

Posgrados sobre desarrollo en América Latina: origen y evolución¹

Claudia Inés Carreño

Doctoranda en Ciencias de la Educación,
Docente, Universidad Piloto de Colombia,
Bogotá, Colombia.
claudiaines_carreno@hotmail.com

Resumen

El tema central es la enseñanza en los posgrados sobre desarrollo en el contexto de América Latina. El objetivo es mostrar cómo surgen y cuáles son los contenidos de enseñanza de esos posgrados en América Latina, así como qué se enseña y cómo se enseña en ellos.

El método empleado en el desarrollo de la investigación se fundamentó en una aproximación cualitativa, particularmente el análisis de contenido a documentos escritos y la entrevista en profundidad a expertos y profesores.

Entre las principales conclusiones se destaca un marcado énfasis en la enseñanza del desarrollo comprendido como crecimiento económico, poniendo especial atención en los modelos necesarios para promoverlo; sin embargo, se constata que empieza a tener importancia la perspectiva del desarrollo humano, la cual considera lo económico como una dimensión más, pero no como la única. En general, los posgrados sobre desarrollo han priorizado los estudios en una escala espacial de lo local, y se hace necesario trascender estos análisis hacia otras escalas y a estudios más multidimensionales.

Palabras clave

Educación superior, desarrollo económico y social, métodos de enseñanza, currículo, Latinoamérica (fuente: Tesauro de la Unesco).

¹ Esta reflexión hace parte de una indagación más amplia realizada en el marco de la tesis doctoral *La pedagogía en los posgrados sobre desarrollo. Dos estudios de caso*. Dicha investigación se realiza en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación que ofrece la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), bajo la dirección de la Dra. Myriam Sarthwell y la codirección del Dr. Carlos Zorro Sánchez.

Postgraduate studies in development in Latin America: origin and evolution

Abstract

The focus of this study is on postgraduate education in development in the Latin American context. The objective is to show how postgraduate courses of this type emerge in Latin America and their contents, as well as what they teach and how. A qualitative approach was used to develop the study, particularly a content analysis of written documents coupled with in-depth interviews of experts and professors. The principal findings show a strong emphasis on the teaching of development understood as economic growth, with special emphasis on the models necessary to encourage it. However, there also is evidence that the human development perspective has begun to gain importance. It is a view in which economic development is an aspect, but not the only one. Generally speaking, postgraduate courses in development place a priority on local-scale studies. However, it is essential to go beyond these analyses to other scales and in the direction of more multidimensional studies.

Key words

Higher education, economic and social development, teaching methods, curriculum Latin America (Source: Unesco Thesaurus)

Origem e evolução da pós-graduação sobre desenvolvimento na América Latina

Resumo

O tema é educação sobre desenvolvimento no contexto da América Latina na pós-graduação. O objetivo é mostrar como surgem quais são os conteúdos de ensino nessa pós-graduação na América Latina, bem como o que é ensinado e como é ensinado nelas. O método de pesquisa é qualitativo, sobretudo na análise de conteúdo dos documentos escritos e entrevistas em profundidade com especialistas e professores. Entre as conclusões está uma forte ênfase no ensino do desenvolvimento, entendido como crescimento econômico. A atenção centra-se nos modelos necessários para promovê-lo; no entanto, começa a ganhar importância a perspectiva do desenvolvimento humano, que considera a economia como uma dimensão, mas não a única. Em geral, os estudos de pós-graduação sobre desenvolvimento têm-se focados no espaço local; por conseguinte, precisamos ultrapassar essas análises e centrar-nos em estudos multidimensionais.

Palavras-chave

Ensino superior, desenvolvimento econômico e social, métodos de ensino, currículo, América Latina (Fonte: Thesaurus UNESCO).

Emergencia y rasgos de la enseñanza en los posgrados sobre desarrollo

Durante más de cinco décadas los países más avanzados han venido impulsando programas y políticas para, entre otros, promover el desarrollo económico, animar la inversión en capital humano y disminuir las necesidades básicas insatisfechas (NBI) en los países denominados tercermundistas o en vías de desarrollo. Esta política, además de ser promovida por gobiernos y organizaciones multilaterales, también ha sido de interés para las universidades, y un área específica en la que han focalizado su atención ha sido la formación de expertos en desarrollo.

Conocer qué se ha enseñado y cómo se ha enseñado en las universidades la noción de desarrollo es lo que motivó la elaboración de este artículo. De modo específico, el ejercicio privilegió indagar acerca de los posgrados sobre desarrollo, por considerarlos ambientes que facilitan la reflexión, el debate y la investigación sobre los valores e ideas que definen el tipo de sociedad que se quiere y es posible construir. Metodológicamente, se enfatizó el contenido y la estrategia de la enseñanza, los cuales se fundamentaron a partir de entrevistas a expertos y análisis de documentos.

El artículo contiene tres partes: al comienzo, y de manera breve, se describen los orígenes de la enseñanza, y específicamente la de los posgrados en América Latina. Luego se presentan los resultados de la consulta a expertos y el análisis de documentos estructurados a partir de las categorías contenido y estrategia de enseñanza. Por último se dejan algunas conclusiones, a manera de aperturas.

Introducción

Según la historia, se conoce que padres y ancianos educaban oralmente, a partir de las actividades domésticas y cotidianas. Los niños y jóvenes participaban de las tareas del hogar, lo que les permitía aprender bajo las enseñanzas de sus familiares. En los siglos XIV y XV (Edad Media y Renacimiento) los maestros, además de la formación integral, enseñaban a sus discípulos aspectos de la vida cotidiana. Con el paso del tiempo la actividad deja de ser un “proceso natural”, se colectiviza e institucionaliza, dejándose en manos de personas especializadas y pensándose en términos de materiales y lugares de enseñanza específicos (Basabe y Cols, 2007).

Al institucionalizarse la práctica educativa, en el siglo XVIII, se centraliza el proceso –más escrito que oral–. A niños y jóvenes se les separa de las actividades del hogar –como núcleo exclusivo– y se les incorpora al sistema educativo, en el cual se “reproduce” la cultura de su pueblo (Lundgren, 1991). Esta actividad es promovida por la Iglesia y el Estado, y es el maestro el responsable de dicha labor. La escuela se convierte en el lugar privilegiado para enseñar conocimientos, destrezas y valores a los niños y jóvenes, con el ánimo de que se inserten en la sociedad, sean productivos y, en últimas, sobrevivan en un mundo cada vez más complejo.

Específicamente, la educación superior universitaria, que para la mayoría de autores se ubica en forma temporal en el siglo XII, con la creación de la Escuela Catedral de París (Krotsch, 2001; Barsky, 2004; Fayad, 2010), se encargó de capacitar para el desempeño de las profesiones en los campos jurídico, eclesiástico y de medicina. Hacia el siglo XVI, con la consolidación de la ciencia moderna, aparece la ingeniería como carrera, y la universidad se dedica más a actualizar los programas que se ofrecen, así como a definir los saberes y habilidades necesarios para los futuros profesionales.

Relata Francisco López Segrera (2006) que las universidades latinoamericanas² eran pequeñas y ofrecían cursos de enseñanza tradicional. Su creación se basó en los modelos francés (o napoleónico, que pretendía formar al ciudadano para el Estado burocrático) y alemán (de investigación, derivado de la escuela de Humboldt). Hacia 1945, luego de la Segunda Guerra Mundial, el panorama cambia con la proliferación y diversificación de las instituciones; Estados Unidos, con una propuesta más de libre mercado y de competencia por estudiantes y recursos, asume un papel predominante en el modelo de educación superior universitaria.

2 Santo Domingo, en República Dominicana, fue la primera universidad fundada (1538). Le siguieron San Marcos, en Lima (1551), y Nacional Autónoma de México (1551). En Colombia se registran como pioneras San Nicolás de Bari (1575), Santo Tomás de Aquino (1580) y la Pontificia Universidad Javeriana (1622).

Surgimiento del posgrado

Los posgrados se conciben como procesos formativos que facilitan al profesional complementar su formación, haciéndolo apto para ejercer docencia, investigación o profundización de estudios sobre su tema de interés, y comprenden las especializaciones, maestrías y doctorados (Icfes, 2002).

Su origen se ubica en las universidades medievales, caracterizadas por ser escuelas de altos estudios con autonomía corporativa, solidarias entre las personas y promotoras de la libertad académica; les interesaba una formación que combinara la enseñanza con el cultivo de la erudición (Brunner, 1973, en Carreño, 2010; Manzo, 2006; y Krotsch, 2001). Nace “en los grados equivalentes de Doctor, Maestro o Profesor, que las universidades medievales otorgaban con carácter honorífico o como constancia de que un Licenciado o egresado de sus aulas podía considerarse un hombre culto y capaz de enseñar su profesión” (Morles, 1997, p. 38).

Con el paso de los años, las transformaciones de la sociedad y el conocimiento en contextos cada vez más globales, las nociones de educación permanente a lo largo de la vida (Unesco, 2008) toman una particular relevancia, especialmente en los estudios formales. Es en este sentido que Ana García de Fanelli et al. (2001) identifican como elementos generadores de los estudios de posgrado el proceso de globalización económica y cultural; las nuevas demandas de los estudiantes frente a un mercado de trabajo más competitivo; la demanda por parte del mercado de más profesionales universitarios; el aumento en la complejidad del conocimiento, y la búsqueda de mayor prestigio institucional y nuevas fuentes de financiamiento.

En América Latina se produce, en forma paulatina, el crecimiento de los posgrados. Quizás el mayor incremento se presenta entre 1995 y el 2002, con un aumento en matrículas equivalente al 188%, al pasar de 185.393 a 535.198 estudiantes matriculados, respectivamente. Para el año 2003 el sector contaba con 9 mil programas, de los cuales un 75% correspondía a maestría. Los países con mayores avances en el subsector han sido Brasil y México (Guadilla, 2003).

Específicamente en Colombia los posgrados se originan en la década de los sesenta, y se fortalecen entre las décadas de los setenta y ochenta (Cataño, 2004). Para el

2005 Colombia contaba con 1.196.690 matrículas en posgrado, correspondientes 45.970 a especializaciones, 11.980 a maestrías y 968 a doctorados. Esta cifra aumenta un 40% en cinco años; el mayor incremento se constituye en el doctorado, que asciende en un 2,4% (al pasar a 2.326 matrículas), seguido de las maestrías y especializaciones, con un total de matrículas de 23.808 y 60.358, respectivamente (Presidencia de la República, 2011).

En cuestiones organizativas, los posgrados colombianos han tomado elementos de los modelos distinguidos por López Segrera (2006) y referidos en párrafos precedentes. Del modelo alemán privilegian el trabajo docente basado en estudios avanzados e investigación; del francés, el manejo de contenidos que muestren el panorama del estado del arte del tema en cuestión, y del norteamericano, la estructura a partir de un plan de estudios, prácticas investigativas y tesis de producción científica original.

Estos antecedentes sufren una suerte de hibridación, y producen, según los contextos y casos particulares, heterogéneas apuestas pedagógicas. Sin embargo, se evidencia que la principal propuesta se ha estructurado a partir de tres tipos de cursos: fundamentos básicos; obligatorios, y expositivos o de seminario. En este sentido, García de Fanelli (2001) comenta que la propuesta pedagógica caracterizadora de los posgrados se da en torno a “un grupo de cursos centrales y obligatorios, y otros expositivos o de seminario. Los programas de maestría tienen una duración de uno a tres años, y los de doctorado de cuatro o más. Finalizados los estudios se debe concluir con una tesis, con mayores exigencias en el caso del doctorado” (García de Fanelli, 2001, p. 23).

Para el caso latinoamericano y colombiano, toda esta evolución pone en el centro de la discusión una serie de cuestiones, sobre las cuales se hace necesario conjugar esfuerzos: la poca oferta de materias optativas por parte de los centros y universidades que ofrecen los programas; la no terminación de los estudios y tesis de maestría

por parte de los estudiantes; el poco tiempo que los estudiantes dedican a sus estudios, debido, entre otras causas, a que tienen que trabajar para cancelar el alto costo de los estudios; la desigualdad que en términos de profesores, recursos y capacitaciones se da entre los programas, a raíz de los recursos invertidos por cada institución, y la restricción –que va en aumento– para los sectores de menos recursos económicos, debido a los altos valores de las matrículas (Montilla et al., 1997; Guadilla, 2003, 2005 y 2007; García de Fanelli, 2001; Coing, 2005; Boaventura de Sousa, 2005).

¿Cómo surge la enseñanza de posgrados sobre desarrollo?

¿Todas las naciones tienen la misma historia? Este interrogante es el que permite introducir el debate sobre el desarrollo en los espacios académicos. Para Immanuel Wallerstein “existe un camino modernizante común para todas las naciones/pueblos/áreas [...] pero ellas se encuentran en etapas diferentes de ese camino (2001, p. 44). Lo anterior “en términos de política pública se tradujo en una preocupación a escala mundial por el desarrollo, término definido como progreso” (Ibíd., p. 44).

Si bien Wallerstein destaca el progreso como una de las nociones contenidas en el concepto de desarrollo, este y las que se asignaron y asignan en la actualidad dan cuenta del mismo como cambiante y difuso. Cualquier estudio que busque explicitar sentidos y formas de enseñar relacionados con el concepto de desarrollo, será sometido a realizar tal tarea en un marco de densidad y complejidad de situaciones particulares. Sin embargo, lo anterior antes de ser un obstáculo insalvable, ha de constituirse en un inspirador de agencia, y es por ello que para buscar algunos rasgos sobre estas cuestiones nos adentramos en una serie de relatos.

En las tempranas ‘décadas del desarrollo’, los centros de estudios sobre desarrollo se establecieron en los antiguos países colonizadores con la aparente intención de que los estudiantes del tercer mundo –aprendieran de los profesores del primer mundo– cómo administrar la economía, la política y la sociedad de una manera eficiente y racional. Las décadas subsecuentes [1952] estuvieron marcadas por una aguda crítica a cada marco, tanto del primer como del tercer mundo (Shanti, 2001).

La noción de formación, desde la modernización transferida desde el denominado “primer mundo” hacia los países “tercermundistas”, elemento detonante de la emergencia, es ampliada por Bert Helmsing³.

Al inicio, al menos en el ISS⁴, la mayor importancia tenía formar tecnócratas, quienes iban a ocupar puestos en los nuevos gobiernos de países independientes (anteriormente colonias). La continuidad fue tal, que un número de oficiales de la administración colonial holandesa, quienes fueron retirados al independizarse la colonia (Indonesia) posteriormente, fueron los profesores en estos institutos (en Holanda había unos seis institutos de lo que se llamaba educación internacional). La perspectiva de la teoría de la modernización dominaba en esta época (Helmsing, 2009).

Al parecer en Europa la emergencia de estos posgrados se remonta a la creación del ISS, “fundado por las universidades holandesas como un centro de estudios de posgrado en desarrollo en 1951” (Helmsing, 2009). Para el caso latinoamericano, las primeras pesquisas identifican que los posgrados sobre desarrollo se posicionaron a mediados de los años cincuenta e inicios de los sesenta (este periodo resulta coincidente con la fecha europea a partir de una propuesta de formación que implementa la Comisión Económica para América Latina y el Caribe –Cepal–). Este surgimiento es confirmado por Sergio Boisier y José Luis Coraggio cuando afirman que los programas surgen de la “capacitación” sobre desarrollo económico que ofrece la Cepal. Sobre estos orígenes, a los que Boisier da un especial valor a las preocupaciones académicas de los investigadores, se resalta lo siguiente:

Si hablamos de América Latina, yo creo que es indispensable hacer una referencia a la Cepal,

3 Ver tabla 1. Listado de entrevistados sobre la emergencia de los posgrados sobre desarrollo.

4 Instituto de Estudios Sociales de la Haya, Holanda.

la Cepal empieza con sus famosos cursos de desarrollo a poco de haber sido establecida (ésta se estableció en Santiago en el año 48). Yo diría que los cursos de la Cepal empezaron por ahí por el año 54, era un curso sobre desarrollo económico.

[...]...creo que su figura icónica era Jorge Ahumada, ya fallecido [...] Después, en el año 72, se crea el Ilpes⁵, y entonces el Ilpes se convierte en el brazo de cada aplicación de la Cepal, la Cepal deja de hacer cursos y le pasa la responsabilidad al Ilpes (Boisier, 2008).

Coraggio reconoce los orígenes en la Cepal e Ilpes y precisa aspectos que permiten interpretar dicho surgimiento.

[...] las metodologías para la planificación del desarrollo nacional requerían personal idóneo, técnicos profesionales que supieran sobre planificación del desarrollo, más que desarrollo era planificación del desarrollo; la Cepal y después el Ilpes organizaron una larga serie de cursos por toda América Latina con una metodología ya estandarizada. Yo cursé la que se dio en el año 61 en Rosario [Argentina] y que se ofrecía en asociación con esa universidad. Pero no es que las universidades como tales tuvieran programas de posgrado en desarrollo, que yo recuerde; bueno, esos cursos se fueron dando y generalizando y poco a poco las universidades los fueron asumiendo (Coraggio, 2008).

Siguiendo el rastreo se encuentra que en los albores del año sesenta un centro de estudios formuló por primera vez un programa de posgrado sobre desarrollo, que con el transcurso de los años se configuró en maestría y más tarde se crea el doctorado.

El Cendes⁶ inició sus actividades docentes impartiendo cuatro cursos intensivos en materia de la Planificación del Desarrollo Económico, Programación y Diseño de la Vivienda Popular y Preparación de Proyectos de Inversión Industrial y Elaboración de Presupuestos-Programa. Poco tiempo después, se abrió el Primer Curso de Programación Integral del Desarrollo, siendo el primer postgrado en Ciencias

de Desarrollo impartido en Venezuela y en América Latina. Este postgrado devino en el curso insignia de Cendes, realizándose entre los años 1961-1971, cinco ediciones bianuales del mismo.

[...] en los años setenta la docencia, centrada fundamentalmente en el Curso de Postgrado en Planificación del Desarrollo, registra cambios por el reconocimiento del nivel de Magister Scientiarum [...] en los ochenta inicia el programa de doctorado en Estudios del Desarrollo⁷.

Si bien es la confluencia de personas, momentos y posibilidades de una organización educativa lo que facilita que un tema se posicione, es indudable que son las personas las que movilizan los temas. Para el caso de América Latina, a partir de las voces de los entrevistados, se pueden relacionar como figuras icónicas al argentino Raúl Prebisch (1901-1986); los chilenos Oswaldo Sunkel (1929) y Jorge Ahumada (1915-1965); los brasileiros Celso Furtado (1920-2004), Milton Santos (1926-2001), Fernando Cardoso (1931) y Theotonio Dos Santos (1936)⁸.

Estos primeros relatos hacen evidentes ciertas pautas de formación de los posgrados, que vale la pena ser reiteradas:

1. El origen de los posgrados sobre desarrollo en América Latina data de 1954, con la propuesta de formación que hace la Cepal en Santiago de Chile, y se fortalece en 1972, con la creación del Ilpes. Sin embargo, en el interior de una universidad –con la significación que damos al término posgrado– se origina en 1961, con la propuesta académica del Cendes en Venezuela.
2. El origen de los posgrados sobre desarrollo se da especialmente por condiciones

7 Consultado el 14 de mayo de 2009 en la página http://www.cendes-ucv.edu.ve/cendes_meoria.jsp.

8 Vale la pena considerar el nombre de Le Bret como “el autor del primer gran estudio sobre el desarrollo colombiano hacia finales de los años cuarenta [...] en mi opinión es un precursor –y a veces algo más– de las tesis de los autores contemporáneos que trabajan en la línea del desarrollo humano, comenzando por A. Sen o M. Max Neef” (Zorro, 2009).

5 Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (Ilpes).

6 Centro de Estudios del Desarrollo (Cendes), Universidad Central de Venezuela.

internacionales que propiciaron la implementación de los mismos, para formar “profesionales expertos en planificación del desarrollo”, quienes serán luego los encargados de aplicar dichas metodologías en los contextos regionales.

¿Qué y cómo se enseñaba y se enseña en los posgrados sobre desarrollo?

La enseñanza se concibe como una práctica intencional que involucra contenidos, profesores expertos en la materia y capaces de impartir dicha materia, estudiantes interesados en acceder y aprender el contenido, y un ambiente en el cual se propicie dicho acto de enseñanza. Desde esta perspectiva, la noción lleva implícito el aprendizaje, pero no necesariamente es una relación causal, que implique que se aprende al enseñarse (Fenstermacher, en Basabe y Cols, 2007), que si se enseña se aprenderá bien (Litwin, 2008) y que los estudiantes aprenderán solo lo que se les enseñe, sin crear sus propias concepciones sobre el contenido (Doyle, 1983).

Específicamente, en este artículo interesa centrar la mirada en el contenido y la estrategia. El contenido se concibe como el asunto que debe enseñarse, y la estrategia, como aquellas decisiones que en términos de forma y contexto se dan en el proceso y se encargan de vincular y relacionar al profesor, al estudiante y al contenido.

Interesa en especial la noción de desarrollo, porque en su nombre se ha consolidado *una política desde sus enfoques y prácticas*, y ha sido a través de la profesionalización de sus técnicas, estrategias y prácticas como se ha creado, mantiene y da estatus a ciertas formas de conocimiento. En la actualidad los actores sociales (gubernamentales, empresariales, comunitarios y educativos), tanto en escalas regionales y locales como en escenarios globales, se enfrentan a un reto principal: ¿qué tipo de desarrollo asumir para guiar los procesos de transformación de los territorios? ¿Cómo orientar este tipo de desarrollo?

1. El contenido

De acuerdo con los consultados en la emergencia de los posgrados sobre desarrollo, se privilegiaba la enseñanza del desarrollo comprendido como crecimiento

económico⁹, poniendo énfasis especial en los modelos necesarios para promoverlo. Entre otros, había interés por el análisis poblacional en los territorios, la planificación del territorio y las técnicas para llevarla a cabo.

[...] estaba muy centrado en la planificación, entonces era como el desarrollo de un gigantesco algoritmo, con la proyección demográfica del crecimiento de la población y su localización en distintos lugares, las tendencias del crecimiento del producto bruto, fijar metas para el producto per cápita, eso requiere inversión, inversión requiere financiamiento y esa inversión tiene que ser en determinados sectores, hay que decir en qué sectores invertir, hay que tener proyectos para armar las opciones de inversión, era todo un sistema pensado para un Estado que era el factótum, el lenguaje de los actores no lo había, entonces sabíamos cómo aplicar la contabilidad social, llevar adelante la construcción de un discurso coherente sobre básicamente el crecimiento económico, crecimiento que iba a convertirse en desarrollo si se le sumaba, como después vino a decir la Cepal, equidad (Coraggio, 2008).

En ese momento [fines de los años sesenta] yo tenía la referencia de que había estudios de posgrado impulsados por la Cepal pero sin duda, en el modelo de Prebisch y la cosa digamos de la Cepal de sustitución de importaciones, etc., sin duda estaba muy, muy pegado a la idea de crecimiento económico. Entonces en ese sentido teóricamente no era un modelo distinto.

[...] La Cepal tenía una perspectiva mucho más macro y en el caso de los holandeses [hace referencia a ISS] si bien estaban centrados sobre la idea de crecimiento económico,

9 A mediados del siglo XX la perspectiva de desarrollo que se consolida es la tecnoeconómica, que privilegia la industrialización, la urbanización y las aplicaciones de la ciencia y la tecnología al servicio de la humanidad.

creo que el tema de tener que manejar y planificar territorio nuevo obligaba a que el tema de la contextualidad fuera inevitable, no pudiera abstraerse, sí, a especializarse, digamos, que era un tema utilizado en ese momento (Izquierdo, 2009).

Juan Manuel González considera que los estudios sobre desarrollo tienen en sus orígenes dos vertientes centrales: la estructuralista y la dependentista¹⁰.

Yo creo que en los años setenta fueron muy influenciados por la escuela dependentista y tenían un corte en algunos casos marcadamente marxista y en otros no tan marxista porque había distintas vertientes dentro de la escuela dependentista; y estaba la escuela estructuralista de la Cepal que miraban los procesos de creación o de producción del subdesarrollo, a través digamos que de los procesos de acumulación de capital a nivel global, a través del comercio internacional, de la inversión extranjera, entre otros (González, 2009).

Como se mencionó, la influencia europea en la formación latinoamericana fue indudable. Se recoge la visión de lo que se impartía en las aulas de estos territorios, con el propósito de conocer los enfoques y abordajes privilegiados en el estudio del desarrollo.

En Francia, hacia la década de los setenta, los temas centrales, a mi juicio, fueron los que se referían a las estructuras y sistemas económicos para el desarrollo (con una amplia discusión entre las alternativas capitalista y marxista). El énfasis en el primer doctorado fue casi exclusivamente económico, pero en ningún momento se excluían de la idea de desarrollo los temas sociales, institucionales y de política internacional. Desde este punto de vista había una clara diferencia entre las enseñanzas que se impartían en aquel país y las que ya dominaban en las universidades estadounidenses basadas en enfoques puramente económicos, en los que prevalecían las aproximaciones de tipo nekeynesiano aunque la

influencia neoclásica volvía rápidamente a ubicarse en primer plano, ya hacia fines de aquella década. En el segundo doctorado era claro que para los profesores que impartieron los cursos que seguí, lo económico era un componente más entre otros que se integraban a los procesos de desarrollo; debo señalar que algunos de esos profesores tomaban muy en cuenta las aproximaciones desde las teorías de la dependencia; esto mucho antes de la formulación de las teorías del PNUD¹¹, Max Neef y Amartya Sen (Zorro, 2009).

Luego de la década de los setenta se abrió la discusión sobre el impacto que el crecimiento estaba haciendo en el medio ambiente y la necesidad de una alternativa al mismo. Siguiendo a Arturo Escobar (2002, en Durán, 2007), dicha discusión junto con la necesidad de pensar sosteniblemente (Comisión Brundtland) llevaron a que en la década de los ochenta se publicara *Nuestro futuro común*, documento que tenía como mensaje central “satisfacer las necesidades presentes pero sin poner en riesgo la satisfacción de las necesidades de las futuras generaciones”. Surge también para esta época el enfoque de *Desarrollo a escala humana*, que concibe al desarrollo como un proceso autodependiente, que permite la satisfacción de las necesidades existenciales (ser, tener, estar, hacer) y axiológicas (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad y trascendencia).

En las dos últimas décadas se propone el desarrollo humano basado en postulados de Amartya Sen, para quien el desarrollo es un proceso de expansión de las libertades fundamentales que tienen los individuos, y están llamados a aumentarlas el Estado, los medios de comunicación, la comunidad, los partidos políticos, entre otros. Más recientemente se hace referencia a los énfasis cultural, antropológico y de género.

¹⁰ Ambas perspectivas se dan después de la década de los sesenta, momento en el cual se considera que el crecimiento económico no llevó a los países a un proceso acumulativo y acelerado sino que prevalecían países en subdesarrollo, debido a la dependencia externa, desigualdad económica, cultural y social, falta de participación social, inseguridad y desigualdad de oportunidades (Sunkel, 1988).

¹¹ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Es posible afirmar –siguiendo los objetivos de los posgrados vinculados a la Red Iberoamericana de Postgrados sobre Políticas y Estudios Territoriales (Rippet)– que los estudios sobre desarrollo centran su atención en la formación de recurso humano para que conozcan el territorio, reconozcan tendencias y se desenvuelvan en él¹². Desde la voz de los entrevistados, existe una preocupación por el concepto mismo, el desarrollo local y el estudio del territorio.

Lo que yo percibo es que en este momento hay dos escuelas claramente definidas; los que siguen trabajando en la visión de desarrollo como crecimiento económico y de los que están cada vez más involucrados dentro de la lógica de desarrollo humano, que a su vez tiene varias vertientes. Entonces los contenidos son muy distintos en unos casos y otros. En el primer caso, cuando estamos partiendo de que desarrollo es crecimiento económico el énfasis es esencialmente en el manejo de variables económicas[...] La segunda escuela, que es la que viene abordando la perspectiva de desarrollo humano, creo que toca aspectos de lo que han sido las distintas dimensiones enunciadas específicamente desde la perspectiva del PNUD. Eso digamos desde el punto de vista de la conceptualización (Zorro, 2011).

[...] Tengo mis dudas de que realmente todos esos programas [posgrados sobre desarrollo local] estén formando para entender lo que es el desarrollo en serio, con toda su conflictualidad que no se puede llegar a captar sin hacer una crítica del sistema-mundo y la estrategia de globalización que hace debilitar la instancia nacional y confronta directamente lo local a lo global. Hay algunos autores que parecen como los gurús pro paradigma de desarrollo local cuyos trabajos se reproducen en todos lados más o menos, pero es un producto que a esta altura está bastante enlatado (Coraggio, 2008).

Resulta trascendental reiterar la preponderancia de formar expertos en el desarrollo, entre otras razones porque la noción que apropien es la que les permitirá perfeccionar “los atributos humanos”, agenciar perfeccionar “los atributos humanos” e incidir o transformar las condiciones de injusticia, desigualdad y pobreza.

El desarrollo tiene que ver con múltiples conceptos de la vida humana, con desarrollar estados, configurar estados, con derechos humanos, con poder convivir en armonía, en paz, con medio ambiente [...] lo que estamos tratando de armar nosotros es una especie de lente para mirar relaciones entre procesos y entre fenómenos, y a ese lente lo llamamos desarrollo (González, 2009).

[...] desarrollo local a secas, porque entendíamos que había una base económica en todo esto, un desafío de los gobiernos locales, de los municipios de involucrarse más en los sistemas productivos que envuelven a su territorio, pero también en Argentina se venía dando desde otras perspectivas, mucho énfasis en economía social, experiencias de planes estratégicos, como una moda, sin demasiada certeza de hacia dónde nos iba a llevar eso. Era una cosa que movilizaba, motivaba, caía bien (Madoery, 2008).

[...][...] El Cendes ha ido diversificando sus énfasis, manteniendo siempre, sin embargo, el eje en la problemática del desarrollo, concepto que necesita ser redefinido y profundizado para insertarlo en los procesos históricos actuales.

[Le interesa hoy día involucrar] la participación de todos sus investigadores y de su producción intelectual. El programa abarca los siguientes ejes temáticos: Opciones de Desarrollo y Globalización; Estado y Políticas Públicas; Metropolización y Nuevas Territorialidades; Estado, Sociedad y Petróleo; Actores Políticos y Proyectos de Sociedad; Imaginarios, Identidades y Culturas

12 El anterior análisis surge de la revisión a los once posgrados que para el año 2007 hacían parte de la Red, y que en su totalidad corresponden a programas de maestría. Esta pesquisa se hizo a partir de información recopilada a través de sitios web de los posgrados; documentos remitidos por los coordinadores académicos, y en los debates que tuvieron lugar en el “VII Encuentro de Postgrados Iberoamericanos sobre Desarrollo y Políticas Territoriales: El desafío de fortalecer y concretar formas de cooperación y trabajos en red” (Río Cuarto, Argentina, 2007) (ver tabla 2. Listado de posgrados vinculados a la Rippet).

*Ciudadanas; Trabajo y Economía Social; Indicadores y Desarrollo*¹³.

Trabajan sobre la idea de cómo se van desarrollando ciudades endógenas, digamos la diversidad. No es una entrada económica es desde lo social, lo tecnológico, en fin. El uso de las nuevas tecnologías nos llevó a zonas, por ejemplo, donde había tecnologías mecánicas y hubo que implementar tecnología de lo electrónico, entonces ahí las universidades comenzaron a jugar un rol importante porque tenían que empezar a investigar cómo funcionaba eso. No sólo el desarrollo local implica lo económico sino todo aquello que hace al desarrollo con la región –el conocimiento, la tecnología, la gobernanza de la región– (Maillet, 2008, en Carreño, 2010).

Quizá, yendo más allá de este escrito, es importante tener presente que uno de los principales retos que habría que afrontar es hasta qué punto han sido pertinentes para los países, regiones y localidades las enseñanzas que han recibido los profesionales en estudios avanzados acerca de desarrollo; sobre todo si se revisa el balance de los esfuerzos hechos en términos de cooperación para desarrollo, que si bien han permitido mejores niveles de vida para algunos países –especialmente de Asia Oriental–, arrojan un aumento de las disparidades entre países y una agudización de problemas ambientales y sociales (Sagasti y Alcalde, 1999). A continuación se resumen algunas conclusiones sobre lo referido en este apartado.

- a) A los estudios sobre desarrollo se llega por la confluencia de disciplinas interesadas en estudiar el progreso de las naciones. Para el caso latinoamericano se centra la atención en dos temas específicos: la planificación (nacional, regional y local) y el desarrollo económico.
- b) En la actualidad existe un marcado énfasis en concebir el desarrollo como crecimiento económico, esencialmente en el manejo de variables de economía, lo que lleva a tratar el aspecto económico como elemento instrumental. Esta visión se opone a la de quienes –en menor proporción– manejan la perspectiva de desarrollo humano y consideran lo económico como una dimensión, pero no la única.

- c) En general, los posgrados sobre desarrollo han priorizado los estudios en una escala espacial de lo local y han estado marcados con cierto espíritu inter y transdisciplinario. Se hace necesario trascender los análisis sobre desarrollo local centrados en lo económico hacia estudios más multidimensionales.
- d) No hay una unidad de criterio al hablar de desarrollo, lo que se debe, posiblemente, a la polisemia que adopta el concepto y los enfoques desde los cuales es abordado. Esta polisemia del concepto, por la carga de colonialismo y explotación que posee (Lander, en Durán, 2007, p. 262), bien podría revisarse y llegar inclusive a replantearse como una propuesta realmente alternativa desde su nombre a su significación.

2. La estrategia de enseñanza

Tanto el contenido como la estrategia son parte de las decisiones que toma el profesor en su práctica de enseñanza, la cual es entendida como las experiencias que con pasión (Litwin, 2008) desempeña el profesor en los momentos de programación, acción y evaluación.

En torno a la estrategia, se puede afirmar que en sus orígenes el énfasis de la enseñanza sobre desarrollo era lo que se conoce como enseñanza directiva individualizada (Houssaye, en Mougnotte, 1996), la cual se basa especialmente en que el profesor es quien mantiene el monopolio de la clase y la iniciativa de la organización del trabajo, privilegiando la transmisión de los contenidos. En palabras de los entrevistados:

Bueno, las técnicas pedagógicas en el caso de los doctorados que yo hice en Francia y el diplomado que hice en desarrollo regional sí han cambiado definitivamente. Para el programa de doctorado en economía del desarrollo, el primero que cursé, el núcleo del programa académico se basaba en clases magistrales. Uno asistía y presentaba exámenes, aprendiendo los conceptos en parte de memoria

¹³ Consultado el 3 de mayo de 2011 en la página: http://www.cendes-ucv.edu.ve/cendes_meoria.jsp.

y en parte entendiéndolos pero sin un elemento de tipo constructivista. Sólo una materia que era el eje del programa, “Economía del Desarrollo”, se dividía en grupos pequeños que permitían alguna interacción profesor-alumno. Por lo demás, no había ningún tipo de dinámicas, ni ayudas audiovisuales, salvo la del tablero en el que escribían algunos profesores. No obstante, en el segundo doctorado, ocho años más tarde, los seminarios con grupos más reducidos, temas más específicos y una dosis de diálogo mucho mayor, habían cobrado una creciente importancia aunque todavía no constituían el núcleo de los programas (Zorro, 2009).

[...] los cursos anteriores tenían una estructura bastante poco orgánica, era como suele suceder, una suma de asignaturas, no había una estructura que las ligara, que las hiciera funcionar unas con las otras, etc. (Boisier, 2008).

La estrategia que se privilegia en la actualidad mantiene un alto énfasis en la enseñanza directiva individualizada e incorpora algunos elementos de la no directiva. Esta última caracterizada porque el estudiante vea por sí mismo y vea “su propio camino... nadie puede hacerlo por él” (Dewey, 1974, en Carreño, 2010). Específicamente para el caso de dos posgrados observados –a partir de una etnografía en el salón de clases, realizada por la autora de este artículo– se encuentra que:

En el 90,9% de las 11 clases observadas el dominio de la misma estuvo en manos del profesor bien fuera por su exposición (discurso) o por su elaboración (conversación y preguntas). El tratamiento de la clase fue estudiante por estudiante y no se realizó trabajo por pares o grupos.

Vale la pena resaltar que la etnografía permitió identificar que si bien el 90,9% de los profesores privilegió la magistralidad, un 9% utilizó en todas sus clases el taller. Del 100% de los profesores observados, un 27,27% realizaron una o dos de sus clases con exposición de los estudiantes.

Lo anterior se corrobora con los testimonios de los entrevistados y nos lleva a concluir que la estrategia de enseñanza actual no dista mucho de lo que se hacía en sus orígenes:

En general la pedagogía es pobrísima, en cursos de posgrado más que nada sigue primando la idea de que

hay que tener una estructura curricular (optativa y no optativa) y una buena bibliografía actualizada, que no falte ninguno de los autores que se supone que son los que saben, y después tiene que responder exámenes, puede haber talleres, como muchos de los estudiantes están buscando instrumentos para actuar, entonces en los talleres se simulan situaciones donde en principio parece una situación profesional en donde uno está encarando la situación (Coraggio, 2008).

[...] hay una mayor dispersión profesional, que en algunos casos llega a ser muy preocupante, porque me ha tocado; hace poco en uno de estos magisteres había puros profesionales provenientes de ciencias sociales, muy respetables, pero yo digo, quién tiene la sartén por el mango en el Estado, los ingenieros, los economistas, los abogados, si no hubiera ni ingenieros, ni economistas ni abogados entonces ahí sí estamos mal, no estamos recibiendo público al cual hay que convencer. Entonces por un lado está bien que haya gente exitosa pero se ha ido diversificando, yo percibo que hay un incremento de edad promedio (Boisier, 2008).

Otras versiones que amplían, contrastan y llevan a pensar “el deber ser” de la enseñanza sobre desarrollo son las siguientes:

[...] puede uno ver que ciertas tendencias se van reafirmando. La tendencia a una mayor participación de los estudiantes, o sea, a una menor magistralidad, una mayor intervención de los estudiantes a través bien ya sea de diálogo en las clases o de trabajos en las distintas sesiones. La otra tendencia es un énfasis en la construcción de conocimiento del estudiante por parte de las lecturas, entonces no es sólo el cuento del profesor sino la posibilidad de que el estudiante vea visiones diferentes a través de una cantidad de lecturas.

Un tercer elemento que me parece importante, que es clave, es la tendencia a presentar audiovisuales, entonces cada vez hay más apoyos audiovisuales sobre todo tratando de vincularlos con Internet (Zorro, 2011).

Se puede hacer mejor, se puede hacer que se haga una pasantía, para seguir trabajando en un proceso real. Entonces sí ha habido un mejoría en la pedagogía didáctica pero no es por la teoría del desarrollo, sino porque la pedagogía ha venido incorporando otras técnicas esquemáticas (Coraggio, 2008).

Y ese poder hacer mejor puede sintetizarse en las palabras de Zhang Li, estudiante de maestría¹⁴, que desde otra latitud también se interesa por aprender de una manera diferente el tema del desarrollo.

[...] Después del curso, me pregunté por qué pongo más esfuerzo en el curso CBNRM¹⁵ que en cualquier otro. Creo que la razón más importante es que me hizo cambiar de aceptar pasivamente el aprendizaje a participar activamente, cambiando la relación entre los profesores y estudiantes, creando comunicación horizontal y estimulando a los estudiantes a expresar su propia manera de pensar [...] El curso no sólo se dicta en el salón de clase, sino también ofrece la oportunidad de hacer un estudio de campo para poner la teoría en la práctica. El estudio de campo me llevó al vívido mundo de la verdadera vida de los campesinos. Hablando, viviendo con ellos, aprendiendo de ellos y compartiendo con ellos: hay muchas más cosas interesantes en el mundo real que en los libros de texto (Li, et al., 2010).

A partir de lo observado en el ejercicio etnográfico ya referido y lo conversado con profesores y estudiantes vinculados a este tipo de posgrados, vale la pena considerar que la prioridad por la enseñanza directiva, por encima de propuestas más activas, como las sugeridas por Coraggio y Li, se debe a las modalidades en que se ofrecen los posgrados sobre desarrollo en América Latina (generalmente

semipresencial¹⁶ y fin de semana¹⁷); el gran número de asignaturas que se cursan por semestre¹⁸; la poca articulación y diálogo que hay entre asignaturas y profesores, y la “ansiedad” de los estudiantes por tener un conocimiento “completo” sobre la materia. Todo lo anterior hace que el profesor trate de cubrir el mayor contenido posible y opte, entre una variedad de opciones, por una estrategia magistral¹⁹.

Finalmente, y como ya se mencionó al inicio de este ítem, la figura del profesor es central cuando se analiza la enseñanza, y ese “actuar, estructuras de pensamiento, creencias, conocimiento práctico” (Trillo, 1994) le confieren un estilo particular. Para el caso de los posgrados sobre desarrollo, y teniendo en cuenta la evidencia obtenida, el 72,72% de los profesores tienen un estilo práctico, es decir, que se preocupan por qué enseñar, cómo, por qué y para qué hacerlo; están convencidos de que se puede incidir en la propuesta curricular y que la calidad de la enseñanza es posible y tiene lugar en el aula, las tareas y el aprendizaje promovido (Ibíd., 1994). El 18,18% tendría un estilo mucho más crítico, y en menor proporción estaría el técnico (9%).

A manera de aperturas

Con la presentación de este recorrido, en el que se han querido ubicar temporalmente y

14 Curso “Manejo del recurso natural basado en la comunidad: una introducción”, ofrecido por la Escuela de Humanidades y Desarrollo (COHD) de la Universidad Agrícola China (CAU), en Beijing.

15 Currículo del Manejo del Recurso Natural Basado en la Comunidad (CBNRM).

16 Las clases se ofrecen los últimos días de cada mes (generalmente jueves, viernes y sábado). En algunos posgrados sobre desarrollo la modalidad ha innovado con los años y se ha incorporado el uso de las nuevas tecnologías, permitiendo un mayor contacto y actividad académica entre profesores y estudiantes durante los días que no tienen sus clases presenciales.

17 En esta modalidad se ofrecen las clases los últimos días de la semana (viernes en la noche y sábado en la mañana).

18 Algunas de las maestrías analizadas ofrecen más de seis seminarios por semestre, lo que en términos pedagógicos resulta inapropiado, por el volumen de lecturas que ello implica y el poco tiempo con que cuentan los estudiantes (en general adultos, padres de familia y trabajadores de tiempo completo).

19 Con lo anterior no se quiere restar valor a la magistralidad, a la que, por el contrario, se reconoce como virtuosa para el proceso de enseñanza. En palabras de Chervel: “la actividad magistral debería ser la del orador deseoso de gustar y convencer y no de quien por enésima vez lee sus notas o desgrana sílabas” (1991: 80).

en términos de contenido y estrategias de enseñanza los posgrados sobre desarrollo, se deja un camino para seguir profundizando. Quedan plasmadas una serie de inquietudes, entre las que se destacan: ¿qué componentes del acto educativo privilegian los centros de estudios sobre desarrollo a la hora de programar sus posgrados? ¿Interesa a dichos centros alguna estrategia de enseñanza en particular o prefieren dejar este tema a consideración de cada profesor? ¿Cuál es la política de los centros frente a los materiales de enseñanza y su puesta en marcha en los salones de clase? ¿Qué papel consideran que debe desempeñar el estudiante en el proceso de enseñanza?

Con el ánimo de aportar e impactar en la enseñanza ofrecida, se consolidan algunos de los debates como ideas-apertura.

1. El origen de los posgrados sobre desarrollo se dio en la década de los sesenta del siglo anterior y se caracterizó por formar expertos en planificación del desarrollo, capaces de aplicar dichas metodologías en contextos regionales. En la actualidad sus esfuerzos se dirigen, entre otros, a formar profesionales que manejen un concepto de desarrollo; investiguen, conozcan y se desenvuelvan en el territorio, y aporten sus saberes y conocimientos a gobiernos e instituciones que con sus políticas y programas inciden en la sociedad.
2. El concepto de desarrollo que se enseña y promueve investigar, en muchas universidades y centros de estudios, sigue estando asociado a crecimiento económico; sin embargo, en algunos ambientes ha empezado a relacionarse con términos como cultura, paz, derechos humanos y oportunidades para todos. Los debates sobre el concepto mismo y el cuestionamiento de su origen también son hoy foco de atención en las aulas de los posgrados.
3. Si bien la estrategia de enseñanza privilegiada es la directiva individualizada, algunos aspectos de la programación y del manejo de la clase vienen transformándose, proceso que con seguridad se debe a la necesidad sentida de los profesores por vincular las nuevas tecnologías informáticas y comunicaciones (NTIC) en sus clases, así como a

las reflexiones surgidas dentro de los estudiosos de la pedagogía y la didáctica.

4. La estrategia de enseñanza por la que han optado los profesores de los posgrados sobre desarrollo seguramente se debe a la exigencia de enseñar mucho contenido en poco tiempo. Esta idea de la enseñanza enciclopédica, que, como es conocido, solo posibilita un 20% del aprendizaje, lleva a preguntarnos: ¿qué es lo que en realidad aprenden los profesionales sobre desarrollo? y ¿qué de lo apropiado aplican en sus lugares de trabajo?
5. El estudio da cuenta de que los profesores que enseñan en posgrados sobre desarrollo tienen un estilo mucho más práctico. Se hace necesario animar a los profesores a transitar al estilo crítico, donde seguramente se alcanzará una mayor reflexión sobre la propia práctica, el modo de trabajo y la relación con sus pares y la sociedad, elementos todos que sin duda permitirán trascender del experto en el tema al comprometido con la sociedad y participe del fortalecimiento de la enseñanza.
6. Partiendo de la premisa de que “formar expertos” en desarrollo es un reto para los centros de estudios, y específicamente para los profesores, se reitera la necesidad de continuar investigando y arrojando pistas sobre la forma como el profesor concibe y enseña el desarrollo. Los elementos que surjan de dichas indagaciones con seguridad darán respuesta a las inquietudes antes mencionadas, posibilitando evidenciar qué concepto de desarrollo apropian los estudiantes y qué tan agentes son del mismo.

Finalmente, y entre muchas propuestas que podrían plantearse desde la pedagogía, se encuentra la necesidad de que los centros de estudios sobre desarrollo continúen preguntándose por su historia, de manera que tengan pistas y construyan sus propuestas sobre bases firmes. Dos preguntas que con seguridad les permitirán animar sus procesos de enseñanza pueden ser:

¿cuál es el valor educativo de la enseñanza actual? y ¿hay tensión entre lo que se promueve y lo que se enseña en los salones de clase? De otra parte, se sugiere, específicamente para los profesores, fortalecer sus prácticas de enseñanza a partir de la reflexión en

acción (Schön, 1983). Este ejercicio bien puede realizarse a partir de la utilización de métodos investigativos, entre otros, como el diario de campo, los mapas conceptuales, las historias de vida y la autobiografía.

Bibliografía

Barsky, Osvaldo et al. (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano, Siglo Veintiuno Editores.

Basabe, Laura & Cols, Estela (2007). La enseñanza. En: *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Boisier, Sergio (2008). Entrevista realizada en el marco de la investigación doctoral *Lo pedagógico en los programas de posgrado sobre desarrollo. Dos estudios de caso*. El Pilar, Argentina.

Carreño Durán, Claudia Inés (2010). *Posgrados sobre desarrollo. Una aproximación desde la etnografía en el salón de clases*. Bogotá. Mimeo.

Cataño, Gonzalo (2004). *Estudios de posgrado en educación: evaluación de una experiencia*. Biblioteca virtual del Banco de la República, Colombia. Recuperado en enero del 2008 de:
<http://www.lablaa.org/blaavirtual/bibliotecologia/bibliotecas/estud.htm>

Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, pp. 59-111, Madrid.

Coing, Henri (2005). *¿Una visión europea de los estudios de postgrado sobre el desarrollo urbano-regional?* Ponencia presentada en el VI Encuentro de Postgrados Iberoamericanos sobre Desarrollo y Políticas Territoriales: "Construyendo espacios para la colaboración regional". Toluca, México.

Coraggio, José Luis (2008). Entrevista realizada en el marco de la investigación doctoral *Lo pedagógico en los programas de posgrado sobre desarrollo. Dos estudios de caso*. Buenos Aires, Argentina.

Doyle, Walter (1983). "Academic Work". *Review of Educational Research*, 53, 150-199.

Durán, Armando (2007). "El discurso del desarrollo y las políticas del lugar de los movimientos sociales contemporáneos". En: *¿Uno solo o varios mundos posibles? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Universidad Central-lesco y Siglo del Hombre Editores.

Fayad, Ramón (2010). Anotaciones para una reflexión sobre la educación superior en Colombia. *Revista Facultad de Medicina*, enero/junio. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

- García de Fanelli, Ana et al. (2001). *Entre la academia y el mercado: posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México: Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.
- García de Fanelli, Ana (2001). "La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación". En: *Education Policy Analysis Archives* (Arizona), vol. 9, N° 29.
- González Scobie, Juan Manuel (2009). Entrevista realizada en el marco de la investigación doctoral *Lo pedagógico en los programas de posgrado sobre desarrollo*. Dos estudios de caso. Bogotá, Colombia.
- Guadilla García, Carmen (2003). "Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior". En: *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Guadilla García, Carmen (2005). Financiamiento de la educación superior en América Latina. En: *Educación superior en el mundo, 2006. Financiamiento de las universidades*. Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- Guadilla García, Carmen (2007). Educación superior en América Latina. Informe 2007. *Cuadernos del Cendes*, año 24, N° 65. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo - Cinda.
- Helmsing, Bert (2009). Entrevista realizada en el marco de la investigación doctoral *Lo pedagógico en los programas de posgrado sobre desarrollo*. Dos estudios de caso. Entrevista realizada vía internet. Bogotá, Colombia.
- Sagasti, Francisco y Alcalde, Gonzalo (1999). *Development Cooperation in a Fractured Global Order. An Arduous Transition*. IDRC. Recuperado en agosto del 2010 de: http://www.idrc.ca/es/ev-9405-201-1-DO_TOPIC.html
- Icfes (2002). *Estadísticas de la educación superior: resumen anual*. Subdirección de monitoreo y vigilancia. Grupo de análisis estadístico. Bogotá, Colombia.
- Izquierdo Uribe, Adolfo (2009). Entrevista realizada en el marco de la investigación doctoral *Lo pedagógico en los programas de posgrado sobre desarrollo*. Dos estudios de caso. Bogotá, Colombia.
- Montilla, J.J. et al. (1997). Los posgrados: una opción para salir de la crisis. En *Posgrado y desarrollo en América Latina*. Caracas, Venezuela. Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada, Universidad Central de Venezuela.
- Krotsch, Pedro (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Li, Zhang et al. (2010). "Mainstreaming CBNRM in Chinese Higher Education". In *Collaborative Learning in Practice. Example from Natural Resource Management in Asia*. Edited by Ronnie Vernoooy.
- Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

López Segrera, Francisco (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior*. Argentina: Clacso Libros, colección Campus Virtual.

Lundgren, Ulf P. (1991). *Between Education and Schooling: Outlines of a Diachronic Curriculum Theory*. Geelong, Australia: Deakin University.

Madoery, Oscar (2008). Entrevista realizada en el marco de la investigación doctoral *Lo pedagógico en los programas de posgrado sobre desarrollo. Dos estudios de caso*. El Pilar, Argentina.

Manzo Rodríguez, Lidia et al. (2006). “La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano”. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, vol. 20, N° 3, Jul.-sep. La Habana, Cuba.

Mougniotte, A. (1996). “Los métodos de la enseñanza”. En G. Avanzini (Ed.). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.

Morles, Víctor (1997). La producción intelectual como finalidad esencial del posgrado en América Latina. En: *Posgrado y desarrollo en América Latina*. Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Oxford y PNUD (2010). *La Iniciativa Oxford y el PNUD presentan un mejor modo de medir la pobreza*. Comunicado de prensa. Circulación electrónica [Consultado en agosto del 2010].

PNUD (2010). *Informe de Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe*. Comunicado de prensa. Recuperado en agosto del 2010 de: <http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?x=62274>>
Presidencia de la República (2011). Proyecto de ley para reformar la Ley 30 de 1992, Ley de Educación Superior. Bogotá, Colombia.

Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Nino y Dávila/Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

Shanti, George (2001). *Self-educator and coaches at a school of development studies: a case study of third world professional in Europe*. Holanda: ISS.

Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Sunkel, Osvaldo (1988). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Trillo, Felipe (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.

Unesco (2008). “Educación para todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?”. En: *Informe de seguimiento de la ETP en el mundo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.

Wallerstein, Immanuel (2001). “Debates en las ciencias sociales de 1945 hasta el presente”. En: *Abrir las ciencias sociales*. Informe para la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Traducción: Stella Mastrángelo. México: Siglo Veintiuno Editores.

Zorro, Sánchez, Carlos (2009). Entrevista realizada en el marco de la investigación doctoral *Lo pedagógico en los programas de posgrado sobre desarrollo*. Dos estudios de caso. Bogotá, Colombia.

Zorro Sánchez, Carlos (2011). Segunda entrevista realizada en el marco de la investigación doctoral *Lo pedagógico en los programas de posgrado sobre desarrollo*. Dos estudios de caso. Bogotá, Colombia.

Tabla 1. Listado de entrevistados sobre la emergencia de los posgrados

Nombres y apellidos	Formación	Actividad actual
Boisier, Sergio Chileno	Ingeniero Comercial y Economista de la Universidad de Chile. Master of Arts in Regional Science, Universidad de Pennsylvania, USA.	Consultor internacional independiente. Profesor visitante de varias universidades.
Coraggio, José Luis Argentino	Economista. M. A. Regional Science, candidato al Ph. D., Universidad de Pennsylvania.	Director Académico de la Maestría en Economía Social. Docente titular en el Instituto del Conurbano (ICO) de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
González Scobie, Juan Manuel Colombiano	Economista, Universidad de los Andes. Máster en Geografía, The Pennsylvania State University. Ph. D. en Geografía, The Pennsylvania State University.	Director y profesor del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo - Cider, Universidad de los Andes.
Helmsing, Bert Holandés	Economía, finanzas públicas y economía del desarrollo de la Universidad de Tilburg. Postgrado en Planeación del Desarrollo Regional del Institute of Social Studies. Magíster en Ciencias Sociales del Institute of Social Studies. Doctor en Economía (cum laude) del Katholieke.	Directory - Institute of Social Studies, The Netherlands. Professor of Local and Regional Development.
Izquierdo Uribe, Adolfo Colombiano	Arquitecto, Universidad de los Andes. Especialista en Planificación y Administración del Desarrollo Regional del Cider. Master of Arts in Development Studies. Specialization in Regional Development Planning, ISS. Estudios de doctorado en Urbanismo, Universidad Central de Venezuela.	Profesor del Cider, Universidad de los Andes.

Nombres y apellidos	Formación	Actividad actual
Madoery, Oscar Argentino	Licenciado en Ciencia Política, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Máster en Ciencias Sociales (FLACSO). Doctor en Ciencias Sociales "Summa Cum Laude" (UBA).	Director de la maestría en Desarrollo Local de la Universidad Nacional de San Martín. Investigador-docente (UNR).
Zorro Sánchez, Carlos Colombiano	Doctor en Ciencias Jurídicas, Pontificia Universidad Javeriana. Estudios en Ciencias Económicas, Pontificia Universidad Javeriana. Doctor en Economía del Desarrollo, Universidad de París I. Doctor en Ciencias Sociales del Desarrollo, Escuela de Altos Estudios de Sociales de París, Universidad de París I.	Profesor del Cider, Universidad de los Andes.

Tabla 2. Listado de los postgrados vinculados a la Red Iberoamericana de Postgrados sobre Políticas y Estudios Territoriales - Rippet

Países	Ciudades	Universidades	Posgrados-Maestrías
Brasil	Curitiba-Paraná	Pontificia Universidade Católica do Parana - PUCPR Centro de Ciencias Exatas e de Tecnologia Pro- Reitoria de Graduacao Pesquisa de Pos-Graduacao	Maestrado em Gestao Urbana
Argentina	Mendoza	Universidad Nacional de Cuyo Facultad de Filosofia y Letras	Ordenamiento del Territorio con Orientación en Planificación Estratégica
	Bahía Blanca, Río Cuarto y Mendoza	Universidad Nacional del Sur Universidad Nacional de Río Cuarto	Desarrollo y Gestión Territorial
	Rosario	Universidad Nacional del Rosario Centro de Estudios en Relaciones Internacionales	Integración y Cooperación Internacional
	Buenos Aires	Universidad Nacional de General San Martín Escuela de Política y Gobierno Centro de Estudios Desarrollo y Territorio - Cedet ²⁰	Desarrollo Local ²¹
Colombia	Manizales	Universidad Autónoma de Manizales Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales	Desarrollo Regional y Planificación del Territorio
	Bogotá	Universidad de los Andes Centro Interdisciplinario de Investigación sobre Desarrollo - Cider ²²	Estudios Interdisciplinarios sobre Desarrollo

20 Centro de Estudios sobre Desarrollo y Estrategias Territoriales.

21 Aunque este postgrado no asistió al Encuentro de la Rippet, lo incluimos con la información recopilada a la fecha, por ser uno de los casos identificados por la autora en la investigación doctoral.

22 El Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo - Cider es el único que además de maestría ofrece programas de especialización (4). Con el ánimo de hacer un análisis entre programas de un mismo nivel, solo tendremos en cuenta la maestría.

Países	Ciudades	Universidades	Posgrados-Maestrías
Chile	Santiago	Pontificia Universidad Católica de Chile Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales	Asentamientos Humanos y Medio Ambiente
	Santiago	Pontificia Universidad Católica de Chile Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales	Desarrollo Urbano
	Osorno	Universidad de Los Lagos Centro de Estudios del Desarrollo Local y Regional	Ciencias Sociales, mención Estudios de Procesos y Desarrollo de las Sociedades Regionales
México	México D.F.	Universidad Metropolitana División de Ciencias y Artes para el Diseño	Estudios Regionales, Postgrado en Diseño