

# Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR Educativo.

José Luis Fliguer – UCES - jfliguer@uces.edu.ar

Adriana Accinelli – UCES - aaccinelli@uces.edu.ar

Buenos Aires, mayo de 2011

Palabras Clave: Educación superior, universidades, regionalización, acreditación regional

## 1. INTRODUCCIÓN

La creciente movilidad de alumnos para la realización de estudios de posgrado en países de la región nos convoca a reflexionar sobre el proceso de regionalización e internacionalización de la educación superior, y acerca de los desafíos concretos que se plantean para la práctica inmediata.

Los dos países elegidos como eje para este trabajo, Brasil y Argentina, poseen un indudable protagonismo en las transformaciones que se han venido produciendo durante la última década en el campo de la educación superior en América Latina. Ambos países consolidaron políticas públicas en el campo de la evaluación de la calidad para la oferta de educación superior. La agenda que el desarrollo del nivel planteó a los países de la región encontró respuestas singulares, transformándose, de algún modo, en paradigmas alternativos. Sin embargo, la convergencia de la meta general de la evaluación que política pública, ha permitido que las agencias evaluadoras de los países en estudio desarrollen la suficiente experiencia para poder construir iniciativas conjuntas, relativas a la acreditación de la oferta de carreras en el nivel regional.

El objetivo del trabajo es comparar el desarrollo de los sistemas de posgrados y los respectivos procesos de acreditación en Argentina y Brasil, considerando como marco los acuerdos del MERCOSUR Educativo, abordando las diferencias, tensiones y debilidades de ambos sistemas, para establecer la factibilidad de consolidar una política de integración.

Con relación a la metodología adoptada, el trabajo desarrolla una perspectiva comparada de los sistemas estudiados, introduciendo finalmente un análisis prospectivo con relación a las posibilidades de avanzar en un proceso de integración.

## 2. LOS SISTEMAS DE POSGRADOS DE BRASIL Y ARGENTINA

Para abordar el problema planteado se parte de una descripción y comparación de los sistemas de posgrado de Brasil y Argentina, para luego formular un primer diagnóstico de las diferencias que tendrían relevancia para la dinámica de un proceso de integración.

## 2.1 El sistema de posgrado argentino.

Si bien la Argentina posee una tradición universitaria de larga data, el nivel de posgrado es de formación relativamente reciente y se halla en proceso de expansión. El doctorado es la oferta con mayor tradición en las universidades argentinas, y se sostuvo como una oferta que permitía cumplir con requisitos vinculados a la formación de recursos humanos para la actividad científica y el desarrollo de la carrera docente en la Universidad. El requisito del doctorado para el ejercicio de la docencia universitaria fue diluyéndose durante el proceso de masificación de las Universidades, que tuvo lugar entre los años 1945 y 1955, ya que el mismo impactó de modo notable en el crecimiento del claustro docente, conduciendo a la supresión de la exigencia del título de doctor para el ejercicio de la docencia universitaria.

El proceso de configuración del actual sistema de posgrados, inicia a mediados de la década del '80 del siglo XX, a partir de la iniciativa estatal de crear el Sistema Universitario de Cuarto Nivel (SICUN) mediante el decreto 1967/85 del Poder Ejecutivo Nacional. Esta política colisionó con la tradición autonómica de las Universidades Públicas, agrupadas en el Consejo Interuniversitario Nacional. La imposibilidad de dar viabilidad a esta propuesta fue un obstáculo para avanzar en la constitución de un sistema, ya que la creación y diseño de carreras de posgrado quedó librada a la iniciativa y reglamentación generada por cada establecimiento. Sin embargo, debe señalarse que las Universidades Nacionales institucionalizaron en sus reglamentos los tres tipos de carreras que continúan vigentes aún hoy: Especializaciones, Maestrías y Doctorados (BARSKY, 1997)

Las carreras de Especialización respondían a la tradición de formación de posgraduados de profesiones con especialidades reguladas, como es el caso paradigmático de las especialidades médicas. Estas carreras, que se dictaron tradicionalmente bajo la tutela de los colegios profesionales como condición para la certificación de una especialidad, fueron insertadas en el ámbito universitario de modo definitivo por el artículo 39 de la ley 24.521, sancionada en 1995. Un año antes, el Ministerio de Educación crea la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) en el marco de las políticas implementadas en el Programa de Reformas de la Educación Superior de la Secretaría de Políticas Universitarias. También se inscribe en esta línea el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), programa creado con financiamiento parcial del Banco Mundial para apoyar mejoras en la enseñanza de las

Universidades estatales. Ambas acciones preparan el terreno para el futuro accionar de la Comisión nacional de Evaluación y acreditación Universitaria (CONEAU) La asignación de recursos constituyó una política de estímulo a la evaluación en el sector estatal, aunque la experiencia se implementó durante un plazo muy breve.

Puede decirse que la sanción de la ley de educación superior a mediados de la década del '90, impactó sobre la demanda de estudios de posgrado, aunque su crecimiento obedece a una diversidad de factores entre los que merecen mencionarse los cambios estructurales en el mercado laboral, en el que emergieron nuevos nichos en las áreas más profesionales, la presión credencialista que se propagó en diferentes ramas de la actividad estatal, y, por último, la calificación de recursos humanos de un sistema universitario en expansión, tanto en su sector público como privado, para el cual la nueva normativa demandaba formación de posgrado para el ejercicio de la docencia universitaria.

Sin embargo, con relación a este crecimiento, debe señalarse que la presión legal que torna obligatoria la acreditación de todas las carreras del sistema, termina constituyendo un control factico de las tendencias expansivas en la perspectiva de lograr, en las sucesivas convocatorias de CONEAU, un proceso de consolidación del nivel de posgrados.

Es oportuno observar que la configuración del sistema marca una tendencia al descenso proporcional de los posgrados de investigación (sobre todo los doctorados) y un giro profesionalista en la oferta, con expansión de especializaciones y también maestrías destinadas a formar profesionales requeridos por el mercado de trabajo.

## 2.2 El sistema de posgrado brasileño.

Las condiciones históricas que determinaron la dinámica del posgrado al interior del sistema de Educación Superior de Brasil han sido totalmente diferentes al caso argentino. En verdad, la conformación actual del sistema es resultado del impacto de las políticas implementadas durante la década del '90, que impulsaron una dinámica de expansión del mismo, apoyadas en un proceso de privatización de la educación superior, que puso a prueba la capacidad del estado para diseñar e implementar medidas de evaluación de la calidad. La iniciativa estatal del gobierno de Lula Da Silva ha creado el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), cuya operatoria ha configurado un mecanismo regulatorio que en la perspectiva de los analistas, no ha permitido aún garantizar el cumplimiento de las funciones universitarias por parte de las Instituciones de Educación Superior (SGUISSARDI, 2008)

El posgrado brasileño se inició a finales de la década de los '60, durante el período militar, en el que se implementaron políticas sistemáticas y abarcadoras para incluirlo como parte de un

programa estratégico de desarrollo nacional. La base para la generación del posgrado fue proporcionada por la ley de Reforma Universitaria (ley 5.540/68) que incorporó ideas modernizadoras surgidas de la experiencia de la Universidad de Brasilia, creada poco tiempo antes. Esta ley establecerá los patrones básicos que seguirá el posgrado en Brasil, por cuanto lo insertará en las políticas de estado en el marco de una propuesta de formación de recursos humanos, que fundirá las estrategias de promoción de la investigación científica y la calidad de la docencia del nivel superior.

Para comprender la evolución del sistema de posgrado brasileño es necesario interpretarlo a partir de la sostenida acción estatal que le dio continuidad. Este accionar fue apoyado por una estructura institucional variable, en la que se destacaron CAPES y 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 (MARTINS et al, 2004)

Ambas instituciones inician su actividad en 1951. El Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) comenzó a funcionar como una agencia destinada al fomento de áreas estratégicas del estado, hasta que en la década del 80 la redemocratización del país direccionó al CNPq al financiamiento y promoción de la formación de recursos humanos en ciencia y tecnología, tarea en la que confluyó con las funciones de la Campanha da Aperfeicoamento de Pessoal da Nivel Superior (CAPES)

Desde su inicio CAPES se constituyó como una iniciativa destinada a la formación de recursos humanos para la actividad universitaria. A comienzos de 1980 se hace responsable de la formulación de los Planes Nacionales de Posgrado (PNPGs), incorporando en su propia estructura la integración de la investigación y el posgrado, ejecutando políticas de mejora y consolidación de los programas de posgrado, a partir de la evaluación de su desempeño. Así CAPES se constituye en una agencia que evalúa y orienta el financiamiento de todo el sistema de posgrados brasileño.

Esta trayectoria da cuenta de una matriz institucional que permite entender la peculiaridad de la experiencia brasileña. Como señalan Verhine (2008, p. 169) el hecho de que CAPES haya iniciado la evaluación de calidad con mucha anterioridad a la década del '90, y su actividad se limitase exclusivamente a la evaluación del posgrado académico-científico, que la normativa brasileña identifica como posgrado stricto sensu, y que, por último, sea a la vez una agencia de promoción y financiamiento, constituye la base del modelo que ha configurado el sistema de posgrado de Brasil. Dicho sistema se ha conformado para priorizar la formación de recursos humanos destinados a insertarse en las instituciones de educación superior de modo

articulado con las políticas nacionales de ciencia y tecnología. En el marco de dicho modelo, los planes nacionales de posgrado formulan políticas de desarrollo de posgrado que se elaboran de acuerdo a la idea de que la estrategia de desarrollo de la producción científica nacional pivotea sobre la actividad del sistema de Instituciones Federales de Educación Superior.

Por fuera de ese esquema se desarrolló una oferta de posgrado profesionalista *lato sensu*, externa al sistema CAPES. Originalmente pensados como herramienta de capacitación para el magisterio, los posgrados *lato sensu* se transforman progresivamente en el ámbito de formación para profesionales de la salud, el derecho, la seguridad y las ciencias económicas. El hecho de que el crecimiento de esa oferta haya tenido lugar por fuera de la práctica evaluativa de CAPES, condujo a una enorme diversificación tanto de la oferta como del tipo de instituciones autorizadas para desarrollarla. Los mecanismos vigentes para controlar a estas instituciones y sus programas a través de una periódica evaluación de las IES no parecen suficientes para una supervisión eficaz (NUNES et al, 2008)

CAPES ha intentado recientemente responder al desafío del posgrado profesional, asumiendo como una política activa el desarrollo de la Maestría Profesional. Esta iniciativa de generalizar la oferta a otras áreas con el objetivo de impulsar el desarrollo socio-económico, científico, tecnológico y cultural de país, representa una estrategia que busca generar una oferta de posgrado que dé cobertura, con garantía pública de calidad, a la demanda de esta formación.

### 2.3 Comparabilidad de ambos sistemas.

Las diferencias históricas y de configuración que se han registrado entre los sistemas de Brasil y Argentina, no implican la imposibilidad de analizar el funcionamiento de ambos sistemas desde una matriz común. La propuesta de Ricardo Lucio para el análisis comparado del posgrado en América Latina, parece adecuada a estos fines. El investigador diferenció una función endógena, vinculada a la formación de recursos humanos para el sistema de educación superior, una función exógena en la formación de cuadros técnico-científicos de alto desempeño y una función de satisfacción de la demanda mercantil, de “credencialismo cosmético”, vinculada a comunidades académicas endebles que transmiten contenidos no claramente diferenciables del grado (LUCIO, 1997)

En Brasil, CAPES establece una sostenida política vinculada a garantizar una consolidación

de la función endógena del posgrado<sup>1</sup>, que articulaba docencia y producción científica en la universidad posterior a la ley de reforma.

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. El requerimiento de formación de posgrado para el ejercicio de la docencia universitaria, presente en el artículo 36 de la ley de educación superior, es muy general, y no ha sido el doctorado, sino la especialización y la maestría, las vías de promoción en la docencia de mayor crecimiento. En términos absolutos, la oferta de doctorados no disminuyó aunque hubo una fuerte contracción de su participación relativa al interior de un sistema que se expandió respondiendo a la presión de una demanda exógena, de corte profesionalista. De modo paradójico aunque el posgrado no se desarrolló en Argentina a partir de políticas sostenidas por estrategias de evaluación de la calidad y financiamientos combinados, el sistema se ha diversificado para dar cobertura a la demanda de diferentes áreas de conocimiento, sin por ello devenir en una lógica mercantil. El hecho de que, a diferencia de Brasil, los posgrados profesionales (especializaciones o maestrías) hayan sido incluidos en los procesos de acreditación, generó un escenario donde las funciones identificadas por Lucio son menos discernibles, pero también se evitó la expansión de una oferta de un fuerte sesgo credencialista y sin aseguramiento de la calidad como el que caracteriza al posgrado lato sensu brasileño.

### 3. COMPARACIÓN DE LAS NORMATIVAS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE POSGRADOS.

Un factor decisivo para pensar los procesos de integración está relacionado directamente con las características de las normativas y procedimientos adoptados en cada uno de los países para ponderar la calidad. Las agencias evaluadoras CONEAU y CAPES han desarrollado modelos de evaluación que responden a la historia y tradiciones de los actores del sistema en el que funcionan. Una política de integración plantea el desafío de compatibilizar los mecanismos de evaluación nacionales y, en ese sentido, se impone reflexionar tanto sobre su configuración actual como su prospectiva en función de la visión que los actores del sistema poseen de la necesidad de conservar o transformar los modelos de evaluación vigentes.

---

<sup>1</sup> La ley 5.539/68 impuso la titulación de posgrado *stricto sensu* como condición para progresar en la carrera docente de las universidades federales.

### 3.1 El modelo de evaluación de CAPES

Se ha señalado que para comprender el modelo de CAPES, debe considerarse la reforma que tiene lugar en 1980, en la que la agencia construye un modelo propio que no será impactado por las reformas europeas de los '90 (VERHINE; (DANTAS, 2009) La historia de CAPES permite ver que su modelo de evaluación se origina en prácticas diseñadas originalmente para distribuir las becas y líneas de financiamiento, que devinieron en un proceso de evaluación global de toda la oferta de posgrado stricto sensu en el país. Los procedimientos se centraron en la recolección de datos y elaboración de informes de ponderación de los mismos, prescindiendo de una instancia de autoevaluación, que es característica de las tendencias de los '90. Otra diferencia, es la clasificación de los resultados de la evaluación en un ranking único, vigente para todos los cursos, sin importar tipo ni campo de conocimiento.

El funcionamiento de CAPES se apoya en un proceso de revisión por pares, que operan distribuidos por área de conocimiento disciplinar, agrupados en comisiones. Sin embargo, la toma de decisiones no se centra en el funcionamiento de estas, sino en el trabajo del Consejo Técnico Científico, que se compone por 22 miembros, 16 de los cuales son representantes de área, que tiene la atribución de cambiar la evaluación del curso propuesto por los comités de área. Otro aspecto destacado por Verhaine y Dantas son los ciclos trianuales en que se periodiza la evaluación. Durante estos tiene lugar un proceso que articula una etapa de seguimiento del programa con visitas y, una segunda etapa de evaluación, en la que se asegura 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.

El trabajo de las comisiones de pares académicos se apoya en un proceso de aplicación de indicadores referidos casi exclusivamente a ponderar los insumos y los productos del programa de posgrado que se evalúa. La consolidación de la información de las Instituciones 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, a pesar de la definición teórica que propone a las visitas como instancias que permiten evaluar los procesos y dar recomendaciones para su mejoramiento; en los hechos, los procesos de acompañamiento muestran escasa diferencia con la evaluación propiamente dicha. 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.

### 3.2 El modelo de evaluación de CONEAU

A diferencia del modelo CAPES, los procesos de acreditación implementados por CONEAU en Argentina, sí exhiben las improntas de las tendencias generadas en los años 90 como así también la de la tradición de la universidad argentina, que procura preservar la autonomía más allá de los avatares de las políticas públicas. Estas consideraciones aclaran porqué el procedimiento de acreditación implementado por la agencia argentina, posee características que permiten a las instituciones defender una perspectiva propia, lo que redundará en un impacto menos homogeneizante de los procesos de acreditación, y como consecuencia de ello, un perfil más diversificado del sistema que el presentado por Brasil.

En el caso argentino, los períodos que transcurren entre la reacreditación de carreras son más espaciados que en Brasil. La normativa vigente establece que la acreditación de carreras en funcionamiento (que ya poseen graduados) se realiza cada seis años, no mediando ningún contacto durante ese período entre la agencia y el programa. Las resoluciones de acreditación de carreras sin graduados se acotan a un año y los proyectos se evalúan como requisito para el otorgamiento de su validez provisoria, quedando comprometida la institución a presentar la nueva carrera iniciada en la primera convocatoria del área.

Para comprender mejor el proceso de acreditación en Argentina debe tenerse presente que la resolución vigente 1168/97, propone una tipología de carreras, criterios y dimensiones para la evaluación, no formulando con precisión más que algunos escasos estándares como, por ejemplo, la carga horaria mínima, las características de la evaluación final de la carrera, o los requisitos para la conformación de los jurados, permitiendo que las restantes dimensiones sean interpretadas por los comités de pares en el marco del tipo de carrera y tradición disciplinar procurando establecer los estándares específicos que corresponda aplicar en cada caso (PÉREZ RASETTI, 2003)

Si bien la inserción de un proceso de autoevaluación como insumo de la evaluación que realiza el comité de pares da la oportunidad de incorporar una reflexión sobre los procesos de formación que está ausente en el modelo CAPES, también resulta visible que la diversidad del sistema de posgrados argentino y el procedimiento de evaluación diseñado por CONEAU, parecen haber generado dificultades de consistencia en los diferentes informes de cada área



disciplinaria. En el modelo de CONEAU, los sesgos introducidos por el Comité de Pares, son puestos a consideración de la subcomisión de posgrado y luego consensuados por el plenario de la Comisión en el marco de una convocatoria a la acreditación de un área disciplinar. Este procedimiento ofrece la posibilidad de corregir los sesgos de los comités en cada caso, desde la perspectiva de la Comisión, pero no genera documentos de referencia ni da garantías de consistencia, aún al interior de áreas de conocimiento específicas. La CONEAU ensayó, para resolver esta cuestión, la producción de documentos de Comisiones Asesoras en la que participaron expertos de cada área, que podrían orientar la ponderación de los estándares específicos. Sin embargo, como la normativa no previó un carácter vinculante para los documentos producidos por estas comisiones, en la práctica no tuvieron el efecto esperado. En este sentido el trabajo de CONEAU no logró consolidar los dictámenes de un modo tan específico como es el caso de los procedimientos elaborados por CAPES a través de los documentos elaborados en cada área de conocimiento, que establecen un diagnóstico de cada área específica en el trienio, plasmándose en documentos de carácter público.

#### 4. ALGUNOS DESAFÍOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS DE POSGRADO QUE JUSTIFICAN PENSAR LA INTEGRACIÓN DE LOS SISTEMAS DE ARGENTINA Y BRASIL

La agenda de la integración regional, en los diferentes niveles, reclama identificar un terreno de aproximaciones entre los procesos de desarrollo del posgrado en Argentina y Brasil, tomando como eje las políticas de evaluación de la calidad del sistema, las prioridades de las agendas emergentes de la implementación de sus políticas de educación superior, considerando el lugar que tienen las políticas de integración en el MERCOSUR, haciendo especial énfasis en la relación bilateral Argentina-Brasil.

Adoptando esa línea de investigación, ha sido posible detectar algunos problemas comunes que pueden abrir vías de convergencia para ambos sistemas. Estas últimas son: 1) convergencias a través de las reformas en los procesos de evaluación de la calidad de la oferta de posgrados; 2) Relevancia de la integración para dar respuesta a la demanda emergente de las diferentes funciones que cumple la oferta de posgrado en el marco de la dinámica de expansión de los sistemas nacionales; 3) La percepción de los actores de ambos sistemas respecto de la integración de los mismos.

##### 4.1 Oportunidades de convergencia a partir de la crítica de los modelos vigentes

Lo primero que debe decirse es que las diferencias detectadas en la comparación de los sistemas de evaluación de posgrados de Brasil y Argentina, no soslayan la existencia de un ámbito de problemas comunes que permitan encontrar puntos de contacto y posibles áreas de conflicto a ser consideradas para viabilizar un proceso de integración.

Una primera cuestión crítica en ambos países son los procedimientos vigentes para el desarrollo de evaluación de posgrados. Con relación al modelo CAPES, el sistema le demanda frecuentemente una simplificación de los datos requeridos. También se ha enfatizado la necesidad de otorgar mayor relevancia a las visitas in situ que realizan los evaluadores durante los procesos de seguimiento, y la importancia de insertar una autoevaluación del programa en el proceso de evaluación que se implementa. Los críticos del modelo reclaman simplificar o eliminar la escala conceptual de la evaluación, así como la desvinculación de sus resultados con el acceso al financiamiento de las carreras, ya que serían factores reproductores de situaciones de asimetrías regionales muy importantes con relación a la disponibilidad y calidad de la oferta (VERHINE; DANTAS, 2009) Otra crítica asociada se dirige al énfasis cuantitativista de los procedimientos de evaluación que se centran en la ponderación de insumos y productos científicos, que no implementan estrategias para evaluar los procesos formativos de docencia y los resultados e impacto de los programas.

Para finalizar este repaso de las principales críticas al modelo CAPES, es oportuno hacer referencia a su insuficiente flexibilidad frente a las diferentes características de las áreas de conocimiento que se desarrollan en el sistema universitario y, sobre todo, al impacto negativo que tiene esa rigidez respecto a la disponibilidad regional de recursos. El impacto no deseado es una tendencia homogeneizadora del sistema y la reproducción de significativos problemas de pertinencia con relación a las demandas sociales reales, e inequidades regionales (GATTI et al, 2003); (SGUISSARDI, 2006)

El modelo desarrollado por CONEAU, en cambio, se caracteriza por una mayor flexibilidad, en gran medida generada por la matriz normativa ya señalada. Esta flexibilidad sin embargo, ha dejado el sistema vulnerable a la subjetividad o, incluso, a la arbitrariedad de los Comités de Pares, que la Comisión se ha esforzado por corregir no siempre con éxito.

Otra característica diferencial es que la autoevaluación juega un papel importante en el procedimiento de acreditación de las carreras, lo que proporciona una apertura a la iniciativa de introducir instrumentos que permitan gestionar y evaluar procesos, generándose un mayor espacio para realizar una evaluación educativa y diagnóstico formativo, cuya falta es una de las debilidades más recurrentemente señaladas en el modelo CAPES (SGUISSARDI, 2006)

Otra diferencia que vale la pena destacar es que en Argentina, la categorización en la

escala A, B, C es una opción voluntaria. Esta característica del procedimiento reduce la presión hacia el surgimiento de un ranking en el sistema de posgrados.

De todos modos, las críticas en ambos sistemas concurren, por razones diferentes, a señalar una deuda relevante con una mayor pertinencia y claridad de los resultados de la evaluación. Sguissardi (2006, p. 78) ha caracterizado al modelo CAPES como generador de una evaluación defensiva, caracterizado por una constante preocupación por fortalecer los indicadores que la agencia propone, relegando a un segundo plano una reflexión diagnóstica y la búsqueda de mejorar el proceso de formación de recursos humanos.

Otro tanto podría decirse de la acreditación llevada adelante por CONEAU, aunque las vulnerabilidades de los procesos sean diferentes. En Argentina, el carácter defensivo de la evaluación se relaciona fundamentalmente con la ausencia de coordenadas específicas claras para orientar los dictámenes de los comités de las diferentes áreas de conocimiento, tomando como central la tensión entre los objetivos de formación académica y los de formación profesional en la oferta que evalúa CONEAU. En efecto, a pesar del carácter predominantemente profesionalista de la oferta de posgrados que se acredita en Argentina, los criterios transversales, de carácter académico, guían frecuentemente el juicio y recomendaciones que formulan los comités de pares, imponiendo sesgos a la evaluación de los indicadores, que poseen un neto corte academicista, siendo discutible la pertinencia para garantizar la calidad de la oferta. Esta situación conduce a que, con independencia de la convicción generada por el juicio de pares en la institución peticionante, el cumplimiento de los indicadores académicos se transforme en un objetivo central para lograr la meta de categorizar y/o acreditar la oferta.

Resulta visible que esta dificultad emerge de la ya señalada tensión entre las funciones endógenas y exógenas del sistema. La diferenciación entre posgrados académicos y profesionales ha sido necesaria en ambos países y también en ambos, ha prevalecido la priorización de su visión endógena del sistema universitario que, ha amalgama calidad y academia, desjerarquizando las carreras profesionalistas y sospechándolas de mercantilismo.

El carácter transversal de los criterios, dimensiones e indicadores de la normativa argentina poseen una inespecificidad que es a la vez responsable de la flexibilidad del sistema pero también de la inadecuación de los instrumentos para registrar atributos más pertinentes para evaluar la de calidad de los posgrados profesionales.

El modelo CAPES ha “disuelto el problema” mediante la estrategia de dejar por fuera del sistema de aseguramiento público de la calidad a los posgrados *latu sensu*, categoría que comprende a las especializaciones y los MBA. Sin embargo, CAPES se ha involucrado

recientemente en revertir esta política proponiendo el desarrollo de maestrías profesionales al interior de los programas de posgrado como una iniciativa prioritaria de las políticas públicas del sistema de educación superior.

En síntesis, romper con la lógica defensiva de la evaluación y propiciar una expansión del sistema de posgrado que permita incorporar las nuevas modalidades de producción de conocimiento con un adecuado aseguramiento de la calidad, parecen ser metas compartidas por los sistemas nacionales. El análisis realizado permite ver que puede ser decisivo para lograr esas metas, un cierto sincretismo de las culturas evaluativas de ambos países en la medida que la experiencia acumuladas tanto en Brasil como en Argentina exhiben tradiciones de evaluación diferentes que ofrecen mutuamente alternativas de interés para hacer frente a los desafíos que les plantea la evolución de los sistemas nacionales en un contexto de internacionalización de la educación superior.

#### 4.2 Oportunidades de la integración para dar respuesta a la demanda emergente de la expansión de los sistemas nacionales.

La segunda problemática común que señalamos es la integración de los posgrados nacionales en las políticas de desarrollo de la Educación Superior y su vinculación con la sustentabilidad de las metas de calidad formuladas para el sistema.

Valdemar Sguissardi ha argumentado que uno de los desafíos más importantes de la actual política pública de la educación superior de Brasil, consiste en revertir los efectos de la expansión privada mercantil de los años '90 a través de IES que no garantizan adecuadamente las funciones universitarias. En alguna medida solidaria con ese diagnóstico, la política de la última década del gobierno Federal ha sido la creación de nuevas IFES para dar cobertura a la demanda con una mayor calidad y, por otra parte, forzar a las instituciones privadas a cualificarse mediante las evaluaciones del SINAES (SGUISSARDI, 2008)

Como ya se ha señalado, CAPES es la agencia encargada de formular los Planes Nacionales de Posgrado. Una limitación recurrente de los mismos es la dificultad en la implementación de políticas que logren superar las asimetrías regionales. La aplicación de los CPC (concepto preliminar de curso) en las diferentes regiones parece poner en cuestión la factibilidad de que los PNPGs sean capaces de proveer al sistema universitario de los recursos humanos requeridos para sustentar las políticas de calidad que pretende implementar el SINAES.

Una perspectiva articulada del desarrollo de las metas de calidad del sistema de educación superior de Brasil en su conjunto, debería incluir una política de utilización de los recursos proporcionados por el MERCOSUR para alcanzar sus metas de desarrollo. En esa dirección,

se ha originado una presión en las estrategias de formación de recursos humanos fuera del país en las IES de Brasil, que ha originado un fuerte debate sobre la admisión o reconocimiento de las titulaciones extranjeras de posgrado. La situación del sistema de posgrado de Argentina resulta privilegiada por el nivel de comparabilidad garantizado por los sistemas de acreditación de ambos países, situación totalmente distinta a la de otros países del MERCOSUR.

Para la Argentina, la evaluación del potencial de una agenda de integración deberá considerarse desde una perspectiva marcada por sus propias prioridades. Las políticas de regulación respecto de los estándares de formación de los recursos humanos del sistema universitario se rigen, de modo muy general, por el artículo 36 de la LES. Dicho artículo establece el requisito de que los integrantes del cuerpo docente de una carrera universitaria deben tener un grado académico igual o superior al nivel de la carrera en que dicta clases.

Además de los posgrados, la oferta que se acredita en CONEAU son las carreras de interés público comprendidas en el artículo 43 de la LES, el cual comprende en Argentina las carreras de Medicina, Arquitectura, las Ingenierías y recientemente la carrera de Psicología. En la composición del cuerpo docente de las carreras de grado que deben evaluarse, el estándar reclama una tendencia incremental de la formación de posgrado del plantel docente, sobre todo para el perfil de los docentes con dedicación exclusiva que forman el núcleo del cuerpo académico. También resulta un estándar decisivo que la formación de posgrado sea pertinente con relación al campo disciplinar y la disciplina que desempeña el docente en la carrera.

Esta última observación es importante mencionarla, porque la oferta de posgrados de Argentina presenta vacancias significativas, que se correlacionan con las necesidades de formación en algunas áreas decisivas para conformar planteles de calidad en las ingenierías, la arquitectura o las ciencias básicas. La mayor consolidación del sistema brasileño y su oferta diversificada ofrece una oportunidad para la formación de posgrado de recursos humanos requeridos para cubrir esas carencias.

Con relación al modo de cumplimiento de las funciones exógenas de los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil, exhiben soluciones que han generado problemáticas específicas a la hora de dar cobertura a la demanda social de cuadros técnicos y profesionales para diferentes áreas de conocimiento. La decisión estratégica del sistema de Brasil, ha respondido con la conformación de una oferta para dar cobertura a la función de satisfacción de la demanda, sin asegurar la calidad en muchos campos de actividad vinculados al sistema productivo. A modo de balance puede decirse que, actualmente, las Maestrías profesionales

constituyen solamente el 6 % de la oferta del sistema brasilero, quedando el resto de la demanda de formación profesional por fuera del sistema de aseguramiento público de la calidad.

En el sistema argentino, las especializaciones alcanzan un 50 % de la oferta acreditada, y a esto deberían sumarse las “maestrías profesionales” que no son fácilmente desagregables en el contexto normativo actual pero que razonablemente agregan un 10 % a las carreras profesionalizantes del sistema argentino. La estrategia que estructuró el sistema de evaluación argentino fue generar un proceso que más allá de la concepción academicista dominante (BARKSKY; DÁVILA, 2009), incluyó la oferta profesional por lo que fue más permeable a la integración de nuevos perfiles en los comités de pares que llevaron adelante la acreditación. Por el contrario el sistema CAPES, consolidado a lo largo de varias décadas, ha tenido mayores dificultades para abrirse a la integración de perfiles característicos de los ámbitos no universitarios de la producción de conocimiento.

#### 4.3 Percepción de los actores de ambos sistemas respecto de la integración.

Finalmente, resulta relevante comentar la percepción de algunos actores, con diferentes posiciones dentro del sistema, que respondieron a un cuestionario respecto de la dinámica futura del proceso actual de internacionalización de la educación superior en la región.

En principio, parece haber coincidencia en señalar la tensión existente entre el impacto de las regulaciones vinculadas a los resultados de los procesos de evaluación, con el ejercicio de la autonomía de las instituciones, cuyas iniciativas intentan responder a demandas específicas del entorno social, que deben emprenderse en el marco de restricciones locales de recursos. El impacto de regulaciones poco flexibles para adecuarse a situaciones específicas, parece ser determinante del fracaso del sistema en sus intentos de revertir las asimetrías y desigualdades, persistentes en ambos sistemas nacionales, a pesar de la formulación de políticas que pretenden revertir esa situación. Aunque hay un consenso arraigado sobre los aspectos positivos de los sistemas de aseguramiento de la calidad en el posgrado, en todos los casos se reconoce que los instrumentos de evaluación requieren modificaciones para superar situaciones limitantes de la pertinencia social del sistema.

Existe otra coincidencia en la percepción de la situación, con relación a diferencias en la evolución de ambos sistemas, que plantearían una brecha para un eventual proceso de integración. El sistema argentino se encuentra en una etapa de consolidar estándares mínimos y trabajar progresivamente en su mejoramiento. Por el contrario, el Modelo CAPES ha consolidado una evaluación que pondera el sistema de posgrado desde estándares de

excelencia. Tal diferencia plantea el desafío de construir un marco evaluativo específico a partir de la comparación de los dos modelos que permita dar confiabilidad de los resultados para los integrantes de ambos sistemas.

Por último, puede señalarse que la percepción de los entrevistados evidencia una visión mayormente marcada por los obstáculos. Predomina un análisis de la situación determinado por las diferencias entre ambos sistemas, más que por las posibilidades abiertas por una posible convergencia, dicha perspectiva conservadora choca con una realidad donde el flujo de estudiantes de posgrado entre ambos países es un hecho al que debería darse respuesta.

## 5. PERSPECTIVAS PARA UNA POLÍTICA DE INTEGRACIÓN

Los mecanismos que aparecieron en las entrevistas como vías factibles para el desarrollo del proceso de integración fueron dos. En primer lugar, todos los entrevistados consideraron el posible impacto de la construcción de una instancia supranacional de evaluación. Esta instancia requeriría, como ya se dijo, la implementación de un modelo alternativo con requisitos de calidad y escalas consensuales por las Agencias de ambos países. El otro mecanismo que aparece marginalmente en alguna de las entrevistas es la cooperación académica entre instituciones.

Debe decirse que ambos enfoques formaron parte del plan estratégico definido para el período 2006-2010, para el desarrollo del MERCOSUR Educativo. Para encuadrar debidamente la cuestión del posgrado señalaremos rápidamente los acuerdos regionales.

1. - Protocolo de Integración Educativa para la Prosección de Estudios de Posgrado en las universidades de los países miembros del MERCOSUR.
2. - Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos al nivel de Posgrado entre los Países Miembros del MERCOSUR.
3. -Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Países del MERCOSUR.

Con posterioridad a los protocolos reseñados, el Memorándum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR (MEXA) surgió como la primera iniciativa para establecer un ámbito supranacional de evaluación de la educación superior en la Región.

Este documento reconoce que “un sistema de acreditación de carreras facilitará el traslado de personas entre los países de la Región y propenderá a estimular la calidad educativa al favorecer la comparabilidad de los procesos de formación en términos de calidad académica”,

considerando que el mejoramiento de la calidad educativa es un elemento sustancial para la consolidación del proceso de integración regional y que favorecer la movilidad de las personas en el conjunto de la Región constituye un objetivo prioritario para el emprendimiento de la integración.

Para coordinar y monitorear el mecanismo de acreditación regional se creó una instancia denominada Reunión de Agencias de Acreditación del MERCOSUR (RANA) cuya función fue informar sobre los resultados del proceso a la Reunión de Ministros de Educación.

La lógica implementada en la elaboración del sistema, consiste en evitar la creación de un organismo “supranacional”. El procedimiento delega la responsabilidad de la acreditación en la Agencia de cada país. De allí que el organismo responsable por la acreditación, en última instancia es, en cada caso, la Agencia Nacional del país de pertenencia de la institución que se presenta a acreditar una carrera.

La evaluación realizada sobre la implementación, llevó a pensar un mecanismo para darle continuidad, se establece así el mecanismo permanente denominado ARCU-SUR, donde se ajustan procedimientos e instrumentos para la evaluación, perfiles y criterios de las titulaciones que participaron en el proceso experimental.

En el Memorándum de Entendimiento para la creación del Mecanismo Permanente de Acreditación ARCU-SUR, se aclara que el “reconocimiento académico de los títulos de grado universitario que se otorgue en virtud de lo establecido en el presente documento, no conferirá, de por sí, derecho al ejercicio de la profesión”, quedando el ejercicio profesional regulado por las leyes locales en cada caso. Si bien el posgrado no pone en juego incumbencias profesionales (con excepción de las especialidades médicas) el análisis realizado deja en claro que el reconocimiento de títulos para la docencia universitaria resulta impactado por efectos regulatorios en el marco de las políticas de calidad que se desarrollan en el nivel regional.

En ese sentido, debe observarse que lo establecido en el memorándum quitaría trascendencia al efecto de la acreditación regional, tanto más si se considera que la prosecución de estudios de posgrado o el ejercicio de la docencia universitaria y la investigación ya habrían sido acordados y garantizados por los protocolos referidos, los cuales constituyen normas de mayor rango en el nivel internacional.

Sin embargo, los protocolos del MERCOSUR Educativo, encuentran límites de aplicación en las legislaciones nacionales que, especialmente en el caso de Brasil, reclaman procesos que constituyan un reaseguro para que la admisión de titulaciones obtenidas en otros países de la región se realice en el marco de suficientes garantías de comparabilidad de las titulaciones.



No hay duda de que las iniciativas consolidadas de acreditación regional podrían constituir una experiencia institucional importante para avanzar en un proceso regional de acreditación de posgrado, que permita generar ese tipo de garantías.

Convergiendo con esta perspectiva, el seminario realizado en septiembre de 2009 sobre los avances de un sistema de Acreditación MERCOSUR de Programas de Posgrados, plantea las siguientes opciones políticas:

1) Potenciar las interacciones al interior del MERCOSUR, sobre la base de alcanzar la mutua legibilidad de agencias y sistemas, movilidad de docentes y alumnos y financiamiento para emprendimientos compartidos. En este sentido ayudaría a reconocer los títulos para la movilidad académica.

2) Potenciar la interacción del sistema de posgrado de alta calidad del MERCOSUR con el resto del mundo, sobre la base de distinguir a las propuestas de excelencia con un sello de calidad que las posicionen como interlocutoras con componentes de los sistemas de posgrado de macrorregiones más desarrolladas.

La cuestión planteada en la primera opción parecería poco relevante si nos atenemos a lo declarado en los protocolos de MERCOSUR. Sin embargo, ésta se vuelve relevante al particularizar el caso de Brasil. En efecto, el artículo 48 de la LDB de 1996 establece que los diplomas de Maestría y Doctorado expedidos por Universidades extranjeras sólo podrán ser reconocidos por universidades que posean cursos de posgrado reconocidos y evaluados en la misma área de conocimiento e un nivel equivalente o superior.

Esta restricción sería limitante del efecto de los protocolos MERCOSUR para el ejercicio de la docencia en el sistema de educación superior de Brasil, ya que de acuerdo a la normativa vigente sólo se otorga la habilitación para el ejercicio temporario de la docencia y la investigación, en el marco de procesos de intercambio académico. Esta interpretación está sobre todo dirigida a restringir el reconocimiento de los títulos de otros países del MERCOSUR presentados por brasileños para el acceso a cargos en el ámbito de la Educación Superior.

El informe del seminario avanza sobre todo en la segunda propuesta. La discusión del mecanismo apuntaría, entonces, a la construcción de niveles básicos de aceptación regional pero, al plantear la pertinencia, se enfatiza la necesidad de no repetir la experiencia nacional y “avanzar en la excelencia y la producción de conocimiento de frontera”. La búsqueda de la excelencia se contrapone a la definición de estándares mínimos que son más propios del grado que del posgrado.

Sin duda, a pesar de estar en sus comienzos la vía de la acreditación regional, parece una

perspectiva limitada para motorizar la integración debido a que las iniciativas de regionalización de los procesos de acreditación no han tenido consecuencias prácticas en los procesos de reconocimiento de titulaciones de grado, y no hay razones para considerar que, en el caso del posgrado, pueda preverse un mayor impacto en ese sentido. La definición de la acreditación regional en términos de estándares de excelencia, por otra parte, no promete ser una vía para superar el impasse del proceso de admisión de títulos MERCOSUR en Brasil.

Como se señalaba al comienzo de este apartado, en las Metas y Acciones en Educación Superior del Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010, cobró fuerza la visión de que el proceso de integración debe apoyarse en la formación de redes universitarias que vehiculen programas de intercambio y de cooperación entre las universidades de la región. La constitución de redes de instituciones universitarias de la región, (redes de investigadores, centros de cooperación de excelencia entre las universidades de la región, intercambio de conocimiento y transferencia de tecnología entre los distintos países y programas de cooperación entre cursos de posgrados asociados, etc.) puede constituirse en una vía adecuada para articular un trabajo entre las IES de ambos sistemas.

La característica fundamental de una red, en comparación con los sistemas jerárquicos tradicionales, consiste en que aquella puede ser movilizada en función de las iniciativas de cada uno de los participantes y usuarios, y no sólo de la cúpula, de su propietario o constructor. Esta visión resulta apropiada cuando en la región y en cada país coexisten instituciones de larga tradición con otras que recién se inician en la enseñanza universitaria y en la investigación científica y tecnológica, u otras prácticas sociales vinculadas con la Educación Superior. Una exagerada expectativa en el apoyo gubernamental para las iniciativas de conformación de redes, puede transformarse en un obstáculo para alcanzar un crecimiento que cubra los requerimientos de formación de una masa crítica de posgraduados para el mundo universitario y el mundo del trabajo. Las iniciativas centralizadas por los ministerios de ambos países han mostrado, hasta ahora, un direccionamiento hacia políticas de fortalecimiento y consolidación de centros de formación de alta calidad, antes que al apoyo o diseño de propuestas enfocadas en generar una expansión de la masa crítica de recursos humanos que necesitan los sistemas nacionales para su desarrollo.

Probablemente sea la autonomía de las IES de ambos sistemas nacionales las que deba asumir el protagonismo facilitando los procesos de reconocimiento de los títulos de posgrados. En este sentido, las recientes iniciativas para avanzar en la construcción de un mecanismo de revalidación de títulos de grado en el MERCOSUR apoyado en los procesos de acreditación regional, han puesto de manifiesto que tanto SINAES como CAPES, sostendrían la necesidad

de no innovar respecto del papel de las Universidades Brasileñas previsto por la LDB para el reconocimiento de títulos de otros países (MERCOSUR/CCR/CRCES/ACTA N° 03/09) Esta decisión abre la oportunidad a las IES brasileñas de conformar, con IES argentinas, consorcios facilitadores de la revalidación que privilegien criterios de pertinencia social anclados en las particularidades y las necesidades de desarrollo de cada región.

## 6. CONCLUSIONES

El análisis llevado a cabo en este trabajo permite avanzar en las siguientes conclusiones. En primer lugar, a pesar de las diferencias históricas y estructurales de los sistemas de Educación Superior de Argentina y Brasil, ambos países implementaron políticas para el aseguramiento público de la calidad de la oferta, lo que ha creado un territorio con posibilidades de convergencia en las agendas de políticas universitarias en el nivel internacional.

La dinámica de la internacionalización de la Educación Superior comenzó a desafiar la inercia institucional y corporativa de ambos sistemas nacionales. Una expectativa optimista podría apoyarse en la coincidencia, en algunos casos, o la complementariedad en otros, de ambos sistemas de evaluación que permitirían elaborar una agenda común. El aspecto más destacable es la existencia de un estado de opinión crítico en las comunidades académicas dirigido a los modelos de evaluación implementados por CAPES y CONEAU, así como también a otros aspectos de las políticas de calidad que se materializan en el accionar de cada una de las agencias. El análisis realizado pretendió mostrar que la dinámica de integración existe para responder a brechas reales en los objetivos de desarrollo de la educación superior de cada uno de los países. Brechas que los Ministerios confrontan frecuentemente con metas enunciadas para su superación pero que, en los hechos, sólo reproducen asimetrías e inequidades. Los hechos también muestran que numerosos actores visualizan la cooperación entre Brasil y Argentina como una alternativa para generar procesos de formación de recursos humanos de una importancia estratégica. Tales recursos permitirían acompañar la expansión de la educación superior con mayor equilibrio entre las agendas de calidad de cada país y la necesidad de disolver las persistentes desigualdades regionales.

Pensamos que surge de nuestro análisis la posibilidad de una puesta en juego de los recursos regionales de educación superior en función del desarrollo y el crecimiento de oportunidades para la población en el marco de la integración regional.

Esta mirada optimista, sin embargo, puede adoptar perspectivas diferentes. Puede adoptarse una visión gubernamental, desde la cual serían los ministerios y las agencias de calidad las encargadas de resolver los problemas asociados al reconocimiento de títulos. El análisis ha

mostrado la dificultad de lograr acuerdos bilaterales ya que la perspectiva desarrollada por los actores del sistema brasileño, es la de una participación regional, que pretende preservar la continuidad y autonomía de sus políticas públicas de calidad para la educación superior.

Una segunda perspectiva es la de constituir redes universitarias que en sus agendas de cooperación incluyan, además de la docencia y la investigación, un consenso en los procedimientos y criterios de calidad para disminuir las dificultades de los procedimientos de revalidación que se llevan adelante en el marco de la autonomía universitaria. Esto podría constituirse en una iniciativa clave que propicie un mayor dinamismo a los procesos, y una mayor sensibilidad a los requerimientos de las IES que, por situarse en regiones de menos disponibilidad de recursos, o por su alejamiento de las regiones metropolitanas de su país, necesitan de un esfuerzo institucional sostenido para acumular la masa crítica que les requiere el sistema de calidad en que están insertas.

Como ya señalamos, las tendencias actuales permiten ver que las políticas de integración son analizadas en la perspectiva gubernamental desde un enfoque conservador de excelencia académica, que pierde de vista la dinámica real que reclama potenciar las interacciones al interior del MERCOSUR sobre la base de alcanzar la mutua legibilidad de agencias y sistemas, movilidad de docentes y alumnos, y el reconocimiento de los títulos para la movilidad académica y profesional. El potencial de las redes entre universidades de la región quizás sea el factor decisivo para dinamizar el proceso de integración entre Brasil y Argentina, si es que las políticas de estado no alcanzan a organizar acciones que impacten mas allá de las estructuras controladas por los grupos académicos, de prestigio más concentrado.

**ANEXO: Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR educativo.**

**Bibliografía**

BARSKY, Osvaldo. (2010) *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Buenos Aires: Troquel.

BARSKY, Osvaldo; DÁVILA, Mabel. (2004) *Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina*. Documento de Trabajo N° 117. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Disponible en [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/117\\_barsky.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/117_barsky.pdf) Consulta realizada en: 4 de enero de 2010.

BARSKY, Osvaldo; DÁVILA Mabel. (2009) *La evaluación de posgrados en Argentina*. Documento de trabajo N° 226. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Disponible en [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/226-barsky-davila.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/226-barsky-davila.pdf) Consulta realizada en: 4 de enero de 2010.

BRAY, Mark.; ADAMSON, Bob.; MANSON, Mark (2010) *Educación Comparada*, Bs. As., Granica.

CHIROLEU, Adriana. (2008) *Los contextos que enmarcan la reforma de la ley de Educación superior: entre desafíos y posibilidades*. Buenos Aires: Conicet. Disponible en <http://www.conicet.gov.ar/scp/detalle> Consulta realizada en: 4 de enero de 2010.

CLAVERIE, Julieta; GONZÁLEZ, Giselle. (2007) *El acceso al sistema de educación superior en Argentina*. En: V ENCUESTO NACIONAL Y II LATINOAMERICANO: LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN. (2007) Tandil-Argentina: Universidad Nacional del Centro. Disponible en <http://www.fundacionbyb.org> Consulta realizada en: 4 de enero de 2010.

DEL BELLO, Juan Carlos; BARSKY, Osvaldo; GIMENEZ, G. (2007) *La Universidad Privada*. Buenos Aires: El Zorzal.

FERNANDEZ LAMARRA, Norberto, (2003) *La Educación Superior en Debate*. Buenos Aires, EUDEBA.

FERNANDEZ, Leonardo (2009) *Evolución de los posgrados universitarios en Argentina entre 2002 y 2007*. Documento de Trabajo N° 223. Buenos Aires: Universidad de Belgrano. Abril de 2009. Disponible en [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/223\\_fernandez.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/223_fernandez.pdf) Consulta realizada en: 4 de enero de 2010.

FERRARI, P. (2004) *Políticas universitarias, estrategias de gestión y privatización del espacio público: los estudios de posgrado y la transferencia de servicios y saberes. Un estudio comparado entre Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas UBA.

FLIGUER, J. L. (2010) *Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR educativo.*, Bs. As. FUCES. Disponible en <http://observatoriodeducacionsuperior.blog.uces.edu.ar>

FRAUCHES, Celso Da Costa. *Onde estão os doutores que os doutores do MEC acham que existem?* **Revista Ilape de Direito e Gestão Educacional** disponible en <http://www.ilape.com.br/revista>

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli.; FÁVERO, Osmar.; CANDAU, Vera. María. F. (2003) *O modelo de avaliação da CAPES*. **Revista Brasileira de Educação**, Río de Janeiro, n. 22, jan/abr. 2003. Disponible en [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext) Consulta realizada en: 5 de enero de 2010.

Instituto Mercosul de Estudos Avançados. Comissão de implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana; (2009) *UNILA: consulta internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila/Instituto Mercosul de Estudos Avançados*. Foz do Iguaçu: IMEA.

JEPPESEN, Cinthia; NELSON, Alejandra; GUERRINI, Victoria. (2004) *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. IESALC – UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149465so.pdf> Consulta realizada en: 5 de enero de 2010.

LUCIO, Ricardo. *Políticas de Posgrado en América Latina*. En ROLLIN Kent (comp.) (1997) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina: Los años 90. Expansión privada, evaluación y Posgrado*. Vol. 2. México: Fondo de Cultura Económica.

MARQUIS, Carlos.; SPAGNOLO, Fernando; VALENTI NIGRINI, Giovana. (1998) *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de Argentina- SPU. Disponible en [http://www.clacso-posgrados.net/documentos\\_aportes/36.pdf](http://www.clacso-posgrados.net/documentos_aportes/36.pdf) Consulta realizada en: 6 de enero de 2010.

MARTINS ROMÊO, José. Raimundo; MARTINS ROMÊO, Christiane Itabaiana; JORGE, Vladimyr Lombardo; Estudos de pós-graduação no Brasil, IESALC-UNESCO - IES/2004/ED/PI/19.

NUNES, Edson; BARROSO, María Helena; RAMOS FERNANDES; Ivanildo; (2008) *Instituições não educacionais e o Sistema Federal de Ensino: cenários e perspectivas para regulação do credenciamento especial*, Documento de Trabalho nº. 75, Río de Janeiro, Observatório Universitário, Databrasil – Ensino e Pesquisa, INTERNET

PÉREZ RASETTI, Carlos. *Ocupación y Conquista: La dimensión geográfica del sistema universitario argentino*. **Revista atos de pesquisa em educacao**. Universidad Regional de Blumenau, v. 2, n 3. p. 383-413, set/diez. 2007. Disponible en <http://www.proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/search/titles> Consulta realizada en: 6 de enero de 2010.

PÉREZ RASETTI, Carlos. (2009) Cuestiones Teóricas y Metodológicas de Evaluación y Acreditación, <http://ead.pti.org.br/unila/course/view.php?id=7.pdf>. Consulta realizada el 10 de enero de 2010

SGUISSARDI, Valdemar. *A avaliacao defensiva no modelo CAPES de avaliacao- E possível conciliar avaliacao educativa com procesos de regulacao e controle do Estado?* Revista Perspectiva, Florianopolis, v. 24, n. 1. p 49-88, jan/jun. 2006. Disponible en [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2006\\_01/avaliacao\\_defensiva.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_01/avaliacao_defensiva.pdf) Consulta realizada el 6 de enero de 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. *Modelo de expansao da educacao superior no Brasil: predominio privado/mercantil e desafios para a regulacao e a formacao universitária.* Educación Social, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br> Consulta realizada en: 6 de enero de 2010.

SIGAL, Victor. (2004) *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en la Argentina.* En BARSKY, Osvaldo, SIGAL, Victor y DAVILA, Mabel (coords.) *Los desafíos de la Universidad Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano –Siglo XXI.

VAN VUGHT, C; WESTERHEIJDEN, D.F (1993) *Quality management y quality assurance in european higher education: method and mechanisms.* Luxemburg: office of the official Publicantions of the European Commision.

VERHINE, R.; DANTAS, L. M. V. (2009) *Reflexoes sobre o sistema de Avaliacao da Capes a partir do V Plano Nacional de Pos-Graduacao.* **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 37, p.295-310, maio/ago. Cuiabá : EdUFMT;FAPEMAT.

### **Documentos jurídicos on line**

REPÚBLICA ARGENTINA. Ley nº 24.521. Ministerio de Cultura y Educación. **Ley de Educación Superior.** Buenos Aires, fecha. Disponible en <http://www.educ.ar> Consulta realizada en: 5 de enero de 2010.

REPÚBLICA ARGENTINA. Resolución nº 1168/97 sobre educación superior. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1997. Disponible en <http://www.coneau.edu.ar> Consulta realizada en: 5 de enero de 2010.



BRASIL. Ley nº 9394. Ministerio de Educación. **Directrices y Bases de la Educación Nacional**. Brasilia, 2006. Disponible en <http://www.cari.org.ar/publicaciones> Consulta realizada en: 5 de enero de 2010.

BRASIL. Ley nº 11.502. Modifica la competencia de la CAPES. Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.mineducao.gov.br/cvn/1665/articles-> Consulta realizada en: 5 de enero de 2010.

BRASIL Decreto 5518 de 2005. Admisión de títulos de países del Mercosur en Brasil. Disponible en [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5518.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5518.htm)

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 106/07. Parecer referido al D 5518/05 Disponible en [http://www.institutoevolucao.edu.br/uam/index.php?option=com\\_content&view=article&id=127&Itemid=150](http://www.institutoevolucao.edu.br/uam/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=150)

BRASIL. INEP. Censo de Educación Superior 2008. Brasilia, 2009. Disponible en [http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/Censo\\_Superior\\_2008\\_Resumo\\_Tecnico](http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/Censo_Superior_2008_Resumo_Tecnico) Consulta realizada en: 5 de mayo de 2010.

MERCOSUR. **Tratados Integración Mercosur – Protocolos**. Disponible en [http://www.portalbioceanico.com/re\\_integracionsupraregional\\_tratadosintegracion](http://www.portalbioceanico.com/re_integracionsupraregional_tratadosintegracion) Consulta realizada en: 5 de enero de 2010.

MERCOSUR. Memorandum de entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y estados asociados: ARCU-SUR. Disponible on line en: <http://www.cnachile.cl/docs/arcusur/memorandum.pdf>

MERCOSUR Documento de relatoría. Hacia un Sistema de Acreditación Mercosur de Programas de Posgrado, Seminario –Sistemas de Acreditación de Carreras de Posgrado en el Mercosur, Agosto Septiembre de 2009. CRCES MERCOSUR

## LISTA DE ABREVIATURAS

**ARCU-SUR:** Sistema de Acreditación Regional del Mercosur de carreras de Grado.

**C&T** – Ciencia y Tecnología

**CAPEB** – Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior de Brasil

**CONEAU-** Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina.

**CPC-** Concepto Preliminar de Curso, de grado en el marco del SINAES, Brasil.

**CIN-** Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina

**CNE** – Consejo Nacional de Educación de Brasil

**CNPQ** – Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil

**CRUP-** Consejo de Rectores de Universidades Privadas de Argentina

**IES** – **Institución de Educación Superior**

**INEP** – Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas “Anísio Teixeira” de Brasil

**LDB-** **Ley de Directrices y Bases de Brasil**

**MCT** – **Ministerio de Ciencia y Tecnología de Brasil.**

**ME** – Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

**MEXA-** Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR

**MEC** – Ministerio de Educación, de Brasil

**MCT-** Ministerio de Ciencia y Tecnología de Argentina

**MERCOSUR:** Mercado Común del Sur

**PNPG-** Planes Nacionales de Posgrado, de Brasil

**RANA-** Reunión de Agencias de Acreditación del MERCOSUR

**SICUN-** Sistema Universitario de Cuarto Nivel, de Argentina.

**SINAES-** Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, de Brasil