

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

CAMPUS MONTERREY

ESCUELA DE GRADUADOS EN ADMINISTRACION

PUBLICA Y POLITICA PUBLICA



**Construyendo el futuro para la revalidación de títulos de posgrado entre Argentina
y Brasil, una propuesta prospectiva**

TESINA

MODALIDAD INTERSHIP ACADÉMICO Y DE INVESTIGACIÓN

**PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO
ACADEMICO DE:**

MAESTRA EN PROSPECTIVA ESTRATÉGICA

POR:

STEPHANIE MORALES MORENO

MONTERREY, N.L.

DICIEMBRE DE 2011

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

CAMPUS MONTERREY

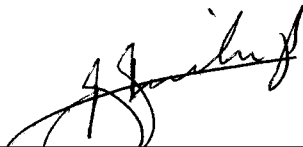
ESCUELA DE GRADUADOS EN ADMINISTRACION

PUBLICA Y POLITICA PUBLICA

Los miembros del comité de tesina recomendamos que el presente proyecto de tesina presentado por la Lic. Stephanie Morales Moreno sea aceptado como requisito parcial para obtener el grado académico de:

Maestra en Prospectiva Estratégica

Comité de Tesina:



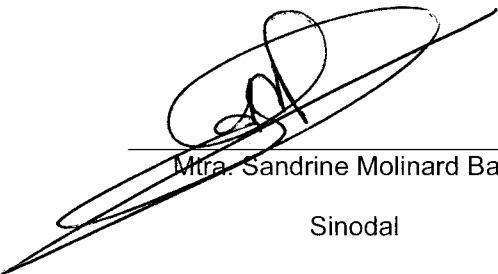
Dr. Guillermo Gándara Fierro

Asesor



Dr. José Fabián Ruiz Valerio

Sinodal



Mtra. Sandrine Molinard Babin

Sinodal

ÍNDICE DE CONTENIDO

I.	Resumen Ejecutivo.....	6
II.	Introducción.....	7
	2.1 Definición del problema de investigación.....	9
	2.2 Objetivo general.....	13
	2.3 Objetivos específicos.....	13
	2.4 Alcance del intership académico y de investigación.....	
	2.5 Descripción metodológica.....	15
III.	Diagnóstico.....	17
	3.1 Historia de la educación superior en Argentina.....	17
	3.2 Las agencias de calidad en Argentina.....	24
	3.3 Posgrados en Argentina.....	27
	3.4 Historia de la educación superior en Brasil.....	35
	3.5 Las agencias de calidad en Brasil.....	40
	3.6 Posgrados en Brasil.....	43
	3.7 MERCOSUR Educativo.....	51
	3.8 Conclusiones del diagnóstico.....	54
IV.	Resultado metodológico.....	63
	4.1 Prospectiva Estratégica.....	63
	4.2 Propuesta de Delphi.....	68
	4.3 Perfil del experto.....	70
V.	Aprendizajes obtenidos en la Especialización.....	72
VI.	Conclusiones.....	80
	6.1 Aprendizajes personales.....	85
VII.	Bibliografía.....	87
VIII.	Anexos.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA – Comisión Especial de Evaluación
CIN – Consejo Interuniversitario Nacional
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONICET – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
ENADE – Examen Nacional de Evaluación de los Estudiantes
ENC – Examen Nacional de Cursos (Provão)
ENEM – Examen Nacional de la Enseñanza Media
FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FOMECA – Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria
INTA – Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
LDB – Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional
MARCA – Programa de Movilidad Académica Regional para los Cursos Acreditados por el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado en el MERCOSUR
MERCOSUR – Mercado Común del Sur, integrado por Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay.
MEXA – Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitario
PAIUB – Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas
PNE – Plan Nacional de Educación
ProUni – Programa Universidade Para Todos
Red EyE – Red de Escenarios y Estrategia en América Latina
SAEB – Sistema de Evaluación de la Educación Básica
SICUN – Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel
SINAES – Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior
SPU – Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina
UCES – Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución de la matrícula por niveles de enseñanza (solo datos de educación superior), años 1980 y 1997.....	18
Tabla 2. Instituciones universitarias según sector de gestión. Año 2009.....	22
Tabla 3. Estudiantes de títulos de posgrado por sector de gestión según tipo de título y tipo de institución. Año 2009.....	23
Tabla 4. Incremento de universidades según su tipo.....	31
Tabla 5. Total de estudiantes por nivel de posgrado.....	32
Tabla 6. Ramas de estudio de acuerdo al sector de gestión.....	33
Tabla 7. Población de Argentina entre los 20 y 34 años.....	34
Tabla 8. Crecimiento de cursos de maestría y doctorado.....	44
Tabla 9. Instituciones de enseñanza superior por tipo y naturaleza.....	45
Tabla 10. Total de cursos de posgrado por nivel.....	47
Tabla 11. Población de Brasil entre los 20 y 34 años.....	50
Tabla 12. Total de cursos de posgrado por país y nivel.....	60
Tabla 13. Porcentajes de cursos de maestría por tipo de institución.....	61
Tabla 14. Porcentaje de cursos de doctorado por tipo de institución.....	61
Tabla 15. Objetivos por ronda del Delphi.....	70
Tabla 16. Comparación entre teorías de motivación.....	76

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mis padres, a Carlos Mario,
a mis maestros y amigos,
al Dr. Guillermo Gándara, al Dr. José Fabián Ruiz y a la Mtra. Sandrine Molinard,
gracias a todos los que me apoyaron en la realización de este trabajo,
directa o indirectamente,
consciente o inconscientemente,
de manera voluntaria o determinista,
muchas gracias.

I. RESUMEN EJECUTIVO

La presente tesina tiene como propósito presentar el marco teórico que comprende las posibilidades de integración de los sistemas de posgrado entre Argentina y Brasil. El tema de investigación surge a partir del trabajo realizado por el Lic. José Fliguer, Secretario Académico de Posgrados de la UCES (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales). Está enfocada en las mejoras posibles que se pueden realizar en materia de revalidación de los títulos los estudiantes de posgrado, y se complementa con herramientas de la Prospectiva Estratégica y con la asesoría del Mag. Eduardo R. Balbi, presidente de la Red EyE en América Latina, para alcanzar ese futuro deseado.

El documento está compuesto por tres partes principales. La primera es la etapa de diagnóstico, la cual incluye el desarrollo de la investigación realizada durante la estancia para la comprensión del sistema de educación argentino, así como del problema de investigación. La segunda parte muestra el resultado metodológico de la investigación. Y en la tercera parte del documento, se presentan las propuestas y recomendaciones que se dan como resultado de la investigación.

Como conclusión, se puede señalar que tanto Argentina como los demás países integrantes del MERCOSUR, están realizando esfuerzos en conjunto para mejorar sus competencias como región. Tanto Argentina como Brasil cuentan con agencias de calidad destacadas regionalmente, sin embargo la consolidación de sus sistemas educativos es diferente, lo que ha generado modelos de posgrado distintos. La llegada a un punto en común de cooperación es lo que puede contribuir a la integración educativa.

II. INTRODUCCIÓN

El tema de investigación, se basa en la búsqueda de alternativas que posibiliten la integración parcial o total de los sistemas de educación a nivel posgrado entre Argentina y Brasil, con el fin de solucionar una problemática que se vive actualmente entre los miembros que integran el MERCOSUR, principalmente entre los países mencionados. La importancia del tema radica en la búsqueda de opciones que promuevan el desarrollo y la integración, con el fin de que mejoren las competencias de la región.

Y es que actualmente, los países visualizan a la cooperación regional como una forma de complementariedad de las competencias y capacidades nacionales, en áreas relacionadas con la información, con la tecnología, con el comercio de bienes y servicios, así como también con el intercambio de capital humano (Sebastián, 2002). Este último aspecto es de gran importancia para la presente investigación, ya que la integración los sistemas de educación a nivel posgrado, puede fungir como una acción estratégica para fortalecer las relaciones binacionales entre dichos países, y fomentar el flujo de información y de conocimiento en la región.

Algunas de las mejoras posibles de la integración propuesta, son el diseño de procesos regulatorios más simples para los usuarios, que permitan la movilidad de los mismos; la continuidad académica en niveles de educación similares o consecuentes; el facilitar los procesos de acreditación en todos los niveles, especialmente a nivel posgrado; el intercambio de estudiantes, profesores e investigadores; y la agilización de los procesos de revalidación de títulos.

Esta investigación está enfocada en los procesos de revalidación de títulos de posgrado entre Argentina y Brasil, bajo el marco de los esfuerzos realizados a través del MERCOSUR Educativo. Dicho acuerdo multilateral, ha permitido a los países miembros unirse en diferentes aspectos clave para tener un mejor

desempeño en la búsqueda de objetivos comunes, uno de ellos es la educación. Sin embargo, hasta ahora solo se ha logrado unificar hasta un nivel de grado, es decir, de licenciatura, sin incluir a los posgrados (MERCOSUR, 2011).

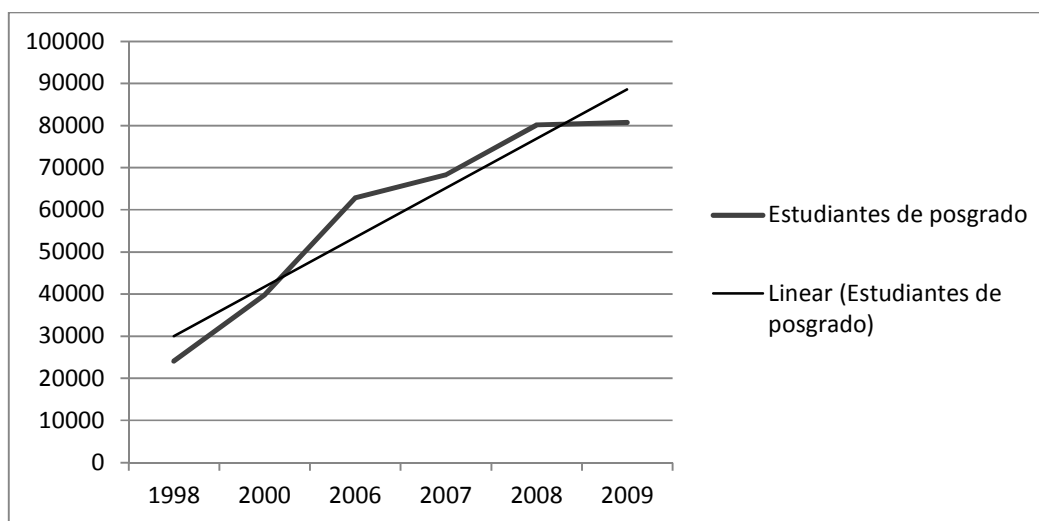
La investigación se inicia presentando una breve reseña histórica del surgimiento de los posgrados en Argentina y Brasil, así como la forma en la que nacen las agencias de calidad en ambos países. En este caso la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina, y la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal a Nivel Superior (CAPES) en Brasil. Además se profundiza en el contenido del MERCOSUR Educativo. Para después continuar con las acciones estratégicas que se están llevando a cabo para mejorar la acreditación de posgrados entre ambos países, lograr una mayor cobertura y hacer más eficaz el proceso de revalidación de títulos, así como elevar los niveles de calidad y competitividad. Y finalizando con la presentación de una propuesta del primer cuestionario del Método Delphi, que sirva, si así se desea posteriormente, para generar escenarios futuros que permitan tomar líneas estratégicas de acción, para alcanzar los objetivos de cooperación regional en educación y de acreditación de posgrados que se proponga Argentina.

El principal antecedente de esta investigación, es el avance y esfuerzo que han realizado los países integrantes del MERCOSUR, con el fin de fortalecer los lazos académicos entre sus miembros. Sin embargo, la mayoría de dichos esfuerzos se enfocan en la educación de grado, y son pocas las estrategias dirigidas al nivel de posgrado. Además, otros antecedentes surgen con la creación de la CONEAU y de CAPES, y de la investigación inicial que realizó el Lic. José Fliguer de la UCES, en la cual señala la importancia de atender la problemática de acreditación de títulos de posgrado, así como del ejercicio profesional de los graduados, y de la continuidad de estudios.

2.1 Definición del problema de investigación

El número de estudiantes a nivel posgrado en Argentina se ha estado incrementando de forma considerable en los últimos años, pasando de 25,000 estudiantes en 1998, a más de 80,000 en el año 2009 (ver Gráfica 1), y con ellos ha surgido una mayor oferta educativa en especialidades, maestrías y doctorados (ver Gráfica 2).

Gráfica 1. Estudiantes de posgrado.

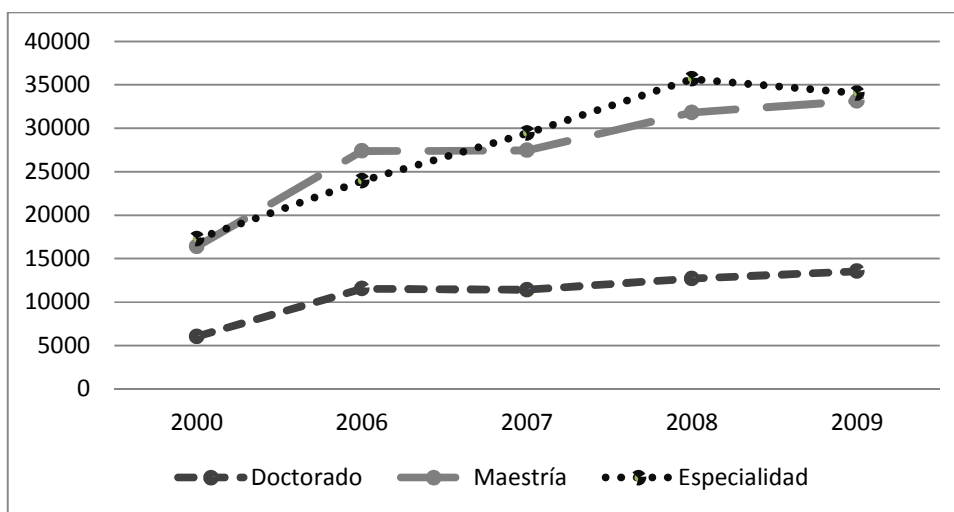


Elaboración propia con información del Anuario Estadístico (1998-2009) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina.

Un proceso similar se está dando en toda América del Sur, incluyendo a Brasil. Ambos países, destacan en las transformaciones que se han venido produciendo en la región durante la última década. Una de las similitudes que comparten, es que ambos lograron consolidar un sistema de evaluación de la calidad para la oferta de educación superior sólido, en base al uso de políticas públicas. Gracias a dichos sistemas y a regulaciones estables, pueden ofrecer garantía de calidad de la oferta de su sistema de posgrados (Fliguer, 2010). La experiencia y conocimientos que han logrado generar ambos países en materia de sistemas de evaluación de la calidad en la oferta educativa, es lo que los hace referencias regionales.

El flujo de estudiantes entre Argentina y Brasil es considerable, debido a que son países colindantes y complementarios en muchos aspectos, entre ellos en la educación. Y actualmente no se cuenta con un sistema establecido de acreditación regional de títulos de posgrado, y el ejercicio profesional se dificulta, así como también la continuación de estudios resulta un problema debido a los procesos de validación que se tienen que hacer.

Gráfica 2. Estudiantes de posgrado por nivel.



Elaboración propia con información del Anuario Estadístico (2000-2009) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina.

Lo que se pretende en esta investigación es hacer una evaluación de la situación presente para que se puedan tomar decisiones y poder mejorar las condiciones futuras de los procesos regionales de acreditación e integración de los sistemas de posgrados entre Argentina y Brasil, así como también enfatizar en dos de los objetivos del Plan Estratégico del MERCOSUR 2011-2015, que son la acreditación y la movilidad de estudiantes y académicos.

El interés en el tema, surge en la UCES con un artículo publicado por el Lic. José Fliquer (2010), titulado “*Perspectivas en el proceso de Integración de los sistemas de Posgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR Educativo*”, que aborda la posibilidad de la integración de los sistemas de posgrados de Argentina

y Brasil, bajo las propuestas del MERCOSUR Educativo, y que por ser un tema tan particular, la investigación al respecto es escasa. Así que el propósito de esta investigación es darle continuidad al trabajo iniciado por el Lic. José Fliguer, a través de la evaluación de la factibilidad de lograr esa integración entre ambos sistemas educativos, evaluar y analizar el contexto actual de Argentina y Brasil, y concluir si se están llevando a cabo las acciones estratégicas necesarias para cumplir con este objetivo. Así también definir el papel que tienen que desempeñar las agencias de calidad de ambos países con el fin de que los procesos de revalidación de títulos de posgrados sean más simples, y fáciles para que los estudiantes de ambos países puedan hacer el trámite. Lo anterior queda representado en la propuesta del cuestionario de la primer ronda del Delphi que se muestra en la sección de Anexos, se busca que se le pueda dar seguimiento a la investigación. Se espera que la UCES en un futuro logre terminar el proceso completo del Delphi, y genere así las estrategias a seguir para lograr ese escenario ideal de integración y de facilidad de revalidación de los títulos a nivel posgrado en la región.

Son tres los principales actores involucrados en este problema. El primero las universidades, el segundo el gobierno, a través de los ministerio de educación de la región, y el tercero las agencias de calidad. De éste último, cada país cuenta con su propia agencia de evaluación de calidad de los programas, y sus principales funciones son la evaluación de nuevos programas académicos, reconocimiento a universidades nuevas, así como también la revalidación de títulos. Es por eso, que para esta investigación se decidió enfocarse solamente en las acciones clave que pueden realizar estas agencias apoyadas en la generación de nuevas políticas públicas que promuevan la integración de los sistemas de educación a nivel posgrado, valorando la importancia de las iniciativas universitarias y reconociendo su gran importancia como actor estratégico, pero dirigiendo el enfoque de la investigación solamente a las agencias de calidad y a los acciones de los Ministerios de Educación de ambos países.

Y es que las alianzas y convenios entre universidades definitivamente favorecen al intercambio estudiantil y de docentes, así como al flujo de conocimientos y de información. Sin embargo, son las agencias de calidad las encargadas de validar los títulos de estudios realizados en el extranjero. Y es aquí la importancia del problema entre Argentina y Brasil, porque entre ambos países existe un movimiento de estudiantes muy importante en los niveles de grado y de posgrado. Sin embargo el proceso para la revalidación de los títulos es complejo, y no se sabe qué hacer todavía, ya que no se cuenta con un procedimiento reglamentado y estructurado, ni con las instancias indicadas que puedan encargarse de realizarlo.

También dentro de la revalidación de títulos el problema tiene dos vertientes. La primera es verlo solamente como el proceso de validación para el reconocimiento nacional de los estudios que se realizaron y del conocimiento adquirido; y otra es cuando ya el estudiante quiere realizar actividades profesionales en el país de residencia (Larrea, 2011). La segunda vertiente, es decir el ejercicio profesional, tiene un nivel de complejidad mayor, y para que pueda realizarse sin problema entre ambos países, primero se deben de sentar las bases para la validación de títulos. Es por eso que también se decidió enfocarse solamente en el proceso de revalidación de títulos de posgrados para ambos países. Además de que a nivel posgrado en Argentina, el título, solamente tiene fines académicos.

En conclusión sobre el tema de investigación, se decidió que iba a estar enfocado a las acciones estratégicas que tienen que realizar las agencias de calidad tanto de Argentina en primer plano, como las de Brasil en segundo plano, para formalizar los procesos de revalidación de títulos de posgrado, así como los impulsos que pueden dar los Ministerios de Educación para facilitar este proceso, dentro del marco del MERCOSUR Educativo, ya que ambos países forman parte de dicho tratado, y ya ha sentado las bases en el nivel de licenciatura. El tema fue percibido como un tema de gran relevancia, y es que dentro de la problemática incluye aspectos relacionados con propuestas de política pública, temas de

regulación de educación superior, de procesos de tránsito de estudiantes y profesores, aspectos económicos, de desarrollo e integración regional, de impacto social, entre otros.

2.2 Objetivo general

Proponer un diseño metodológico que permita explorar nuevos mecanismos de acreditación y de validación de estudios de posgrado entre Argentina y Brasil, y generar propuestas de políticas públicas que pueden aplicar los Estados para dicho propósito.

2.3 Objetivos específicos

- (1) Desarrollar un marco teórico sobre el sistema educativo a nivel posgrado de Argentina y de Brasil que permita identificar similitudes y diferencias entre ambos.
- (2) Conocer el marco del MERCOSUR Educativo, sus propuestas, estrategias iniciales y acciones específicas relacionadas con los estudios de posgrado.
- (3) Identificar las funciones estratégicas de las agencias de calidad de Argentina (CONEAU) y de Brasil (CAPES), enfocadas a los posgrados.
- (4) Proponer el diseño de una metodología de consulta a expertos que permita en investigaciones consecuentes explorar escenarios y estrategias para la revalidación de títulos de posgrado.

2.4 Alcance del intership académico y de investigación

La tesina se realizó bajo la modalidad de intership académico y de investigación en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Desarrollando durante junio y julio del 2011 la definición del tema de investigación y la recopilación de información. La

estructuración y consolidación del documento se llevó a cabo durante los meses de agosto a noviembre del mismo año en Monterrey, México. El tema de investigación fue propuesto durante el verano, y no forma parte de un proyecto de investigación mayor o de un proyecto establecido previamente por la UCES, además de que son inexistentes las investigaciones previas al respecto, es más bien un problema actual de la región (miembros del MERCOSUR), que genera un interés en la UCES, y que fue la principal motivación para que el Lic. Flieger publicara el artículo inicial. El proceso de integración de los sistemas de educación a nivel posgrado abarca dos temas, (1) la revalidación de títulos para la acreditación académica; y (2) y para el ejercicio profesional. El primer aspecto es que el que se desarrollara en la tesis.

Como resultado, en la tesina se presenta una propuesta metodológica que tiene como objetivo que en futuras investigaciones la UCES pueda utilizarla para buscar estrategias de solución a la situación antes mencionada. No se realizó la aplicación de dicha metodología, es decir, no se consultaron a los expertos para consumir el cuestionario del Delphi sugerido.

Durante la estancia en la ciudad de Buenos Aires, se tuvo contacto constante con el Lic. Flieger de la UCES para dar seguimiento al enfoque de la investigación y a los objetivos de la misma, y también se contó con la colaboración del Mag. Eduardo Balbi para dirigir la metodología prospectiva apropiada a utilizar, lo que generó finalmente la propuesta del cuestionario del Delphi que se consolidó en Monterrey, con la orientación y asesoría del Dr. Guillermo Gándara. El tema de investigación se definió una vez comenzada la estancia de investigación en Buenos Aires por el Lic. Flieger, y bajo la supervisión del Mag. Balbi, y una vez establecido, el tiempo restante de la estancia académica y de investigación sirvió para la recopilación de fuentes de información, tanto de Argentina como de Brasil, que pudieran dar solidez al marco teórico de la tesina; así como también se tuvo la experiencia de la integración a tres sesiones de la especialidad en Prospectiva

Estratégica de la UCES. Lo anterior fueron las dos actividades principales que se realizaron en Buenos Aires.

2.5 Descripción metodológica

La primer parte de la investigación, es la etapa de diagnóstico, la cual muestra el proceso realizado para la búsqueda y análisis de información, para poder mostrar la situación pasada y presente de los temas de interés que se indicaron con anterioridad, es decir, se muestra el proceso que se realizó para comprender el sistema educativo argentino y aclarar el tema de investigación.

La metodología utilizada para esta primer parte, está basada principalmente en una revisión bibliográfica exhaustiva sobre la historia de la educación superior en Argentina y Brasil, a nivel de posgrados. Presentando de éstos últimos la situación en la que se encuentran actualmente y sus especificidades, así como el surgimiento de las agencias de calidad de ambos países, y los avances en el proceso de integración de los sistemas educativos, como lo es el MERCOSUR Educativo.

También se realizaron entrevistas directas a personas relacionadas profesionalmente con el tema. Personas que con sus conocimientos y experiencia, pueden aportar información clave para la comprensión de la problemática. Fueron tres las personas principales con las cuales se tuvieron varias entrevistas durante el desarrollo de la estancia de investigación. El primero fue el Lic. José Fliguer, Secretario Académico de Posgrados de la UCES, a través de su experiencia académica previa.

La Lic. Marina Larrea, fue otra de las personas que colaboraron con la etapa de diagnóstico de la situación actual de los sistemas de educación de Argentina y Brasil. La Lic. Larrea, es la Coordinadora del Programa de Internacionalización de

la Educación Superior y Cooperación Internacional, que pertenece a la Secretaría de Políticas Universitarias, dentro del Ministerio de Educación de Argentina. La Lic. Larrea facilitó documentos importantes sobre los avances que está realizando el Ministerio de Educación en materia de integración de los sistemas con otros países de la región, acuerdos regionales de educación y también proporcionó el *Protocolo de integración Educativa para la prosecución de estudios Post-Grado en las universidades del MERCOSUR*.

Y finalmente, también el Mag. Eduardo R. Balbi aportó información relevante sobre las herramientas prospectivas que se podían utilizar para la construcción del escenario deseado, que para los fines de esta investigación, sería lograr la integración parcial o total, en el mediano plazo de los sistemas de educación a nivel posgrado entre Argentina y Brasil, a través de un organismo regulador que facilite la revalidación de títulos, entre otras actividades. El Mag. Eduardo R. Balbi, propuso la aplicación del Método Delphi, el cual es una herramienta prospectiva que se utiliza para conocer la opinión de expertos en un área en particular, en este caso serían expertos en educación a nivel posgrado, tanto de Argentina como de Brasil, que tengan relación con los procesos de revalidación de títulos, para que a través de sus opiniones, se propongan estrategias y líneas de acción que lleven a lograr ese escenario deseado.

III. DIAGNÓSTICO

A continuación se presenta el resultado de la metodología de investigación que se describió previamente, dando a conocer la información adquirida en relación a la historia de la educación superior en Argentina, la historia del surgimiento de sus posgrados y de la agencia de evaluación nacional, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Y de la misma forma se muestra el panorama en Brasil, es decir, se presenta el desarrollo del sistema educativo, de los posgrados y de la agencia de evaluación, la Coordinación para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CAPES). Y finalmente, los avances que se están haciendo bajo lo establecido en el MERCOSUR, y su derivación relacionada con la investigación, que es el MERCOSUR Educativo, su formación y avances.

3.1 Historia de la educación superior en Argentina

La extensión territorial de Argentina es de más de 3 millones de kilómetros cuadrados, cuenta con una población estimada al 2011 de 40 millones de habitantes, y su capital es Buenos Aires. El país está integrado por 23 provincias, y el sistema político por el cual se rige es republicano, representativo y federal (Gobierno de Argentina, 2011).

El sistema educativo de Argentina, de acuerdo a Fernández Lamarra (2003), depende de las provincias, y es su obligación la impartición de este servicio, excepto la enseñanza universitaria, esto desde la década de los 90. En el nivel superior, el sistema argentino está dividido en educación de pre grado (niveles inferiores a licenciatura), en nivel de grado (nivel de licenciatura) y en nivel de posgrado (niveles superiores a los de licenciatura). Esto se especifica para facilitar la comprensión de la terminología utilizada en el presente documento (Larrea, 2011).

Tabla 1. Evolución de la matrícula (educación superior), años 1980 y 1997.

Nivel de Enseñanza		
	Superior (Incluye posgrados)	Total (Incluye nivel Superior, Inicial, Primario y Medio)
Números absolutos 1980	418 099	5 777 668
Núm. Absolutos 1997	1 304 588	10 067 371
Participación % 1980	7.2	100
Participación % 1997	13	100
Base 1980=100 1980	100	100
Base 1980=100 1997	312	174.2
Tasa de crecimiento media anual 1980-1997	6.9%	3.3%

Fuente: J.C. Tedesco y Emilio Tenti Fanfani, *La reforma educativa en la Argentina*, IPE/UNESCO, Buenos Aires, noviembre de 2001.

Como se muestra en la Tabla 1, la educación superior de inicios de la década de los 80 a finales de los 90, tuvo una tasa de crecimiento cercano al 7%. La educación superior ha evolucionado con el paso del tiempo, y se ha visto afectada por hechos sociales, políticos y económicos que ha vivido Argentina. Es por eso que se presentan las diez principales etapas, que Fernández Lamarra (2003) distingue en la evolución del sistema educativo a nivel superior, comenzando por el período colonial, y finalizando con la época actual.

El primer periodo es el *período colonial*, en este se incluyen los primeros años de independencia de Argentina, que oscilan alrededor del año de 1816 (Gobierno de Argentina, 2011). En esta etapa solamente existen dos universidades, la de Buenos Aires y la de Córdoba, administradas y reguladas por el Gobierno.

El segundo período incluye la incorporación en la Constitución de Argentina de las universidades para su regulación, es decir, se da la organización nacional y constitucional de las universidades. El tercer periodo se caracteriza por la oligarquía y actitud liberal de las universidades, este período comprende los años alrededor de 1885. Además de presentarse una homogeneidad política e ideológica entre el gobierno y las universidades. En este periodo se crean universidades de gran importancia como lo son la Universidad de la Provincia de

Santa Fe, la Universidad de la Ciudad de Plata, la Universidad de la Provincia de Tucumán, y la Universidad Nacional de La Plata. Los proyectos de las universidades de La Plata y de Tucumán, dentro de su formación, anticipan algunos de los principios y lineamientos políticos que serían consagrados por la Reforma Universitaria de 1918 (Fernández Lamarra, 2003).

El cuarto periodo se caracteriza por incluir la Reforma Universitaria de América Latina en el año de 1920. Las organizaciones estudiantiles se fortalecen, y se comienza a cuestionar la participación y el rol que deben de tomar las universidades. En 1939 se crea la Universidad Nacional de Cuyo, con un perfil marcadamente más conservador que las universidades anteriores.

El quinto período en la evolución del sistema educativo de nivel superior, se da en la época del *peronismo*, alrededor de los mediados de los 40. Se crea la Ley 13 031, que indica que los rectores y profesores eran designados por el gobierno y los decanos por el rector, limitando la autonomía universitaria. En el año de 1955, derrocan al presidente Perón, y consecutivamente se desarrolló una política de expansión del sistema educativo en todos sus niveles. En 1949 se estableció el ingreso libre a la universidad y su gratuidad, y en tan solo 10 años se registró un incremento de 187%. En 1954 se promulgó la ley 14 297 que estableció un régimen para las universidades sin mayores modificaciones a la vigente desde 1947.

La restauración reformista y su crisis comprenden el sexto período, que se desarrolla en el año de 1959, que es cuando se abolió el artículo que decía que las instituciones universitarias no se podían crear por iniciativa privada, y al crearse la Ley 14 557, se posibilitó de inmediato la creación de universidades privadas. Esta Ley genera impactos inmediatos en la creación de nuevas universidades, tal es el caso de la Universidad Católica de Córdoba, la Universidad Católica Argentina y del Salvador en el año de 1959; en 1960 se crea la Universidad Católica de Santa Fe; en 1961 la del Museo Social Argentino; en el

período de 1962 a 1973 nacen las universidades de Mendoza, la de Juan Agustín Maza, la Universidad Católica de Cuyo, la del Norte Santo Tomás de Aquino, la Universidad Católica de Santiago del Estero, la de Belgrano, la Católica de La Plata, la Universidad Argentina de la Empresa, la de Morón (Fernández Lamarra, 2003). A principios de los años 70, la ley estableció que las universidades privadas no podían recibir recursos estatales, y dicha normativa continúa vigente hasta la actualidad. Entre 1971 y 1973, se crearon 12 universidades, y en pocos años el Estado argentino pasó de contar con 10 universidades nacionales a tener 25.

El séptimo período se desarrolla en los años 70, con la reelección del presidente Perón en 1973. Este hecho hace que se desatan enfrentamientos entre el gobierno de derecha del presidente y su contraparte de izquierda, lo que provoca persecuciones de estudiantes y de profesores. A mediados de la década de los 70 fallece Perón, y su esposa es la sucesora de su gobierno.

La *díctadura militar* es el octavo período que impacta en el sistema de educación argentina en el nivel superior. La dictadura se instala alrededor de 1976, y consecuencia de esto muchos estudiantes y profesores son asesinados y encarcelados. Profesores e investigadores se refugian en otros países de América Latina o Europa, esto a causa del poder político que tenían las universidades en esa época. Ya en 1980, se crea una ley que establece fines, funciones y prohibiciones para universidades nacionales, provinciales y privadas. Estas restricciones y prohibiciones iban dirigidas principalmente a todo tipo de actividades política (Fernández Lamarra, 2003).

En 1983 el presidente R. Alfonsín asume la presidencia de Argentina, y se inicia inmediatamente con este hecho la novena etapa, conocida como la *recuperación democrática*. Se incorporan al sistema educativo de miles de docentes que fueron despedidos durante la dictadura. También se normalizan las universidades a través de elecciones en los claustros, por parte de docentes, graduados y estudiantes. Las universidades nacionales iniciaron un proceso, que todavía sigue

vigente, de recuperación democrática y de normalización de la actividad académica, tanto en la docencia como en la investigación. La estabilidad que se comienza a sentir en las universidades, tiene un efecto en el incremento de estudiantes muy importante, en 1984 existían 443 400 estudiantes en educación superior; y en 1990 ya ascendía el número a 679 400 estudiantes. A finales de la década de los 80, se crea la Universidad Nacional de Formosa.

La última etapa política de impacto en la educación superior, específicamente en las universidades, se da en los 90 con la Ley Federal de Educación, la cual contiene 8 artículos para el nivel superior y de posgrado, y define objetivos y funciones específicos. También incluye 9 artículos para las universidades públicas y 23 para las universidades privadas. Se sanciona la ley 24 521, que incluye por primera vez en la legislación argentina, tanto a la enseñanza superior universitaria como a la nacional, provincial y privada; también plantea en conjunto, normas para el funcionamiento de la enseñanza universitaria nacional, provincial y privada; establece la evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado y de posgrado, para lo que se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); se fijan las bases para el funcionamiento de los órganos de coordinación y consulta del sistema universitario, se forman el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de las Universidades Privadas y también se crean consejos regionales de planificación de la educación superior. Así mismo en la ley se establecen normas básicas para las universidades nacionales, creación y bases organizativas, órganos de gobierno y su constitución, autoridades y estatutos, autarquía económica-financiera y responsabilidad de su sostenimiento por parte del Estado Nacional; y posibilita la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria, como lo son las universidades específicamente enfocadas a la enseñanza de posgrado, las universidades abiertas, las de enseñanza a distancia, los institutos universitarios tecnológicos, pedagógicos y otros, que ya se incluyen en la Ley Federal de Educación (Fernández Lamarra, 2003).

Este período es de suma relevancia para los posgrados por dos razones. La primera, es porque define las bases legislativas que en su mayoría norman hasta la actualidad; y la segunda, porque es aquí en dónde se visualiza la necesidad de crear un organismo regulador de la calidad de las universidades, de los programas académicos y de los procesos universitarios, que es la CONEAU, comisión que tiene múltiples actividades, pero dentro de esas mismas, destaca para propósitos de esta investigación, la regulación de los programas de posgrado, su evaluación y autorización, y también es el organismo a quien le corresponde analizar los procesos de revalidación de títulos, función que no está formalmente establecida, por lo que realizar este trámite es un proceso difícil para los estudiantes de posgrado que deciden estudiar en otro país de la región. De acuerdo a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el 2009, Argentina contaba con un total de 106 universidades. Para ver el desglose ver la Tabla 2.

Tabla 2. Instituciones universitarias según sector de gestión, 2009.

Sector de Gestión	Total	Tipo de institución	
		Universidades	Institutos universitarios
Total	106	87	19
Estatal	48	41	19
Privado	56	45	11
Extranjera	1	1	-
Internacional	1	-	1

Fuente: Departamento de Información Universitaria – SPU, Ministerio de Educación.

De acuerdo a Fernández Lamarra (2007), el Sistema de Educación Superior de Argentina está integrado por dos tipos de instituciones, es decir es de carácter binario: las universidades y los institutos universitarios; y los institutos superiores no universitarios (también llamados *terciarios*). Dentro de esta categoría que comprenden a los institutos técnicos, de formación profesional y de formación docente, entre otros.

En la actualidad existen 1 774 institutos no universitarios (Fernández Lamarra, 2007), de los cuales 772 son de gestión oficial, es decir que estos institutos son dependientes en su casi totalidad de las jurisdicciones provinciales, y 1 002 son de

gestión privada, también supervisados por las provincias en donde se ubican. La principal diferencia entre las universidades y los institutos universitarios, es que las primeras deben de desarrollar sus actividades con una variedad de áreas disciplinarias no relacionadas, y están estructuradas en facultades. Mientras que para los institutos universitarios, su oferta académica se basa en una sola disciplina.

En Argentina durante la década de los 90 se acentuó el proceso de diversificación de la educación superior iniciado años atrás (Fernández Lamarra, 2007). Uno de los efectos, fue el incremento significativo de la matrícula universitaria durante los años 70 y 80, y es que en esta época fue cuando se crearon un alto número de instituciones con diversas orientaciones y con distintos niveles de calidad, ofreciendo así mayor variedad de oferta para los estudiantes interesados en ingresar al nivel superior. La Tabla 3, muestra los estudiantes de acuerdo al tipo de estudio (doctorado, maestría y especialidad) por tipo de institución de estudio.

Tabla 3. Estudiantes de títulos de posgrado por sector de gestión según tipo de título y tipo de institución, 2009.

		Sector de Gestión				
		Estatal	Privado	Internacional	Extranjero	Total
Tipo de título	Tipo de institución	58 968	20 442	1 062	231	81 703
Doctorado	Total	10 251	3 182	116	-	13 549
	Instituto universitario	-	102	116	-	218
	Universidad	10 251	3 080	-	-	13 331
Maestría	Total	22 497	9 801	605	231	33 134
	Instituto universitario	312	335	605	-	1 252
	Universidad	22 185	9 466	-	231	31 882
Especialidad	Total	26 220	7 459	341	-	34 020
	Instituto universitario	530	584	341	-	1 455
	Universidad	25 690	6 875	-	-	32 565

Fuente: Departamento de Información Universitaria – SPU, Ministerio de Educación.

3.2 Las agencia de calidad en Argentina

Como se mencionó previamente, en la década de los 90 nace en Argentina la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). A continuación se presenta una breve reseña sobre la creación de esta agencia de calidad.

De acuerdo la Ley 24.521 de Educación Superior, se introduce en Argentina la acreditación obligatoria de algunas carreras de grado y de todas las de posgrado, es por esto que surge la necesidad de establecer un organismo encargado de dichas funciones. Es cuando surge la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP), creada por el Ministerio de Educación en 1994, en el marco de las políticas implementadas en el Programa de Reformas de la Educación Superior de la Secretaría de Políticas Universitarias (Barsky y Dávila, 2004). Este organismo constituye uno de los principales antecedentes de la evaluación en Argentina. En su origen, esta entidad estaba conformada por cinco miembros propuestos por el Consejo Interuniversitario Nacional (universidades estatales), tres por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas y uno por el Ministerio de Cultura y Educación.

Con el propósito de mejorar también la calidad, se inscribe el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), programa creado con financiamiento parcial del Banco Mundial para la asignación de recursos, a efectos de apoyar mejoras en la enseñanza de las Universidades estatales. Según la categoría de acreditación de la CAP el Posgrado podía solicitar distintos tipos de cooperación para su financiamiento. De esta forma, la asignación de recursos constituyó una política de estímulo a la evaluación en el sector estatal (Barsky y Dávila, 2004).

La CAP formuló una convocatoria durante 1995 para la acreditación voluntaria de maestrías y doctorados académicos, dentro de la cual no se incluyeron a las

especializaciones y ni a los posgrados profesionales, y fue a través de comités de pares constituidos por destacados especialistas en cada disciplina o área temática. El principal criterio para participar en esta evaluación, fue la consideración de un cuerpo académico calificado y con buena actividad en investigación como elemento central para la buena formación de los docentes universitarios y para la producción de graduados con tesis de acuerdo a su nivel. En la evaluación de 1995, se presentaron 297 de las 489 carreras registradas, es decir el 61%, y fueron acreditadas 99 maestrías y 77 doctorados, un total de 176 actividades, es decir un 59% de las presentadas (Barsky y Dávila, 2004). Pero debido a que la presentación era voluntaria y guardaba conexión con las futuras acciones del FOMEC destinadas exclusivamente hacia las universidades estatales, la gran mayoría de las evaluaciones de universidades y programas presentadas, fueron realizadas por las entidades del sector público.

Este proceso es el que sienta las bases para la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de acuerdo a lo que establece la Ley de Educación Superior de 1995. Actualmente este organismo se encuentra a cargo de la evaluación y acreditación principalmente, y tiene como funciones (1) la evaluación institucional de todas las universidades estatales, tanto nacionales como provinciales, y también las privadas; (2) la acreditación de estudios de posgrado y carreras reguladas y (3) la emisión de recomendaciones sobre los proyectos institucionales de nuevas universidades estatales y de las solicitudes de autorización provisoria y definitiva de establecimientos universitarios privados (Barsky y Dávila, 2004). Posee también la función de dictaminar sobre el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria. La CONEAU está integrada por doce miembros designados por el Poder Ejecutivo de la siguiente manera: tres a propuesta del Consejo Universitario Nacional, uno del Consejo de Rectores de las Universidades Privadas, uno de la Academia Nacional de Educación, tres de cada una de las cámaras del Congreso de la Nación y uno del Ministerio de Educación.

Barsky y Dávila (2004) mencionan, que en base a lo que establecía la ley, el Ministerio de Educación aprobó, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la resolución 1168/97 en el que se establecieron los estándares y criterios de acreditación de posgrados, tanto de carácter general como específicos por carrera. Dichos estándares comprenden la definición del tipo de posgrado: *especialización, maestría y doctorado*, criterios relacionados al marco institucional, el plan de estudios, el cuerpo académico, alumnos, equipamiento, bibliotecas y disponibilidades para investigación y práctica profesional. Se estableció una dedicación horaria mínima de 360 horas para las carreras de especialización y de 540 para las maestrías, agregándose a estas últimas 160 horas de tutorías y tareas de investigación en la institución universitaria. En las carreras de especialización se exige un trabajo final de carácter integrador y en las maestrías una tesis, proyecto u obra que “debe demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso”. Y en el doctorado, se establece que tiene por objeto la obtención de verdadero aportes originales en un área de conocimiento y que deben ser expresados en una Tesis de Doctorado de carácter individual. El proceso de acreditación está a cargo de un comité de pares, que se encuentra integrado por 3 a 5 miembros, y son designados por la CONEAU, los que pueden ser recusados con fundamento por las instituciones. Para dar mayor especificidad a los estándares y criterios generales para cada área académica, se han constituido comisiones para los respectivos comités de pares.

La CONEAU clasifica las carreras acreditadas por niveles: *A* excelentes, *B* muy buenas, o *C* buenas. En las carreras nuevas también existen tres niveles de categorización: *An*, si son consideradas excelentes, *Bn*, muy buenas y *Cn*, buenas. Los proyectos de carrera no se categorizan (Barsky y Dávila, 2004).

El caso de la Argentina es particular ya que la multiplicidad de funciones que cumple la CONEAU determina un perfil diferenciado de otras instituciones o agencias similares (Fernández Lamarra, 2007). Esto puede verse como una

debilidad en comparación con otros países de la región como es el caso de Brasil, que cuenta con una agencia de calidad especializada, la Coordinación para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CAPES), cuyas tareas son menores a las de la CONEAU. Desde el año 1997 en Argentina, se han evaluado 2 376 carreras de posgrado presentadas: 320 corresponden a doctorado, 875 a maestrías y 1 183 a especializaciones. (Fernández Lamarra, 2007).

3.3 Los posgrados en Argentina

Históricamente, el posgrado había tenido poca importancia en la universidad argentina. Los doctorados más comunes eran los realizados en medicina y abogacía, y eran un requisito para el desempeño profesional de dichas carreras. Las tesis que se realizaban antes de los 60, para obtener el grado de doctor, frecuentemente eran trabajos de baja relevancia y en muchas ocasiones reiterados unos con otros, esto debido a que una parte de la oferta de posgrados se iba transformando, de tener universidades de élite a tener también universidades masivas, debido al incremento de la demanda. Es decir, se mantuvieron las universidades particulares con oferta educativa de calidad, y en paralelo surgieron posgrados masivos de baja calidad (Fernández Lamarra, 2003).

El sistema universitario argentino moderno se construyó bajo la fuerte influencia del modelo vigente en Francia que se superpuso al que se originó en la etapa colonial con la Universidad de Córdoba y el período inmediatamente posterior con la creación de la Universidad de Buenos Aires. Se consolidó así un esquema centrado en el grado universitario como eje vertebral de la universidad, título que también habilitaba directamente para el ejercicio profesional. La cristalización de las cátedras a cargo de profesores titulares de materias de grado con eje de la organización académica reforzó la reproducción institucional de este sistema, así como el carácter subordinado y secundario de los posgrados existentes (Barsky y Dávila, 2004).

En la década de los 60, el financiamiento propio era un aspecto fundamental para poder realizar estudios de posgrado, principalmente maestrías y doctorados. Y fue en ese entonces que se comenzaron a adoptar modelos de trabajo más formales de las universidades de EUA y de Europa (principalmente de Francia). Se desarrollaron equipos de investigación de alto nivel en algunas facultades de universidades nacionales, integrados por científicos que habían obtenido su doctorado en el extranjero. La forma de trabajo era que los jóvenes investigadores trabajaban con un director o asesor por varios años, y cuando su avance científico y conocimientos adquiridos los facultaban, elaboraban una tesis y con eso ya podían concluir sus estudios de doctorado (Fernández Lamarra, 2003).

También en ese período el recientemente creado Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) envió a jóvenes profesionales a realizar maestrías al exterior y, a su regreso, se crearon maestrías en convenio con varias universidades nacionales. Dicho proceso no sólo fue característico de las ciencias agropecuarias, sino que se vivió algo similar en algunas disciplinas de las ciencias económicas, como en economía, administración, y también en las ciencias sociales, como en sociología, psicología, ciencias de la educación y antropología. Los convenios realizados entre universidades nacionales de Argentina y universidades norteamericanas, facilitó que estudiantes argentinos tuvieran la oportunidad de realizar sus estudios de posgrado en el extranjero.

Un factor que tuvo un efecto negativo en este proceso de consolidación de posgrados que se fue dando en las universidades nacionales durante la década de los 50 y principios de los 60, fueron los procesos militares que sucedieron a partir de 1966. Las únicas excepciones, quizás, consistieron en el establecimiento de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en el país, en 1973, lo que posibilitó el dictado de maestrías en ciencia política y en sociología y, desde 1982, la de educación (Fernández Lamarra, 2003). En Humanidades tuvieron presencia creciente los doctorados de las universidades privadas católicas que

luego se fortalecieron también en las universidades estatales (Barsky y Dávila, 2004).

En el área médica, se realizaron cambios en la manera en la que estaban consolidadas las especialidades, lo que provocó que se desarrollaran carreras de formación de especialistas, organizadas por las respectivas corporaciones profesionales, bajo la orientación de autoridades nacionales y provinciales de salud pública. El mismo proceso se vivió en otras áreas, como en la odontología y en la farmacia bioquímica. En los casos de ingeniería, algunas universidades desarrollan diversas especializaciones desde fines de la década del 60 e inicios del 70, vinculadas con el proceso de desarrollo de tecnologías específicas.

Años más tarde, ya con la recuperación democrática del país y de las universidades nacionales, se inicia el proceso de desarrollo de los estudios de posgrado en el país. Y de acuerdo de Fernández Lamarra (2003), en Argentina se ha incrementado y fortalecido la oferta académica de posgrado desde mediados de los 80, en parte debido al proceso de recuperación democrática y académica de las instituciones universitarias que inicia en 1983, y con mayor fuerza a partir de la década de los 90.

En 1987, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) publica un reporte de los posgrados en universidades nacionales, registrando la existencia de 38 maestrías y 135 doctorados. Previamente, en 1985, el Poder Ejecutivo había creado por decreto el Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel (SICUN), con el objeto de promover, coordinar, financiar y evaluar el desarrollo incipiente de este tipo de estudios. Desafortunadamente el sistema no funcionó de manera efectiva debido a falta de coordinación entre el Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

En la década del 90 se registra una fuerte expansión de los posgrados, Fernández Lamarra señala los siguientes factores como determinantes de dicho fenómeno.

Primero la consolidación académica de las universidades nacionales, ya que después de diez años desde la recuperación democrática, se crearon alrededor de cuarenta nuevas universidades nacionales y privadas, con las cuales se diversificó la oferta de posgrados en Argentina; también la creación de un nuevo “mercado profesional” que va exigiendo mayores y más específicas titulaciones que las de nivel de grado y plantea más competitividad entre los profesionistas; otro factor importantes, es la incorporación de nuevas tecnologías y equipos; y también los efectos de la internacionalización en materia de conocimientos y de exigencias académicas.

De acuerdo a Barsky y Dávila (2004), la expansión explosiva y desordenada de posgrados genera nuevas problemáticas. Una de las razones por la cuales se da el proceso de proliferación de forma desordenada, es que no existía una coordinación entre las estructuras tradicionales de grado (nivel profesional) y los niveles superiores. Debido a la adopción de modelos extranjeros como el norteamericano o el europeo, se extiende la duración del ciclo universitario, es decir, licenciaturas de cuatro o cinco años con maestrías de tres o cuatro y doctorados de tres a cinco, sin justificación aparente y en muchos casos con la duplicación de contenidos entre la última etapa del grado y el posgrado, lo que contribuye un desgaste del significado y función específica de cada programa.

Asimismo, con la nueva Ley de Educación Superior se plantean mayores exigencias académicas relacionadas al posgrado que generan una desesperación de *credencialismo*, creando como consecuencia una oferta de posgrados nacionales de baja calidad en función de la posibilidad de reproducción financiera y personal de las comunidades académicas. Se da un proceso de desarticulación y de falta de coordinación como se mencionaba anteriormente entre el posgrado y el grado, al igual que entre el posgrado y el doctorado, que a diferencia de los casos norteamericano o brasileño, no implica obligatoriamente pasar por una maestría para acceder a un doctorado, sino que, resultan opciones alternativas que llevan, a que el nivel académico efectivo no depende tanto del título de

posgrado obtenido sino de la estrategia de articulación utilizada (Barsky y Dávila, 2004).

Barsky muestra la evolución cuantitativa de los posgrados puede sintetizarse de la forma en que lo muestra la siguiente tabla; por tipo de posgrado y por universidades nacionales y privadas, citado en Barsky y Dávila (2004). (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Incremento de universidades según su tipo.

	Año 1994			Año 1996			Año 1999		
	Universidades Nacionales (UN)	Universidades Privadas (UP)	Total	UN	UP	Total	UN	UP	Total
Especialización	216	87	303	264	134	398	459	217	676
Maestrías	151	94	245	269	125	394	449	207	656
Doctorados	151	93	244	171	91	262	207	103	310
Total	518	274	792	704	350	1054	1115	527	1642

Fuente: Barsky y Dávila, 2004

Entre 1994 y 1999, el número total de posgrados creció el 107%. Las maestrías se incrementaron 168% y las especialidades en un 123%. Los doctorados crecieron sólo un 27%, por lo que su participación en el total de los posgrados se redujo del 30.8% en 1994, al 20.7% en 1999. Las maestrías pasaron de ser el 30.9% en 1994 al 40.7% y las especializaciones se mantuvieron prácticamente con la misma participación del 30% (ver Tabla 4) (Fernández Lamarra, 2003).

Esta información muestra que el tipo de posgrado que predominaba en la oferta hasta antes del 2000, había sido la maestría en desmedro del doctorado, a diferencia de otros países de América Latina y Europa en los que el doctorado se constituyó como una meta académica significativa y una exigencia imprescindible para la docencia universitaria. En cambio, en la ley de Educación Superior, artículo 36, sólo se lo plantea como deseable. Esto explica asimismo, un dato relativamente sorprendente, en especial a nivel de comparaciones internacionales: únicamente el 21% de los investigadores en las universidades tienen título de doctor y el 71% sólo poseen título de grado universitario (67%) o terciario (4%) (Fernández Lamarra, 2003).

La información presentada en la tabla anterior (Tabla 4), coincide con datos presentados en el Anuario estadístico del 2009 de la Secretaría de Políticas Universitarias, en el sentido en que las maestrías siguen teniendo mayor demanda en comparación con los doctorados, pero ya desde el 2007, son más los estudiantes que optan por estudiar una especialidad, que los estudiantes de maestría y doctorado. En el 2009 en doctorado estaban 13 549 estudiantes, en maestría 33 134 y en especialidad 34 020, tal y como se exhibe en la Tabla 5.

Tabla 5. Total de estudiantes por nivel de posgrado.

Total de estudiantes por nivel de posgrado			
	<i>Doctorado</i>	<i>Maestría</i>	<i>Especialidad</i>
2000	6 046	16 398	17 281
2006	11 548	27 380	23 942
2007	11 410	27 449	29 414
2008	12 715	31 796	35 649
2009	13 549	33 134	34 020

Fuente: Departamento de Información Universitaria – Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación

Debido a que a finales de la década de los 90 se plantea la posibilidad de un sub registro de información en el área de posgrados, se comienza a dar importancia a los procesos de acreditación y de validación de la CONEAU. La primera convocatoria para acreditación de posgrados realizados por la CONEAU, a través de un proceso en varias etapas, registró 1 359 solicitudes ingresadas. Jeppesen y Guerrini (2001) estiman que constituyen alrededor del 85% de los posgrados existentes.

La información producida por la CONEAU y recogida también por Jeppesen y Guerrini muestra que, del total de presentaciones, el 46% (629) eran especializaciones, el 38% (515) maestrías y el 16% (215) doctorados. Actualmente la distribución entre áreas de conocimiento y tipo de posgrado, con datos de 2009 de acuerdo al Ministerio de Educación de Argentina, se realiza tal y como lo

muestra la tabla a continuación (ver Tabla 6), que también muestra por tipo de universidad, que puede ser estatal, privada, internacional o extranjera.

Tabla 6. Ramas de estudio de acuerdo al sector de gestión.

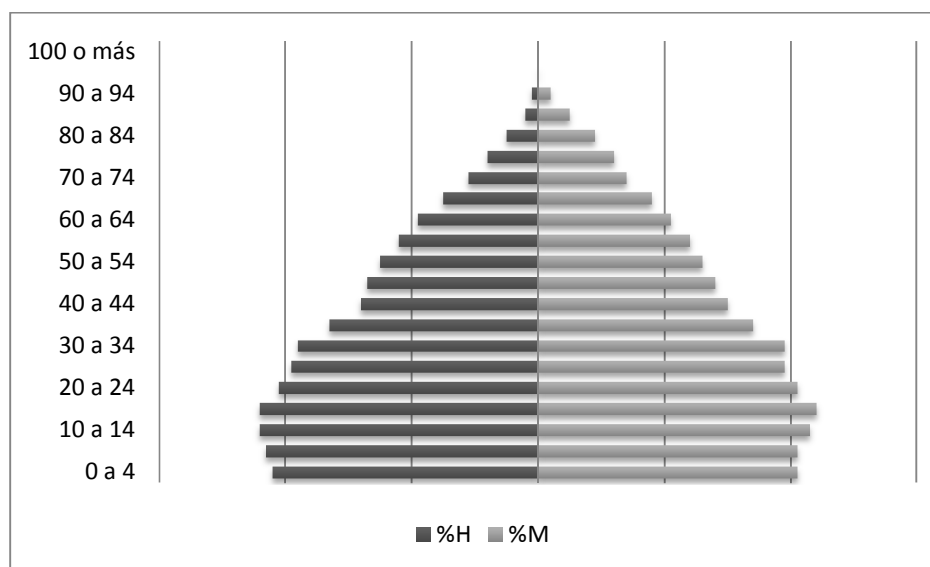
		Sector de gestión				
		Total	Estatal	Privado	Internacional	Extranjero
Rama de estudios	Total	80 703	58 968	20 442	1 062	231
Ciencias Aplicadas	Total	9 920	9 045	875	-	-
	Doctorado	2 063	1 989	74	-	-
	Maestría	4 273	3 935	338	-	-
	Especialidad	3 584	3 121	463	-	-
Ciencias Básicas	Total	4 716	4 561	155	-	-
	Doctorado	2 776	2 776	-	-	-
	Maestría	1 613	1 494	119	-	-
	Especialidad	327	291	36	-	-
Ciencias de la Salud	Total	16 180	11 126	5 054	-	-
	Doctorado	1 324	1 181	143	-	-
	Maestría	3 911	2 666	1 245	-	-
	Especialidad	10 945	7279	3 666	-	-
Ciencias Humanas	Total	14 773	12 187	2 166	420	-
	Doctorado	3 010	2 131	879	-	-
	Maestría	5 836	5 053	704	79	-
	Especialidad	5 927	5 003	583	341	-
Ciencias Sociales	Total	34 927	21 898	12 156	642	231
	Doctorado	4 244	2 042	2 086	116	-
	Maestría	17 465	9 349	7 359	526	231
	Especialidad	13 218	10 507	2 711	-	-
Sin rama	Total	187	151	36	-	-
	Doctorado	132	132	-	-	-
	Maestría	36	-	36	-	-
	Especialidad	19	19	-	-	-

Fuente: Departamento de Información Universitaria – Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.

Finalmente, para concluir la parte del surgimiento de los posgrados en Argentina, se consideró como aspecto relevante para la evaluación de los posgrados en Argentina, la población usuaria actual y futura del sistema de educación en dicho nivel. Es por eso se presenta la población al 2010 del país a través de la pirámide

poblacional que permite visualizar el grupo de población que representa el comportamiento de los posibles usuarios del sistema.

Gráfica 3. Pirámide poblacional de Argentina, 2010.



Fuente: Elaboración propia con datos del INDEC, 2010.

La gráfica anterior muestra que la población de Argentina, presenta al 2010 un comportamiento en forma de pirámide, lo que significa que el grueso poblacional se localiza en la base, es decir, en la población menor a 30 años. Este grupo es relevante para el estudio, debido a que de ahí surgirá la posible demanda del sistema de educación a nivel posgrado. Y es importante hacer también un comparativo con la población de Brasil, para contrastar ambas demandas. En la Tabla 7 se presentan los datos de la gráfica anterior, y con información del INDEC, señala que aproximadamente 9 507 752 personas representan el grupo de la demanda actual y futura (corto plazo) de los posgrados. (INDEC, 2011)

Tabla 7. Población de Argentina entre los 20 y 34 años.

Edad	Hombres	Mujeres	Hombres (%)	Mujeres (%)
20 a 24	1 644 801	1 644 801	4.1	4.1
25 a 29	1 564 567	1 564 567	3.9	3.9
30 a 34	1 524 450	1 564 567	3.8	3.9

Fuente: Elaboración propia con datos del INDEC, 2010.

3.4 Historia de la educación superior en Brasil

Aproximadamente en la década de los 80, en Latinoamérica, se da un cambio de paradigma de Estado, pasando del Estado de Bienestar al Estado Neoliberal, lo que trajo consecuencias, entre otras, en las políticas sociales y particularmente en la educación (Barreyro, 2006).

Este nuevo modelo de Estado combinaba la “defensa de la economía libre, de tradición liberal, con la defensa de la autoridad del Estado, de tradición conservadora” (Alfonso, 2000 citado en Barreyro, 2006) generando políticas en las que coexisten acciones, elitistas y populistas, liberales y autoritarias.

A mediados de la década de los 90, durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ocurrieron en Brasil cambios sustanciales en el ámbito educativo semejantes a otras reformas ocurridas en algunos países latinoamericanos que siguen las líneas políticas propuestas por el Banco Mundial y otros organismos internacionales que, para otorgar sus préstamos, condicionan, de forma implícita algunas políticas educativas, adaptadas a las diferentes realidades nacionales.

Bajo ese contexto, es que se lleva a cabo un proceso de descentralización y privatización de diversos subsistemas. Así, la “descentralización hasta el nivel del municipio que se realizó en la educación básica, paralelamente generó la creación del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM).” Aunque en la educación superior brasileña se habían desarrollado algunas experiencias de evaluación, fue en la década de los 90 que se generaron experiencias de acuerdo al nuevo modelo de Estado (Barreyro, 2006).

De acuerdo a Barreyro (2006), la educación superior de Brasil, tuvo una evolución distinta al resto de los países de América Latina, principalmente diferenciada de la

América española, ya que la primera universidad en Brasil surgió en la década de los 20, mientras que en otros países de América, desde 1538 ya existían universidades. En 1920, se crea en Brasil la Universidad de Río de Janeiro, siendo la primera universidad fundada en Brasil, ya que anteriormente solamente existían escuelas o facultades, y la mayoría de los brasileños que querían tener una formación profesional, lo hacían en la Universidad de Coimbra, en Portugal.

Fue en el siglo XX que surgen las universidades brasileñas, creándose instituciones públicas (nacionales, provinciales y municipales) y privadas. Fueron creadas 22 instituciones públicas y 9 instituciones religiosas, las cuales también recibían subsidios del Estado, en las primeras décadas del siglo XX. Las universidades que se crearon surgieron por la unión de facultades profesionales (Derecho, Medicina, Ingeniería, Educación, Ciencias y Letras). Años más tarde, fueron creadas también facultades aisladas, en las cuales se desarrollaron carreras profesionales o cursos para la formación de profesores. Fue a fines de la década de los 70 que comenzó la expansión del sector privado, creándose innumerables facultades aisladas en regiones donde había mayor demanda. Ya en 1980 más de la mitad de los alumnos de la educación superior estudiaba en ese tipo de establecimiento y el 86% de ellos lo hacía en el sector privado. En ese año había en Brasil 65 universidades y más de 800 facultades aisladas (Barreyro, 2006).

Si bien hubo una expansión sostenida desde la década de los 70, es en la década de los 90 que hubo una explosión y, especialmente durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso.

De acuerdo a información proporcionada por el Ministerio de Educación de Brasil (2003), de 1995 al 2002, la cantidad de alumnos inscritos casi se duplicó, de pasar de 1.759 millones a 3.479 millones, en ese mismo año 2.428 de alumnos estaban en una institución privada (69%). Además también en este período de tiempo, se observa que el porcentaje de instituciones privadas se fue incrementando respecto

al total de instituciones según su dependencia administrativa, pasando de tener el 74% en 1994, a tener más del 88% en el 2001. Es decir, el crecimiento de las universidades brasileñas se produjo principalmente por la vía del sector privado, por lo que hoy ocupa el séptimo lugar como sistema de educación superior más “privado” del mundo. Ese no fue un fenómeno espontáneo sino que fue una política de gobierno basada en la combinación de dos elementos: la sanción de nueva legislación y la implantación de la evaluación de las universidades.

En efecto, la nueva legislación se refiere a la reglamentación de la Constitución federal de 1988, realizada con la sanción de la Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional (LDB) aprobada en 1996. En lo referente a la educación superior, interesa destacar que la Ley establece que la educación superior será proporcionada por instituciones de educación superior públicas o privadas, con diferentes grados de alcance o especialización, y que la autorización de funcionamiento de instituciones y el reconocimiento de carreras tendrá validez limitada y serán renovados periódicamente, a partir de la realización de evaluaciones.

La legislación permitió la diversificación de las instituciones, posibilitando así la creación de diferentes organizaciones académicas autorizadas a proveer educación superior, sin necesariamente adquirir el estatus de universidad que, por la constitución brasileña de 1988, art. 207, debe necesariamente realizar tareas de enseñanza, investigación y extensión universitaria. Las nuevas formas de las Instituciones de Educación Superior (IES) son entonces: los centros universitarios, las facultades integradas, las facultades y los institutos superiores. Y de acuerdo a Barreyro (2006), esto permitió la creación de instituciones con menores costos, derivados de la no-obligatoriedad de la investigación, principalmente, lo cual generó la sorprendente expansión, en pocos años, de un sistema basado fundamentalmente en el sector privado.

“Complementariamente, todo el sistema de educación superior y esas instituciones no universitarias, sin autonomía, pasan a ser supervisados, por el Ministerio de Educación y por el Consejo Nacional de Educación para el reconocimiento de carreras y el credencialismo de las Instituciones. En ese modelo, la evaluación debía ocupar un lugar importante, visto que algunas de las nuevas instituciones y carreras que surgieron, rápidamente levantaron sospechas de baja calidad y la nueva legislación daba una validez limitada a todas las carreras e instituciones” (Barreyro, 2006).

Así, mientras fomentaba la expansión del sector privado, el Ministerio de Educación comenzó a implementar acciones para cumplir con lo sancionado en la ley. En consecuencia, surgió el Examen Nacional de Cursos, conocido como el *Provão*. Dicho examen se les aplicaba a los alumnos que ya estaban concluyendo su carrera para evaluar los contenidos adquiridos y se constituyó la estrategia de evaluación del Ministerio de Educación. En la práctica, no fue una simple prueba, la evaluación en larga escala fue la estrategia de evaluación y cumplió la función de un regulador no tradicional que actuó, en el sistema de la educación superior, a la manera de *“la mano invisible del mercado del liberalismo clásico”* (Barreyro, 2006). Así muchas carreras, inclusive en las universidades públicas introducen el uso del puntaje alcanzado en el *Provão* como expresión de su calidad y publicitan la ubicación que obtuvieron, como indicador de su posición en el ranking académico. En las universidades privadas, entonces, el proceso tiende a ser más explícito todavía. En la actual coyuntura de las políticas evaluativas, el puntaje alcanzado asume el papel fundamental de la calidad. Si el concepto es positivo, para a ser el gran triunfo de marketing para divulgar la Institución de Educación Superior y el curso. Si es negativo, cataliza esfuerzos institucionales que intentan alterar esta posición en el panorama nacional. Es por eso, que el *Provão*, en realidad se convirtió en un indicador para evaluar al mismo tiempo la calidad de las instituciones, ya que de acuerdo a las calificaciones que sacaban los estudiantes, las personas también podían calificar a la institución.

“Entonces la institución X pasó a ser publicitada como institución que sacó A (el puntaje más alto) y a competir como la institución Y, que sacó B, produciendo entre ellas una competencia por los alumnos en ese mercado en expansión. El Provão fue muy criticado por sus deficiencias técnicas y porque simplificaba los resultados de las evaluaciones. Sin embargo, el dispositivo permitía comunicar un mensaje en los propios códigos y lenguajes de la publicidad y el marketing. Aunque era cuestionada técnicamente la imposibilidad de comparación entre las notas de las diversas carreras, y de no haber ocasionado el cierre de ninguna de ellas a pesar de comprobada su baja calidad, tenía un valor basado no en la verdad sino en la comunicabilidad: A, B, C, D, E que fue la forma en que eran presentados los resultados, era un mensaje claro y de gran eficacia comunicativa” (Barreyro, 2006). Así, las notas del Provão generaron la realización de un ranking de las instituciones, coherente con la política propuesta.

Por otro lado, con información más reciente, se sabe que el sistema de educación superior brasileño es un sistema de élite porque incluye sólo al 9% de la población del grupo de edad de 18 a 24 años. En Brasil la ampliación del acceso a la educación superior es crucial y una reivindicación social desde hace mucho tiempo reclamada por la sociedad, al punto que una de las metas del *Plan Nacional de Educación*, aprobado en 2000, es “proveer hasta el fin de la década, la oferta de educación superior para, por lo menos el 30% del grupo de edad de 18 a 24 años” (PNE, 2001) y recientemente, en 2004, el gobierno ha encarado polémicas políticas de inclusión tales como el PROUNI y las “cuotas” raciales (Barreyro, 2006).

En el gobierno de Luiz Inacio Lula da Silva, la evaluación era considerada uno de los elementos relevantes tanto para garantizar la calidad del sistema como para promover la autonomía universitaria. Así, una de las propuestas era: “revisar el actual sistema de evaluación que incluye el Examen Nacional de Cursos (ENC) o

Provão, e implantar un sistema nacional de evaluación institucional a partir, entre otras, de la experiencia del Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB).”

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) fue la propuesta que surgió como producto del trabajo de la Comisión Especial de Evaluación (CEA). El SINAES pretende organizar la evaluación de las Instituciones de Educación Superior como un sistema que articule la evaluación y la regulación. Consta de tres ejes: la evaluación de las instituciones, la evaluación de las carreras y la evaluación de los estudiantes.

3.5 Las agencia de calidad en Brasil

Para la acreditación de posgrados en Brasil, se crea la Coordinación para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CAPES), organismo con fuerte influencia en otros países, en especial en Argentina. El sistema CAPES de evaluación es construido con la colaboración de la comunidad académica. Los programas son evaluados de forma en conjunta (maestría y doctorado) teniendo como parámetro el nivel de excelencia internacional (Fernández Lamarra, 2007).

CAPES fue creada el 11 de julio de 1951, por el Decreto N ° 29.741, con el fin de "asegurar la disponibilidad de personal calificado en cantidad y calidad suficientes para satisfacer las necesidades de las empresas públicas y privadas que tienen como objetivo desarrollar el país" (CAPES, 2011).

Fue el comienzo del segundo gobierno del presidente Vargas, y la reanudación del proyecto de construcción de una nación desarrollada e independiente era un objetivo importante del gobierno. La industria pesada y la complejidad de la administración pública expuso la urgente necesidad de capacitación de especialistas e investigadores en diversos campos de actividad: de científicos

calificados en física, matemáticas y química en la financiación de los técnicos e investigadores sociales. Actualmente, CAPES juega un papel clave en la expansión y consolidación de los estudios de posgrado en todos los estados de la Federación. En 2007, también comenzó a trabajar en la formación de maestros de educación básica, ampliando el alcance de sus acciones en la formación de personal calificado en Brasil y en el extranjero (CAPES, 2011).

Las actividades de la CAPES se pueden agrupar en las siguientes líneas de acción, cada una desarrollada por un conjunto estructurado de programas: (1) evaluación de los estudios de posgrado; (2) el acceso y la difusión de la producción científica; (3) la inversión en la formación de los recursos de alto nivel en el país y el extranjero; (4) promoción de la cooperación científica internacional; (5) inducción y desarrollo de la formación inicial y continua de los maestros de educación básica en los formatos presencial y a distancia.

CAPES ha sido decisiva para el éxito alcanzado por la escuela nacional de posgrado en Brasil, tanto en relación con la consolidación del marco actual, como en la construcción de los cambios que el avance del conocimiento y las demandas de la sociedad requieren (CAPES, 2011). El sistema de evaluación y mejora continua, es fundamental para la comunidad universitaria en la búsqueda de un nivel académico de excelencia para los maestros nacionales y doctorados. Los resultados de la evaluación son la base para la formulación de políticas para el área de posgrado, así como para el diseño de las acciones de desarrollo (becas, subvenciones, apoyos).

Un factor importante para la comprensión del modelo de CAPES, es la reforma de 1980, en la que se establece la construcción de un modelo propio, en lugar de utilizar un modelo vinculado a las reformas europeas. Y es que muchos de los procedimientos de evaluación y acreditación que se utilizaban en América Latina en esa época, se realizaban en base al modelo establecido por la Comisión de la Comunidad Europea (Fliguer, 2010).

El modelo de evaluación de CAPES, de acuerdo a lo que señala Fliguer (2010), se crea en prácticas diseñadas originalmente para distribuir las becas y líneas de financiamiento, las que devinieron en un proceso de evaluación global de toda la oferta de posgrado *stricto sensu* en el país. Y en base a que el modelo gira entorno a este aspecto, los procedimientos se centraron en la recolección de datos y elaboración de informes en los que se ponderaban dichos datos, prescindiendo de una instancia de autoevaluación, que es característica de las tendencias de los años 90. Una diferencia con el modelo de evaluación argentino, es que CAPES clasifica los resultados de la evaluación en un ranking único, vigente para todos los cursos, sin importar tipo ni campo de conocimiento.

La revisión por pares, es el eje principal del funcionamiento de CAPES, los cuales operan distribuidos por área de conocimiento disciplinar. El mapa de las áreas es susceptible de evolución así como los criterios de evaluación que se aplican en cada período. Para cada área el Consejo Superior de CAPES designa un coordinador, y dicho coordinador permanece por un período de tres años, para gestionar la actividad de los pares académicos del área. Por otro lado, para llevar a cabo el proceso de evaluación, se forman comisiones integradas por pares académicos del área específica presididas por el coordinador designado. Sin embargo, la toma de decisiones no se centra en el funcionamiento de esas comisiones sino que más bien toma en consideración en el trabajo del Consejo Técnico Científico que se compone por 22 miembros, 16 de los cuales son representantes de área. Este comité mayor tiene la atribución de cambiar la evaluación del curso propuesto por los comités de área (Fliguer, 2010).

Otro aspecto destacado por Verhaine y Dantas, que cita Fliguer en su artículo, son los ciclos trianuales en que se periodiza la evaluación. Durante estos ciclos, se lleva a cabo un proceso que involucra dar seguimiento al programa a través de visitas, para después en una segunda etapa, evaluar y asegurar el impacto regulatorio del proceso. Con el objetivo de lograr consistencia en la aplicación de los criterios en cada área y dar transparencia a los procesos, se elaboran

documentos de área de referencia para ajustar a la ponderación de los indicadores utilizados a las especificidades de cada área.

Las actividades que desempeñan las comisiones de pares académicos, se basan principalmente en la aplicación de indicadores que ponderan los insumos y los productos del programa de posgrado que se evalúa. La consolidación de la información de las instituciones de educación superior (IES) en que se apoyan los informes de evaluación de los programas se gestiona a través del sistema CAPESNet a cargo de las Pró-Reitorías de Investigación y Posgrado. Esta información se complementa con los informes elaborados en ocasión de las visitas de seguimiento previstas en los procedimientos de CAPES. Sin embargo, muchas ocasiones en la práctica, los procesos de acompañamiento muestran escasa diferencia con la evaluación propiamente realizada. El proceso culmina con un informe que otorga un concepto al programa que se pondera en una escala de rango 1 a 7. Aquellos posgrados que obtuvieran una calificación igual o superior a 3 conservan el reconocimiento del Ministerio de Educación, mientras que en los conceptos 6 y 7, los posgrados adquieren el estatus de recomendados. Además del reconocimiento oficial del título, las calificaciones inciden directamente en el acceso al financiamiento (Fliguer, 2010).

3.6 Posgrados en Brasil

Entre las décadas de los 50 y 60, la meta más importante para la enseñanza superior, era atender la demanda creciente por cursos de graduación de diferentes grupos de la población. Entre 1950 y 1985, la matrícula en IES latinoamericanas aumentó 24 veces, pasando de 1.7% a 6.6% del total de la matrícula en todos los niveles. Actualmente, aunque esa demanda esté todavía en expansión, además de la creciente exigencia de conocimiento más profundo y especializado, que hace que los cursos de posgrado constituyan el ambiente en que se forman los investigadores y profesionales cada vez más especializados (Hogan, 2001).

En la década de los 60 ese crecimiento alcanzó su nivel más alto como consecuencia de la presión social por el acceso a la enseñanza superior. Hubo un aumento desproporcional de plazas en las IES públicas, acompañado de la acelerada y desordenada creación de instituciones privadas de este tipo, con etapas de crecimiento claramente identificables para cada uno de los países del continente.

Tabla 8. Crecimiento cursos de maestrías y doctorados.

Grandes áreas / Año	Maestría					Doctorado				
	1974	1989	1995	2000	2000/1974	1974	1989	1995	2000	2000/1974
Ciencias exactas y de la tierra	69	114	146	181	2.6	34	67	90	113	3.3
Ciencias humanas	54	139	169	207	3.8	10	45	82	112	11.2
Ciencias agrarias	34	115	143	172	5.1	7	39	57	94	13.4
Ingenierías	54	97	135	168	3.1	15	49	60	88	5.9
Ciencias sociales aplicadas	36	82	103	158	4.4	5	21	36	61	12.2
Lingüística, letras y artes	27	54	65	79	2.9	14	26	35	53	3.8
Ciencias de la salud	77	202	270	299	3.9	24	130	179	207	8.6
Ciencias biológicas	40	93	125	142	3.6	22	49	82	100	4.5
Multidisciplinarias	0	6	32	66	>66.00	0	0	13	22	>22.00
Totales	391	902	1188	1472	3.8	131	426	634	850	6.5

Fuente: Hogan, 2001.

Entre 1950 y 1975, en los países del continente americano con mayor población y escolarización, entre ellos Brasil, fueron constituidos sistemas de enseñanza superior a partir de una progresiva diferenciación del tipo (universidades y no-universidades) y de la naturaleza (pública o privada) de las IES, así como por la manera en que se producen las diferencias al interior de las propias instituciones. Ello deriva del énfasis que, en algunos casos, se da a la capacitación de especialistas o a la producción de conocimientos a partir de la institucionalización de la investigación científica (Hogan, 2001). Con información de 1997, se sabe que en Brasil existía una universidad pública para cada 2.6 millones. De acuerdo a la Tabla 8, ya en el año 2000, existían 1472 cursos de maestría en Brasil, y 850 de doctorado.

Mientras las instituciones estatales procuraban satisfacer las demandas de los sectores medios de los centros urbanos emergentes, las privadas comenzaron a competir con las llamadas instituciones tradicionales en los grandes centros político-económicos de cada país.

Tabla 9. Instituciones de enseñanza superior por tipo y naturaleza.

País	Universidades			No universidades			Población (millones)
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	
Brasil	61	53	114	159	599	758	156

Fuente: Hogan, 2001

Uno de los principales propósitos del surgimiento de IES privadas, de acuerdo a Hogan (2001), es la satisfacción de la demanda de estudiantes provenientes de élites políticas, más que instaurar un modelo diferente en términos de formación científica e intelectual. La creación del sistema de posgrados brasileño alcanza su actual consolidación a través de un proceso que se fue gestando durante varias décadas atrás, iniciando en los 60, que es cuando se inicia el período de expansión de nuevas IES públicas y privadas, comenzando con la Universidad de Brasilia. Este proceso fue por consiguiente, más ordenado y con metas más claras en comparación con otros sistemas de América Latina. Y fue a finales de los 60 cuando se incluyó al posgrado dentro del programa estratégico de desarrollo nacional. La Ley de Reforma Universitaria, 5.540/68, promulgada pocos años después, incorporó ideas modernistas surgidas de la experiencia de la Universidad de Brasilia (Fliguer, 2010).

Dentro de las ideas reformistas que se incluían, destacan las de la inserción de ciclos de estudios básicos, la presentación de un examen de ingreso unificado por región dependiendo de cada área de conocimiento, la creación de licenciaturas, y la promoción de estructuras departamentales que unieran docencia e investigación, permitiendo, al mismo tiempo, un mejor aprovechamiento de recursos y llegando así a lograr la institucionalización del posgrado (Fliguer, 2010).

El posgrado, dentro de esa reforma y en base a lo que el desarrollo nacional de Brasil demandaba, tenía como objetivos la cualificación de los profesores de educación superior, y la capacitación del personal del sector público y del privado para la generación de conocimiento científico. También estableció los parámetros para la inserción en las políticas de estado la formación de recursos humanos, en conjunto con estrategias de promoción de la investigación científica y con la calidad de la docencia del nivel superior.

Para la mejor comprensión de la evolución del sistema de posgrado brasileño es necesario interpretarlo a partir de la acción estatal sostenida y eficaz que le dio continuidad. “Este accionar fue apoyado por una estructura institucional variable, en la que se destacaron CAPES y en Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), cuyas transformaciones institucionales a lo largo de la historia de la Educación Superior brasileña, resultan decisivas para entender las características actuales del sistema de posgrado” (Fliguer, 2010).

De acuerdo a lo que señala Hogan, a partir de la masificación de los estudios de graduación, la demanda por cursos de posgrado se dio de acuerdo con las capacidades y los intereses de los grupos académicos responsables de su oferta.

En Brasil, con datos de 1997, se tenía información de que las especialidades representaban el 39% del total de cursos de posgrado, mientras que las maestrías tenían un 38% del total, y los doctorados 23%. En Brasil, los cursos de especialización, se conocen como *lato sensu*, y las maestrías y doctorados son conocidos como *stricto sensu*. Estos últimos pretenden ser mucho más sistemáticos que aquellos y en general se orientan a la formación de investigadores o altos especialistas, lo que exige dedicación casi integral; se concluyen cuando el estudiante presenta un informe sobre una investigación empírica específica más compleja en el doctorado que en la maestría.

Tabla 10. Total de cursos de posgrado por nivel.

País	Especialización		Maestría		Doctorado		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	
Brasil	2 071	54	1 172	30	611	16	3 854

Fuente: Hogan, 2001

Para analizar el caso del surgimiento y evolución de los posgrados en Brasil, se hará una división de los mismos, en maestrías y doctorados. La parte que a continuación se presenta, trata del surgimiento de las maestrías, y después se presenta el desarrollo de los doctorados en Brasil. Las maestrías están llegando a convertirse en Brasil, en la característica principal de la estructura de las IES. Y es que contribuyen a la formación de especialistas, y al mismo tiempo de investigadores, por lo que son cada vez más numerosas. Al mismo tiempo que si la demanda se intensifica, crecen también las exigencias por su ordenamiento y jerarquización, de modo que las condiciones para la aprobación de esos cursos por los órganos gubernamentales se vuelven más específicas, y los criterios de excelencia, los indicadores fundamentales para la distribución adecuada de los cada vez más escasos recursos financieros (Hogan, 2001).

“En Brasil, la creación del posgrado stricto sensu data de la década de los 60, y para 1975 ya había 490 maestrías y 183 doctorados. El número de estudiantes de maestrías creció 60% en los 10 años siguientes, con 787 cursos en 1985, y en la década siguiente el crecimiento fue de casi 50%, con 1 159 cursos en 1995. Ese proceso de crecimiento, aunque constante y paulatino, pasó por periodos de mayor crecimiento” (Hogan, 2001).

En el sector público de Brasil, las universidades pueden ser divididas en federales y estatales. Las primeras (37) son financiadas directamente por el gobierno federal, el cual determina su organización administrativa y académicas; las estatales (20) responden directamente a los gobierno locales (estado subnacionales de la unión), responsables de su financiamiento. Entre estas, se puede decir que existen dos grupos: las estatales paulistas (del estado de São Paulo) y las demás (Hogan, 2001).

Las universidades que se clasifican como estatales paulistas, se encuentran en la zona más rica de Brasil, y mantienen, de acuerdo a Hogan (2001) una relación muy estrecha y sólida con el gobierno. En São Paulo, el poder local es responsable de la mayor oferta en enseñanza superior pública, y se presentan como las instituciones más importantes de todo el sistema educacional superior brasileño que absorben un alto porcentaje del alumnado de graduación. Por tanto, cuando se habla de la oferta de cursos de maestría, es necesario señalar que mientras la mayoría es ofrecida por IES federales (55%), la casi totalidad de las maestrías en IES estatales se encuentra en las universidades paulistas (325), cerca de 28% del total del país; entre éstas, 129 son ofrecidas en la capital, los restantes se localizan en varios municipios del estado. Así en términos de oferta y opciones para estudios de maestría se puede ver que la mayoría está en instituciones públicas concentradas en las regiones más densamente pobladas y ricas del país.

A pesar de las diferencias orgánico-institucionales que existen en la Universidad de São Paulo (USP), en Brasil, es la que mayor número de maestrías ofrece y es responsable por 110 de éstas, cerca de 11% del total y 14% de todas las ofrecidas por el sector público en el país. La ciudad de São Paulo concentra 47% del total de cursos de maestría ofrecidos en el estado, que a su vez alberga 36% (472) del total del país. En Brasil, los estados de Río de Janeiro y Río Grande do Sul, cuentan con la mayor cantidad de maestrías (17% y 9%, respectivamente), después de São Paulo.

Por otro lado, los cursos de doctorado, tiene como objetivo particular, la formación de investigadores responsables de la producción de conocimiento científico. La Ley de Educación Brasileña, aprobada en diciembre de 1996 y reglamentada en abril de 1997, exige que las universidades deban poseer un mínimo de 33% del cuerpo docente calificado con posgrado de *stricto sensu* y con un mínimo de 15% de doctores. De esa forma, la titulación del candidato es un elemento cada vez más considerado en los procesos de selección (Hogan, 2001).

Como consecuencia, los diplomas de maestría y doctorado, se convierten en instrumentos necesarios para el ingreso en la carrera académica, profesión que cobra cada vez más un espacio propio. El esfuerzo de formación de doctores, está altamente concentrado en instituciones públicas, y mantiene las mismas tendencias crecientes de los cursos de maestría. En Brasil los cursos *stricto sensu* están sometidos a un proceso constante de evaluación exigente y minucioso, lo que ya no ocurre con los cursos de especialización (Hogan, 2001).

Por ende, se puede decir que actualmente el posgrado ha dejado de estar aislado del sistema educacional y avanza claramente para constituirse en un subsistema con dinámica y autonomía propias en el sistema educativo de Brasil. La consolidación y evolución del posgrado depende de que, entre más estén organizados y coordinados los cursos, mayor será su impacto en el desarrollo del cuerpo académico y científico del país (Hogan, 2001).

El hecho de que el posgrado busque diferenciarse cada vez más del pregrado, es el resultado de que sean diferentes los sistemas de acceso y los grupos docentes, especialmente porque en esos países el posgrado *stricto sensu* se orienta cada vez más a la especialización científica y a la formación de investigadores. El posgrado *stricto sensu* se ha vuelto cada vez más sistemático y sujeto a evaluaciones. El crecimiento exponencial de la formación de doctores tal vez haya sido el fenómeno más importante de la década de los 90 en el terreno de la política de ciencia y tecnología, y educación superior (Hogan, 2001).

De acuerdo con los datos de CAPES, en 1990 en Brasil tuvieron 1 302 egresos de doctorado en programas nacionales y en 2000 fueron 5 344. En 2001 fueron cerca de 6 300 y estimaciones para el 2002 indicaban 7 400 graduados. A estos números deben sumarse los cerca de 200 graduados de doctorado por año en el exterior.

La proporción de investigadores doctores activos en relación con el número total de egresos de doctorado, según el año de obtención del título, disminuye en la segunda mitad de la década de los noventa. El hecho sugiere que en los últimos años el número de egresos de doctorado puede estar creciendo a una velocidad mayor que la capacidad de absorción institucional en actividades de investigación. De los doctorados hasta 1985, más del 40% se hicieron en el extranjero. Entre los doctorados en la década de los 90, apenas 1 de cada 5. Entre los que se doctoraron en el 2002, se estima que no más del 3% lo está estudiando en el extranjero (Hogan, 2001). La CAPES y su modelo de evaluación son fundamentales para la manutención de los patrones de calidad del posgrado brasileño.

Finalmente, se quiere presentar de manera breve la situación poblacional actual de Brasil para poder visualizar el comportamiento que tendrá la demanda de posgrados en dicho país en el corto y mediano plazo. En la Tabla 11, con datos del IBGE, se puede observar que aproximadamente 50 094 115 personas se encuentran en el rango de edad para ingresar al sistema de posgrados en Brasil, lo cual representa cinco veces más que la población del mismo rango de edades de Argentina. (IBGE, 2011)

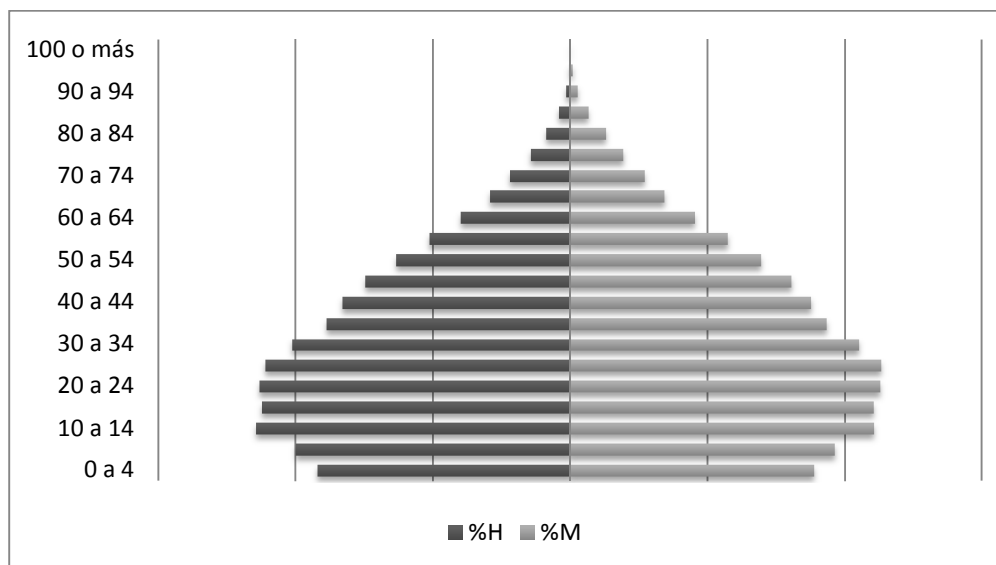
Tabla 11. Población de Brasil de 20 a 34 años.

Edad	Hombres	Mujeres	Hombres (%)	Mujeres (%)
20 a 24	8 630 227	8 614 963	4.5	4.5
25 a 29	8 460 995	8 643 418	4.4	4.5
30 a 34	7 717 657	8 026 855	4.0	4.2

Fuente: Elaboración propia con datos del IBGE, 2010.

Y la pirámide poblacional de Brasil muestra que el mayor porcentaje de la población se localiza en las personas que tienen entre 30 y 14 años, que sería el grupo potencial de ingreso al sistema de posgrados.

Gráfica 4. Pirámide poblacional de Brasil, 2010.



Fuente: Elaboración propia con datos del IBGE, 2010.

3.7 Avances en el proceso de integración educativa bajo la normativa del MERCOSUR

Actualmente, entre Argentina y Brasil el proceso de acreditación de títulos y estudios de posgrado entre ambos países todavía es limitado y muy escaso. Es por eso, que a través de esta investigación, se pretende presentar, como caso de estudio, las estrategias que se están tomando en Argentina y Brasil, para mejorar los procesos de acreditación de posgrados, tanto por parte de las agencias de calidad como por parte del gobierno a través del MERCOSUR.

La participación de Argentina en el MERCOSUR Educativo es pieza clave. Dicho tratado está enfocado, de acuerdo al último Plan Estratégico en tres aspectos: acreditación, movilidad y cooperación inter-institucional. Y también nuevas acreditaciones de carreras, con un nivel de calidad mayor por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). El MERCOSUR tiene varios objetivos, uno de ellos es la educación, a continuación se dará una reseña más amplia de este acuerdo.

La República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay suscribieron el 26 de marzo de 1991 el Tratado de Asunción con el objeto de crear el Mercado Común del Sur, MERCOSUR (MERCOSUR, 2011).

Los cuatro Estados Partes que conforman el MERCOSUR comparten una comunión de valores que encuentra expresión en sus sociedades democráticas, pluralistas, defensoras de las libertades fundamentales, de los derechos humanos, de la protección del medio ambiente y del desarrollo sustentable, así como su compromiso con la consolidación de la democracia, la seguridad jurídica, el combate a la pobreza y el desarrollo económico y social con equidad (MERCOSUR, 2011). Con esa base fundamental de coincidencias, los socios buscaron la ampliación de las dimensiones de los respectivos mercados nacionales, a través de la integración, lo que constituye una condición fundamental para acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social.

Dentro de las prioridades del MERCOSUR, también se encuentra el fortalecimiento de los lazos académicos entre sus integrantes, y debido a que la presente investigación, busca conocer nuevas formas para la acreditación y revalidación de estudios de posgrados entre Argentina y Brasil, se toma como marco el MERCOSUR Educativo, el cual tiene como misión “consolidar un universo de información y comunicación que facilite la participación y la interacción entre los actores involucrados en la transformación de la Educación y en su utilización como factor de integración y cambio en los países del MERCOSUR” (Ministerio de Educación, 2011).

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 y que el MERCOSUR no podía quedar supeditado a meros entendimientos económicos. Desde su creación, con la firma del Protocolo de Intenciones por parte de los Ministros de Educación

de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, el SEM ha contribuido al proceso de integración regional a través de variadas acciones y definiciones de políticas comunes; así como a través de la firma de Protocolos hoy vigentes, que permiten el reconocimiento de títulos en todos los niveles, con diferentes características para la educación básica y la universitaria (Hermo, 2003).

A partir de las grandes áreas identificadas en el Protocolo de Intenciones suscripto por los Ministros de Educación en diciembre de 1991, se diseñó un primer Plan Trienal, que comenzó a ejecutarse con el ánimo de trabajar como bloque para encontrar soluciones conjuntas a las necesidades nacionales y a las de la integración. En Ouro Preto, se ratificó la vigencia de ese Plan por otro período, hasta 1997. En 1998, entró en vigor un segundo Plan Trienal, cerrando con él los primeros diez años de operación del Sector Educativo del MERCOSUR. Un tercer Plan de acción, para el período del 2001 al 2005, incorporó una serie de innovaciones definiendo la misión del SEM, sus objetivos y estrategias; al mismo tiempo entró en funcionamiento una nueva estructura orgánica del Sector.

A partir del proceso de evaluación del Plan 2001 - 2005 iniciado en noviembre de 2004, se elaboró un documento que constituyó el marco ordenador de los emprendimientos, proyectos y acciones a llevarse a cabo en los próximos años y que dio origen al último Plan Estratégico 2006-2010.

Algunas de las acciones y programas en marcha del MERCOSUR Educativo son: Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitario (MEXA); Programa de Movilidad Académica Regional para los Cursos Acreditados por el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado en el MERCOSUR (MARCA); Proyecto de Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior entre la Comisión Europea y el MERCOSUR; Centro Regional de Meteorología; Programa MERCOSUR de Movilidad Docente de Corta Duración; y el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (Ministerio de Educación, 2011).

Es importante señalar, que el Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR (MEXA), surge como un programa temporal de evaluación, pero al resultar exitoso, se le dio continuidad y formalidad para que se mantuviera. Es de los primeros programas de evaluación que se desarrolla en Argentina, y es considerado como un gran logro para el sistema educativo del país. Construyendo criterios e indicadores comunes y posibilitando una real mejora en la calidad educativa asociada a la acreditación. Y ello no como consecuencia de imposiciones externas o programas financiados por organismos internacionales, sino a partir de una política asumida firmemente por los países de la región, que ha sido continuada aún por cambios de gestiones gubernamentales y con una implicación cada vez mayor de los principales actores del sistema educativo, en este caso las propias universidades de la región (Hermo, 2003). En este aspecto el MERCOSUR sirvió para establecer guías de acción en los procesos de acreditación en la educación de grado.

3.8 Conclusiones del diagnóstico

Los resultados del diagnóstico, se desarrollan en dos partes, primero se concluye sobre los avances que se están haciendo en materia de integración y cooperación regional bajo el marco del MERCOSUR; y después se presentan las similitudes y diferencias de los sistemas educativos a nivel posgrado entre Argentina y Brasil.

En base la información presentada anteriormente, se puede concluir, que los esfuerzos que están realizando los países miembros del MERCOSUR son consistentes, sólidos, con un compromiso real de integración y de cooperación regional, pero principalmente se puede decir que son incrementales. Es decir, los integrantes del MERCOSUR, han ido avanzando cada vez en buscar nuevas formas de cooperación entre ellos, para crear lazos más sólidos y crear más áreas comunes entre los países que lo conforman. Ha dejado de ser una alianza con fines meramente comerciales, para convertirse en un acuerdo de desarrollo

integral, pasando por acuerdos políticos, cooperación energética, compromisos sociales, así como educativos.

Hasta ahora, en el ámbito educativo, se pudo derivar del MERCOSUR, el MERCOSUR Educativo, cuya misión, es “ consolidar un universo de información y comunicación que facilite la participación y la interacción entre los actores involucrados en la transformación de la Educación y en su utilización como factor de integración y cambio en los países del MERCOSUR” (Ministerio de Educación, 2011). Sin embargo, hasta el momento solamente han podido abarcar a la educación de grado, es decir, de licenciatura, y los avances en materia de posgrado son muy pocos, y menos aún en el proceso de revalidación de títulos entre los miembros.

Un ejemplo, es la reunión de los miembros para analizar el Reconocimiento de títulos de grado del MERCOSUR celebrado en el 2010, y es un buen inicio para que en un futuro próximo, puedan hacer lo mismo para los posgrados. En este documento se señalaban lineamientos generales que se tenían que seguir en el proceso, los cuales son: la garantía de la calidad de las carreras; el proceso se implementará a partir de acuerdos de reválida de títulos de las carreras acreditadas por el sistema ARCUSUR a realizar por las universidades públicas, sujeto a un análisis específico de cada titulación; el ingreso de cada institución de educación superior pública al Sistema ARCUSUR implicará el compromiso de revalidar dichos títulos; y el proceso de reválida no exigirá requisitos académicos adicionales (MERCOSUR Educativo, 2010).

También, en el Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2011-2015, en el Objetivo 2, que es “Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo”, dos de las metas están relacionadas con los posgrados, estas son la Meta 4 y la Meta 6. La primera dice lo siguiente “Fortalecer y profundizar el ARCUSUR involucrando un mayor número de IES y de carreras con el objetivo de la

mejora de la calidad y el reconocimiento de títulos”. Y la segunda, la Meta 6, busca “promover políticas de calidad en la educación a nivel de posgrados. Y dentro de las acciones estratégicas que se presentan para alcanzar dicha meta, está la publicación de la convocatoria para la promoción de la colaboración entre posgrados de la región, en particular de posgrados interinstitucionales para el fortalecimiento de la calidad; la utilización del FEM para financiar el Sistema Integral de Fomento de la Calidad de los Posgrados de la Región; el debate de las normativas en especialidades médicas y su impacto en el ejercicio profesional; el intercambio de normativas y de buenas prácticas para el fortalecimiento de los mecanismos nacionales de fortalecimiento de la calidad. Como Indicador intermedio, presentan el Sistema Integral de Fomento de la Calidad de los Posgrados de la Región en ejecución a través de sus distintos programas de cooperación. Y como Indicador final, la Asociación de Posgrados de Calidad y Programa para el Fortalecimiento de Posgrados en funcionamiento; creación de nuevos posgrados a través del programa de apoyo respectivo; proyectos conjuntos de investigación en desarrollo; número de becas concedidas bajo el programa de Formación de RRHH. Todo lo anterior, para el Período: 2011-2015” (MERCOSUR, 2010).

También el Objetivo 3, que busca promover la cooperación solidaria y el intercambio, para el mejoramiento de los sistemas educativos. Y la meta que concretamente se enfoca en los posgrados, es la Meta 5, que busca la: “Organización asociativa de posgrados en el marco del Sistema Integral de Fomento de la Calidad de los Posgrados de la Región, a nivel de Doctorados, considerando las prioridades regionales. Las acciones para lograr dicha meta, son: elaborar e implementar programas en el marco del Sistema Integral de Fomento de la Calidad de los Posgrados de la Región que permitan el desarrollo de redes de cooperación académica en posgrado” (MERCOSUR, 2010).

Con lo anterior lo que se muestra, es que los países miembros del MERCOSUR, si están interesados en mejorar los procesos educativos de la región a través de la integración de sus sistemas, incluso para lograr la convergencia educativa en un futuro en la región. El Plan abarca el período 2011-2015, esperamos que en el del siguiente periodo, ya se incluyan más acciones para la revalidación de títulos de posgrado entre sus miembros.

Otro avance importante es el que se está realizando a través del Protocolo de integración educativa para la prosecución de estudios de posgrado en las universidades de los países miembros del MERCOSUR (1996). Algunos de los aspectos más importantes a resaltar de este documento, son los siguientes artículos.

- Artículo 1. Los Estados partes, a través de sus organismos competentes, reconocerán los títulos universitarios de grado otorgados por las Universidades reconocidas de cada país, al solo efecto de la prosecución de estudios de post-grado.
- Artículo 2. A los efectos del presente protocolo, se consideran títulos de grado, aquellos obtenidos en los cursos que tienen un mínimo de cuatro años o 2700 horas cursadas.
- Artículo 3. El ingreso de alumnos extranjeros en los cursos de post-grado se regirá por los mismos requisitos de admisión aplicados por las instituciones de educación superior a los estudiantes nacionales.
- Artículo 4. Los títulos de grado y post-grado sometidos al régimen que establece el presente protocolo serán reconocidos al solo efecto académico por los organismos competentes de cada Estado parte. Estos títulos de por si no habilitarán para el ejercicio profesional.
- Artículo 5. El interesado en postularse a un curso de post-grado deberá presentar el diploma de grado correspondiente, así como la documentación que acredite lo expuesto en el artículo segundo. La autoridad competente podrá requerir la presentación de la documentación necesaria para identificar a

qué título corresponde, en el país que recibe al postulante, el título presentado. Cuando no exista título equivalente, se examinarán la adecuación de la formación del candidato al post-grado, de conformidad con los requisitos de admisión, con la finalidad de, en caso positivo, autorizar su inscripción. En todos los casos, la documentación debe presentarse con la debida autenticación de las autoridades educativas y consulares.

- Artículo 6. Cada Estado parte se compromete a informar a los restantes cuáles son las universidades o institutos de educación superior reconocidos que están comprometidos en el presente protocolo.
- Artículo 7. En caso de existir entre Estados partes acuerdos o convenios bilaterales con disposiciones más favorables sobre la materia, los referidos Estados partes podrán invocar la aplicación de las disposiciones que consideren más ventajosas.

El Artículo 7, es muy relevante para la mejora de los procesos de revalidación de títulos, ya que en dado caso de que entre Argentina y Brasil, se creen nuevas formas de realizar dicho trámite, y sean favorecedoras para los estudiantes, pueden aplicar dichos convenios entre ambos países y así mejorar la situación entre ellos, ya que en los dos países el número de estudiantes que deciden estudiar un posgrado va en aumento.

Por otro lado, ahora en base a la evolución de los sistemas educativos de Argentina y de Brasil, al desarrollo de las agencias de calidad de ambos países, al crecimiento de los posgrados en la región y a los esfuerzos de los Ministerios de Educación en búsqueda de una integración entre ambos sistemas, es que se realizará una conclusión para conocer las similitudes y diferencias entre ambos países para ver si podrían lograr en un futuro la integración a nivel de posgrados, para mejorar el proceso de revalidación de títulos.

Una característica y al mismo tiempo contraste entre las agencias de calidad de ambos países, es la época en la que cada una surge. Ya que CAPES se establece

a inicios de la década de los 50, mientras que la CONEAU lo hace a finales de la década de los 90, por lo que la experiencia que tiene CAPES en materia de evaluación tiene una trayectoria mucho más sólida y consolidada que la que recientemente comenzó a construir Argentina. En Brasil ya se cuenta con una cultura aceptada de la evaluación tanto de los programas como de las universidades, por lo que el proceso de incorporar un nuevo aspecto como lo puede ser la revalidación de títulos, no representa un problema para este sistema, sin embargo por la misma razón, actualmente Brasil no cuenta con los incentivos para realizar acuerdos con otros países, debido a la marcada diferencia en experiencia que tiene en la región.

Mientras las instituciones estatales procuraban satisfacer las demandas de los sectores medios de los centros urbanos emergentes, las privadas comenzaron a competir con las llamadas instituciones tradicionales en los grandes centros político-económicos de cada país. En Brasil, las IES se expandieron gracias a los impulsos de la iniciativa privada, mientras que en Argentina, lo hicieron de manera más regulada, gracias a la intervención de la CONEAU.

En Brasil en los 60, es cuando se inicia el período de expansión de nuevas IES públicas y privadas, comenzando con la Universidad de Brasilia. Este proceso fue por consiguiente, más ordenado y con metas más claras en comparación con otros sistemas de América Latina. Y fue a finales de los 60 cuando se incluyó al posgrado dentro del programa estratégico de desarrollo nacional, aunque definitivamente las políticas impulsoras del presidente Lula Da Silva, de los 90, ayudaron a conformar el sistema de educación superior brasileño actual. Por otro lado, en Argentina “la expansión desordenada característica de los años 90 impacto de modo especial en el crecimiento de los posgrados” (Fliguer, 2010).

R. Lucio (1997, citado en Fliguer, 2010), a través de 3 funciones específicas, hace una comparación de los sistemas de educación de Argentina y de Brasil. Las funciones son la endógena, que señala la formación de RRHH para el sistema de

educación superior; la función exógena, que señala la formación de cuadros técnico-científicos de alto desempeño; y la función de satisfacción de la demanda mercantil.

De acuerdo a la clasificación de Lucio, el rol que desempeñó CAPES en los procesos de promoción y evaluación de la calidad de los posgrados en Brasil, garantiza la función endógena del posgrado, “establece una sostenida política vinculada a garantizar una consolidación de la función endógena del posgrado, que articulaba docencia y producción científica en la universidad posterior a la ley de reforma, mientras que la separación del posgrado en stricto sensu y lato sensu tuvo por efecto dejar fuera del sistema de calidad y promoción, la oferta destinada a dar cobertura a una demanda de mercado.” En Argentina “por el contrario, la tradicional vinculación directa entre la iniciación científica y el acceso al doctorado, que ha buscado consolidar un proceso de formación de investigadores, no tuvo un desarrollo incremental comparable” (Flieger, 2010).

En la ley de educación superior, para el ejercicio de la docencia universitaria, no está estrictamente especificado el tipo de posgrado que se requiera, por lo que los posgrados que están en expansión en Argentina son las especialidades, seguidas de las maestrías, y no el doctorado como pasa en Brasil. Las Tabla 12 muestra los porcentajes de estudio de especialidades, maestrías y doctorados. Mientras que las Tablas 13 y 14, presentan el porcentaje de cursos de maestría y de doctorado por tipo de IES, respectivamente.

Tabla 12. Total de cursos de posgrado por país y nivel.

País	Especialización		Maestría		Doctorado		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	
Argentina	411	39	407	38	240	23	1 058
Brasil	2 071	54	1 172	30	611	16	3 854

Fuente: Hogan, 2001

Tabla 13. Porcentajes de cursos de maestría por tipo de institución.

Tipo de IES	Argentina				Brasil			
	Pública		Privada		Pública		Privada	
	% total	% área	% total	% área	% total	% área	% total	% área
Ciencias exactas	7.4	81.1	1.7	19.8	12	95.2	0.6	4.8
Ciencias biológicas	1.7	77.8	0.5	22.2	10.4	98.4	0.2	1.6
Ingenierías	11.3	93.9	0.7	6.1	10.1	93.6	0.7	6.4
Ciencias de la salud	7.1	77.5	2.7	27.5	21.7	91.9	1.9	8.1
Ciencias agrarias	8.6	92.1	0.7	7.9	12.1	100	-	-
Ciencias sociales aplicadas	14.3	46.4	16.5	53.6	6.6	77	1.9	20.3
Ciencias humanas	15.2	66.7	7.6	33.3	11	76	3.5	24
Lingüística, letras y artes	2.5	100	-	-	5.1	90.8	0.5	9.2

Fuente: Hogan, 2001

Tabla 14. Porcentaje de cursos de doctorado por tipo de institución.

Tipo de IES	Argentina				Brasil			
	Pública		Privada		Pública		Privada	
	% total	% área	% total	% área	% total	% área	% total	% área
Ciencias exactas	21.7	98.1	0.4	1.9	14	95.5	0.6	4.5
Ciencias biológicas	7.5	90	0.8	10	13	98.8	0.2	1.2
Ingenierías	6.7	88.9	0.8	11.1	8.9	90.2	1	9.8
Ciencias de la salud	3.8	56.2	2.9	43.8	26.1	92.5	2.1	7.5
Ciencias agrarias	5	92.3	0.4	7.7	8.9	100	-	-
Ciencias sociales aplicadas	5.8	34.1	11.3	65.9	4.4	79.4	1.2	20.3
Ciencias humanas	7.9	33.3	15.8	66.7	9.1	73.7	3.2	24
Lingüística, letras y artes	30.8	42.9	5.0	57.1	5.4	91.7	0.04	9.2

Fuente: Hogan, 2001

Las Tablas 13 y 14, nos sirven para visualizar las diferencias entre las IES de ambos países, y ver como en Brasil, las IES privadas, han logrado abarcar un porcentaje considerable de alumnado en comparación a las IES privadas argentinas, en todas las ciencias en doctorado. Mientras que en maestría, las IES argentinas cubren un parte mayor de la demanda en comparación a las de Brasil.

Finalmente, las agencias de calidad de ambos países son una parte clave para la solución del problema de revalidación de títulos. Ambas agencias cuentan con procesos plenamente identificados y un *know how* importante en comparación al resto de América Latina. Tanto la CONEAU como CAPES, han desempeñado un

papel muy positivo en la mejora de la calidad de la educación superior en Argentina y en Brasil respectivamente.

En el caso de la Argentina, la CONEAU representa una multiplicidad de funciones que determina un perfil diferenciado de otras instituciones o agencias similares (Fernández Lamarra, 2007). Esto puede verse como una debilidad en comparación con otros países de la región como es el caso de Brasil, que cuenta con una agencia de calidad especializada, CAPES, cuyas tareas son menores, más específicas y mejor diferenciadas que las de la CONEAU.

La estructura del sistema de educación brasileño, al ser más rígido y con objetivos más definidos que el sistema argentino, hacen que el proceso de revalidación de títulos con Argentina sea complejo, por lo que es necesario que ambos países a través de los Ministerios de Educación y de las agencias de calidad, desarrollen metas en común de acuerdo a este problema que ambos padecen, y a través de la cooperación, logren apoyar a los estudiantes de posgrados que deciden estudiar en el extranjero, para beneficio de la región.

Un aspecto importante a señalar, es la clasificación que hacen tanto CAPES como la CONEAU se sus evaluaciones. Y una diferencia con el modelo de evaluación argentino, es que CAPES clasifica los resultados de la evaluación en un ranking único, vigente para todos los cursos, sin importar tipo ni campo de conocimiento. Esto hace que exista una diferencia más entre ambos sistemas de calidad de los posgrados.

IV. RESULTADO METODOLÓGICO

En esta sección se presenta inicialmente, un breve resumen de lo que es Prospectiva Estratégica y su relevancia, para después continuar con la definición el método Delphi, sus ventajas y desventajas. Y finalmente se presenta la propuesta realizada de Delphi, que incluye los objetivos de cada una de las tres etapas y el cuestionario, la propuesta metodológica solo queda presentada como opción tentativa para darle continuidad futura a la investigación. Como parte de esta propuesta también se describe brevemente el perfil del experto al cual se puede aplicar dicho cuestionario.

4.1 Prospectiva estratégica

Con el fin de dar a conocer un poco de lo que la disciplina de la Prospectiva Estratégica significa, a continuación se toma la descripción que hace el profesor E. R. Balbi, sobre lo que es Prospectiva. Y después se continuará con la definición de los posibles métodos prospectivos a utilizar en la presente investigación.

Hugues de Jouvenel afirma que la Prospectiva se apoya en los postulados de la libertad, del poder y de la decisión. “El futuro no es algo ya hecho, y que no puede ser el objeto de conocimiento sensible ni de profecías exactas. Aparece el concepto de “opciones múltiples”, entendido como la posibilidad de configuración, a futuro, de un escenario de entre un conjunto de futuros posibles” (Balbi E. , 2003). Frente al futuro, los actores sociales tienen la elección de adoptar cuatro actitudes:

- El avestruz pasivo que sufre el cambio,
- El bombero reactivo que se ocupa en combatir el fuego, una vez éste se ha declarado,
- El asegurador pre-activo que se prepara para los cambios previsibles pues sabe que la reparación sale más cara que la prevención,

- El conspirador pro-activo que trata de provocar los cambios deseados.

“Obviamente, la prospectiva aporta un camino organizado, metodológico, progresivo para adoptar las dos últimas actitudes, en particular, la proactiva. Por último, en esta apretada e incompleta síntesis, recordemos que Bertrand de Jouvenel nominó a la prospectiva como el *arte de la conjetura*” (Balbi E. , 2003).

Para definir lo que un escenario, significa en Prospectiva Estratégica, tomemos como referencia el nuevo concepto de escenario que introduce E. R. Balbi, “un escenario es un conjunto de circunstancias que se producen, o que pueden producirse a futuro, en un determinado ámbito, dentro del cual operan uno o más actores e intereses que deben ser analizados con y bajo un alto grado de coherencia y unidad de criterio (Balbi E. R., 2000). El diseño de escenarios futuros, permite establecer el recorrido futuro-presente y analizar las circunstancias que se podrían presentar en cada uno de ellos. Reconociendo rupturas en el trayecto, fruto de la acción de los actores sociales (Mojica, 2005).

Además, el uso de la técnica de generación de escenarios, tiene objetivos, ventajas y desventajas, las cuales se mencionan a continuación. Los objetivos de los escenarios son: conocer distintos futuros posibles conforme a supuestos teóricos; ser instrumentos de diagnóstico, control de incertidumbres y de planificación; ser instrumentos confiables, útiles e inteligibles; y ser insumos en la administración y planeación de sistemas complejos (Baena, 2004).

Las ventajas de este método, son: facilitan la toma de decisiones y permiten tomar las previsiones necesarias ante cualquier posible futuro; presentan de manera multifacética flujos de procesos interactivos, combinando y entrelazando cambios sobre las variables que han estructurado su construcción; permiten entender asuntos complejos, el futuro mismo entre ellos, desde otras maneras de ver los problemas; proporcionan un panorama holístico y sistemático de diferentes eventos o procesos; permiten analizar con alguna profundidad algunas hipótesis

de cómo podría ser el futuro; permiten que el análisis se centre en los aspectos que influirán en el futuro; y facilitan la eliminación de eventos poco probables (Baena, 2004).

Sus desventajas son: no se puede plantear un solo futuro porque puede haber varios futuros; es difícil que se planteen todos los escenarios que parezcan de interés, de ahí que opciones similares se agrupen en un solo escenario; no hay afirmaciones precisas sobre el futuro dado que los escenarios son de carácter subjetivo y sólo pueden ser descritos cualitativamente; si no se tiene información sobre el sistema o asunto los escenarios serán meras especulaciones personales o de grupo (Baena, 2004).

Otro de los métodos prospectivos, de los cuales se hará uso durante el desarrollo de la investigación, es del Método Delphi, creado por la Rand Corporation, e inspirado su nombre en el oráculo griego, el método Delphi o Delfos es un tipo de encuesta (Baena, 2004). Y que tiene varias características propias:

- Se aplica a expertos en el tema.
- Sólo el coordinador o grupo coordinador saben quiénes son los expertos durante toda la aplicación.
- Se divide en varias rondas, dos en términos generales.
- El informe final incluye todas las opiniones vertidas.

Su objetivo puede ser: (1) exploratorio, minimizar incertidumbres o sorpresas. O también (2) normativo, ubicar y escoger opciones preferidas.

The Futures Group (1999) describe con mayor precisión las etapas del Delphi, las cuales se presentan a continuación. Con el Método Delphi, lo primero es identificar expertos de las disciplinas requeridas o involucradas en el estudio, para después pedirles que participen en las rondas de preguntas. Durante el contacto inicial, a las personas seleccionadas se les invita a participar, y se les asegura su

anonimato, en el sentido que ninguna de sus declaraciones u opiniones será atribuida a ellos por su nombre.

Las preguntas son perfeccionadas por los propios investigadores y se siguen a través de varias etapas (conocidas también como rondas), a través de cuestionarios, organizadas secuencialmente. Puede pedirse a los participantes que proporcionen en el primer cuestionario sus juicios sobre un aspecto específico del tema sobre el cual el investigador esté interesado. El análisis de dichas respuestas, produce un rango de opiniones sobre dicho aspecto.

En un segundo cuestionario, se presentan los resultados obtenidos de la primera ronda, y se les pide a los expertos revisar los resultados y, sin obligación de modificar su criterio original, que fundamenten y den razones de su postura ante los resultados.

Estas justificaciones y fundamentos serían sintetizadas por los investigadores al final de la segunda ronda; las razones sintetizadas formarían la base para la tercer ronda. En el tercer cuestionario, el nuevo juicio de grupo sobre el aspecto determinado a investigar se presentaría a los participantes, junto con las razones dadas desde las opiniones extremas u opuestas. A cada miembro del grupo se le pediría consolidar, ajustar o modificar su posición en vista de las razones presentadas.

También podría pedírseles que refutaran, si lo consideran apropiado, las razones extremas con cualquier hecho, argumento o criterio a su disposición. En el Delphi, se realizan entre tres y cuatro rondas, la mayoría de las ocasiones, y en caso de que se realicen cuatro, en ésta última se presentan los resultados obtenidos gracias a los argumentos de los expertos, en base a la evolución del consenso general de, y se les pediría una evaluación u opinión final a los participantes. Si se realizan tres, esta parte se presenta en la tercera ronda.

El método Delphi puede verse como un debate controlado, debido a que no hay interacción entre los expertos, y también porque se exponen opiniones extremas, y se da en todo el proceso una retroalimentación objetiva. La mayoría de las veces, la dinámica del grupo de expertos se orienta naturalmente hacia el consenso, pero incluso cuando esto no ocurre, es esperable que los fundamentos para posiciones dispares surjan de distintas posiciones.

Debido a que el número de personas que se consultan para que respondan es normalmente pequeño, los Delphi no producen resultados estadísticamente significativos, más bien representan la síntesis de opiniones de un grupo particular. “El valor del Método Delphi está en las ideas que produce, tanto aquellas que generan consenso general como aquellas que no lo hacen. Los argumentos para las posiciones extremas también representan un producto útil” (The Futures Group, 1999). Las preguntas incluidas en un Delphi pueden ser de cualquier clase que involucre la necesidad de emitir un juicio. En sus aplicaciones al planeamiento, las preguntas típicas de acuerdo a *The Futures Group* (1999), son generalmente:

- *Pronósticos sobre la ocurrencia de evoluciones futuras.* Los pronósticos de evoluciones futuras se convocan para obtener respuestas sobre cuándo se espera que un evento ocurra o sobre el valor o significancia futura de algún parámetro;
- *Deseabilidad de algún estado futuro.* Se realizan preguntas que piden juicios sobre la deseabilidad acerca de qué evento debe ocurrir, y las bases para las recomendaciones pertinentes; y
- *Los medios por lograr o evitar un estado futuro.* Los interrogantes que tratan con políticas involucran las preguntas de un tradicional informe sobre aplicación concreta: ¿quién, qué, cuándo, dónde, y cuánto? Pero a esto nosotros debemos (y podemos hacerlo) agregar: a qué extremo. En otras palabras, las preguntas sobre políticas han de unirse estrechamente a los objetivos buscados o pretendidos y a la probabilidad acerca de lo que cualquier

política desea, de hecho, acerca del logro de los objetivos o resultados deseados.

Estos tres tipos de preguntas pueden requerir tipos diferentes de expertos. Las preguntas de probabilidad pueden necesitar mucha experiencia y práctica, y el conocimiento íntimo de las fronteras de la investigación en ese campo. Las preguntas de conveniencia pueden involucrar una dimensión moral, política, o social bastante distinta de la especialización disciplinaria involucrada al juzgarse probabilidad.

4.2 Propuesta de Delphi

El principal objetivo de esta investigación, es poder formular propuestas para la integración de los estudios de posgrado entre Argentina y Brasil, y junto con eso, ver nuevas formas de validación y acreditación de los títulos de posgrado. Es por eso que para poder llegar a la identificación de las variables estratégicas que integrarán los escenarios, se tiene planeado hacer uso del Método Delphi, el cual ya se describió anteriormente, con expertos del tema y de la región. Como resultado del uso del Delphi, se podrá desarrollar la construcción del camino para llegar al escenario ideal.

Lo que se busca obtener con el uso de estas herramientas, son las líneas estratégicas de acción que son caminos posibles que pueden tomar los posgrados en Argentina y Brasil, buscando la integración de los sistemas educativos, mejorando la cooperación regional y facilitando los procesos de acreditación.

La primera etapa del método Delphi, incluye la elaboración concienzuda de un cuestionario que incluirá las preguntas clave para los expertos en el área de posgrados, tanto de Argentina como de Brasil.

En esta primera etapa también se incluye la respuesta de los expertos, y se pretende desarrollar el cuestionario de forma tal que sea de fácil acceso y que promueva la pronta respuesta de los expertos. Dicha etapa tendrá una duración de un mes, que también comprenderá el análisis de las respuestas obtenidas por el cuestionario contestado por los expertos en posgrados y en revalidación de títulos. Con esta etapa se espera conocer la situación actual de la revalidación de títulos, las fortalezas del sistema, y la posibilidad de la integración de los sistemas en el mediano plazo.

La segunda etapa de la aplicación del método Delphi, incluye una segunda ronda de preguntas para los expertos, también con duración de un mes. En esta ronda se pretende condensar los resultados de la primera ronda, ver los puntos en común de las respuestas y los desacuerdos, y revalidar dichas respuestas con los expertos, para que corroborar la postura de cada uno de ellos con la información obtenida de la primera ronda. La información que se espera obtener de esta segunda ronda, es aquella relacionada con las estrategias clave que se podrían seguir para lograr esa integración, en dado caso que los expertos consideren que es un hecho de futuro probable.

Un finalmente, se esperaría poder realizar una tercera y última ronda de preguntas para los expertos involucrados, con el fin de poder realizar propuestas de acciones estratégicas que se pueden realizar para poder alcanzar ese escenario deseado que es la integración parcial o total de los sistemas de educación a nivel posgrado entre ambos países, con el fin de facilitar los trámites de revalidación de títulos para los estudiantes de posgrado.

Con la información obtenida por el método Delphi, se elaboraría el escenario deseado, con todos sus componentes, así como también se podrían desarrollar propuestas de políticas públicas que promuevan ese mismo escenario. En resumen, los objetivos del Delphi por etapas se pueden ver de la siguiente tabla (ver Tabla 15).

Tabla 15. Objetivos por ronda del Delphi.

1° ronda	2° ronda	3° ronda
<p>Conocer el contexto actual en el que se encuentra el sistema de educación argentino, el papel que desempeñan las agencias de evaluación en Argentina y Brasil, y la disponibilidad de los Ministerios de Educación de ambos países para lograr una integración de sus sistemas con el propósito de mejorar el proceso de revalidación de títulos.</p>	<p>Una vez que ya se definió el contexto general, analizar las distintas opciones que existen para lograr la integración de los sistemas de educación a nivel posgrado entre Argentina y Brasil, bajo lo establecido en el MERCOSUR Educativo, y que con dichas opciones se agilice y se faculte el proceso de revalidación de títulos a nivel posgrado de ambos países. También se definen los posibles obstáculos que tendría el proceso de integración.</p> <p>Se presenta una breve descripción de los aspectos clave que ese escenario ideal tendría.</p>	<p>Lograr un consenso entre las opciones establecidas en la segunda ronda, y en base a lo que se decida, desarrollar las estrategias clave y las propuestas de política pública que se pueden realizar en los Ministerios de Educación por Argentina (en mayor medida) y por Brasil para la integración de los sistemas a nivel posgrado, con el fin de mejorar los procesos de revalidación de títulos a nivel posgrado.</p> <p>Se presenta enunciado el escenario ideal buscado.</p>

Al final del documento, en la sección de Anexos, se muestra el cuestionario para la primera ronda del Delphi terminado.

4.3 Perfil del experto

Se hace un énfasis especial, en que los expertos que se buscan integrar a este proceso del Delphi, son aquellas personas que tengan experiencia profesional en el tema, es decir, que tengan una relación estrecha con los problemas y efectos de la no integración en los sistemas, para que puedan aportar su conocimiento empírico del caso. Personas de los Ministerios de Educación de Argentina y de Brasil, que estén conscientes de la falta de un organismo o de un proceso común entre ambos países que facilite y coordine el proceso de revalidación de títulos a nivel posgrado; profesores y directores de posgrados de universidades de ambos países que estén en contacto directo con los problemas de revalidación de títulos; integrantes de CONEAU y de CAPES; miembros activos del MERCOSUR Educativo, que colaboren con el desarrollo de los Planes Estratégico, entre otros, son algunas sugerencias de expertos que pueden participar en este proceso de

investigación. A continuación se presenta una lista de expertos que pueden ser entrevistados como parte de la aplicación del método Delphi.

1. Alicia Camilloni, ex Secretaria Académica de la Universidad de Buenos Aires (UBA)
2. Sandoval Corveiro Junior, CAPES
3. Jorge Guimoñes, Presidente de CAPES
4. Rita Macedo, CAPES
5. Alexandre Silveira, CAPES
6. Carlos Passera, Secretario de Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo (UNC)
7. Darío Maiorana, Rector de la Universidad Nacional de Rosario
8. Julio Theiler, Universidad Nacional del Litoral (UNL)
9. Marina Larrea, Coordinadora del programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional, del Ministerio de Educación de Argentina
10. José Fliquer, Secretario Académico de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)
11. Eduardo R. Balbi, Presidente de la REyE Latinoamérica
12. Axel Didrikson Takanayagui, experto en Prospectiva de la Educación Superior, Director del Nodo México
13. Norberto Fernández Lamarra, experto en Posgrados, Argentina
14. Osvaldo Barsky, experto en Posgrados, Argentina
15. Dr. Juan Carlos Gómez Barinaga, UCES

V. APRENDIZAJES OBTENIDOS EN LOS CURSOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN PROSPECTIVA ESTRATÉGICA DE LA UCES

Durante la estancia de investigación, de forma paralela, pude integrarme a tres de las sesiones de la Especialidad en Prospectiva de la UCES, en Buenos Aires. En esta experiencia, tuve la oportunidad de convivir con el grupo que está cursando la Especialidad, y también con un grupo de profesores, motivados y comprometidos con la enseñanza de la prospectiva estratégica en Argentina. Una gran ventaja de la cual me di cuenta que goza el grupo de la especialización, es que todos los alumnos son personas con experiencias, tanto personales como profesionales, que favorecen las discusiones y las participaciones de las clases.

Las sesiones de la especialidad son viernes y sábado todo el día, cada tres semanas, por lo que al realizar la estancia de investigación pude asistir el viernes 10 y sábado 11 de junio; el viernes 1 y sábado 2 de julio; y el viernes 22 y sábado 23 de julio. Fue fácil incorporarme a las clases, debido a que la modalidad en la que se imparten me lo permitió, ya que los viernes se ven dos materias y el sábado una, lo que hace que se vean temas nuevos cada sesión, y se aprendan cosas nuevas en cada una de ellas.

Las materias que tomé fueron: El Proceso decisional, Liderazgo, Dinámica del entorno y Epistemología de la Ciencia I. Y los aprendizajes que obtuve tanto de mis compañeros como de mis profesores en ese tiempo fueron enriquecedores.

El viernes 10 de junio, comenzó la sesión con El Proceso Decisional. En este curso el objetivo es enseñarle al alumno que el proceso de decisiones es algo inevitable en todo ser humano, incluso al no tomar decisiones, estoy decidiendo. Y que es importante informarse lo más posible antes de tomar las decisiones, para medir en cierta medida los impactos que la decisión tendrá, y asumir la responsabilidad de lo que suceda. Esta clase está a cargo del Lic. José María Condomí Alcorta.

Y aunque no está relacionada la clase directamente con métodos prospectivos, al ser uno de los primeros cursos de la especialidad, considero que sienta las bases de la prospectiva voluntarista, que es la que nos permite incitar a la acción, y saber que somos capaces de cambiar ese futuro que no queremos, y lograr el escenario deseado que visualizamos.

La forma en la que se divide el proceso de toma de decisiones, comienza con el reconocimiento y análisis del problema para después diseñar la solución, y finalmente implementarla. Y aquí también se pretende que el decisor actúe de manera preactiva ante los problemas (actitudes que propone Miklos). Y algo importante para considerar dentro de ese proceso de planeación, es que tenemos la capacidad de cambiarlo, no sumir que siempre se decide en línea recta, sino todo lo contrario, se puede redefinir el objetivo y moverme en otra dirección, siempre y cuando lo haga para adaptarme a las nuevas situaciones, no por miedo o desidia.

Se mencionaba en la clase, que una metodología estándar para ayudar en el proceso decisonal, es la de los 6 pasos de R. Chang y K. Kelly, la cual comienza con (1) definir claramente el problema, (2) analizar las causas potenciales, continúa al (3) identificar las soluciones posibles, (4) seleccionar la mejor solución, para después (5) desarrollar un plan de acción y (6) poner en práctica la solución, es decir ejecutarla. Está metodología ayuda al decisor a tomar la mejor solución posible visualizada.

Algo que me llamó mucho la atención, fue la definición que se hizo en clase de lo que es “óptimo” y “deseado” en el sentido de lograr aquello que se busca como consecuencia de la toma de decisiones. Y comentaba el profesor, que el escenario óptimo es aquel se analiza de manera objetiva, y que contempla las restricciones que tiene el decisor, mientras que el escenario deseado, es aquel que solo toma en cuenta los “deseos” que se tienen, y no se toman en cuenta las restricciones existentes.

Como conclusión de esa sesión, puedo decir que me llevé muchos aprendizajes sobre el proceso decisional, y sobre la importancia de tomar las decisiones de manera estructurada, y analizar todo el contexto de la decisión antes de tomarla para tener mayor probabilidad de obtener el resultado esperado.

Por otro lado, la segunda sesión de ese mismo día, fue Liderazgo, a cargo del profesor Hernán Risso Patrón. Y como mencionaba anteriormente, en esta clase también se retoma la actitud del líder como algo fundamental para que pueda provocar la acción, es decir, se busca que el líder sea una persona que quiera hacer cambios y busque la forma de lograr que esos cambios se den. Y es una frase que nos decía el profesor constantemente, es que el líder debe de estar ansioso de tomar decisiones, pero nunca vamos a tener la información completa que nos permita saber todo el contexto que rodea la decisión, y no por eso se va a evitar la toma de decisiones.

Un aspecto importante, que mencionaba el profesor, es que la oportunidad en la toma de decisiones del líder es fundamental para que esta decisión surta los efectos deseados, porque si no se toma en el tiempo adecuado, ya que el líder se sienta seguro de tomar la decisión puede ser muy tarde, y el valor del problema disminuye.

El sábado 11 de junio, cursamos la materia de Dinámica del Entorno, bajo la dirección del profesor el Lic. Alberto del Río. En esta clase aprendí muchas cosas nuevas e importantes para comprender un poco más el ambiente que nos rodea.

Un aspecto muy importante que nunca debemos de olvidar, es la incertidumbre que está presente en muchos aspectos de nuestra vida, y lo que se pretende no es eliminarla por completo, sino tener todas las herramientas para poder entenderla y disminuirla. Este fue el primer tema de clase.

Uno de los autores consultados en esta clase, es Edgar Morín, y su libro sobre la Teoría de la Complejidad, en el cual habla sobre las conexiones de los elementos del mundo, y como todos nos afectamos unos a otros.

Después analizamos el tema de estrategia, vista como el elemento esencial para la planificación de un futuro posible y deseable. Y discutimos las características que tiene, que es la racionalidad interdependiente, la libertad de acción, la incertidumbre y la comunicación estratégica. Los 4 elementos están presentes en el diseño de la estrategia, y es importante comprenderlos para poder establecerla ante una realidad cambiante.

El segundo fin de semana que asistí a la especialidad, tomé las materias de Proceso Decisional y Liderazgo, el viernes, y de epistemología el sábado. La segunda clase de Proceso Decisional, fue de muchos aprendizajes, ya que incorporamos metodologías de teoría de la calidad, como lo es el diagrama de Pescado de Ishikawa, para analizar las causas que puede tener un problema. Y también analizamos los tres niveles de la estrategia para la generación de ésta y su adopción por los usuarios. El primer nivel es el político, que lo que va escrito de la estrategia; el segundo es el operacional, que es en este nivel en donde se toman los fines y los medios y se transforman en planes para lograr el fin político; y el tercer nivel, es el táctico, en donde se establecen las acciones a ejecutar, los objetivos claros y específicos, y el resultado al cual se tiene que llegar, es decir, en este nivel se definen las acciones concretas que se tienen que hacer para lograr la estrategia que se definió en el primer nivel.

Después tuvimos la sesión de Liderazgo. Y uno de los libros a los cuales hace referencia el profesor, es el de "El Príncipe" de Maquiavelo. Uno de los temas principales que se discutieron en clase, fue el de la motivación en el liderazgo. Y se definió, como la fuerza que impulsa a una persona a actuar de cierta manera. ¿Qué hay que darle a una persona para que se decida a hacer el trabajo que se le pide? ¿Cuáles son los incentivos y su cuantía? Uno de los motivadores

universales es el dinero, sin embargo muchas veces, ni es el único ni el más importante. Algo que me gustó mucho, fue que comparamos las teorías de Maslow, con las de Herzberg y McGregor, lo que hace más sencilla su comprensión, así como visualizar las similitudes y diferencias. Como se puede apreciar en la Tabla 16.

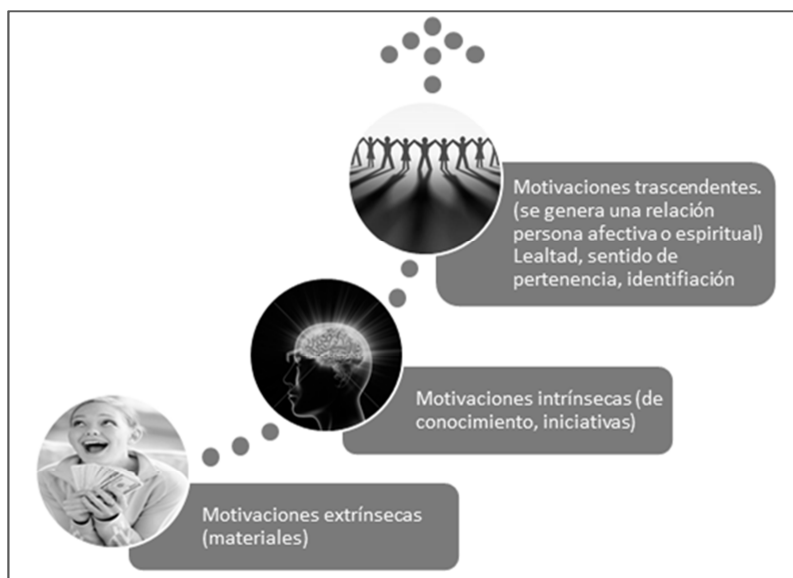
Tabla 16. Comparación entre teorías de motivación.

Maslow	Herzberg	McGregor
Autorrealización	Factores de motivación	Teoría Y, Factores intrínsecos
Autoestima		
Social-Pertenencia	Factores de higiene	Teoría X, Factores externos
Seguridad		
Fisiológicas		

Fuente: Riso Patrón, 2011

Y después clasificamos las motivaciones en Extrínsecas, Intrínsecas y Trascendentes. Para mejor comprensión, hacer referencia al Diagrama 1.

Diagrama 1. Motivaciones.



Fuente: Riso Patrón, 2011

Al siguiente día, toda la sesión de Epistemología, estuvo a cargo de la Dra. Cristina Otegui. Y principalmente el propósito de esa clase era definir qué es epistemología, y su importancia en los procesos de creación de conocimiento y

aprendizaje. Y por medio de la revisión de diversas fuentes, a la discusión del salón de clases y a la orientación de la profesora, se llegó a la conclusión de que epistemología, “es la construcción y validación del conocimiento científico”.

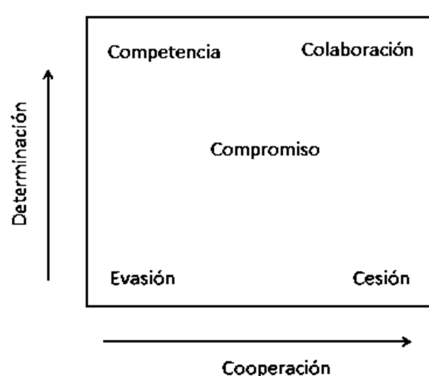
Además, la profesora nos indicó a través de una línea de tiempo, el surgimiento de los filósofos y científicos más destacados en la historia de la humanidad, sus contribuciones e ideas, esto con el fin de ver la evolución del pensamiento. Esta clase fue de gran ayuda para comprender los inicios del surgimiento de muchas ideas que se siguen utilizando en la actualidad, además de la crítica y mejora que se le ha hecho a muchas de ellas, para complementarlas con otras que nos permitan construir el conocimiento. Desde Platón, pasando por Aristóteles, Galileo, Kant, Santo Tomás de Aquino, Nietzsche, Hopkins, hasta llegar a la época actual con pensadores como Morín.

Finalmente, el último fin de semana en el que pude participar en la especialidad, fue el del viernes 22 y sábado 23 de julio. El primer día tuvimos clase de liderazgo, y analizamos las diferencias entre lo que es un líder y un administrador, y algo que me pareció importante que nos comentaba el profesor, es que el líder tiene que encontrar la forma de implementar el sentimiento de urgencia en la gente de la organización, es decir, buscar los medios para motivar a la acción.

Y en base a lo anterior, también nos comentaba el profesor que es sustancial, para la solución de problemas, diferenciar del problema la sustancia y la relación que voy a formar con la otra parte con la que tengo que negociar para poder resolverlo. Es importante enfocarse en los intereses de las contrapartes, ya que detrás de toda posición, siempre hay intereses. Y éstos a su vez se pueden clasificar en superpuestos y los contrapuestos. Los intereses superpuestos son aquellos que ambas partes compartimos, buscando llegar, a través de la solución del problema, al bien de ambos.

Es importante en esta parte, desarrollar todas las opciones posibles que contemplen los intereses y beneficios para las dos partes. Además, de que desarrollar el mayor número de opciones, sin prejuicios, permite que se tengan variedad de alternativas de acción, que se orienten a que al final del proceso, se logre la solución del problema a través de la cooperación entre los involucrados. Lo anterior se representa en la siguiente matriz (ver Diagrama 2).

Diagrama 2. Determinación y cooperación para la solución de un problema.



Fuente: Riso Patrón, 2011

La sesión del sábado, fue epistemología, y abordamos las diferencias entre epistemología y metodología, además de la diferencia entre epistemología y filosofía de la ciencia. Y la profesora nos explicó, que la epistemología lo que busca es poner a prueba los preceptos y presupuestos conocimientos de la ciencia, mientras que la metodología, es un proceso que se sigue para llegar al conocimiento, como puede ser la observación, la verificación empírica, la validación, a través de instrumentos de medición. Los elementos de la metodología, son los instrumentos para adquirir y validar los conocimientos. La epistemología cuestiona a la metodología. Y filosofía de la ciencia, se refiere a las leyes que regulan los conocimientos, como lo pueden ser las leyes matemáticas, o los avances en las disciplinas.

Finalmente ese mismo día, ya casi para terminar la sesión, analizamos casos prácticos de toma de decisiones con el profesor Eduardo R. Balbi. Integramos equipos de trabajo y teníamos que solucionar los casos de trabajo que él nos

presentaba, los cuales eran situaciones reales de empresas de América – sin quebrantar la confidencialidad de sus clientes – que se le han presentado al profesor, dentro de su experiencia como consultor, y entre los miembros del equipo teníamos que llegar a una posible solución de acción. También analizamos un poco sobre la importancia de saber que una decisión no es un hecho determinante, sino que es transitorio, y siempre se puede cambiar de rumbo, para mejorar y revisar los avances.

Como conclusión de la capacitación que recibí, a través de los cursos que tomé de la Especialización en Prospectiva Estratégica de la UCES, puedo decir que me fue de gran utilidad para aclarar muchas ideas y complementarlas con lo aprendido en la maestría en la EGAP.

VI. CONCLUSIONES

Finalmente, como conclusión se puede decir que los esfuerzos que ambos países están haciendo, bajo las normas y propuestas del MERCOSUR, son avances muy claros y con beneficios percibidos por la sociedad. Se ha logrado identificar a la cooperación regional como una forma sólida de desarrollo, y a través de la colaboración y complementariedad de los países miembros del MERCOSUR se han hecho propuestas relacionadas con temas económicos, de comercio, tecnológicos, energéticos, políticos, sociales y educativos. Además, el surgimiento del MERCOSUR Educativo, se desprende del MERCOSUR, y se enfoca en consolidar un sistema de información y comunicación que logre facilitar la participación y la interacción entre los actores involucrados, con el objetivo de transformarla Educación y su utilización como factor de integración y cambio en los países del MERCOSUR.

Considero que sí han realizado avances muy significativos en el logro de su objetivo, principalmente en educación básica y a nivel de grado (licenciatura), ya que en los últimos Planes del Sector Educativo del MERCOSUR se han planteado como estrategias clave lograr cierto grado de homogeneización de la educación, con el fin de mejorar las competencias del capital humano de la región. Sin embargo, en el tema de posgrados, todavía son pocos los avances, y aunque en el último Plan SEM 2011-2015, ya se presentan algunos puntos relacionados a la importancia de impulsar los posgrados entre los países miembros, todavía no tienen el peso que tiene por ejemplo la educación básica o de grado.

Además, los sistemas educativos de los integrantes del MERCOSUR se han formado bajo situaciones, contextos y políticas muy distintos unos de los otros, por lo que también eso representa que el proceso de integración educativa lleve más tiempo. Y debido a las diferencias tanto demográficas como económicas, cada país tiene intereses propios prioritarios que podrían impedir que se realice un proceso de integración en el corto o mediano plazo. Como es el caso de Brasil,

que a través del bajo número de acuerdos con sus países vecinos como lo es Argentina, demuestra un interés escaso por resolver el problema de la heterogeneidad educativa, que tiene como consecuencia trabas en el proceso de revalidación de títulos a nivel posgrado.

Como resultado de la presentación que se hizo de la situación actual de los sistemas educativos de Argentina y de Brasil, así como también la historia y consolidación de las agencias de calidad y de los estudios de posgrados en ambos países, para que con dicho sustento histórico y teórico, se puede conocer mejor el contexto que rodea la problemática de la revalidación de títulos de posgrado entre Argentina y Brasil, y con el uso de herramientas y métodos prospectivos, en un futuro se espera que se pueda dar continuidad a la investigación, y se puedan plantear las acciones estratégicas que permitan cambiar la situación actual de individualización de los sistemas de educación, y se construyan los cimientos para lograr en un futuro la integración parcial o total de los sistemas educativos en todos sus niveles, específicamente a nivel posgrado, con el fin de que nivel educativo en la región sea mejor y más competitivo, la transferencia de conocimiento e información entre los países miembros del MERCOSUR se dé de manera más ágil, el tránsito e intercambio de estudiantes, profesionistas y docentes sea cada vez más común y más promovido, y se promuevan los estudios en el extranjero para ampliar la red de conocimientos. Es por lo anterior, que la propuesta del primer cuestionario del Delphi que se muestra en la sección de Anexos, tiene como objetivo establecer las interrogantes iniciales de la situación, dar respuesta a éstas, y conocer el contexto de los actores que intervienen en la problemática de la revalidación de títulos de posgrado entre Argentina y Brasil, y ser el punto de partida para la investigación posterior, que culmine en alternativas de solución posibles para la situación actual.

Considero que uno de los actores más importantes que surge en esta investigación, son las agencias de calidad y de evaluación de la educación de Argentina y de Brasil. Y una de las diferencias clave, es que CAPES surge a

principios de la década de los 60 en Brasil, por lo que actualmente tiene más de 50 años de trayectoria; y con ella se ha logrado implantar en Brasil la cultura de la evaluación y la aceptación de la misma, así como también se ha consolidado un sistema sólido y con procesos rigurosos de evaluación educativa. Por otro lado, la CONEAU en Argentina al iniciar sus actividades a finales de los 90, no ha logrado consolidar de manera consistente sus procesos de evaluación y de acreditación, además de que las actividades y responsabilidades que asume son diversas, lo que hace que sus evaluaciones menos rigurosas. Sin embargo, el sistema ya está formado y activo, lo que le genera a Argentina una ventaja en la región. Esta situación, genera en Brasil poca motivación en querer mejorar el proceso de revalidación de títulos conjunta con Argentina, ya que considera que al ser su sistema destacado en América Latina, no tiene la necesidad de buscar la integración educativa, ya que los otros países no han alcanzado su nivel de calidad académica y de evaluación.

Argentina está en el camino correcto para el fortalecimiento de su sistema de educación a nivel posgrado. Cada vez son más las universidades de calidad que integran los posgrados dentro de su oferta educativa, además de que se ha ampliado en los últimos años la diversidad de cursos, tanto de especialidades, como de maestrías y doctorados. Y los esfuerzos que realiza la CONEAU irán mejorando si continúa con la tendencia positiva que ha mantenido en la última década. Es posible que en un futuro de esta agencia se dividan ciertas facultades que tiene para especializarse aún más y poder atender mejor sus responsabilidades, y con ello se seguirá buscando consolidar el camino de la implantación de un sistema educativo de calidad en todos los niveles. Esto aunado con la visión de largo plazo del Ministerio de Educación y el interés que tiene por mejorar las competencias nacionales.

Otro aspecto importante, es el incremento poblacional que se está dando principalmente en Brasil, la pirámide poblacional muestra que el mayor porcentaje de la población se localiza por debajo de los 35 años de edad, de la cual se

desprenderá la demanda potencial que pueda existir de estudios de posgrado, tanto nacional como regional. La población de las mismas edades en Argentina es mucho menor, representando solo el 20 por ciento de la población de Brasil de ese rango de edad, por lo que la demanda de posgrados será menor, y es probable que se pueda cubrir sin mayor problema, a diferencia de Brasil.

Estamos viviendo en la era del conocimiento, por lo que es importante aprovechar todas las formas de cooperación regional existentes, para complementarnos como sociedad, y lograr así un desarrollo sostenible regional. La integración de los sistemas de educación a nivel posgrado, y la mejor en la revalidación de títulos a estudiantes de posgrados de Argentina y de Brasil, va más allá de un mero trámite, ya que implica la coordinación entre Estados, el interés por el desarrollo regional y el compromiso de ayudar a la resolución de problemas reales.

Es por todo lo anterior, que considero que el tema de revalidación de títulos entre Argentina y Brasil, es un tema de gran relevancia tanto para los países que integran la problemática, como para los miembros del MERCOSUR, tanto como para el resto de América Latina, ya que puede sentar los precedentes de un proceso de cooperación regional que tiene como objetivo la mejora en el nivel educativo y el compromiso sostenido del desarrollo.

Para poder lograr la integración parcial o total en un futuro, será necesario que todos los actores involucrados en la problemática participen, y lo hagan de manera comprometida, ya que se requiere de gran coordinación entre las universidades, el gobierno, los estudiantes, las agencias de calidad y los docentes, para que se pueda implementar con éxito la integración entre Argentina y Brasil, y así extenderse entre los demás países del MERCOSUR y de la región. No se pretende con esto, que pierdan autonomía o personalidad los sistemas de educación, sino que más bien sean flexibles ante una situación de movilidad del conocimiento inminente, que si se responde ante ella de manera coordinada y a través de la cooperación, puede ser benéfica para la región.

Mi propuesta, es que se pueda realizar próximamente la interacción con los expertos, para evaluar las posibilidades reales que existen de lograr la integración entre los sistemas de educación a nivel posgrado entre Argentina y Brasil, y evaluar las alternativas posibles que los expertos consideren factibles, a través del primer cuestionario que en esta investigación se propone, para después realizar las dos rondas que faltarían y ver los escenarios futuros que los expertos consideran que pueden suceder, y en base a eso construir el escenario ideal, y poder presentar después propuestas de política pública que contribuya a la mejora educativa de la región.

Como propuesta de guía de investigación futura, se plantea realizar una comparación de la integración que se está dando en América del Sur gracias a los avances del MERCOSUR, con lo que sucede en América del Norte debido al TLC. Así como hacer un contraste de los avances, ventajas y desventajas que un tratado de integración comercial puede traer a una región, y conocer si al igual que en América del Sur, en el norte también se puede extender los beneficios al sector educativo.

Las limitaciones del estudio, se basan en que no se pudo realizar una validación de la investigación por parte de los expertos en el tema, y al no ser esto posible, el cuestionario que se propone para la primera ronda del Delphi tampoco pudo ser aplicado. Como consecuencia no se tiene información sobre lo que los principales involucrados consideran es la situación actual de los procesos de revalidación de títulos de posgrados en Argentina y Brasil, ni del contexto actual y evolución de los sistemas de educación, ni de las agencias de calidad de ambos países. Por eso se hace la propuesta inicial, para que en un futuro la UCES pueda continuar la investigación si así lo cree conveniente, y poder conocer el contexto, y las opiniones de los expertos sobre lo que ellos consideran será la situación ideal de los procesos de revalidación de títulos de posgrado, sí se puede construir ese futuro deseado, y la forma en la que se puede hacer.

6.1 Aprendizajes personales

Por último, cabe mencionar que toda la experiencia de la estancia en la ciudad de Buenos Aires fue enriquecedora. En su totalidad. Tuve la oportunidad de aprender de una nueva cultura y de su funcionalidad, por el tema de investigación aprendí sobre la evolución y desarrollo del sistema de educación Argentino, y también del brasileño, lo cual me permitió hacer comparaciones con el sistema mexicano, y tener conciencia de las dificultades que cada país atraviesa en el ámbito de la educación, en base a los contextos de cada uno. También pude contrastar las diferencias regionales – diferencias que enriquecen a cada una de las partes de América – que existen entre el Norte y Sur del continente, ya que en cierto punto y con escalas distintas, se podría comprar la estrecha relación que existe entre México y EUA, con la relación que tiene Argentina y Brasil. La posición geográfica no se puede evitar, y Argentina y Brasil, son un buen ejemplo de cooperación en América Latina, ya que ambos países, y dentro del marco del MERCOSUR, han logrado establecer fuertes lazos comerciales y de flujo de personas, es por eso la relevancia del tema de esta investigación, ya que las tendencias indican que esos flujos, tanto de personas como de información y conocimiento, van en aumento, por lo que es importante que se tenga en cuenta el incremento de estudiantes en ambos países con interés de estudiar un posgrado, y que al tener procesos institucionalizados sobre la revalidación de los títulos, puede contribuir a que la situación anterior se dé con mayor estabilidad y promueva los estudios de posgrado en la región.

Durante mi estancia en Buenos Aires tuve también la oportunidad de tomar 3 clases de la especialidad en Prospectiva Estratégica que imparte la UCES, y también fue una experiencia muy buena porque conocí a algunos de los profesores que imparten clases en la UCES y también porque me pude integrar a la clase. La diversidad en experiencias de los compañeros de clase hace que sea un grupo de trabajo muy interactivo, participativo y muy solidario. Todo el personal de la UCES, los maestros y mis compañeros me recibieron muy bien, fueron muy

atentos conmigo y facilitaron mucho mi integración al grupo. Aprendí mucho de mis compañeros y de las problemáticas actuales de Argentina que les preocupa como sociedad. Como alimentos transgénicos, cooperación internacional, educación, distribución de la riqueza, tecnologías de información, por mencionar algunos.

Todo lo anterior aporta en diferentes, pero siempre buenas, formas a mi formación en EGAP. Una de las clases que tomé fue Epistemología, la cual me ayudó a visualizar de una forma más clara antecedentes de la filosofía, la filosofía de la ciencia, y la evolución del pensamiento, hasta llegar al paradigma científico actual. También las experiencias compartidas por el profesor Balbi fueron de gran ayuda para conocer las áreas de trabajo de la Prospectiva Estratégica, y conocer más de su funcionalidad. En general, puedo decir que la estancia me ayudó a tener una idea más clara de las aplicaciones y de pensar en función de la Prospectiva Estratégica, y de los beneficios sociales que esto conlleva.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Baena, G. (2004). *Prospectiva política: Guía para su comprensión y práctica*. México: Universidad Autónoma de México.
- Balbi, E. (2003). *¿Por qué investigar el futuro?* Buenos Aires: Jornadas de Prospección sobre una "Visión de una Argentina Posible".
- Balbi, E. R. (2000). *Técnica de análisis del núcleo de un escenario (Técnica TAN). Un criterio distinto, con foco en las conductas sociales*. Buenos Aires.
- Barreyro, G. (enero-marzo de 2006). Evaluación de la educación superior brasileña: El SINAES. *Revista de la Educación Superior*, no. 137, págs. 63-73.
- Barreyro, G., y Lagoria, S. (2010). *Evaluación de la Educación. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Los casos de Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay y la convergencia en el ámbito del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Educación.
- Barsky, O., y Dávila, M. (2004). Las carreras de posgrado en la Argentina. En V. S. O. Barsky, *los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- CAPEL. (Julio de 2011). *CAPEL*. Obtenido de <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>
- del Bello, J., y Mundet, E. (2004). Alternativas para facilitar la movilidad de estudiantes, egresados y docentes en el sistema universitario de América Latina. En V. S. O. Barsky, *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate: situación problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Publicaciones Buenos Aires.
- Fernández Lamarra, N. (Mayo-Agosto de 2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, pág. No. 35.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina: los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: Publicación Caseros.

- Flieger, J. (2010). Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR Educativo. *Fundación de Ciencias Empresariales y Sociales - FUCES*.
- Gobierno de Argentina. (Agosto de 2011). *Portal Oficial del Gobierno de Argentina*. Recuperado el Agosto de 2011, de <http://www.argentina.gov.ar/argentina/portal/paginas.shtml?pagina=74>.
- Hermo, J. (2003). El sistema argentino en el marco del MERCOSUR. En J. Pugliese, *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Hogan, D. J. (2001). Posgrado en Brasil: situación y características.
- IBGE. (2011). *IBGE*. Obtenido de <http://www.ibge.gov.br/espanhol/>
- INDEC. (2011). *INDEC*. Obtenido de <http://www.indec.gov.ar/>
- Krotsch, P., y Suasnabar, C. (2005). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión desde Argentina y América Latina. *RAPES (Red Argentina de Postgrados en Educación Superior)*.
- Larrea, M. (Junio de 2011). Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional. (S. Morales, Entrevistador)
- MERCOSUR. (1996). Protocolo de integración educativa para la prosecución de estudios de post-grado en las universidades de los países miembros del MERCOSUR.
- MERCOSUR. (2010). Documento metas, acciones e indicadores para el Plan SEM 2011-2015. *Reunión de la Comisión Regional de Coordinadores de Educación Superior*.
- MERCOSUR. (2011). *MERCOSUR*. Recuperado el Junio de 2011, de http://www.mercosur.int/t_generic.jsp?contentid=655&site=1&channel=secretaria&seccion=2
- MERCOSUR Educativo. (2010). Reunión del grupo de trabajo para el reconocimiento de títulos de grado del MERCOSUR. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. (2011). *www.me.gov.ar*. Recuperado el Junio de 2011, de http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/ENCIU/enciu____planes_del_sem.html

Mojica, F. (2005). *La construcción del futuro: concepto y modelo de prospectiva estratégica, territorial y tecnológica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad Externado de Colombia.

Sebastián, J. (Enero-Abril de 2002). Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, pág. No. 28.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2009). *Anuario 2009. Estadísticas universitarias*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.

Stubrin, A. (2004). Política pública y educación superior. En G. Delamata, *La universidad argentina en el cambio de siglo*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

The Futures Group. (1999). El método Delphi. *Futures Research Methodology, Version 1.0*.

VIII. ANEXOS

1. Cuestionario de la primera ronda del Delphi, diseñado en *Qualtrics* para tener acceso a través de internet. (https://qtrial.qualtrics.com/SE/?SID=SV_9piQgK7TPoZB8Ve)

Cuestionario 1:

Cooperación regional para la integración de los sistemas de posgrado entre Argentina y Brasil

El siguiente cuestionario es una propuesta de la UCES, para que a través del trabajo con expertos, y al finalizar todas las intervenciones, se genere un consenso y con éste se puedan desarrollar propuestas sobre la factibilidad de la integración de los sistemas de educación a nivel posgrado entre Argentina y Brasil en el mediano plazo.

Este cuestionario (21 preguntas) integra la primera ronda de preguntas con expertos. Se busca realizar dos rondas más, para tener un total de 3 intervenciones con el panel participante. El tiempo que se tendrá que asignar por ronda es aproximadamente el mismo.

El objetivo de esta primera sesión es conocer el contexto que rodea a los posgrados en Argentina y Brasil. Se le asegura a cada persona su anonimato durante su participación en este proceso, en el sentido en que ninguna de sus declaraciones u opiniones será tribuida a su persona por su nombre. Todas sus respuestas serán valoradas, así como opiniones, críticas y propuestas adicionales.

¿Considera que existen diferencias significativas entre los sistemas de Educación Superior a nivel de Posgrado entre Argentina y Brasil?

Si su respuesta es afirmativa, porfavor mencione al menos 5 principales diferencias.

Si su respuesta es negativa, porfavor mencione al menos 5 principales similitudes.

Porfavor, seleccione el motivo que usted considera más relevante por el cual una persona decide estudiar un posgrado en Argentina o en Brasil.

- Desarrollo personal
- Ingresar al sector gubernamental
- Ingresar al sector académico
- Ingresar al sector empresarial
- Mejorar su posición laboral actual
- Otro_____

¿Considera que el surgimiento y evolución de la agencia de calidad y de evaluación en Argentina (CONEAU) ha contribuido a mejorar la eficacia de los posgrados en dicho país?

- Sí, ¿cómo? _____
- No, ¿porqué? _____
- No cuenta con información suficiente para responder

¿Considera que el surgimiento y evolución de la agencia de calidad y de evaluación en Brasil (CAPES) ha contribuido a mejorar la eficacia de los posgrados en dicho país?

- Sí, ¿cómo? _____
- No, ¿porqué? _____
- No cuenta con información suficiente para responder

¿Cómo es el proceso de revalidación de títulos de posgrado entre Argentina y Brasil? ¿Considera que éste proceso podría ser más eficiente? Si es así ¿Cómo? Porfavor descríballo.

Suponga que un estudiante comienza sus estudios de posgrado en Argentina, y por causas externas tiene que irse a vivir a Brasil, ¿considera que podrá continuar en dicho país sus estudios sin ningún contratiempo? Y si los países se intercambiaran, ¿cómo es el proceso? ¿Similar? ¿Diferente? ¿Qué factores intervienen?

Para lograr una integración parcial o total de los sistemas de educación a nivel posgrado entre Argentina y Brasil, con el propósito de facilitar los procesos de revalidación de títulos, ¿considera usted que la diferencia en la forma en la que CONEAU y CAPES surgieron, puedan ser un factor favorecedor o desfavorecedor? Señale porqué.

¿Cómo visualiza que será la demanda de educación de nivel de posgrado en la región (Argentina y Brasil) dentro de 10 años?

- Se comportará de manera tendencial
- Se incrementará de forma significativa
- Tendrá un incremento insignificante
- Se mantendrá constante
- Disminuirá considerablemente
- Otro: _____
- No cuenta con información suficiente para responder

¿Cómo visualiza que será el intercambio de estudiantes de nivel de posgrado en la región (Argentina y Brasil) dentro de 10 años?

- Se comportará de manera tendencial
- Se incrementará de forma significativa
- Tendrá un incremento insignificante
- Se mantendrá constante
- Disminuirá considerablemente
- Otro: _____
- No cuenta con información suficiente para responder

Gracias a los esfuerzos realizados por el MERCOSUR Educativo, y por los Ministerios de Educación de ambos países, se han alcanzado logros de gran importancia en la estandarización y regulación común de la educación entre los países que integran el MERCOSUR. Sin embargo, hasta el Plan Estratégico 2011-2015, la mayoría de dichos esfuerzos llegan hasta la educación de grado. ¿Usted considera que en un futuro de mediano plazo, se pueda incluir al posgrado como parte esencial del MERCOSUR Educativo? Como visualiza que podría ser el proceso y el logro de este objetivo.

¿Qué otros acuerdos además del MERCOSUR Educativo podrían facilitar la movilidad de estudiantes de posgrado, de profesores y de conocimiento? ¿Existen? ¿Deben de ser formulados? ¿Son necesarios acuerdos bilaterales entre Argentina y Brasil debido al flujo de personas entre ambos países? ¿Qué deberían de incluir? En caso de que usted considere que sí son necesarios.

¿Cómo se podría incorporar en el artículo 7° del Protocolo para la Prosección de estudios de Posgrado disposiciones más favorables entre Argentina y Brasil?

En dado caso que se lograra mejorar el proceso de revalidación de títulos de posgrado entre Argentina y Brasil, ¿considera que la CONEAU es el organismo indicado en Argentina para realizar el proceso?

- Si
- No

En dado caso que se lograra mejorar el proceso de revalidación de títulos de posgrado entre Argentina y Brasil, ¿considera que la CAPES es el organismo indicado en Brasil para realizar el proceso?

- Si
- No

En dado caso de que haya contestado de forma negativa en alguna de las dos preguntas anteriores, describa qué organismo considera usted que puede ser el apropiado para realizar los procesos de revalidación de títulos de posgrado entre Argentina y Brasil. ¿Es un organismo ya existente? ¿Es un organismo que tiene que crearse?

Cómo visualiza que deberían de ser los sistemas educativos en el futuro, ¿enfocados en fortalecerse internamente, de manera nacional? ¿o enfocados en el fortalecimiento regional?

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Enfoque interno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfoque regional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Existe un sistema formal de evaluación de los posgrados en Argentina? ¿Qué propone para mejorarlo?

De acuerdo a su experiencia, ¿qué tiene que hacer Argentina (Ministerio de Educación) para lograr facilitar el proceso de revalidación de títulos a nivel posgrado?

De acuerdo a su experiencia, ¿cómo se puede llegar a una integración parcial o total de los sistemas de educación en los países integrantes del MERCOSUR?

¿Considera que el establecimiento de criterios comunes entre Argentina y Brasil para el ingreso de un estudiante al posgrado facilitaría la revalidación de títulos? ¿Ayudaría a evaluar la eficacia del programa de posgrado?

¿Visualiza usted una convergencia educativa plena a nivel de posgrado entre Argentina y Brasil en un plazo de...?

- No lo creo
- Sí, en 5 años
- Sí, en 10 años
- Sí, en 15 años
- Sí, en 20 años