



Redes de estudios educativos comparados en Centroamérica y el Caribe

MEMORIA DEL PRIMER ENCUENTRO DE EDUCACIÓN
COMPARADA DE CENTROAMÉRICA y EL CARIBE



Panamá, 27 y 28 de septiembre de 2010



Primer Encuentro de Educación Comparada



Berta Torrijos de
Arosemena

PANAMÁ

Giovanni Pampanini - ITALIA

Marissa Talavera - SENACYT

Juan Bosco Bernal - UDELAS

Aristides Royo - FUNDAMERICAS

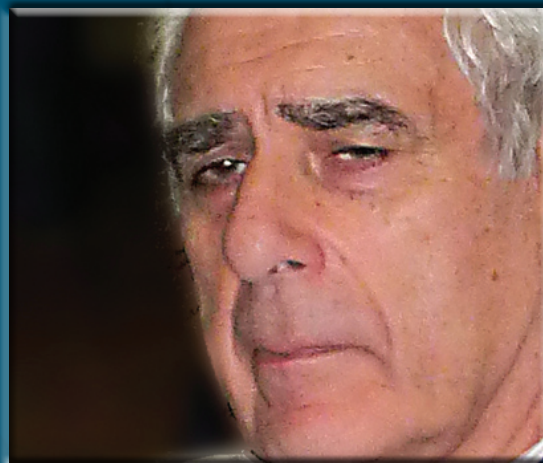
Norberto Fernández Lamarra -
ARGENTINA



de Centroamérica y El Caribe

Norberto
Fernández Lamarra:

ARGENTINA



Giovanni Pampanini

ITALIA



Comité Organizador

UDELAS

Juan Bosco Bernal – Coordinador

Nicolasa Terreros – Comisión de Divulgación

Enoris Morgan - Comisión de Divulgación

Vielka Donado-Comisión de Logística

Edgar Spence – Comisión de Protocolo

Irasema de Ahumada- Comisión de Protocolo

Serafín Vásquez - Comisión de Logística

Vielca Ruiz – Comisión de Logística

Lucas Rodríguez – Comisión Académica

Walter Serrano – Comisión Académica

Luzmila Sánchez – Comisión Académica





Índice

I. PRESENTACIÓN	7
II. FUNDAMENTACIÓN	11
III. BREVE INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y EJES TEMÁTICOS	17
3.1. IMPORTANCIA DEL ENCUENTRO	17
3.2. OBJETIVOS	18
3.3. METODOLOGÍA	19
IV. APORTES PARA EL DEBATE DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN LA REGIÓN DE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE	21
4.1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU CONVERGENCIA CON EL EUROPEO.	21
4.2. EDUCACIÓN COMPARADA, INTELIGENCIA E INTERCAMBIO.	67
4.3. LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN AMÉRICA LATINA. SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS.	77
V. BALANCE DEL ENCUENTRO	107
5.1. SOBRE LA ORGANIZACIÓN	107
5.2. EL DESARROLLO DEL ENCUENTRO	108
5.3. SOBRE LAS MESAS DE TRABAJO	111
RESOLUCIÓN N° 001-2010	115
UNIVERSIDADES PARTICIPANTES	117



Compartir conocimientos



I. PRESENTACIÓN



Dra. Berta T. de Arosemena, en el Acto de Inauguración del Primer Encuentro de Educación Comparada de Centroamérica y el Caribe

Una sentida emoción me anima dirigirme a ustedes con motivo de la inauguración del Primer Encuentro de Educación Comparada de Centroamérica y el Caribe, que tiene su sede en este escenario de la Universidad Especializada de las Américas.

Se trata de un evento que crea un espacio de encuentro de docentes, investigadores y especialistas de la educación superior, de universidades panameñas, de Centroamérica y el Caribe, para reflexionar y compartir conocimientos sobre las tendencias y renovados planteamientos en términos de la educación comparada y sus contribuciones al progreso de los sistemas educativos de la región y el mundo.

Una reconocida particularidad del proceso de globalización creciente en el que vivimos, son las redes que se construyen para acercar a las naciones, organizaciones e instituciones con intereses comunes, para trabajar colaborativamente en la construcción de alternativas a los crecientes y complejos desafíos que influyen en el futuro de sus pueblos y en el cumplimiento de su misión corporativa como universidad.

En ese sentido, nunca antes como ahora fue tan importante apelar a la educación comparada en el estudio y comprensión de los fenómenos que mejor pueden explicar la evolución de los sistemas, las reformas e las innovaciones educativas, que son im-



pactadas por un contexto diverso y cambiante, en donde el conocimiento asume un valor fundamental en el desarrollo de las naciones.

Nuestras universidades tienen un compromiso ético y social con la educación de sus pueblos, como la opción de más elevada jerarquía para desarrollar sus capacidades humanas, afianzar su dignidad personal y ampliar su visión al servicio de un desarrollo humano capaz de edificar una sociedad y un mundo de paz, con menos pobreza y exclusión y más progreso, equidad y tolerancia. Aspiramos que este compromiso sea reforzado en este Encuentro que debe ofrecer las herramientas conceptuales y las motivaciones indispensables para abordar esta noble misión.

Debo expresar, con legítimo orgullo, que la Universidad Especializada de las Américas, que me honro en dirigir, próxima a cumplir su XIII aniversario de creación, se ha trazado como misión, precisamente, servir mediante la docencia, la investigación y la extensión, a la formación del talento humano y la comprensión de su entorno social, para transformarlo, mejorarlo y crear las condiciones que aseguren una mejor calidad de vida a la población.

La vocación regional de la UDELAS hace propicio este momento para ampliar los medios que refuercen las oportunidades de compartir con universidades hermanas de Centroamérica y el Caribe, propósitos e iniciativas para el beneficio común, de una Patria Grande como la soñó Francisco Morazán.



De izquierda a derecha

Giovanni Pampanini -
Conferencista Italia

Marissa Talavera - Senacyt

Aristides Royo-
FUNDAMERICAS

Norberto Fernández
Lamarrá - Conferencista
Argentina



Deseo aprovechar la ocasión para saludar afectuosamente a los destacados conferencistas, los doctores Giovanni Pampanini y a Norberto Fernández Lamarrá, que desde sus países de origen, Italia y Argentina respectivamente, gestaron y se asociaron tempranamente a la iniciativa de realizar este evento. Gracias infinitas por su desprendimiento y compromiso.

A los profesores y profesoras, estudiantes e investigadores de la Universidades de Costa Rica, Honduras, Nicaragua, Puerto Rico y Panamá por su presencia, segura que la impronta de su participación será el sello del éxito en esta jornada.

Un reconocimiento especial deseo expresar a la Secretaria Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT), lo mismo que a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), por auspiciar este Encuentro.



Me complace también destacar la dedicación y el interés de los miembros del Comité Organizador de este Encuentro, integrado por los profesores Luzmila Sánchez, Walter Serrano, Nicolasa Terreros, Vielka Donado, Edgar Spence, Serafín Vásquez, Vielca Ruiz, Lucas Rodríguez, Yenis Samudio, y a su coordinador Juan Bosco Bernal. A todos ellos las expresiones de gratitud de nuestra institución.

A todos y a todas les expreso una bienvenida afectuosa a esta casa de estudios superiores que es de ustedes. Igualmente, les auguro una jornada de trabajo exitosa y que sus resultados sirvan para afianzar los lazos de amistad y cooperación entre nuestros países, universidades y personas por un mañana más promisorio para todos.

Berta Torrijos de Arosemena

Rectora



II. FUNDAMENTACIÓN



Juan Bosco Bernal
UDELAS

Juntos hoy escribimos una nueva página de oportunidad en el libro de la historia de nuestras instituciones educativas del istmo Centroamericano y el Caribe.

Es un momento especial, pues se concreta la aspiración que nació hace más de un año por parte de un grupo de docentes de Argentina, Italia y Panamá, de realizar un evento que pudiese ofrecer un espacio de reflexión sobre la conveniencia de edificar las bases para la creación de una organización regional, que en términos de una asociación o red de Educación Comparada, sirviera para impulsar el desarrollo de este tema en nuestras naciones.

A esta iniciativa inmediatamente, se asociaron diversas universidades centroamericanas y de Puerto Rico, así como la Secretaría Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación de Panamá y la Organización de Estados Iberoamericanos.

Este nuevo organismo debe facilitar, como bien se ha logrado en países del Cono Sur, del centro y mediterráneo europeo y otras regiones del mundo, la intercomunicación, el debate y el trabajo colaborativo, para el avance de las ideas e iniciativas favorecedoras del avance de la educación, la ciencia, la tecnología y la innovación.

Al reconocer que la educación comparada contribuye al estudio de los hechos y fenómenos educativos en



relación con su contexto político, económico, social y cultural, como base para la mejora continua de la educación, nos encontramos frente a una disciplina de gran importancia y potencialidad para nuestros países.

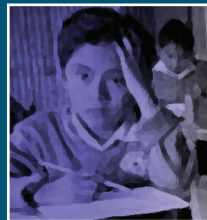
En ese sentido, cada sistema educativo representa un todo cuyos elementos son solidarios y deben estudiarse en relación con el contexto social global. Lo que ocurre fuera de la escuela parece tener, para efectos educativos igual o más valor que lo que sucede muchas veces, dentro del salón de clases.

De allí que la educación siempre aparece como un resultado de la historia de la nación y de las fuerzas que la han configurado, pero al mismo tiempo como una herramienta poderosa, capaz, bajo determinadas circunstancias, de cambiar el curso y el impacto de esas fuerzas.

Apreciados amigos y amigas,

En este Encuentro nos hemos propuesto compenetrarnos del significado y alcance de la Educación Comparada. ¿Qué es y que importancia tiene? ¿Qué aporta al conocimiento de la educación y la innovación? ¿Cómo se articula a la planificación y gestión educativa y a otros campos de estudio?.

La intensa interacción política, comercial, educativa y culturales entre las naciones de la región de América latina y de Centroamérica en particular, producto de los imponderables de la integración y la globali-





zación, potenciada ampliamente por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, reverdece las expectativas en la educación comparada y los métodos que la sustentan.

Ante esta realidad los objetivos que se propone alcanzar mediante este Encuentro están centrados en la posibilidad de crear un espacio de intercambio entre las universidades y otras instituciones educativas de la región, mediante la creación de una asociación de educación comparada para Centroamérica y el Caribe.

Igualmente, se ha propuesto fortalecer la sensibilización y el conocimiento que docentes e investigadores de universidades del área en relación con la importancia y alcance de la educación comparada, mediante el análisis de tendencias, experiencias y renovados enfoques sobre el tema en América Latina y Europa.

Para cumplir estos objetivos se ha previsto el desarrollo de dos conferencias magistrales en horas de mañana y de cuatro mesas de trabajo sobre diversos ejes temáticos, en horas de la tarde.

La primera conferencia estará a cargo del Dr. Giovanni Pampanini, italiano, miembro del cuerpo académico del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada, del que fue su vicepresidente y hasta hace poco Presidente de la Sociedad Mediterránea de Educación Comparada, un intelectual global.





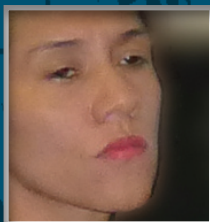
La segunda conferencia estará a cargo del Dr. Norberto Fernández Lamarra, argentino, destacado académico y pedagogo latinoamericano, con fuertes vinculaciones académicas y de amistad en Panamá, Presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados de Educación y Vicepresidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada, también fue miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la Argentina.

1	2	3	4
La educación comprada y su contribución al progreso de la educación en los países de la Región.	El potencial de las redes de información y comunicación en el avance de la Educación Comparada.	Enfoques teóricos y metodológicos de la Educación Comparada.	Proyecto de creación de la Asociación de Estudios Comparados en Centroamérica y el Caribe.

Estas mesas de trabajo se conformarán por los participantes del Encuentro, tanto nacionales como de los países hermanos de la región, según sus preferencias. La dirección de cada mesa estará a cargo de un Coordinador/Relator, elegido por el grupo. Este Coordinador recibirá el apoyo de uno de los miembros del Comité Organizador del Encuentro.

Al final del trabajo, se espera que cada mesa cuente con una síntesis del proceso de análisis y reflexión vivido en el grupo y sus aportes más significativos. Las Mesas funcionarán entre 2 y 5 p.m..





Al finalizar el trabajo de las mesas, se realizará una sesión plenaria con la finalidad de presentar los informes de los grupos de trabajo, y enriquecerlos con el aporte de todos los participantes.

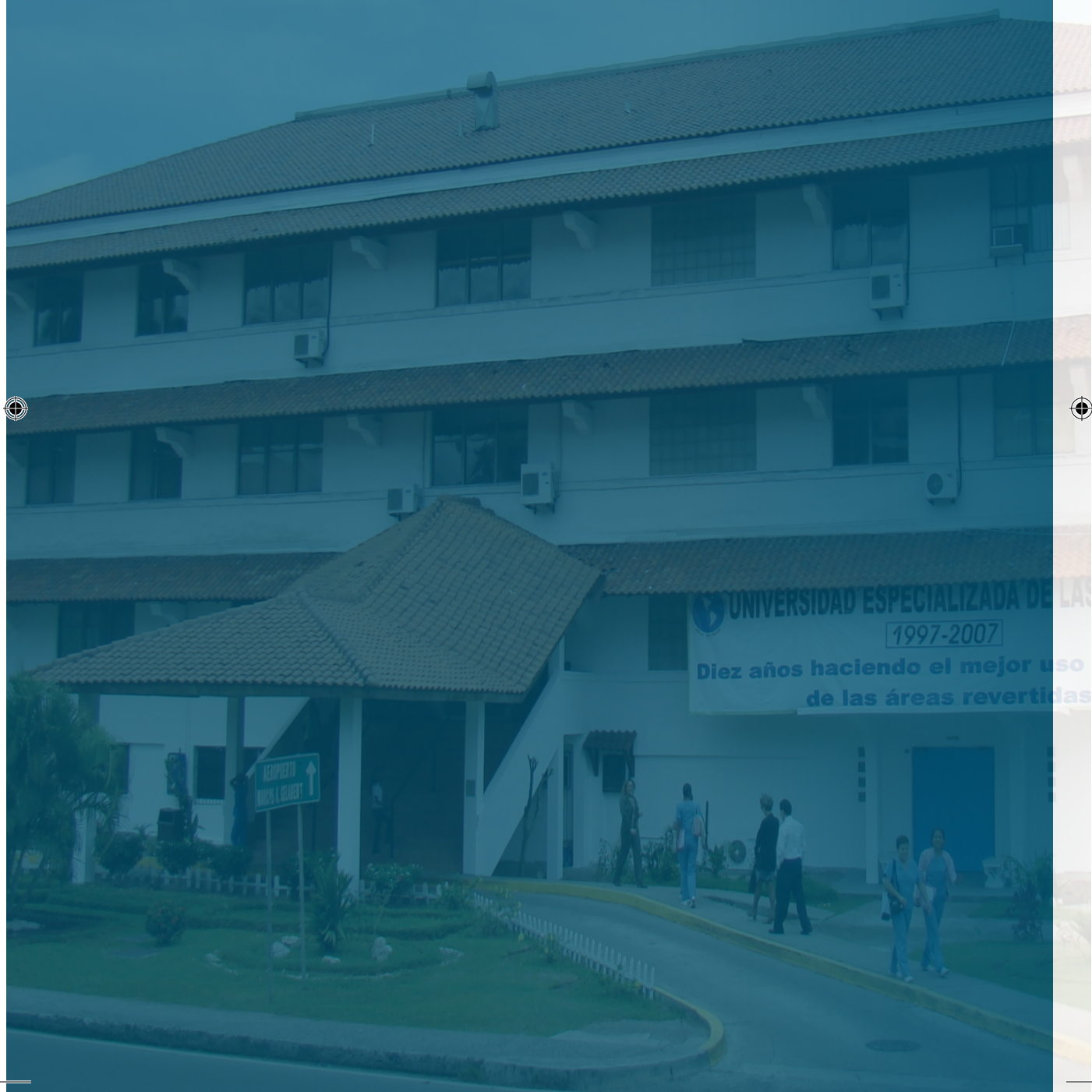
Se espera que al finalizar la sesión, de este primer Encuentro se deriven algunos resultados, entre ellos:

- Una mejor comprensión del valor de la Educación Comparada en el progreso de la educación en la Región.
- Un compromiso consensuado de crear una asociación de Educación Comparada para la región de Centroamérica y Panamá. Y
- El fortalecimiento de los lazos de amistad y cooperación entre todos los participantes.

Gracias a todos y todas por asistir, por apoyarnos para hacer realidad este sueño y poder generar esperanzas renovadas en la capacidad de trabajar juntos por mejorar la educación de nuestros pueblos.

JUAN BOSCO BERNAL
Coordinador

Primer Encuentro de Educación Comparada de
Centroamérica y el Caribe





III. BREVE INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y EJES TEMÁTICOS

3.1. IMPORTANCIA DEL ENCUENTRO

La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) asume el reto de convocar a docentes del conjunto de universidades de Centroamérica y República Dominicana, para que en el marco de un encuentro de carácter científico, se estudie, analice e identifiquen los principales desafíos que presenta la educación comparada a las universidades del siglo XXI en la región.

Partimos de la base que “la educación comprada es la ciencia que estudia los sistemas educativos o aspectos de éste mediante el método comparativo con el fin de contribuir a su mejora”¹. En este sentido, consideramos pertinente la celebración de un encuentro que permita sensibilizar, conocer y comprender la actuación educativa en los diversos países de la región desde el propio conocimiento de otros sistemas educativos, y tener así una amplia visión del propio sistema de cada país. Los conocimientos sobre los sistemas educativos ajenos y propios pueden favorecer la comprensión de las principales tendencias de la educación mundial y la redefinición de las políticas educativas desde un enfoque integral, en sintonía

1 Velloso – Pedro. Manual de Educación Comparada. 1991



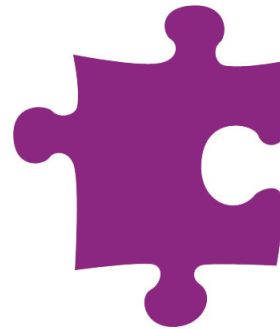
con las demandas y dilemas de la sociedad del conocimiento que caracteriza el siglo XXI.

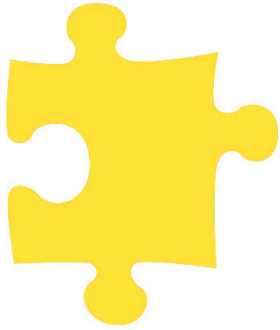
Desde esta revisión conjunta se pueden definir instrumentos para la elaboración y ejecución de innovaciones educativas, que a su vez se pueden convertir en valiosos aportes al avance de la educación en cada uno de nuestros países.

La participación de expertos internacionales como Giovanni Panpanini, Presidente de la Asociación Mediterránea de Educación Comparada y de Norberto Fernández Lamarra, Presidente de la Asociación de Educación Comparada de Argentina, en este encuentro, nos va a permitir una apropiada comprensión internacional sobre el fenómeno educativo, a la vez que puede servir de punto de partida para la asistencia técnica y el apoyo que se pueda requerir para la conformación de una Asociación o Red Centroamericana de Educación Comparada.

3.2. OBJETIVOS

- Sensibilizar a docentes e investigadores de universidades centroamericanas y caribeñas sobre la importancia y alcance de la educación comparada en la sociedad del conocimiento.
- Conocer las experiencias regionales de América Latina y Europa sobre los espacios de debates y de estudios comparativos en educación y contribuir a la creación y difusión del conocimiento en el campo universitario.



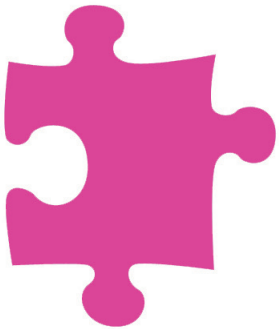


- Favorecer la cooperación entre los especialistas e instituciones que tienen como su objeto de estudio la educación comparada, tanto a nivel bilateral como multilateral, mediante la organización de redes, hacia el logro de resultados científicos superiores.



- Hacer una revisión de las tendencias y avances en Educación Superior Comparada a partir de los diversos enfoques desde un abordaje integral.

- Prestar atención a los desafíos existentes en Educación Comparada y la evolución en la temática a partir del análisis de las investigaciones llevadas a cabo en el contexto latinoamericano sobre educación superior.



- Posibilitar la creación de un espacio de intercambio entre las universidades que forman parte del CSUCA para la creación de una Asociación o Red de Educación Comparada en el Istmo centroamericano

3.3. METODOLOGÍA

- Se trata de un evento regional, estructurado en torno a ejes temáticos de interés para los países del área, orientados fundamentalmente al impulso de la creación de una Red de Educación Comparada en el Istmo Centroamericano.



- Las sesiones se organizarán a través de mesas de trabajo y conferencias centrales que orientarán los núcleos temáticos de las mesas





Ejes Temáticos

Luego de un proceso de revisión en el marco del debate internacional y regional que se ha venido desarrollando sobre la temática del encuentro, se consideró pertinente trabajar cuatro ejes fundamentales, a saber:

- La Educación Comparada y su contribución al progreso de la educación.
- El potencial de las redes de información y la educación comparada.
- Enfoques teóricos y metodológicos de educación comparada.
- La creación de una asociación o red de estudios educativos comparados en Centroamérica y el Caribe.

La Educación Comparada y su contribución al progreso de la educación.

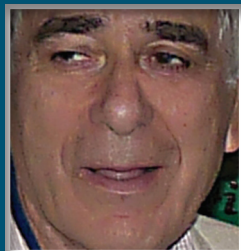
El potencial de las redes de información y la educación comparada.

Enfoques teóricos y metodológicos de educación comparada.

La creación de una asociación o red de estudios educativos comparados en Centroamérica y el Caribe.



IV. APORTES PARA EL DEBATE DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN LA REGIÓN DE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE



Norberto Fernández Lamarra

Director de posgrados UNTREF-Argentina

Presidente SAECE

Vicepresidente WECCES

4.1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU CONVERGENCIA CON EL EUROPEO² .

Por Norberto Fernández Lamarra

(UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO-ARGENTINA)

En este trabajo se plantea que la convergencia y articulación de los sistemas de educación superior en América Latina y la consolidación de un Espacio Común que abarque al conjunto del continente, se constituye en un desafío significativo y un proceso ineludible frente a la situación de fragmentación que se registra y la etapa necesaria para la conformación efectiva –más allá de las declaraciones de las cumbres presidenciales y ministeriales- de los Espacios ALCUE e Iberoamericano.

Se caracteriza brevemente la situación actual y la evolución reciente de la educación superior en

2. Texto presentado en el Congreso 2010 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Toronto, Canadá, octubre de 2010, elaborado a partir de otros trabajos del autor,.



América Latina y se reseñan los principales programas de convergencia registrados en el marco de los procesos de integración regional. Se analizan los programas, proyectos, trabajos y estudios del MERCOSUR, de la Comisión Europea, del IESALC de la UNESCO, de la OEI, de la OUI, de la RIACES y de algunas de las redes de universidades existentes. Finalmente, se plantean algunas propuestas para atender al desafío de consolidar el Espacio Latinoamericano de Educación Superior y su posible articulación con los espacios Europeo e Iberoamericano.

1. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Los sistemas de educación superior han registrado en las dos últimas décadas un proceso de fuerte diversificación –tanto en su organización como en su calidad- con la inclusión de modelos universitarios diferentes y contradictorios. Esta situación es claramente diferente a lo que había ocurrido hasta la década del 80: hasta ese momento la educación superior había sido predominantemente estatal y con fuerte autonomía institucional y académica de las universidades, a partir del Movimiento de la Reforma Universitaria originado en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en el año 1918. El modelo predominante era el “napoleónico”, en el que las facultades de carácter profesional se constituían en el centro de la organización universitaria. En ese modelo, las carreras profesionales son largas, de tipo túnel –como las denominan los europeos-, en las que los alumnos obtienen el título luego de 6 o 7 años de estudios y no existen ciclos ni titulaciones intermedias.

A lo largo de casi todo el siglo XX, el modelo “napoleónico” de universidad y las concepciones de autonomía universitaria y de primacía de la universidad pública se fueron afianzando en la mayor parte de los países latinoamericanos. El número de instituciones universitarias –fundamentalmente estatales- fue creciendo gradualmente y los niveles de calidad se mantuvieron relativamente homogéneos hasta la década del 80.





Hacia fines de esa década e inicios de la del 90, se introdujeron en el marco de los procesos de globalización, estrategias de carácter neoliberal que tendieron a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por el Estado por otras en que predominaban las concepciones de mercado y de privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación. Las crisis nacionales en materia económica llevaron a una fuerte restricción del financiamiento público para los sectores sociales, en general, y para la educación y la universidad, en particular.

A pesar de esto, se acrecentó la demanda de educación superior por parte de la población, incrementándose fuertemente las tasas de escolarización y el número de estudiantes. Para atender estas demandas crecientes se fueron creando diversos tipos de instituciones de educación superior universitaria y no universitaria –en su mayoría de carácter privado- y sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional. La educación superior en América Latina registró importantes incrementos desde la segunda mitad del siglo XX: así el número de instituciones universitarias pasó de 75 en 1950 a más de 3.000 actualmente, las que en su mayoría son privadas. El número de estudiantes pasó de 276.000 en 1950 a más 16 millones en la actualidad; es decir, que la matrícula se multiplicó por casi 60 veces.

La tasa de incremento anual de la matrícula desde 1990 ha sido del 6%. Esta tasa ha sido mucho mayor para la universidad privada (8%) que para la pública (2,5%) Esto ha llevado a que actualmente más del 60% de la matrícula universitaria en América Latina concorra a universidades privadas, a diferencia de lo que ocurría hasta la década del 80 en que la universidad latinoamericana era predominantemente estatal, como ya fue señalado.

En síntesis, se registró un fuerte crecimiento de la matrícula y del número de instituciones de educación superior, una clara tendencia al incremento de las instituciones privadas, una gran diversificación institucional y una alta disparidad en los niveles de calidad.





Conjuntamente con la diversificación institucional y la disparidad en relación con la calidad, aparece una gran heterogeneidad en materia de modelos universitarios, que se constituyen más como “deformaciones” del modelo napoleónico que como superadores del mismo. Se podría plantear que, en muchos casos, se mantienen y se profundizan ciertos aspectos negativos del modelo profesionalista por facultades y se introducen algunos de los aspectos menos deseables de los múltiples modelos vigentes en Estados Unidos. Así se crean en muchos países de América Latina instituciones universitarias privadas que son denominadas “*universidades garage*” o “*universidades patito*”, por sus dimensiones, por su baja calidad y por la muy limitada infraestructura física disponible. En algunos países es difícil actualizar la información sobre el número de instituciones de educación superior existentes por la falta de registros adecuados. El propio Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO no ha podido disponer hasta ahora de información regional precisa sobre el número de instituciones de este nivel existentes.

A esta caótica heterogeneidad institucional, se agrega la fuerte disparidad en materia de planes de estudio, con denominaciones de titulaciones muy diversas y con objetivos formativos y, por ende, duración de los estudios muy disímiles. Así, se encuentran en un mismo país denominaciones muy diferentes de las titulaciones de una misma área profesional y, a su vez, duraciones también distintas de una misma carrera profesional.³

Durante la década del 90 se registró en toda América Latina y con mayor énfasis en algunos países -entre ellos, Argentina, Chile, Colombia y Brasil-

3. En la Argentina en el año 2002 las 92 universidades oficiales y privadas existentes, otorgaban 4219 títulos -muchos de ellos similares- entre los de grado y los de pregrado. La educación superior terciaria -o no universitaria- ofrecía otros 6965 títulos por lo que el total de títulos ofrecidos por la educación superior argentina era de 11.184. Fuente: Norberto Fernández Lamarra, La educación superior argentina en debate, Eudeba/IESALC-UNESCO, Buenos Aires, mayo de 2003.





una fuerte expansión de los postgrados, en especial de maestrías. Esto significó la incorporación de un nuevo ciclo en los ya heterogéneos modelos –el de las maestrías provenientes en especial de Estados Unidos- sin una modificación sustancial de los objetivos y de la duración del primer ciclo de carácter profesional. Es decir, se registró una superposición de dos modelos: el “napoleónico”, profesionalista, de carreras de grado largas con el angloamericano de maestrías posteriores a un ciclo corto, de cuatro años, como el Bachelor.

Si bien no hay información actualizada sobre el crecimiento de la matrícula de los postgrados⁴, se puede afirmar que han tenido un muy fuerte desarrollo cuantitativo en relación con el número de postgrados y de estudiantes. Así, en la Argentina, el número total de carreras de postgrado pasó de 792 en 1994, a 1054 en 1996, a 1642 en 1999, a 2151 en 2003, a 2376 en 2005 y, probablemente, a más de 3000 actualmente.

Este fuerte crecimiento de los postgrados –en especial de las maestrías- sin modificar el grado ha generado una confusión entre los objetivos formativos de las carreras de grado y de postgrado, ya que la mayoría de los postgrados tienen una orientación profesionalista, relativamente similar a la mayor parte de las ofertas académicas de grado.

A su vez, este crecimiento de los postgrados en muy pocos años ha contribuido a una aún mayor heterogeneidad de los niveles de calidad –como ha ocurrido con el grado- y ha llevado a incluir su evaluación y acreditación en los procesos de aseguramiento de la calidad puestos en marcha en los últimos años en casi todos los países de América Latina.

4. El IESALC de la UNESCO está llevando a cabo actualmente una serie de estudios sobre los procesos de evaluación y acreditación de los postgrados, lo que posibilitará disponer de mayor información y documentación sobre estos procesos.





Norberto
Fernández
Lamarra
CONFERENCISTA

Frente a este panorama brevemente reseñado, surgen con énfasis en América Latina los procesos de aseguramiento de la calidad a través de la evaluación de instituciones y de la acreditación de carreras de grado y de postgrado.⁵

5 En este trabajo se utilizarán los términos vigentes en la Argentina: las carreras de primer título (undergraduate) se denominan de grado (en otros países de América Latina de pregrado) y los posteriores al primer título de postgrado (postgraduate)





Los procesos de convergencia en América Latina

La necesidad de la convergencia

Como ya ha sido señalado con anterioridad, hay una falta de convergencia en las políticas de educación superior en América Latina por la influencia de modelos muy distintos, muy puntuales, muy heterogéneos. Se registra una fuerte divergencia en cuanto a lo institucional: existen desde grandes y tradicionales universidades hasta muy pequeñas instituciones que, en algunos países de América Latina, se conocen –como ya se señaló– como universidades “garage”. También se dan situaciones diversas en materia de calidad de la educación superior y de su evaluación, con influencias heterogéneas en materia de diseño y organización de las carreras de grado y postgrado y de educación a distancia y virtual. En este marco, aparece, asimismo la educación transnacional, sin regulaciones y ni controles adecuados y, también, con modelos muy disímiles.

En cuanto al diseño de los modelos académicos, como ha sido señalado, se ha producido también cambios sustantivos: hasta los años 1970-1980 había un predominio de carreras profesionales de modelo napoleónico. A partir de esos años se registró una ampliación y diversificación de la oferta con criterios académicos distintos, a veces contradictorios: por ejemplo, la supervivencia de las carreras tradicionales largas - “carreras túneles” en términos del lenguaje europeo- con seis años formales y ocho reales frente a carreras más cortas y de dudosa “profesionalidad”. En otras áreas se definen los títulos de manera poco tradicional. En la Argentina, por ejemplo, en el área de ingeniería, hay más de cien títulos diferentes de ingeniero. Se observa así la supervivencia de distintos modelos. En general, las carreras se conforman por adiciones, agregado a o parches que vienen de estos diversos orígenes y muestran, por lo tanto, influencias disímiles y contrapuestas. Esto causa dificultades para la compatibilidad, para la convergencia y, también, para la movilidad de





los estudiantes ante este panorama tan fragmentado. De ahí la necesidad de debatir sobre objetivos académicos, alcance de los títulos y articulación institucional.

Como ha sido ya planteado, más recientemente se han desarrollado las carreras de posgrado con fuerte influencia del modelo del “master” norteamericano. Como se ha visto, han tenido un gran desarrollo en pocos años, pero sin que se haya modificado sustancialmente el grado. Por lo tanto, se produce cierta incompatibilidad y confusión de roles entre el grado y el posgrado; una presencia cada vez más significativa de ofertas extranjeras, como producto de la educación transnacional, sin regulaciones adecuadas en varios países. Por ejemplo, en la Argentina, las carreras de grado son largas y también lo son los posgrados. Se ha estimado que los ocho o nueve años formales para el grado y la maestría se transforman en doce o más reales. De ahí entonces la necesidad de replantear la articulación del grado y del posgrado en cuanto al alcance de los títulos, a los niveles de formación, a la habilitación profesional, a la diferenciación o no entre carreras académicas y profesionales. En Argentina y en algunos otros países de América Latina –por suerte no es una situación común en toda la región- hay un escaso desarrollo en el nivel de doctorado, lo que afecta el desarrollo académico deseable.

Algunos procesos de integración regional en marcha

Los procesos de integración regional que se vienen registrando en los países de América Latina en las últimas décadas han planteado la necesidad de atender a la articulación y a la convergencia de los sistemas y particularmente en cuanto al reconocimiento de títulos y estudios a fin de posibilitar la movilidad de las personas en el marco de cada región.

Uno de estos procesos ha sido el de la integración del MERCOSUR con Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay como fundadores y la posterior incor-





poración de Bolivia y Chile como asociados; recientemente ha solicitado su incorporación Venezuela. Otro de los procesos es el del NAFTA con la integración de México con Estados Unidos y Canadá. En Centroamérica se han registrado avances a pesar de los problemas políticos que dificultaron en décadas anteriores la consolidación de la región. Los países andinos tuvieron también dificultades para consolidar el Pacto Andino, que funcionó aceptablemente bien hasta fines de la década del 70 e inicios de la del 80; en estos países es de destacar la organización y funcionamiento del Convenio Andrés Bello para atender a los aspectos de articulación en materia de educación y cultura pero que no ha avanzado significativamente en materia de educación universitaria.

Estos procesos de integración regional son indicadores muy positivos hacia una meta deseable y necesaria y que fue –al inicio de los procesos de independencia de los países latinoamericanos- un muy loable ideal del Libertador Simón Bolívar: la unidad de América Latina. Casi dos siglos después, es de esperar que estos procesos de integración regional coadyuven a estos propósitos, ahora casi imprescindibles frente a la globalización e internacionalización de los aspectos políticos, sociales, económico-productivos, culturales y educativos a nivel mundial.

En el punto 3 de este trabajo se desarrollará lo referido a los procesos de convergencia y articulación en educación en el ámbito del MERCOSUR, particularmente en cuanto a acreditación de carreras universitarias. Los avances en esta región pueden ser de utilidad para otras de América Latina.

Otros programas y proyectos de convergencia

En los últimos años diversos organismos de cooperación internacional regional o bilateral han iniciado programas y proyectos que han promovido la convergencia y la articulación entre los sistemas de educación superior. Entre ellos, se pueden citar la UNESCO –particularmente a través del IE-





SALC-; la OEI, la Organización Universitaria Interamericana (OUI), -en especial a través del Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU); la Comisión Europea –especialmente a través de los proyectos ALFA y ALBAN-; los organismos de cooperación de países como España, Francia, Estados Unidos, Canadá, etc.

También se organizaron redes interuniversitarias o íteragenciales que han coadyuvado a estos propósitos de convergencia: el Grupo Montevideo, la UDUAL, el CSUCA, la Red Columbus, la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI), la Asociación ORION, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), la Red de Macro Universidades Públicas de AL y el Caribe, , la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), el CRISCOS con las universidades de la región Centro-Oeste de Sudamérica, la Red de Universidades Regionales (UREL), la de las Universidades de la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), la que agrupa a las de carácter tecnológico (AIESTALC), la de las Universidades Privadas de Centroamérica (AUPRICA), el CINDA con sede en Chile, la Red RICES para la convergencia de la Educación Superior, etc.

A partir de la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO, realizada en Cartagena de Indias, Colombia en junio de 2008, se creó una red de redes, ENLACES, en el marco del IESALC/UNESCO, que agrupa a la mayoría de las redes antes mencionadas. La organización de ENLACES se consolidó en una reunión de la gran mayoría de las redes existentes, realizada en Lima, Perú, en junio de 2009.

En el punto 4 se caracterizarán brevemente algunos de estos programas y proyectos de convergencia y articulación.





2. CONVERGENCIA Y ARTICULACIÓN EN EL ÁMBITO DEL MERCOSUR DEL MECANISMO EXPERIMENTAL DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS (MEXA) AL ARCU-SUR

Antecedentes del MEXA

El MERCOSUR incluyó desde su inicio al Área Educación entre sus aspectos prioritarios e instituyó a la Reunión de Ministros de Educación (RME) como ámbito de decisiones sobre esta temática. Desde su primer Plan Trienal de Educación se planteó el reconocimiento y acreditación de estudios y títulos entre sus objetivos principales, para posibilitar la movilidad de las personas dentro de la Región. Esta característica de “precocidad” en cuanto a la consideración de los aspectos educativos en el proceso de integración regional ha sido reconocida por múltiples especialistas, incluso europeos. (Fernández Lamarra y Pulfer, 1992 y Lómez, 2002)



En tal sentido avanzó más rápidamente en relación con el reconocimiento de títulos y estudios para la educación primaria o básica y para la enseñanza media general y técnica, ya que estos procesos de reconocimiento eran más sencillos. Como señala Lómez se adoptó un criterio de “construcción” de carácter gradual, de “abajo hacia arriba”, de planteamiento y solución de problemáticas de complejidad creciente. Simultáneamente con la aprobación de los protocolos de títulos y estudios para los niveles primario y medio, se establecieron





paradigmas compatibles en temas significativos para el proceso de integración, como son los referidos a la enseñanza de la historia y la geografía.⁶

Las dificultades para el reconocimiento de los títulos y estudios de nivel superior derivan de las estrechas y complejas vinculaciones existentes entre la validación de los títulos profesionales y el ejercicio de las respectivas profesiones, ya que –como señala Léméz– responden a lógicas diferentes, muchas veces opuestas al espíritu “aperturista” del Sector Educación y que involucran a actores nacionales de muy diversa índole, con representaciones e intereses muy disímiles. En un Estudio llevado a cabo para la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) se han analizado los mecanismos y situaciones diferentes existentes en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay con respecto a las habilitaciones para el ejercicio profesional con el funcionamiento de consejos profesionales de muy diversa estructuración en Argentina y Brasil y la no existencia de los mismos en Paraguay y Uruguay. (Fernández Lamarra, 1999). Por otra parte, lo referido a estos temas de Servicios Personales en la Región depende de un Grupo de Trabajo del Consejo del Mercado Común y la RME no tiene incumbencias en ellos.

Esta discusión enrareció los debates y dificultó, en un principio, su análisis hasta que paulatinamente, a partir de acuerdos tácitos al principio y luego en forma explícita, se decidió abocarse a su resolución desde distintos ángulos y perspectivas y diferentes niveles de especificidad (Léméz, 2002)

Se asumió que el reconocimiento de títulos y estudios universitarios tenía

6 En una investigación dirigida por el autor en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata se estudiaron los programas de historia y geografía y los libros de texto para los niveles primario y medio de los países del MERCOSUR, estableciéndose los importantes “vacíos” temáticos y las fuertes discrepancias en las explicaciones e interpretaciones de los mismos hechos históricos y geográficos en cada uno de los sistemas educativos





dos objetivos principales: uno era de carácter académico para posibilitar la continuación de estudios, el cursado de posgrado y el desempeño de actividades académicas; el otro, era el de habilitar el ejercicio profesional en otro país diferente al que otorgó el título. El primero era más simple y se pudo avanzar en forma concreta; el segundo era más complejo porque se relaciona con el rol del Estado y su obligación de asegurar la formación recibida para habilitar el desempeño profesional, más aún cuando se trate de profesiones que se vinculan con la salud, los bienes de los habitantes y la seguridad. En relación con este segundo objetivo se debe articular, también, con las regulaciones vigentes para el desempeño profesional específico, con situaciones disímiles según cada país, como ya fue señalado.

El reconocimiento para el desempeño de actividades académicas tuvo un rápido avance ya que se firmaron dos protocolos: el de "Integración educativa para





la prosecución de estudios de posgrado en las universidades de los países miembros del MERCOSUR”, aprobado en la ciudad de Montevideo en noviembre de 1995 y el de “Admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los países del MERCOSUR”, aprobado en Asunción en junio de 1997. También, en noviembre de 1995, se aprobó el Protocolo de “Integración educativa para la formación de recursos humanos a nivel de posgrado”, tendiendo a una formación comparable y equivalente y a la adaptación de los ya existentes en los países del MERCOSUR. En este Protocolo se establecen los criterios para definir los títulos de Posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado), para la acreditación de los respectivos programas, tanto de orientación profesional como académica, y los referidos a la acreditación de posgrados interinstitucionales.

La situación más compleja y difícil se presentaba para el reconocimiento a fin de habilitar el desempeño profesional. En el ámbito de la Comisión Técnica Regional de Educación Superior (CTR-ES) se planteó, en primer lugar, un proceso basado en tablas de equivalencias, ya ensayado en convenios anteriores. Se acordó establecer grupos de trabajo por cada carrera de las que se seleccionaron inicialmente abogacía y contador público y, más tarde, ingeniería. Luego de las primeras reuniones de trabajo pudo comprobarse que este régimen era de muy difícil instrumentación.

En noviembre de 1996, en la XI Reunión de Ministros realizada en Gramado, Brasil, se resolvió dejar de lado el proceso basado en tablas de equivalencias y considerar la posibilidad de instrumentar un proceso basado en la acreditación de carreras de grado. Para ello se creó en junio de 1997 el Grupo de Trabajo de Especialistas en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, encomendándosele la elaboración de una propuesta de organización de un sistema de acreditación de instituciones y carreras que permitiese facilitar el reconocimiento de títulos de grado.





En junio de 1998 los Ministros de Educación de los países del MERCOSUR y los de Chile y Bolivia, aprobaron un Memorando de Entendimiento para la Implementación de un Mecanismo Experimental para la Acreditación de Carreras de Grado. Este Memorando plantea los principios generales, los criterios para la determinación experimental de las carreras, los procedimientos para la acreditación y sus alcances e implicaciones.

Normas del Mecanismo de Acreditación MERCOSUR (MEXA)

El Memorando de Entendimiento, aprobado por la RME, planteó, entre otros, los siguientes puntos principales:

- Otorgar validez a los títulos de aquellas carreras que lo requieran para el ejercicio de la profesión.
- Adoptar un sistema de libre adhesión, periódico de aplicación gradual y experimental.
- Incluir un paso previo de autoevaluación.
- Proceso de evaluación por pares de acuerdo con los requisitos establecidos a nivel regional.
- Los requisitos se referirán a la carrera en su integridad (planes de estudio, cuerpo docente, la infraestructura y equipamiento, etc.)
- Los organismos de competencia a nivel nacional serán las "Agencias Nacionales de Acreditación
- La creación de la "Reunión de Agencias de Acreditación del MERCOSUR" como instancia de monitoreo y cooperación regional.





Se estableció, asimismo, que el Mecanismo se aplicaría en forma experimental y gradual en carreras en que el título universitario sea requisito o condición para el ejercicio de la profesión aunque, con la aclaración, de que el reconocimiento académico del título “no conferirá de por sí el derecho al ejercicio de la profesión”, para distinguir el proceso de acreditación de las regulaciones que se adopten en materia de desempeño profesional. Se determinó que el lapso máximo para la primera acreditación fuese de cinco años y se extendiese hasta que se lleve a cabo el segundo proceso si la solicitud para el nuevo plazo fuese presentada en tiempo y forma.

Elaboración de los criterios e indicadores para la acreditación de las carreras

El MEXA se desarrolló para las carreras de Medicina, Ingeniería y Agronomía, por lo que se constituyeron las respectivas comisiones consultivas de expertos con representantes de las universidades y asociaciones profesionales de cada uno de los países. Las coordinaciones de dichas comisiones fueron asumidas por especialistas de distintos países: la de Medicina fue coordinada por una brasileña, la de ingeniería por un argentino y la de agronomía por un uruguayo. La elaboración de los criterios generales y la coordinación técnica fueron asumidas por el GTEEA y por la CTR-ES.

Los documentos producidos posibilitaron orientaciones adecuadas para el desarrollo del MEXA y se constituyen en un excelente antecedente en cuanto a convergencia regional.

Desarrollo y finalización del MEXA. El nuevo ARCU-SUR

El MEXA ya ha concluido exitosamente el proceso de acreditaciones previstas con carácter experimental. Desde el año 2004 al año 2007 se han acreditado 19 carreras de Agronomía, 29 carreras de Ingeniería de 6 es-





pecialidades y 15 carreras de Medicina. Se cuenta con más de 180 pares capacitados en normas regionales.

Actualmente está en marcha una nueva propuesta –ya de carácter definitivo- para instalar un proceso de acreditación de carreras de grado, a partir de las experiencias recogidas durante la implementación del Mecanismo Experimental: el ARCU-SUR.

En la reunión de Ministros de Educación, realizada en junio del 2008, se firmó un convenio internacional para la Creación e Implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las respectivas Titulaciones en el MERCOSUR, lo que permitirá contar con un mecanismo permanente de Acreditación de Carreras del MERCOSUR. Este mecanismo se denomina ARCU -SUR.

En este marco, en la reunión de Ministros de Educación, realizada en junio del 2008, se estableció la firma de un convenio internacional del Memorandum de Entendimiento sobre la Creación e Implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las respectivas Titulaciones en el MERCOSUR, lo que permitirá contar con un mecanismo permanente de Acreditación de Carreras del MERCOSUR. Este nuevo mecanismo se denomina ARCU -SUR.





3. EL SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS PARA EL RECONOCIMIENTO REGIONAL DE LA CALIDAD ACADÉMICA DE LAS RESPECTIVAS TITULACIONES EN EL MERCOSUR (ARCU-SUR)

Sus propósitos son los de:

- ☀ Promover la movilidad de personas entre los países de la región y apoyo a mecanismos regionales de reconocimiento de títulos o diplomas universitarios
- ☀ Estimular el conocimiento recíproco, la movilidad y la cooperación solidaria entre las respectivas comunidades académico-profesionales de los países, elaborando criterios comunes de calidad en el ámbito del MERCOSUR
- ☀ Programar la ejecución coordinada y solidaria de un programa de integración regional, la mejora permanente de la formación de recursos humanos

Funciona con los siguientes principios generales:

- ☀ la acreditación certifica la calidad académica de las carreras de grado, estableciendo que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación.
- ☀ el Sistema ARCU-SUR dará garantía pública en la región del nivel académico y científico de los cursos, que se definirá según criterios y perfiles tanto o más exigentes que los aplicados por los países en sus instancias nacionales análogas.
- ☀ el proceso de acreditación será continuo, con convocatorias periódicas,





coordinadas por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANAs), la que establecerá las condiciones para la participación.

- ☀ que la participación será voluntaria
- ☀ que el proceso de acreditación comprende la consideración del perfil del egresado y de los criterios regionales de calidad en una autoevaluación, una evaluación externa por comités de pares y una resolución de acreditación de responsabilidad de la Agencia Nacional de Acreditación.
- ☀ la acreditación tendrá vigencia por un plazo de seis años.

La administración del ARCU-SUR se delegará a las Agencias Nacionales de Acreditación específicas, responsables de los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, designadas por el Estado Parte o Asociado ante la Reunión de Ministros de Educación.

Las Agencias Nacionales de Acreditación deben reunir los siguientes atributos:

- a) Ser una institución de derecho público
- b) Ser dirigida por un órgano colegiado.
- c) Dar garantía de su autonomía e imparcialidad, estar integrada por miembros y personal idóneos, y contar con procedimientos adecuados a las buenas prácticas internacionales.

Además, las Agencias Nacionales de Acreditación, quedarán organizadas como una Red, que se dará sus propias reglas de funcionamiento y adoptará decisiones por consenso.





Las pautas operativas de implementación son las siguientes:

- ☀ La evaluación para la acreditación comprenderá a la carrera integralmente
- ☀ La acreditación requerirá un proceso de autoevaluación participativo
- ☀ En el proceso de acreditación deberá requerirse el dictamen de un Comité de Pares
- ☀ Los Comités serán designados por la correspondiente Agencia Nacional de Acreditación. El comité de pares debe incluir al menos dos representantes de distintos Estados Partes o Asociados al MERCOSUR, diferentes del país al que pertenece la carrera.
- ☀ Cada Agencia Nacional de Acreditación otorgará o denegará la acreditación y será registrada por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación y publicada por la CRC-ES. La información y publicidad de las resoluciones deberán referirse solamente a las carreras acreditadas.

En cuanto a los alcances se establece que los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados, reconocen mutuamente la calidad académica de los títulos o diplomas de grado otorgados por Instituciones Universitarias, cuyas carreras hayan sido acreditadas y que el reconocimiento de la calidad académica de los títulos no confiere de por sí, derecho al ejercicio de la profesión en los demás países.

La acreditación en el Sistema ARCU-SUR será impulsada por los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados, como criterio común para facilitar el reconocimiento mutuo de títulos o diplomas.





La acreditación de las carreras otorgada por el Sistema ARCU-SUR será tomada en cuenta por los Estados Partes y Asociados, como criterio común para articular con programas regionales de cooperación como vinculación, fomento, subsidio, movilidad entre otras, que beneficien a los sistemas de educación superior en su conjunto.

En cuanto a los criterios se considera el perfil de egreso en relación con la acreditación de formación equivalente para el reconocimiento regional.

Las dimensiones acordadas por Comisiones Consultivas de las titulaciones son: Contexto Institucional, Proyecto académico, Comunidad universitaria, Infraestructura.

La dimensión Contexto Institucional incorpora la información y el análisis sobre la universidad y la carrera en relación con ella.

En cuanto al cronograma, en septiembre del 2008 se realizó la Reunión de la Red de Agencias. En ella se acordó la realización de Talleres para Pares nacionales y regionales destinados a formar aproximadamente 90 pares internacionales para cada titulación.

Además se estableció el siguiente cronograma para las convocatorias:

- ✿ Agronomía y Arquitectura: agosto del año 2008
- ✿ Veterinaria y Enfermería: febrero del año 2009
- ✿ Ingenierías: septiembre del año 2009
- ✿ Medicina y Odontología: abril del año 2010





En cuanto a los avances alcanzados hasta ahora se puede señalar lo siguiente:

El Primer Ciclo de acreditación comprende siete titulaciones y cuatro convocatorias, comenzando por las carreras de Agronomía y Arquitectura. En dicha convocatoria se formalizaron 59 de Agronomía y 49 de Arquitectura entre los 7 países:

- ✿ Argentina: 8 carreras de Agronomía y 7 de Arquitectura
- ✿ Bolivia: 5 carreras de Agronomía y 5 de Arquitectura
- ✿ Brasil: 20 carreras de Agronomía y 20 de Arquitectura
- ✿ Chile: 9 carreras de Agronomía y 12 de Arquitectura
- ✿ Paraguay: 7 carreras de Agronomía y 12 de Arquitectura
- ✿ Uruguay: 1 carrera de Agronomía y 3 de Arquitectura
- ✿ Venezuela: 9 carreras de Agronomía

4. LOS PROGRAMAS Y ESTUDIOS DEL IESALC DE LA UNESCO

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO –con sede en Caracas, Venezuela- viene desarrollando desde hace más de una década una serie de trabajos y estudios nacionales y regionales sobre la educación superior que contribuyen fuertemente a la convergencia de los sistemas nacionales y a la articulación de sus políticas. Para ello puso en marcha, en el año 2001, el Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, con el que ha pretendido generar un ámbito de reflexión al más alto nivel sobre la problemática universitaria y su transformación, abrir un espacio de sensibilización e intercambio de informa-





ción digitalizada especializada, dar acceso regular al acervo de informaciones y datos de dominio público sobre educación superior y facilitar la socialización del conocimiento y la convergencia de los sistemas.

El IESALC ha generado una importante producción de estudios nacionales y regionales sobre educación superior, tanto en los aspectos generales como sobre aspectos específicos. En el caso de los estudios nacionales se han concluido alrededor de diez de ellos para cada país, en su mayoría ya editados. Estos trabajos constituyen una buena base para promover estrategias de convergencia y articulación entre los países de América Latina.

En los años 2007 y 2008 ha promovido la realización de estudios y trabajos tendientes a la organización de la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO (CRES-2008), llevada a cabo en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008, con participación de más de 3500 autoridades universitarias y especialistas de América Latina y el Caribe. La Declaración Final de la misma brinda las bases para una estrategia latinoamericana en materia de educación superior de carácter integrador. Tanto esta Declaración como el conjunto de trabajos presentados en la CRES han constituido un aporte significativo para la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, realizada en París, en julio de 2009. Los trabajos elaborados para la CRES pueden ser consultados en la página WEB del IESALC (www.iesalc.unesco.org.ve).

El IESALC ha publicado, asimismo, en el año 2006, un libro que contiene una síntesis de sus principales trabajos y estudios –acompañado por un CD que incluye 302 estudios sobre educación superior en la región- con el título: “Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior”.

Como ya se ha señalado el IESALC ha promovido la consolidación de ENLACES, una red que agrupa a las redes ya existentes, con el objetivo de





contribuir a la convergencia de la educación superior en América Latina y el Caribe y trabajar para la construcción de un Espacio Común para toda la región.

Por todo ello, se puede afirmar que la tarea del IESALC en la última década se ha constituido en un aporte muy importante para el desarrollo de estrategias de convergencia y articulación de la educación superior en la región.

5. LOS TRABAJOS Y PROYECTOS DE OTROS ORGANISMOS Y REDES

5.1. Los de la OEI

La Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) también desarrolla una tarea contributiva a la convergencia y articulación entre los sistemas educativos y en la educación superior del Espacio Iberoamericano. La Revista Iberoamericana de Educación, las colecciones de libros –en especial Cuadernos de Iberoamérica y la serie “Educación Comparada” de Cuadernos de la OEI- y otras publicaciones y trabajos facilitan el conocimiento mutuo en los países y sus sistemas educativos favoreciendo el desarrollo de políticas y proyectos compartidos.

En el ámbito de la educación superior, la OEI está promoviendo estrategias de cooperación íteruniversitaria entre los países de la región, las que van contribuyendo en forma paulatina a su articulación. Entre los programas que desarrolla se puede mencionar al PIMA (Proyecto de Intercambio y Movilidad Académica), que consiste en el intercambio de estudiantes de universidades de la región iberoamericana en una cada vez mayor número de áreas. Como lo ha demostrado la experiencia europea, el intercambio de estudiantes es una estrategia muy eficiente para promover los procesos de integración regional y la convergencia de los sistemas de educación superior y la articulación entre las instituciones universitarias, como es el





caso del programa Sócrates-Erasmus.

El PIMA –iniciado por la OEI en 1999- es un programa multilateral organizado en redes temáticas con participación de universidades españolas, portuguesas y latinoamericanas. Está dirigido a estudiantes de grado (pregrado para otros países) y se basa en los siguientes puntos: la significación de la movilidad de estudiantes, el trabajo en red, la focalización en áreas temáticas y el reconocimiento de los estudios.

Recientemente ha organizado un Centro de Altos Estudios Universitarios y ha puesto en marcha –conjuntamente con la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB)- la Iniciativa Iberoamericana de Movilidad Académica de Posgrado “Pablo Neruda”. Ambos proyectos contribuirán a la estrategia de la Convergencia Iberoamericana.

5.2. Los programas y acciones de la Organización Universitaria Interamericana (OUI)

La OUI fue fundada en 1979 en Québec, Canadá, donde está su Sede. Es una organización internacional dedicada a la cooperación entre las instituciones universitarias y al desarrollo y articulación de la educación superior en toda América, desde Canadá en el norte hasta Argentina y Chile en el sur. Está integrada por más de 400 miembros: universidades públicas y privadas, centros de investigación, asociaciones universitarias nacionales o regionales, consejos de rectores, etc.

Sus actividades son llevadas a cabo a través del Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU) y del Colegio de las Américas (COLAM) Las acciones de ambos organismos han sido fuertemente contributivas para los procesos de convergencia y articulación de la educación superior en América Latina, en especial a través de sus cursos y otras actividades de formación y cooperación.





El IGLU ha capacitado desde su fundación en 1983 alrededor de 1500 dirigentes universitarios, a través de sus cursos de carácter subregional. Entre los objetivos de los cursos IGLU están –además de los de capacitación para el liderazgo y la capacitación en gestión universitaria- los de favorecer los intercambios entre los participantes de diversos países e instituciones, los de promover los estudios comparados, los de difundir los resultados de estudios e investigaciones llevados a cabo en las tres Américas y en Europa, etc.

Además de estos cursos, el IGLU organiza seminarios y talleres sobre temas específicos, tanto por propia iniciativa como a propuesta de universidades miembros. En estas actividades se profundizan tanto los aspectos de carácter político y estratégico como los vinculados con lo metodológico de la gestión institucional, académica y administrativa.

El Colegio de las Américas (COLAM) fue creado en 1997 y sus actividades se refieren a aspectos vinculados con la cooperación universitaria sobre temas de interés hemisférico y de integración continental, favoreciendo la comprensión intercultural, el uso pedagógico de las nuevas TIC, la interdisciplinariedad y las relaciones interamericanas.

Las desarrolla a través de los denominados Seminarios Interamérica destinados a estudiantes de diversos países y disciplinas y de Redes Interamericanas de Formación, (RIF) Actualmente funcionan alrededor de diez redes sobre temáticas muy diversas y de interés continental.

La acción de la OUI está orientada actualmente por el Plan de Acción 2006-2010, que se propone desarrollar acciones de asesoría de modernización hemisférica en materia de gestión universitaria, de promoción continental de la excelencia académica y de movilidad interuniversitaria y de animación de redes académicas, entre otras. En la actualidad está promoviendo la articulación con universidades de la región con el objeto de fortalecer la formación de sus directivos en materia de gestión universitaria.





5.3. LOS DE OTROS PROGRAMAS Y REDES

5.3.1. La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES)

Esta Red fue constituida en mayo de 2003 por las agencias de evaluación y acreditación de la calidad de diversos países de América Latina y la ANECA de España y por ministerios de educación de la región, con el apoyo de organismos internacionales, como la OEI. Sus objetivos son contributivos a la convergencia y articulación de la educación superior en el espacio iberoamericano ya que se propone el desarrollo de proyectos y acciones de intercambio, conocimiento mutuo y trabajo conjunto.

La Red está organizada por comisiones de trabajo sobre temas específicos: Estudios Comparados; Gestión y mantenimiento de un Portal propio (www.riaces.org); Diseño de un software para Autoevaluación; Talleres de Formación para Evaluadores; Glosario de términos de evaluación y acreditación; Buenas prácticas en evaluación y acreditación; Estudio comparativo de títulos.

5.3.2. Los Programas ALFA de la Comisión Europea

Estos programas se han constituido en los últimos años en instrumentos muy significativos para la articulación y convergencia en materia de educación entre los países de la Comisión Europea y los de América Latina.

Los proyectos ALFA (América Latina-Formación Académica) son propuestas de trabajo en red entre instituciones universitarias europeas y latinoamericanas. Estas redes temáticas están constituidas, por lo menos, por seis universidades de países diferentes: tres europeos y tres de los dieciocho países de América Latina, coordinadas por una de ellas.





Desde el año 2000 se han llevado a cabo múltiples rondas, en las que se han aprobado más de 300 proyectos. El análisis de los proyectos aprobados –ya ejecutados o en ejecución- muestra una muy interesante diversidad temática, de instituciones coordinadoras y de países y universidades participantes. Estas redes han producido una muy valiosa documentación, a la que puede accederse a través de las respectivas páginas WEB y de trabajos editados. La nómina completa de proyectos y una síntesis de los mismos puede consultarse en <http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/information/compendium.es.pdf>

Entre los proyectos desarrollados puede señalarse el de Acreditación y Reconocimientos Oficiales entre Universidades del MERCOSUR y la UE (ACRO), iniciado en febrero de 2002 y finalizado en el año 2005. Sus objetivos fueron los de desarrollar marcos conceptuales de la acreditación en el contexto europeo y latinoamericano (especialmente en el MERCOSUR), establecer criterios comunes para el reconocimiento de títulos entre las universidades participantes y proponer el establecimiento de mecanismos estables y generalizables a otras universidades de ambas regiones para la acreditación y el reconocimiento de títulos. El Proyecto ACRO fue coordinado por la Universidad de Valencia –y hacia el final por la Politécnica de Valencia-, a través de José-Ginés Mora, y por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, a través del autor de este trabajo, e integrado por universidades de España, Holanda, Italia, Portugal, Argentina, Brasil y Uruguay. Ha producido una importante documentación sobre los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior en Europa y en América Latina y en cada uno de los países integrantes (<http://www.uv.es/alfa-acro>) Este Proyecto tuvo como actividad de cierre la realización del Congreso Internacional “América Latina y Europa, ante los procesos de convergencia de la Educación Superior”, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina, en el mes de junio de 2004. En dicho Congreso participaron más de 400 especialistas de países latinoamericanos –en especial de Argentina y de otros países del MERCOSUR- y de Europa y se presentaron alrededor de veinte importantes ponencias. Sus conclusiones constituyen





un aporte decisivo para la consolidación de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior y para su convergencia con el Europeo.

Otros proyectos muy significativos para la convergencia regional han sido el Tünning-América Latina y el denominado 6 x 4. Los documentos y trabajos producidos por ambos podrán constituirse en antecedentes de interés para las universidades y autoridades al encararse los procesos de convergencia y articulación de la educación superior latinoamericana y su posible articulación con el EEES, aunque siempre deberán analizarse críticamente y con una perspectiva enmarcada en los desafíos y requerimientos de la región.

Durante el año 2008, la Comisión Europea hizo una nueva convocatoria –denominada ALFA III-. Uno de los presentados–coordinado por el autor de este trabajo- ha sido el Proyecto Convergencia, constituido por una importante red de 62 universidades: 46 de 18 países de América Latina y 16 de 7 países europeos, el que no fue aprobado por la CE. Entre los aprobados y en ejecución está el Proyecto VERTEBRALCUE, coordinado por la Universidad de Bolonia e integrado por universidades de América Latina y Europa, entre ellas la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Proyectos ALFA Tünning Europa y Tünning América Latina.

El proyecto Tünning es un proyecto europeo que comenzó en el año 2000 ligado directamente a los objetivos políticos del proceso de Bolonia y posteriormente a las estrategias de la Reunión de Lisboa. Sus coordinadores fueron la Universidad de Deusto (España) y la Rijksuniversiteit Groningen (Holanda).

El objetivo del proyecto ha sido el de contribuir significativamente a elaborar una marco de calificaciones y títulos comparables y compatibles. Estas calificaciones y títulos deberían ser descriptos en términos de carga de trabajo, niveles, resultados de aprendizajes, competencias y perfiles. El





proyecto fue desarrollando modelos para el rediseño, el desarrollo, la implementación de títulos en el marco del Proceso de Bolonia, y la mejora y evaluación de su calidad.

El principal paso del proyecto fue identificar conceptualmente el término competencia como núcleo principal de los resultados de aprendizaje que un estudiante debería adquirir, desarrollar o demostrar a partir de un módulo, un curso o de un programa de primer, segundo o tercer ciclo. Estos resultados de aprendizaje estarían asociados al reconocimiento de los créditos de cada estudiante. Las competencias, desde esta perspectiva deberían ser una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, destrezas y habilidades.

Se pudo avanzar claramente en la identificación de competencias genéricas y específicas, ya que se constituyeron nueve grupos temáticos (Administración y Negocios, Química, Ciencias de la Educación, Estudios Europeos, Historia, Geología, Matemática, Enfermería y Física). Fue, junto a otras iniciativas oficiales, como los Descriptores de Dublin (Dublin descriptors, Joint Quality Initiative - <http://www.jointquality.nl/>), uno de los referentes dentro del mundo académico europeo de estrategias para poder adecuar los estudios universitarios al EEES. Sin embargo, como en el resto de las iniciativas, fue más difícil llegar a acuerdos o establecerse como marco de referencia en iniciativas de evaluación de la calidad.

Basado en la experiencia europea, el proyecto ALFA Tünning América Latina, también coordinado por las universidades de Deusto y Groningen, buscó trasladar la idea de convergencia de la educación superior al ámbito de América Latina. El núcleo fundamental del proyecto ha sido el de promover titulaciones comparables y comprensibles a lo largo de los sistemas de educación superior de América Latina, a partir de la identificación de competencias genéricas y específicas, como en el proyecto original europeo. Se identificaron 27 competencias genéricas y posteriormente se de-





sarrollaron las competencias específicas en 12 áreas disciplinares: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

En el caso del proyecto europeo se pudo trabajar más fácilmente en la articulación de competencias genéricas y específicas por ciclos, ya que todos los sistemas debían confluír hacia un sistema similar de ciclos de grado y de posgrado. En América Latina, al no tener la obligación de converger, esto ha sido más difícil, ya que los títulos están definidos en otros términos. A su vez, el concepto de competencia no es del todo aceptado en la región, por lo que el proyecto dedicó bastante tiempo en instalar el concepto. Este proyecto involucró a un alto número de universidades de América Latina: 181.

El proyecto ALFA 6x4 UEALC.

Otro de los proyectos ALFA que se preocupó por la integración y la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina es el Proyecto 6X4. Propuestas y acciones para la transformación de la Educación Superior en América Latina. El 6x4 se constituyó con la necesidad de contribuir al desarrollo y utilización de un sistema común para la acumulación y transferencia de créditos académicos para las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe (SICA-ALC), basado en el volumen total de trabajo que requiere un estudiante medio para lograr las competencias profesionales en el nivel licenciatura o su equivalente.

El acrónimo provino del diseño de la estructura de trabajo del proyecto: se conformaron 6 grupos de trabajo según áreas disciplinar/profesional (Administración, Ingeniería Electrónica, Medicina, Química, Historia y Matemáticas), a partir de 4 ejes de análisis: competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación y formación para la innovación y la investigación.





Se avanzó en la elaboración de un Sistema de Créditos Académicos (SICA), basados en competencias generales y específicas. El SICA se concibió como un modelo que permitiera valorar y comparar resultados de aprendizajes de distintas instituciones, distintos programas y distintos contextos, en un marco donde se generalizan estas prácticas a nivel internacional. El criterio de equivalencia común reconoce al crédito como el trabajo de un estudiante durante 32 horas (en el ETCS es de entre 25 y 30 horas).

Se desarrolló también un Complemento al Título (CAT), similar al Suplemento al Diploma del EEES (SD). La diferencia de uno con el otro es que el CAT implica una descripción más densa del contexto donde se produjeron los aprendizajes, propio de la complejidad del sistema en América Latina. No se pudo avanzar sustantivamente en los tercer y cuarto ejes temáticos: Evaluación y acreditación y Formación para la innovación y la investigación.

El proyecto VERTEBRALCUE

Este proyecto se inició en el mes de febrero del año 2009 y está en plena ejecución. Sus objetivos tienden a promover la convergencia entre universidades América Latina y Europa a partir de la creación en cada universidad participante en el proyecto de Unidades ALCUE, como responsables de este proceso de convergencia con otros sectores universitarios, de los gobiernos y de la sociedad y a la creación entre ellas de unidades ALCUE a nivel de cada país participante. Se procura la implantación del modelo del EEES y del Proceso de Bolonia sin necesariamente crear previamente un Espacio Latinoamericano. En este primer año y medio de funcionamiento sus realizaciones han sido relativamente escasas y, en general, meramente de carácter burocrático, a pesar del importante financiamiento que dispone: alrededor de 3.500.000 de euros.





Redes de universidades

En las últimas décadas se han ido constituyendo diversas redes de universidades, tanto entre instituciones de América Latina como entre éstas y universidades europeas. Estas redes son un factor contributivo al trabajo en común entre instituciones de ambas regiones y de diversos países, por lo que favorecen los procesos de articulación y convergencia en materia de educación superior pero, a su vez, evidencian síntomas de fragmentación que deben ser superados.

Una de ellas es Columbus, -con sede en París- una asociación de 64 universidades europeas y latinoamericanas creada en 1987, que promueve la constitución de redes de instituciones universitarias que actúan conjuntamente y que ofrece servicios de formación, evaluación, auditoría y consultoría a universidades y a gobiernos. Su actual programa de trabajo incluye proyectos de convergencia de los sistemas de educación superior, sobre nuevas TIC, internacionalización de la educación superior, educación continua, evaluación de las ingenierías, etc. (www.columbus-web.com.es)

La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), creada en el año 1959, funciona con sede en México DF y está integrada por 169 universidades de toda América Latina. Desarrolla una importante actividad académica de intercambio y de integración regional. Su revista Universidades se constituye en un importante órgano para la difusión de estudio y artículos sobre la educación superior latinoamericana. También edita su Colección UDUAL de libros sobre temas universitarios e Idea Latinoamericana, constituidas con libros sobre aspectos históricos, filosóficos y culturales de la región. Sus principales documentos y trabajos pueden ser consultados en su página web (www.udual.org)

La Asociación de Universidades del Grupo Montevideo fue creada en 1991 y está integrada por universidades públicas y autónomas de Argentina,





Brasil, Chile, Uruguay y Paraguay. Entre sus objetivos están los de desarrollar conjuntamente una masa crítica de alto nivel entre sus miembros, promover la investigación científica y tecnológica y la formación continua, mejorar las estructuras de gestión de las universidades que la integran y fomentar la interacción entre las instituciones miembros. En su seno funcionan cinco Cátedras UNESCO sobre Cultura de la Paz, sobre Libertad de Expresión, sobre derechos Humanos, sobre Nuevas técnicas de Enseñanza e Innovación Pedagógica en la Educación Superior y sobre Microelectrónica. En su ámbito funcionan diez comités Académicos sobre distintos temas científico-tecnológicos.

En su página WEB (www.grupo_montevideo.edu.uy) se informa sobre las múltiples actividades académicas desarrolladas desde el año 1991.

En Centroamérica, en 1948, se creó el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), organismo precursor de la integración subregional y del funcionamiento de redes interuniversitarias. En sus seis décadas de existencia al CSUCA ha tenido etapas muy significativas en cuanto a promover la integración universitaria en la región y a contribuir a su mejoramiento. Sus publicaciones y trabajos han sido muchas veces de gran importancia tanto en Centroamérica como en el conjunto de América Latina. Actualmente funciona en el marco del Sistema de Integración Centroamericano (SICA)

El CSUCA está integrado actualmente por dieciséis universidades públicas de Centroamérica y Panamá (www.csuca.edu.gt) Ha creado el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) que, conjuntamente al MEXA del MERCOSUR, se constituyen en los dos mecanismos subregionales de mayor significación en materia de aseguramiento y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina.





El CSUCA cuenta, también, con el Consejo Regional de Vida Estudiantil (CONREVE) y con una Red de Sistemas de Información Documental de Universidades Centroamericanas (Red SIID), que garantiza la interconexión telemática de los 16 sistemas de información documental de las universidades miembros. Tanto el SICEVAES como estos dos programas contribuyen eficazmente a la convergencia y articulación de los sistemas universitarios de Centroamérica y Panamá.

En la década del 70 se creó con sede en Santiago de Chile el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), integrado actualmente por veintiocho universidades latinoamericanas y tres europeas (de España y de Italia) Sus objetivos son los de articular esta red de universidades con el desarrollo regional y de cada uno de los países. Ha llevado a cabo numerosos estudios y trabajos de consultoría y asesoramiento vinculados con el mejoramiento de la gestión y la calidad en la educación superior (www.cinda.cl)

En el año 1997 se creó en Buenos Aires, Argentina, la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria integrada por universidades de 14 países latinoamericanos. Esta Red promueve la integración regional, la cooperación y la excelencia académica y la generación y la difusión del pensamiento en América Latina. Sus principales áreas de trabajo están concentradas en la organización y gestión universitaria, la movilidad y la homologación de estudios, la acreditación institucional y por programas y las nuevas tecnologías para la educación superior.

Con objetivos similares en 1993 se creó la Asociación de Universidades de América Latina y del Caribe para la Integración (www.aualcpi.org) Esta Asociación está integrada por universidades de veinte países latinoamericanos y promueve acciones de intercambio e integración en materia universitaria entre sus miembros bajo el lema "La comunidad latinoamericana de naciones es el nuevo lema de la integración".





Existen, también, otras redes interuniversitarias como la Asociación ORION, integrada por 40 universidades de países de América Latina, el Caribe y Europa; esta Asociación está iniciando el desarrollo del proyecto VALUE, financiado por la Unión Europea, destinado a la implementación del Espacio Común de Educación Superior, América Latina, Caribe y Unión Europea (ALCUE) (ver www.aorion.org.ar) Otra red es la de la Asociación de Universidades Amazónicas, creada en 1987, e integrada por 72 universidades de los 8 países amazónicos (www.unamaz.org). También funciona otra Red CRISCOS, con universidades de la sub región centro-oeste (andina) de Sudamérica.

6. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU ARTICULACIÓN CON EL EUROPEO E IBEROAMERICANO.

En el marco de una situación similar de falta de convergencia –quizás agudizada por la trayectoria de siglos de sus sistemas universitarios- desde 1999 Europa está construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), denominado Proceso de Bolonia. En Bolonia, en junio de 1999, 29 ministros de educación europeos se comprometieron a: adoptar un marco de referencia común –transparente y flexible- para los cursos y los títulos de la educación superior; generalizar un sistema europeo de créditos transferibles y adoptar medidas para mejorar la calidad a través de la evaluación de los cursos y las instituciones. A partir de este inicio se han desarrollado un conjunto de políticas y acciones a nivel de gobiernos y de universidades que han impactado profundamente a los sistemas nacionales de educación superior, en el contexto de un amplio proceso de convergencia, que está implicando asegurar la comparabilidad, la compatibilidad, la transferencia y la flexibilidad en la educación superior europea para construir un sistema articulado e integrado.

Actualmente están comprometidos y avanzando con este proceso 46 países, muchos más que los que integran la ampliada Unión Europea. Ya hay una estructura común con Licenciatura –o Grado- de tres años (cuatro en





España), Maestría de dos y Doctorado de otros tres (en total 8 años); un Sistema Europeo de Créditos Transferibles (ECTS), con validez gradual en todas las universidades europeas: y un sistema de aseguramiento de la calidad, con un ente regulador: el ENQA (European Net for Quality Accreditation), una amplia movilidad estudiantil y docente y múltiples redes de investigación y docencia que están sentando las bases del Espacio Europeo de la Educación Superior.

Europa ha promovido la construcción de un espacio común de la educación superior entre ambas regiones. La Cumbre de Presidentes de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe formalmente ha creado el Espacio Común de Educación Superior ALCUE y ha ido aprobando diversas resoluciones, hasta ahora de escasa resonancia efectiva en la dinámica universitaria latinoamericana. Por su parte la Cumbre de Iberoamérica ha creado, también, el Espacio Iberoamericano de Educación Superior y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento en el que ya se han hecho algunos avances. La puesta en marcha de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) como brazo ejecutor de las Cumbres de Presidentes, propende también a la construcción de ese espacio común de la educación superior entre los países de ambas regiones. Alemania, Francia, Suecia, España, Portugal, e Italia, así como otras naciones europeas, también han propendido a construir redes y lazos entre los sistemas de educación superior a ambos lados del océano. La labor que desarrolla la OEI –el organismo para la región iberoamericana en materia de educación, cultura y ciencia- ya ha sido reseñada en el punto 5.1 y tiende a contribuir a la consolidación de estos espacios.

Sin embargo, las diversas iniciativas –tanto la ALCUE como la Iberoamericana- han tenido impactos aislados y no continuos, fragmentando y disgregando los espacios compartidos entre ambas regiones, al no afincarse, en primera instancia, en la necesidad de construir un espacio común de la educación superior en América Latina.





Frente a los avances del Espacio Europeo y del Iberoamericano y sus posibles convergencias con América Latina, se hace necesario trabajar hacia la convergencia de la educación superior en América Latina y en la construcción conjunta de un Espacio Común Latinoamericano, como requisito básico sobre el cual ir articulando -global y sectorialmente- el fortalecimiento efectivo del Espacio ALCUE y del Iberoamericano.

Los posibles avances de ambos espacios -sin la convergencia previa de la Educación Superior en América Latina- pueden constituirse en factores de mayor fragmentación de la educación superior en la región, como ya está ocurriendo con la aplicación en varios países del modelo de diseño de planes de estudio por competencias -según el modelo del Proceso de Bolonia o la creación de sistemas de créditos, tomando el modelo del Europeo (ECTS). Por ejemplo, el Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas (CRUCH) -que agrupa a sólo algunas de las universidades de ese país- ha creado un sistema de créditos universitarios sólo para las universidades que lo integran, aplicando el modelo del ECTS, lo que podría conducir a una mayor fragmentación académica tanto en Chile como en resto de América Latina.

Estos avances de posible imposición en América Latina del Proceso de Bolonia, del EEES y el proyectado Espacio Iberoamericano de Educación Superior y/o del Conocimiento están generando fuertes resistencias en sectores académicos y políticos de América Latina, como lo han expresado muy recientemente tanto la Federación de Docentes Universitarios de la Universidad de Buenos Aires (FEDUBA) como una prestigiosa profesora e investigadora de esta misma Universidad, Adriana Puiggrós, actualmente Presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación de la Argentina. En un artículo publicado en la Revista Iberoamericana de Educación de la OEI, Puiggrós alerta -con fuerte tono- sobre los peligros de estos avances como un intento de alinear a América Latina en los términos impuestos por la OMC y planteando que el reciente Encuentro de Rectores realizado en Guadalajara -convocado por Universia y el Banco Santander- es un intento





de carácter empresarial de imponer el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Esto debe ser tenido muy en cuenta, evitando resistencias y pensando que el camino de la convergencia debe ser el de la construcción del Espacio Latinoamericano, como ya ha sido planteado.

En la actualidad, como ya se ha señalado, a pesar de los avances recién señalados de la educación superior en América Latina, ahora lamentablemente presenta un escenario de fuerte segmentación institucional; con diversidad y superposición de modelos organizativos y académicos; con desarticulación a nivel de cada país; con una creciente incidencia en muchos países de la educación transnacional que, por su casi nulo control, genera fuertes resistencias en la comunidad académica; distintos marcos de regulación o apertura; con una fuerte tendencia a la privatización de los servicios ofrecidos, que alcanzan alrededor del 60% de la cobertura; con niveles muy diferenciados de calidad, etc, todo lo cual afecta y restringe las posibilidades de la convergencia regional. A su vez, como se ha señalado, existen numerosas redes de universidades que tienden a fragmentar aún más el escenario de la educación superior en la región por cuanto carecen de un sustrato común de estándares de funcionamiento de la educación superior en región. Lamentablemente las pocas iniciativas orientadas a la creación de un espacio latinoamericano de la educación superior, al producirse con formas aisladas y focalizadas en nichos y campos muy específicos de la educación superior y sin marcos de regulación comunes, tiende a disgregar y diferenciar aún más los sistemas nacionales de educación superior en la región y, por ende, dificultar en mayor medida la convergencia con el Espacio Europeo y con el Iberoamericano. Estos procesos (ALCUE e Iberoamericano) deberían contribuir y constituirse en factores favorables a la creación del espacio latinoamericano, a partir del cual se podrán organizar el ALCUE y el Iberoamericano de Educación Superior y del Conocimiento.

Por eso se constituye en un importante desafío trabajar fuertemente y con alta prioridad en un proceso de convergencia de la Educación Superior de América Latina, tanto en temas globales de la educación superior como en





los sectoriales. Así, es necesario considerar la estructura académica, con el grado y el postgrado y la investigación; la educación a distancia; las estructuras organizativas y los procesos de aprendizaje; los procesos de evaluación y acreditación; y las estructuras de créditos y reconocimientos académicos, etc. También hay que valorar los avances del MERCOSUR en materia universitaria, ya reseñados; en Centroamérica, los –entre otros- del Consejo Centroamericano de Acreditación y los de CSUCA; en la Comunidad Andina de Naciones, el Convenio Andrés Bello con el reconocimiento de los doctores, así como diversos programas y proyectos facilitadores de la integración. También son muy importantes para tener en cuenta los llevados a cabo a través de organismos internacionales, particularmente por el IESALC de la UNESCO y la Organización Universitaria Interamericana y su IGLU, etc.

Además existen, como ya ha sido señalado, diversas organizaciones íter universitarias con bastante actividad, algunas con larga trayectoria, lo que ya ha sido reseñado; todas ellas han puesto en marcha procesos de convergencia en diversos niveles, países, temáticas, etc, por lo que se hace necesario analizar sus simetrías y su convergencia así como sus contradicciones, en el marco de una dinámica que propenda a hacer confluir todas estas iniciativas.

La tradicional autonomía de las universidades en casi todos los países de la región –característica propia y específica de la educación superior pública en América Latina- aconseja que la estrategia para la construcción de la necesaria convergencia parta de las propias instituciones universitarias y de los diversos consejos y asociaciones de rectores y de universidades, públicos, privados o integrados, según sean los casos. A este proceso de convergencia deberán sumarse, asimismo, los Ministerios de Educación, las Cancillerías, los Organismos Internacionales, las agencias de evaluación y acreditación, así como los centros de altos estudios y de investigación y todos las organizaciones académicas, sociales, de profesores y de estudiantes que lo faciliten.





En Europa, el Espacio Europeo de Educación Superior se construyó como una iniciativa de los ministros de educación; es decir, de arriba para abajo, estrategia propicia en el marco de las características de los sistemas universitarios europeos. En América Latina debería construirse con el consenso entre todos los actores institucionales, pero donde el protagonismo fundamental debe provenir de las universidades y de sus principales actores; es decir de abajo para arriba.

La construcción de estos procesos de convergencia debería llevarse a cabo en diversos ámbitos y mediante acuerdos, redes, acciones subregionales y regionales y a través de los diversos ejes problemáticos, a partir de los cuales podrá avanzarse hacia el establecimiento, entre todos, tanto de espacios regionales temáticos específicos como de un Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior, tomando como referencia los procesos de globalización de la educación superior y las experiencias y referencias del Proceso de Bolonia. En la creación del Espacio, con sus diversos componentes diferenciados, deberán confluír los gobiernos (ministerios de Relaciones Exteriores y de Educación), los consejos de universidades y/o de rectores, las propias instituciones universitarias, los organismos internacionales de la Región, las diversas asociaciones y/o redes de universidades existentes así como todos los actores significativos en la educación superior de la región.

Como ya sido señalado, sólo con la construcción de procesos de convergencia en áreas específicas y la posible creación del Espacio Común Latinoamericano, a partir de la identificación de asimetrías, consensos y estrategias, se podrá alcanzar una auténtica articulación convergente con el EEES, tanto en el marco del Espacio ALCUE como en el Iberoamericano.





7. EL PROYECTO ALFA III CONVERGENCIA Y LA RED INTERNACIONAL PARA LA CONVERGENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (RICES)

En el marco de lo ya expuesto y bajo la responsabilidad de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), se presentó, en el mes de junio de 2008, a la convocatoria de la Comisión Europea ALFA III el Proyecto Convergencia, conjuntamente con una Red de 62 universidades: 46 de América Latina (pertenecientes a 18 países) y 16 de Europa (de 7 países). Asimismo se recibió el apoyo de alrededor de 20 entidades colaboradoras de AL y de Europa –entre ellas el de la Secretaría General Iberoamericana-, el de 8 consejos rectorales y los de diversas redes interuniversitarias y oficinas gubernamentales de Educación Superior, etc. En la Argentina lo avalaron los dos consejos de rectores (el CIN y el CRUP) y la Secretaría de Políticas Universitarias.

El Objetivo General de este Proyecto era el de desarrollar acciones, realizar estudios y generar redes tendientes a promover la convergencia de los sistemas universitarios en cada uno de los países y en el conjunto de la región –favoreciendo la creación de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior-, en forma articulada con el Espacio Europeo de Educación Superior y con los objetivos, realizaciones, experiencias y buenas prácticas desarrolladas en el marco del Proceso de Bolonia, todo ello atendiendo los desafíos y las tendencias de la sociedad del conocimiento.



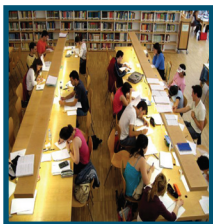


Lamentablemente el proyecto no fue aprobado por la Comisión Europea, quizás no comprendiendo la significación del mismo y la estrategia de construcción del Espacio Común, diferente a la del EEES, como ya ha sido señalado.

A partir de este proyecto Convergencia, varias de las universidades que lo integraban le solicitaron a la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) seguir trabajando juntas en el marco de sus objetivos, particularmente los de promover la convergencia de la Educación Superior en América Latina y de aprovechar la experiencia y las “buenas prácticas” de la Europea y la de sus universidades. Por ello, actualmente se está organizando –bajo la coordinación de la UNTREF- la Red Internacional para la Convergencia de la Educación Superior (RICES).



El objetivo general de la Red RICES es el de desarrollar acciones, trabajos y estudios conjuntos y promover intercambios académicos tendientes a facilitar la convergencia de los sistemas universitarios en cada uno de los países latinoamericanos y en el conjunto de la región –favoreciendo la creación de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior-, en forma articulada tanto con el Espacio Europeo de Educación Superior como con los de otras regiones del mundo, atendiendo a los desafíos y las tendencias de la sociedad del conocimiento



A los efectos de esta Red se ha definido convergencia como un funcionamiento armónico y articulado de





los sistemas de educación superior, que permita -entre ellos- interacciones, intercambios de recorridos docentes y estudiantiles, reconocimiento mutuo de estudios y títulos, programas y proyectos conjuntos y, en general, una dinámica sistémica y de carácter complementario.

Bibliografía

- Comisión Europea, Proyecto "Acreditación y Reconocimientos Oficiales entre Universidades del MERCOSUR y la Unión Europea" (ACRO), Documentos varios
- Fernández Lamarra, Norberto, Armonización de requerimientos educativos y migratorios entre países del MERCOSUR, OIM, Buenos Aires, julio de 1999, (mimeo).
- Fernández Lamarra, Norberto, La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas, Eudeba-IESALC/UNESCO, Buenos Aires, mayo de 2003
- Fernández Lamarra, Norberto, Hacia una nueva agenda para la educación superior. Internacionalización, evaluación de calidad y educación virtual, en Alternativas, año IX, Nº 37, Universidad de San Luis, noviembre de 2004
- Fernández Lamarra, Norberto (Coordinador), Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional", Proyecto RILEUS, EDUNTREF, Buenos Aires, 2009.
- Fernández Lamarra, Norberto "Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional" en Ana Lúcia Gazzola y Sueli Pires (Coordinadoras), Hacia una Política Regional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior para América Latina y el Caribe, IESALC/UNESCO, Caracas, 2008.
- Fernández Lamarra, Norberto, Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación, IESALC / UNESCO-EDUNTREF, Buenos Aires, 2007
- Fernández Lamarra, Norberto y Pulper, Darío, Educación y Recursos Humanos en el MERCOSUR. Armonización de políticas para la integración, INTAL / BID, Buenos Aires, diciembre de 1992, (mimeo)
- IESALC / UNESCO, Documentos en línea, <http://www.iesalc.unesco.org>



**Norberto
Fernández
Lamarra**

Director de
posgrados
UNTREF-
Argentina

Presidente SAECE

Vicepresidente
WECCES



IESALC / UNESCO, Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2000- 2005. La metamorfosis de la educación superior, Caracas, 2006

Lemez, Rodolfo, La construcción y aplicación del Mecanismo de Acreditación MERCOSUR: fortalezas y debilidades, Proyecto ALFA-ACRO, Montevideo, junio de 2002

Mora, José-Ginés y Fernández Lamarra, Norberto, (Coordinadores), Educación Superior. Convergencia entre América Latina – Europa, Proyecto ALFA-ACRO, Comisión Europea – EDUNTREF, Buenos Aires, 2005

OEI, Documentación sobre programas y actividades, <http://www.oei.org.es>

OUI, Documentación sobre programas, <http://www.oui.iohe.qc.ca>

PUIGGROS, Adriana, Soberanía económica y educativa, Sección Jano, Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N° 53/2, julio de 2010(versión electronica)

ROSARIO MUÑOZ, Víctor, MARÚM ESPINOSA, Elia y ALVARADO NANDO, Maritza (Coords), La Autonomía Universitaria a debate. Una visión desde América Latina, Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara, México, enero de 2010.

*Educación comparada,
inteligencia e intercambio.*





4.2. EDUCACIÓN COMPARADA, INTELIGENCIA E INTERCAMBIO.

Por Giovanni Pampanini



Giovanni Pampanini
(Conferencista)

Presidente de la
Sociedad Mediterránea
de Educación Comparada
(2004-2006)

Vice-Presidente del
Consejo Mundial de
Sociedades de Educación
Comparada (2005-2007)
y miembro de su Cuerpo
Académico.

Notas de la reunión del 27-28 de septiembre de 2010 en la UDELAS, Panamá, a favor de la constitución de una nueva Sociedad académica de Educación comparada para América Central

1. Es usual afirmar que la Educación comparada nace en el inicio del siglo XIX con el escrito *Esquisse d'un ouvrage sur l'Education comparée* (1871) de Marc-Antoine Jullien, un hombre del entorno de Napoleón. Con este escrito, efectivamente, el autor francés establecía de una manera precisa y diríamos que científica cuales son los elementos propios de un sistema educativo-escolar de una nación. En esta "arquitectura", Jullien fijaba los elementos específicos de un sistema educativo bueno: la formación de los docentes, la ubicación de las escuelas, el salario de los docentes, la inspección escolar, los programas escolares, el control vertical-piramidal de todo el sistema, desde el ministerio central hasta la última escuela de la periferia.

El sistema propuesto por Jullien inmediatamente facilitó la comparación entre el sistema napoleónico centralístico y aquel "periférico" británico o estadounidense. Víctor Cousin fue entre los primeros en comprender la importancia de la Educación comparada para pensar de manera más profunda el sistema educativo propio y las posibilidades de reformas para mejorarlo.





No obstante, la Educación comparada tuvo como una segunda redefinición en el 1900, porque otro estudioso de prestigio, Sir Michael Sadler, publicó un artículo escéptico (*How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign System of Education?*) en el cual se preguntaba si fuese verdaderamente posible aprender algo de la comparación con la comparación con otros sistemas educativos, teniendo presente cuan profundamente se encuentran enraizadas las diversas tradiciones culturales (religiosas, filosóficas, literarias, antropológicas, lingüísticas).

En todo el siglo XX, sobre todo cuando la Educación Comparada es acogida y desarrollada en las Universidades y en las asociaciones académicas, se ha considerado el problema epistemológico de esta “quasi-disciplina”, de sus posibilidades aplicativas a nivel político, y de su aporte para el mejoramiento del diálogo entre los pueblos.

Normalmente, la “unidad de análisis” en las comparaciones desarrolladas en todos estos siglos y hasta el día de hoy, ha sido el estado-nación en particular. Pero, cerca del 2000, muchos autores, considerando las múltiples creaciones de entidades super-estatales consecuencia de la caída del Muro de Berlín y la implantación de la globalización, se ha considerado si esta “unidad de análisis” sea todavía útil o no. Se habla, en efecto, de las políticas educativas, por ejemplo, de Italia dentro de la Unión Europea; de los Estados Unidos dentro de la NAFTA; de Malasia dentro de la ASEAN; y de Argentina dentro del Mercosur. Por otra parte, la opinión de agencias globales como EFA (1990), o los indicadores OCED o el Proceso de Boloña, posteriormente ha puesto en discusión la oportunidad de continuar la utilización de la tradicional “unidad de análisis” del estado-nación.

En este contexto, una potente “teoría general de la educación” ha sido propuesta en los años ´80 por el pedagogo vietnamita Le Thanh Khoi (Emérito de la Universidad La Sorbona de París), en la cual se prevé que propiamente la cultura, y no tanto el estado-nación, sea empleado como “unidad de





análisis” (Le Thanh Khoi, 1991, 1995, 2001). Cada cultura, en efecto, tiene su visión de la educación que explica los cómo y los por qué un determinado sistema educativo funciona así como funciona. Además, la teoría de Le Thanh Khoi tiene mucho en consideración el cuadro complejo de las Relaciones internacionales – y esto permite considerar las explicaciones relativas a cada uno de los estados al interno de las alianzas y conflictualidad al externo del mismo estado.

En nuestra época, caracterizada por la velocidad en la comunicación intercontinental, la Educación comparada continúa por resolver su función crucial para poner a confrontar a educadores, investigadores y *policy-makers* que pertenecen a diversos estados y también con culturas diversas, rindiendo a todas las personas interesadas en la Educación, siempre más conocimientos de las similitudes y diferencias. De esta manera, hoy día, esta quasi-disciplina de la Educación comparada favorece el diálogo y la comprensión recíproca a nivel mundial. Además, de desarrollar el conocimiento de los problemas locales a nivel mundial, ella continúa a llevar adelante su misión: estimular la democratización de los sistemas educativos en todo el mundo a través de la comparación.

Hacemos énfasis en un aspecto particular de nuestro tema: la misión de la Educación comparada tiene gran importancia, sobre todo si se observa desde el punto de vista de la “teoría general de la educación” de Le Thanh Khoi. En efecto, esta teoría constituye una interfaz entre la Educación comparada y el “diálogo entre las culturas”, una tarea de la cual se le ha encargado oficialmente a las Naciones Unidas adoptando unánimemente la resolución de Noviembre del 2000 asignando a la UNESCO su realización.

2. Para comprender perfectamente en qué modo la Educación pueda ser útil a desarrollar el “diálogo entre la cultura” debemos considerar que a partir de la “teoría general de la educación de Le Thanh Koi para moverse en sentido intercultural. La circunstancia de encontrarnos aquí en Pa-





namá para tratar de construir una Sociedad Académica de la Educación Comparada para Centro América es desde este punto de vista perfectamente adecuado para irnos a lo concreto. Aquí, seguidamente, en efecto, perfectamente puede proponerse un argumento relativo al nexo entre inteligencia y cultura y, en particular, profundizar la cuestión del destino de la inteligencia en un contexto multi- o inter-cultural. De este debate deriva, en efecto, la posibilidad de una formulación de una específica “inteligencia intercultural” en el sentido de Howard Gardner (Gardner, 1983). La argumentación para una investigación psicológica en este sentido se formula al final de esta contribución.

Houston Stewart Chamberlain, quien fue un seguidor del dictador Adolf Hitler, es considerado como el inspirador de una tesis según la cual la inteligencia del hombre se desarrolla mejor si viene cultivada al interno de una, y solo una cultura.

Herederero crítico de la primera teoría racial y racista de Gabineau, Chamberlain fue el primero que elaboró una lista de visión del mundo según las diversas civilizaciones: India, Persia, Grecia, Roma; los reinos alemanes medioevales y la Alemania moderna (1905).

Según Chamberlain, no solo la inteligencia del hombre, sino una cultura entera se puede salvar sólo por la pureza de la raza: en particular la raza aria de que las modernas sociedades alemanas serían los directos herederos, ha padecido períodos de decadencia solo cuando se ha mezclado con otra raza. Para Chamberlain, para quien tiene mayor importancia la noción de raza que de nación, los alemanes de la época tenían la tarea de salvar la cultura luchando contra el “caos étnico” - con los tristes resultados bien conocidos.

Ciertamente, una medida del género, si existe, es un algo que depende de una persona a persona, y más en particular, de las experiencias que una





persona ha hecho, sea en su entorno cultural a la cual pertenece, o sea en el nuevo donde se encontrará en el futuro. Quizás esta medida también depende de los conocimientos interiores, de las corrientes de vida, y parecidos. Quizás, también se puede esbozar una teoría biológica, donde existen culturas que son entre ellos mas compatibles y no con otras, después de todo, la Antropología y la Etnología han llenado bibliotecas sobre cuestiones de este género, y no es aquí el caso de revivirlos. Por aquello que aquí reguarda, en cambio, en nuestra conversación, es más interesante observar que es bastante común, el solo hecho de encontrarnos entre personas de nuestra misma cultura y lengua, nos anima, pero no es suficiente ponernos de acuerdo en todos los temas. Si soy un italiano, por ejemplo, no es suficiente para ponernos de acuerdo sobre todas las cosas: Si soy un italiano, por ejemplo, puedo hablar ágilmente con amigos españoles o que hablan español, con sólo un poco de ligeras molestias. Sin embargo, no comprendemos bien lo que, obviamente, es bien distinto de estar en perfecta armonía sobre todo, de pensar del mismo modo, es decir, en política como en la vida privada.

En efecto, el estar de acuerdo y concordar tan profundamente no provienen del hablar la misma lengua o de pertenecer a la misma macro-región mundial del interlocutor. Aquí, el desacuerdo revela, quizás, su verdadera esencia: el hecho de derivar de predisposición de otras respecto a las culturales o lingüísticas.

Ciertamente, es bien racional suponer que muchas veces no estamos de acuerdo con personas que hablan nuestra misma lengua hasta sobre argumentos cruciales. Por el contrario, puede bien ocurrir de estar de acuerdo con personas extranjeras con respecto de nosotros, sea sobre puntos marginales, pero también sobre puntos importantes, hasta vitales de nuestro Weltanschauung.



Todo esto no dice nada, sobre la relación entre inteligencia y cultura; sin embargo, deja entrever que va mucho más allá de lo que asume la base de la Psicología cultural de Lev Vygotskij. La inteligencia, en efecto, puede desarrollarse al interior de una determinada cultura; sin embargo, este desarrollo puede alcanzar, utilizando la misma terminología espacial-geográfica del mismo Vygotskij - los límites de esta cultura y superarlos.

Ciertamente, Vygotskij pensó en la “zona proximal de desarrollo” en términos mono - o ipse-culturales. Pero este oltrepassamento ahora se convierte en objeto de gran interés científico. En particular, nuestra condición post-moderna que, poniéndonos de frente, y continuamente, a contextos mixtos desde el punto de vista cultural lo que induce o provoca interrogantes como la cuestión: ¿Si la inteligencia, en efecto, está correlacionada, en su esencia, a la cultura, como sustentó y con razón, Vygotskij, ¿qué ocurre a nuestra inteligencia cuándo ella tiene que afrontar una negación multi - o inter-culturales? ¿Es un tal contexto, limitante, o estimulante para nuestra inteligencia?

Innegablemente esta pregunta tiene su propio interés, y nos lleva a respuestas complejas de carácter interdisciplinar. La Historia y la Psicología si se encuentran en diversas ocasiones en su desarrollo científico, teniendo presente la bibliografía psicológica de ilustres científicos. Raramente, no obstante, el tema que estamos tratando de definir hoy día se ha convertido en un objeto de investigación muy específica. Para poder mantener el `pie en la tierra, teniendo en cuenta la tierra de Panamá, se puede reflejar con justa razón que en Panamá, área de un gran pasado intercultural, ha estado habitada por los nativos, que han desarrollado sus propias culturas; posteriormente, han venido los Españoles que han aportado su “influencia con su “inteligencia del mundo”. Cuando los franceses, a los fines del siglo XIX, pensando realizar el Canal, ellos mismos aportaron su “inteligencia”, la cual, como sabemos no tuvo éxito. Triunfaron los Estadounidenses, que han aportado su “inteligencia”, quienes han tenido las redes de esta lucrativa empresa hasta finales del año 2000. El empobrecimiento de Pa-





namá, motivado por la cesión del Canal a los estadounidenses, no solo ha mejorado, sino que el rendimiento de la empresa ha crecido. Como decir, que la inteligencia del Panameño hoy día, que descende de una mezcla intercultural, está probando ser superior a todas las otras inteligencias, y superior a las inteligencias mono-culturales que se han sucedido en esta parte del mundo.

Si este discurso sobre la inteligencia y lo intercultural no está privada de una cierta sensatez, ello quiere decir que, probablemente, nos estamos con ello mismo predisponiendo a la concepción de una específica “inteligencia intercultural” en el sentido que el término “inteligencia” dio el psicólogo Howard Gardner (Gardner, 1983).

En efecto, lo dicho hasta aquí puede servir como una especie de introducción a la investigación psicológica sobre la existencia de una especial Inteligencia de tipo cultural, para poder adicionar una especial inteligencia a la lista de ocho inteligencias propuesta por el mismo Gardner.

Gardner, en efecto, brinda una definición de inteligencia que se adapta perfectamente a lo que hemos dicho hasta el momento: Inteligencia es “*as a biopsychological potential to process information in certain ways in order to solventa problems or creat proputs that are valuated at least one culture or community*” (Gardner) 2009, p. 5. Para Gardner existen muchas inteligencias –lingüística, lógico-matemática, musicales, espacial, corpóreo-cinestésica, interpersonales, intrapersonales y naturalística– y todos los seres humanos la gozan aunque en medida diferente. Para evitar equívocos Gardner precisa muy claramente los límites dentro de los cuales es posible hablar de agregar a su lista una eventual nueva inteligencia:

- *An intelligence is not the same as a sensory system. There are no ‘visual’ o ‘áudibles’ intelligence.*





- *An intelligence is not a learning style. Styles are ways in which individuals putatively putatively approach a wide range of tasks. An intelligence is a computational capacity whose strength varies across individuals.*
- *An intelligence is not the same as a domain or discipline. A domain or discipline is a social construct. It refers to any profession, academic discipline, hobby, game, or activity that is valued in society and features levels of expertise. Skill in a domain activity that is valued in a society and features levels of expertise. Skill in a domain can be realized using different combinations of intelligences. And a strength in a particular intelligence does not dictate which domains it will be brought to bear.*
- *People are not born with a given intelligence, which serves as some kind of limit. We each have potential across the intellectual spectrum; the extent to which these potentials are realized depends on motivation; the extent to which these potentials are realized depends on motivation, skill of teaching resources available and so forth.*
- *An individual should not be described, except in informal shorthand, as a 'spatial person', a 'musical person', or 'lacking interpersonal intelligence', for example. All of us possess the full spectrum of intelligences, and individuals strength change over time through experience, practice, or in other ways (Gardner, 2009, p.7).*

Dentro de estos límites, a mí me parece que, efectivamente, para que el discurso partidario en esta contribución pueda ofrecer un marco coherente, se justifica una adecuada investigación psicológica que podría verificar la congruencia de una construcción como aquel de "inteligencia intercultural". El acercamiento de una tal inteligencia podría constituir un gran adelanto, no sólo en el campo de la investigación psicológica científica en





sentido estrecho, sino también en el más vasto campo de la comunicación humana actual, o bien en el “diálogo entre las civilizaciones.” La esperada Sociedad de Educación comparada de Centroamérica tendría en este tema un sector suyo especial, aplicativo y congruente. Un adelanto de este género podría efectivamente contribuir a pasar definitivamente los tristes temas racistas de un Chamberlain en la historia pasada de la educación y de la inteligencia humana.

Bibliografía

Gardner H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books. Gardner H., 2009, *Birth and the Spreading of a “Meme”*, in Chen J.-Q., Moran S., Gardner H., *MULTIPLE INTELLIGENCES AROUND THE WORLD*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 3-16.

Le Thanh Khoi, 1991, *Education. Cultures et sociétés*, Paris, PUF.

Le Thanh Khoi, 1995, *Education et civilisations. Sociétés d’hier*, Paris, Nathan-UNESCO.

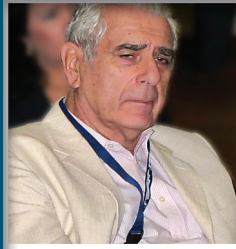
Le Thanh Khoi, 2001, *Education et civilisations. Genèse du monde contemporain*, Paris, Bruno-UNESCO.

*La profesión académica en
América Latina.
Situación y perspectivas.*





4.3. LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN AMÉRICA LATINA. SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS⁷.



Norberto
Fernández
Lamarra

Por Norberto Fernández Lamarra.

Universidad Nacional de Tres de Febrero

1. EL CONTEXTO UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO: PROBLEMAS Y TENDENCIAS

El análisis de la profesión académica en América Latina debe realizarse considerando los contextos y problemas actuales de la educación superior en la región, así como su evolución en las últimas décadas, en el marco de las nuevas responsabilidades políticas, académicas y sociales, que las instituciones de educación superior están asumiendo o deberían asumir. Estos desafíos, adecuadamente priorizados, condicionarán, pero a su vez serán el ámbito, en donde se desarrolle la profesión académica en América Latina.

Dentro de la consolidación del nivel de educación superior como campo de investigación específico, la profesión académica siempre fue un punto de análisis central. Hace ya noventa años Max Weber (1983)- en su clásica conferencia "La Ciencia como Profesión"- analizaba las carreras y las situaciones laborales de

7 Artículo preparado en el marco del Proyecto *The Changing of Academic Profession* (CAP), que se lleva a cabo a nivel mundial en 20 países y en tres de América Latina: Argentina. Brasil y México.





los académicos en Alemania y en Estados Unidos. Ya más avanzado el siglo XX, Polanyi (1962) primero, y Bourdieu posteriormente (1975), daban cuenta de la organización e independencia específica de los académicos a partir de los campos disciplinares como espacios de definición epistemológica de la actividad.

Pero fue sobre todo a partir de los '80 que a nivel internacional se ha ido generalizando el estudio de las distintas políticas que configuran la profesión académica. Una de las causas principales fue la consideración como fenómeno central para análisis del sistema universitario y científico tecnológico de un país (Clark, 1987), entendiéndose que la a los académicos como centro constitutivo de la universidad, y a ésta como motor de la generación de conocimiento y, por lo tanto, de desarrollo y bienestar humano. Es en este período en que se consolida la educación superior como espacio de estudio, en que empieza a entrar en crisis el modelo de gestión pública del Estado de Bienestar, y, por lo tanto, afecta a una profesión que se percibía como estable. Becher & Trowler (2001) analizando el "Estado Evaluador", señalan que éste impactó en la profesión académica a partir de la imperiosa necesidad de demostrar los resultados de las investigaciones o de conseguir nuevas fuentes de financiamiento.

Una de las particularidades de los sistemas universitarios latinoamericanos durante gran parte del siglo XX – por efecto del muy importante movimiento de Reforma Universitaria de Córdoba, en 1918- fue su carácter mayoritariamente estatal, con una fuerte autonomía institucional y académica, aunque lamentablemente haya sido afectada por los gobiernos autoritarios que ha sufrido la región en múltiples oportunidades. A partir de los años 90 esta tendencia empezó a cambiar a la par de un fuerte crecimiento en la demanda privada de educación superior. En la última década la tasa de incremento anual de la matrícula fue del 6% (8% para el sector privado y sólo del 2,5% para el público) La tasa bruta de escolarización terciaria se multiplicó por 10 en alrededor de 40 años, aunque aún sigue siendo baja en relación con los sistemas de educación de los países desa-





rollados (América del Norte y Europa) e incluso comparándola con la de Asia y Oceanía (Fernández Lamarra, 2009)

Parte de las respuestas para la creciente masificación de la educación superior fue la aparición de gran variedad de instituciones –en su mayoría privadas–, lo que ha llevado a una fuerte privatización de la educación superior, caracterizada por la diversificación institucional y una gran heterogeneidad en los niveles de calidad. Esto ha generado problemas de calidad que se manifiestan en los sistemas e instituciones de educación superior de la región. Por ello, desde el Estado y las políticas públicas, se creyó prioritario establecer procesos de regulación de la educación superior que hicieran frente al explosivo aumento del número de instituciones y a la disparidad en los niveles de calidad en las mismas, lo que llevó a la aparición de diversos sistemas de acreditación y de su aseguramiento en casi todos los países de la región (Fernández Lamarra, 2007; Rama, 2009)

En este sentido, la generalización de la problemática de la calidad universitaria en América Latina y la consecuente introducción de dispositivos de evaluación, derivó en un primer momento en una tensión entre evaluación y autonomía universitaria, dimensión importante de la profesión académica. Pero a lo largo de la década de los '90, esta tensión ha tendido a disiparse, tendiéndose a una autonomía con responsabilidad universitaria (Fernández Lamarra, 2005)

Esta nueva regulación llegó de la mano de “leyes marco” en distintos países de la región. Pero no en todos lo hizo al mismo tiempo ni con la misma rigurosidad, lo que implicó que en algunos países se pudiera regular a tiempo la aparición de instituciones de baja calidad pero en otros no. Así, uno de los problemas de la educación superior en América Latina, lo constituye la proliferación de instituciones denominadas “universidades”, pero que en realidad no lo son, desde el punto de vista de la calidad de su oferta. A este tipo de instituciones se las denomina “garajes” en Colombia





y otros países sudamericanos y “patito” en México. Desde ya, la profesión académica en este tipo de instituciones tiene características muy diferentes –y negativas- en relación con las que son verdaderas instituciones universitarias.

A su vez, estos mecanismos de regulación y evaluación de los programas académicos no pudieron –o no supieron- promover adecuadamente en muchos países ofertas en donde haya una adecuada relación entre pertinencia y calidad, lo que ha llevado a una falta de flexibilidad y de actualización de los diseños curriculares de las carreras universitarias, mostrando dificultades en incorporar las importantes modificaciones que se registran en las disciplinas y en las áreas profesionales en el marco de una Sociedad del Conocimiento y de la Tecnología. Esto ha conducido a la supervivencia de modelos académicos y de gestión tradicionales, con una limitada profesionalidad para el diseño y desarrollo de los programas de enseñanza, muchas veces elaborados a partir de superposiciones y adiciones, sin tener claramente definidos los objetivos ni las competencias que cada profesión requiere actualmente y a futuro. En este punto, es necesario asumir que la educación superior forma para el futuro y que los estudiantes de hoy serán profesionales en plena actividad dentro de veinte/ treinta años; es decir, en el 2030, en el 2040.

Otro problema que tiene que afrontar la educación superior en América Latina es la baja inversión en investigación y desarrollo, y la baja participación del sector privado en este gasto. El presupuesto promedio en Latinoamérica para investigación es del orden 0,5% -o menos- del PBI, lo que es claramente insuficiente para satisfacer las necesidades de la Sociedad del Conocimiento y de la Tecnología y, particularmente, para atender las demandas nacionales en materia de investigación. La escasa participación de la sociedad –en especial en relación con los sectores productivos- tanto en el gasto como en la ejecución de la investigación, genera un bajo nivel de la misma y una escasa contribución al desarrollo económico de sus sociedades. Quizás una excepción destacable en esto lo constituya Brasil,





cuya inversión en investigación y desarrollo alcanza ya el 1% de su PBI. Chile está en el orden del 0,7 % y Argentina y México no superan el 0,5 %

La limitada inversión en investigación y en educación superior ha llevado a una baja inversión en la formación de sus académicos. En ese sentido, en la región se observan niveles poco satisfactorios de formación de postgrado –particularmente de doctorado- con su implicancia en la calidad de la docencia y de la investigación, lo que está vinculado con el poco desarrollo que históricamente mostró el sector de postgrados hasta los años 90, con la única excepción quizás de Brasil. A lo anterior, hay que agregar las deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción y régimen salarial del personal de las instituciones de educación superior. En este sentido, la profesión académica en América Latina puede caracterizarse como una profesión “pauperizada”, en comparación con el desarrollo que ha mostrado en otras regiones del mundo.

Por último, otra gran tendencia que afecta a la profesión académica son los procesos de internacionalización y regionalización de la educación superior que se desarrollaron conjuntamente con los procesos de globalización y la generalización de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Al principio la internacionalización se percibió como una amenaza producto de las capacidades de las instituciones de países desarrollados de implementar programas presenciales y virtuales que sobrepasaran las regulaciones nacionales, el establecimiento de sedes institucionales extranjeras en América Latina, todo esto bajo la presión ideológica que ejercían las negociaciones en la ronda del GATT para incorporar a la educación superior como servicio comerciable a escala global. Pero a estos procesos de internacionalización, la región respondió con la profundización de procesos de regionalización con diversos alcances. Un claro ejemplo se encuentra en el MERCOSUR (constituido inicialmente por Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay, con la asociación posterior de Chile y Bolivia y, más recientemente, la de Venezuela) que desde sus inicios planteó la necesidad de instrumentar un área política y técnica de MERCOSUR Educación. Aun-





que se avanzó más rápidamente en los niveles educativos iniciales –educación primaria y media- en la última década se implementó un Modelo Experimental de Acreditación del MERCOSUR – MEXA- y recientemente se ha puesto en marcha el Sistema Permanente de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de Grado para el MERCOSUR (ARCU-SUR).

2. LA SITUACIÓN DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN ARGENTINA, BRASIL Y MÉXICO.

2.1 ·EL PROYECTO CAP Y LA INFORMACIÓN DISPONIBLE.

El proyecto internacional Profesión Académica en Tiempos de Cambio (*Changing Academic Profession, CAP*) nos brinda la posibilidad un primer abordaje comparado –aunque sea algo esquemático- de cómo evoluciona esta profesión en los distintos países participantes.

De la información recolectada por los distintos grupos de investigación, me centraré en los datos sobre los académicos de Argentina, Brasil y México, únicos países latinoamericanos que han participado del proyecto CAP. Los cuadros nos permitirán tener una aproximación a dos perfiles de indicadores.

El primero, aunque provenga de respuestas dada por los propios académicos encuestados, aborda la información que representa un carácter más sistémico relacionado con la profesión académica: el grado de formación y su internacionalización, la dedicación, y





el tipo de contrato. Esto permitirá tener una perspectiva general de la situación de la profesión académica, en clave comparada. Esto podrá servir para entender con qué tipo de académicos cuenta cada uno de los tres países para afrontar los retos de un sistema de educación superior cada vez más integrado, al menos regionalmente.



El segundo tipo de información es de carácter más subjetivo y propio del estudio de opinión que se ha llevado a cabo durante los dos últimos años. En estas dimensiones se podrá analizar como los propios académicos entienden su profesión, sobretudo en relación a las funciones más valoradas, que son constitutivas de la profesión académica en el mundo: la docencia y la investigación. Se analizará de esta forma cómo los académicos distribuyen su tiempo entre docencia e investigación y qué tipo de actividad prefieren. Además se tomará en cuenta el grado de satisfacción con su profesión.



En primer lugar, se asume que ciertos sistemas universitarios nacionales han invertido más que otros en investigación y en formación, con dedicaciones a tiempo completo y con condiciones contractuales más estables. Esto implicaría que están en una mejor situación para llevar adelante políticas educativas en general, -y de regionalización de su educación superior en particular-, al contar con una profesión académica con mayor capacidad y estabilidad por dedicación y tranquilidad contractual, formada tanto para la docencia como para la investigación.





Otro aspecto importante, es el rol de las regulaciones públicas en relación a la diversidad de instituciones. Para el caso argentino, la ley de Educación Superior estableció claramente cuáles son los mecanismos de creación y autorización de funcionamiento de instituciones universitarias. A este mecanismo de creación se suma la definición de que dichas instituciones universitarias deben cumplir irrenunciablemente con las funciones de docencia, investigación y extensión. Aunque dista de haber una homogeneidad a nivel institucional - que se podría diferenciar por tipo de gestión, tamaño, localización geográfica e historia, entre otras - el rango de diversidad no es alto: el sistema universitario argentino presenta en el año 2010 47 instituciones nacionales, 1 provincial, 57 privadas, 1 internacional y 1 extranjera, 107 en total. Comparando estos datos con los casos de México y Brasil, la diversidad institucional sí es una cuestión mucha más significativa, como lo señalan trabajos que se presentan en este mismo volumen (Gil Antón et al., 2010 y Balbachevsky y Schwartzman, 2010). Para el año 2004 en México los primeros constatan unas 2047 instituciones universitarias, y para el caso de Brasil, Balbachevsky y Schwartzman señalan que en el año 2006 se reconocían 2270 instituciones universitarias, de las cuales 2022 eran privadas.

Esta diversidad debió ser tenida en cuenta en el muestra de cada caso particular. Como se explica en el anexo metodológico de la presente edición, la muestra argentina fue sólo de instituciones universitarias estatales. Por otro lado, los casos mexicano y brasilero debieron incluir un tipo de muestreo por conglomerado por tipo de institución, incluyendo la diversidad institucional como dimensión determinante de la profesión.

Sin embargo, no siempre esta situación general coincide con la perspectiva particular de los académicos, de cómo entienden su profesión y, por lo tanto, cómo la asumen y cómo pueden llevar adelante políticas de integración regional. En este sentido, debe tenerse en cuenta cómo los académicos entienden su profesión, pues son ellos y las instituciones en donde se desarrollan, los que podrán concretar cualquier proceso en el marco de la autonomía universitaria. Sánchez Aparicio et al. (2010), en este mismo





volumen, señalan que la diversidad institucional, agregada a la diversidad funcional de los académicos, puede generar un nivel de satisfacción alto, producto de la posibilidad académica de seleccionar actividades según sus gustos o conveniencias.

2.2 SITUACIÓN SEGÚN GÉNERO, DEDICACIÓN Y PERMANENCIA.

En el cuadro nº 1 se puede observar la división de los académicos de Argentina, México y Brasil por género. Los datos muestran que hay diferencias considerables entre los tres sistemas. Mientras en Brasil se podría hablar de un cierto equilibrio con primacía de profesionales varones, en México es claramente una profesión masculina (dos tercios de académicos varones y un tercio de mujeres), mientras que en Argentina la profesión está claramente feminizada. El análisis de la importancia de la cuestión de género se debería plantear desde dos posibles perspectivas: o la feminización es un indicador de un proceso de democratización de la actividad profesional, permitiendo a las mujeres acceder a puestos en igualdad condición que los varones, o, por el contrario, es un indicador de un espacio abandonado en cierta forma por los hombres debido a condiciones de contratación desventajosas con respecto a otras profesiones.

Cuadro Nº 1. Distribución porcentual de los académicos según género y país

	Argentina	Brasil	México
Masculino	41	54	65
Femenino	59	46	35
Total	100	100	100

Para poder dimensionar correctamente la importancia de la variable de género en la profesión sería importante tomar en cuenta las condiciones en que pueden dedicarse estos docentes a la profesión académica. Para el caso mexicano, el proceso de aumento del porcentaje de mujeres en la profesión que





se inició cerca de 1990 se revirtió 10 años después (Gil Antón et al., op.cit). Los autores señalan que, en el marco de la leve baja en la tendencia de aumento paulatino de mujeres en la profesión mexicana, se constata que la “*masculinización*” de la profesión es mayor en los cargos *full time* y en aquellos que poseen doctorados. Esto coincide con el perfil de académicos que pueden entrar a los diversos programas públicos que financian mejores condiciones para el trabajo e incluso aumentos significativos en las remuneraciones.

Por lo tanto, uno de los factores cruciales para analizar la profesión académica en los países de América Latina es tener en cuenta el tipo de dedicación, ya que como se ve en el Cuadro N° 2 no es difícil encontrar docentes que desarrollan su profesión en más de un centro universitario, ya que la plazas con “*exclusividad*” no abundan en la región.

En relación con este cuadro, hay que reiterar que en la muestra argentina la categoría de profesores de dedicación exclusiva está altamente sobrerrepresentada en relación con la población. Así mismo, es importante aclarar la diversidad de instituciones de la muestra. En Argentina solo se ha considerado los cargos académicos de las universidades nacionales dentro del sector universitario de gestión pública, y en Brasil tanto el público como el privado, agregando esta última categoría mayor diversidad institucional referida a tipos de dedicación y contratación. En México, la muestra se ha concentrado en cargos en instituciones que demuestren una cierta preponderancia de posiciones estables.

Cuadro N° 2: Tipo de dedicación

	Argentina	Brasil	México
Full-time	51	55	89
Part-time	43	12	11
Part-time con pago acorde a tareas y otros. (Dedicación simple)	6	33	0





A pesar de la sobrerrepresentación, la profesión académica argentina presenta niveles de dedicación muy bajos. Sólo el 15% de los docentes de las universidades nacionales tiene dedicación *full time*, mientras que alrededor del 60% tiene dedicación simple. Esto implica que los académicos tienen o pueden tener más de un cargo, tanto en el mismo centro (facultad, departamento) o institución, como en otra⁸. En contraste, México presenta niveles de dedicación muy altos (89%). Brasil, por otro lado, muestra un nivel importante de al menos un tercio, de dedicación parcial con pago según tareas. Esto quizás es debido al hecho ya mencionado de la gran diversidad existente, que incluye instituciones privadas de diverso rango y calidad. Analizando la dedicación, se verifica que los académicos de México, presentan un mayor nivel de dedicación que los académicos argentinos y brasileños. Pareciera que en este marco, el nivel de feminización del sistema estaría relacionado también con el tipo de dedicación que presentan los sistemas. Esto no implica que los hombres tomen posiciones *full time* más asiduamente que las mujeres, sino que por el tipo de condiciones de dedicación harían la profesión menos apetecible para los hombres que para las mujeres, por ejemplo en el caso de argentino, donde prevalecen las posiciones de dedicación simple, como ya se señaló.

Esta perspectiva es buena para complementarla con otra dimensión importante para analizar las condiciones de trabajo de la profesión académica, que es el tipo de contratación que tienen los profesores. En Argentina y en algunos otros países de América Latina esto es muy importante por la impronta que dejó el movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 dado que impuso - como estrategia en su lucha contra la oligarquía económica y académica- la renovación periódica de los cargos académicos por concurso. Esta tradición, bastante extendida hasta la actualidad,

8 Esto implicó un problema metodológico para llevar adelante la investigación, pues al realizar el cuestionario se debía poner énfasis que debía opinar sobre la institución en que se desempeñaba, y no en otra.





más el histórico bajo nivel de inversión en Educación Superior, implicó que en muchos países, la *tenure*, entendida como la contratación permanente a tiempo completo, no haya tenido desarrollo.

Cuadro N° 3: Tipo de contrato

	Argentina	Brasil	México
Permanente (<i>tenure</i>)	6	56	82
Renovación continua	22	38	9
Por tiempo definido con expectativas	69	2	6
Por tiempo definido sin expectativas	3	3	3

El Cuadro N° 3 nos muestra que en la Argentina la *tenure* no tiene desarrollo, ya que solamente el 6% de los académicos dice tener contratación permanente. Esto contrasta con una muy fuerte implantación en México (82%) y un importante desarrollo en Brasil (56%). Como es de esperar, en Argentina prevalece el tipo de contratación con renovación, ya sea continua o con perspectivas, producto del sistemas de concursos periódicos. En este sentido, sumando al tipo de dedicación, se aprecia que la profesión académica en México presenta una estabilidad más alta que en Argentina y en Brasil, en la línea de lo afirmado por Díaz Barriga (2008), ya que señala que la evaluación de la educación superior en México tiene sobretodo consecuencias en el ingreso diferencial de los académicos, más que en su estabilidad.

2.3 FORMACIÓN DE LOS ACADÉMICOS E INTERNACIONALIZACIÓN.

Por lo tanto, pareciera que la feminización acentuada de la profesión académica en Argentina se entendería no por una apertura e igualdad social entre los géneros, sino por condiciones de dedicación y de estabilidad laboral que





la harían no tan apetecible para el género masculino. En el otro extremo, en el caso mexicano, una alta estabilidad y dedicación muestran una profesión más tradicional, en el marco de las profesiones dentro de América Latina, donde las posiciones de una profesión con mejores condiciones laborales estarían ocupadas por el doble de varones que de mujeres.

Otra de las principales dimensiones para analizar cualquier sistema de educación superior es el grado de formación que han alcanzado sus académicos. Se entiende, que en la Sociedad del Conocimiento y de la Educación Permanente, los académicos cumplen un rol primordial en estos procesos y, por lo tanto, en el desarrollo de su sociedad. Su nivel de formación es un indicador de cómo los académicos se han ido perfeccionando más allá de su formación inicial, ya sea con una formación académico-profesional, como la maestría, o con una más estrictamente de investigación como el doctorado.

Cuadro N° 4. Tipo de título obtenido, en % sobre el total

	Argentina	Brasil	México
Grado	100	100	95
Maestría	35	86	72
Doctorado	37	58	24

En el Cuadro N° 4 apreciamos el grado de formación de los académicos argentinos, brasileños y mexicanos. En un primer análisis resalta que no todos los académicos mexicanos tienen título de grado (concepto similar al pregrado en algunos países), ya que pareciera que un 5% no es graduado universitario. Pero yendo a un análisis más profundo, los datos más relevantes son que los académicos brasileños tienen, en promedio, mucha más formación de postgrado que los argentinos y mexicanos. Los brasileños y mexicanos muestran un alto porcentaje de académicos con formación de maestría (86% y 72%, respectivamente), mucho más que en Argentina, que sólo tiene





un 35%. Esto, además de una menor inversión, puede responder al relativo reciente desarrollo de los postgrados en Argentina y a la crónica dificultad que éstos tienen para mejorar su tasa de graduación, en general muy baja.

En el caso de la Argentina, la muestra obtenida tiene un fuerte desvío pues el 50% de quienes respondieron la encuesta poseen dedicación exclusiva (*full-time*), mientras que en el universo de los docentes de universidades nacionales sólo hay alrededor de un 15% con dedicación exclusiva, como ya ha sido señalado. Por lo tanto, es posible hipotetizar que la formación de postgrado en el universo es menor a lo que refleja este estudio. Sin embargo, y a efectos de sopesar correctamente los datos, es importante señalar que en el sector de postgrado en Argentina existe otro tipo de programa, la Especialización, anterior a la Maestría. Según las estadísticas de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, para el año 2008, el 44% de los estudiantes de posgrado era de especialización, que además generaba un promedio mayor de egresados que los programas de maestría y de doctorado.

Los académicos brasileños con doctorado casi duplican a los argentinos y duplican a los mexicanos, (58%, 37% y 24%, respectivamente). En este sentido, es importante remarcar que hay más académicos que dicen poseer un título de doctorado y no de maestría, en razón que en el sistema universitario argentino no es condición necesaria tener un título de maestría para acceder a estudios de doctorado.

En esta aproximación se podría afirmar que los académicos brasileños tienen claramente un mayor nivel educativo de posgrado, en especial en doctorado, lo que implicaría una población con más formación (al menos formal) para la investigación, que en los otros sistemas. En México resalta el alto nivel de académicos con título de maestría, y en Argentina, el bajo nivel tanto de magisters como de doctores. Para el caso mexicano es importante resaltar el efecto que tuvieron diversos programas públicos, por





ejemplo el PROMEP, que promovió la formación doctoral. Según el trabajo ya citado se pasó de un 8% de los académicos con formación doctoral en 1998 a un 22% en el 2006, en coincidencia con la puesta en marcha del plan. En este sentido es claro que las políticas públicas mexicanas fueron dirigidas a obtener resultados palpables a corto plazo y a mediano plazo, no solamente a nivel institucional sino también a nivel individual.

A su vez, para llevar a cabo procesos de integración internacional en educación superior es importante contar con académicos que hayan sido formados en contextos internacionales. En general, como lo indica el Cuadro N° 5, la mayoría de los académicos han obtenido sus títulos de grado en sus propios países. Los académicos argentinos muestran un nivel de internacionalización avanzado en lo que representa a las maestrías, y los mexicanos en lo que respecta a los doctorados, con la salvedad de que las dos son las categorías más bajas, como lo muestra el Cuadro N° 4, en sus respectivas poblaciones.

Cuadro N° 5. Títulos obtenidos en su país, en % del total

		Argentina	Brasil	México
Grado	Si	98	98	97
	No	2	2	3
Maestría	Si	58	95	86
	No	42	5	14
Doctorado	Si	82	86	63
	No	18	14	37

Es de destacar que la formación brasileña no muestra un nivel muy avanzado de internacionalización, posiblemente por lo afianzado de sus programas de postgrados desde hace ya más de cuatro décadas. Paralelamente, México muestra bajo nivel de internacionalización en sus magisters (14%), así como Argentina en sus doctores (18%).





Pareciera que tanto los argentinos como los mexicanos, dado su formación de postgrado ya sea de maestría como de doctorado, hubieran sido formados en contextos más internacionales de formación que sus pares en Brasil y quizás, en cuanto a esta dimensión, se encuentren levemente más preparados que los académicos brasileños para afrontar procesos de regionalización o internacionalización.

Por lo tanto, y a partir de lo ya analizado, puede afirmarse que la profesión académica en Argentina, Brasil y México presenta las siguientes características:

- ☀ La profesión académica brasileña cuenta con un nivel de formación de postgrado superior a la mexicana y a la argentina, lo que la hace más formada y mayormente asociada a procesos y actividades de investigación que las restantes, lo cual también se asocia al mayor nivel de inversión en cuanto a I+D de Brasil.
- ☀ La profesión académica en México presenta rasgos de mayor estabilidad, tanto por el alto grado de dedicación exclusiva como el de contratación con carácter permanente, (89% y 82% respectivamente), lo que hace que una proporción muy alta de los académicos se encuentren bajo condiciones muy estables para desarrollar su profesión. Este indicador se complementa con una alta porcentaje de profesores varones, lo que mostraría que la profesión muestra buenas condiciones para la región pero no está lo suficientemente equilibrada en oportunidades para las mujeres.
- ☀ Se puede afirmar que la profesión académica en Brasil presenta bajos niveles de internacionalización en su formación, y que la profesión académica argentina presenta bajo nivel de formación de postgrado,





y condiciones poco estables para desarrollar su profesión. Este dato se complementa con que en Argentina, a la inversa de México, la profesión está altamente feminizada, ya sea porque es un indicador de democratización del acceso o porque hay un retiro de los hombres producto de condiciones menos propicias que en otros ámbitos.

- ☀ Aunque los trabajos nacionales resalten la importancia de los procesos de internacionalización de la educación superior, estas tendencias no se manifiestan en el tipo de formación recibida. De hecho pareciera que la formación de los académicos brasileros es eminentemente local, sin porcentajes sustantivos de internacionalización.

2.4 DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Dentro de las posibilidades de análisis que nos ha brindado la participación en el proyecto de Profesión Académica en Tiempos de Cambio se encuentran la percepción que los académicos tienen de su propia actividad. Esto nos posibilita apreciar el aspecto subjetivo o cultural de la profesión, es decir, cómo la entienden quienes la practican. Como se ha señalado anteriormente, los académicos brasileños presentan niveles más generalizados de formación de postgrado y, esencialmente, de doctorado. Esta formación es entendida en la profesión académica mundial como aquella íntimamente relacionada con la investigación, y, a priori, se entendería que los académicos se identificaran con un mayor énfasis con la investigación que los académicos argentinos y mexicanos. Sin embargo no siempre las condiciones estructurales tienen su correlación en las identidades académicas, como veremos a continuación.

El Cuadro Nº 6 nos permite analizar como distribuyen su tiempo los académicos de los distintos sistemas universitarios. Al analizar la cantidad de horas dedicadas a la docencia y a la investigación durante periodos de clase, se observa que los académicos de los tres países analizados le dedican





en promedio un poco menos de 30 horas a la docencia y la investigación (29,8% los argentinos, 29,1% los brasileños, y 30% los mexicanos). Es de resaltar que los académicos argentinos, con menor formación de doctorado, dedican mayor tiempo a la investigación que a la docencia (15,9% y 13,9% respectivamente), en contraposición con los académicos brasileños y mexicanos, que duplican su dedicación a la docencia en relación con la investigación, presentando porcentajes similares. Es de señalar que la situación descrita de los académicos argentinos podría estar fuertemente influida por la sobrerrepresentación de los docentes con dedicación exclusiva.

Cuadro Nº 6. Promedio de horas de dedicación por semana a la docencia y la investigación en periodos de clase

	Argentina	Brasil	México
Docencia	13.9	19.8	22
Investigación	15.9	9.3	8.
Doctorado	37	58	24

La preponderancia de la investigación sobre la docencia de los académicos argentinos se profundiza durante períodos sin clase, como lo muestra el Cuadro Nº 7. Para los brasileros y argentinos, no disminuye significativamente su actividad de docencia e investigación -alrededor de las 20 horas- aunque aumentando levemente su dedicación a la investigación, como en el caso de los brasileños. Para los académicos mexicanos pareciera que en los períodos sin clase su actividad en docencia e investigación disminuye mucho, a menos de 10 horas por semana.

Cuadro Nº 7: Promedio de horas de dedicación a la docencia y la investigación en periodos sin clase

	Argentina	Brasil	México
Docencia	5.4	8.4	4.6
Investigación	18.4	12.6	5.1





Este cuadro indica que los académicos argentinos afirman dedicarse más a la investigación que a la docencia. A la vez esta dedicación es más intensa que la de los académicos brasileños y mexicanos. Estos últimos bajan su actividad académica durante los períodos sin clase. Este análisis se corresponde con la preferencia que manifiestan los académicos de estos tres países latinoamericanos, tal como se puede ver en el Cuadro N° 8.

Cuadro N° 8. Preferencia entre Investigación y Docencia (en %)

	Argentina	Brasil	México
Principalmente en docencia	7	8	20
Ambas pero con mayor énfasis en docencia	36	42	37
Ambas pero con mayor énfasis en investigación	50	42	36
Principalmente en investigación	7	8	7

Aunque la mayoría de las tres poblaciones de académicos prefiere identificarse con ambas funciones (86% en Argentina, 84% en Brasil y 73% en México), un importante porcentaje de los académicos mexicanos, el 20%, dice preferir abiertamente la docencia, en contraste con un 7% de los argentinos y un 8% de los brasileños. La mitad de los argentinos comparte la preferencia de la docencia y la investigación (57%), pero con énfasis en esta última. Los académicos brasileños muestran paridad de preferencias y los mexicanos una inclinación hacia la docencia. Esta tendencia sería complementaria con el tipo de dedicación horaria: los argentinos dedicarían más tiempo y se identificarían más con la investigación, los mexicanos claramente con la docencia, los brasileños se muestran equilibrados en sus preferencias, dedicando más tiempo a la docencia en periodos de clase y más a la investigación en periodos sin clase.





Cuadro N° 9: Distribución porcentual del trabajo docente por nivel de enseñanza

	Argentina	Brasil	México
Grado	80%	65%	65%
Posgrado	5%	5%	13%
Otros	15%	30%	22%

Si lo que consideramos es el nivel universitario en el que se realizan tareas de enseñanza, del total de horas de docencia trabajadas, los académicos de Brasil y México dedican el 65% al nivel de grado; en Argentina esa proporción es mayor: el 80%. Para el posgrado en Argentina y en Brasil, apenas se dedica un 5% del tiempo de trabajo. En el caso de México un 13% corresponde a programas de posgrado, y en Brasil se dedica un 12% del tiempo a programas de formación continua para profesionales. Esto demuestra como la profesión académica en Argentina, está claramente identificada con la docencia de grado, identificación que está dada no solamente por la distribución del tiempo que se dedica a dicha actividad sino también por la estructura de contratación que privilegia la adscripción a una cátedra docente de grado, ya que, en general, existen muy pocos o casi no existen – cargos presupuestados para la docencia de posgrado.

Cuadro N° 10: Promedio de alumnos atendidos por curso en según nivel y país

	Argentina	Brasil	México
Grado	127	49	27
Posgrado	10.4	1.8	12
Doctorado	5	2	6
Otros/formación continua	11	10	22

La alta dedicación de los profesores argentinos a la docencia de grado se complementa con un alto promedio de estudiantes atendidos (127). Esto





es cuatro veces más que el promedio de estudiantes que son atendidos por los profesores mexicanos y bastante más del doble de los que atienden los profesores brasileños. Esto explica en parte la diferencia de preferencia entra la investigación y la docencia en los tres sistemas tal como lo mostraba el cuadro 8. La docencia no es una de las actividades privilegiadas para académicos argentinos ya que dicha actividad está asociada a clases masivas de grado, en donde es mucho más difícil relacionar los contenidos con las investigaciones que se están llevando a cabo. Esto se explica por la masividad de las universidades públicas argentinas – en especial en los primeros años de los estudios de grado- ya que en general no existen sistemas selectivos de ingreso como si los hay en Brasil y México.

Cuadro N° 11: Actividades docentes desarrolladas según país (en porcentaje)

	Argentina	Brasil	México
Instrucción en el salón	97	97	96
Instrucción individualizada	42	88	78
Aprendizaje por proyectos / grupos de proyecto	35	55	58
Instrucción práctica / trabajo de laboratorio	49	60	63
Aprendizaje basado/asistido por computadora	39	16	67
Educación a distancia	16	18	15
Desarrollo de material didáctico	70	49	76
Desarrollo de Currículo/programas	48	44	66
Trabajo con alumnos extraclase	71	79	86
Comunicaciones electrónicas (e-mail) con los estudiantes	75	80	79





Respecto de las actividades involucradas en las tareas docentes de los académicos, el trabajo presencial en el salón de clases ocupa el lugar central en todos los países, prácticamente el 100% de ellos incluye este tipo de modalidad de enseñanza. Por contrapartida, entre el 15 y el 18% realiza enseñanza a distancia, aunque es significativo en algunos casos la metodología de aprendizajes con computadoras, que en Argentina alcanza el 39% y en México llega hasta el 67%. También hay semejanzas en los tres países respecto de la comunicación electrónica con estudiantes. La masificación declarada de las actividades de docencia de grado hacen que la tradicional clase frente a alumnos sea el modo típico de docencia en Argentina; las restantes modalidades de enseñanza guarda valores inferiores a los de Brasil y México, producto de la posibilidad de establecer estrategias diferenciales en relación a la dimensión de los grupos de estudiantes a los que se atienden.

Cuadro N° 12: Opiniones docentes sobre la labor docente desarrollada según país (en porcentaje)

Opiniones	Argentina	Brasil	México
Pasa más tiempo que el deseado enseñando competencias básicas, debido a deficiencias de los estudiantes	65	57	58
Es animado a mejorar sus habilidades de enseñanza en respuesta a evaluaciones de la enseñanza.	34	42	55
En su centro hay cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza.	30	29	50
En su enseñanza se enfatiza habilidades y conocimientos prácticos.	82	81	88
En sus cursos se enfatizan contenidos/perspectivas internacionales.	58	53	77
En el contenido de los cursos, Ud. incorpora debates sobre valores y la ética	68	84	79





Cuadro N° 12: Opiniones docentes sobre la labor docente desarrollada según país (en porcentaje)

Ud. informa a los estudiantes sobre las consecuencias de hacer trampa o plagio en sus cursos	56	81	81
Los resultados en sus cursos reflejan estrictamente los niveles de rendimiento de los estudiantes.	73	57	78
Desde que comenzó a enseñar, el número de estudiantes ha aumentado.	23	18	30
Actualmente, la mayoría de sus estudiantes de posgrado son internacionales.	4	2	6
Sus actividades de investigación refuerza sus actividades de enseñanza.	84	81	83
Sus actividades de extensión refuerza sus actividades de enseñanza	59	64	74

En Brasil se destaca la importancia de la enseñanza individualizada –88%-. México se muestra como el más diversificado en este aspecto superando, por lo general, a Brasil y Argentina en la mayoría de modalidades menos tradicionales de formación: aprendizaje por proyectos, enseñanza asistida por computadora, desarrollo de programas o trabajo extraescolar con estudiantes.

La situación más generalizada (con acuerdos superiores al 80%) y común entre los tres países se registra en cuanto al énfasis en habilidades y conocimientos prácticos y en relación con el refuerzo de las actividades de investigación en la labor de enseñanza. Sorprende la coincidencia, también, respecto de que ni está aumentando la cantidad de estudiantes -quizás debido a las regulaciones institucionales que buscan controlar la explosión de la matrícula sin afectar las condiciones de trabajo docente- ni se ha generalizado la presencia de extranjeros en los cursos de posgrado. Este aspecto se señala fuertemente en los diagnósticos del sector para las uni-





versidades de elite y de investigación, por lo tanto, a nivel general, estos países parecerían no responder a dicho modelo.

En los restantes aspectos, cada país toma un sesgo propio. En Argentina resaltan consensos superiores a los de Brasil y México en cuanto a que se invierte más tiempo del deseado enseñando competencias deficitarias de los estudiantes y a que las calificaciones reflejan el rendimiento alcanzado por éstos. Ambas cuestiones probablemente nos hablan del impacto de la masividad en la tarea de enseñanza y el modo en que los docentes argentinos enfrentan el problema.

Los académicos mexicanos parecen reflejar una situación institucional respecto de la docencia mejor que en Argentina y Brasil. Los resultados muestran acuerdos docentes comparativamente superiores en cuanto a que son estimulados a mejorar sus habilidades de enseñanza en respuesta a evaluaciones de la enseñanza y a la existencia, en sus centros educativos, de cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza. Las actividades académicas concurren al mejoramiento del ejercicio docente. Llama la atención la fuerte preocupación docente en Brasil respecto de cuestiones ético-valorativas y en relación al plagio, un tema cuya preocupación comparten los colegas de México

Finalmente, se analizará el grado de satisfacción con la profesión de académicos argentinos, brasileños y mexicanos. El Cuadro N° 13 muestra la distribución de grados de satisfacción en una escala de 5 niveles de satisfacción. En su mayoría, los académicos latinoamericanos están satisfechos con su profesión, ya que se agrupan en las categorías 1 y 2. Pero se aprecia claramente que los académicos mexicanos están más satisfechos que el resto con su profesión, presentando los porcentajes más altos en las categorías 1 y 2 (el 87% de estos académicos se ubica en estos niveles). Por otra parte, los académicos brasileños alcanzan un 65% en estas dos categorías, y los argentinos un 63%.





Cuadro N° 13: Satisfacción con el trabajo. (promedio)

	Argentina	Brasil	México
1. Muy satisfecho	16	21	37
2.	47	44	50
3.	31	24	11
4.	4	8	2
5. Muy poco satisfecho	2	3	1

Esta aproximación coincide con lo expresado por Sánchez Aparicio et al. (2010) en el trabajo presentado en este mismo volumen. La diversidad de funciones de la profesión no va en desmedro de la satisfacción con el trabajo para el caso mexicano. En este sentido habría una contradicción, ya que aunque se señala que existen demasiadas tareas que no están relacionadas con la práctica académica, como pueden ser las actividades administrativas o de papeleo derivadas de los diversos programas públicos de mejora o de incentivos, los académicos presentan niveles de satisfacción laboral más altos que en los otros países. Posiblemente, esta satisfacción, como el hecho de un porcentaje sustantivamente mayor de académicos hombres, es un indicador que la profesión académica mexicana presenta condiciones económicas más altas y significativas que la de Brasil y, sobre todo, que la de Argentina.

3. A MODO DE CONCLUSIONES

Los distintos sistemas universitarios latinoamericanos y sus académicos enfrentan en esta etapa desafíos comunes. Estos son procesos interrelacionados como la internacionalización, la regionalización, la armonización y la convergencia de sus sistemas, la adopción de sistemas de créditos transferibles, la evaluación y el aseguramiento de la calidad, la innovación institucional y académica y la mejor articulación con los sectores sociales y productivos.





Los académicos deberán afrontar nuevas -o renovadas- regulaciones, como la evaluación de las diversas dimensiones de su actividad -en especial la investigación y la docencia-, así como mayor presión por incrementar una productividad científica que contribuya al desarrollo económico de sus sociedades. Pero además de presiones externas, otras de las tendencias a nivel latinoamericano plantearán la redefinición de las normas de autorregulación típicas de la profesión, como son el acceso y la promoción de la actividad, su gobierno, analizando, por ejemplo, la incorporación de otros sectores no académicos (Fernández Lamarra y Marquina, 2009).

No obstante, aunque en el marco de la situación de la educación superior latinoamericana se plantea un escenario de necesidades compartido, las condiciones de partida, como se ha señalado en este trabajo, no necesariamente son las mismas. Los académicos deberán afrontar estos desafíos desde diversas situaciones de base, tanto objetivas como subjetivas.

El caso mexicano podría mostrar un gran nivel de estabilidad y satisfacción, pero una dedicación de horas y una caracterización demasiado identificada con la docencia. Esto implicaría condiciones a priori ideales para la promoción de la investigación, dimensión no suficientemente desarrollada en Latinoamérica, ya que no están siendo aprovechadas al máximo. A su vez la masiva y burocrática actividad evaluadora, no solo de las instituciones y programas sino también de la propia actividad personal, que denuncian autores como Porter (2003) y Díaz Barriga (2008) para México, iría en detrimento de su productividad. En este sentido la profesión académica mexicana se ve claramente influida por las políticas públicas sectoriales. En cuanto a la masificación el impacto es menor ya que todavía es incipiente (25% de la cohorte poblacional en edad de estudios universitarios) y esto no ha fuertemente seriamente en el tipo de cargos, ya que como lo señalan Gil Antón et al. (op cit.) los cargos a tiempo completo se han mantenido estables desde 1994 (30%) al 2005 (31%).





La profesión brasileña muestra grados importantes de estabilidad y de formación de postgrados, pero bajo niveles de internacionalización. A esto se suma la diversidad de niveles calidad de las instituciones de educación superior, con dudas importantes en muchas nuevas instituciones privadas. Haciendo un planteo de carácter prospectivo, podría afirmarse que sólo una parte de la población académica está en condiciones de afrontar los desafíos futuros, en especial aquella que se desempeña en las universidades federales y en algunas estatales y privadas. El resto, sufrirá dificultades para poder adaptarse a las nuevas condiciones. En ese sentido el sistema universitario brasileño está experimentando una doble velocidad: una primera, de corte más tradicional y academicista, bajo las regulaciones de la CAPES, con instituciones y académicos más establecidos, y otra, con nuevas necesidades de formación de posgrado, de inserción internacional que permita solventar el desequilibrio manifiesto frente al sector tradicional

Por último, en Argentina - que viene haciendo un esfuerzo para mejorar las condiciones de su profesión después de la gran crisis del 2002- se cuenta con condiciones objetivas menos favorables que los otros países: menor dedicación, bajos niveles de post graduación, etc. Sin embargo, pareciera que hubiera un alto nivel de dedicación a la investigación así como una fuerte identificación por esta área. No se ha podido incorporarse en los procesos de evaluación la dimensión personal de estas actividades, ya que está centrada en las instituciones, en los programas y en los proyectos de investigación. Es casi inexistente la evaluación de la actividad docente de los académicos (Fernández Lamarra y Cópola, 2008).

En términos generales, cabe señalar que una fuerte limitación de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en América Latina lo constituye la muy escasa y poco adecuada evaluación de la docencia. El tema de la evaluación de la actividad docente de los académicos constituye un "vacío" preocupante en casi todos los países de América Latina, con algunas excepciones ya que, por ejemplo, en México se está considerando con





diversos enfoques y metodología a través de una red de universidades, coordinada por la UNAMexico-. A partir de esta red mexicana se ha constituido una Red Iberoamericana (RIIED), que tuvo su primera reunión internacional en noviembre de 2009 en la sede de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina y una segunda en septiembre de 2010 en la Universidad de Valencia, España.

Finalmente, es importante subrayar que para afrontar escenarios comunes, tanto a nivel regional como internacional, sería importante empezar a acordar entre las instituciones universitarias condiciones previas que permitan a los académicos llevar adelante estos procesos. Este espacio, el proyecto Profesión Académica en Tiempos de Cambio, nos permite empezar a conocernos, a intercambiar y aprender de otras experiencias así como generar propuestas para mejorar nuestras profesiones, para que los sistemas de educación superior contribuyan a una mejor sociedad, tanto en la Argentina, como en América Latina y el resto del mundo. También, para que este conocimiento y estas vinculaciones faciliten la concreción –a no muy largo plazo- de un proceso impostergable y significativo, como es el de llevar a cabo entre todos la convergencia de la educación superior en América Latina, que posibilita la deseable creación de un Espacio Común.





Bibliografía

- BALBACHEVSKY, Elizabeth & SCHWARTZMAN, Simon (2010). Instituições, carreiras e perfis acadêmicos na experiência brasileira. En FERNÁNDEZ LAMARRA y MARQUINA (Coord.) El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes, EDUNTREF (en edición)
- BECHER, T. & TROWLER, P. (2001). Academic tribes and territories. Second edition. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & The Open University Press.
- BOURDIEU, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason, *Social Science Information*, (14):19-47 .
- CLARK, B. (1987). The academic life: small words, different words. Princeton, Carnegie Foundation for Advanced of Teaching.
- DIAZ BARRIGA, Ángel (2008). El impacto de la Evaluación en la Educación Superior Mexicana, Plaza y Valdez, México.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Coordinador) (2009). Universidad, Sociedad e Innovación. Una Perspectiva Internacional, EDUNTREF, Caseros.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2009). "Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda". En FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Coordinador). Op. cit.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2007) Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación", EDUNTREF / IESALC-UNESCO, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ LAMARRA N y COPPOLA N (2008) Aproximaciones a la evaluación de la docencia universitaria en países iberoamericanos. Una perspectiva comparada entre similitudes, diferencias y convergencias. En Revista Perspectivas em Políticas Públicas. Vol. I, N°2. Universidade do Estado de Mina Gerais, Brasil.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, Mónica (2009) "Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, N° 27, Buenos Aires, mayo de 2009.
- FERNANDEZ LAMARRA, N. Y MARQUINA, M. (Coord.), El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes, op.cit.





GIL ANTON, Manuel et. al. La Profesión Académica en México: Continuidad, Cambio y Renovación. En FERNÁNDEZ LAMARRA y MARQUINA (Coord.). El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes., op.cit.

MORA, José-Ginés y FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Coordinadores) Educación Superior. Convergencia entre América Latina-Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad, Comisión Europea-EDUNTREF, Buenos Aires, junio de 2005

PORTER, Luis (2003). La Universidad de papel, CIICH-UNAM, México DF.

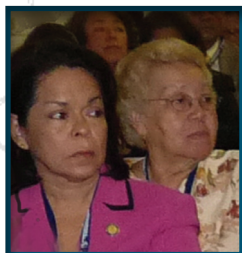
RAMA, Claudio (2009). La tendencia a la internacionalización de la educación superior. En FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Coordinador). Op. cit.

SANCHEZ APARICIO, Gabriel et al. (2010). México: Entornos de cambio en la profesión académica. Diversificación de funciones y satisfacción laboral de los académicos mexicanos. En FERNÁNDEZ LAMARRA y MARQUINA (Coord.), El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes, op.cit..

POLANYI, M. (1962). The republic of science: its political and economic theory. En *Minerva* 1 (1). 54-73.

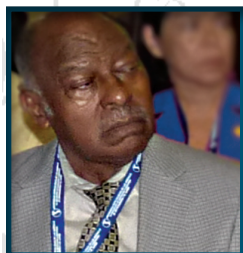
WEBER, M. (1983). "La ciencia como profesión". En WEBER, M. *El trabajo intelectual como profesión*. Editorial Bruquera, Barcelona.

V. BALANCE DEL ENCUENTRO



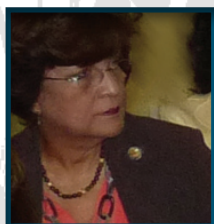
5.1. SOBRE LA ORGANIZACIÓN

El Encuentro fue previsto para reunir alrededor de una centena de docentes e investigadores de universidades centroamericanas, Puerto Rico y Panamá, para reflexionar y compartir conceptos enfoques, tendencias y retos de la Educación Comparada en la región y el país, como medio de construir las bases de una organización de estudios comparados dentro de la región.



El esquema de organización se basó en dos conferencias magistrales sobre los temas centrales del Encuentro y cuatro mesas de trabajo para abordar aspectos sustantivos relacionados con:

- ☀ La relevancia de los estudios comparados.
- ☀ La aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- ☀ Los enfoques y métodos más utilizados.
- ☀ La creación de un organismo regional para impulsar los estudios comparados en Centroamérica y el Caribe.





Al finalizar el trabajo de las mesas, se realizó una sesión plenaria donde se presentaron los trabajos de los diversos grupos y se generó un debate para enriquecer los informes y las propuestas.

5.2. EL DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Una vez se realizó el acto protocolar de inauguración, se inició la primera conferencia del Encuentro a cargo del Dr. Giovanni Pampani. En su conferencia el Dr. Pampani abordó los aspectos siguientes:

- ☀ El origen y evolución de la educación comparada desde la obra de Marc-Antoine Jullien (1817) hasta nuestros días.
- ☀ Los enfoques y abordajes de los estudios comparados desde los sistemas educativos centralizados y los descentralizados.
- ☀ El valor que se le concede a la educación comparada como herramienta de aprendizaje y de generación de conocimientos sobre los sistemas educativos.
- ☀ La tensión en la definición de la unidad de análisis: desde el sistema educativo del estado Nación o de la sociedad en general.
- ☀ La influencia de los estudios comparados en educación desde la perspectiva de los tratados de libre comercio, del espacio europeo y otras iniciativas regionales en Europa, América Latina y Asia.
- ☀ La perspectiva de análisis propuesta por Le Thanh Khoi, desde la Teoría general de la Educación., que acoge la cultura y la comunidad integral como unidad de análisis y no tanto el Estado Nación.





- ☀ La educación comparada y la interculturalidad y el diálogo entre culturas.
- ☀ La inteligencia y la interculturalidad.
- ☀ Los referentes de la cultura y el desarrollo de la educación en algunas culturas (Europea, India, China, África, Árabe y América Latina.
- ☀ Panamá en sus interculturalidad y la inteligencia de su pueblo.
- ☀ Los aportes de Houston Stewart Chamberlain, en cuanto a la inteligencia de las personas y su origen cultural.
- ☀ La experiencia y la posición en el mundo condiciona el punto de vista de las personas. La mesa del diálogo intercultural.
- ☀ Los aportes de Sigmund Freud y de Carl G. Jung sobre la inteligencia , la racionalidad y el arquetipo cultural.
- ☀ El alcance filosófico, histórico y epistemológico en Martin Heidegger , Merleau-Ponty e Foucault.
- ☀ Los aportes de inteligencia y aprendizaje desde la diversidad en Howard Gardner, de la teoría de las inteligencias múltiples y Giacomo Rizzolatti, con la existencia del neuro espejo.
- ☀ El reto de los estudios comparados en Panamá con su diversidad etno histórica y lingüística y de la región de Centroamérica y el Caribe. El desafío.





La segunda conferencia a cargo del Dr. Norberto Fernández Lamarra, fue desarrollada alrededor de los aspectos siguientes:

- ☀ Su vinculación académica y afectiva con Panamá y Centroamérica.
- ☀ Larga tradición desde fines siglo XVIII y principios siglo XIX.
- ☀ Los 80 y en los 90: desafíos de la globalización.
- ☀ Los ejes actuales: entre Estado Nación y sistema mundial, entre estudio de prácticas o de discursos, entre estudios macro o micro, entre enfoques cuantitativos y cualitativos.
- ☀ Significación de América Latina (AL) como escenario regional particular.
- ☀ AL buscando prácticas para transferir: José Luis Mora (México), Andrés Bello (Venezuela) y DF Sarmiento (Argentina), el caso del Monitor de la Educación Común en Argentina, el libro de Ángel D. Márquez, el Congreso Mundial en Brasil y la SBEC en los 80.
- ☀ En los 90, los procesos de reformas educativas inciden en las perspectivas comparadas.
- ☀ En la última década: creación de sociedades nacionales de Cuba, Argentina y México. El Congreso Mundial en Cuba en el 2004.
- ☀ Diversos modelos de aproximación (político-ideológico, socio históricos y nuevas tipologías de estudios comparados (Bray y





Murray): Regiones del mundo, países, Estados, provincias, distritos / municipios.

- ☀ El cubo multinivel de comparación.
- ☀ Aportes de EC a las políticas, el planeamiento y a la gestión de la educación.
- ☀ Los aportes de la Sociedad Argentina de los estudios comparados en educación. (Encuentros, congresos, estudios, publicaciones).
- ☀ Principales redes que apoyan los estudios comparados.
- ☀ La necesidad de trabajar en la convergencia de los países latinoamericanos y del Caribe en los estudios y difusión de sus reformas e innovaciones,.
- ☀ Los riesgos de las copias mecánicas y de los préstamos académicos.
- ☀ Las oportunidades de una asociación centroamericana de educación comparada.

5.3. SOBRE LAS MESAS DE TRABAJO

Uno de los aspectos más relevantes del encuentro, fue el debate generado en alrededor de las mesas de trabajo organizadas en cuatro grandes ejes temáticos, orientadores de las discusiones entre los/as participantes. A continuación se presentan algunas de las ideas centrales que surgen en cada mesa:





La educación comparada y su contribución al progreso de la educación.

La discusión en esta mesa de trabajo estuvo dirigida a mirar la contribución al estudio del tema y la comprensión de la amplitud y diversidad de criterios sobre este campo. Igualmente, se analizaron los principales conceptos e información acerca de los antecedentes históricos sobre la Educación Comparada, desde sus múltiples aportes, entre los cuales destacan los de Norberto Fernández Lamarra y Giovanni Pampanini, ambos expositores invitados al Primer Encuentro que se celebra en la región. Se trata de autores que han contribuido al conjunto de los estudios concernientes a la educación comparada, a su progreso y su desarrollo, en donde la educación comparada ha venido adquiriendo en época reciente un papel cada vez más relevante en el plano internacional, y la región de Centroamérica y el Caribe no puede quedar al margen.

El potencial de las redes de información y la educación comparada

Entre los principales retos que emergen de los debates en esta mesa de trabajo, se encuentran el relativo a la visión pluricultural en el abordaje del tema de la educación comparada en una región como la de Centro América y el Caribe, donde los enfoques étnicos, la diversidad cultural, son realidades que entrecruzan el contexto nacional y regional.

En este sentido, la creación de redes de información, juegan un papel relevante en la sociedad de finales del siglo XX e inicios del nuevo milenio. Las redes contribuyen a mejorar el intercambio de la información, lo que cada vez es una exigencia en la sociedad actual además, entre otras cosas, proporcionan la oportunidad de crear intercambios personales y realizar intercambios institucionales con el propósito de mejorar la actividad y la evolución profesional de los implicados.





Es por ello que se vislumbra la necesidad de generar formas de comunicación y estudio que fortalezcan el intercambio desde una base muy amplia, que considere estos elementos y que los incorpore como fortalezas propias de la región.

Enfoques teóricos y metodológicos de educación comparada.

El objetivo central de la esta mesa, sobre enfoques teóricos y metodológicos de la educación comparada, era dar una mirada precisamente a esa función que se asigna a la educación comparada: el estudio de los problemas educativos con un enfoque multi y transdisciplinario. Fue por ello que la discusión giró en torno a la relación entre la educación y el desarrollo económico, político y social de los países que conforman la región de Centroamérica y el Caribe, el desarrollo y los problemas de la desigualdad social, y acerca de cómo esta realidad impacta los respectivos sistemas educativos de la región.

Se señala la importancia de ver con detenimiento el impacto de los fenómenos sociales, culturales y políticos de la región, desde un enfoque distinto al que convencionalmente han jugado los sistemas educativos. Desde la propia visión de los conferencistas del encuentro, se debe promover una nueva perspectiva en los estudios educativos y específicamente, un método comparativo y global, que tiene como objetivo producir una nueva manera de entender los sistemas educativos de hoy.

La creación de una asociación o red de estudios educativos comparados en Centroamérica y el Caribe.

Esta mesa asume como punto de partida una tarea que se considera muy postergada, muy necesaria, pero marginada en los debates sobre la educación en la región de Centroamérica y el Caribe. Más que puntos divergentes, los/las participantes de esta mesa valoraron lo positivo de celebrar el primer





encuentro de la educación comparada, pues se considera pertinente compartir las ideas y formas diversas de entender los distintos sistemas educativos que prevalecen en la región.

Un segundo momento del intercambio en la mesa, giró en torno a la diversidad cultural a lo interno de cada país y de la región, que se considera un eje transversal que delimita las características y elementos centrales de cualquier iniciativa en la región. Asimismo, se conviene en destacar las experiencias de intercambio regional que anteceden la iniciativa de crear una asociación ó red de estudios educativos comparados, los elementos comunes entre las universidades que formarían parte de la iniciativa y especialmente, la voluntad de docentes universitarios y de universidades que se comprometen con el tema. Un tercer momento, fue dedicado a escuchar las experiencias de iniciativas similares en otras regiones como la de Suramérica y Europa, de parte de nuestros conferencistas invitados que aportaron al respecto.

Finalmente se pasó a definir el tipo de red que más conviene a la región, considerando los propósitos que se persiguen. Por ejemplo, si se trata de una asociación ó red y las implicaciones que ello conlleva en términos de reconocimiento, a lo interno de cada país y a nivel regional. En tal sentido, se plantea la conveniencia de constituir una Red de Estudios Comparados en Educación para Centroamérica y el Caribe (RECECAC) a través de la cual se inicie el estudio, intercambio, debate y promoción de iniciativas en esta temática a lo interno de las universidades que conforman la red en cada país y entre universidades en la región.





UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

PRIMER ENCUENTRO DE EDUCACIÓN COMPARADA DE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

RESOLUCIÓN N° 001-2010

CONSIDERANDO

Que docentes e investigadores de universidades centroamericanas y caribeñas han respondido a la convocatoria realizada por la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) para desarrollar el Primer Encuentro sobre Educación Comparada, como un espacio para la reflexión científica, que permita analizar e identificar los principales desafíos de la educación comparada en la región para el siglo XXI.

Que este Primer Encuentro de Educación Comparada de Centroamérica y el Caribe, representa el escenario propicio para el debate y comprensión del aporte que puede ofrecer la educación comparada, como disciplina que estudia sistemáticamente los sistemas educativos en sus contextos, con el fin de contribuir a su mejora continua.

Que las universidades y países estamos en disposición de generar iniciativas que coadyuven a definir políticas sobre educación comparada. Contamos con diversas experiencias como universidades de la región con sistemas educativos diversos.

Que la región Centroamericana y del Caribe posee elementos que le unen a nivel cultural, lingüístico, de cooperación regional e iniciativas que inciden en la diversidad de los pueblos. Es importante conocer esos elementos valiosos que tenemos como región y poder impulsar iniciativas conjuntas, desde una perspectiva integral y diversa.





Que tenemos urgencia de realizar un inventario de esfuerzos y logros en materia de educación comparada en nuestras universidades y países, que nos debe llevar a un aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles, y canalizarlos a través de nuestras instituciones para el desarrollo de nuestros sistemas educativos.

RESUELVE

1. Expresar nuestra voluntad para crear la Red de Estudios Comparados en Educación para Centroamérica y el Caribe (RECECAC).
2. Constituir una Comisión Organizadora, liderizada por Panamá a través de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) e integrada por representantes de Costa Rica, Nicaragua, Honduras y Puerto Rico, responsables de establecer las bases y la organización futura de la RECECAC, así como la promoción de su importancia en las comunidades académicas y científicas de los países miembros.
3. La Comisión coordinadora convocará a un segundo encuentro de educación comparada en el término de un año para analizar y adoptar las bases organizativas, el correspondiente estatuto y otras medidas de funcionamiento de esta Red.
4. Designar al Dr. Juan Bosco Bernal como Coordinador de la Comisión Organizadora de la Red de Estudios Comparados en Educación para Centroamérica y el Caribe.
5. Proponer a Puerto Rico como la sede del Segundo Encuentro de la RECECAC.

Dado en la ciudad de Panamá, a los veintiocho días del mes de septiembre de dos mil diez.





UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

En este primer encuentro de educación comparada de Centroamérica y el Caribe, participaron las siguientes universidades:

Panamá

- Universidad Especializada de las Américas - UDELAS
- Universidad de Panamá- UP
- Universidad Tecnológica de Panamá - UTP
- Universidad Autónoma de Chiriquí – UNACHI
- Universidad Santa María La Antigua – USMA
- Universidad Abierta a Distancia

Nicaragua

Universidad Nacional Agraria -UNA

Puerto Rico

Universidad Metropolitana –UMET

Se suman y manifiestan su interés de integrar la Red:

- Universidad de Costa Rica
- Universidad Autónoma de Honduras
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-UNAN

LISTADO DE ASISTENTES, SEGÚN UNIVERSIDAD QUE REPRESENTA

Nº	NOMBRE	INSTITUCIÓN	E-MAIL
1	Eladio Richard	Universidad de Panamá	yagibale@yahoo.com
2	Ilsa O. Ochoa	Universidad de Panamá	ilsa--p@yahoo.es
3	Vielka Arosemena	UDELAS- AZUERO	vielkaro@hotmail.com
4	Marina Vega Gutiérrez	UDELAS	marina_cedi@yahoo.com.x
5	Silvana de Toscano	UDELAS PANAMÀ	silvanadetoscano@yahoo.es
6	Ángela Aparicio de Salas	UDELAS PANAMÀ	ansalpa1942@yahoo.com
7	Migdalia R. Araúz C.	UNACHI	micojj2430@gmail.com
8	Liliana Jované	UNACHI	lilianajovane@hotmail.com
9	Delma Rosa Quintero	UNACHI	quinterodelmar@hotmail.com
10	Nereida María Quintero A.	UNACHI	neriq0412@hotmail.com
11	Rosalía del C. González B.	UNACHI	rosalia-g-beermann@hotmail.com
12	Aurelio Castillo	UNACHI	aurecas@hotmail.com
13	Jetzabel Luqués	UTP	jetzabel.luquez@cutp.ac.pa
14	Lesvia María García Peña	Universidad de Panamá	lesviay@yahoo.es
15	Marcela E. Calvo M.	Universidad de Panamá	marcelacalvo15@gmail.com
16	Marta Evans V.	Universidad de Panamá	martaevans2002@yahoo.com
17	Dania C. de Carrizo	UDELAS AZUERO	
18	Carmen A. de Santamaría	UDELAS AZUERO	carmen.santamaria@hotmail.com
19	Sugely Y. Serrano G.	UDELAS CHIRIQUI	ssugely@yahoo.com
20	Guimara A. Guerra de Tuñón	Universidad de Panamá	guimaraguerra@gmail.com
21	Yonis Beitía	UNACHI	beitia31@hotmail.com
22	Minerva Martínez	UNACHI	minermar-08@yahoo.es
23	Galia G. González M.	UNACHI	galia0275@hotmail.com
24	Zully A. Díaz	UNACHI	zdiaz18@yahoo.com
25	Julio Lezcano Cedeño	UNACHI	juliolezcano16@yahoo.com
26	Luisa McPherson de Wilson	Universidad Tecnológica	luisamcpherson@utp.ac.pa
27	Itzela Cortez	UDELAS	iacortez_7@hotmail.com
28	Víctor Aguilar Bustamante	UNA Managua- Nicaragua	vicerectoria@una.edu.ni
29	Mariela Batista R.	SENACYT	mbatista@senacyt.gob.pa
30	Esmilda Herrera P.	SENACYT	eherrera@senacyt.gop.pa
31	Damián Rodríguez C.	Universidad de Panamá	rodamian1204@yahoo.es
32	Ernesto Botello Pérez	Universidad de Panamá	ernestobotello@yahoo.es
33	Elsa González de Núñez	UDELAS	emge_132@yahoo.com



Nº	NOMBRE	INSTITUCIÓN	E-MAIL
34	Judith A. González	Universidad Metropolitana Puerto Rico	jugonzalez@suagn.edu
35	Sonia Dávila	Universidad Metropolitana- Puerto Rico	sonia,davila427@gmail.com
36	Nelva T. de Soler	UDELAS	nelvasoler@yahoo.com.mas
37	Onésimo Vigil Gómez	UNACHI	onevigil@gmail.com
38	Yessi D. Valdés	UNACHI	yessi35@hotmail.es
39	Susan M. Aguirre M.	UNACHI	susanaguirre06@hotmail.com
40	Nelson Bonilla	UNACHI	nbonilla57@yahoo.com
41	Elizabeth Chaverra M.	UDELAS	elichaverra@hotmail.com
42	Aura L. Batista M.	UDELAS	auralbatistamosaquitoes@hotmail.com
43	Demetrio Olaciregui	UDELAS	dolaciregui@cableonda.net
44	Lázaro E. Bernal B.	UDELAS- Coclé	lazarol7@cwpanama.net
45	Nelson E. Pinzón	UDELAS -Coclé	enriques_nep@hotmail.com
46	Ana B. De Moreno	UDELAS –Coclé	udelascocle2008@hotmail.com
47	Dolores V. Aparicio	UDELAS- Coclé	daparicio2010@hotmail.com
48	Rosenda A. de Jiménez	UDELAS -Veraguas	rosendaj@hotmail.com
49	Orea L. de Alvarado	UDELAS- Veraguas	oreadoalvarado09@hotmail.com
50	Sonia C. de Valderrama	UDELAS- Veraguas	
51	Yolanda G. De Cohn	Universidad de Panamá	yolytacohn@gmail.com
52	Allen Patiño	UNACHI	allenpatiño@yahoo.com
53	Irina U. Velarde	UDELAS	
54	Lidys Aneth González	UDELAS	
55	Flor de María Henríquez	UDELAS	
56	Nidia E. Redondo de Valdés	UDELAS- Colón	nidyelvired@hotmail.com
57	Ignacia M. González Silvera	UNACHI	Ignaciagonzalez@hotmail.com
58	Luisana Pitti Santiago	UNACHI	Lips28@hotmail.com
59	Rita Aurora Cortés Rodríguez	UNACHI	ritacorts17@hotmail.com
60	Betzi Yannette Matías Aguilar	UNACHI	bjmatias@hotmail.com
61	Clorinda De Rodríguez	USMA	crodriguez@usma.ac.pa
62	Onelia Fernández	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	oneliafernandez@yahoo.com
63	Olda Ponte	UDELAS	olda59@hotmail.com
64	Griselda González	UDELAS	griselda_isabely@cwpanama.net





Nº	NOMBRE	INSTITUCIÓN	E-MAIL
65	Eliana Valdés de Rampola	UDELAS	elianavaldes@yahoo.com.mas
66	Bethania E. Meléndez	UDELAS	bethaniamelendez@hotmail.com
67	Bantherland B. Ballesteros B.	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	bantther22@gmail.com
68	Zonia G. de Smith	UDELAS	z.desmith@yahoo.es
69	Fausto		
70	Yenis Y. Samudio A.	UNACHI	yenissam@yahoo.com
71	Rosario Tristán De Herrera	UDELAS	rosariotrisherrera@yahoo.com
72	Maritza E. Domínguez	UTP	Maritza.dominguez@utp.ac.pa
73	Olga R. Cano de Figueroa	CRUSAM	Olgarebeca2110@gmail.com
74	Berenice Carrera de Vallejos	CRUSAM	berevallejos@gmail.com
75	Dora Vásquez de Batista	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	doravas19@yahoo.es
76	Ángela Arrué	Personal	angelarme100@yahoo.com
77	Doris G. Hernández	UDELAS	dorish53@hotmail.com
78	Edgar Spencer Herrera	UDELAS	coop.internacional@udelas.ac.pa
79	Eric Dionisio García G.	UDELAS	ceeblessed@yahoo.com
80	Vielka Escobar de Donado	UDELAS	vielkadonado@hotmail.com
81	Norma Núñez Montoto	UDELAS	nnmontoto@cwpanama.net
82	Sonia Del C. Trotman G.	UDELAS	soniabel24@yahoo.com
83	Maritza Serrano	UTP	
84	Evelia Quiroz	UTP	
85	Vielka E. V. de Montenegro	UDELAS	V_villamonte@hotmail.com
86	Natividad Quintero Fuentes	UDELAS -VERAGUAS	natividadquinterofuentes1@gmail.com
87	Mayra Cordero de Espinosa	UTP	mayra.cordero@utp.ac.pa
88	Samuel de J. Herrera P.	UDELAS	drherrera08@yahoo.es
89	Edgar Aguilar Aponte	UTP	Edgar.aponte@utp.ac.pa
90	Carlos Bermúdez	UTP	carlos.bermudez@utp.ac.pa
91	Bianca Escalona Saez	IPHE,UDELAS- AZUERO	Biescalona24@hotmail.com
92	Marisa Canales Díaz	IPHE,UDELAS- AZUERO	Canales.marisa@hotmail.com
93	Cecilia Montenegro Girón	UDELAS	Cecilia9448@hotmail.com
94	Eduardo Barsallo	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	
95	Pastor Caballero	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	
96	Dr. Juan Bosco Bernal	UDELAS	vicerectoria@udelas.ac.pa
99	Walter Serrano	UDELAS	wserranom1@hotmail.com





Nº	NOMBRE	INSTITUCIÓN	E-MAIL
100	Luzmila de Sánchez	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	luzmilaes25@yahoo.com
101	Leyla Lydna Sánchez	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	llydna@yahoo.es
102	Elisa M. Ríos	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	Elisarios28@yahoo.com
103	Flor Alba de Acosta	UDELAS	flora2pa@yahoo.com
104	Hilda J. Mascuñana H.	UDELAS	hilda19_1@Yahoo.com
105	Graciela Ambulo	UDELAS	graamb@yahoo.com
106	Danysabel Caballero	UDELAS	danysabel@hotmail.com
107	Miguel E. Cantos Lara	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	mcantosl@gmail.com
108	Aristides Cajar Molina	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	nelybravo2002@yahoo.com
109	Nélida E. Bravo R.	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	nelybravo2002@yahoo.com
110	Rebeca E. Bieberach M.	UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	rbieberachm@yahoo.com
111	Eira Cumbreira	UNIVERSIDAD ABIERTA A DISTANCIA	eycumbreira@yahoo.es
112	Edita González	MEDUCA -LOS SANTOS	edita.gonzalez@hotmail.com



Conferencistas



GIOVANNI PAMPANINI (Palermo, 1957)

Ha sido profesor de Pedagogía Comparada e Intercultural en la Universidad de Catania de 1999 a 2004.

Es Presidente de la Sociedad Mediterránea de Educación Comparada (2004-2006), Vice-Presidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (2005-2007) y miembro de su Cuerpo Académico.

Miembro del Consejo Mundial de Asociaciones de Educación Comparada.

Recent publications:

2007. *The Reasoning and Its Flaws*. Catania: CUECM, Cooperativa Universitaria Editoriale Catanese di Magistero.

2008. *Iluminismo pedagogico*. Buenos Aires: Altamira. Prize Honorary Citizenship for cultural merits Bahía Blanca, Argentina.

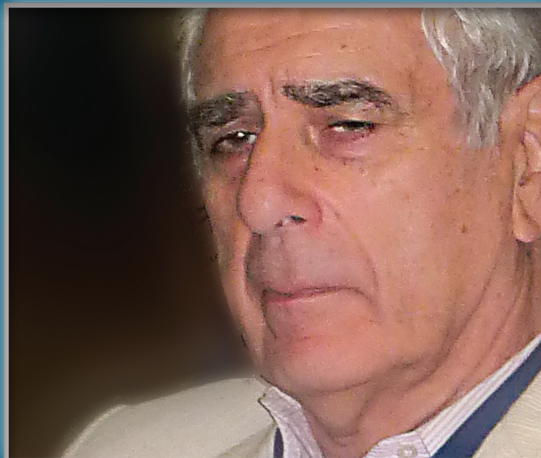
2009. *La follia del manicomio. Matterie, manicomi e ospedali psichiatrici in Sicilia dal 1813 al 1940*. Catania: CUECM, Cooperativa Universitaria Editoriale Catanese di Magistero. Selected for the Literary Prize "Brancati", Zafferana, Italy, September 2010.

2010. Ed. (with Co-Eds. Faten Adly and Diane Brook Napier). *Interculturalism, Society and Education*. Rotterdam: Sense.

Internacionales

NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA

Director de Posgrados en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), donde, además, dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestría y Especializaciones) y el Programa Interinstitucional



de Doctorado en Educación UNTREF/UNLa. Es Profesor Catedrático en esta Universidad de Política y Administración de la Educación (grado) y de Planeamiento y Gestión de las Políticas Educativas (posgrado). Como investigador es Categoría 1. Es Codirector para Argentina del Proyecto “The Changing of Academic Profession”).

Dirige la Revista Argentina de Educación Superior, que edita la Red Argentina de Postgrados en Educación Superior (RAPES). Preside la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, en la que dirige la Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Es Vicepresidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES). Ha sido Experto Regional de la UNESCO (años 1976-1981) y se desempeña habitualmente como Consultor de esa Organización –en especial en el IESALC- y de otros organismos internacionales.

Es autor de más de 150 publicaciones, estudios, trabajos y artículos sobre la educación argentina y latinoamericana. Recientemente ha publicado, entre otros, los libros “Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina”, Norberto Fernández Lamarra, EDUNTREF-IESALC/UNESCO, Buenos Aires, junio de 2007; y “Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional”, Norberto Fernández Lamarra (Compilador), EDUNTREF, Buenos Aires, mayo de 2009.



Norberto Fernández Lamarra (Conferencista), Juan Bosco Bernal con representantes de la Universidad Metropolitana de Puerto Rico.



Participantes del Primer Encuentro de Educación Comparada de Centroamérica y El Caribe.



