público como en Ecuador o Colombia, se ha producido múltiples dinámicas gubernamentales de sobre regulación. Un caso paradigmático del exceso en la utilización de instrumentos de regulación se ha dado en Venezuela. Allí, la limitación de los incrementos en los aranceles, la no autorización de apertura de nuevos programas académicos, el establecimiento de incrementos salariales docentes y administrativos por decreto y la obligatoriedad del establecimiento de becas llevo a la drástica reducción del sector privado. En el sector público se ha producido el éxodo masivo de profesores, especialmente en el sector autónomo, por las limitaciones financieras. La regulación se ha expresado en la creación de un tercer sector, público, con directo control político por el gobierno. En Brasil, por su parte, la no apertura de nuevos polos de educación a distancia ha derivado en un rápido proceso de concentración institucional en unos pocos grupos empresariales.

El aumento de la regulación privada derivó en un menor ingreso de nuevos proveedores y una mayor concentración institucional de la matrícula en unas pocas grandes instituciones en casi toda la región (Rama, 2012a). Donde la dinámica de la educación superior permitió el uso de mecanismos más mercantiles, tales como sociedades anónimas o apertura en bolsas, la concentración institucional fueron mayor (Rama, 2012b)

Tal escenario de fiscalización y control, en un contexto de creciente expansión del conocimiento y de aumento de la división social y técnica del trabajo, creó una tensión entre regulación y diversidad, la cual se constituye en el eje del nuevo escenario reformista universitario en la región. Ello al tiempo ha coincidido con una revalorización de procesos educativos centrados en los aprendizajes y en la diversidad de la enseñanza, los currículos y las pedagogías, y no simplemente de las instituciones.

4. La reforma de la diversidad en el siglo XXI

Más allá de la diferenciación institucional, que ha facilitado cubrir nuevas demandas y masificar la cobertura, existe una tendencia estructural de los sistemas universitarios hacia una mayor diversidad curricular, pedagógica y de mercado, que se constituye en el factor impulsor de la reforma centrada de la diversidad institucional. Esta se expresa en múltiples direcciones. Desde algunas focalizadas en los aspectos curriculares, otras centradas en los aspectos de acceso, u otras más centradas en las diversidades pedagógicas. Constituyen dinámicas puntuales a nivel de las instituciones que conforman las bases de “la universidad de la diversidad” que es necesariamente plural y autónoma. La “reforma de la diversidad” implica flexibilidades pedagógicas y tecnológicas, y se conforma como la expresión de un conjunto de políticas curriculares, pedagógicas y organizacionales, así como también tecnológicas, focalizadas en el aprendizaje individualizado y especializadas en nichos de mercados. Muchas de ellas inclusive se focalizan en la atención a la diversidad de las personas y se identifican a políticas de acceso de las personas excluidas y que por ello también implican cambios pedagógicos y hasta curriculares: braille para ciegos, rampas para los lisiados, educación virtual o a distancia para todos incluyendo presos, personas con discapacidad o alejados de los núcleos urbanos, educación intercultural bilingüe para los indígenas, amplitud de horarios nocturnos o sabatinos para quienes trabajan, atención especial para las mujeres embarazadas, flexibilidad de documentación para inmigrantes o desplazados, cursos intensivos para estudiantes trabajadores o extranjeros, etc.

Muchas de estas flexibilidades al tiempo entran en tensión con los marcos de la regulación que se basan en la tendencia a la estandarización. El desafío de ésta reforma sin embargo no refiere sólo la diversidad de sujetos de los procesos



de enseñanza, y que por ende imponen diversidad de procesos de enseñanza, con diversidad de pertinencias, diversidad de estructuras organizacionales y diversidad de competencias, sino también diversidad misma de pertinencias, de articulaciones, de egresos, de currículos y de perfiles de salida y de trayectorias profesionales. Así irrumpen también múltiples educaciones como la educación teórica, la educación dual, la educación práctica, la educación en red, virtual, a distancia, semipresencial o empaquetada a través de MOOCs, la educación internacional en todas sus formas de acuerdos o la educación especializada de posgrados, como parte de esas crecientes diversidades curriculares y pedagógicas que comienzan a entrar en tensión con las regulaciones, por su simpleza, burocracia, procedimientos de verificación o reducidas tipologías para dar cabida a la nueva complejidad.

En una de sus orientaciones la “o las” reformas de la diversidad apuntan a la conformación de instituciones basadas en el diálogo de saberes, ya que el saber nace del intercambio entre paradigmas diferentes. En algunos casos, se apunta a instituciones que dialogan con el mercado a través de la articulación con las empresas a través de incubadoras de empresas, parques tecnológicos o redes de investigación internacionales. También de pertinencias globales con universidades de clase mundial centradas en la investigación. La expansión de las universidades tecnológicas y politécnicas en toda la región, pero especialmente en México, representa no sólo nuevas tipologías universitarias sino el basamento de mayores niveles de diversidades institucionales en los sistemas universitarios y que reclaman nuevas formas de regulación no estandarizadas sino diferenciadas.

La diversidad es también el pasaje a nuevas formas de creación del conocimiento, el cual, como lo sostiene el Modo 2 que implica alianzas diversas entre el mercado, la academia, la sociedad y el Estado, formatos inter o multidisciplinares, articulación a la práctica y pluralidad de enfoques por competencias. Las experiencias de universidades interdisciplinarias en Brasil es una expresión de este enfoque de los sistemas universitarios basados en la diversidad institucional. Los intentos de construir universidades de clase mundial desde la región, y especialmente de las nuevas universidades públicas de Ecuador, son una mirada puntual de estas diversidades. Ellas pueden ser de investigación o de docencia, con múltiples formas de organización académica.

Es una dinámica compleja que está produciendo múltiples dinámicas reformistas en las instituciones -y por ende de los sistemas de educación superior- que buscan sus nichos, mercados, campos o misiones propias. Si bien puede haber modelos específicos a nivel de universidades que promueven la virtualización, la equidad, la investigación, la articulación empresarial o social, lo característico es la diversidad institucional, curricular, académica y de financiamiento. La expansión de la educación a distancia y virtual, por ejemplo, deriva en la existencia de multimodalidades que ya en la región superan el 10% de la matrícula, y que impulsan formas de flexibilidad y diversidad de las regulaciones. Es parte de un movimiento más amplio de corte sistémico, que apunta a diversidad de dinámicas universitarias más allá de las tipologías en las cuales también se corre el riesgo de encasillar los modelos universitarios.

Es esta una reforma derivada de la escala que están asumiendo los sistemas de educación superior cuya matrícula superará el 56% de la cobertura en el 2018, y cuya amplitud y complejidad está entrando en tensión en todos los países con las formas de regulación, construidas cuando los sistemas eran mucho menos diferenciados y más pequeños. Esta tensión entre homogeneidad y escalas es lo que finalmente impulsa este nuevo movimiento reformista, que se concibe como una mayor diversidad en el funcionamiento de las dinámicas universitarias, no sólo en lo institucional sino también en los niveles, modalidades, pedagogías, localizaciones, financiamientos, regímenes de propiedad o de gestión, etc.

La diversidad social y las demandas de accesos masivos, llevan a nuevas articulaciones diferenciadas entre las universidades y las sociedades. Ello está impulsando inicialmente una ampliación de las tipologías universitarias, una mayor diferenciación institucional y sistemas de aseguramiento de la calidad más flexibles y diferenciados. Pero sobre todo constituye un incentivo a una mayor autonomía de las universidades y de los sistemas de educación como base de la construcción de la diversidad de trayectorias educativas de las personas. Ello impone que los conceptos dicotómicos tales como “equidad-calidad” o “regulación-libertad” se tornen más complejos por la propia dificultad de controlar la diversidad, la flexibilidad que requiere en aumento de la presión competitiva y las crecientes complejidades y desigualdades de los mercados de trabajo.

La amplitud y diferenciación de actores educativos (estudiantes, docentes y gestores) con la masificación y la diversidad de campos de conocimiento, enfoques pedagógicos y mercados laborales es la característica dominante en el siglo XXI. Ello lleva a políticas de reconocimiento de la diversidad, políticas proactivas de compensación, articulación de saberes,



y autonomía de los procesos de docencia e investigación con crecientes enfoques centrados en las competencias profesionales ante la enorme competencia en los mercados laborales de profesionales. La reforma de la diversidad es una respuesta a través de una mayor flexibilidad institucional, curricular y de recorridos individualizados con múltiples ambientes de aprendizaje.

5. La diversidad y los nuevos escenarios de la educación superior

La rápida renovación de saberes y las complejidades educativas de las sociedades actuales en el marco de los grandes cambios societarios están promoviendo el nuevo escenario en la educación superior dado que las tradicionales estructuras de apropiación y de transferencia de saberes no responden a las nuevas realidades. Crecientemente los profesores no tienen la capacidad suficiente para apropiarse de la actual multiplicidad de nuevos saberes, de la velocidad de su renovación ni de los cambios en los perfiles laborales. En tal sentido las prácticas, los programas y las enseñanzas se tornan obsoletas, situación que requiere de un proceso rápido de renovación de los currículos, de los saberes y de las destrezas. Ello requiere una transformación de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, así como de las instituciones. En ello, la burocracias de regulación, los procedimientos de control y fiscalización, el control centralizado, bloquean las innovaciones y la velocidad de respuesta de las instituciones y por ende de las sociedades a los cambios necesarios.

Ello lleva a una amplia reflexión sobre los nuevos roles no sólo de los docentes, de las instituciones, las tecnologías y las pedagogías, sino de los gobiernos y de la regulación. Los sistemas educativos están intentando realizar giros copernicanos para reconfigurarse, pero los controles y los mecanismos de regulación resultan obsoletos e ineficientes. En este nuevo contexto de saberes y tecnologías, el currículo se debería flexibilizar y estructurar por competencias con diversidad de modalidades pedagógicas y de recursos instruccionales. El docente debería pasar a ser un profesional actualizado y con habilidades para contribuir a que los estudiantes busquen y obtengan adecuadamente la información, procesen los diversos saberes, investiguen realidades, busquen y hasta propongan nuevas hipótesis y teorías en un marco colaborativo. Y las instituciones dejar de ser meros transmisores de saberes del pasado, para focalizarse en facilitar aprendizajes individualizados diferenciados.

En esta lógica, las instituciones buscan diversificarse en nichos, misiones y tipologías diferenciadas. Es una diversidad de modalidades educativas y de libertades, que es también un componente de la diversidad de saberes, la ausencia khuniana de verdades y el diálogo de los diferentes enfoques. Ello debería poner el acento en el reconocimiento de que las instituciones no pueden contener y por ende tampoco transmitir todos los saberes, y por ende se plantea tanto la diversidad de métodos, como la especialización institucional y la necesidad de articulación y de vinculación dentro de redes globalizadas con acento en los mercados, las múltiples pertinencias, las prácticas y pasantías profesionales o la investigación interdisciplinaria. La inclusión de otros sectores contribuye en este sentido a crear los diálogos necesarios para que las universidades puedan expandir sus propias fronteras del conocimiento. La investigación es un caso claro que se estructura a partir de una especialización y de un tipo particular de universidad con un alianza propia entre el mercado, la academia y la sociedad. Pero ellas son apenas unas pocas instituciones que deberían concentrarse en la investigación, en tanto las universidades de investigación, definidas como las que tienen más de 500 artículos en las bases de indexación internacionales, son apenas unas pocas decenas de universidades que representan menos del 3% de las universidades. También unas pocas instituciones cubren las demandas de formación a distancia, o multiculturales, o tecnológicas, etc.

La regulación a diferencia tiende a estandarizar, a limitar las tipologías, a establecer parámetros y estándares comunes. Es una contradicción que limita la capacidad de respuesta de los sistemas a los desafíos del capitalismo del conocimiento en el actual contexto de la revolución digital.

En tal sentido, la reforma de la diversidad implica una amplia tipología con diversidad de instituciones y funciones cada vez más diferenciadas y especializadas. La reforma de la diversidad amplía los escenarios institucionales superando la mera existencia de sistemas diferenciados en lo institucional, pero homogéneos en lo académico, impulsando lógicas educativas múltiples y deshomogenizadas ajustadas a las personas, a los mercados y a la eficiencia de la especialización, en el marco de sistemas lógicas sistémicas y de alianzas que permitan la movilidad y las trayectorias entre las instituciones.



Este nuevo enfoque reformista se centra en lo diverso como expresión social, pedagógica y epistemológica, y también en su contribución a la construcción de espacios de conocimiento y la necesidad de integrar lo local y lo global, lo presencial y lo virtual, lo teórico y lo práctico, lo público y lo privado, en el marco de currículos flexibles, libertad de cátedra, enfoques por competencias, diferenciaciones institucionales y autonomía de gestión, y también sobre estándares mínimos como base de la equidad y una calidad dada por multiplicidad de actores diversos con sus propios paradigmas de calidad.

Es esta una reforma que se centra en los estudiantes como sujetos sociales e individuales, mucho más que otras reformas más centradas en las instituciones, las formas educativas o la política, y es la forma de dar respuestas a la desigualdad de la inequidad en el acceso al saber. Para permitir una mayor cobertura y equidad, se requiere una educación individualizada, instituciones diferenciadas y sistemas diversificados. Ello responde más eficientemente que el discurso de la homogeneidad y la estandarización como respuesta a las desigualdades educativas creadas en la reforma de la diferenciación

En la región, la segunda reforma de los 80 y los 90 nos han dado una inicial diferenciación institucional, inicialmente pasando de sistemas públicos a sistemas duales público-privado, pero las prácticas regulatorias de la tercera reforma limitaron relativamente esos procesos. Los estándares mínimos junto a la acreditación crecientemente obligatoria, acotaron las fuerzas de la diferenciación institucional, limitando la diversidad y la libertad necesaria de la gestión universitaria. La diversidad como palanca de la calidad requiere una mayor diversidad de los sistemas. Sin embargo, las tipologías universitarias como instrumento de la diversidad han sido limitadas, salvo en el caso de México, donde ellas han permitido la expansión de nueve tipos de universidades (a distancia, virtuales, tecnológicas, politécnicas, pedagógicas, multiculturales, etc.). En Brasil, la tipología agregó recientemente la oferta virtual y a fines de los 90 incorporó los centros universitarios sin obligatoriedad de investigación, continuando su a diferenciar instituciones de investigación y de docencia. Argentina aún cuando con muchas limitaciones apenas se ha incorporado la existencia de universidades internacionales y de universidades provinciales en su tipología institucional, ellas han tenido más la función de limitar esos accesos.

Las universidades requieren para realizar todos sus fines y cubrir todas las demandas, políticas públicas que faciliten la diversidad y la diferenciación. La creación de tipologías universitarias es uno de los mecanismos para facilitar esa flexibilidad necesaria. También se requeriría una mayor movilidad académica estudiantil y docente a partir de sistemas de reconocimiento y de creditización de los aprendizajes, enfoques por competencia e individualización de los recorridos a través de diversidad de instituciones.

Lo central en esta materia parece ser la necesidad de un equilibrio entre tanta regulación como sea necesaria y tanta libertad y diversidad como sea posible. Es este el principio de la creación de conocimiento y de mejoramiento de la calidad, lo cual requiere diversidades y especializaciones, y permitir trayectorias entre diversidad de instituciones. La solución a los problemas de la deserción y el abandono y permitir diversificar los sistemas y permitir múltiples recorridos entre instituciones diferenciadas.

6. Las múltiples diversidades universitarias

La tendencia a la diferenciación descansa en la división técnica y social del trabajo y en la expansión del conocimiento. Los sistemas universitarios para dar cabida a las demandas desarrollan una tendencia propia a la diferenciación de sus ofertas. Ellas se expresan en diversidad de niveles, tipologías, localización, modalidades, pedagogías y campos disciplinarios entre otros. En este contexto se plantea la “multiversidad”, como expresión de un movimiento que habiendo pasado de la universidad como un arquetipo único, y limitado a las elites, se desarrolla a través de la diversidad académica y permite responder a múltiples y distintas misiones institucionales, en diferenciados campos de conocimientos para multiplicidad de demandas sociales. Es so momento representó un enfoque monopólico asociado a las grandes corporaciones americanas. Actualmente la diversidad se basa en multi instituciones con estándares mínimos y lógicas sistémicas de movilidad y articulación de las universidades para permitir múltiples recorridos y trayectorias personales. Que los créditos puedan ser transferidos entre instituciones y los perfiles de egreso no sean rígidos, incluso permitiendo la certificación de las competencias profesionales por terceros.

Las reformas de la diversidad son múltiples y muy diferenciadas y por ende se tiende a perder su unidad y su coherencia



como movimiento reformador. No nace del seno de una institución y carece de un manifiesto preliminar, sino de multiplicidad de actores, visiones y centros generadores. Para algunos, puede reducirse y acotarse a unas diversidades en detrimento de otras, o fundarse en la multidiversidad sin mercados. Entre esas posibilidades de caminos, encontramos las reformas que apuntan a la diversidad curricular, las cuales tienden a incorporar la flexibilidad de recorridos y las competencias. Igualmente, las reformas de la diversidad pedagógica, apuntan a cambios en los métodos de enseñanza, a la salida del aula, a la incorporación de las TIC, a una mayor intensidad de las pasantías y prácticas o al funcionamiento dual universidad-empresa, o a formas asociadas a los ámbitos internacionales, o tecnológicos, o de mercado, etc.

Podemos referir también a las reformas que apuntan a la diversidad de pertinencias, atendiendo a los diferentes mercados laborales, a los diversos niveles de demandas regionales, donde lo glocal, lo local, lo nacional o lo internacional se mezclan diferenciadamente en las estructuras curriculares. Ello se asocia también a las reformas de las diversidades de articulaciones, con diversidad de opciones sociales, económicas, regionales o políticas. Asociado a lo anterior podemos referir las reformas atendiendo a la diversidad de sujetos educativos y a la multiplicidad o la especialización de los estudiantes. La diversidad de accesos, distancia, virtual, híbrida, presencial o empaquetada (MOOCs) es también una de las formas en que se expresará este objetivo de la inclusión.

7. Las macrotendencias universitarias

La reforma de la diversidad es mucho más que multiculturalismo o multi-pedagogismo, multi-institucionalismo o multimodalidades. Ella está inserta en el marco de transformaciones más amplias de los sistemas universitarios y de las sociedades. Al analizar la prospectiva de los sistemas universitarios se verifican cambios tendenciales que se consolidan en seis macrotendencias, con sus propios impulsores y que generan a su vez sus respectivas macrotensiones. Esas fuerzas conforman un escenario tendencial diverso, conflictivo y contradictorio de transformaciones que tiende a aumentar el nivel de entropía de los sistemas de educación superior de la región en el contexto de la globalización, la mercantilización, los cambios tecnológicos y la expansión de los conocimientos. (Rama, 2010). Entre esas Macrotendencias - Macrotensiones podemos referir a los binomios de la masificación - deselitización de la educación superior (derivado de la tendencia a expansión de la cobertura, la diferenciación estudiantil y la diferenciación de los accesos); la diferenciación - deshomogenización (derivado de la diferenciación institucional, de la fragmentación institucional, de complejización de las universidades, y de la tendencia a la flexibilización de las estructuras curriculares), la regulación - desautonomización (derivado del aumento del rol del Estado como fiscalizador, del establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad, del nacimiento de regulaciones internacionales); la internacionalización - desnacionalización (derivada de la globalización de los flujos de conocimiento, de la expansión de nuevos proveedores y de la movilidad académica, de la especialización con los postgrados y de la tendencia a sistemas de acreditación internacionales o rankings como mecanismos de aumentar el valor de las certificaciones, con convergencia de los estándares); la virtualización - despresencialización (derivada de la transformación de las industrias culturales en industrias educativas con la digitalización y a la expansión de la educación a distancia, virtual y empaquetada (MOOCs); y la mercantilización - desgratuitarización de la educación superior (resultado del aumento de los costos educativos, la diversificación de las fuentes financieras, el aumento de la cobertura privada y la propietarización de la investigación y del conocimiento). Este conjunto de tendencias interactuando es un motor que contribuye a la diversidad de los sistemas y de la regulación

Estas macrotendencias se están produciendo en todos los sistemas terciarios en América Latina, con sus propias especificidades locales, pero que convergen a nivel regional con relativa sintonía y marcan el contexto de "las reformas de la diversidad" como motores impulsores de esas macrotendencias. Estas macrotendencias pautan los ejes de las reformas y transformaciones en curso, y son al tiempo los espacios de tensiones políticas, de conflictos académicos e institucionales, dado por el pasaje desde los marcos de funcionamiento y paradigmas anteriores hacia nuevas dinámicas universitarias, con complejos escenarios políticos, y académicos y reingenierías y reformas organizacionales. Las transiciones en curso a nivel de las universidades y los sistemas de educación superior son múltiples, entendiéndose por transición el proceso mediante (y durante) el cual determinadas reglas de juego son transformadas hasta producir una nueva forma de funcionamiento de los sistemas de educación superior y de articulación a las cambiantes sociedades.

La transición se percibe como un tiempo complejo impulsado por múltiples propuestas de micro-reformas, con diversas opciones y de difícil predictibilidad. Se constituye como un tiempo regido por la definición, establecimiento e instrumen-



tación de nuevas reglas de funcionamiento institucionales, incluyendo nuevas articulaciones sociales, académicas y normativas. El comportamiento de los actores políticos, económicos y académicos, y de sus ideas fuerza, se han mostrado como la dimensión relevante de esos procesos de transición. Ellas tiende a estar condicionada por la acción de impulso y las resistencias de esos diversos actores. Los actores actúan en este escenario como impulsores de sus particularidades visiones de cómo se responde a esos contextos que imponen la macro tendencias referidas. En este sentido, las reformas de la diversidad, se constituyen como un paraguas que facilita y permite impulsar varias fuerzas institucionales y fundamentalmente la macro tendencia a la deshomogenización y la diferenciación.

Así, la reforma de la diversidad, se constituye en el mecanismo de facilitación, legitimación y organización de las transiciones universitarias, en tanto toca las bases de la identidad universitaria, a saber la libertad de las comunidades académicas, la autonomía de las instituciones y la construcción de trayectorias individuales y de responder a los cambios en las sociedades, las tecnologías, los mercados y las formas del trabajo en el nuevo mundo del conocimiento.

Las reformas de las diversidades no conforman un camino claro sino múltiple de una forma de organización de los sistemas de educación superior a escala global, de sus fines y cometidos y de la distribución del poder entre los diversos actores e instituciones, hacia una nueva y distinta articulación institucional en el cual distintos actores interactúan y se producen modalidades de asignación y distribución del poder y de la formación profesional cada vez más diferenciadas. Las variables actúan independientemente pero tienden a convergir en esas grandes macro tendencias que hemos referido, y que además son contradictorias entre ellas, mostrando un escenario inestable de fuerzas en pugna con orientaciones diferenciadas.

Las reformas de la diversidad tienen en este sentido un alto grado de indeterminación de las acciones políticas de los actores, en tanto que pueden ser parte de un proceso de redefinición y de reingenierías mismas de las instituciones, y en este contexto luchando contra el exceso de las regulaciones públicas al tiempo que buscan sus propios nichos y oportunidades. Es un camino de diversidad e incertidumbre que no permite definir de antemano las estrategias y los comportamientos de todos los actores universitarios, ya que ellos buscan construir sus propios escenarios y futuribles, más allá de que la existencia de estándares mínimos obligatorios, tipologías diferenciadas y que algunos puedan pensar en una universidad homogénea con organizaciones idénticas y currículos y pedagogías similares.

La diversidad, en tanto dinámica más compleja de la diferenciación, tiende a promover necesariamente la especialización de las instituciones, lo cual facilita formas de cooperación y alianza entre ellas. En tanto la diversidad es infinita, ella restringe la capacidad de una institución de cumplir y acometer todas las posibles expresiones y posibilidades. La conformación de redes, alianzas, subcontracciones o incluso fusiones, son derivaciones de estas diferenciaciones de fines, misiones o nichos de mercado. Es una dinámica por la cual al tiempo que las universidades se especializan, los sistemas universitarios se diversifican institucional y educativamente. Tal realidad sin embargo sólo es posible sobre la base de la autonomía y la libertad de las instituciones para construir sus propios perfiles.

8. Conclusiones

La diferenciación institucional fue la reforma universitaria de los 80 y 90. Ella fue un movimiento limitado que se redujo en general a lo público y lo privado de las instituciones, y convivió con iguales modelos académicos (Facultades, tipologías, organizaciones, estructuras de clases, pedagogías, currículos, carácter presencial o nacional, etc), y cuya diferenciación era predominantemente en calidad por lógicas de mercado, recursos económicos, de niveles de formación docente (capital humano) y de la infraestructura de las universidades (capital dinero). Esta desigualdad impulsó una posterior reforma de la regulación que introdujo el licenciamiento público de los programas y a las agencias de evaluación y acreditación como base para alcanzar un mínimo de igualdad de oportunidades educativas para las personas y la sociedad. Esta reforma se basó en un enfoque de la educación como un bien público, y una visión homogenizadora de los sistemas universitarios, aun cuando no siempre logró imponer lógicas sistémicas de la educación superior, sino que pervivieron los modelos duales fragmentados público - privado en muchos países dada la autonomía en muchos países del sector público y el tipo de financiamiento.

La reforma de la regulación pública impuso controles y estándares que lentamente fueron reduciendo la autonomía



pública, la libertad privada y también la innovación y la diversidad institucional y no favorecieron una mayor tipología o diversidad de los sistemas. Con ello también se limitó la calidad y la pertinencia, en tanto ellas son una expresión de la contrastación de las diferencias y la realización de las misiones diferenciadas de las instituciones cubriendo nichos de mercados, y campos profesionales distintos. Cuando todos los programas e instituciones lleguen a cumplir los cada vez mayores estándares mínimos de calidad que se exigen a los programas así como la acreditación cada vez más obligatoria de la alta calidad (o sea mínimos y máximos) se tendrá un escenario de una universidad única con distintos nombres pero iguales misiones y características.

En este contexto está naciendo una demanda de diversidad, que es al tiempo la búsqueda de siempre de la libertad y la autonomía de las instituciones y de las comunidades académicas buscando construir sus caminos pedagógicos y curriculares propios. Como hace 100 años. La excesiva regulación, el avance de estándares más homogéneos de todos los procesos educativos, la escasa diferenciación de tipologías institucionales, plantea una tensión entre libertad y autonomía como mecanismo para alcanzar la calidad a través de la diversidad o calidad a través de la burocratización y regulación de los procesos educativos. La diversidad y la autonomía son así la base de una dinámica de construcción de amplios y diferenciados sistemas de educación superior que no sólo respondan a las complejidades del conocimiento, del trabajo y de las oportunidades de trayectorias personales, sino que además abran las puertas al multiculturalismo, currículos y recorridos más libres y diversos con pedagogías propias de cada institución y ajustadas a los distintos campos del conocimiento y de sus propias misiones.

La reforma de la diversidad sin embargo es mucho más que multiculturalismo y políticas de compensación de acceso. Es también, multipedagogismo, multicurrículo, multiversidad, pertinencias múltiples, múltiples conocimientos, multimercados, multiestudiantes, instituciones, docentes y formas de gobernanza, así como de autonomía académica a través de la flexibilización, la innovación curricular y la libertad de recorridos educativos. No es sólo la multiversidad como eje de la universidad haciéndola más compleja, sino de sistemas universitarios diversos y articulados en base a diversidad de tipologías universitarias.

Referencias bibliográficas

- CINDA -IESALC (2005). *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. Santiago de Chile: CINDA.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Merton, R. (2002). La división del Trabajo Social de Durkheim. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 99, 201-212.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (2010). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. México: ILCE.
- Rama, C. (2011). *La universidad pública latinoamericana: entre el cambio y la continuidad ante las nuevas realidades*. Ponencia presentada en el Foro Mundial: La Universidad Pública: Retrospectiva y Prospectiva hacia el 2025. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México, DF, 12- 13 de mayo del 2011.
- Sánchez, L. A. (1949). *La universidad latinoamericana. Estudio comparativo*. Compendio. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.



Claudio Rama

Economista, Máster en Educación, Doctor en Educación, Doctor en Derecho y cuatro Postdoctorados. Investigador de la Universidad de la Empresa (UDE) (nivel II en el SNI) de Uruguay donde dirige el Centro de Estudios sobre la Educación Superior en América Latina (CEES). Es Consejero de la Red de Universidades ILUMNO y Director del Observatorio de la Educación Virtual de Virtual Educa. Fue Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y Rector del Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN). En Uruguay fue Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Empresa (UDE), Director del Instituto Nacional del Libro, Director del Sistema Nacional de Televisión y Vice-Presidente del Sistema Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SODRE). Ha publicado 27 libros propios y ha recibido 7 doctorados honoris causa.

claudiorama@gmail.com

Fecha de Recepción: 12/03/2018

Fecha de Aceptación: 6/04/2018

