



OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE REFORMAS UNIVERSITARIAS

El proceso de Bolonia en la educación superior en América Latina

**Resumen
(provisorio)**

Alfredo Pena-Vega
Coordinador científico

Julio 2009

El objetivo de la universidad no es simplemente preparar a los jóvenes para un empleo: también debe cultivar los valores y los principios que trascienden el tiempo. En el estado actual de las cosas, la universidad no puede ser reformada. Reformar una institución supone que los espíritus de los reformadores sean reformados. Ese es el planteamiento fundamental impulsado por Edgar Morin: “no hay reforma de la universidad sin reforma del pensamiento”. Ahora bien, desde hace mucho tiempo se está reformando la universidad para evitar la reforma del espíritu y con ello, todas las reformas han fracasado.

La crisis de la universidad forma parte de un conjunto más amplio: de la crisis de la educación. Las reformas universitarias se multiplican. Parece que lejos, y al contrario, de que la crisis se resuelva, ésta no cesa de acentuarse. A pesar de grandes movimientos y discusiones en torno a la reforma, a veces consecuentes con los presupuestos destinados para ello, esta crisis perdura. ¿Cuáles son las fuentes principales de la crisis de nuestras universidades? Son múltiples: disciplinarias, políticas, demográficas, socioeconómicas, éticas, inclusive todas a la vez, son por ello globales y locales. Pero desde un punto de vista estructural, el modelo de reforma introducido hace mucho tiempo por Humboldt (el que ha hecho coexistir – y no estar comunicadas a las dos culturas: la cultura de las humanidades y la cultura científica) es el que ahora ha caducado.

Hoy en día la universidad está bajo una tormenta, en Europa (Francia, España, Grecia, Alemania, Italia, etcétera), África, Asia y América Latina, el diagnóstico es el mismo: cómo lograr un cambio radical de las formas de transmisión del conocimiento, cómo revalorar la función del maestro-investigador en un sistema donde predomina la lógica de las cifras, cómo imaginar una universidad responsable de la sociedad del siglo XXI, y todo ello como parte de una reforma urgente de las formas de pensar, cómo proponer a los jóvenes otras cosas, más allá de prácticas de capacitación en la cocina del McDo, en fin, cómo hacer para que el Estado asuma la responsabilidad directa de sus jóvenes, cómo imaginarse el futuro de la universidad dentro de un contexto mundial, donde la interdependencia y la diversidad se han convertido en los rasgos determinantes. Ahí está el dilema.

La situación de crisis, por ejemplo en la que se encuentran las universidades francesas tiene múltiples factores desencadenantes. Pero aquel que ha prendido fuego a la pólvora es el proyecto de ley Pécresse (del nombre de la ministra de educación superior), el cual, por una política de autonomía (sin contraparte) dará todos los poderes de gobernanza únicamente al rector de la universidad. Las consecuencias podrían ser desastrosas, porque esta ley se compone de tres objetivos heterogéneos e irreconciliables: un objetivo tecnócrata (los expertos decidirán las orientaciones científicas de la universidad al calificar cuantitativamente por comités de expertos “las buenas investigaciones” y los malos investigadores), un objetivo elitista (el rector y su “corte” decidirán el destino de la comunidad académica) y un objetivo ideológico neoliberal (la universidad gerencial regida por los principios empresariales y los resultados competitivos). De ahí la confusión potencialmente explosiva de la situación actual.

Las sacudidas internas están en proceso: desmantelamiento total del sistema de investigación, mercantilización del conocimiento, abandono del papel del Estado de su misión de establecer una política científica; el malestar de los jóvenes frente a un futuro sin futuro dentro de este mundo que ha perdido sus fundamentos tradicionales y no encuentra nuevos en este universo dominado por la burocracia tecnócrata. Más allá de las reivindicaciones precisas sobre su futuro, hoy en día en todas partes, como se puede constatar, la universidad está conmocionada

y sus respuestas están lejos de estar a la altura de los retos. Para algunos los ingredientes de esta crisis se encuentran encarnados en los principios del proceso de Bolonia. En el caso de América latina, como se define los objetivos y sus prácticas, cuales son los principios que son adoptados.

En las páginas que se siguen, el lector tomara conocimiento cómo está impactando el "Proyecto Bolonia" en varios países de la América latina: Brasil, México, Venezuela, Argentina, Chile, cómo se determinan los escenarios de reformas en esos países, las implicaciones que tiene el proceso europeo hacia América latina, esto va desde la hostilidad que se respira en Brasil contra todo esta estrategia, hasta la adhesión proactiva que se observa en la experiencia mexicana.

El Proceso de Bolonia en América Latina: Caso México

El contexto nacional

Patricia Gascón Muro *
José Luis Cepeda Dovala **

El sistema de educación superior en México esta conformado por 10 subsistemas:

- instituciones públicas federales
- universidades públicas estatales
- institutos tecnológicos públicos
- universidades tecnológicas públicas
- universidades politécnicas públicas
- universidades públicas interculturales
- instituciones para la formación de profesionales de la educación básica
- instituciones particulares
- centros públicos de investigación
- otras instituciones públicas (Rubio, 2006)

El marco normativo de la educación superior nacional lo fija la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que, desde 1917, establece el derecho de todos los mexicanos a recibir educación por parte del Estado, de manera laica y gratuita. Sin embargo, a la educación que brinda el Estado se suma la que prestan las instituciones educativas privadas, sin fines de lucro y con fines de lucro, laicas y religiosas, facultadas por ley para ofertar

educación en todos los niveles educativos. La responsabilidad de ofertar educación pública se distribuye entre la Federación, los Estados y los Municipios. En las últimas décadas, las políticas neoliberales favorecieron el desarrollo de las instituciones privadas de educación y fortalecieron el mercado educativo nacional. En la década de 1980, 83.9% de la matrícula en educación superior se concentraba en las instituciones públicas, en 2007 este porcentaje disminuyó a 66.6 %

Durante 2006, el sistema educativo de México atendió al 73% de la demanda en los diversos niveles. Pero mientras la educación media superior cubre el 58.6% de la población entre 16 y 18 años, la educación superior, por su parte, sólo incluye a uno de cada cuatro jóvenes entre 18 y 22 años: alcanzó una cobertura del 25.22% en 2006. La meta del gobierno es ampliar la cobertura de educación superior al 30% de los jóvenes entre 19 y 23 años de edad para 2012 (Plan Nacional de Desarrollo, 2007).

América Latina en la órbita de la Unión Europea

La Declaración de Bolonia tiene entre sus objetivos garantizar la capacidad de atracción del sistema europeo de enseñanza superior, como hemos visto antes. Ya en la Conferencia de Bergen, en 2005, se reconoció la necesidad de que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se mantuviera abierto y beneficiara a las diferentes regiones del mundo. En 2007, en Londres, se adoptó una Estrategia para el espacio europeo de enseñanza superior en el contexto mundial (Bologna Process). Pero la dimensión exterior del Proceso de Bolonia ha sido objeto de atención constante, en diversos ámbitos, y no sólo en las diversas Conferencias que se han llevado a cabo como parte del mismo, como veremos a continuación.

En 1999, un año después de la Declaración de Bolonia, y ocho años antes que la Conferencia de Londres, se celebró en Río de Janeiro (Brasil), el 28 y 29 de junio, la I Cumbre de los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE). Su objetivo, a decir de los propios Jefes:

“(…) promover y desarrollar nuestras relaciones hacia una asociación estratégica birregional, basada en la profunda herencia cultural que nos une y en la riqueza y diversidad de nuestras respectivas expresiones culturales.” Para lograrlo definieron tres dimensiones estratégicas: diálogo político; relaciones económicas y financieras y cooperación en los ámbitos educativo, científico, tecnológico, cultural, humano y social.” Y establecieron:

“En el ámbito cultural, educativo, científico, tecnológico, social y humano

La II reunión de Ministros de Educación de América Latina, el Caribe y la Unión Europea se celebró en la Ciudad de México, el 14 y 15 de abril de 2005. En la Declaración que emitieron los funcionarios afirmaron “Seguiremos construyendo el Espacio Común de Educación Superior ALCUE, en un Horizonte a 2015” y definieron las estrategias para lograrlo: la meta ahora es consolidar este espacio tan sólo cinco años después que la fecha límite para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEUS). Por ello establecieron, para hacer realidad el Espacio Común de Educación Superior ALCUE, las características de dicho horizonte, este deberá caracterizarse por haber avanzado en los mecanismos y redes de

cooperación e intercambio y contar con mecanismos de comparabilidad que hagan posible el reconocimiento de estudios, títulos y competencias con base en sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo; programas de movilidad; centros de estudio sobre la Unión Europea en América Latina y viceversa y fuentes de financiamiento para los programas (Reunión de Ministros)

Como podemos ver, la preocupación de la Unión Europea para fortalecer su influencia en América Latina ha acompañado al Proceso de Bolonia.

El proceso de creación del Espacio Común de Educación Superior de ALCUE avanza rápidamente, al menos en las Declaraciones de los gobiernos. Ya que, como señala Xiomara Zarur Miranda, la inclusión de los objetivos de este espacio no se han sentido en las políticas públicas en la mayoría de los países de la región (Zarur, 2008). Será tal vez por ello que, de manera paralela a la conformación de estos bloques y espacios, la Unión Europea ha venido elaborando otras estrategias para avanzar en la constitución de un Espacio Común de Educación Superior con Latinoamérica. Entre ellas se encuentran los proyectos 6x4 y Tuning América Latina. Centraremos nuestra atención en este último. Sus orígenes se narran de la siguiente manera en su sitio web:

“Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, acercaron la inquietud de pensar un proyecto similar con América Latina. Desde este momento se comenzó a preparar el proyecto que fue presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de Octubre de 2003. Podemos decir que la propuesta Tuning para América Latina es una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única e universal, lo que cambian son los actores y la impronta que brinda cada realidad.” (Tuning, a)

Con el propósito de contribuir a la construcción del espacio común de educación superior ALCUE, México participa en el proyecto Tuning América Latina bajo la responsabilidad de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En la presentación que realiza esta última para la incorporación de México a Tuning, la SEP señala que los trabajos del Proyecto Tuning América Latina 2004-2006 adquieren una relevancia fundamental para avanzar en el capítulo de integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior y afirma: “La experiencia lograda en la conformación de alianzas estratégicas como las resultantes de los procesos de Bolonia nos serán de extrema utilidad para enriquecer los esfuerzos nacionales que se han desplegado en este sentido, así como para integrarlos a procesos hemisféricos que les den contexto internacional” (Tuning, c) Es así como, a decir de la propia SEP, los resultados obtenidos por el Proceso de Bolonia constituyeron un elemento central en la decisión de México para participar en Tuning América Latina. Para representar a nuestro país en dicho proyecto, la SEP constituyó el Centro Nacional Tuning y seleccionó, en un primer momento, una universidad federal y

cinco universidades públicas estatales: la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad de Sonora, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Yucatán. México participó en las cuatro áreas iniciales: administración, educación, historia y matemáticas. Más tarde se incorporaron otras instituciones de educación superior públicas y privadas: Universidad de Colima, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

México está presente en 10 de las 12 áreas temáticas de Tuning y tiene tres Coordinadores de Grupos de Trabajo.

El impacto de Bolonia: hacia la construcción de un espacio común de la educación superior en México

En noviembre de 2004 la Secretaría de Educación Pública otorgó un reconocimiento a las ocho IES que habían logrado que al menos el 75% de sus estudiantes de licenciatura cursaran programas de estudio reconocidos por su calidad. A decir del Rector de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí se trataba de la primera vez que dicha Secretaría reconocía el desempeño de calidad de las universidades públicas.”Es en ese marco en donde surge la inquietud de los titulares de las universidades, de conformar un espacio común que promueva oportunidad de movilidad estudiantil e intercambio entre redes académicas, que ahora se conoce como Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex)” (Cumex, Relatoría: 3) y más adelante afirma que Julio Rubio, entonces subsecretario de la SEP “desde el principio vio bien que se constituyera un espacio que contribuyera de manera mucho más ordenada y sistemática y por ende con mayor fortaleza, al impulsar la calidad desde las mismas universidades”.

Cumex se funda después de cinco meses de trabajos previos, el 3 de mayo de 2005, mediante la firma de un convenio que suscribieron los rectores de 9 universidades de la provincia. Se conformó el Consejo de Rectores como el órgano supremo del Consorcio y se nombró como su primer presidente a Miguel Ángel Aguayo López, rector de la Universidad de Colima quien, en el primer artículo del primer número de la revista del Consorcio, comunica su visión del espacio común: “Nuestra visión del Consorcio de Universidades Mexicanas, CUMex, es la crear -sic- un espacio común mexicano de la educación superior, que sea plenamente visible hacia el exterior por su calidad, pertinencia e innovación” (Cumex, Espacio Común, 1:3) Este esfuerzo, a decir del propio Aguayo, es considerado como estratégico por la SEP, para el logro de nuevas formas de cooperación efectivas para el sistema educativo del país.

Por ello en la segunda sesión ordinaria del CUMex el subsecretario de educación superior, Julio Rubio, anunció que, por considerar como un asunto estratégico la puesta en marcha del Consorcio, la SEP aportaría un millón de pesos para que este iniciara sus operaciones (Espacio Común, 1)

Julio Rubio sostuvo “que a través de una agenda estratégica el CUMex puede aportar elementos para construir un verdadero espacio para la educación, pues si se observa la complejidad de la conformación de un espacio con estas características, se verá que es muy difícil integrar en regiones como Europa, América Latina y el Caribe, un grupo cuyo eje articulador sea la calidad” (Espacio Común, 1: 19)

El Estado mexicano, consciente de las dificultades de consolidar un espacio común de educación superior como el que busca la ALCUE, decide apoyar la construcción de un espacio común entre las instituciones educativas mexicanas de calidad mediante la constitución del CUMex el que se orienta desde sus inicios a establecer fuertes vínculos con el exterior. Por eso, desde las primeras actividades del Consorcio se pone en marcha un doctorado en administración conjuntamente con la Universidad de Cantabria y la Subsecretaría de Educación Superior y se propuso trabajar con la Casa Universitaria Franco Mexicana, con la red universitaria Toulouse- Midi Pyrénées, con la Universidad de Lille, con la de Bourdeos, Pau, Limoges y con el Grupo 9 de Universidades Españolas: el Cumex, desde su fundación, busca fortalecer sus lazos con la Unión Europea y cuenta con el apoyo del Estado para lograrlo.

Para el gobierno mexicano queda clara la relación entre la UEALC y Tuning: ambos propósitos están asociados y forman parte de una misma estrategia.

El interés del Estado mexicano por fortalecer sus vínculos con la UE lo refrendó Cetina ante el Consorcio afirmando, con relación a Tuning Europa, que “su deber es darlo a conocer en México e incorporar a las instituciones de educación superior al proyecto, y una de las mejores maneras es evidentemente realizar el taller Tuning para que tenga participación colectiva y se generen mejores resultados” (CUMex, Relatoría, 4) La incorporación de las IES en la construcción de ALCUE es pues necesaria para “que se generen mejores resultados”. De hecho, como se puede observar a través de la lectura de la relatoría del taller, es Cetina quien dirige su desarrollo y es el quien, a través de sus intervenciones, presenta y argumenta las bondades del proyecto Tuning en Europa, del Proceso de Bolonia, de ALCUE y de Tuning América Latina ante las IES del Consorcio.

Queda claro que en Tuning se “contrastan” las perspectivas del Estado y de las IES: el propósito del primero es la convergencia en los sistemas educativos; la incorporación de las IES es necesaria para la construcción e implementación de los programas y para controlar la calidad de los mismos pero, y sobre todo, porque son ellas las que otorgan “el reconocimiento académico”: es por estas razones que el Estado considera fundamental su incorporación a Tuning y a la construcción del espacio común de educación ALCUE.

Los trabajos del CUMex han venido avanzando en el sentido señalado. Para Salazar Silva el programa de comparabilidad del Consorcio constituye “uno de los pilares que sustenta al CUMex”. Dicho programa se fundamenta en la metodología del proyecto Tuning “que nace en la Unión Europea y más tarde se implementa en América Latina” (Cumex, Espacio Común, 2) Silva señala:

“Con el surgimiento de la Unión Europea en 1999, como parte del proceso de Bolonia, se establecieron políticas para la integración de un espacio común de educación superior sin fronteras entre sus países integrantes” y agrega

“La comparabilidad de programas educativos, el aseguramiento de la calidad, el reconocimiento de títulos multinacionales, la movilidad de académicos y estudiantes, la asociación de la investigación al proceso educativo y el trabajo en red de los académicos en el ámbito nacional e internacional, son algunas de las prioridades establecidas en la Declaración de Bergen, las cuales coinciden plenamente con el trabajo que el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) ha realizado desde su concepción ...” (Espacio Común, 2: 3)

Una vez más se reafirma la influencia del Proceso de Bolonia como el modelo y el espacio que explica el surgimiento del CUMex en México.

Siguiendo la metodología de Tuning el Consorcio estableció una lista de 25 competencias genéricas para sus egresados y realizó una encuesta entre diversos sectores sociales: académicos, estudiantes, graduados, empleadores y sociedad civil. Esto con el objetivo de analizar como cada sector priorizaba las diversas competencias.

El CUMex ha sido criticado por considerarse un grupo de élite que excluye a las IES que no cumplen con los niveles de calidad que el Consorcio ha establecido. El coordinador general del CUMex ha señalado que “no es un grupo de élite que cierra los espacios a instituciones públicas o particulares” En este mismo sentido, Mario García Valdez, como Rector de la Universidad autónoma de San Luis Potosí, afirmó que el Consorcio pretende

“contribuir a mejorar los procesos de calidad de la educación superior en nuestro país, en nuestras universidades, pero también ser coadyuvantes a que estas mismas experiencias y procesos se transmitan a estos procesos educativos, estamos muy lejos de pensar que nuestra visión es cerrada, es elitista o egoísta de pensar que sólo nosotros lo podemos hacer” (CUMex, Relatoría,1 y 3).

Y es que, en efecto, solo, el Consorcio no lo puede hacer: para lograr sus metas cuentan con el apoyo del Estado:

“El Subsecretario de Educación Superior de la SEP informó que para aquellas universidades que han logrado llegar a los estándares de calidad deseables, a través de los Programas de Fortalecimiento Institucional han asignado más de 15 millones de pesos en el 2001-2005, el tema es este consorcio, que busca dentro de sus capacidades apoyar a otras universidades para que crezcan y es considerado el primero que se forma en el país con estas características” (Que tal virtual)

Las críticas al Consorcio continúan y por ello Mario García Valdez, al hacerse cargo de la Presidencia del CUMex, tuvo que defender a este organismo de nueva cuenta, argumentando que el mismo no persigue “fines elitistas, sino de solidaridad y apoyo con quienes se comprometen a trabajar con la misma visión de calidad que tenemos en el Consorcio” (Universidad de Colima)

De esta manera, el CUMex con el apoyo del Estado, ha venido conformando un espacio común de educación superior en México: pero sólo entre las instituciones de calidad. Como hemos venido viendo, este proyecto ha sido auspiciado y financiado por la Secretaría de Educación Pública ya que, como lo señalara el subsecretario de educación superior de la SEP “si se observa la complejidad de la conformación de un espacio con estas características, se verá que es muy difícil integrar en regiones como Europa, América Latina y el Caribe, un grupo cuyo eje articulador sea la calidad”. Por ello se constituyó un grupo de élite.

El desarrollo del CUMex se ha convertido también en un elemento de presión para la obtención de recursos económicos.

Conclusiones

El Proceso de Bolonia constituye una importante herramienta para posicionar a la Unión Europea en el contexto educativo. Su impacto ha sido reconocido por la AIU a nivel mundial. Para este organismo, las nuevas iniciativas de la UE que acompañan el Proceso de Bolonia buscan aumentar su atractivo y lo han logrado: para la mayor parte de las IES queda claro que las instituciones educativas europeas quieren ser competitivas, atractivas, especialmente con relación a las de los Estados Unidos. Europa es la única región que se ubica como el primer o segundo lugar de prioridad para las IES de las diversas regiones del mundo (AIU, 2006). México no es la excepción. En nuestro país la UE desplazó a los Estados Unidos como destino de sus becarios (CONACYT)

La Unión Europea ha venido desarrollando una estrategia para fortalecer sus relaciones con América Latina que va avanzando. La UEALC o ALCUE, y Tuning América Latina, son parte de ella.

La Secretaría de Educación Pública de México ha seguido el Proceso de Bolonia con interés e impulsa la creación del espacio común de educación superior de la ALCUE en el Horizonte 2015. También ha promovido activamente el proyecto Tuning América Latina: México fue sede de una de las cuatro Reuniones Generales de este proyecto.

La SEP ha decidido implementar su propia estrategia para avanzar en la consolidación de un espacio común de educación superior de calidad en México, que nace vinculado a la UE y adopta como modelo Tuning. Pero a diferencia de lo que acontece en la UE, su proyecto ha conformado un Consorcio de elites al que apoya de manera decidida. Para mantenerse como el Consorcio que representa la calidad de la educación nacional, el CUMex ha venido elevando sus criterios de selección y de pertenencia. Sólo un reducido número de las IES del país tienen acceso a las ventajas y presupuestos que supone la pertenencia al CUMex. De esta manera, la voluntad del Estado de insertarse en la globalización fortaleciendo la conformación de espacios comunes de educación con la UE se ha traducido en una nueva jerarquización de

las IES mexicanas. Sin embargo el Consorcio ha sido criticado por diversas razones: los criterios de calidad que establece, su vinculación y dependencia de la SEP y la ausencia de la que, sin duda constituye la mejor universidad del país, la UNAM, son algunos de los elementos que han puesto en duda la legitimidad del CUMex.

El Proceso de Bolonia ha reconfigurado el sistema de educación superior en México. En lugar de haber impulsado relaciones de solidaridad y cooperación entre las IES en nuestro país, los esfuerzos por incorporarse al Proceso de Bolonia se han transformado en un mecanismo de elitización de las instituciones educativas que puede desembocar en una educación superior a dos velocidades: las IES de excelencia, globalizadas, internacionalizadas, y todas las demás, la inmensa mayoría, las que, sin “calidad” quedarán al margen del proceso de globalización institucional en curso.

Proceso Bolonia en América Latina. Caso Venezuela

EQUIPO DE INVESTIGACION:

Dra. Hermelinda Camacho

Mg. Gloria Carrillo

Dra. Darcy Casilla

Dra. Alicia Inciarte

Mg. Aquilina Morales

Dra. Liria Rincones

Dra. María Cristina Parra

COORDINADORA POR ORUS Venezuela:

Dra. Ana Julia Bozo de Carmona

Categoría: Acreditación

En Venezuela, la diversidad curricular existente es un factor que limita los procedimientos de reconocimiento períodos de estudio, la transferencia de créditos, la comparabilidad y compatibilidad entre programas formativos e instituciones. El Sistema de Educación Superior se organiza en dos niveles: pregrado y postgrado. Este último contempla especialización, maestría y doctorado, pero hay significativas diferencias en perfiles, planes de estudio, programas y carga crediticia de las asignaturas. El Consejo Nacional de Universidades (CNU) exige el cumplimiento de un marco regulatorio como requisito de aprobación de la creación de nuevos programas de formación; en la práctica las características de los diseños curriculares se van transformando, generando una variedad de criterios que obstaculizan la comparabilidad. De este hecho, podría concluirse que la estructura de los estudios y grados, en Venezuela, aunque pudiera tener algunos puntos en común, su concepción y funcionamiento es diferente y definitivamente, no es recepción del Proceso de Bolonia.

En Venezuela, la diversidad curricular existente es un factor que limita los procedimientos de reconocimiento períodos de estudio, la transferencia de créditos, la comparabilidad y compatibilidad entre programas formativos e instituciones. El Sistema de Educación Superior se organiza en dos niveles: pregrado y postgrado. Este último contempla especialización, maestría y doctorado, pero hay significativas diferencias en perfiles, planes de estudio,

programas y carga crediticia de las asignaturas. El Consejo Nacional de Universidades (CNU) exige el cumplimiento de un marco regulatorio como requisito de aprobación de la creación de nuevos programas de formación; en la práctica las características de los diseños curriculares se van transformando, generando una variedad de criterios que obstaculizan la comparabilidad. De este hecho, podría concluirse que la estructura de los estudios y grados, en Venezuela, aunque pudiera tener algunos puntos en común, su concepción y funcionamiento es diferente y definitivamente, no es recepción del Proceso de Bolonia.

Hasta ahora, en el país no existen políticas ni redes de información en las diferentes áreas profesionales que orienten la unificación y el reconocimiento de titulaciones con otros países, esto parece ser consecuencia de la errada concepción de autonomía que impera en la cultura universitaria y por la diversidad de propuestas de formación, lo que podría ser una fortaleza para el avance de la ciencia, la tecnología y la atención a la multiculturalidad. Existen iniciativas de armonización de las propuestas de estudio en áreas de ingeniería, odontología, enfermería y agronomía, entre otras, que han iniciado el trabajo en redes para la formación de profesionales, con miras a promover la acreditación.

En las universidades venezolanas existen, desde antes de Bolonia, mecanismos para reconocimientos de estudios y títulos obtenidos a nivel nacional e internacional, estos procesos corresponden a equivalencias, convalidaciones y reválidas; lo que permite la movilidad del estudiante de una institución a otra o entre distintos programas de una misma institución, reconociéndole materias afines a las del programa al cual opta. En algunas instituciones estos mecanismos resultan administrativamente complicados, lo cual obstaculiza la viabilidad del proceso.

Transferencia de créditos

En el caso de Venezuela no se ha establecido un sistema de transferencia de créditos basado en esos mismos criterios, sólo existen parámetros para calcular la carga horaria del profesor y el tiempo de clases presenciales, bien sea, teóricas o prácticas. En la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y en los Programas Nacionales de Formación (PNF) se establece el crédito en correspondencia con los resultados de aprendizaje y con la carga de trabajo del estudiante, lo cual coincide con el SETC. En los programas de postgrado de las universidades nacionales se prevé el reconocimiento de créditos, lo cual favorece la movilidad intra e interinstitucional.

Diseño curricular

Se encontró que en algunas universidades venezolanas se ha iniciado el diseño curricular de perfiles académico-profesionales basados en competencias, hecho considerado como un rasgo de la recepción del Proceso de Bolonia, fundamentalmente por influencia de la difusión del Proyecto Tuning (2000) en Venezuela. El marco regulatorio que orienta la creación y/o rediseño de carreras universitarias, contempla la inclusión de perfiles y programas instruccionales por competencias y la evaluación de desempeño (MPPEs, 2005). Así mismo, los modelos curriculares de las universidades nacionales han incorporado el enfoque por competencias reconociendo las implicaciones del mismo en la concepción, la práctica y la

evaluación de la formación profesional. Pero los esfuerzos que han hecho las universidades, con relación al currículo por competencias se encuentran en su mayoría en la fase de diseño.

En la concepción y práctica del currículo de la Educación Superior se han realizado reformas que tienden a: reducción de la duración de las carreras, minimización de menciones en el pregrado, diversificación de las modalidades, fortalecimiento de las prácticas profesionales, en especial las pasantías, incremento del componente electivo de los planes, replanteamiento de la concepción del sistema de créditos, tendencia a construir unidades curriculares interdisciplinarias, énfasis en la formación basada en proyectos de investigación, disminución importante de las prelações, generalización de las salidas intermedias en todas las áreas, formación integrada a la práctica comunitaria y a la industria desde el inicio, lo que establece articulación con el mundo del trabajo (UNESCO, 2003). Aunado a estos cambios se identificó la orientación universitaria hacia la investigación social y la solución de problemas regionales y comunitarios. Gran parte de estas reformas coinciden con lo planteado en el Proceso de Bolonia.

También en el componente curricular, las universidades nacionales y las propuestas de formación que plantea el gobierno, han asumido los perfiles de los diseños curriculares por competencias, esto puede considerarse como un rasgo de la recepción del proceso de Bolonia, a partir del Proyecto Tuning.

Titulaciones

No se observa la existencia de un marco general de titulaciones, como el propuesto por Bolonia, que incorpore los tres ciclos (pregrado, maestría y doctorado) e incluya la salida intermedia en el pregrado, y mucho menos, se ha generalizado la acreditación de experiencias previas en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida, aun cuando ha sido contemplado en las políticas del MPPEs (2008-2013).

Propiedad: Acreditación de experiencias previas, no formales e informales

Se observó que en Venezuela existen reglamentaciones para la acreditación de aprendizajes por experiencias y presentación de pruebas de suficiencia. En algunas universidades también se acredita la experiencia laboral como pasantías, en el marco de las Prácticas Profesionales. Estas normas se aplican, desde antes del Proceso de Bolonia, en algunas universidades cuyas estructuras curriculares son un poco más flexibles.

Propiedad: Sistema de aseguramiento de la calidad

En Venezuela, en algunas universidades, existe un sistema de gestión de calidad de las funciones claves: docencia, investigación y extensión. También en los discursos de las políticas generales de las universidades se declara la calidad como un principio de gestión y un compromiso de la institución. Pero no se ha instaurado a nivel nacional un sistema consensuado de aseguramiento de la calidad, sustentado en la cooperación y como condición para la confianza, visibilidad, relevancia, movilidad y compatibilidad de la Educación Superior. Cuando se cumple con procesos de evaluación de programas e instituciones, revisiones externas, establecimiento de estándares de calidad, participación de estudiantes,

publicación de resultados, participación internacional, cooperación y redes (Berlín, 2003; Bergen, 2005; Praga, 2001), es por iniciativa institucional y no por exigencia del MPPES, en consecuencia no hay seguimiento a este respecto.

En Venezuela se realiza evaluación externa con miras a la acreditación de postgrado y pregrado, lo que responde en general a iniciativas particulares, voluntarias y no orientadas a la certificación ni a promover la comparabilidad. Sin embargo, se llevan adelante procesos de acreditación según la normativa de MERCOSUR (Agronomía, Veterinaria, Arquitectura y Enfermería) y de la UDUAL (Odontología). En el país no hay prácticas de agencias de acreditación de la calidad, ni grupos de seguimiento.

Categoría: Movilidad

La movilidad no constituye un concepto central y sustantivo para la ES en Venezuela, aun cuando, en el Plan Sectorial de Educación Superior 2008-2013 se contempla la movilidad como una de sus estrategias. El MPPES establece, en correspondencia con las líneas estratégicas del Plan Nacional Simón Bolívar (2007), una nueva geopolítica internacional en la cual la Educación Superior puede ser un factor estratégico para la cooperación solidaria y la unidad entre los pueblos, al favorecer la interrelación entre instituciones y la movilidad internacional de estudiantes y docentes. Esta intención gubernamental podría considerarse una recepción del Proceso de Bolonia.

En algunas instituciones, cuya distribución territorial es nacional, se han desarrollado experiencias de movilidad interna. Así mismo en el país existe la política para el intercambio de profesores entre las universidades nacionales públicas, sin embargo no es una práctica generalizada, ni está pensada como una política de movilidad. El intercambio de estudiantes se da por los canales de la convalidación. No se encontraron experiencias con respecto al personal administrativo.

Estos procesos han estado presentes en las instituciones de educación superior venezolanas desde antes de iniciarse el Proceso de Bolonia, pero no responden al principio de movilidad sin obstáculos.

En el país se dan experiencias puntuales en cuanto a la movilidad internacional, apoyados en convenios bilaterales, como incentivo al rendimiento estudiantil y al empleo. El efecto perverso de esta política, según la percepción de los actores, es que ha contribuido a la fuga de cerebros. En Venezuela, existe movilidad en el nivel de doctorado, al permitir cursar seminarios y otras experiencias, tanto en el país como en el extranjero; sin embargo, la movilidad en el postgrado no está institucionalizada y normada como obligatoria.

El SES venezolano, como totalidad, no está diseñado, hasta ahora, para la instrumentación de programas conjuntos, sin embargo se han dado algunas experiencias en el nivel de postgrado fundamentadas en las fortalezas de cada una de las instituciones cooperantes.

En cuanto a la generación de condiciones para conformar un Espacio Latinoamericano de Educación Superior, se ha declarado en las Políticas Sectoriales del MPPES 2008-2013 la

intención de promoverlo. Hubo iniciativas generadas en la CAN, MERCOSUR y comunidades profesionales, que no se han consolidado.

Otras reformas identificadas

En cuanto a la integración internacional de la ES, se evidenció la intención de promover un Espacio Latinoamericano de Educación Superior en las Políticas Sectoriales del MPPES 2008-2013. Los actores de las universidades estudiadas señalaron la conveniencia y necesidad de este Espacio para potenciar la relación entre los países, con el objeto de aprovechar las fortalezas y promover la interculturalidad a través de programas conjuntos de formación y de investigación.

La creciente expansión de postgrado, entendida en la declaración de Berlín (2003) como una vía para estimular el desarrollo de la excelencia, es una de las reformas presente en todas las universidades consultadas. Se registraron experiencias de universidades venezolanas que desarrollan políticas y experiencias de postgrados integrados y conjuntos con universidades nacionales y extranjeras.

Morles (2003) señala que en Venezuela, en la primera década del nuevo milenio, se han venido creando y consolidando redes y alianzas nacionales e internacionales en docencia e investigación.

Conclusiones

Se puede concluir por tanto que el Proceso de Bolonia ha sido acogido por el sistema de educación superior venezolano. Esto se evidencia en el desarrollo de los perfiles de diseño curricular basados en competencias, como onda expansiva del Proyecto Tuning (2000) que es uno de los elementos que constituyen el proceso. De igual manera se observa su influencia en las iniciativas que plantean la acreditación de experiencias y equivalencias que faciliten la movilidad estudiantil intra e interinstitucional.

Gran parte de las reformas registradas en el sistema tienden hacia lo social, en cuanto a inclusión, cobertura, respuesta a políticas nacionales-gubernamentales, solución de problemas sociales a través de un currículo centrado en proyectos y la exigencia de actividades comunitarias.

Se han identificado coincidencias entre reformas en la ES venezolana y las propuestas por el Proceso de Bolonia, sin embargo se reconoce que los intereses y motivaciones que inspiran la dinámica universitaria venezolana, no son coincidentes con los del proceso europeo. El Proceso de Bolonia se genera en un contexto económico, político y cultural propio de la realidad europea y sus propuestas también recogen muchas de las tendencias que se están dando en ES en el mundo. Es en estas propuestas generales que coincide con las reformas que se gestan en la ES en América Latina, en donde se ha estimulado la discusión acerca de los cambios curriculares, la cooperación entre los países de la región y considerar a la educación como un bien público.

O processo de Bolonha no ensino superior na América Latina: O caso do Brasil

Leila Chalub Martins **

Elimar Pinhero do Nascimento***

Introdução

A polêmica em torno da iniciativa europeia, com o Processo de Bolonha, como se verá no decorrer deste estudo, é amplamente incorporada aos processos de reforma do ensino superior no Brasil.

Enquanto as críticas vão se somando, os receios são mais claramente revelados e surge assim o argumento talvez mais contundente contra o Processo de Bolonha, no Brasil: *é um novo movimento colonialista, um novo difusionismo, a exemplo dos anos de 1960, que dará aos países em questão vantagens evidentes no comércio de serviços educacionais.* (Dias, 2009); (Santos, 2009).

As suas conseqüências mais visíveis serão:

** Doutora em Antropologia Social, Professora do Centro de Desenvolvimento Sustentável e da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

*** Doutor em sociología, director do Centro de Desenvolvimento Sustentavel, Universidade de Brasilia e coordenador de ORUS INT no Brasil.

“desmonte generalizado da estrutura que deveria caracterizar a instituição universitária; sobrecarga do trabalho docente, rebaixamento da qualidade acadêmica, precarização crescente do trabalho docente e com muitos substitutos ensinando em turmas inchadas”. (Mentiras e verdades sobre o reuni/UFBA, s/d).

No entanto, o Processo de Bolonha foi a inspiração para pelo menos duas grandes iniciativas de mudanças no ensino superior brasileiro: a criação da Universidade Federal do ABC e a reforma da Universidade Federal da Bahia, como se verá na sequência do texto.

Antes, porém, é fundamental compreender o contexto histórico e político da reforma do ensino superior no Brasil.

Processo de Bolonha na América Latina: o contexto brasileiro

Para se falar em reforma universitária no Brasil, hoje, é preciso apresentar um contexto político mais amplo, remontando-se ao governo FHC (1995-2002) onde se destacam alguns elementos-chave para a política da educação: a coalizão de centro-direita permite a aprovação de várias leis com forte impacto no financiamento da educação, tais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e o Plano Nacional de Educação. Esse governo entendeu que os recursos existentes para a educação eram são suficientes, cabendo apenas aperfeiçoar a sua utilização. Note-se no, entanto, que o governo FHC gastou 4% do PIB com ensino e 8% do PIB com juros e encargos da dívida pública. (Pinto, 2002). Especificamente no ensino superior, as reformas educacionais empreendidas atendiam ao Plano Diretor da Reforma do Estado encaminhado pelo Ministro Bresser Pereira, ainda no primeiro mandato do governo FHC, com o propósito anunciado de reduzir o “custo Brasil”. No Plano, *“a universidade é reduzida a “serviço” não exclusivo do Estado.”* (Lima, 2003:23)

Em 2000, o Censo registra que o total geral de matrícula no ensino superior, no Brasil, é de 2.694.245. A rede pública atende a 887.026 e a rede privada a 1.808.219 alunos. Dos 2.694.245 estudantes matriculados no ensino superior, em 2000, mais de 1 milhão estudam em instituições não universitárias. (Lima: 2003:23/24). Entre 1996 e 2000, o número de matrículas na rede privada cresceu três vezes mais que na rede pública. Apenas 14% (quatorze por cento) da população de dezenove a vinte e quatro anos estavam no ensino superior. A taxa de escolarização era ainda muito baixa no Brasil, mesmo quando comparada àquela de países da América Latina. A principal alegação do governo era de que *“o Estado não poderia manter o custo das universidades públicas”*. O gasto total com as então 39 universidades federais aparentemente se manteve relativamente inalterado no período de 1995 a 2002. Porém, ao serem desagregados, os gastos com “despesas de capital” (recurso destinado às bibliotecas, insumos, melhoria de instalações etc.) despencaram 80% (oitenta por cento): de já irrisórios R\$ 173 milhões em 1995 para R\$ 31 milhões em 1998. (Lima: 2003:24). A redução do financiamento pode ser constatada no decréscimo das despesas do Governo Federal com a IFES, excluindo-se aposentados, pensionistas e precatórios. Entre 1995 e 1999, a redução foi de 30% (trinta por cento). Foram oito anos de política de compressão de gastos nas universidades federais, conforme demonstram os indicadores macroeconômicos.

O Governo Lula e a Reforma Universitária

Lula assumiu o governo, em janeiro de 2003. Desde o início, estabeleceu, entre suas prioridades na área da Educação, fortalecer o Ensino Superior de modo que possa cumprir, com melhores condições, o papel estratégico que lhe cabe na vida brasileira.

Seu primeiro Ministro da Educação, Cristovam Buarque, iniciou o processo de debates e construção de argumentos para firmar princípios, definir diretrizes e estabelecer normas para revigorar a Educação Superior no país, o que culminou com a apresentação, já pelo Ministro Tarso Genro, em 07 de junho de 2004 da proposta de Reforma da Educação Superior.

Desde então, amplo debate se estabeleceu na vida acadêmica do país, muitos embates foram travados, pairando enorme desconfiança sobre a intencionalidade da Reforma – seria a continuidade da política de privatização, iniciada por FHC? - sobretudo, porque é encaminhada ao Congresso, lá é esquecida até hoje, e, nos meses seguintes, é aprovado o Programa Universidade para todos – PROUNI, em 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas integrais e parciais a estudantes de graduação em instituições privadas do ensino superior.

Bolonha na Europa, Universidade Nova no Brasil

Mas, os ares europeus advindos do Processo de Bolonha começaram a fomentar, autonomamente, o desejo de reforma das universidades públicas brasileiras. A partir de 2006, registra-se grande movimentação dos Reitores das Universidades Públicas Federais, abrigados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES.

O fato mais relevante aconteceu a partir de artigos (2007a e c) e de um livro (2007b) escrito pelo Reitor da Universidade Federal da Bahia, Naomar de Almeida Filho, que propõe o que chamou de Universidade Nova: processo de transformação radical da estrutura curricular da educação superior, inspirada nos princípios e conceitos da Escola Nova de Anísio Teixeira. Segundo o autor, *“hoje, a universidade brasileira encontra-se num momento privilegiado, em termos de conjuntura interna e externa, para iniciar, consolidar, ampliar e aprofundar [esse processo]”*. (Almeida Filho, 2007a).

A proposta do REUNI e do PNAES

Recomposto o patamar de financiamento condizente com a oferta de matrículas, era preciso oferecer às instituições condições para que pudessem repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Em linha com proposta da Associação Nacional dos Dirigentes das

Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), feita em 1997, o REUNI, mediante investimento maciço na educação superior, pretende melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação. O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) consolida o REUNI. (BRASIL/MEC, 2007)

O REUNI é o instrumento que permite expandir e defender a universidade pública. Contudo, mais do que isso, o REUNI propicia que cada instituição encontre, autonomamente, seu caminho de desenvolvimento no momento em que, em plena revolução científica, as fronteiras entre áreas do conhecimento tornam-se tênues e novas possibilidades de formação vão se delineando. A exata compreensão dos fins do programa, portanto, exige atenção quanto aos meios a serem empregados: a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação. (BRASIL/MEC, 2007)

O Reuni e sua inspiração no Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha não é apenas um tratado intergovernamental. São vários documentos adotados pelos ministros responsáveis pelo ensino superior dos países participantes. Porém, esses documentos não têm força de lei. Compete, portanto, a cada país e a sua comunidade universitária decidir aprovar ou rejeitar os seus princípios.

Não está previsto que até 2010 todos os países europeus tenham o mesmo sistema de ensino superior. Pelo contrário, uma das características do Processo de Bolonha é lançar pontes para facilitar a mobilidade das pessoas que desejam passar de um sistema educativo a outro ou um país a outro, ou seja, a idéia não é promover igualdade e sim equivalência.

O processo é organizado em vários níveis - internacionais, nacionais e institucionais. No âmbito internacional, existem vários modos de cooperação e várias estruturas para fazer progredir o Processo de Bolonha. O grupo de acompanhamento de Bolonha (BFUG) composto dos países signatários e a Comissão européia, bem como o do Conselho da Europa, o EUA, o ESU, o EURASHE, os UNESCOBOLETOS, o ENQA, Educational Internacional PanoEuropean Estrutura e a UNICE como membros consultivos.

Além disso, seminários são organizados em toda a Europa, os “seminários de Bolonha”. Nesses, são examinados diversos pontos do Processo de Bolonha, os obstáculos à aplicação e as possibilidades de cooperação.

A cada dois anos, realiza-se uma Conferência ministerial que reúne os ministros responsáveis pelo ensino superior dos países participantes. Esses elaboram o inventário dos progressos realizados e definem as diretrizes e as prioridades para o período próximo. A última conferência teve lugar em Londres em Maio de 2007. As conferências precedentes tiveram lugar em Bergen (2005), Berlim (2003), Praga (2001) e Bolonha (1999).

No âmbito nacional, são atuantes o governo e os ministérios responsáveis pelo ensino superior, as conferências dos reitores ou outras associações universitárias, as organizações de estudantes, mas igualmente, em certos casos, das agências de seguro da qualidade, os empregadores, etc. Um grande número de países europeus já tem alterado a sua legislação no espírito dos objetivos do Processo de Bolonha e outros se preparam para fazê-lo. De acordo com o país e o desenvolvimento atual do seu sistema de ensino superior, estudam as suas estruturas de diplomas e de qualificações, o financiamento e a gestão do ensino superior, os programas de mobilidade.

- Bolonha no Brasil: duas experiências em curso

1 – A Universidade Federal do ABC

A Universidade Federal do ABC – UFABC desenvolveu seu projeto pedagógico, incluindo os cursos, disciplinas, grades e estatuto com base no texto "Subsídios para a Reforma da Educação Superior", produzido pela Academia Brasileira de Ciências, e a "Declaração De Bolonha", conforme seu texto institucional de apresentação.

Seu propósito era o de aproveitar as possibilidades do momento e construir um novo modelo de ensino superior. Com grande liberdade, o comitê encarregado de propor a estrutura da nova universidade criou um plano acadêmico completamente novo, a considerar a estrutura e o funcionamento das demais instituições de ensino superior existentes no país.

A ruptura com o sistema educacional universitário tradicional foi traduzida principalmente na construção de novos perfis discentes: *"os alunos são encorajados a se tornarem responsáveis por suas próprias vidas em vez de apenas escutarem o que devem fazer"*.

Na UFABC, prevalece a idéia de que a universidade tem compromisso com a evolução do espírito, com o desenvolvimento da pesquisa interdisciplinar, na conseqüente reorganização da ciência e na interação entre ciência e tecnologia e descarta o atrelamento às necessidades materiais de consumidores.

2 – A Universidade Federal da Bahia

A Universidade Federal da Bahia informa em seu documento básico enviado ao REUNI que mantém inalterada a arquitetura curricular dos seus cursos de graduação, desde a Reforma Universitária de 1968.

Com o REUNI, pretende implantar, em caráter experimental, o regime de ciclos na organização curricular dos cursos de graduação da UFBA. Isto implicará o ajuste da atual estrutura dos cursos de formação profissional e de pós-graduação que adotem o modelo.

A estrutura e funcionamento dos cursos de graduação repetem e aprofundam problemas, sumariados no documento:

Os atuais cursos de graduação são orientados para a formação profissional e, mesmo aqueles que não têm essa natureza, como os bacharelados em áreas básicas, mantêm currículos concentrados sem abertura para outras áreas do conhecimento, inclusive cursos que reformaram seus currículos recentemente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Há poucas propostas curriculares inovadoras, em decorrência da incompatibilidade entre essas propostas e as regras de classificação, organização e oferecimento de componentes curriculares, bem como de formas de avaliação, ainda vigentes. Dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade, são praticados por pequeno número de cursos de graduação e os que os aplicam optam por um dos princípios, ao invés de conciliá-los.

As práticas pedagógicas, adotadas nos cursos de graduação, são tradicionais, com predominância de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos e outras formas inovadoras de ensino.

Os módulos de alunos são predominantemente baixos em muitos componentes curriculares cuja natureza não requer tão baixa relação professor/aluno.

Reforma ou Contra- Reforma Universitária? As críticas ao REUNI

É preciso assinalar que, em qualquer momento e em qualquer lugar que o Ministério da Educação aborde a questão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, logo se instala um amplo protesto, de docentes e estudantes, contra o processo. Das organizações representativas dos estudantes, apenas a União Nacional dos Estudantes manifesta seu apoio ao REUNI. As demais tecem duras críticas, acompanhando os argumentos apresentados pelas representações docentes. Por quê? Vejamos os principais argumentos:

O Sindicato dos Docentes, ANDES, Assim se manifesta a respeito do REUNI:

“O Programa REUNI é uma ação de coerção, que precisa ser entendida na correta dimensão da ameaça que configura, pois pode resultar no redesenho completo da função das universidades públicas federais. Acenando com verbas que não ultrapassam 10% a 20% do que atualmente é destinado às IFES, esse Programa pretende induzir os órgãos superiores das instituições a se comprometerem com expansões da ordem de 100%, no número de ingressantes, e de 200%, no das matrículas. Tais números estão escondidos por trás da “meta global”, anunciada logo no § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o REUNI: elevar, num prazo de 5 anos, a taxa

média de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18. (...)

“Queremos a expansão das universidades públicas, sim, mas uma expansão que prime pela melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e não uma expansão apenas para melhorar estatísticas. E essa expansão que defendemos precisa de recursos para a melhoria das estruturas dos campi, contratação de professores e valorização dos já existentes”, defende Agostinho Beghelli, 2º vice-presidente do ANDES-SN. (ANDES, 2007, notícias)

Por outro lado, pesquisadores também apresentam suas críticas:

“Os Secretários Regionais da SBPC das regiões Sul e Sudeste, Maria Alice Lahorgue e Maíra Baumgarten (RS), Marcos Cesar Danhoni (PR), Maria Suely Soares (seccional Curitiba), Suzana Salem Vasconcelos e João Ernesto Carvalho (SP), reunidos em Porto Alegre nos dias 29 e 30 de outubro de 2007, discutiram as linhas gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior e manifestam seu estranhamento e preocupação diante da constatação de que tal programa representa a prática de políticas contidas na proposta de Reforma do Ensino Superior do Governo Federal, as quais ferem frontalmente a concepção e a autonomia da Universidade Brasileira e apresentam sérias implicações futuras em relação à qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão nestas instituições.

Os estudantes, por sua vez, por meio das entidades estudantis, criaram o *“Livro Cinza do REUNI - Dossiê-denúncia das conseqüências do REUNI”*, organizado pelo Diretório Acadêmico de Fonoaudiologia da UFBA a partir de relatos vindos de diversas universidades do país e propõem a revogação do REUNI.

São nove depoimentos apresentados por representantes estudantis, das Universidades, onde se lê:

“No dia em que o REUNI foi aprovado, nos deparamos com cerca de 300 policiais “tomando conta” da reunião do Conselho Superior.”

A truculência policial se explica:

“O plano de expansão aprovado em nossa universidade prevê um aumento do número de matrículas, passando dos atuais 10.500 a 19.000 até o final de 2012, ou seja, cerca de 80% a mais de estudantes. Mas a verba destinada a essa expansão (48.660 milhões) representa apenas 20% do orçamento anterior ao REUNI”. (centro acadêmico da UFJF)

Como se percebe, as críticas apontam riscos de precarização crescente do trabalho docente, rebaixamento da qualidade acadêmica, desmonte da estrutura universitária, descompasso entre as verbas prometidas e as altas metas de expansão de matrícula esperadas.

Expansão e Reestruturação da Educação Superior no Brasil: Resultados e perspectivas, a título de considerações finais.

Estamos, em meados de 2009, a um ano e meio dos primeiros movimentos de implantação do Programa REUNI. Desde a aprovação das propostas em dezembro de 2007, as primeiras

providências tomadas dizem respeito principalmente às reformas e ampliações das estruturas físicas das universidades e aos concursos públicos para novos docentes.

Em números, podemos traduzir o Programa do seguinte modo: 43 universidades federais implantadas até 2003; 55 em funcionamento, em 2009; 04 em processo de criação no Congresso. São hoje 59 *campi-sede*, 172 *campi não-sede*, 53 unidades educacionais, 236 municípios atendidos com IFES. Desses, 111 são *campi* novos, 150 são pré-existentes e 23 encontram-se em ação preparatória. No total, são 284 *campi* no país. As Universidades Federais, em número de 39 desde 1995, serão 59 em 2010. Quanto ao número de cursos de graduação oferecidos, em 2007, eram 2350, sendo 630 no noturno. Em 2012, serão 3601, sendo 1299 no noturno. O crescimento é da ordem de 53,23% no total e de 106,2% dos cursos noturnos. Em 2009, já são ofertadas 43.084 novas vagas na graduação, sendo 22.285 em cursos noturnos e 13.199 em licenciaturas. O maior crescimento relativo de vagas se deu na região Centro-Oeste (74,85%) e o menor, na região Norte (53,97%). Nos anos de 2008 e 2009, foram autorizados 10.982 concursos públicos para docentes; 3.750 concursos para técnicos-administrativos de nível superior e 4.489 concursos para técnicos-administrativos de nível intermediário. Até 2012, serão criadas novas 10.251 bolsas de Assistência ao Ensino para estudantes da pós-graduação, sendo 5.812 bolsas de mestrado, 4.046 bolsas de doutorado e 393 bolsas de pós-doutorado. (Ramalho Filho, 2009)

Sob o ponto de vista da reestruturação acadêmico curricular, 26 dos 53 projetos institucionais (43,4%) apresentam características de inovação. Foram identificados cinco tipos de inovação na estrutura acadêmico-curricular: **formação em ciclos**: geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação; **formação básica comum para todos os cursos de graduação**: geral (ciclo básico) ou por grandes áreas; **formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas**: Saúde, Humanidades, Engenharias, Licenciaturas; **bacharelados interdisciplinares** em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde; **bacharelados com dois itinerários formativos**. (Ramalho Filho, 2009).

Pode-se concluir, portanto, que o Programa, apesar da enorme vontade política verificada no Ministério da Educação, vem cumprindo muito mais o compromisso com a expansão do que com a inovação. É muito tímido ainda o que se pretende realizar, até 2012, em termos de reestruturação acadêmico-curricular no país. Além disso, é muito prematuro falar nessas inovações, pois grande parte delas está projetada para o final do período (2011 e 2012).

Proceso de Bolonia en América Latina Estudios: Caso Argentina y el Mercosur Educativo

**ASTUR, Anahí
LARREA, Marina**

Estudio de Caso: Argentina

La influencia del Proceso de Bolonia en el sistema universitario argentino así como en sus componentes, las universidades, ha sido escasa. Sin embargo, las dinámicas que dieron origen a Bolonia, también están presentes en países de desarrollo intermedio como el nuestro, por lo que algunas de las estrategias implementadas en Europa, también han servido de punto de referencia de nuestras iniciativas nacionales.

Acreditación

La evaluación como política y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU

La evaluación de la calidad en la educación universitaria constituye uno de los temas claves en la agenda de reformas que se comienzan a implementar en este sector hacia mediados de la década del '80 en casi todas las regiones del mundo. Existen entidades dedicadas a la evaluación de instituciones y carreras universitarias mucho más antiguas radicadas en Estados

Unidos e Inglaterra; la novedad que se señala es la generalización de la evaluación en la política universitaria tanto en países centrales como Francia como en países latinoamericanos.

La aprobación de la Ley 24.521 de Educación Superior estableció en Argentina un marco regulatorio que modificó el tradicional control burocrático que ejercía el Estado sobre las instituciones universitarias al introducir la evaluación y el aseguramiento de la calidad como nuevo eje de la política universitaria.

En el contexto de las tendencias internacionales, durante la última década y en casi todos los países latinoamericanos han surgido agencias públicas o privadas de evaluación cuyos objetivos generales son asegurar y mejorar la calidad de la formación universitaria. En el caso de la Argentina, la legislación prevé el funcionamiento de ambos tipos de agencias. La CONEAU, como agencia del Estado, tiene intervención en la autorización de las demás agencias.

El aseguramiento de la calidad a través de la evaluación y la acreditación en Argentina es, por tanto, un proceso relativamente reciente, instituido por la Ley de Educación Superior N° 24.521, vigente desde el año 1995.

La experiencia adquirida por la CONEAU ha sido de fundamental importancia para el desarrollo de procesos y estrategias regionales de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior. La proyección internacional de esta institución y su trayectoria le han valido el tener un rol protagónico y el situarse a la vanguardia en espacios tales como la Red de Agencias Nacionales de Acreditación del MERCOSUR (RANA), o la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

Por otra parte, los resultados obtenidos en este sentido y el afianzamiento de esta política en Argentina, han llevado a que en la actualidad, todos los convenios bilaterales de reconocimiento de títulos suscriptos entre nuestro país y terceros países –sobre todo pertenecientes al subcontinente sudamericano-, se fundamenten en la convalidación automática con base en la acreditación de la calidad de las titulaciones de educación superior, lo cual colabora también en la jerarquización de la política de aseguramiento de la calidad en toda la región.

Movilidad

Ámbito nacional: Programa InterU

El Programa InterU es un sistema integral de apoyo a las universidades nacionales que promueve la cooperación y la articulación interuniversitaria, facilita el intercambio académico de docentes, investigadores, estudiantes y técnicos y propicia el uso eficaz y compartido de los recursos de las universidades públicas.

A través del Programa, las universidades nacionales están llamadas a desarrollar políticas de atención a la movilidad estudiantil, docente y de personal técnico y de administración, renovar sus sistemas de equivalencias y reconocimientos de cursos y actualizar las actividades de

docencia, investigación y servicio técnico entre universidades, con el objeto de diversificar la oferta de formación y mejorar su calidad y pertinencia.

Cabe destacar que uno de los objetivos enunciados en este Programa es el de propiciar que las universidades nacionales establezcan mecanismos técnico-administrativos que permitan facilitar los intercambios y sistematizar los reconocimientos académicos, sobre la base de cuatro principios: reciprocidad, confianza, transparencia y flexibilidad.

Al momento de la elaboración de las bases de este Programa, los técnicos de la Secretaría de Políticas Universitarias tuvieron en cuenta especialmente el Programa Erasmus, así como otras experiencias y programas de movilidad implementados en la región.

Ámbito regional

En Argentina existen diversas experiencias de programas de movilidad de las cuales participan las instituciones de educación superior, que por lo general se realizan a través de la conformación de asociaciones o redes universitarias. Algunas de estas experiencias cuentan con el apoyo de organismos internacionales tales como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) o la UNESCO. Pero por lo general son las propias instituciones de educación superior que con sus propios recursos financieros y administrativos llevan adelante estas iniciativas. Los programas de movilidad de mayor impacto se han venido desarrollando desde los años noventa y se destacan el Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI), el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), las experiencias realizadas por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y el Consejo de Rectores para la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS).

En el caso de la experiencia del **Programa PCI**, fue creado en el año 1994 y se encuentra patrocinado por la AECI. Tiene como objetivo estimular las relaciones entre las universidades españolas y latinoamericanas a través de la movilidad de estudiantes, profesores y gestores. El financiamiento se realiza en forma conjunta entre las universidades participantes y la AECI y es uno de los programas con mayor impacto en cuanto al número de personas movilizadas. En el caso de Argentina han participado 29 universidades públicas y 12 privadas¹.

El **Programa PIMA** fue creado en 1999 y puesto en marcha en el año 2000. Fue desarrollado por la OEI, quien ejerce la coordinación de la gestión del mismo y el establecimiento de la forma y contenido de los procedimientos para la ejecución de los proyectos. Además aporta un financiamiento para un número limitado de movilizaciones que atiendan la promoción de la igualdad de oportunidades. Para participar del Programa las universidades deben presentar un proyecto en red y una vez aprobado por la OEI, éstas son las responsables de la gestión organizativa y académica.

¹ Theiler, Julio. 2005. *Internacionalización de la educación superior*, en Argentina En (ed.) Hans Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Avila, Jane Knight: Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional,. Banco Mundial, Bogotá.

La **Asociación de Universidades Grupo Montevideo** constituye una de las experiencias más interesantes desarrolladas desde las universidades de la región. Se crea en 1991 y se encuentra constituida por universidades públicas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Su objetivo general es contribuir al fortalecimiento y consolidación de una masa crítica de recursos humanos de alto nivel, en aprovechamiento de las ventajas comparativas que ofrecen las capacidades instaladas en la región. En este marco AUGM ha desarrollado dos programas de movilidad: el ESCALA Estudiantil y el ESCALA Docente. El objetivo orientador de estos programas es la construcción de un espacio académico común ampliado latinoamericano, objetivo de gran ambición.

En lo que respecta al **CRISCOS**, esta organización se plantea como misión profundizar la integración sudamericana y en particular de la subregión centro oeste, para promover la cooperación académica, científico-tecnológica y cultural entre las universidades ubicadas en dicha zona geográfica. Fue creada en el año 1996 y participan de ella universidades públicas y privadas de Argentina, Bolivia, Chile, Perú y Paraguay. En 1998 crean el Programa de Movilidad de Estudiantes CRISCOS, para estudiantes de grado, y en 2003 un programa de movilidad para docentes.

Por último, es necesario destacar los programas de asociación de posgrados implementados y financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias, del Ministerio de Educación. Por el momento, las iniciativas son tres y se están ejecutando únicamente entre Argentina y Brasil:

- Programa Centros Asociados de Posgrados
- Programa Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados
- Colegio Doctoral

Lo que torna interesantes estas iniciativas es que si bien su componente principal lo constituye la movilidad de estudiantes y docentes de posgrado, los resultados que este intercambio de personas genera son diversos y muy ricos, tales como la conformación de programas de posgrado binacionales, la armonización de las currículas, la colaboración académica en la docencia y la investigación, la puesta en práctica de mecanismos administrativos que facilitan las movilidades y los reconocimientos de estudios y certificaciones, entre otros. Por otra parte, cabe mencionar que el éxito que estos programas bilaterales han suscitado, llevaron a la Secretaría de Políticas Universitarias y a la CAPES a proponer su replicación en otros ámbitos bilaterales y multilaterales (Chile, Mexico, el Espacio Iberoamericano del Conocimiento y el Sector Educativo del MERCOSUR.).

Ámbito internacional:

ARFITEC - ALEARG

A partir del año 2006, el Ministerio de Educación de la Nación implementa junto al DAAD de Alemania y a la Embajada de Francia en Argentina, sendas iniciativas orientadas a la

asociación institucional para la formación de ingenieros, que se materializan en programas de becas o pasantías para estudiantes del último año de las carreras de ingeniería.

PROGRAMA DE BECAS DE MOVILIDAD DOCENTE A PARÍS (FRANCIA)

Este programa tiene como objetivo general colaborar en el mejoramiento de la calidad de la docencia de grado y en el fortalecimiento de los proyectos de investigación. Otorga becas a docentes universitarios que se desempeñen en universidades nacionales para que realicen pasantías en cátedras homólogas o en centros académicos de reconocida excelencia en Francia.

Reforma

Ámbito nacional

El espíritu de la actual Ley de Educación Superior N° 24.521, promulgada en 1995, resulta consistente con las políticas reinantes en ese momento en nuestro país, orientadas al retraimiento del Estado sobre todo en términos de gasto público social y a su descompromiso en sectores tales como la educación (especialmente la educación superior, ámbito en el cual se esperaba que la lógica del mercado determinara y asignara la calidad y la pertinencia). Sin embargo, a pesar del espíritu mercantilista que atraviesa a la ley, ha reinado en los hechos una concepción de la educación superior muy diferente. Esto ha sido así tanto desde las políticas aplicadas por el Estado, como en el seno del propio sistema universitario. Es así que a partir del año 2004 se ha iniciado en Argentina un proceso de reflexión tendiente a alcanzar los consensos necesarios con el objeto de generar los lineamientos básicos que debería contener una nueva Ley de Educación Superior. En el año 2007 los rectores de las Universidades Nacionales, recogiendo diversos aportes de varios sectores sociales y políticos, acordaron una serie de principios básicos en un documento que servirá de base para la reforma. El pensamiento predominante actual desarrolla una concepción de la educación superior como bien público y social, con una noción de calidad en estrecha vinculación con la pertinencia social, que tenga el objetivo permanente de ampliar las fronteras del conocimiento en beneficio de la sociedad; que interactúe con el sector productivo y el Estado propiciando procesos de innovación científica y tecnológica que contribuyan al desarrollo sustentable del país; que sea inclusiva²; y donde el Estado asuma un rol comprometido con la universidad pública y ésta se convierta en un instrumento de políticas públicas para lograr los objetivos de desarrollo del país con inclusión social.

Tal vez el cambio más significativo en relación con el tema que nos ocupa, sea la centralidad otorgada en estas nuevas discusiones a la temática de la internacionalización de la educación superior, cuestión inexistente en debates y agendas anteriores, que no está presente en la mencionada Ley 24.521.

Ámbito universitario

² CIN. “Primeras Jornadas de Reflexión sobre la Educación Superior en la Argentina”. Horco Molle, Tucumán, 27 de agosto de 2004.

En lo que refiere al ámbito de las universidades se destacan algunas experiencias sobre cuestiones curriculares y de articulación o integración del sistema universitario que tratan de atender a los bajos niveles de graduación y las altas tasas de abandono de los estudios universitarios. Estas cuestiones se encuentran en estrecha relación con el problema existente en Argentina de la falta de articulación del sistema universitario, el cual reviste dos dimensiones principales: por un lado, la articulación hacia el interior del sistema de educación superior, tanto en su sector universitario como no universitario, y entre las carreras afines y las facultades de un mismo establecimiento. Por otra parte, la articulación entre la escuela media y las universidades.

Algunas de estas iniciativas han sido promovidas por el Estado, otras han surgido del seno de las instituciones de educación superior y otras han sido parte de proyectos internacionales.

En lo que respecta a las iniciativas promovidas desde el ámbito estatal se destacan experiencias tales como la **implementación de Ciclos Comunes de Formación Básica entre familias de carreras**, que ha implicado la conformación de varios consorcios de universidades que a través de la presentación de proyectos proponen mecanismos concretos de articulación. Los consorcios en general están integrados por universidades que se encuentran ubicadas en una misma región geográfica del país. También vale la pena citar la iniciativa de **Ciclos Generales de Conocimientos Básicos (CGCB)** consisten en la conformación de un nivel que abarca los dos primeros años de estudios universitarios con la forma de un ciclo básico general, común a todas las carreras de grado, perteneciente a un área disciplinar o grupos de áreas, con el objetivo último de que la titulación otorgue una certificación de validez nacional que le permita a los estudiantes proseguir sus estudios en ciclos superiores de diversas carreras profesionales y licenciaturas en todas las universidades del país. Actualmente, la Secretaría Ejecutiva de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) promueve una iniciativa sobre articulación entre la escuela media y la educación superior.

En lo que refiere a las iniciativas o experiencias promovidas por las propias instituciones de educación superior el **Proyecto Estratégico de Reforma Curricular** de las Ingenierías del CONFEDI reviste especial atención. El CONFEDI es el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería, se crea en 1988 con el objetivo de conformar un espacio de diálogo y donde a partir del intercambio de experiencias, se desarrollen soluciones a las problemáticas comunes planteadas en las Unidades Académicas de Ingeniería.

En la elaboración del Proyecto el Consejo reconoce las tendencias internacionales y toma las experiencias europeas, norteamericana y los proyectos que se desarrollan en América Latina, así como las políticas implementadas desde el Estado argentino. Pero sin duda es el proceso europeo el que imprime mayor influencia, así como la metodología del Proyecto Tuning europeo.

Por un lado, el Proyecto contempla un sistema de transferencia de créditos que define las cargas de trabajo de los estudiantes, denominado SATC (Sistema Argentino de Transferencia de Créditos). Según este sistema se debe considerar la totalidad de horas (clases, laboratorios, estudio independiente, realización de proyecto final de carrera y práctica profesional

supervisada) que un alumno, con dedicación exclusiva al estudio durante 38 a 40 semanas al año, necesita para llevar todas las asignaturas del plan de estudios al día y efectivamente graduarse en cinco años. A ese número de horas se le asigna un total de 300 créditos, que luego se divide en 60 créditos por año de estudio. Un crédito SATC representa entre 25 y 30 horas reloj dedicadas al estudio.

Por otro lado, trabaja sobre el concepto de competencias en una experiencia piloto que abarca cinco carreras: ingeniería civil, electrónica, industrial, mecánica y química. Se han acordado un listado de de 10 competencias genéricas que debe poseer un estudiante de ingeniería al egresar, que han sido desagregadas en capacidades. Además, se está trabajando sobre un listado de competencias específicas para cada una de las carreras seleccionadas para la experiencia piloto. Este aspecto particular del proyecto implementa una metodología de trabajo y abordaje muy similares los implementados por el Proyecto Tuning.

Por último, recientemente el CONFEDI también comenzó a trabajar en una nueva línea dentro del tema de competencias, y refiere al tratamiento de las mismas en relación con los contenidos temáticos comunes necesarios para el ingreso y primer año de las carreras de ingeniería. En este caso se trata de abordar la problemática de falta de articulación que existe entre los niveles medios de enseñanza y los niveles superiores, para lo cual también se está trabajando en conjunto con la Secretaría Ejecutiva de los CPRES.

Para finalizar, en cuanto las acciones que se inscriben en el marco de proyectos internacionales cabe citar a los proyectos Tuning América Latina y el 6x4: Seis profesiones en cuatro ejes. Un Diálogo universitario, de CENEVAL COLUMBUS.

En el caso de las instituciones que participaron en el Proyecto Tuning, estas fueron de carácter tanto público como privado. Si bien no existe una sistematización del impacto del proyecto hacia el interior del sistema universitario argentino, puede decirse que éste ha sido poco, aunque existen algunas experiencias particulares que pudieron integrar iniciativas propias con la experiencia acumulada en el proyecto.

El proyecto “6X4” UEALC, también se propone estrechar la cooperación, la integración y facilitar la movilidad entre los sistemas de educación superior de América Latina, a través de la construcción de un marco de referencia para la construcción de competencias esperadas al término de la licenciatura, considerar el uso de un sistema común de sistema de acumulación y transferencia de créditos académicos, elaborar referentes comunes para la comparabilidad de la evaluación de los resultados de aprendizaje, establecer referentes comunes para la formación y evaluación de las capacidades para la innovación y la investigación de quienes egresan de los diferentes niveles de educación superior. Para ello desarrolló una metodología de trabajo de seis profesiones en cuatro. Las profesiones son administración, ingeniería electrónica, medicina, química, historia y matemáticas. Los ejes competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación y formación para la innovación y la investigación.

Para José Joaquín Brunner, “la construcción de un Espacio Común de Educación Superior en el contexto latinoamericano, tal y como está aconteciendo en Europa, se constituye como una dimensión ‘inalcanzable’”³. Esto, en parte, debido a la inexistencia en América Latina de un espacio común al cual apelar.

Cabe preguntarse si la región de América del Sur no tiene un papel crucial que desempeñar en este sentido, en tanto modelo alternativo de buenas prácticas y resultados, y como punto de referencia para el resto de la región en sus esfuerzos de integración subcontinental.

Antecedentes

En 1992 comenzó a funcionar orgánicamente el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM). En todos los países signatarios del Tratado de Asunción, se percibió con claridad que la educación debía jugar un rol principal en la integración regional.

El MERCOSUR Educativo se constituye como una instancia de concertación de políticas que integran la educación a los procesos económicos, sociales y políticos con miras al desarrollo de la región. Diseña y ejecuta programas con el objetivo de promover una educación de calidad para todos, contribuyendo así a los objetivos del MERCOSUR. La concertación de políticas se desarrolla en distintos niveles, es decir entre los distintos países que conforman el MERCOSUR; entre las distintas instancias del MERCOSUR; en las relaciones del sector educativo con los otros sectores sociales y económicos; entre los distintos ámbitos y actores de la educación; dentro de cada país, y en la vinculación con otras regiones o países.

En materia de educación superior, el compromiso de Gramado señala como uno de los mayores desafíos el poder generar y difundir un conocimiento que contribuya a la construcción de una sociedad justa y al desarrollo de la región. Para ello se propone la creación de un espacio académico común de intercambio de conocimientos e investigaciones conjuntas, que promuevan el desarrollo educativo, cultural, científico y tecnológico en la región. Asimismo, también se señala la necesidad de promover la formación de recursos humanos de calidad para la modernización y desarrollo integral de las sociedades que comprenden el espacio regional a través del establecimiento de metas comunes y mecanismos de evaluación. Es por ello que en dicho Plan Estratégico se diseñaron las principales políticas o ejes de acción que se han desarrollado desde el sector hasta la fecha y que se basan en los tres grandes bloques temáticos: acreditación, movilidad y cooperación interinstitucional. De estos tres bloques el eje de acreditación ha sido el que se ha trabajado con mayor grado de profundidad y donde se encuentran los avances más sustantivos. Luego el eje de movilidad ha seguido en la lista de prioridades, con la creación de una serie de programas que comenzaron a funcionar a partir del año 2005. Por último, en el ámbito de la cooperación interinstitucional el trabajo ha sido más limitado. Es por ello que en las metas y acciones para educación superior del último plan estratégico se ha intentado por un lado dar continuidad a las acciones

³ Brunner, José Joaquín (2008) “El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades”. Revista de Educación, número extraordinario 2008, p. 119.

iniciadas con respecto a esos bloques temáticos de acreditación y movilidad; y por otro lado, profundizar el desarrollo de las acciones vinculadas a la cooperación interinstitucional.

Además de estas grandes líneas de acción, en el marco del SEM se han establecido una serie de acuerdos sobre reconocimiento de estudios con diferentes grados de alcance.

Acreditación

En materia de acreditación el MECOSUR diseñó un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los países del MERCOSUR denominado MEXA. Este mecanismo se estableció a través del Memorandum de Entendimiento firmado por los países miembros y asociados del MERCOSUR en junio de 1998. El tratado contempla el respeto de las legislaciones de cada país y de la autonomía de las instituciones universitarias; el acuerdo y respeto de parámetros de calidad comunes para cada carrera, refrendados por los Ministros de Educación, y como requerimiento para la acreditación de cada carrera la presentación de un informe institucional y evaluativo.

El cronograma diseñado en una primera etapa abarcó a las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina. El proceso fue conducido por las Agencias Nacionales de Acreditación, como la CONEAU de Argentina, en los respectivos países. Esto implicó en los casos de algunos países donde no existía agencia nacional acreditadora la creación de dicha institución tal como sucedió en el caso de Paraguay, con la creación de la Agencia Nacional Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). En otros casos se crearon comisiones especiales para llevar adelante el proceso (sin que esto implicara la creación de una institución de acreditación nacional, aunque si un antecedente para la futura creación) como sucedió en Uruguay; y en el caso de Bolivia el proceso fue conducido por la agencia argentina.

El MEXA fue el producto de los consensos alcanzados luego de la aplicación de un pre-test que constituía la primera fase del mecanismo experimental y que permitió la consolidación de los criterios comunes de cada carrera, la definición de estándares y el avance del trabajo conjunto de las Agencias Nacionales de Acreditación.

En junio del año 2008 se firmó en la ciudad de Tucumán el “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 y Estados asociados”, que constituye el marco normativo para la implementación del sistema permanente de acreditación del MERCOSUR denominado “ARCU-SUR” (Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Sur). Este mecanismo definió un cronograma para el proceso de acreditación de su primer ciclo, el cual abarcará las carreras de Enfermería, Veterinaria, Arquitectura y Odontología, a la vez que retomará las acreditadas anteriormente por el MEXA: Medicina, Ingeniería y Agronomía.

Movilidad

El programa marco de movilidad del MERCOSUR denominado Programa de Movilidad MERCOSUR (PMM), abarca los diferentes componentes de movilidad: de estudiantes,

docentes, investigadores y gestores. En particular se destacan el Programa de Movilidad Académica Regional para los Cursos Acreditados por el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado en el MERCOSUR (“MARCA”) y el Programa de Movilidad de Corta Duración para Docentes de Grado del MERCOSUR.

El **Programa MARCA** es el primer programa de movilidad de estudiantes de grado promovido por los gobiernos desde el Sector Educativo del MERCOSUR y participan tanto los países miembros como los asociados del bloque. La movilidad se realiza entre los países del MERCOSUR y se desarrolla a través de períodos lectivos regulares de un semestre académico. Una de las características más importantes del Programa MARCA es que se diseñó en forma relacionada con las carreras acreditadas por el mecanismo regional de acreditación de carreras de grado (MEXA y ARCU SUR). Esto implica que sólo pueden participar del intercambio aquellas carreras que han acreditado por dicho mecanismo. El propósito es garantizar el reconocimiento de los tramos de estudios cursados en base a la calidad que es definida bajo los mismos estándares, criterios y procedimientos. Uno de los requisitos obligatorios de participación del Programa es el reconocimiento pleno de los estudios cursados.

El **Programa de Movilidad de Corta Duración para Docentes de Grado del MERCOSUR** está destinado a académicos de diferentes instituciones y áreas de estudio de los países que integran el MERCOSUR. Su objetivo general es contribuir al fortalecimiento de la capacidad docente, de la investigación científica, de la innovación tecnológica y del intercambio cultural. Principalmente es un programa que apunta a promover acciones conjuntas de cooperación interinstitucional, propiciar el intercambio de experiencias en metodologías de enseñanza, investigación académica y acciones interdisciplinarias en las universidades y establecer las bases para la creación de programas permanentes de movilidad docente. Los intercambios se realizan por períodos de estancias cortas de entre 10 y 15 días. Participan de este Programa Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile y Venezuela.

Conclusiones

Tal como hemos enunciado a lo largo de todo el trabajo, es evidente que las iniciativas emprendidas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior son tomadas en Argentina y en el MERCOSUR como referencias indefectibles en el diseño y la ejecución de programas y proyectos vinculados a la acreditación y la movilidad, aunque no constituyen determinantes de los mismos en función de las resistencias que también han sabido generar. Principalmente existe un ferviente rechazo a cualquier concepción que pueda implicar una consideración mercantilista de la educación superior. En definitiva, se trata de una forma de abordaje de una problemática común, de la que los países latinoamericanos han sabido extraer aquellos aspectos que más y mejor atendían sus propias dificultades y necesidades, y lo han aplicado de manera *sui generis* en sus propios sistemas. En opinión de una experta brasilera, “hoje, me parece que o processo de integração europeu na área de educação superior é algo

difuso, com mínima visibilidade, grandes críticas de estudiosos dos países europeus e, também, de especialistas da América Latina. A prática enfraqueceu as propostas”.

En relación con los procesos de reforma, podríamos decir que los mismos están signados por diferentes momentos, necesidades e intereses en el nivel nacional y regional, por lo cual resulta complejo analizarlos en perspectiva comparada.

Respecto del impacto concreto del Proceso en Argentina, la mayoría de los expertos consultados ha coincidido en afirmar que éste ha sido escaso y que, en todo caso, se remite a iniciativas institucionales particulares vinculadas sobre todo a programas de movilidad, sistemas de reconocimiento de estudios y sistemas de créditos.

Tal vez sea más notoria la influencia del Proceso de Bolonia en los Planes Estratégicos del Sector Educativo del MERCOSUR, en particular en las Metas y Acciones definidas para la educación superior. Esto es así, naturalmente, dado que el SEM plantea, en su carácter de espacio de integración de la educación, una descomplejización de los sistemas para facilitar la armonización y la comparabilidad, siempre teniendo en cuenta la diversidad y heterogeneidad que caracteriza a sus miembros.

No obstante, dos expertos consultados respecto de este tema, quienes trabajaron en la elaboración de dichos Planes Estratégicos, son terminantes en sus declaraciones: la experta brasilera opina que “no âmbito do SEM - educação superior - a posição foi sempre de análise crítica e restrições à "adoção" de mecanismos desenvolvidos para a realidade européia e que não eram pertinentes à realidade dos países do MERCOSUL”; el experto uruguayo, echando un poco de luz sobre la cuestión, explica que los ejes son parecidos por el hecho de que los mismos son los ejes contemporáneos de la educación superior en todo el mundo, pero que “nunca se tuvo en cuenta a Bolonia, o que en todo caso se lo tuvo en cuenta para formular que no se iba a copiar ni a mirarse en él, sino a crear un camino propio”.

Por otro lado, es dable destacar los esfuerzos del bloque por contribuir a la creación de un espacio regional de educación superior que sirva de marco tanto para las iniciativas multilaterales como las bilaterales, tanto a nivel gubernamental como de las propias instituciones de educación superior. Esta estrategia puede venir a suplir la carencia que señala Brunner en términos de falta de un espacio común al cual apelar, ya no para traspolar acríticamente las estrategias que propone el Proceso de Bolonia, sino para andar nuestro propio camino en el rumbo de la integración y el desarrollo. En este sentido existe actualmente un grupo de alto nivel, conformado por las máximas autoridades de los países que participan del Sector Educativo del MERCOSUR que se reúne a los efectos de debatir aspectos relacionados con la constitución de un Espacio MERCOSUR de Educación Superior, que integre las iniciativas gubernamentales y los esfuerzos realizados por las instituciones de educación superior y que profundice con nuevas acciones y reflexiones la conformación de tal espacio regional. No resulta casual que el término elegido haya sido el homólogo al espacio europeo.

Por otra parte, en lo que respecta a los programas de movilidad, se percibe a partir de los años noventa y especialmente en la última década, unos esfuerzos tanto gubernamentales como de

las instituciones de educación superior en mirar hacia la región y constituir espacios de cooperación académica e institucional a través de la movilidad. En todos los casos se comparten los principios de flexibilidad, confianza, transparencia y reconocimiento de los estudios cursados. En este sentido, dado que ya existe una masa crítica importante de experiencias acumuladas, resulta necesario realizar un análisis exhaustivo que recoja el impacto que estas experiencias han dejado en la región y en qué medida los principios y objetivos perseguidos se han alcanzado. En particular en qué medida se ha logrado el reconocimiento de los estudios y cómo han colaborado a la construcción de un espacio de educación superior común. También resulta fundamental relevar las principales dificultades atravesadas, para poder actuar sobre estas problemáticas y mejorar los resultados de los esfuerzos. Por otra parte, debe destacarse que tampoco resulta casual que estos programas hayan surgido posteriormente a la aparición de las acciones de movilidad en Europa. Claramente sus objetivos y experiencias han sido tomados por la región, pero no de una manera acrítica, en el sentido de que han sabido adaptarlos a las propias realidades de la región en sus particularidades y en sus dificultades.

Por último, el contrapunto más interesante que se evidencia entre ambos procesos de integración educativa, en el ámbito de la educación superior, está relacionado a un aspecto presente sobre todo en lo discursivo: en Europa se apela constantemente a la armonización, a la comparabilidad y al reconocimiento mutuo para alcanzar la libre movilidad de estudiantes y la libre circulación de trabajadores así como para la habilitación para el libre ejercicio profesional, mientras que en el seno del MERCOSUR, tal vez por las dificultades estructurales que experimentan los países del bloque, la integración educativa se plantea más como un proceso que atiende sobre todo a la calidad y la pertinencia social de la educación superior en aras de salvar las asimetrías existentes entre sus miembros a través de acciones de cooperación solidaria para atender así al desarrollo regional. A pesar de que existe una tendencia a la convalidación directa de los títulos tomando como base la acreditación, y a pesar de que el MERCOSUR Educativo ha realizado una experiencia muy exitosa en la conformación de un sistema regional de acreditación de carácter internacional, sin embargo aun existe un largo camino para que tenga un alcance que exceda el reconocimiento académico y haga el salto hacia el reconocimiento para el ejercicio profesional.

En este mismo sentido se han expresado los referentes latinoamericanos en la Conferencia Regional de Educación Superior, al declarar de fundamental importancia la creación de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), “para alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional: la profundización de su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de

competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual”⁴.

El proceso de Bolonia en América Latina: Caso Chile

Patricia Argüelles B.

Resumen

Las estrategias planteadas por el gobierno Chileno pretenden internacionalizar el sistema de educación superior para lo cual viene implementando desde hace algunos años transformaciones de índole académicas, administrativas y de gestión. Con ello, al mismo tiempo, se da cumplimiento a los acuerdos firmados por el país en los acuerdos de libre comercio; los acuerdos bilaterales y multilaterales; las regulaciones de asociatividad internacional y los tratados firmados por las propias universidades con sus pares.

En este marco se vienen respaldando las políticas de calidad y equidad así como aquellas relacionadas con la renovación curricular, internacionalización y acreditación. Para el logro de los objetivos antes mencionados se vienen desarrollando actividades en paralelo algunas de las cuales vienen dando resultados positivos para el sistema.

⁴ Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, entre los días 4 al 6 de junio de 2008.

El proceso de Bolonia en cierto sentido ha favorecido y acelerado este proceso pues dentro de sus estrategias de trabajo existe bastante similitud con las aspiraciones que respecto a la educación superior tiene el gobierno y las universidades.

Aportes del Proceso de Bolonia en la Educación Superior

Para determinar las implicancias del Proceso de Bolonia en la definición de las políticas públicas resulta vital considerar el Proyecto Tuning implementado en las universidades chilenas desde el año 2005. Dicho proyecto se origina en el ámbito de la Declaración de Bolonia y es relevante porque a partir de esta declaración se apertura una nueva forma de concebir e implementar las políticas públicas en educación superior, en el contexto de la globalización de mercados.

Para la representante del MECESUP el proceso de Bolonia presente en el país a través del Proyecto Tuning llegó en un momento oportuno. Esto último porque, desde el Ministerio de Educación a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) se venía implementando procesos de renovación curricular.

Este programa de renovación curricular tenía a la base los siguientes objetivos: 1) la flexibilidad para mejorar los resultados académicos, aumentar la empleabilidad, volver la mirada al estudiante como actor protagonista y permitir diseños diferenciados de programas. 2) Articulación entre las áreas de conocimiento, entre el pregrado y el postgrado, y en todo el sistema de educación superior nacional y de este con el mundo. 3) Movilidad al interior de las universidades, entre grupos de universidades, entre las universidades de país y del extranjero.

Que coincidían plenamente con las 4 líneas de trabajo propuestos en el Proyecto: 1) Competencias (genéricas y específicas); 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) Créditos académicos; 4) Calidad de los programas.

Desde este punto de vista el Proyecto Tuning fue asumido por el gobierno como una oportunidad para complementar el proceso iniciado y lograr la consecución de resultados en un menor tiempo.

En este aspecto es importante señalar que Chile además del proceso de Bolonia cuenta con otros referentes para este proceso, dentro de los cuales destaca la experiencia norteamericana; los estudios preuniversitarios basados en competencias generales y específicas del estado de Quebec en Canadá, el sistema de créditos europeos transferibles y acumulables (ECTS), el modelo de competencias genéricas y específicas del Proyecto Tuning, proyecto académico apoyado por la Comisión Europea, las experiencias del mismo Proyecto Tuning en América Latina, el Fondo Competitivo MECESUP del Ministerio de Educación y la más reciente apuesta de los rectores para un Sistema de Créditos Transferibles (SCT) para Chile.

Desde el punto de vista de la Doctora Pey, “la participación de Chile en esta parte del Proyecto fue de gran utilidad, en primer lugar porque los resultados obtenidos fueron como un

pequeño diagnóstico y porque la definición de competencias era un aspecto clave para la renovación curricular puesta en marcha”.

Es por este motivo, que la evaluación se amplió a todas las demás carreras para conocer las competencias generales y las específicas y, de esta manera trabajar en los perfiles profesionales.

Métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas

En el ámbito curricular el proyecto permitió afianzar el proceso de renovación curricular iniciado el cual tenía dentro de sus objetivos flexibilizar la malla curricular así como la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza – aprendizaje (Muñoz, A. y Sobrero, V., 2006).

Al respecto se han realizado algunos avances como el desarrollo de Redes de Renovación Curricular de Fondo Competitivo MECESUP considerando las carreras profesionales que no eran consideradas dentro del Programa Tuning – América Latina, el desarrollo de evaluaciones de la carga efectiva de trabajo estudiantil en varias universidades de la CRUCH (Semestres 2 de 2005 y 2006). Algunos ejemplos son:

Proyecto Red Interuniversitaria Nacional de Aseguramiento de la Calidad (RINAC)

Una iniciativa de diseño de curriculum lo constituyó el proyecto MECESUP AUS402 “RINAC 2005-2007”, que consiste en una red interuniversitaria de cobertura nacional para el mejoramiento de la calidad de la formación de pregrado mediante la incorporación institucional del diseño curricular en base a competencias. El objetivo central del proyecto es mejorar la formación de pregrado en dos carreras de la red, mediante la incorporación del rediseño curricular basado en competencias y el aseguramiento institucional de la calidad⁵.

Para cumplir este objetivo se implementa de manera institucional los *Centros de Aseguramiento de la Calidad e Innovación Curricular (CACIC)* con miras a sustentar los procesos de rediseño de programas y carreras en base a competencias genéricas y específicas, con miras a incentivar la flexibilidad y renovación curricular. (Grupo RINAC, MECESUP). Así como, rediseñar los currículos sobre la base de competencias genéricas y específicas, con el fin de incentivar la flexibilidad y renovación curricular, con implementación piloto en las carreras de Ingeniería Comercial e Ingeniería Civil Informática o Computación (Fecci, 2006).

Las universidades participantes fueron 4: Universidad Austral de Chile, Universidad Católica del Norte, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Talca y la Universidad de Magallanes⁶.

College UC

⁵ <http://www.rinac.cl>

⁶ *Ibíd.*

La Pontificia Universidad Católica de Chile viene implementando su programa de pregrado denominado: College UC consistente con los lineamientos internacionales de educación superior. Ofrece tres planes académicos: Ciencias Naturales y Matemáticas, Ciencias Sociales y Artes y Humanidades. Cada College contempla áreas de profundización principales (majors) y otras complementarias (minors). El programa tiene una duración de cuatro años y es conducente al grado de licenciado⁷.

Cada uno de estos programas se basa en doce cursos mínimos, a partir de los cuales los alumnos pueden construir sus trayectorias curriculares. Además, existen cursos de especialización, profundización o complementación, los que pueden ser elegidos libremente por los estudiantes, según sus intereses y en un contexto flexible⁸.

Créditos académicos

Forma parte del tercer componente del Proyecto Tuning que en el caso chileno tuvo un desarrollo propio. En este marco se considero prioritario establecer un sistema de créditos de general aplicación para las distintas instituciones de educación superior, que sea comprensible, fácilmente aplicable y que dé cuenta de la diversidad institucional que existe en Chile (Armanet, 2004).

Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile).

Esta propuesta venía gestándose desde el año 2003 ante las dificultades presentes en el sistema de que cada universidad, instituto profesional y centro de formación técnica contaba por ese entonces con su sistema de crédito propio, que volvía muy compleja la movilidad estudiantil sumando a la rigidez existente de los currículos que producía un alargamiento de las carreras. Esta actividad debía articularse con la acreditación de las universidades.

La elaboración de un Sistema de Crédito Académico se convirtió en tarea de primer orden porque con ello se conseguía mejorar la comprensión de los diversos programas de estudio, sincerar la demanda de trabajo académico que los planes de estudio exigen a los estudiantes así como promover la movilidad estudiantil en el país y en el extranjero.

Los avances realizados vienen siendo monitoreados a través del Programa MECESUP, según indicadores presentados por el vicerrector de Asuntos Docentes y Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Norberto Sainz, las instituciones participantes de este Proyecto han demostrado su aprobación al modelo SCT para incurrir en reformas curriculares e innovación en los planes de estudios de pregrado. En este aspecto, 10 universidades han avanzado en la normativa y marco regulatorio, mientras que 11 han declarado su avance efectivo en procesos de socialización entre académicos. (La Tercera, 18 de junio 2009)

⁷ www.uc.cl

⁸ *Ibíd.*

Internacionalización

La internacionalización de la educación superior es el proceso de entrega de una dimensión internacional, intercultural o global a los propósitos, funciones y programas de Educación Superior. Algunas ventajas señaladas por la División de la Educación Superior (DIVESUP) señalan:

“La Internacionalización de la Educación Superior puede traer significativos beneficios económicos, de comercio y diplomáticos porque los estudiantes becados en el extranjero mantienen relaciones privilegiadas con los países en que estudiaron durante todas sus carreras.

El intercambio académico permite una circulación más rápida y una diseminación de los resultados de investigación producida en otra parte, y le da ímpetus a la investigación y a la innovación que de otra manera ocurre en forma aislada.

La Internacionalización de la Educación Superior contribuye a la eficiencia del sistema de investigación y por extensión a la capacidad de innovación nacional.

Aumentan las oportunidades para compartir costos al juntar expertos que vienen de distintos centros de investigación.

La Internacionalización contribuye al multiculturalismo y despierta el interés por culturas más allá de las fronteras (efecto de la presencia de estudiantes extranjeros y aumento de contenido internacional en programas de educación superior).⁹”

Política exportadora de Servicios de Enseñanza Superior

La internacionalización universitaria está presente en las cuatro formas de prestación de servicios: 1) Comercio transfronterizo (Educación a distancia); 2) Movilidad del consumidor (estudiantes extranjeros en Chile); 3) Presencia comercial (sedes de universidades chilenas en el exterior) y 4) Movilidad del proveedor (asesorías, dictado de programas conjuntos, entre otros).

El Gobierno Chileno ha definido cuatro Áreas de Oferta: 1) Área Educación Formal; 2) Área Investigación; 3) Área Extensión y 4) Área Gestión Universitaria.

Actualmente, la oferta se ha concentrado en el Área 1: Educación Formal y específicamente en **Programas de Postgrados**, sin perjuicio de que algunas instituciones opten por ofrecer sus Programas de Pregrado (fundamentalmente instituciones privadas).

Área Educación Formal: Incluye 3 líneas de productos (ProChile, 2009):

⁹ www.divesup.cl

- **Programas de Pregrado:** Licenciaturas y Títulos profesionales que conforman el programa de pregrado regular, vigente, de las Universidades chilenas para ser dictados en Chile.
- **Programas de Posgrado:** Considera Programas de Magíster (maestrías) y Doctorado, vigentes, ofrecidos por las Universidades chilenas. Estos programas se ofrecen en diversas áreas, por ejemplo: Ciencias de la Ingeniería, Administración, Química, Biología, Estudios Urbanos, etc.
- **Programas de Postítulo:** Considera los programas de pos título vigentes, ofrecidos por las Universidades chilenas, que representen una especialización en la disciplina, tengan una duración de 1 a 3 años y requieran para su ingreso poseer título profesional universitario.

Experiencia de ProChile

ProChile, la Dirección de Promoción de Exportaciones, es una agencia que pertenece a la Dirección General de Relaciones Económicas Internacionales del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, que desarrolla tareas con el fin de profundizar y proyectar la política comercial del país¹⁰.

Su labor se enfoca en cuatro conceptos fundamentales: el apoyo a la pequeña y mediana empresa en su proceso de internacionalización; el aprovechamiento de las oportunidades que generan los Acuerdos Comerciales que tiene el país; la asociatividad público-privada y el posicionamiento de la imagen de Chile en otros mercados.

El área de Servicios Universitarios se ha desarrollado en un contexto de estabilidad política y económica, lo que ha contribuido a la formación al más alto nivel de excelencia, a la investigación científica y tecnológica, así como a la apertura de las universidades al exterior. Lo anterior, junto con su tradición, prestigio y reconocimiento en el extranjero, constituyen factores claves del sistema universitario chileno. Miles de estudiantes de diversos países vienen cada año a las universidades chilenas¹¹.

Desde que se fundaron las universidades chilenas han creado vínculos con el extranjero para captar alumnos, especialmente para sus programas de postgrado. La oferta en esta área también incluye investigaciones que realicen extranjeros en Chile o la realización de estudios específicos. Además, existen modelos de gestión elaborados por universidades chilenas que se pueden habilitar en instituciones extranjeras y cursos de extensión¹².

Esta entidad viene trabajando en conjunto con el Comité Exportador de Servicios Universitarios, fue creada a fines de 1997, formado por universidades tradicionales y privadas de todo el país. Desarrollando actividades para fomentar la imagen exportadora de servicios educativos para ello realizan actividades de promoción, tales como misiones de prospección y

¹⁰ <http://www.prochile.cl>

¹¹ <http://www.chileinfo.com/productos.php?prod=servicio>

¹² *Ibíd.*

comerciales, estudios de mercado, material de difusión escrito y audiovisual, seminarios internacionales, entre otros (Lavados, 2009).

Movilidad de Estudiantes

Alsina en el año 2003 presento los resultados de una investigación sobre el programa de intercambio estudiantil desarrollado por la Pontificia Universidad Católica (UC) en ella reporta que los beneficios obtenidos no son solo para los estudiantes directamente involucrados sino también para otras actividades académicas como: el intercambio de profesores, la participación en proyectos que operan a través de la participación en redes y, recientemente, estudios de doble titulación en los ámbitos de pre y postgrado. Hasta el año 2003, más de mil doscientos alumnos de pre y postgrado han realizado una estadía de intercambio en el extranjero.

Movilidad de Estudiantes de las Universidades del CRUCH

En total las universidades del CRUCH¹³ registran un total 108 convenios de movilidad estudiantil con distintas universidades en el mundo. De estos, el 57% corresponden a vinculaciones con universidades ubicadas en Europa donde mayoritariamente la movilidad se produce hacia Instituciones de España y Alemania. Hay 17 universidades que dan cuenta de convenios con universidades españolas y 13 con universidades alemanas.

El 20% de los convenios es con universidades latinoamericanas, donde mayoritariamente se ha hecho movilidad con Instituciones ubicadas en México. Hay 7 Universidades del CRUCH que mantienen convenios con Universidades mexicanas, el 16% de los convenios son con Estados Unidos, donde 10 universidades chilenas han movilizado estudiantes de pregrado.

Los convenios de movilidad restantes, que representan el 7% del total, se producen con Universidades ubicadas en Australia, Canadá y Nueva Zelanda.

Sin embargo a pesar de los esfuerzos realizados no se registran datos confiables ni significativos sobre movilidad nacional.

En el reciente informe del Instituto de Estadística de la UNECO (2009) el año 2007 existieron 5,815 (0.9 %) de la población estudiantil que realizaron estudios en el exterior. Los principales países de destino fueron: U.S.A. (1,605), Alemania (712), Argentina (656) -7, France (650), Cuba (406).

Sobre este mismo punto el Informe de la OCDE – Banco Mundial (2009) precisan que casi la mitad de ellos estaban en los Estados Unidos, seguido por España (19%), Alemania (8%) y Francia (4%). Los estudiantes chilenos representaban el 9.4% de los estudiantes internacionales en la educación terciaria en España y sólo 1.6% en los Estados Unidos. En general, los estudiantes chilenos que se matricularon en instituciones de educación terciaria en países de la OCDE representan sólo el 1% de los 751 752 estudiantes internacionales que componen el grupo.

¹³ www.cruch.cl

Estudiantes extranjeros en Universidades Chilenas

En un informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe (citado por Jottar, 12 de Abril de 2009) Chile aparece, después de Cuba, como el segundo país hispanoamericano más demandado por extranjeros para cursar sus estudios superiores. Durante la última década nos hemos transformado en un destino recurrente para extranjeros que acceden a programas de pre o posgrado, con una preferencia creciente respecto de otros países alternativos.

De acuerdo con datos entregados por el Instituto de Estadística de la UNESCO, el año 2009 se registró un total de 7,946 alumnos extranjeros de pre y posgrado en Chile el año 2007, y se observa un crecimiento de 81,4% entre los años 2005 y 2008. Según los datos alcanzados por Direcon – ProChile esta cifra sería de 7, 100 estudiantes extranjeros que escogieron Chile durante el año recién pasado (Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, 2009).

El número de estudiantes que eligieron Chile como destino académico el año 2007 se distribuyó de la siguiente manera: Estados Árabes (10), Europa del Este (32), Asia Central (1), Asia del Este y el Pacífico (100), Latino América y el Caribe (4,331), Norte América y Europa del Oeste (367), Sur y Oeste Asiático (4), No especificados (3,092).

El flujo neto de los estudiantes movilizados (entrada - salida) habría alcanzado el año 2007 a 2,131 estudiantes (UNESCO, 2009).

La política de atracción de estudiantes extranjeros a Chile es de bastante interés para el gobierno, pues significa una importante fuente de ingresos por concepto de matrículas. Por ejemplo en el año 2003 el monto estimado por este concepto fue de US\$ 12 millones anuales (referencia: US\$ 3.000 anuales) y más de US\$ 40 millones por concepto de gastos de manutención (referencia: US\$10.000 anuales) (Lavados, 2003).

Movilidad de Académicos

Programa Colegio Doctoral Francia: Es un acuerdo entre las universidades chilenas del CRUCH y la *Conference des Presidents d'Universités* de Francia (CPU) y el programa de becas es financiado por CONICYT. Chile otorga becas para realizar pasantías de cotutela en las universidades francesas que son parte del CPU por un período máximo de once meses continuos. Este acuerdo de cooperación académica está especialmente dirigido a fomentar la cotutela y la codirección de tesis doctorales. La cotutela está orientada a la obtención del doble grado académico, una Universidad de Chile y su par en Francia. En el caso de la codirección, el estudiante obtiene el grado en una universidad.

Colegios Doctorales con Alemania - En marzo se firmará un Convenio entre el CRUCH, MINEDUC y el *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK), Asociación de Universidades y otras Instituciones de Educación Superior de Alemania, Ministerio de Educación de Alemania, por cinco años para fortalecer y ampliar la base de la cooperación académica chileno-alemana y

se crearán hasta seis Colegios Doctorales en Áreas temáticas acordadas entre el CRUCH y la HRK.

Colegio Doctoral Argentina-Chile.- En Diciembre 2008 se firmó una Carta de Intenciones entre la secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina y la División de Educación Superior del MINEDUC en la que ambas partes se comprometieron a iniciar el trabajo de desarrollo e implementación de Colegios Doctorales Binacionales entre universidades de ambos países.

Movilidad de Programas e Instituciones

Programa Pablo Neruda

Participan siete países: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, México y Portugal. Es una acción de movilidad académica de postgrado de ambiente regional, subregional y multilateral. El objetivo general del programa Pablo Neruda es promover la construcción de un espacio iberoamericano del conocimiento (EIC) que favorezca la integración regional mediante la cooperación institucional.

Las áreas temáticas definidas son Energía y Ciencias Ambientales, Biotecnología, Ciencias Agrarias, Ingenierías TICs y Bioingeniería, Desarrollo Social- Educación.

Conclusiones

En general existe una voluntad política por parte del Estado y viabilizada a través de la Dirección de Educación Superior y de Programa MECESUP para implementar los procesos de renovación y flexibilidad curricular, movilidad e internacionalización de las universidades. Sin embargo, las acciones implementadas desde estas instituciones y que cuentan con apoyo financiero solo alcanzan a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), quedando fuera del proceso un gran número de instituciones. Lo que se espera es que las universidades no participantes paulatinamente vayan asumiendo los procesos por la misma necesidad interna del mercado.

Al interior de las universidades los procesos de renovación curricular e implementación del sistema de créditos van tomando matices propias, las universidades en donde el proceso fue implementado de manera jerárquica y sin discusión de los actores los procesos avanzan de manera lenta; por el contrario las universidades que implementaron sesiones y grupos de reunión los procesos se encuentran avanzados y con apoyo de todos los sectores.

Posterior a la reforma educativo de los años 80 que dio como resultado un sistema de educación superior de mercado caracterizado por el crecimiento de universidades privadas hoy en día se plantea la necesidad de una nueva política de educación superior que aborde las nuevas demandas del sector, así como una nueva institucionalidad que responda de manera adecuada a los planteamiento de las universidad públicas y privadas.

Se rescata como aspecto positivo la aprobación y puesta en práctica de la Ley de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior instancia encargada de acreditar los programas de pregrado y postgrado. Y se espera que en los próximos años el proceso de acreditación sea absolutamente necesario sea el cual fuere el nivel de formación. En este aspecto una tarea pendiente es el de mejorar los indicadores de evaluación.

Respecto al Proceso de Bolonia, esta iniciativa fue evaluada por las autoridades del sector como uno de los modelos a tomar como referencia en la construcción de políticas vinculadas con la acreditación y la movilidad. Si bien es cierto, no es el único modelo evaluado es de particular interés por las aspiraciones chilenas a formar parte de los países de la OCDE que origina la necesidad de implementar medidas que integren ambos sistemas. Si bien el cierto el resultado final ha sido un modelo propio con componentes afines a los fines propios del país.

En este sentido, el proceso de Bolonia a través del Proyecto Tuning vino a complementar y formalizar las acciones que desde hacia algunos años se venían desarrollando. En el ámbito universitario, este proceso permitió el avance en la renovación curricular y brindó la oportunidad de instalar o profundizar la definición del currículo por competencia.

Respecto al tema de la construcción de un espacio latinoamericano de integración desde el punto de vista chileno existen un cierto nivel de resistencia por las diferencias académicas existentes entre los países; dado lo anterior el énfasis de la promoción de la internacionalización de la educación superior tiene los países Europeos y Norteamericanos como puntos claves. De manera similar, existe resistencia respecto de la movilidad interna (interuniversidades) esto debido a la elevada segmentación del sistema.

Asimismo, es importante considerar el sentido del discurso que promociona la internacionalización como una opción de competitividad y ventaja comparativa entre las universidades lo que generó que en su totalidad cuenten con oficinas de relaciones internacionales como un plus en su servicio. Es decir, este sería un nuevo elemento necesario para mantenerse en el mercado.