

Cardelli, Jorge. **Educación superior, transnacionalización y virtualización. Un estudio de caso en Argentina.** *En publicación: Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos.*
López Segrera, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Noviembre 2007 ISBN 978-987-1183-61-6

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/10Cardelli.pdf>

Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO
<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>
biblioteca@clacso.edu.ar

JORGE CARDELLI*

EDUCACIÓN SUPERIOR, TRANSNACIONALIZACIÓN Y VIRTUALIZACIÓN

UN ESTUDIO DE CASO EN ARGENTINA

INTRODUCCIÓN

En este trabajo me quiero referir a las configuraciones emergentes en el plano de la educación superior como consecuencia del desarrollo de las tecnologías en informática y comunicaciones (TICS) y su impacto en Argentina. Un rasgo central de los procesos educativos cuya estructura está asentada en las TICS es que están dinamizados por el desarrollo expansivo de la inversión del capital en las áreas de la educación superior y la formación profesional. En Estados Unidos hay un dinamismo importante de la inversión privada. Esto impulsa la creciente transnacionalización de la educación superior que hoy presiona fuertemente a través de la OMC por la “liberalización de las trabas nacionales” para su circulación por el mundo. En este contexto, me interesa analizar, a través de un estudio de caso, a los actores de la emergencia de los nuevos proveedores, el contexto de su desarrollo en Argentina y su proyección en un proyecto de reconfiguración del Sistema de Educación Superior

* Licenciado en Matemáticas. Especialista en Metodología de la Investigación. Director de la escuela de formación pedagógica y sindical Marina Vilte de CTERA. Director de la especialización en Metodología de la Investigación Educativa (Convenio Universidad Nacional del Comahue de Argentina-Escuela Marina Vilte de CTERA). Profesor efectivo de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Nacional (ES) que tiene a la educación superior norteamericana como punto de referencia.

LA REVOLUCIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA Y LA RECONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A los efectos de construir un marco teórico para presentar los escenarios emergentes en la educación superior, tomaré como punto de partida las siguientes consideraciones sobre las transformaciones científico-tecnológicas de carácter revolucionario que emergen desde la posguerra en adelante, y que muchos, sobrevalorando su poder de determinación, dan en llamar la “nueva sociedad del conocimiento”. Los efectos de su desarrollo se sienten de diferentes maneras en todo el mundo.

El desarrollo científico y tecnológico es parte del desarrollo capitalista actual, y las políticas neoliberales lo han impulsado fuertemente, junto a los procesos de financiarización de la economía. En este proceso se han generado mecanismos de articulación entre las necesidades del capital transnacional y los espacios de producción del conocimiento científico y tecnológico. En esta articulación han empezado a operar los mecanismos de mercado. Las necesidades de financiamiento de las instituciones públicas y privadas de investigación se intercambian por la dirección de las orientaciones de investigación necesarias para la producción de determinados conocimientos, que luego serán puestos en acción en lo político-militar o lo económico. En el plano de la producción, ya no se discuten los efectos de la incorporación del conocimiento científico y tecnológico en el incremento de la productividad, como tampoco su consecuencia en la ampliación de la capacidad competitiva.

Las tesis en boga sobre el crecimiento económico resaltan el vínculo micro y macroeconómico entre el incremento de la base de conocimientos, la productividad y la competitividad. En las economías desarrolladas hay suficiente evidencia como para demostrar que los sectores que utilizan sistemáticamente insumos de conocimiento y fuerza laboral educada crecen más rápidamente y generan mayores ganancias (Rodríguez Gómez, 2003: 87).

Esto se evidencia en el papel clave que tienen las investigaciones científico-tecnológicas en el desarrollo de las empresas transnacionales. Esto no lo puede llevar adelante un empresariado pequeño, si se tiene en cuenta que hay que disponer de equipos de gran cantidad de investigadores y la correspondiente infraestructura. De cualquier forma, hasta hoy es imprescindible el protagonismo del estado. Esto es fuertemente visible en EE.UU. Estas actividades de investigación son, a su vez, herramientas para captar excedentes de diferentes lugares del mundo, y en especial de los países periféricos. Pero ello exige adecuaciones de la

legislación en lo que hace a la protección de la propiedad intelectual e industrial. Esto es lo que están impulsando EE.UU. y otros países desarrollados en la OMC. Podemos decir que el desarrollo científico-tecnológico tiene bases nacionales y aspira a proyectarse hacia un mercado mundializado del conocimiento científico-tecnológico con hegemonía en los centros imperiales de EE.UU., Europa Occidental y Japón.

Una consecuencia de este papel preponderante del conocimiento es una mayor exigencia de calificación para los trabajadores del sector moderno. Este es uno de los factores importantes de ampliación de la demanda de educación superior. La respuesta desde las políticas neoliberales ha sido incrementar la participación del capital privado y, a su vez, mercantilizar la educación superior pública. Rodríguez Gómez, al señalar una de las transformaciones que se están produciendo en la ES de los países desarrollados, afirma: “Presencia creciente de inversión privada en la oferta de educación superior. Procesos de privatización y mercantilización de los servicios educativos. Modelos empresariales (*for profit*) y corporativos. Contratación de proveedores privados para realizar tareas complementarias a funciones académicas (*outsourcing*)” (Rodríguez Gómez, 2003: 88).

Se busca constituir sistemas de educación superior que integren lo público y lo privado a través de mecanismos de mercado. Estas políticas, cuyo desarrollo se dinamiza desde las naciones desarrolladas, también articulan la creciente constitución de un mercado internacional de educación superior que supere las tradicionales trabas nacionales. La OMC es la herramienta institucional en el plano internacional que trabaja en este sentido. Igual que con la producción de conocimiento científico y tecnológico, se aspira a captar excedentes de diferentes lugares del mundo. Esto ya sucede en volúmenes importantes con EE.UU. y Australia.

Como síntesis de las transformaciones nacionales con proyección en el desarrollo del mercado mundial de ES, se pueden enunciar, siguiendo a Rodríguez Gómez, “tres grandes procesos: la importancia creciente de la educación superior como factor de desarrollo y competitividad; la creciente demanda de educación superior de parte del sector productivo y de la población; y la configuración de una dinámica de adaptación y cambio de los sistemas de educación superior como respuesta a los desafíos del entorno” (Rodríguez Gómez, 2003: 89).

En este contexto de reconfiguración de los sistemas de educación superior nacionales y de desarrollo del mercado mundial de la ES, es donde surgen los “nuevos proveedores” que compiten por la demanda. Dice Rodríguez Gómez:

La noción de nuevos proveedores hace referencia, por un lado, a un sector de empresas y corporaciones distinto del sector privado tradicional que se ha hecho presente en la educación superior y que

se describe como el sector de universidades y centros de enseñanza superior de carácter empresarial (o *for profit*). Por otro lado se menciona a las organizaciones públicas o particulares, que ofrecen educación superior (presencial o a distancia) a través de medios electrónicos, así como a las organizaciones que brindan medios de soporte y servicios complementarios a esta categoría de proveedores (Rodríguez Gómez, 2003: 90).

El surgimiento de los nuevos proveedores de educación superior, además de su crecimiento cuantitativo, tiene importancia cualitativa en cuanto se convierte en un elemento dinámico en la reconfiguración de los sistemas de educación superior nacionales, a través de la promoción de su integración mediante mecanismos de mercado y la profundización del desarrollo del mercado educativo mundial.

Este proceso tiene su mayor fuerza en los países desarrollados, y en EE.UU. en particular. La ideología neoliberal y el capital en el sector educativo son los sujetos activos del mismo. Su desarrollo en Argentina viene siendo impulsado desde el inicio de las políticas educativas neoliberales de los noventa. La idea que guía este trabajo es que la dinámica de los actores de dicho proceso no se agota en el interés económico, sino que además tienen como proyecto: el debilitamiento de la universidad pública con su tradición de gratuidad, ingreso irrestricto y cogobierno docente-estudiantil; reconfigurar un sistema de educación superior donde se reduzcan las distancias entre las universidades públicas y privadas, y los mecanismos de mercado sean las claves para su integración. Analizaré estas hipótesis en el caso de una universidad pública que tiende a comportarse como un nuevo proveedor: la Universidad Virtual de Quilmes.

ESTADOS UNIDOS Y LA EMERGENCIA DE LOS NUEVOS PROVEEDORES

ALGUNOS ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NORTEAMERICANA

Veamos ahora algunas características de la educación superior norteamericana, y cómo estas la potencian para una clara estrategia de desarrollo del mercado mundial de educación y de hegemonía en el mismo.

Lo primero que hay que señalar es que la educación superior norteamericana siempre ha dependido de los estados, lo que hace que haya importantes diferencias en su interior, según a cuál pertenezca. A esto se agrega que desde su constitución tuvo características masivas y, al revés de la universidad elitista europea, el sector privado siempre tuvo una fuerte participación.

En EE.UU. hay más de 3.600 instituciones de educación superior con más de 14 millones de alumnos. El 20% de estos está en el sector privado. Todo el sistema es arancelado y esto ya comporta un criterio de

selección. El 17,5% del financiamiento de la educación superior es por vía del arancel. A esto le podemos agregar que hay instituciones abiertas, en que lo único que se exige es la graduación secundaria, y otras que son cerradas y consecuentemente selectivas, que exigen logros académicos previos (Krotsch, 2001: 112).

Los estados tienen el 56,9% del peso del financiamiento y el estado federal aporta al sector público el 13,2% de su financiamiento, y al sector privado el 17%. Esto muestra que el sector privado es importante, pero no expresa toda la fuerza del modelo empresarial, como se verá más adelante. También es necesario observar la fuerte participación estatal en el financiamiento, pero de este solo hecho no se puede concluir la política estatal hacia las instituciones de educación superior norteamericana. Un elemento con fuerte valor explicativo son las características institucionales de las universidades públicas norteamericanas, que las vuelven más fácilmente adaptables a las políticas de incorporación de los mecanismos de mercado (Krotsch, 2001: 112).

Tienen una enorme “autonomía y son administradas, a diferencia de lo que se describió en Europa, por patronatos (*governing boards*), conformados por grupos de legos (no profesores), cuya constitución varía mucho según los estados. De esta forma, la estructura de poder institucional está desde un principio mucho menos dirigida por lo académico y más orientada hacia la gestión empresarial en busca de más clientes (alumnos) y fondos privados. Designado por el patronato, el presidente es un factor de gobierno clave en las instituciones, determinando la ‘misión’ específica de las mismas” (Krotsch, 2001: 112).

Es decir, son instituciones verticales en las que los actores del proceso pedagógico determinan muy poco. Esta característica es la que las vuelve adaptables a los funcionamientos mercantiles, más aún cuando este es el camino para conseguir financiamiento y poder mantener estándares de competitividad. No tienen cátedras y sí departamentos, lo que en los hechos reduce aun más el poder del profesor; en tanto no es propietario de una determinada “materia”, como sucede en los regímenes de cátedra. El profesor no es el señor feudal de una cátedra, pero tampoco un trabajador con derechos reconocidos.

Un último rasgo determinante que me interesa señalar de la educación superior norteamericana es su funcionalidad para un mercado de oferta y demanda de conocimiento. Esta dirección es la que se ha impulsado históricamente, y es hoy del máximo interés de las políticas neoliberales del estado norteamericano. Es el modelo que se trata de exportar al mundo entero. En él, el análisis de la demanda estudiantil tiene mucho peso a la hora de definir la oferta curricular, ya que es importante para las instituciones atraer matrícula y, con ello, el ingreso de fondos (Berdahl y Millet, 1994: capítulo 12). Este hecho lleva a que intelectuales afines al pensamiento neoliberal afirmen que la univer-

sidad norteamericana es más de estudiantes que de profesores. Esta afirmación es excesiva y, a su vez, general. En los hechos, los estudiantes no pueden incidir en los destinos de la institución a través de su protagonismo. Si bien es cierto que la demanda de educación superior envía señales para el diseño de la oferta, esto no significa que las universidades no planifiquen teniendo en cuenta las posibles líneas políticas del estado y, en particular, las fuentes de financiamiento.

Finalmente, el sistema de educación superior norteamericano tuvo, desde sus orígenes, características masivas y la suficiente flexibilidad para responder con ofertas desde lo público o lo privado. Se puede decir que estas dos últimas instancias, en su dinámica de funcionamiento, tienden a acercarse bastante. Esto también se ve en las políticas de acreditación y evaluación, donde lo público aparece muy imbricado con lo privado, y donde los mecanismos de mercado operan como articuladores (García de Fanelli, 1999). Esta característica del sistema de educación superior norteamericano ha tenido y tiene fuerte impacto en los intelectuales que hegemonizan las direcciones ideológicas de las políticas de educación superior en el mundo, y en Argentina en particular (Altbach, 2001).

En Argentina hay un factor distintivo que es importante señalar. En la década del sesenta, las políticas de los gobiernos militares promover el desarrollo de universidades privadas, la creación de universidades en el interior del país y la creación de instituciones de educación superior alternativas a las universidades públicas nacionales no sólo estuvieron determinadas por la necesidad de generar una oferta que diera respuesta a la demanda de educación superior, sino también de encontrar algún camino que condicionase la creciente politización del movimiento estudiantil de las universidades públicas y su consecuente defensa de la gratuidad y el ingreso irrestricto. A la tradición de lucha de este movimiento hay que agregarle el impacto que sobre él tuvieron las movilizaciones estudiantiles de Europa y el surgimiento de las organizaciones gremiales de docentes universitarios. Esta característica de los estudiantes universitarios argentinos volvió a emerger en la post-dictadura de 1983.

Desde la perspectiva neoliberal, la masividad no sólo es inconveniente porque no se garantiza calidad, sino además porque crea las condiciones para la politización de los estudiantes y la ineficacia de la gestión de las universidades. Consecuentemente, en la década del noventa el discurso de la calidad apareció cuestionando la masividad y la ineficiencia de las universidades públicas. La política de creación de universidades de los noventa, y el mayor reconocimiento a las universidades privadas durante ese período, tenía como una de sus direcciones centrales el debilitamiento político del movimiento estudiantil y sus banderas históricas: la gratuidad y el ingreso irrestricto. Como veremos más adelante, este es uno de los objetivos de la creación de seis universidades públicas en el conurbano bonaerense en la década del

noventa. Más aún, la evidencia histórica muestra que el discurso de la calidad siempre ha tenido como componente en su motivación política e ideológica la despolitización y la neutralización de los docentes comprometidos con un sentido nacional y popular. De manera más amplia, se puede afirmar que el interés por el debilitamiento de la autonomía ha buscado como uno de sus objetivos cuestionar la capacidad crítica y movilizatoria de la universidad argentina.

A partir de lo expuesto, las diferencias de las universidades públicas argentinas con las norteamericanas son importantes, de carácter estructural e histórico, y se constituyen en obstáculos para la implementación de las políticas neoliberales. El carácter nacional y por sobre los estados provinciales, el ingreso irrestricto y la gratuidad, las características del financiamiento, la autonomía con cogobierno docente-estudiantil, el débil aunque creciente papel del mercado en sus decisiones y el creciente desarrollo del sindicalismo universitario conforman un conjunto de características que explica la gran distancia que aún existe entre una universidad pública y una privada. Esta es una diferencia central con EE.UU. Las políticas neoliberales de los noventa han buscado acortar esta distancia a través de políticas que incluyen un trato común a universidades privadas y públicas, presión a las públicas para incorporar mecanismos de ingreso selectivo, arancelamiento y financiamiento por venta de servicios, y finalmente la promoción de los mecanismos de mercado como criterio de organización universitaria. En términos de Marcela Mollis, buscan alterar sus identidades históricas (Mollis, 2003).

LOS NUEVOS PROVEEDORES

En el caso de los nuevos proveedores en la ES norteamericana, interesa destacar dos aspectos importantes. El primero de ellos hace a la importancia de su desarrollo. Hacia 1998, las instituciones de educación superior de carácter empresario superaban a las públicas o privadas. Aunque, en su inmensa mayoría, sus programas son de dos o menos años. En el plano de la virtualización, en 2001 había 1.180 instituciones que ofrecían servicios en línea, abarcando desde cursos aislados hasta programas de posgrado completos. Si bien es cierto que el 51% correspondía a instituciones de educación superior públicas, el 27% de la oferta tenía carácter empresarial. De la información presentada se desprende también la fuerza de la inversión privada (Rodríguez Gómez, 2003).

Una de las líneas centrales de desarrollo de los nuevos proveedores es la educación virtual. La emergencia y desarrollo de este sector en EE.UU., Australia, Reino Unido y otros países desarrollados tiene mucho interés para el análisis porque constituye una de las direcciones a través de las cuales las políticas neoliberales aspiran a desarrollar el mercado mundial de educación superior por medio de la liberalización

de las restricciones nacionales (García de Fanelli, 1999). Para finalizar, me parece importante visibilizar a la OMC como la instancia institucional internacional que aspira a promover, desarrollar y gestionar la libertad de mercado, que en los hechos será de hegemonía para los países del Norte, y en particular para EE.UU. Esta libertad de circulación incluye a la educación, y una condición necesaria para ello es su comportamiento mercantil.

LA VIRTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD VIRTUAL DE QUILMES

LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN ARGENTINA

En Argentina, hay un proceso de crecimiento de la enseñanza virtual con un fuerte protagonismo de las universidades públicas. De acuerdo a datos del Ministerio de Educación, hay 290 títulos de grado, pregrado o posgrado de carreras a distancia en 44 universidades. De estas, 25 son públicas y 19 privadas. Un ejemplo de este crecimiento es la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Unos 20 mil alumnos estudian bajo esta modalidad. Los alumnos de esta facultad pueden cursar muchas asignaturas de las carreras de manera presencial u *online*. Este sistema comenzó a implementarse en 1993, y se ha ido ampliando paulatinamente a cada vez más asignaturas (Cáffaro, 2005).

El desarrollo de este proceso está encuadrado en marcos jurídicos que surgen de las reglamentaciones de artículos de la Ley de Educación Superior. En el Ministerio de Educación y Cultura, cuenta con un área específica la Dirección de Educación a Distancia, cuyo fin es la promoción, desarrollo y control de esta modalidad. En dicha área se afirma que a través de normas reglamentarias se puede reconocer el nivel académico de las diferentes carreras que se proponen y se puede controlar su calidad (Cáffaro, 2005).

Es importante señalar que la Universidad de Quilmes fue pionera en el desarrollo de la educación virtual en Argentina. Más adelante trataremos con mayor detalle su estructura y funcionamiento. La expansión de la educación a distancia en nuestro país no es homogénea y está más extendida en las universidades públicas más chicas y de ciudades más periféricas. Las tradicionales universidades públicas, como la de Buenos Aires, La Plata, Córdoba y Tucumán, no tienen carreras a distancia (Marquis, 2002: 4). Su desarrollo se da en el nivel de asignaturas de diferentes carreras de grado presenciales, cursos de posgrado o formación profesional. Los estudiantes de estas universidades son fundamentalmente jóvenes que continúan sus estudios post-secundarios y, como veremos en el caso de la Universidad Virtual de Quilmes, su población de estudiantes tiene otras características. Por otro lado, en las universidades privadas de prestigio en la clase dominante, como la Torcu-

to Di Tella, las carreras principales, como la licenciatura en economía, relaciones internacionales o ciencias políticas, son predominantemente presenciales, aunque se complementen con entornos virtuales (Mollis, 2001: 89). También en estas universidades la población estudiantil es joven y continúa sus estudios post-secundarios. Estas observaciones no pretenden cuestionar la magnitud del desarrollo de la educación virtual en Argentina, pero sí señalar que las cifras indican una expansión desigual y, por ello, es necesario mirarlas de manera más detenida.

Las universidades extranjeras también ofertan educación a distancia, como es el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona, la UNED, la Politécnica de Madrid y varias más. Su estatuto legal es que sus títulos no tienen reconocimiento oficial. Esto puede ser resuelto si la universidad extranjera en cuestión acredita su carácter de universidad privada en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (Marquis, 2002: 5).

PUNTOS DE PARTIDA

Hay un conjunto de hechos que es necesario enumerar para analizar la especificidad educativa de la educación virtual, ver sus dimensiones y sus aspectos contradictorios. Para el desarrollo de este punto, me parece importante la perspectiva de conjunto que se expresa en las notas de clase del curso sobre educación superior comparada de López Segrera en CLACSO, en 2005. A través de una mirada amplia, pone en la mesa los diferentes aspectos de la educación virtual, sus potencialidades y también los peligros que puede encarnar (López Segrera, 2005).

Lo primero que quiero señalar es que el impacto de las TICs en las universidades no se explica solamente por el hecho de que en su organización haya una fuerte participación del capital, o porque sean impulsadas por las políticas neoliberales. Por la vía de las TICs se han ampliado las fuentes de información y también la rapidez en el acceso a ellas. Han potenciado el carácter colectivo de la producción de conocimiento científico (López Segrera, 2005). Por otro lado, también han crecido enormemente las posibilidades de enseñanza y aprendizaje a través de los métodos que implican la participación de tecnologías informáticas y de comunicación. Este segundo elemento abre un camino de posibilidades para dar respuestas a la masificación de la demanda de educación superior. Es importante señalar aquí que esta demanda tiene como componente principal la exigencia del derecho a la educación superior como vía de acceso al conocimiento y la formación tecnológica necesaria para la obtención del mejor empleo posible, y como expectativa de ascenso social. Este último componente tiene una fuerte tradición en Argentina. Es por esta capacidad de respuesta que se introducen los nuevos proveedores, haciendo buenas ganancias con su canalización y garantizando

una formación con las orientaciones ideológicas y culturales afines a los intereses de la actual etapa de desarrollo capitalista. En este punto, me interesa reafirmar que en las TICs hay un núcleo de saber científico y tecnológico que hace posible el lucro, pero que puede cumplir un papel alternativo y en función de un proyecto de mundo diferente.

La segunda cuestión a discutir es aquella afirmación que dice que con la enseñanza virtual queda abolida esa limitación en tiempo y espacio que estaba asociada a la enseñanza presencial. Esta última siempre necesita un territorio espacio-temporal donde se deben realizar sus actividades para desarrollarse; y esta limitación desaparece con la enseñanza virtual (Flores, 2002: 15). Creo que se está dejando de lado el valor político e ideológico de la experiencia ciudadana que está asociada a la presencia simultánea de profesores, estudiantes e investigadores, y al intercambio que surge del trabajo común. Para tomar ejemplos extremos, es difícil pensar las grandes movilizaciones estudiantiles como el Mayo Francés o el Cordobazo de Argentina, o en general la cotidianidad del debate político, ideológico, filosófico y gremial en un sentido amplio en las universidades, si no hubiese habido la posibilidad de discutir colectivamente y de manera presencial las ideas que dieron vida a los movimientos. En este aspecto no puede dejarse de lado que la educación ideológica y política de la juventud es parte de los objetivos pedagógicos de la educación superior, y a esto contribuyen los entornos humanos que se conforman alrededor de los jóvenes en las universidades. La experiencia ciudadana en las universidades públicas es muy diferente que en las privadas. Esto en Argentina es muy claro, y hasta lo es en la conciencia de quienes conducen las universidades donde se forman las elites de poder.

Como decíamos con anterioridad, el discurso de la comunicación *online* se presenta como una dirección de superación de los obstáculos de tiempo y espacio exigidos por la presencialidad. Esta concepción sustitutiva se expresa en el discurso de los intelectuales que trabajan en el desarrollo y promoción de la educación superior virtual. Como ejemplo veamos la siguiente definición:

El Campus Virtual es un programa lógico-integral y es un escenario de recreación de todas las condiciones, espacios y procedimientos que componen los procesos de enseñanza y aprendizaje en una universidad. Es un espacio complejo en el que se encuentran rediseñados en un espacio virtual todos los espacios y servicios de un Campus Universitario (Del Bello, 2001: 11).

Se tienden a debilitar las diferencias con la enseñanza presencial, relativizando el tema de la comunicación personal e inter-grupal directa y simultánea en un mismo lugar físico, y las diferentes formas de solidaridad y organización colectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje que de allí emergen, como lo muestra la experiencia de la vida

cotidiana en una universidad. Desde el punto de vista pedagógico y, más aún, didáctico, me parece una posición reduccionista. Esto es una generalización que surge de una fetichización de la tecnología informática y sus correspondientes materiales didácticos, que son justamente una de las vías por donde se introduce el proceso de mercantilización educativa. En este punto considero esencial insistir en que el debate sobre la educación a distancia debe ser atravesado por lo pedagógico, que es específico, además de ser ideológico y político.

La tercera cuestión que aparece en el discurso de la justificación de la potencialidad de la educación virtual es que las universidades virtuales son de alumnos y no de profesores. Se dice que estos, junto con los tutores y a través de los dispositivos por donde circula la interactividad, se constituyen en mecanismos de influencia educativa. Pero lo central es que los alumnos construyen sus aprendizajes. En el trabajo de referencia teórica de la experiencia pedagógica de la Universidad Virtual de Quilmes, se dice lo siguiente:

La interactividad entre profesores, estudiantes y contenidos está fundamentada como eje principal en la concepción constructivista de la enseñanza, el aprendizaje y la intervención educativa. También se concreta en el diseño de los materiales educativos, en el desarrollo de propuestas de trabajo cooperativo, así como en los Mecanismos de Influencia Educativa (MIE) que deben accionar los docentes y/o tutores en su relación con los estudiantes (Santángelo, 2000).

En esta afirmación, como a lo largo de todo el mencionado trabajo, se tiende a invisibilizar el papel de dirección intelectual y moral del educador. Desde una perspectiva freiriana o gramsciana, con las que me siento identificado, siempre existe la dirección intelectual en el proceso educativo, y por nuestra formación la tenemos personalizada en el profesor. En el caso de la educación virtual, la relativización de esta dirección es reemplazada por la estructura informática y los correspondientes materiales didácticos. Lo que no está visible es que esta estructura está diseñada y dirigida por intelectuales con un claro sentido curricular y didáctico. Este sentido no es de ninguna manera aséptico o descomprometido con un determinado proyecto de mundo a construir. En este sentido, se puede decir que hay una cierta correlación entre el desarrollo de la enseñanza virtual mercantilizada y los intereses ideológicos del neoliberalismo.

La cuarta cuestión es una observación que pone la discusión en torno a la educación superior virtual en un valor alternativo a la consideración anterior. Observando las características del alumnado de la Universidad Virtual de Quilmes (estoy hablando de una universidad pública de Argentina que tiene un fuerte componente virtual, que desarrollaré más adelante) y algunas de sus propuestas curriculares (Del Bello, 2001), se obtienen importantes evidencias del papel que puede jugar la

educación a distancia en el acceso a los estudios superiores por parte de vastos sectores populares, que tienen fuertes obstáculos para acceder a la misma por su trabajo o porque la distancia a los centros de estudios superiores hace imposible su asistencia. La Universidad Virtual de Quilmes, por ejemplo, ofrece la licenciatura en educación a los/as maestros/as y profesores/as con título terciario de tres años (que es el que tiene la mayoría de quienes ejercen). El plan de estudios es a distancia y dura aproximadamente dos años. Sin entrar a discutir el contenido de la propuesta curricular y los costos que implica para los educadores, es indudable la potencialidad que tiene esta forma educativa. Como dato ampliatorio, el promedio de edad de los alumnos del Campus Virtual de la Universidad de Quilmes es de 38 años (Del Bello, 2001: 13-14). Ello muestra la amplitud de las posibilidades de la formación profesional y del posgrado a las que podrían acceder los trabajadores. En un proyecto de desarrollo nacional y latinoamericano que se afirme en los principios de igualdad, identidad y democratización de la cultura, las TICs son un recurso formidable e imprescindible.

A los efectos de profundizar esta observación, creo que es necesario poner en la mesa el concepto de identidad, que en diferentes momentos ha estado latiendo en las observaciones anteriores. Desde las perspectivas neoliberales, las únicas identidades que aparecen visibles y que interesa desarrollar son los “segmentos de mercado”, que en realidad no son tales. Una de las características de los nuevos proveedores de la enseñanza virtual es que construyen sus propuestas en torno a las demandas que surgen de determinados “segmentos sociales”, emergentes como producto de un conjunto de factores económicos globales. El proyecto político-curricular apunta a ganar este segmento en tanto consumidores y preservarlos en su condición de tales, y no a promover convergencias sociales, culturales y políticas. No a desarrollar identidades, sino a fragmentarlas. Ejemplificaremos esto más adelante con los educadores en ejercicio que estudian en el campus virtual de la Universidad Nacional de Quilmes. Ejemplos de proyectos pedagógicos alternativos que incluyen la educación virtual como una herramienta de desarrollo de una identidad cultural son los que se desarrollan al interior de las diferentes orientaciones de las disciplinas científicas. Un ejemplo lo constituye la capacitación profesional de los médicos clínicos. Otro caso es concretamente el de CLACSO en su objetivo de desarrollar una mirada latinoamericana de las ciencias sociales.

LA UNIVERSIDAD VIRTUAL DE QUILMES

A los efectos de analizar la educación virtual en Argentina, he tomado el caso de la Universidad Virtual de Quilmes, porque los objetivos de este trabajo buscan explorar las características de algunas configuraciones

emergentes en el plano de los nuevos proveedores y, en particular, de la educación virtual. En Argentina, la Universidad de Quilmes es pionera en el desarrollo de la educación superior virtual y ha acumulado una importante experiencia que se ha volcado en materiales que la evalúan (Flores y Becerra, 2002). Además, en el plano de la educación virtual, tiende a comportarse como los nuevos proveedores de educación superior (Flores y Becerra, 2002).

Esta institución es emergente de una universidad pública que surge a fines de la década del ochenta, y se encuadra en el conjunto de universidades que son la apoyatura de la política neoliberal de la educación superior en la década del noventa. El objetivo central de esta política es confrontar con las grandes universidades como la de Buenos Aires y la de La Plata, que, además de ser masivas, concentran la conflictividad estudiantil en los marcos de la tradición reformista. Esto se convierte en un obstáculo para las políticas gubernamentales neoliberales en su objetivo de reconfigurar la educación superior. Con estos fines políticos, más la presión de la demanda creciente de educación universitaria, el Congreso, a finales de la década del ochenta, creó seis universidades públicas en el conurbano bonaerense, entre las que se encuentra la de Quilmes. Estaban atravesadas por una impronta meritocrática y de eficacia que las hacía tomar distancia de los principios democráticos de la reforma de 1918. Dice Del Bello:

La UNQ fue creada en 1989 e inició actividades académicas en 1991. Integra un grupo de 6 universidades estatales creadas por el parlamento en el Gran Buenos Aires y que desde sus orígenes tuvieron un perfil diferente a la UBA: sistemas meritocráticos de ingreso, carreras de grado no convencionales, régimen laboral de los docentes basado en una mayor dedicación y actividades I&D (Del Bello, 2001: 5).

La UNQ encarna un proyecto de expansión de la educación virtual en Argentina ampliamente ambicioso y que, en palabras de su Director Ejecutivo, el Lic. Juan Carlos Del Bello, implica contribuir a:

reformar los problemas estructurales del sistema universitario argentino. Sería deseable que el modelo presencial masivo migre al entorno virtual, en especial en carreras factibles de virtualizar como son las de ciencias económicas y las de derecho. De este modo tenderá a descomprimirse y canalizarse el exceso de demanda por estudios universitarios en esas carreras a la modalidad virtual, *pari passu* con las reformas inexorables que deberá encarar la universidad estatal tradicional (Del Bello, 2001: 17).

Esta inexorabilidad de la transformación de la universidad estatal que anuncia Del Bello es la orientación mercantil que se expresa en el diseño y desarrollo del programa de educación virtual. El nombre de Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) para este programa se justifica por

el carácter paralelo de su funcionamiento respecto del funcionamiento de la UNQ. Por un lado, para su administración han introducido el formato empresarial, y para el diseño curricular se han afirmado en la demanda creciente de títulos universitarios que tienen diferentes sectores con títulos superiores no universitarios, que sienten la presión para poder conservar la fuente laboral o para conseguirla. Este último es el caso de los educadores que buscan el título de grado de licenciado en ciencias de la educación. El diseño curricular no ha sido diseñado como parte de un proyecto global de transformación de la educación nacional ni de la formación docente de los educadores en la enseñanza primaria o secundaria. Sólo aspira a la mejora profesional en el trabajo pedagógico en términos individuales. En los hechos, el título de grado se agrega como un elemento externo a la vida del educador y se convierte en una credencial que amplía su seguridad laboral. No hay un proyecto de construcción de identidad.

Finalmente, en el proyecto de la UVQ está el objetivo de expandirse en la región latinoamericana desde una perspectiva de carácter transnacional. Esto se expresa en la conformación de la Red de Universidades Virtuales Iberoamericana (RUVI) bajo el liderazgo de la Universidad Abierta de Catalunya (Universitat Oberta de Catalunya, UOC), y donde la UVQ espera tener un papel protagónico. Este proyecto aparece mejor expresado en las siguientes palabras de Del Bello:

Las barreras tecnológicas a las universidades competidoras habrán caído y el escenario futuro deberá basarse en alianzas estratégicas asociativas. Con este enfoque la UVQ está procurando construir asociaciones múltiples para brindar programas educativos bajo el régimen de cotitulación o doble titulación, incluso facilitando su entorno virtual pedagógico e informático para “transportar” íntegramente carreras de grado de otras universidades (Del Bello, 2001: 16-17).

Este proyecto se articula con las líneas generales de la OMC y el ALCA. Lo interesante a observar es que esta propuesta no surge de una universidad-empresa, sino de una institución pública. Para ello se reestructuró en un sentido empresarial a través de los fondos públicos.

Como señalamos con anterioridad, la UNQ fue creada en 1989, junto con otras seis universidades, en el marco de objetivos políticos neoliberales. Las características de este nuevo grupo de universidades son: el sistema meritocrático de ingreso, las carreras no convencionales (ciencias empresariales y de la administración) y mayores porcentajes de docentes con dedicación exclusiva. Muchos de estos docentes migran de las grandes universidades porque no pueden avanzar en sus carreras docentes por las restricciones presupuestarias que impone el neoliberalismo. Las características del plantel docente las expresa Jorge Alberto Flores, profesor de la UNQ, en la siguiente descripción:

El plantel docente con el que cuenta la UNQ y el sistema de docencia tienen, como principales rasgos: a) alto porcentaje de dedicación exclusiva y completa (41% del total de los docentes, que se compara con el promedio nacional de 10%); b) elevado porcentaje de docentes que a su vez investigan (35% que se compara con el promedio general de 18%); un régimen salarial basado en los antecedentes, el costo de oportunidad y la *performance* (Flores, 2002: 17).

Las características de la carrera docente, con su modelo salarial de sesgo mercantilista, la realidad de su funcionamiento práctico y sin romper con los niveles académicos definidos por la Ley de Educación Superior, se convierten en un régimen de flexibilización laboral que se distingue de la mayoría de las universidades públicas del sistema argentino. El régimen laboral de los profesores del programa UVQ es más flexible aún. Así lo expresa Flores:

Los profesores no integran una planta básica de cargos; se vinculan con el programa de la UVQ por períodos fijos equivalentes a la duración programada de la actividad académica. Su situación contractual no los obliga a un régimen de presencialidad: por el contrario, realizan sus tareas mediante una modalidad de características similares al del tele-trabajo (Flores, 2002: 23).

Esto contribuye a que esta sea una de las pocas universidades argentinas que no tiene a sus docentes organizados gremialmente, y a que en la misma no se expresen los conflictos salariales.

Son universidades pequeñas, cuyo número de estudiantes alcanza alrededor del 1% del total, y en su surgimiento hay una fuerte intencionalidad política neoliberal de construir un consenso alternativo a las tradiciones reformistas que expresan muchos rectores en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), consejo de universidades públicas argentinas. Bajo el argumento de que todos coinciden con la necesidad de transformar la universidad pública, aparece la inexorabilidad del único camino posible: la articulación de manera subordinada a los intereses del proyecto de globalización neoliberal en educación, que expresa, entre otros organismos internacionales, la OMC. Dice Del Bello:

Cabe destacar que el sistema universitario argentino hegemonizado por las universidades estatales responde a un modelo napoleónico y no humboldtiano, a diferencia del sistema brasileño. Los resultados del modelo napoleónico son: i) una reducida tasa de egresados (19% de los ingresantes) y por lo tanto una elevada tasa de deserción; ii) una permanencia de los alumnos activos que supera ampliamente un 50% más del tiempo de duración teórica de las carreras; iii) alta densidad de la población estudiantil en carreras profesionales vinculadas al ejercicio liberal (50% de la matrícula se concentra en las carreras de Derecho,

Medicina y Contador Público Nacional); y iv) bajísimo número de profesores con dedicación exclusiva (alrededor del 12%). En resumen, el sistema argentino está marcado por la trayectoria de desarrollo de la universidad pública: un modelo masivo (Del Bello, 2001: 2).

La Universidad Virtual de Quilmes es un programa de la UNQ que utiliza el programa lógico formal “Campus Virtual” como ambiente informático para la realización de cursos de grado y posgrado. Este programa surge de un convenio de transferencia tecnológica y cooperación académica entre la UNQ y la Universidad Abierta de Catalunya (UOC), firmado en 1996. La UOC es una universidad privada creada en 1995 con un fuerte apoyo del Gobierno de la Generalitat de la Comunidad Autónoma de Catalunya. Según palabras de Juan Carlos Del Bello, “este acuerdo derivó en un contrato de licencia de uso del software, de transmisión de know how y asistencia técnica entre las dos empresas privadas de propiedad de las dos universidades: GEC SA de la UOC y Campus Virtual SA de la UNQ” (Del Bello, 2001: 5-6). Es importante visualizar aquí que los mecanismos empresarios de organización al interior de una universidad pública aparecen justificados como una necesidad de la gestión. Dice Flores:

La Universidad de Quilmes constituyó una sociedad comercial (Campus Virtual) para vehicular su programa educativo en un entorno virtual. Las dificultades propias del régimen de administración pública que rige para las universidades estatales argentinas y las limitaciones de índole política para arancelar los estudios universitarios de grado constituyeron las principales razones por las que se creó una empresa satélite de la universidad para el programa de la UVQ (Flores, 2002: 18).

Los dos elementos del régimen de gestión de las universidades públicas que los organizadores señalan como obstáculos son la gratuidad de las carreras de grado y la necesidad de rapidez y ejecutividad en las decisiones. Es claro que el objetivo es constituir una conducción de tipo gerencial, como se verá más adelante.

Su propuesta curricular es fundamentalmente de licenciaturas y algunas tecnicaturas. Está dirigida no solamente a estudiantes que terminaron los estudios secundarios, sino también a los que ya han realizado estudios terciarios en institutos no universitarios o que tienen aproximadamente un 50% de estudios universitarios. Se inició en 1999 con la licenciatura en educación. Luego, al año siguiente, vinieron las licenciaturas en ciencias sociales, hotelería y turismo, y la maestría en ciencia, tecnología y sociedad. También, a fines de 2000, se inició la licenciatura en administración, y en 2001 la tecnicatura superior en ciencias empresariales y la licenciatura en comercio internacional. En los años siguientes se ha ido ampliando la oferta en carreras donde se articulan problemas de gestión, servicios y desarrollo de tecnologías comunicacionales (Del Bello, 2001: 6).

El modelo pedagógico en desarrollo se define a sí mismo como un proceso constructivista de enseñanza y aprendizaje, y está elaborado a partir de un trabajo de Horacio Santángelo (2000) que toma como punto de partida las propuestas de Cesar Coll. La descripción pedagógica del Campus Virtual está presentada con una terminología equivalente a la que expresa el funcionamiento de las universidades públicas corrientes. Sobre esto ya me referí en páginas previas. Sobre su estructura, dice Del Bello:

Se trata de un modelo pedagógico del que forman parte los autores de las carpetas de trabajo, los profesores consultores de aula y los tutores¹ que asisten al alumno durante todo el tiempo que cursa una carrera de grado. Alrededor de estos tres actores están los agentes de gestión académica (expertos en material didáctico en entornos virtuales, comunicación en el Campus y en evaluación) y de procesos de soporte (administración académica y económica, conectividad a Internet, sistemas, etcétera) (Del Bello, 2001: 11).

Como señalamos con anterioridad, detrás de esta tecnología curricular se pierde de vista la dirección política e ideológica de los procesos didácticos, y se contribuye a crear una sentido de neutralidad política e histórica. A esto también aportan la debilidad de las relaciones de fuerza de los profesores por las características de su régimen laboral y el interés empresarial del programa UVQ. Esto implica que profesores y alumnos tienen un protagonismo muy limitado en lo que hace a los diseños curriculares.

En cuanto al perfil de los estudiantes, el cuadro siguiente es lo suficientemente ilustrativo (Del Bello, 2001: 13-14).

Alumnos de la UVQ, según carreras de grado

Carrera	Fecha de inicio o prevista	Número de alumnos	%
Licenciatura en educación	Mar-99	1.546	64,7
Licenciatura en administración	Nov-00	317	13,2
Licenciatura en ciencias sociales y humanidades	Mar-00	296	12,4
Licenciatura en hotelería y turismo	Mar-00	121	5,1
Licenciatura en comercio internacional	Mar-01	73	3,1
Tecnicatura universitaria en ciencias empresariales	Mar-01	37	1,5
Tecnicatura universitaria en multimedia	Jul-01	*	*
Total		2.390	100%

Fuente: Sistema de administración de datos Esmeralda, Programa UVQ.

* La tecnicatura universitaria en multimedia tiene previsto el comienzo de sus actividades académicas para julio del año 2001.

¹ La figura del tutor puede equipararse a la del catedrático profesional.

El predominio que tiene la licenciatura en educación está ligado a la política educativa de los noventa, que hizo del perfeccionamiento docente una condición necesaria para la carrera docente y para el acceso a los cargos de gestión educativa. Con respecto a esto, dos investigadoras afirman lo siguiente sobre el perfil de los alumnos de la licenciatura en educación:

Una segunda hipótesis es la que se vincula con los alumnos de la Lic. en Educación, que en su mayoría son docentes, se encuentran presionados por el sistema educativo para acceder a instancias de perfeccionamiento y actualización permanente y para acceder a los cargos de gestión en las instituciones escolares en donde se desempeñan (Collebechi y Souza Santos, 2002: 283).

De este trabajo surgen algunos resultados de gran valor para mostrar la potencialidad de la educación a distancia como herramienta de democratización de la cultura y, en particular, de los estudios superiores. El 83% de los alumnos son mujeres. El promedio de edad es de 40 años, y el 80% se encuentra por encima de los 35 años, superando ampliamente el promedio nacional². La mayor parte de la muestra no depende de ingresos exclusivos de la docencia y pertenece a sectores medios de la población. El 94% se ha formado en el sistema superior no universitario y un 6% en el grado universitario. Más de la mitad de la muestra ha concluido sus estudios previos hace más de 11 años.

Esta información nos muestra que estamos ante una población adulta que necesita acceder a estudios superiores. El tema es si la respuesta correcta es en términos empresarios y luego fragmentadora, o si apunta al desarrollo de un proyecto educativo alternativo, altermundista y con identidad nacional y latinoamericana.

La organización de la UVQ depende del Rectorado de la UNQ, pero tiene una estructura paralela. La dirección es colegiada, pero no de participación estudiantil o docente. La integran el rector de la UNQ, los vicerrectores de Planeamiento y Asuntos Académicos, el secretario Económico y el director ejecutivo de la UVQ. Este último conduce los procesos académicos y de apoyo, a través de una estructura empresarial, Campus Virtual SA. La gestión es de tipo gerencial y con objetivos de tipo empresarial. Al respecto, dice Del Bello:

El management de la UVQ es muy diferenciado de los procesos convencionales de la UNQ. A diferencia de la modalidad presencial, la virtual tiene la meta del autofinanciamiento, lo cual implica la con-

2 Según los datos de la base de datos INDEC-EPH, para mayo de 1998, la composición por sexo de los estudiantes de las universidades nacionales es de un 47,3% masculino y un 52,7% femenino; por grupo etario es del 72,7% de 18 a 24 años, el 15% de 25 a 29 años, y el 11,4% de 30 años y más.

tribución monetaria de los alumnos virtuales. Esta contribución se canaliza a través de la empresa Campus Virtual SA que factura a los alumnos una serie de servicios conexos al servicio educativo, tales como Internet full, reproducción y envío de materiales didácticos, gestión administrativa, etcétera (Del Bello, 2001: 15).

En el año 2000, la UNQ financió el 46% de los gastos, que esperaba ir reduciendo paulatinamente. Para convertirse en un programa autofinanciado, precisaba superar la barrera de los 4 mil alumnos. Dice Del Bello: “para ello, los esfuerzos de marketing son muy importantes; contar con una estrategia y un programa de penetración en la sociedad argentina, para superar los prejuicios contrarios a la educación no presencial y demostrar que la calidad del servicio educativo no está puesta en duda en un entorno virtual” (Del Bello, 2001: 16).

Hoy, la UNQ es una universidad bimodal con más de 6 mil alumnos y con cerca del 50% de alumnos virtuales. En el largo plazo, es de prever que la UNQ se centrará en carreras intensivas en laboratorio de carácter presencial y en carreras orientadas a las ciencias económicas, sociales y humanas en la modalidad virtual. Esta perspectiva de desarrollo pensada para la UNQ es la maqueta de un proyecto más general para la universidad argentina. A su vez, la bimodalidad es una garantía de legitimidad para el desarrollo empresarial de la UVQ. Dice al respecto Flores:

La decisión política de las máximas autoridades y órganos de gobierno de la UNQ de fortalecer la bimodalidad asegura un escenario de estabilidad institucional de mediano plazo, condición necesaria para que el programa UVQ continúe su desarrollo. Este crecimiento será efectivo en la medida que se profundicen las iniciativas de alianzas estratégicas, la formación de *joint ventures* y la promoción de acuerdos colaborativos (Flores, 2002: 24).

La UVQ forma parte de la Red de Universidades Virtuales Iberoamericana (RUVI), liderada por la UOC, y tiene como objetivo el desarrollo de la tele-enseñanza en la región. Esta asociación es un tipo de consorcio donde el interés predominante es prepararse para competir con otros proveedores transnacionales.

A partir de lo expuesto, se puede decir que la UNQ es una institución de educación superior con un proyecto global que excede el interés por el lucro, aunque este es parte constituyente de sus mecanismos de gestión. Es activa en la constitución de un mercado internacionalizado de la educación superior en los marcos de la OMC, buscando el concurso del estado, la transformación de la universidad pública en meritocrática, arancelada y con sentido empresario, y finalmente haciendo de la educación superior un espacio donde lo público y lo privado tengan poca distancia y lo que funcione como articulación sean los mecanismos de mercado.

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto, se puede concluir lo siguiente.

- Se reafirma la tesis de que la revolución científico-tecnológica no tiene un valor por sí misma. Su desarrollo se da al interior de las naciones desarrolladas y en particular de EE.UU. Hoy es una herramienta de construcción de un mercado mundial y de hegemonía y dominación imperial de estas naciones.
- Este es el caso de las TICs y su desarrollo en la educación superior y en el proceso de virtualización de la misma. Estos procesos, que han dinamizado los sistemas de educación superior de las naciones desarrolladas, tienen en EE.UU. un fuerte impulso desde las inversiones privadas. El impacto se siente en el desarrollo del mercado globalizado. El carácter homogeneizante de sus contenidos a enseñar deja afuera las necesidades del desarrollo de los pueblos periféricos y de los que se encuentran excluidos de la sociedad de consumo. Subordinar la educación superior a las exigencias de la demanda significa negar las posibilidades de aporte del conocimiento a la transformación de la dura realidad que viven muchos pueblos del mundo. El mercado no puede ser el único componente que determine sus direcciones.
- En Argentina, el estudio del caso de la UVQ muestra cómo, desde una universidad pública, se avanza para desarrollar una institución con capacidad de incorporarse a la competencia por un lugar en el mercado global de la educación superior y con un proyecto de transformación del sistema de educación superior argentino. De esta forma, se aspira a que universidades públicas y privadas se articulen en una dinámica común, meritocrática, arancelada, con mecanismos empresarios de funcionamiento y con vocación de proyectarse al mercado globalizado.
- El análisis del programa de la UVQ de la UNQ muestra también, a través de quiénes acceden y en qué condiciones, la inmensa potencialidad de la educación virtual para la democratización de la cultura y, en particular, el acceso al conocimiento científico. Para una visualización más concreta es importante ir al desarrollo de experiencias alternativas, como la de CLACSO o las que se dan al interior de las comunidades disciplinarias del conocimiento científico.

BIBLIOGRAFÍA

Altbach, Philip G. 2001 (1998) *Educación superior comparada* (Buenos Aires: Universidad de Palermo).

- Berdahl, Robert O. y Millet, John D. 1994 (1991) “Autonomía y responsabilidad en la educación superior en los Estados Unidos” en Neave, Guy y Van Vught, Frans A. (comps.) *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa* (Barcelona: Gedisa).
- Cáffaro, Cora 2005 “El auge de las carreras online” en *Clarín* (Buenos Aires) 21 de marzo.
- Collebechi, María E. y Souza Santos, Alejandra 2002 “Una aproximación al perfil de los alumnos de la Licenciatura en Educación” en Flores, Jorge y Becerra, Martín (comps.) *La educación superior en entornos virtuales. El caso del programa Universidad Virtual de Quilmes* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes).
- Del Bello, Juan C. 2001 “Educación por Internet en Argentina: El caso de la Universidad Nacional de Quilmes” en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, N° 1, septiembre-diciembre.
- Flores, Jorge 2002 “Del estadio fundacional al estadio de la maduración” en Flores, Jorge y Becerra, Martín (comps.) *La educación superior en entornos virtuales. El caso del programa Universidad Virtual de Quilmes* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes).
- Flores, Jorge y Becerra, Martín 2002 (comps.) *La educación superior en entornos virtuales. El caso del programa Universidad Virtual de Quilmes* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes).
- García de Fanelli 1999 *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para una política de regulación en la Argentina* (Buenos Aires: CONEAU).
- INDEC-EPH 1998 *Base de datos de mayo de 1998* (Buenos Aires).
- Krotsch, Pedro 2001 *Educación superior y reformas comparadas* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes).
- López Segrera, Francisco 2005 “Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial”, mimeo.
- Marquis, Carlos 2002 *Nuevos proveedores de educación superior en Argentina y Brasil* (IESALC/UNESCO) agosto.
- Mollis, Marcela 2001 *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes* (México DF: Fondo de Cultura Económica).
- Mollis, Marcela 2003 “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas” en Mollis, Marcela (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Rodríguez Gómez, Roberto 2003 “La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores” en Mollis, Marcela (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).

Santángelo, Horacio 2000 “Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación” en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, N° 24.