



Construcción de un Espacio Latinoamericano para la Educación Superior

Un aporte a la discusión Regional



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Construimos Ciudadanía para la Integración

Construcción de un Espacio Latinoamericano para la Educación Superior

Un aporte a la discusión Regional



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Construimos Ciudadanía para la Integración

Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello

Secretaria Ejecutiva
Mónica López Castro

Asesora de Relaciones Externas y Cooperación
Internacional
Olga Lucía Turbay Marulanda

Directora de Programas de Ciencia y
Tecnología
Mónica María Lozano Hincapié

ISBN 978-958-698-261-0

Compilación
Mónica María Lozano Hincapié

Coordinación Editorial
Zabrina Welter

Corrección de Estilo
Viviana Gamboa

Diseño y Diagramación
Héctor Suárez Castro

Impresión y Acabados
Instituto Internacional de Integración (III-CAB)
La Paz - Bolivia

Bogotá, mayo de 2015

PRESENTACIÓN	4
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS PARA LA MOVILIDAD ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN AMÉRICA LATINA: SIETE TEMAS CENTRALES Y RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN	8
La reunión: objetivos, metodología y agenda	11
Siete temas centrales para el reconocimiento de títulos en América Latina: recomendaciones para la acción	13
Los expertos participantes	23
CAPÍTULO II. LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN EL DESARROLLO DE MECANISMOS DE INTEGRACIÓN REGIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA DESDE EUROPA Y ASIA	28
Introducción	
I. La Experiencia Europea en la Construcción del Espacio Común de Educación Superior	33
1. Breve Historia del Proceso de Bolonia	33
2. Hitos, Líneas de Acción y Programas del Proceso de Bolonia	38
3. Elementos Preliminares de Evaluación del Proceso de Bolonia	56
II. La Construcción del Espacio Común de Educación Superior en Asia	67
1. Resumen Histórico	67
2. Aproximándose a una Área común en Asia	70
III. Implicaciones para América Latina	76
1. Desafíos para América Latina	76
2. Lecciones Preliminares de la Experiencia de América Latina	79
IV. Posibles Próximos Pasos Para la SECAB	83
CONCLUSIÓN	86
REFERENCIAS	88



El compromiso del CAB con el reconocimiento de Títulos en Educación Superior

Desde la creación de la Organización del Convenio Andrés Bello (CAB) en el año 1970, su Tratado Constitutivo prevé la importancia del tema del Reconocimiento de Títulos como un instrumento privilegiado en el proceso de integración regional, propósito misional del Organismo.

El Artículo 5º del Tratado vigente establece al respecto: *“Los Estados miembros reconocerán los diplomas, grados o títulos que acrediten estudios académicos y profesionales expedidos por instituciones de educación superior de cada uno de ellos, a los solos efectos del ingreso a estudios de postgrado (especialización, magister y doctorado). Estos últimos no implican derecho al ejercicio profesional en el país donde se realicen”*.

Esta cláusula de carácter vinculante denota el grado de relevancia que los Estados conceden al asunto y señala para la Secretaría Ejecutiva de la Organización el mandato de priorizar la dedicación de esfuerzos al logro de estadios más avanzados en la materia.

Para el cumplimiento de este mandato a lo largo de los últimos años la Organización ha desarrollado distintas estrategias encaminadas a construir espacios de trabajo conjunto. Para ello se desarrollaron investigaciones dirigidas a conocer la estructura de los sistemas de educación superior en los países del CAB y los procesos de acreditación y evaluación de la calidad, y por primera vez en la región, se inició el análisis de las troncales curriculares para programas de ciencias básicas e ingeniería con miras a aportar elementos para el reconocimiento de títulos. Las “Cátedras de Integración Andrés Bello” generaron redes de intercambio académico y trabajos de investigación conjunto sobre la importancia de la integración regional y se constituyeron además como una plataforma importante para construir conocimiento compartido entre docentes y estudiantes en una región que en términos generales no se ha considerado a sí misma como fuente de intercambio académico y de aprendizaje.

Aunque el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe se suscribió por trece países desde 1974, cuatro décadas después no se ha concretado, pese a una veintena de

acuerdos, pactos, compromisos y cumbres y continua vigente el deseo de todos los países de la región de contar con un marco común de referencia para identificar, homologar y reconocer estudios y títulos superiores.

Actualmente, se ha avanzado en numerosos acuerdos bilaterales, que reflejan el esfuerzo y compromiso de algunos gobiernos, pero estos no cubren a toda la región. Continuamos rezagados en el contexto mundial frente a regiones y países que hace 40 años estaban detrás de América Latina. Como región, no nos podemos conformar con que cada país tenga un sistema de educación en el que sus estudios y titulaciones no se "hablen" ni sean comparables entre ellas. En medio de la complejidad propia de cada Nación y la autonomía de sus Instituciones de Educación Superior (IES), deben existir referentes que permitan reconocernos para avanzar.

Con este norte como propósito, el Convenio Andrés Bello en el marco de lo establecido en su Tratado Constitutivo, inicia un proceso de investigación que retoma los aprendizajes a nivel internacional en la construcción de herramientas de integración para la Educación Superior, que es complementado con espacios de reflexión conjunta en la materia para finalmente formular una propuesta de construir un Marco Común Latinoamericano para el Reconocimiento de Estudios, Grados y Títulos en la Educación Superior.

Mónica López Castro

Secretaria Ejecutiva

El presente documento recoge el resultado del proceso de investigación sobre las lecciones que dejan experiencias internacionales en la construcción de acuerdos para el reconocimiento de estudios y títulos de educación superior, así como las conclusiones y consensos a los que llegan expertos de la región.

En el primer capítulo se presentan los siete temas identificados como prioritarios en la Reunión de Expertos sobre Reconocimiento de Títulos para la movilidad académica y profesional, realizada en el mes de mayo del presente año.

Los siete temas retoman de una parte los logros alcanzados desde diferentes escenarios que han tenido lugar en la región por parte de organizaciones internacionales y redes especializadas (IESALC, MERCOSUR, CSUCA, RIACES, RANA, entre otros), y de otra parte describe las dificultades y retos actuales y, sugiere algunas acciones que considera recomendables.

Destacan consensos encontrados respecto a la necesidad de contar con una decidida y explícita voluntad política de los Estados, la creación de más profundas bases de confianza entre los actores principales del sector, la articulación ordenada de los mecanismos existentes, la generación de conocimiento que apoye las decisiones y el acuerdo de un plan de trabajo que contemple disponibilidad financiera, un estrecho seguimiento y su evaluación.

El segundo capítulo presenta la investigación realizada por el experto internacional Jamil Salmi, en la que presenta en detalle, las experiencias de Asia y Europa en la construcción de un Espacio de integración en Educación Superior reconociendo sus alcances, logros y retos, al tiempo que desde esa perspectiva nos muestra los retos para América Latina.

De esta manera la Organización del Convenio Andrés Bello entrega su aporte a este esfuerzo que implica para los distintos actores, la voluntad de articular sus tareas y avanzar hacia la construcción participativa de una propuesta que facilite la movilidad académica de sus estudiantes y docentes; permita la continuación de estudios profesionales en cualquier país de la región; convierta a América Latina en un destino académico deseable, impulse procesos de doble titulación y alianzas entre las IES; eleve las tasas de graduación y favorezca la equidad en el acceso a sus sistemas de educación superior.

Especial agradecimiento a los expertos que aceptaron participar en esta iniciativa y brindaron valiosos aportes para avanzar en ese sueño largamente vislumbrado de construir un Espacio latinoamericano de Educación Superior.



Capítulo I

Reconocimiento de Títulos
para la Movilidad Académica
y Profesional en América Latina:
Siete temas centrales y
recomendaciones para la acción
Reunión de Expertos en Educación Superior



LA REUNIÓN: OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y AGENDA

El presente documento recoge las principales conclusiones de la Reunión de Expertos en Educación Superior: Reconocimiento de Títulos para la Movilidad Académica y Profesional en América Latina, convocada por la Secretaría Ejecutiva de la Organización del Convenio Andrés Bello y realizada en Bogotá los días 28 y 29 de mayo de 2015 con el objetivo de identificar los principales retos que plantea a los sistemas educativos latinoamericanos, la construcción de un Acuerdo Regional para el Reconocimiento de Títulos en Educación Superior; así como identificar las contribuciones que podrían hacerse desde el CAB a las diferentes problemáticas y proponer acciones recomendables a desarrollar en la región en el corto y mediano plazo.

La Reunión de Expertos concluyó con la definición de siete temas considerados centrales para avanzar regionalmente en el reconocimiento de títulos y con la definición de acciones recomendables tanto para el CAB y para los sistemas educativos de región.

El objetivo de la reunión fue el de identificar los principales retos que plantea, a los sistemas educativos latinoamericanos, la construcción de un Acuerdo Regional para el Reconocimiento de Títulos en Educación Superior; identificar la contribución que podría darse desde el CAB a este proceso, y proponer acciones recomendables a desarrollar en la región en el corto y mediano plazo.

Para ello se definieron las siguientes acciones:

- Revisar la experiencia de integración educativa en América Latina y en particular la de reconocimiento de títulos, analizarla en relación con los procesos seguidos en Europa y en la región de Asia Pacífico, y en especial los logros, los desafíos y las lecciones de esas experiencias.
- Analizar algunos de los procesos regionales más importantes en el área, las lecciones aprendidas, los escollos y las recomendaciones que se derivan del proceso.
- Identificar los factores favorables, las fortalezas y las barreras para la implementación de un Acuerdo Regional para el Reconocimiento de Títulos y las opciones viables que podrían asumir los países para el logro del objetivo.
- Identificar los roles de los actores clave en el proceso de construcción de un Acuerdo Regional para el Reconocimiento de Títulos en Educación Superior.

La Reunión se organizó en cuatro sesiones de trabajo:

La primera, dirigida a la revisión del contexto general de América Latina en relación con las experiencias en el tema desarrolladas en Europa y en la región de Asia Pacífico, incluyó las siguientes presentaciones¹: *La Construcción del Espacio de Educación Superior en Europa y Asia: Lecciones para el Reconocimiento de Títulos en América Latina*, de Jamil Salmi, consultor internacional en Educación Superior; *Reconocimiento de títulos y movilidad, un análisis desde la experiencia de América Latina* de María José Lemaitre, directora ejecutiva de CINDA; *Aseguramiento de la Calidad y Reconocimiento de Títulos*, de Diana María Ramírez, Consejo Nacional de Acreditación de Colombia y expresidenta de la RIACES; *Mecanismos de Expedición de Títulos de Postgrado en América Latina y el Caribe* y *Estudio Comparado de Procesos de Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior* de Orlando Rincones, investigador del III-CAB.

La segunda analizó el rol que han cumplido actores fundamentales en este proceso, en especial los organismos internacionales y las universidades, con las siguientes presentaciones: *Convenio Regional de la Unesco de 1974 sobre Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas: Situación Actual y Perspectivas* de Pedro Henríquez Guajardo, Director del IESALC; *Educación Superior en la OEI* de Virginia Sánchez, consultora para Educación Superior de la OEI Oficina Regional de Colombia; *Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES)* de José Tadeu Jorge, Rector de la Universidad de Campinas, Presidente de CINDA, de la UDUAL y de ENLACES, y; *Reconocimiento de títulos y movilidad académica: la experiencia colombiana* de Lucía Chaves, de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

La tercera sesión analizó dos experiencias subregionales en procesos de reconocimiento de títulos: la adelantada en Centro América por el Consejo Superior Universitario de Centro América (CSUCA), cuya presentación estuvo a cargo de su Presidente Juan Alfonso Fuentes Soria; y la desarrollada por MERCOSUR, presentada por Claudio Suasnábar, investigador y experto en políticas educativas de la Universidad de La Plata (Argentina).

Finalmente, la cuarta sesión estuvo dedicada a identificar los principales acuerdos a los que llegaron los expertos participantes en la Reunión, en materia de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en cualquier proceso que busque lograr el reconocimiento de títulos de Educación Superior en América Latina y a la elaboración de propuestas de acciones recomendables para este proceso.

¹ Las relatorías y los Power Point de las presentaciones pueden consultarse en el documento de Memorias de la Reunión.

SIETE TEMAS CENTRALES PARA EL RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS EN AMÉRICA LATINA: RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

Uno de los resultados de la Reunión de Expertos fue el reconocimiento de la importancia, la pertinencia y la urgencia para la región, de avanzar hacia la concreción de acciones que apunten a la Construcción de un Acuerdo Regional para el Reconocimiento de Títulos en América Latina.

Actualmente la Unesco avanza con la formulación de una propuesta sobre una nueva *Convención Global para el Reconocimiento de Estudios, Diplomas y Grados*, donde se insiste que América Latina y el Caribe deben avanzar en este proceso so pena de relegar su sistema de educación superior en el ámbito mundial.

La Reunión de Expertos concluyó con la definición de siete temas considerados centrales para avanzar regionalmente en el reconocimiento de títulos y con una serie de recomendaciones que se desprenden de ellos. Si bien algunas de las recomendaciones se plantean de manera directa para la Organización del CAB, la mayor se centran en acciones recomendables para los sistemas educativos de la Región y de los distintos actores del sistema, incluyendo ministerios, universidades, redes y otros organismos.





Tema 1.

Las experiencias subregionales en reconocimiento de títulos y movilidad académica son el punto de partida cualquier propuesta en este tema que intente abarcar la Región de América Latina.

En América Latina existen importantes experiencias en torno al reconocimiento de títulos y a la movilidad académica. Además de las desarrolladas en el marco de acuerdos bilaterales entre los países, existen avances considerables que abarcan ámbitos subregionales como las adelantadas por la Secretaría General del Consejo Superior Universitario Centroamericano-CSUCA- en Centroamérica o las desarrolladas en el marco de los acuerdos para educación superior de los países de Mercosur.

La puesta en marcha de cualquier estrategia dirigida a fortalecer los procesos de integración en Educación Superior para avanzar en el reconocimiento de títulos, requiere aprender no solo de las lecciones que se pueden extraer de los conocimientos desarrollados en otras regiones del mundo (por ejemplo en Europa y Asia Pacífico) sino también –y sobre todo– de las propias experiencias regionales: ¿cuáles han sido los principales avances y fortalezas de las experiencias de reconocimiento de títulos en la Región?, ¿por qué han sido tan limitadas en su aplicación?, ¿cuáles han sido los principales problemas que han afrontado en el proceso de consolidación?

La Organización del CAB tiene entre sus países miembros algunos vinculados a experiencias de reconocimiento de títulos en el marco de procesos regionales, pertenecientes a uno u otro grupo (CSUCA, Consuan y Mercosur), lo que favorece la posibilidad de generar articulaciones y aportar a la profundización de los procesos.

En este aspecto, el CAB puede contribuir a la construcción de un puente entre dos subregiones que ya hayan avanzado en el reconocimiento de títulos (Mercosur y Centroamérica), y realizar aportes para una mayor comprensión de los aspectos que han funcionado y que pueden utilizarse como base para ampliar el proceso.

Acciones recomendables:

- Estudio a profundidad que permita analizar las experiencias subregionales en procesos de reconocimiento de títulos para la movilidad académica y los resultados obtenidos.
- Apoyar la construcción de una evaluación de impacto de las experiencias subregionales en el reconocimiento de títulos y la movilidad académica.

Relevancia de la institucionalización a nivel regional de los procesos del reconocimiento de títulos.

Tema 2.

Uno de los aspectos que se desprende de la revisión de las distintas experiencias presentadas en la Reunión, es la importancia de la institucionalización como un elemento fundamental para avanzar en el desarrollo de los procesos de integración educativa a nivel general y de reconocimiento de títulos en lo particular.

Las experiencias de Europa y de la región Asia Pacífico muestran la relevancia de contar con entes especializados que aporten al desarrollo de estos procesos. En América Latina, pareciera que parte de los avances alcanzados por las dos experiencias presentadas, CSUCA y Mercosur, se atribuye a la existencia de una estructura organizativa que facilita la toma de decisiones y la implementación de acuerdos.

Por ello, avanzar en un Acuerdo para el Reconocimiento de Títulos para la Región de América Latina requiere construir un espacio de trabajo más constante a nivel de toda la región, que facilite el diálogo coordinado entre los mecanismos existentes y sus avances, y propicie tiempos y resultados. En este proceso, las organizaciones multilaterales y las redes de universidades deben tener una labor articuladora que favorezca la interlocución entre los actores del sistema.

Acciones recomendables:

- Establecer un espacio de trabajo constante para el Reconocimiento de Títulos y Movilidad Académica en América Latina que articule los distintos actores relacionados con el proceso y cuente con capacidad de toma de decisiones.
- Desarrollar una plataforma de trabajo visible y reconocible a nivel regional; en modalidad virtual y presencial.
- Los organismos multilaterales y las redes regionales deben favorecer una función articuladora que facilite y aporte al cumplimiento de los acuerdos que se construyan en este espacio de trabajo.

Tema 3.

El proceso de reconocimiento de títulos a nivel regional demanda la participación de actores relevantes además de los gobiernos.

Los procesos de reconocimiento de títulos existentes en la región involucran una diversidad de actores que no son necesariamente los mismos de un país a otro.

Las experiencias dirigidas a construir acuerdos regionales muestran las tensiones entre estos actores y la dificultad que existe en la región de articular el trabajo que han desarrollado.

Avanzar hacia la construcción de un Acuerdo Regional en el tema implica el trabajo conjunto de los distintos actores en cada país: las instituciones responsables del reconocimiento de títulos (no siempre son universidades); los gobiernos (no solo los ministerios de Educación sino también, en algunos casos, los ministerios de Relaciones Exteriores), y; las agencias de aseguramiento de la calidad.

Acciones recomendables:

- Involucrar a los actores en la discusión sobre los contenidos, los procesos y los acuerdos.
- Convocar a los actores a espacios de discusión conjunta sobre el tema.
- Profundizar los acuerdos existentes bajo esta lógica.



Las asociaciones y redes de universidades tienen un rol fundamental en la construcción y consolidación del Espacio de Educación Superior en América Latina; el reconocimiento de títulos es un elemento clave para su construcción.

Tema 4.

La experiencia del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) pone de relieve la importancia que han tenido las universidades organizadas en asociaciones y redes, para el reconocimiento de títulos.

En América Latina y el Caribe se han constituido redes y asociaciones como Udual y Enlaces, esta última con el apoyo de la IESALC con el propósito de aportar a la construcción del Espacio de Educación Superior en América Latina.

Acciones recomendables:

- Hacer un llamado por parte de las Instituciones que tienen a su cargo el liderazgo y gestión de las redes para que institucionalicen en ellas el trabajo a favor del reconocimiento de títulos
- Llevar las recomendaciones a la 7ª Reunión de Redes de la IESALC en Guanajuato- México.

Tema 5.

Las agencias de acreditación de la calidad nacionales y subregionales y las redes (Riaces/RANA) tienen un papel importante en el reconocimiento de títulos a nivel regional y en la construcción de un Acuerdo Regional sobre este tema.

Avanzar en la suscripción de un Acuerdo para el Reconocimiento de Títulos para la Región de América Latina implica el fortalecimiento de los procesos de aseguramiento de calidad de los sistemas de educación superior en los países que la conforman.

La región ha avanzado en la creación de agencias nacionales de acreditación de la calidad y en la construcción de redes regionales como Riaces y RANA, estas últimas con experiencias en procesos de armonización de los criterios de calidad de la educación y en la constitución de mecanismos de colaboración entre los países.

Existen sin embargo, retos fundamentales que deben ser asumidos, como (i) el fortalecimiento de las redes regionales, (ii) el apoyo a los países que no cuentan con agencias nacionales de acreditación y que requieren procesos de acreditación de sus programas, (iii) el avance hacia nuevas formas de comprender los procesos de acreditación de la calidad más acorde a las realidades actuales, en lo que podría llamarse una "segunda generación" de responsabilidades para las agencias de acreditación.

Acciones recomendables:

- Avanzar en la armonización de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la región.
- Promover estrategias de fortalecimiento de RIACES, para el desarrollo de estudios que vinculen el tema del reconocimiento de títulos.
- A partir de un acuerdo regional conformar un equipo de trabajo subregional para la elaboración de una propuesta de aseguramiento de la calidad de segunda generación.

La construcción de confianza es el elemento central de un Acuerdo Regional para el Reconocimiento de Títulos en América Latina.

Tema 6.

Los distintos sistemas educativos de la región deben avanzar en la construcción de confianza como un requisito fundamental para la construcción de acuerdos en el reconocimiento de títulos.

Los países, las instituciones de educación superior y la sociedad en general, deben confiar en los sistemas educativos de los otros países, en la calidad de los procesos que desarrollan, y en los resultados que obtienen en términos de las capacidades de sus estudiantes.

La construcción de confianza supone, entre otros elementos, avanzar en los procesos de aseguramiento de la calidad de los propios sistemas y en la armonización de criterios de evaluación de la calidad en la región, como resultado del diálogo permanente y fluido entre los distintos actores involucrados, la institucionalización de procedimientos, y la disponibilidad de información oportuna y comparable.

Acciones recomendables:

- Desarrollar herramientas conjuntas de comunicación.
- Generar sistemas de información compartidos en función de la transparencia, que incorporen a INFOACES y a sistemas de acreditación. Se trata de contar con Sistemas Básicos de Información (número de instituciones, programas, estudiantes, docentes, etc.); Sistemas Complejos de Información que permitan transparentar la eficacia de las instituciones, y; Sistemas de Información Cualitativa.
- Analizar la experiencia europea de la ENIC/NARIC (ver qué información se difunde y qué influencia tiene)



Tema 7.

El reconocimiento de títulos debe ser asumido desde una perspectiva de Derechos de los estudiantes.

Más que asumir la construcción de un acuerdo de reconocimiento de títulos que intente resolver en sí mismo todos los problemas inherentes al proceso, este debe constituirse sobre una serie de principios fundamentales que puedan ser asumidos por quienes lo suscriben.

En este sentido, el reconocimiento de títulos (estudios, diplomas, grados) debería plantearse para efectos académicos desde la perspectiva del Derecho de los estudiantes a que su título sea reconocido por otras instituciones educativas de la región. De esta manera, los acuerdos se focalizarían en las exigencias que se le plantean a la institución educativa que otorga el título y a la que lo reconoce.

Acciones recomendables:

- Partir de principios generales que enmarquen la propuesta y asumir un enfoque basado en los Derechos de los estudiantes.
- Algunos Principios a considerar: Reciprocidad (compromiso de dos o más componentes de un acuerdo); Diversidad Virtuosa (en todos los sistemas hay distintos tipos de instituciones, esta diversidad es positiva para el sistema y es necesario reconocer esta diferencia); Heterogeneidad de actores (gama muy amplia de actores que intervienen en el proceso de reconocimiento); Equidad (no solo en el acceso, también en la permanencia, la titulación y la portabilidad); Universalidad (el reconocimiento debe abarcar la totalidad del sistema).
- Direccionar el Acuerdo para el Reconocimiento de Títulos hacia la movilidad académica inicialmente. De cara a la propuesta de la Convención Global de la UNESCO, unificar la terminología y, más que hablar de un Acuerdo para el Reconocimiento de Títulos, hablar de un Acuerdo que reconozca estudios, grados y diplomas.
- Entender por “totalidad del sistema” a la Educación Terciaria, según la definición de la OECD. Privilegiar el reconocimiento basado en conciliar las diferencias fundamentales, más que en reconocerlas semejanzas. Las instituciones de educación superior son autónomas, pero también responsables.
- Elaborar un documento que plantee y respalde estos principios y fundamentos

DR. JAMIL SALMI

Experto internacional en reformas de educación superior. Trabaja actualmente como consultor independiente de gobiernos, agencias de cooperación y universidades, después de haber cumplido el rol de coordinador de los programas de educación superior del Banco Mundial durante varios años. Es el autor principal del último documento de políticas del Banco Mundial sobre educación superior: *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Superior* (2003). Su último libro, *El Camino Hacia la Excelencia Académica: La Creación de Universidades de Investigación de Rango Mundial*, fue publicado en septiembre de 2011. Su libro anterior, *El Desafío de Crear Universidades de Rango Mundial*, fue publicado en febrero de 2009.

En los últimos veintitrés años, Salmi ha brindado asesoría técnica sobre reforma de la educación superior en más de noventa países en todas partes del mundo. Es miembro de las juntas de asesoría internacional de varias universidades en Europa, Asia y América Latina.

Salmi, de nacionalidad marroquí, es egresado de la *Grande École Essec* (Francia); obtuvo su maestría en Asuntos Públicos e Internacionales en la Universidad de Pittsburgh (Estados Unidos), y se doctoró en Estudios de Desarrollo en la Universidad de Sussex (Reino Unido).

DRA. MARÍA JOSÉ LEMAITRE

Socióloga con estudios de posgrado en Educación. Es Directora Ejecutiva del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

Hasta abril de 2013, presidió la Red Internacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (INQAAHE); ex presidenta y actual miembro del directorio de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior y miembro del Consejo Asesor del CHEA International Quality Group en los Estados Unidos. Actualmente preside el directorio del Foro de Educación Superior Aequalis, Chile.

Estuvo a cargo del diseño e implementación de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile desde 1990 hasta 2007. Participa en procesos de acreditación en diversos países de América Latina, y coordina proyectos de investigación sobre gestión universitaria, evaluación de políticas de educación superior e impacto del aseguramiento de la calidad sobre instituciones de educación superior.

Ha publicado numerosos artículos y desarrollado actividades de consultoría para agencias de gobierno, instituciones de educación superior y organizaciones internacionales en diversos países de América del Sur, Centroamérica, el Caribe, el Medio Oriente, África, Europa Oriental y el sudeste asiático.

DRA. DIANA MARÍA RAMÍREZ

Abogada, magíster en Derecho Procesal y doctora en Derecho. Ha sido presidenta de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad (RIACES) que formula políticas internacionales para el crecimiento y la consolidación de las agencias de acreditación en los países de Iberoamérica.

Entre 2005 y 2009 se desempeñó como consejera del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, institución que en coordinación con el Ministerio de Educación de Colombia, diseña y aplica las políticas de acreditación y alta calidad de los programas de grado, posgrado –especialmente maestrías y doctorados–.

Jefe del programa de doctorado y maestría en Derecho Procesal Contemporáneo de la Universidad de Medellín –Colombia–, entre 2003 y 2011.

DR. PEDRO HENRÍQUEZ GUAJARDO

Desde 2012 es director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), con sede en Caracas, Venezuela.

Administrador público de la Universidad de Chile, especialista en Relaciones Económicas Internacionales con posgrados en Administración Pública, Relaciones Internacionales y Ciencia Política en las Universidades de Chile, de Princeton y de Pittsburgh (Estados Unidos).

En el ámbito internacional se ha desempeñado en organismos internacionales como Secretario Ejecutivo de la Organización del Convenio Andrés Bello en el período 1994-2001 en Bogotá, Colombia; Director y Representante de la Organización de Estados Iberoamericanos para Chile 2006-2008, y consultor del BID para el Mercosur Educativo y para la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

En Chile, en el ámbito académico, el profesor Henríquez se ha desempeñado como decano de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Central de Chile y como Director de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública de la Universidad de Chile, además de profesor y Director de tesis de grado. En el servicio público ha ocupado cargos técnicos y de dirección en diferentes organismos e instituciones del Estado (Ministerio de Educación, Ministerio de Hacienda, entre otros).

LIC. ORLANDO RINCONES

Investigador del Instituto Internacional de Integración de la Organización del Convenio Andrés Bello. Profesor de Historia egresado de la Misión Sucre-Venezuela. Profesor de Cátedra Bolivariana en el Instituto Universitario de Tecnología del Oeste “Mariscal Sucre” de Caracas-Venezuela. Asesor metodológico del Programa Nacional de Alfabetización “Yo sí puedo” en el Estado Plurinacional de Bolivia, Departamentos de La Paz, Pando y Beni. Asesor metodológico del Programa Nacional de Alfabetización “Yo sí puedo seguir” en el Estado Plurinacional de Bolivia.

MG. VIRGINIA SÁNCHEZ LÓPEZ

Funcionaria de la Organización de Estados Iberoamericanos en Colombia (OEI). Abogada, doctora en Derecho de la Universidad de Salamanca (España). Ha sido docente de la Facultad de Derecho de Salamanca en pregrado y posgrado. Directora del Centro Cultural de la Universidad de Salamanca en Colombia. Gerente General y posteriormente presidenta del Consejo Directivo de la Fundación Universitaria Sanitas. Actualmente, asesora para la OEI en cooperación universitaria.

DR. JOSÉ TADEU JORGE

Rector de la Universidad de Campinas (UNICAMP), Brasil, entre 2005 y 2009, y desde abril de 2013, cuando asumió el cargo por segunda vez para un nuevo mandato de cuatro años. Profesor titular de la Facultad de Ingeniería Agrícola (FEAGRI/UNICAMP) y Director en los períodos 1987-1991, y 1999-2002. Ocupó otros cargos importantes en la Universidad, donde obtuvo los títulos de Ingeniero de Alimentos (1975), Maestro en Tecnología de Alimentos (1977) y Doctor en Ciencias de Alimentos (1981). Se desempeñó como, Jefe de Gabinete del Rector (1992-1994); Vicerrector de Desarrollo Universitario (1994-1998), y Vicerrector y coordinador general de la Universidad (2002-2005). Ejerció el cargo de Secretario de Educación del Municipio de Campinas (2009-2011) y en la actualidad es presidente de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

MG. LUCÍA CHAVES

Integrante del equipo técnico de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), en temas de política pública y de Dirección universitaria. Coordina el componente académico del Proyecto Retos para fortalecer la gestión de las instituciones de educación superior. Psicóloga y magíster en Dirección Universitaria, ha participado en los proyectos Alfa y Puentes de armonización curricular

DR. JUAN ALFONSO FUENTES SORIA

Cirujano dentista que ha fungido como presidente de la Comisión Presidencial de Derechos Humanos (2001-2004) y como rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala de 1990 a 1994. Desde 2010 es Secretario general del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

En 2001 - 2004 fue Presidente de la Comisión Presidencial de los Derechos Humanos. De 2000 a 2001 fungió como Secretario Técnico de la Secretaría de la Paz y Secretario Ejecutivo de la Comisión de Acompañamiento de los Acuerdos de Paz en Guatemala. Entre 1990 y 1994 fué Rector de la Universidad San Carlos de Guatemala (USAC) y Decano de la Facultad de Odontología, USAC entre 1980 y 1985.

Ha publicado en calidad de autor o de coautor setenta y cinco trabajos sobre Educación, Educación Odontológica, Evaluación de Programas, Salud, y Derechos Humanos.

Ha prestado sus servicios como consultor internacional en diez países de América Latina, entre ellas la Organización Panamericana de la Salud (OPS), el PNUD, la Asociación Latinoamericana de Facultades de Odontología, la Asociación Brasileña para la Enseñanza de la Odontología, el CSUCA, el INCAP y la UDUAL. Ha participado como conferencista en numerosas actividades académicas y científicas América, Europa y Asia

DR. CLAUDIO SUASNÁBAR

Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/Argentina), profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Actualmente se desempeña como profesor ordinario de Historia y Política del Sistema Educativo en la Universidad Nacional de La Plata, donde también fue director de la carrera de Ciencias de la Educación en el período 2007-2010.

Es investigador principal del Programa de Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de la FLACSO. Cuenta con numerosas publicaciones y en los últimos años ha realizado diversas investigaciones en las áreas de política educativa, políticas universitarias y de educación superior, e historia reciente del campo intelectual de la educación. Dentro de estas áreas de investigación, las principales líneas de trabajo se orientan al estudio de las relaciones entre producción intelectual e intervención política, las dinámicas de cambio institucional en las universidades y las relaciones entre campo académico, producción de conocimiento en educación y diseño de políticas educativas.

DR. GERMÁN GONZALO HURTADO

Coordinador Académico de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Ingeniero agrónomo y economista, con especialización en Mercado Agrícola, maestría en Desarrollo Rural y doctorado en Ciencias Agrarias. Fue vicerrector académico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y director de investigaciones del Centro de Innovación del Trópico Alto Sostenible en la ciudad de Tunja.



Capítulo II

La Experiencia Internacional en
el Desarrollo de Mecanismos de
Integración Regional de
la Educación Superior:
una Mirada desde Europa y Asia

Jamil Salmi*



INTRODUCCIÓN

La Europea que estamos construyendo no es solamente la del Euro, de los bancos y de la economía, tiene que ser también la Europea del saber.

Declaración de la Sorbona

Reunidos en París el 25 de mayo del 1998 para celebrar los 800 años de la universidad francesa más antigua y famosa, los Ministros de Educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido firmaron la Declaración de la Sorbona que reconoce la importancia de la Europa del conocimiento como factor determinante en el desarrollo social y humano de la población, así como para establecer una Europa más competitiva. Con este primer acto oficial, iniciaron un proceso de integración educativa que ha revolucionado la educación superior en Europa y ha impactado los sistemas de muchos países en otras partes del mundo. De hecho, el proceso de Bolonia puso en marcha una serie de acuerdos de cooperación en el continente europeo que no ha tenido comparación ni en el campo educativo en los otros niveles ni en otros campos de cooperación. Las reformas han influido no solo los países dentro de Europa sino más allá. El número de países que oficialmente han firmado y se han comprometido en la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior ha pasado de 27 en su origen, al momento histórico de la Declaración de Bolonia en 1999, a 47 a la fecha, Kazakstán siendo el más reciente país que se ha unido a este proceso.

En este mismo espíritu de cooperación e integración, los países de la región América latina han hecho varios intentos y esfuerzos para construir un espacio educativa en la región. Quizás uno de los primeros pasos se dio en 1974 cuando trece países firmaron el *Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe* por iniciativa de la UNESCO (SECAB, 2015). Múltiples reuniones han tenido lugar desde esta fecha en las cuales los representantes de gobierno y de universidades han insistido de manera repetida en la importancia de caminar en esta dirección. Recién, los rectores participando en la reunión de Salamanca de los presidentes de consejos de rectores de Europa, de América latina y del Caribe en septiembre de 2014 hicieron una llamada a los gobiernos para acelerar el movimiento de integración. Sin embargo, hasta la fecha, las abundantes declaraciones de buenas intenciones no han resultado en muchos pasos concretos para avanzar realmente en la construcción del espacio latinoamericano de la educación superior.

I. LA EXPERIENCIA EUROPEA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Consciente de la urgencia de darle un verdadero impulso a este proceso, la Secretaría del Convenio Andrés Bello (SECAB) ha decidido organizar una reunión para identificar acciones prioritarias que se podrían emprender para iniciar la construcción del espacio latinoamericano de la educación superior. En este contexto se ha preparado el presente documento que analiza la experiencia europea y asiática desde el punto de vista de los objetivos buscados, de los instrumentos aplicados, de los resultados logrados, y de los obstáculos y dificultades encontrados en el camino.

El análisis desarrollado en el informe se apoya principalmente en las siguientes fuentes de información:

- Publicaciones oficiales de la Comisión europea, de la Secretaría del Proceso de Boloña, de la OCDE, del Banco mundial y de la UNESCO (oficina principal y oficina de Bangkok) sobre la construcción de mecanismos de integración y espacios internacionales de la educación superior;
- Trabajos académicos de análisis y evaluación del proceso de Bolonia; y
- Estudios recientes sobre la internacionalización de la educación superior y la construcción de marcos de cualificaciones.

El informe empieza con una mirada sistemática al proceso de Bolonia, identificando y evaluando los principales instrumentos de integración de la educación superior que se han diseñado e implementado. El documento analiza también los recientes esfuerzos de los países asiáticos que han trabajado en la misma dirección. Finalmente reflexiona sobre los mecanismos de integración que podrían ser considerados por los países de América latina.

1. Breve Historia del Proceso de Bolonia

El proceso de creación de un espacio europeo de la educación superior fue lanzado formalmente en 1999 en Bolonia. Veinte-y-siete países ratificaron la Declaración de Bolonia, además de organismos multilaterales como la Comisión Europea y el Consejo de Europa, y de varias asociaciones universitarias, grupos de rectores y asociaciones de estudiantes. El Proceso de Bolonia constituye una reforma de los sistemas de educación superior con el objetivo principal de construir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En dicho acuerdo se establecieron los principales objetivos orientados a la consecución de una homologación de la enseñanza superior europea con el fin de fomentar la libre circulación de estudiantes y aumentar el atractivo internacional de la educación europea.

El Proceso de Bolonia ha buscado a lo largo de más de una década lograr los siguientes objetivos:

- (i) cambiar y unificar la estructura y la organización de las propuestas formativas de acuerdo a dos ciclos –pregrado y postgrado– y tres niveles de formación. En el primer nivel se obtiene un título de grado (licenciatura) que capacita para el acceso al mercado laboral correspondiente al primer ciclo. En el segundo ciclo aparecen un segundo y un tercer nivel, dirigidos a la obtención del título de master o de doctorado respectivamente, donde se garantizaría una formación con mayor grado de especialización.



- (ii) establecer un sistema común de créditos que permita garantizar que para la obtención de un título todos los estudiantes realizan el mismo esfuerzo. El número de créditos se mediría con el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, (ECTS por sus siglas en inglés), que incluye las horas de clases, los trabajos de los estudiantes, la evaluación, y el tiempo de estudio. Todas las carreras, con algunas excepciones como Medicina, Arquitectura y las Ingenierías, tendrán una duración de cuatro años. En todos los casos el estudiante deberá superar 240 créditos ECTS, 60 créditos ECTS/años.
- (iii) implantar un documento llamado el Suplemento Europeo al Título, donde se describe con precisión las capacidades adquiridas por el estudiante durante sus estudios y permita promover la adopción de un sistema homologable y comparable de titulaciones, con el fin de facilitar las mismas oportunidades de trabajo para todos los egresados;
- (iv) fomentar la movilidad de estudiantes y profesores dentro del EEES; y
- (v) promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios de educación superior de acuerdo a criterios equiparables.

La evolución del proceso de Bolonia se ve reflejada en los encuentros y sus respectivas declaraciones en donde los países establecen su compromiso y evalúan los avances para el logro de los objetivos propuestos (Cuadro 1). Posterior a los acuerdos firmados en Bolonia, desde Praga en 2001 a Bucarest en el 2012, se refuerzan las líneas de trabajo iniciales acordadas, se introducen nuevas o se ajustan aquellas que así lo requieran tanto por aspectos internos o externos tales como la crisis financiera, los cambios demográficos, los avances tecnológicos, entre otros. En muchas de las reuniones se establecen algunos hitos que orientan a los países aunque no necesariamente se establece la forma de implementarlos a nivel de todo el continente. El Cuadro 1 presenta los principales hitos, líneas de trabajo y programas, cuya descripción más detallada se hará más adelante en este documento, y que han determinado las metas y los indicadores trazados por este proceso. En ello se ve la evolución de lo planteado desde Bolonia hasta la última reunión de Ministros en Bucarest. Cabe resaltar el año 2009 en el encuentro en Leuven y Louvain-la-Neuve, donde no solo se determinó las bases para la evaluación del procesos a ser entregado y discutido en el encuentro de Bucarest en el año 2012, sino que se introdujeron dimensiones muy importante, cuyas líneas de trabajo determinarían la contribución de la educación superior para enfrentar las consecuencias de la crisis financiera y económica vivida durante la década y así buscar una recuperación sostenible de la misma.

A través de todos los encuentros y en sus declaraciones es constante la intención de fortalecer a Europa como una sociedad del conocimiento. Se reconocen las nuevas demandas que aparecen en el mercado laboral y la necesidad que una sociedad global de conocimiento tenga ciudadanos con habilidades y competencias que le permitan funcionar en nuevos y distintos escenarios.

Cuadro 1. Evolución del Proceso de Bolonia

Reuniones Hitos – Líneas de Acción - Programas	Bolonia 1999	Praga 2001	Berlín 2003	Bergen 2005	Londres 2007	Leuven / Lovaina 2009	Budapest / Viena 2010	Bucarest 2012
Titulación	Ciclos y niveles Uso de un sistema de créditos Marco nacional de cualificación. Reconocimiento de experiencia previa "Diploma supplement" Reconocimiento de títulos Doble titulación	Reconocimiento justo y desarrollo de la propuesta de reconocimiento de doble titulación. Impulso de Redes como NARIC y ENIC (siglas en inglés) para promover el reconocimiento Sistema de créditos y suplemento del diploma	Inclusión del nivel doctoral como tercer nivel Sistema de crédito por acumulación	Decisión de lanzar el Marco Nacional de Cualificaciones	Se establece el 2010 como el año para que el Marco Nacional de Cualificaciones esté operando Necesidad de un uso coherente de los instrumentos para el reconocimiento de títulos	Se establece el 2012 como el año para que el Marco Nacional de Cualificaciones esté operando Continuar la implementación de los instrumentos de Bolonia	Establecer mecanismos de fertilización cruzada" (intercambios, tutorías, compartir información) que permitan en momentos de crisis aprender de otros la implementación de los mejores métodos	Consolidar y hacer más coherentes las políticas para el tránsito a través de los tres niveles Incrementar la doble titulación
Aseguramiento de la calidad	Cooperación europea en programas de aseguramiento de la calidad	Cooperación entre aseguramiento de la calidad y reconocimientos profesionales	Aseguramiento de la calidad a nivel institucional, a nivel de país y a nivel de Europa	Adopción de estándares y lineamientos para el aseguramiento de la calidad	Creación del registro europeo de aseguramiento de la calidad (EQAR sigla en inglés)	Calidad como enfoque global para el Espacio Europeo de Educación Superior	Educación de calidad para todos	Revisión de los estándares para el aseguramiento de la calidad . Educación de calidad para todos Dialogo en financiamiento y gobernanza del sistema de aseguramiento

Reuniones Hitos – Líneas de Acción - Programas	Bolonia 1999	Praga 2001	Berlín 2003	Bergen 2005	Londres 2007	Leuven / Lovaina 2009	Budapest/ Viena 2010	Bucarest 2012
Movilidad	Movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo	Dimensión social de la movilidad	Disponibilidad del crédito educativo y de becas como instrumento para promover la movilidad	Atención especial a requisitos de visas y de permisos de trabajo	Retos en los procesos de adquisición de visas y permisos de trabajo, sistema de pensiones y de reconocimientos	Meta (<i>benchmark</i>) de 20% de movilidad estudiantil para el 2020	Incrementar los niveles de movilidad de estudiantes y académicos	Fortalecer los mecanismos de movilidad para asegurar un mejor aprendizaje. Promover un sistema equilibrado de movilidad
Sistema de aprendizaje centrado en el estudiante							Ambientes de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje centrado en el estudiante	Promover el aprendizaje centrado en el estudiante . Ambientes académicos y de aprendizaje que faciliten este objetivo
Políticas Generales para países y/o región								
Sistema de aprendizaje para toda la vida		Introducción del concepto de aprendizaje para toda la vida (LLL siglas en inglés)	Alineamiento de políticas públicas nacionales sobre el concepto de aprendizaje para toda la vida (LLL)	Patrones/ modelos de aprendizaje flexibles	Rol de los sistemas de educación superior en los procesos de aprendizaje para toda la vida	Aprendizaje para toda la vida como responsabilidad del sector público y requerimiento de mayores alianzas para su desarrollo		

Reuniones Hitos – Líneas de Acción - Programas	Bolonia 1999	Praga 2001	Berlín 2003	Bergen 2005	Londres 2007	Leuven / Lovaina 2009	Budapest/ Viena 2010	Bucarest 2012
Equidad en el acceso y la titulación						Se introduce la dimensión social de la educación superior a través de la equidad en el acceso y la tasa de terminación	Rol de la educación superior en la construcción de sociedad democráticas, pacíficas y socialmente cohesionadas	Ampliar el acceso como medio para el progreso social y el desarrollo económico
Empleabilidad						Llamado a trabajar más fuerte en incrementar las tasas de empleabilidad de los egresados	Incrementar los niveles de empleabilidad de los graduados	Promover la empleabilidad acorde a las necesidades de Europa
Europa como Sociedad del Conocimiento	Reconocimiento de la educación superior como eje de una sociedad del conocimiento	Transformar el Espacio de Educación Superior Europeo como un espacio atractivo	Vínculo entre Educación Superior y áreas de Investigación.	Cooperación internacional sobre la base de el valor de un desarrollo sostenible	Estrategia para mejorar la dimensión global en la adopción del proceso de Bolonia	Mejorar el dialogo político global mediante foros sobre la política de el proceso de Bolonia	La investigación como pilar del desarrollo de una sociedad del conocimiento	Recuperar la credibilidad de la educación superior como instrumento para contribuir a superar la crisis económica y financiera de la región

Fuente: Adaptado por el autor de The European Higher Education Area in 2012 - Bologna Process Implementation Report. April de 2012, p. 15.



la importancia de la investigación como parte integral de la educación superior en Europa, se incluyó el doctorado como parte de el segundo ciclo o un tercer nivel de educación. De igual manera se propuso como meta que el EEES tuviese un marco general de cualificaciones y cómo la educación superior podría estar vinculada con dicho marco.

➤ **Reconocimiento de créditos académicos:** el proceso de Bolonia estableció el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) como un medio para promover la movilidad de los estudiantes e incluyó el reconocimiento de créditos adquiridos en contextos educativos por fuera de la educación superior, incluyendo el aprendizaje para toda la vida, siempre que ellos fuesen debidamente reconocidos por las universidades.

En el 2005 en Bergen, se establecieron rangos indicativos de créditos académicos para los dos niveles de formación: pregrado y maestría.

➤ **Suplemento de Diploma:** El Suplemento de Diploma (SD), que fue desarrollado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO en 1990, es una plantilla estandarizada que contiene una descripción de la naturaleza, del nivel, del contexto, del contenido y del rango de los estudios realizados por el individuo con base en su título original. El comunicado de Berlín indica que el objetivo del suplemento de diploma es aumentar la visibilidad de la educación adquirida con el fin de asegurar que el empleador tenga una visión más clara y transparente de la formación así como facilitar el reconocimiento académico para pasar a otros niveles de formación en otros países. En Berlín se acordó que a partir de 2005 todos los graduados recibirían el suplemento de diploma de manera automática y gratuita.

2. Hitos, Líneas de Acción y Programas del Proceso de Bolonia

Para lograr los objetivos del Proceso de Bolonia se han establecido una serie de líneas de acción y programas que han permitido caracterizar la esencia de este proceso e instrumentalizar actividades y. En su evolución se han establecido algunos hitos, muchos de los cuales su implementación e impacto se ven a nivel de los países y no trasciende al EEES, pero sin lugar a duda de manera indirecta impacta su desarrollo.

Sistema Común de Titulación

➤ **Dos ciclos y tres niveles de formación:** la Declaración de Bolonia planteó la adopción de un sistema basado en dos ciclos: pregrado y posgrado. Estableció requisitos para el paso de un ciclo a otro y propuso como mínimo una duración del pregrado de tres años. En la conferencia de Berlín en 2003 y reconociendo

- **Reconocimiento de títulos.** El reconocimiento y la convalidación de títulos han sido siempre parte del eje central del Proceso de Bolonia desde sus inicios. Se puede entender como uno de las dimensiones claves para la construcción del espacio europeo de educación superior y su consecución sería considerado como la implementación en pleno de el EEES. En las últimas dos décadas, diversos instrumentos se han desarrollado, adoptado y aplicado en el ámbito europeo, nacional, regional e institucional, encaminados a facilitar la justa convalidación y reconocimiento de títulos extranjeros y/o los periodos de estudio en el extranjero.

En 1997, pocos años antes del proceso de Bolonia, y a través del Consejo Europeo muchos países europeos aceptaron y adoptaron un Convenio sobre reconocimiento de títulos y cualificaciones relativos a la Educación Superior en el Europa propuesto por el Consejo de Europa y la UNESCO. Este Convenio se conoce comúnmente como la Convención de Reconocimiento de Lisboa (LRC por sus siglas en inglés). Entre los puntos principales establecidos en dicha convención están los siguientes aspectos: (i) Los poseedores de títulos expedidos en un país tendrán acceso adecuado a una evaluación de dichas cualificaciones en otro país. (ii) No podrá hacerse discriminación a este respecto por razones de raza, color, discapacidad, idioma, religión, opinión política, origen nacional, étnico o social. (iii) La responsabilidad de demostrar que una solicitud no cumple los requisitos pertinentes recae en el órgano que efectúa la evaluación. (iv) Cada país deberá reconocer las calificaciones--ya sea para el acceso a la educación superior, para los períodos de estudio o de títulos de educación superior--como similar a las calificaciones correspondientes en su propio sistema, a menos que pueda demostrar que existen diferencias sustanciales entre sus propias calificaciones y las calificaciones para los que se solicita el reconocimiento. (v) El reconocimiento de una cualificación de educación superior conferida en otro país tendrá una o más de las siguientes consecuencias: acceso a estudios de educación superior, incluyendo los exámenes y los preparativos pertinentes para el doctorado, en las mismas condiciones que los candidatos del país en el que se solicita el reconocimiento; (vi) Todos los países deben alentar a sus instituciones de educación superior a expedir el Suplemento Europeo al Título a sus estudiantes con el fin de facilitar el reconocimiento.



- **Reconocimiento de competencias adquiridas.** La tercera herramienta introducida y desarrollada en el proceso de Bolonia es el marco nacional de cualificaciones (NQF por sus siglas en inglés). El reconocimiento y la convalidación de las competencias adquiridas han estado también en el centro del Proceso de Bolonia desde su concepción, y ha recibido una atención especial a lo largo de todo el proceso. Asegurar un justo reconocimiento en la práctica como en la teoría es una condición sine qua non para el funcionamiento exitoso del Espacio Europeo de Educación Superior.

El NQF es una herramienta para describir y expresar claramente las diferencias entre las cualificaciones en todos los ciclos y niveles de la educación. El uso de los resultados del aprendizaje y de competencias que expresan lo que el estudiante conoce, entiende y puede hacer. Estos resultados del aprendizaje y competencias son definidos para los distintos niveles educativos y de capacitación en "marcos de cualificaciones" a nivel nacional, europeo y sectorial. La experiencia innovadora de marcos nacionales de cualificaciones en Irlanda y Escocia fue compartida con otros países en un proyecto que cuenta con el apoyo de ERASMUS, que llevó a la inclusión del tema de marcos de cualificaciones en la agenda de Bolonia (Comunicado de Berlín, septiembre de 2003). Esto alimentó otros trabajos en relación con el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), que

culminó en el 2008, con la Recomendación sobre un Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente por el Consejo y el Parlamento de la Unión Europea. Este proceso fue impulsado por el programa ERASMUS con el proyecto *Tuning* (Sintonización de las Estructuras Educativas de Europa), en el que académicos de toda Europa definían las competencias de los graduados en una serie de áreas temáticas. Los descriptores "sintonizados" servirían como insumo para los nuevos marcos de cualificaciones sectoriales. La Sintonización acordada fue utilizada también para la definición de competencias en el ámbito del proyecto piloto de evaluación de los Resultados del Aprendizaje en la Educación Superior (AHELO por sus siglas en inglés) por parte de la OCDE.

La adopción del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MEC) en 2008 por los estados miembros de la Unión Europea ha dado un mayor énfasis a la orientación sobre resultados de aprendizaje, los créditos académicos y el perfil de cualificaciones. Esto es que en dicho marco expresa los resultados del aprendizaje en conocimientos, habilidades y competencias, o dicho de otra manera, lo que el estudiante sabe, entiende y es capaz de hacer. Aún hay un gran reto para que los marcos nacionales de cualificaciones trabajen en estrecha relación con ECTS y el DS.

Con el fin de implementar acuerdos de reconocimiento de títulos y cualificaciones se crearon en Europa dos redes, las cuales han jugado un papel importante en dicho proceso. La primera es la Red Europea de Centros de Información (ENIC por sus siglas en inglés) cuya función principal es el desarrollo de políticas y prácticas para el reconocimiento de cualificaciones. Dicha red fue creada por el Consejo de Europa y la UNESCO en 1964. La red está constituida por centros nacionales de información de los países que firmaron el convenio de Lisboa. Un ENIC es un organismo creado por las autoridades nacionales. Sus funciones en cada país pueden variar pero como miembros de la Red tienen como funciones específicas proveer información con relación a: (i) reconocimiento de títulos nacionales, extranjeros y otros tipos de certificaciones/títulos; (ii) los sistemas educativos tanto del país de origen como de otros países; (iii) oportunidades para estudiar en el extranjero, incluyendo información sobre créditos educativos y becas, así como asesoramiento sobre cuestiones prácticas relacionadas con la movilidad y las equivalencias de títulos (ENIC, 2015).

La segunda red está constituida de Centros Nacionales de Información de Reconocimiento Académico (NARIC por sus siglas en inglés) y fue creada en 1984 como iniciativa de la Comisión Europea. La red tiene por objeto mejorar el reconocimiento académico de los títulos y períodos de estudio en los Estados miembros de la Unión Europea (UE). Todos los países miembros han creado centros nacionales, por mandatos de los Ministerios de Educación, cuyo objetivo es ayudar en la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, proporcionando asesoría de expertos e información relativa al reconocimiento académico de los títulos y períodos de estudio cursados en otros países. Sin embargo, en la mayoría de los países, las instituciones de educación superior son autónomas para tomar decisiones sobre la admisión de estudiantes extranjeros. Como resultado, la mayoría de los NARIC no toman decisiones, pero ofrecen información y asesoría sobre los sistemas educativos extranjeros y cualificaciones a solicitud de las instituciones. Las dos redes ENIC y NARIC tienen permanentemente un trabajo coordinado (NARIC, 2015).

- **Doble titulación:** los programas y titulaciones conjuntas han surgido y fueron alentados en el ámbito de educación superior post Bolonia. Ya en su Comunicado de Praga 2001, los ministros solicitaron que se aumentaran los currículos ofrecidos por asociaciones de instituciones de distintos países, orientados a la consecución de títulos conjuntos, con el fin de promover una dimensión europea a la educación superior. El lanzamiento del programa *Erasmus Mundus* de la Comisión Europea en 2004 dio un impulso adicional al desarrollo de programas de maestría, como un medio de hacer más atractiva la educación superior de los países europeos para el Continente y el resto del mundo. Los programas desarrollados conjuntamente por universidades de distintos países y la concesión de títulos conjuntos tienen el potencial de estimular el cumplimiento de las líneas de acción propuestas en Bolonia. Por ejemplo, los títulos conjuntos requieren el desarrollo de currículos y planes de estudio conjuntos, que implica un proceso de aseguramiento de la calidad y de decisiones conjuntas en cuanto al reconocimiento mutuo de partes de los programas adquiridos a través de instituciones asociadas. Para que los programas y titulaciones conjuntas tengan éxito, las instituciones asociadas pueden hacer uso de las herramientas como Bolonia ECTS, DS, marcos de cualificaciones y orientación a los resultados del aprendizaje.



Movilidad

La movilidad en Europa no debe y no puede ser separada de las tendencias de internacionalización de la educación superior a escala mundial. Aunque el enfoque es en los países europeos, los flujos de movilidad de otros continentes a Europa, así como los flujos de estudiantes europeos alrededor del mundo, son parte integral del fenómeno. En general, se pueden distinguir tres principales de movilidad estudiantil: (i) movilidad de estudiantes desde fuera del Espacio Europeo de Educación Superior al EEES; (ii) movilidad de estudiantes desde EEES hacia afuera del EEES; y, (iii) movilidad de estudiantes al interior del EEES. A través de todo el proceso de Bolonia, los diferentes instrumentos y programas han tenido como objetivo promover la movilidad, en especial la estudiantil. Sin embargo,

en general lo establecido en las diferentes declaraciones es bastante amplio y las definiciones quedan muy generales. En la reunión de Leuven / Louvain-la-Neuve se establece una meta concreta para la movilidad (20% de los estudiantes para el 2020 deberán haber realizado “un estudio o periodo de formación en el extranjero”, pero es difícil determinar la proporción que se esperaría en ese 20% de doctorados, maestrías o profesionales, lo cual determinarían diferencias sustantivas por ejemplo. Las “categorías” de movilidad se mencionan sólo en términos generales, y se hace más énfasis en incentivar a los países a aumentar la movilidad y “diversificar sus tipos y alcance” sin una mayor precisión. La distinción más importante para la movilidad de los estudiantes, desde el punto de vista estadístico, así como para la formulación de políticas, es entre la movilidad de largo plazo para obtener un título y la movilidad de corto plazo sancionada por créditos académicos.

Movilidad Estudiantil

- [Movilidad estudiantil de corta duración](#). La movilidad de créditos es una forma de movilidad de corta duración –usualmente de un máximo de un año– encaminadas a la adquisición de créditos en una institución extranjera en el marco de estudios en la institución de origen. El estudiante comienza un programa en la institución de origen, se desplaza a otra institución por una porción pre-acordada del programa y, a continuación, regresa a la institución de origen a fin de terminar el programa.
- [Estudios en un país extranjero](#). La movilidad por título es una forma de movilidad de largo plazo, que tiene por objeto la adquisición de un título o certificado completo en el país de destino. Otra distinción importante en cuanto a los tipos de movilidad, está vinculada a flujos de movilidad comúnmente denominados como movilidad interna y movilidad externa. La movilidad interna se refiere al país de destino –el país a donde el estudiante se traslada con el fin de estudiar – y, por lo general, se mide por la relación entre el total de estudiantes que se han movilizado, y el número total de alumnos que estudian en el país. La tasa de movilidad externa puede considerarse como un indicador del atractivo del país como un destino para estudiantes internacionales. La movilidad externa se refiere al país de origen – el país de donde el estudiante proviene. Se puede medir por la relación entre el número de estudiantes del país de origen sobre el total de la población estudiantil del país de origen.

[Amplitud de la movilidad](#). La tasa de movilidad externa puede considerarse como un indicador de una política pro-activa para que los estudiantes obtengan experiencias internacionales (en particular, en el caso de la movilidad por crédito). Sin embargo, también puede ser un indicador de posibles insuficiencias en el sistema educativo del país de origen. Mientras que las movilidades por título y grado son las principales formas de movilidad que se promueven en el proceso de Bolonia la movilidad abarca una amplia gama de ofertas a corto plazo, tales como pasantías, escuelas de verano, cursos de idiomas y trabajo voluntario. Datos estadísticos sobre estos tipos de movilidad no son, sin embargo, recolectados a nivel del EEES. El Cuadro 2 presenta información estadística sobre la movilidad estudiantil.

Cuadro 2. Movilidad Estudiantil en el Año Académico 2012-2013

	Estudios	Pasantías	Total Movilidad Estudiantil
Número total de estudiantes ERASMUS	212.522	55.621	268.143
Beca mensual promedio (Euros)	253	376	272
Duración promedio (meses)	6,2	4,7	5,8
Número de estudiantes discapacitados	339	49	388
Países que más estudiantes mandan (número de estudiantes)	ES, DE, FR, IT, TR	FR, DE, ES, UK, PL	ES, FR, DE, IT, PL
Países que más estudiantes mandan (porcentaje de estudiantes)	LU, LI, ES, LT, LB	LB, LI, LT, EE, MT	LU, LI, LB, LT, ES
Países que más estudiantes reciben	ES, FR, DE, UK, IT	UK, ES, DE, FR, IT	ES, DE, FR, UK, IT
Nivel de estudios (%)	78	56	67
- pregrado	28	30	29
- maestría	1	3	1
- doctorado	1	11	3
- ciclo corto			
Edad promedio de los estudiantes	22,4	22,9	22,5
Número de instituciones mandando estudiantes	2325	2675	3267
Equidad de género (% de mujeres)	60,6	61,9	60,9

Fuente: Comisión Europea, 2014

Movilidad Académica

Todos los comunicados de Bolonia mencionan la movilidad del recurso humano o académico con la movilidad estudiantil. El Comunicado de Leuven/Louvain-La-Neuve dedica una especial atención a este propósito, estableciendo metas para el decenio 2010-2020. El Comunicado menciona maestros, investigadores y otro tipo de personal académico, definiendo el valor de la movilidad del personal académico y la necesidad de atraer personal académico altamente calificado a las instituciones de educación superior. Por otra parte, pone de relieve los obstáculos relacionados con el acceso y la portabilidad de los derechos de la seguridad social.

El concepto de movilidad académica no está bien definido a nivel europeo, y puede abarcar muchas formas y propósitos. No son claros cuales son los tipos de movilidad que acá se promueve y cuales son los objetivos planteados para tal fin. Actualmente, los datos estadísticos europeos están limitados a la información recopilada en algunos programas europeos (por ejemplo, Erasmus intercambios de personal) y aún no se han desarrollado definiciones operacionales más amplias. Los datos estadísticos son, por tanto, muy limitados. Los datos disponibles para el año académico 2012-2013 están presentados en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Movilidad Académica en el Año Académico 2012-2013

	Intercambios de Docentes	Capacitación	Total Movilidad Académica
Número total de académicos en movilidad	36.075	16.549	52.624
Duración promedio (días)	5,6	6,1	5,7
Monto promedio del subsidio (Euros)	702	776	725
Número de académicos discapacitados	12	16	28
Países que más académicos mandan	PL, ES, DE, TR, FR	PL, ES, TR, DE, RO	PL, ES, TR, DE, FR
Países que más académicos reciben	ES, DE, IT, FR, PL	UK, ES, DE, IT, FR	ES, DE, IT, FR, UK
Número de instituciones mandando académicos	2178	1882	2391
Equidad de género (% de mujeres)	43,7	66,8	51

Fuente: Comisión Europea, 2014

Programa Erasmus

Erasmus es el programa de educación y capacitación bandera de la UE en el ámbito de la educación superior. El programa Erasmus no sólo apoya la movilidad de los estudiantes, los profesores, o de otro personal docente de la enseñanza superior y de las empresas que deseen estudiar, enseñar y trabajar en el extranjero), sino que también provee la financiación de las instituciones de educación superior (IES) para trabajar conjuntamente en proyectos de cooperación transnacional.

El programa Erasmus ha contribuido de manera significativa al objetivo de lograr que 20% de los estudiantes para el 2020 haya tenido estudios en el exterior. La probabilidad de que un estudiante salga al extranjero en el marco del programa Erasmus (en uno de los países que participan en el programa Erasmus) ha aumentado, en general, en forma significativa desde 1998. Si se mantiene la tendencia en el período 1997/98 a 2009/10, éste debe alcanzar alrededor del 5% de la población estudiantil relevante para 2020. Esta es la proyección más conservadora. Si la tendencia de los últimos años (proyección basada en el período 2005-2006) continuara, podría alcanzar un 7 % en 2020. Sin embargo, es necesario reconocer que algunos aspectos de las fluctuaciones y los avances en los últimos años se deben a cambios estructurales y de organización del programa Erasmus.

Las subvenciones individuales y las becas otorgadas en el marco del programa ERASMUS son administradas por las Agencias Nacionales mientras que las acciones centralizadas por Erasmus destinadas a apoyar proyectos de cooperación son gestionadas por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultura (EACEA, por sus siglas en inglés).

El impacto del programa ERASMUS no se limita a los países participantes en el programa. El programa Tempus apoya el fortalecimiento de la capacidad institucional de los 27 países Tempus, dentro y fuera del EEES. Erasmus Mundus ha abierto titulaciones dobles y conjuntas desarrolladas bajo ERASMUS a participantes de todo el mundo. El programa ERASMUS ha provisto buena parte de la estructura del Proceso de Bolonia.



Aseguramiento de la Calidad

La Declaración de Bolonia fomentó la cooperación europea en los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior, con el fin de desarrollar criterios y metodologías comparables. Desde el comienzo del proceso siempre ha habido un fuerte enfoque en la calidad. Todos los comunicados ministeriales han prestado atención a la evolución del programa europeo de aseguramiento de la calidad. En la cumbre de Berlín (2003), los ministros reconocieron que la responsabilidad primaria de la garantía de la calidad está en las propias instituciones de educación superior, y acordó los elementos básicos que los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad deberían incluir. Entre ellos se mencionan: (i) la definición de las responsabilidades de los órganos e instituciones implicados; (ii) evaluación de los programas o instituciones, incluyendo evaluación interna, evaluación externa, la participación de los estudiantes y la publicación de los resultados; (iii) un sistema de acreditación o certificación y procedimientos comparables, y (iv) la participación internacional, la cooperación y el trabajo en red.

Dos años más tarde, en la reunión de Bergen en mayo de 2005, los ministros adoptaron la "Normas y directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior" (ESG). Estas normas y directrices, reconociendo la importancia de la autonomía institucional y de la independencia de las agencias de aseguramiento de la calidad, están diseñadas para ser aplicables a todas las instituciones de educación superior y agencias de aseguramiento de la calidad en Europa, y su

objetivo es promover la confianza mutua, respetando diversos contextos nacionales e institucionales y áreas de conocimiento (ENQA, 2005). En 2008 se creó el Registro Europeo de Agencias de Calidad de la Educación Superior (EQAR, por sus siglas en inglés). EQAR es un registro de los organismos que cumplen sustancialmente con la ESG. El Comunicado de Leuven / Louvain-la-Neuve de 2009 subraya que el aseguramiento de la calidad seguirá siendo una prioridad en una realidad en la que nuevas herramientas, mecanismos e iniciativas están siendo diseñadas para proporcionar información sobre el desempeño de las instituciones de educación superior.

El aseguramiento de la calidad en la educación superior puede entenderse como las políticas, los procedimientos y las prácticas diseñada para lograr, mantener o mejorar la calidad, que se entienden en un contexto específico. Desde que el Proceso de Bolonia se pusiera en marcha, se ha producido una rápida transformación de los procesos de aseguramiento de calidad externos en Europa. Mejorar la calidad de la educación superior y el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad han sido prioritarios para muchos, si no todos los países. Así que el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior puede ser visto, sin duda, como un catalizador para el proceso de aseguramiento de la calidad, claramente vinculado con la confianza de las partes interesadas. Cuando los estándares y directrices europeos (ESG) para el aseguramiento de la calidad fueron adoptados en 2005, se le dio un impulso a la cooperación europea en este tema. El Registro Europeo de Garantía de la calidad para la Educación Superior (EQAR) se estableció tres años más tarde y, en enero de 2012, 28 organismos de 13 países estaban inscritos en el Registro.

Una versión revisada del ESG ha sido respaldado por el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) en septiembre de 2014, para ser sometida a la aprobación de la Conferencia Ministerial de mayo 2015, Ereván (Armenia). Esta versión revisada fue propuesta por el Grupo E4 (ENQA, ESU, EUA y EURASHE), en cooperación con la IE, Business Europe y EQAR, siguiendo el mandato dado en Comunicado de los Ministros en Bucarest. Conforme a lo solicitado por los Ministros, la versión revisada busca hacer la ESG más clara, sobre todo en términos de su estructura y con el fin de evitar posibles confusiones con su interpretación. La ESG revisada también hace un vínculo más explícito al proceso de aprendizaje y a la enseñanza en el apartado de control de calidad interno, y define la relación de control de calidad con otros desarrollos del proceso de Bolonia que han tenido lugar desde 2005 (incluidos los relativos a los marcos de cualificaciones y resultados de aprendizaje).

Aspectos Complementarios - Hitos

A lo largo del tiempo y desde el inicio del proceso de Bolonia se han dado importante cambios en su desarrollo, se han introducido nuevos paradigmas para la educación superior de los países de la región europea que de alguna manera pueden ser considerados hitos por el impacto que han tenido en este nivel educativo en el mundo. Si bien estos hitos impactan en la construcción del EEES la mirada que se le ha dado está más orientada a cada país. Por ello constituyen parte fundamental del EEES y por esta razón este documento pretende darle una relevancia en lo planteado en cada uno de estos hitos en las diferentes reuniones y en el balance que hasta el momento se ha tenido en su desarrollo. Estos son (i) el aprendizaje centrado en el estudiante, (ii) aprendizaje para toda la vida, (iii) dimensión social, y (iv) empleabilidad (EACEA, 2012).

Aprendizaje centrado en el estudiante

Basado en los cambios sugeridos en la declaración de Bolonia de introducir reformas en las metodologías de enseñanza, a través de las diversas reuniones y con mayor énfasis en las últimas tres, se recomienda que la enseñanza y el aprendizaje estén orientados a evaluar el esfuerzo del alumno y a propiciar una mayor interacción entre el profesor y el alumno en la formación. Esto es una apuesta por un modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante y el dominio de competencias. Para concretar este cambio de énfasis, el Proceso de Bolonia ha impulsado una evolución hacia desarrollar los siguientes aspectos: (i) necesidad de utilizar los conocimientos adquiridos para afrontar situaciones y problemas; (ii) el concepto de competencia que integra distintos tipos de habilidades cognitivas, destrezas, motivaciones, actitudes, emociones y la necesidad de movilizarlos de manera articulada e interrelacionada en cualquier tipo de actuación; (iii) la importancia otorgada al contexto en el que se adquieren y aplican las competencias; (iv) la prioridad otorgada al desarrollo de las capacidades que posibilitan aprender autónomamente, autorregular y dirigir el propio aprendizaje y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Trabajar por competencias supone una combinación de modelos y estrategias que constituyen un reto y una oportunidad de cambio para el profesor universitario.



[Aprendizaje para toda la vida](#)

En una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida son necesarias para hacer frente a los retos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías, así como para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. En las diferentes reuniones desde Praga se señaló la educación continua y se plantearon varias esferas que contribuyen a la construcción de la cultura de aprendizaje permanente en el EEES. Se determinó la necesidad de fomentar el desarrollo de itinerarios de aprendizaje flexibles, a fin de crear oportunidades para el reconocimiento del aprendizaje previo, de establecer marcos nacionales de cualificaciones y de construir una más estrecha

cooperación entre las instituciones de educación superior y varios socios externos, incluyendo a los empleadores. En 2008, a petición de las autoridades francesas, la Asociación Europea de Universidades (EUA) elaboró la “Carta de las Universidades Europeas sobre el Aprendizaje Permanente”, escrita en la forma de diez compromisos de las universidades y diez compromisos de los gobiernos de abordar la implementación de un sistema de aprendizaje a lo largo de toda la vida (EUA, 2008). El documento fue elaborado sobre la base de una amplia consulta con EUA, las universidades miembros, consejos de rectores y una amplia gama de organizaciones interesadas y vinculadas a la educación superior europea. Los compromisos se refieren a diferentes aspectos del aprendizaje permanente, en particular a la necesidad de garantizar la prestación de programas flexibles, pertinentes e innovadores dirigidos a una población estudiantil diversa, así como a la necesidad de establecer sistemas de reconocimiento de todas las formas de aprendizaje previo (Smidt y Sursock, 2011).

[Dimensión social a través de la equidad en el acceso y la terminación de los niveles](#)

Los resultados de la educación superior se miden por el nivel de logro y las tasas de titulación, así como por las perspectivas laborales de los egresados. Existen muchas limitantes en relación con los datos disponibles para hacer comparaciones. Los datos sobre titulación a final del pregrado disponibles para 22 países del EEES indican que alrededor de tres de cada cuatro estudiantes que ingresan a la educación superior se gradúan.

Otro indicador pertinente de medición de la equidad en un sistema de educación superior es la medida en la que el logro y el nivel educativo se transmiten generacionalmente. Se ha demostrado que el nivel educativo de los padres influye en el nivel educativo de los hijos, aunque los datos muestran también que esta relación ha ido disminuyendo. En la mayoría de países del EEES, sin embargo, la probabilidad relativa de que los estudiantes cuyos padres tienen un alto nivel de educación culminen la educación superior es entre dos y cinco veces mayor que para los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo medio. De hecho, la formación académica de los padres ejerce una influencia mucho más fuerte en cuanto a la probabilidad de finalizar la educación superior, que los antecedentes migratorios de la familia.

A pesar de la falta de información comprensiva, los datos actualmente disponibles apuntan a grandes diferencias entre los países del EEES en cuanto a la equidad en la educación superior. Además, el entendimiento común y la definición de una estrategia de cómo mejorar las tasas de terminación en el EEES aún no han sido desarrollados. A la fecha, sólo una pequeña minoría de los países, como Irlanda por ejemplo, han adoptado estrategias nacionales amplias para abordar el desafío de la no titulación de una gran proporción de estudiantes y, en algunos países, no hay medidas específicas para atacar este problema. Sin embargo, se puede argumentar que la aplicación de la estructura de dos ciclos y la introducción de los créditos ECTS han mejorado la situación. Además, volver a ingresar en la educación superior en una etapa posterior se ve facilitada por la existencia de sistemas de puntos y créditos. En términos generales, a lo largo de la última década los hombres han tenido probabilidades menores de finalizar la educación superior que las mujeres. Sin embargo, las mujeres siguen estando sub-representadas entre los estudiantes de doctorado.

Empleabilidad

La empleabilidad ha sido uno de los objetivos centrales del Proceso de Bolonia desde el principio, como resultado de una preocupación por el desempleo de los egresados. En las posteriores reuniones se dio un gran énfasis en la necesidad de buscar dos aspectos fundamentales en esta materia: (ii) que las instituciones de educación superior fuesen más sensibles a las necesidades de los empleadores, así como la importancia de las prácticas en las empresas y la capacitación en el lugar de trabajo y, (ii) la necesidad de un pacto de colaboración entre los gobiernos, las instituciones de educación superior, actores de la sociedad, de los sectores económicos y empresariales y los estudiantes en el esfuerzo permanente por el mantenimiento y la renovación de una fuerza de trabajo calificada.

Para resumir esta sección sobre el Proceso de Bolonia y la construcción del Espacio Común Europeo de Educación Superior, el Cuadro 4 muestra como los varios instrumentos contribuyen a las grandes metas de los gobiernos europeos.

Cuadro 4. Matriz de Macro Propósitos e Insumos

Macro Propósitos Instrumentos	Homogeneidad y Convergencia	Calidad	Movilidad	Colaboración
Estructura por Ciclos y Niveles	X		X	X
Sistema de Créditos ECTS	X		X	
Suplemento Europeo de Título			X	X
Marco Nacional de Cualificaciones	X	X	X	
Programa Erasmus			X	X
Proyecto Tuning		X		X
NARIC/ERIC			X	X
Estándares y Lineamientos de Calidad	X	X	X	
EQAR	X	X	X	

Fuente: Elaborado por el autor



Financiamiento

La crisis financiera prolongada que ha vivido Europa desde 2007 ha tenido un impacto negativo en la inversión en educación superior. Los niveles del gasto público varían de manera significativa dentro del Espacio de la educación superior europea y las respuestas a la crisis financiera no han sido uniformes. El Cuadro 5 muestra cuales países han podido mantener o aumentar su inversión, y cuales han tenido una disminución.

3. Elementos Preliminares de Evaluación del Proceso de Bolonia

El Proceso de Bolonia sin lugar a duda ha transformado la educación superior en Europa. Todos los países han hecho grandes cambios que han permitido no solo la creación sino el desarrollo y la consolidación del denominado Espacio o Área de la Educación Superior Europea. Dicho proceso ha puesto a la educación superior en la región como un pilar del desarrollo y de la competitividad de la región, así como el medio para formar y empoderar a los jóvenes para ser mejores ciudadanos. Más adelante se explicará con más detalle los hallazgos que diferentes evaluaciones presenta sobre la implementación del proceso. En términos generales se han dado logros importante, aunque aún muchos retos permanecen. Las estructuras de los sistemas de educación superior se han modificado, sistemas de aseguramiento de la calidad han sido desarrollados, instrumentos para facilitar la movilidad han sido establecidos, y muchos mecanismos para garantizar la inclusión y la equidad social han sido identificados, diseñados y lanzados. Uno de los aspectos a resaltar del Proceso de Bolonia y que ha sido emulado por otras regiones es lograr que 47 países, en acuerdos de carácter eminentemente voluntario, coincidan y se comprometan con objetivos comunes, y hagan uso de instrumentos únicos para lograr construir un sistema regional.

Cuadro 5. Evolución del Gasto Público para Educación Superior entre 2008 y 2014

Evolución del Gasto Público (Ajustado por la Inflación)	Países
Entre 20% y 40% de aumento	Alemania, Noruega, Suecia
Entre 10% y 20% de aumento	Austria, Bélgica (Fr)
Entre 5% y 10% de aumento	Polonia
Entre 5% de aumento y – 5% de disminución	Bélgica (Fl), Islandia, Holanda, Portugal
Entre 5% y 10% de disminución	Croacia, Eslovenia
Entre 10% y 20% de disminución	Eslovaquia, España, Rep. Checa, Serbia
Entre 20% y 40% de disminución	Irlanda, Italia, Lituania, Reino Unido
Más de 40% de disminución	Grecia, Hungría

Fuente: UEA, 2014)

Sistema Común de Titulación

La introducción de los dos ciclos y tres niveles de formación en la estructura de la mayoría de las instituciones y programas ha sido uno de los logros más significativos del proceso. Sin embargo, aún hay programas fuera de la estructura de Bolonia en todos los países. La mayoría de los casos se aplica a los estudios relacionados con las profesiones reguladas (por ejemplo, medicina, farmacia entre otras). En muchos países del EEES, los programas de ciclos cortos todavía no se han vinculado plenamente a los de primer ciclo, y estos programas no son, en ocasiones, considerados como parte del sistema de educación superior. No existe un modelo o estructura única para los tres niveles y los modelos varían, no sólo entre países, sino también dentro de los mismos países. Esto se aplica en particular a los estudios de primer nivel, donde en muchos países del EEES el modelo ECTS de 180 créditos en tres años para el primer nivel de pregrado coexiste con programas de 240 créditos ECTS en cuatro años, así como con programas que siguen otras estructuras. La situación en el segundo nivel de maestría es un poco más homogénea, con la mayor parte de los programas siguiendo la estructura de 120 ECTS en dos años.

El avance de los estudios de doctorado para convertirse en estudios de tercer ciclo continúa. Los estudios de doctorado se caracterizan por una significativa diversidad entre países e instituciones, particularmente en lo que se refiere a su duración, los marcos institucionales y la utilización de créditos ECTS. Sus características varían desde programas de educación superior estructurados en diferentes modelos de escuelas de posgrado o doctorado hasta programas con investigación independiente supervisada. A pesar de que en las diversas reuniones y los comunicados del proceso de Bolonia se hace énfasis en la importancia de la finalización de cada ciclo para acceder al siguiente, el debate sobre la progresión entre ciclos aún está muy vivo. Se pueden observar obstáculos tanto entre el primer y el segundo nivel, como entre el segundo y tercer nivel. Se puede observar que la proporción de las cohortes de estudiantes que progresan de un ciclo a otro varía entre los países. En algunos países, el alto nivel de progresión entre el primer y segundo nivel podría ser una indicación de que el primer nivel no se ha logrado una cualificación que da acceso al mercado de trabajo.

En cuanto a la doble titulación y aunque hay un problema de confiabilidad de la información, el nivel de implementación de títulos y programas conjuntos es muy desigual. Mientras en algunos países casi todas las instituciones ofrecen por lo menos

un programa conjunto, en otros casos, ninguno o sólo unas pocas instituciones están involucradas. Los datos disponibles indican también que los estudiantes de programas conjuntos en pocos casos reciben títulos conjuntos.

Varios informes consideran que el mayor problema es cómo conceder títulos conjuntos. Una de las dificultades es que la legislación nacional podría no tener contemplada la titulación conjunta. Si este fuera el caso, los programas conjuntos y titulaciones conjuntas deben cumplir las mismas normas que los programas u cualificaciones estándar, así como las características específicas de los programas conjuntos. De lo contrario, los títulos no se reconocen. Mientras las instituciones requieren autonomía para desarrollar programas innovadores conjuntos, los distintos procedimientos necesarios para cuestiones tales como la elaboración de los programas de estudio y el aseguramiento de la calidad necesitan consideraciones especiales y apoyo a nivel nacional.

Con relación a los tres instrumentos que por excelencia facilitan el funcionamiento de un sistema común de titulación, es decir los marcos nacionales de cualificaciones, el ECTS y el suplemento de título, el balance muestra que está aún lejos de ser alcanzado fundamentalmente porque el funcionamiento óptimo de estos instrumentos depende de la comprensión y aplicación del enfoque de resultados de aprendizaje. El concepto de resultados de aprendizaje aún está sujeto a diversas interpretaciones, y el personal a cargo de la educación superior no siempre tiene acceso a formación en este campo. Por último, el análisis de la aplicación del sistema de reconocimiento (LRC) muestra que a pesar de su suscripción y/o ratificación por la mayoría de países del EEES, su implementación en la práctica necesita ser mejorada. Este proceso puede ser facilitado con la inclusión del reconocimiento de cualificaciones obtenidas en el extranjero, y/o periodos de estudios en el extranjero, en los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Sin embargo, y a pesar de la firma de convenios tales como Reconocimiento de Cualificaciones Relativas a la Educación Superior en la Región Europea (LRC, por sus siglas en inglés) por la mayoría de los países del EEES, aún hoy día hay problemas jurídicos en la aplicación de esta normatividad y muchos países e instituciones aplican sus propias reglas haciendo inviable el proceso. Estudios realizados muestran que en casi treinta países, las instituciones de educación superior toman las decisiones finales sobre el reconocimiento de títulos extranjeros. En quince de dichos países el proceso y la decisión final sobre el reconocimiento se toma a nivel central, pero en

la otra mitad dichas decisiones recaen sobre las facultades y los departamentos, lo que da lugar a mucha discrecionalidad y falta de unidad de criterios al llevar el proceso de esta manera.

Procedimientos como estos hacen que el riesgo que el personal a cargo de estas decisiones tengan menos conocimiento del marco jurídico general y menos experiencia en evaluar títulos extranjeros o créditos es muy grande. En Dinamarca, el centro ENIC/NARIC evalúa y certifica el cumplimiento de los requisitos generales de admisión. Esto significa que las instituciones no pueden rechazar calificaciones extranjeras si el centro danés ENIC/NARIC ha evaluado que el título o crédito es comparable a lo establecido en Dinamarca. Pero, las instituciones siguen libres de considerar la aceptación de títulos o créditos que el centro danés ENIC/NARIC ha evaluado como no comparables a los requisitos en Dinamarca.

En 12 países, la toma de decisiones sobre el reconocimiento académico de los títulos extranjeros es responsabilidad del ministerio o de un organismo del gobierno central. En algunos casos se ejerce esta responsabilidad sin la participación de las instituciones de educación superior o de los centros ENIC y NARIC. Esta práctica aunque da unidad de criterio como países impacta negativamente en la autonomía de las instituciones de educación superior y restringe su capacidad para seleccionar y admitir a los estudiantes de acuerdo a sus criterios de admisión.



Movilidad

Movilidad Estudiantil. Con el establecimiento de la meta de 20% de estudiantes con cursos o títulos en el exterior se han dado los primeros pasos para monitorear su progreso. El programa ERASMUS ha sido exitoso en estimular el interés de los estudiantes por estudiar en el extranjero, así como la voluntad de las universidades por cooperar entre sí en muchos aspectos, en especial en el aprendizaje en las diferencias y contrastes entre los países y los sistemas nacionales de educación superior. Los países europeos son más homogéneos y la variación entre ellos es más pequeña que entre los países asiáticos, por ejemplo. Lo que ha hecho que programas como ERASMUS en Europa haya sido más fácil de implementar que otros sistemas como el UMAP de intercambio de estudiantes en los países asiáticos y del Pacífico.

Mientras que la información sobre la movilidad por títulos ha sido recopilada por años a través de fuentes administrativas, la información sobre la movilidad por créditos aún no se ha seguido de esta forma. La única información sobre la movilidad por créditos que ha sido sistemáticamente recopilada ha sido aquella ligada al principal programa patrocinado por la Unión Europea (UE) que es el programa Erasmus. Sin embargo, incluso si se agrupa toda la información sobre el programa, es evidente que la cobertura de estudiantes que se han desplazado por créditos estaría incompleta, a menos que se incrementen los esfuerzos en los niveles nacionales para cubrir a todos aquellos estudiantes que han tenido una estadía reconocida en el extranjero en el marco de la educación formal.

Actualmente, todos excepto dos países, muestran una tasa de movilidad interna de estudiantes en programas de larga duración inferior al 10% en el EEES. La inmensa mayoría de los países tienen valores por debajo del 5%. El promedio ponderado de flujo de esta movilidad se encuentra actualmente por debajo del 2%. La tasa de movilidad externa de los estudiantes que salen del EEES a estudiar es inferior al 1% en la mayoría de países. Sin embargo, dado que estas cifras se refieren sólo a la movilidad de titulación, la información estadística sobre la movilidad de créditos tiene que ser agregada y tenerse en cuenta al evaluar el progreso hacia la referencia del 20%. La actual proyección basada en las tendencias de corto plazo en el marco del programa Erasmus prevé alcanzar un 7 % para el 2020, en tanto otras fuentes confiables sobre movilidad de créditos sean identificadas.

Al analizar el los flujos de movilidad alrededor del mundo, los estudiantes que llegan al EEES procedentes de países extranjeros alcanzan menos del 4% del número total de estudiantes en el EEES. Mientras tanto, el porcentaje de estudiantes del EEES estudiando para un título fuera del EEES es, en términos relativos, muy pequeño. Actualmente, el promedio ponderado de los estudiantes entrantes móviles desde fuera del EEES es de 2,25%. En el EEES, el Sur y Este de Europa tienden a tener más estudiantes fuera, mientras que el Norte y el Oeste tienen más estudiantes entrantes. Casi ningún país puede pretender tener una movilidad equilibrada e, incluso cuando los flujos llegan a ser similares, los países de origen y destino de los estudiantes difieren significativamente.

Las principales razones por las que los estudiantes no pueden beneficiarse de periodos de movilidad en el extranjero han sido identificadas en los informes de los países y en la información de EUROSTUDENT, la agencia que monitorea los aspectos sociales de la educación superior en Europa. La financiación es el obstáculo más importante. Este problema está presente en todos los países del EEES. Los otros principales obstáculos son la convalidación, los idiomas, los currículos y la organización de los estudios, los asuntos legales (inmigración y visado), la falta de información y apoyo (alojamiento), y la situación personal del estudiante. Muchos países carecen de una clara estrategia y medidas para enmendar la situación. De igual manera, los mecanismos de monitoreo también están ausentes en muchas partes de Europa. Según el reporte sobre el Proceso de Bolonia visto con los ojos de los estudiantes, los estudiantes coinciden en muchos de estos obstáculos y los priorizan en el siguiente orden: (i) falta de apoyo financiero, (ii) reconocimiento, (iii) falta de información y asesorías, (iv) falta de flexibilidad o inexistencia de oportunidades, (v) falta de motivación, razones personales o familiares y (vi) idioma (ESU, 2012).

Movilidad Académica. Aunque la movilidad académica se menciona en todos los comunicados de Bolonia, los resultados son menos claros, comparados con la movilidad estudiantil. Actualmente, sólo unos pocos países fijaron objetivos cuantitativos en relación con la movilidad académica. Basados en los datos disponibles del programa Erasmus, la movilidad académica entrante afecta a números relativamente bajos de personal. Tres grandes categorías de obstáculos pueden ser identificados: conocimiento del lenguaje, cuestiones jurídicas y situación personal. El obstáculo más común identificado es la barrera del idioma para la movilidad del personal entrante o saliente. Los otros motivos comúnmente reportados están

vinculados a una serie de dificultades jurídicas derivadas, a menudo, de la falta de cooperación a nivel europeo o problemas persistentes en las situaciones de la vida real a pesar de la base jurídica existente. Esto se relaciona, principalmente, a las diferencias entre los sistemas de seguridad social. Por otra parte, los aspectos legales incluyen temas como la doble tributación en ciertos países, aunado a restricciones a la inmigración y la dificultad de obtener visados de algunos países no pertenecientes a la UE. El tercer grupo de obstáculos se refiere a situaciones personales y familiares, como la falta de servicios de apoyo para un cónyuge e hijos, o a la separación de las mismas en el caso de que la familia no siga al cónyuge/padre durante el período de movilidad.

Además, la falta de motivación y rutas claras para el desarrollo profesional, así como las pesadas cargas de trabajo en las instituciones de origen, también se mencionan como obstáculos. Por último, pero no por ello menos importante, las insuficientes oportunidades de financiación y la falta de información, también se encuentran entre los obstáculos para la movilidad de los funcionarios. Menos de la mitad de los países del EEES reporta medidas para abordar los obstáculos a la movilidad de los funcionarios, lo que indica que esta es una cuestión que deberá ser afrontada en el futuro. Las medidas antes mencionadas abarcan los siguientes temas: financiación, suministro de información, las condiciones de trabajo, la política de inmigración y los cursos de idiomas.

Programa Erasmus. Los números absolutos de los estudiantes en el extranjero bajo los auspicios de Erasmus han ido en continuo aumento desde la concepción del programa (Comisión Europea, 2014). El intercambio de estudiantes Erasmus ha aumentado aproximadamente en un 7.4% durante los últimos años. Hacia el final del año académico 2012/13 el programa Erasmus habría alcanzado los tres millones de estudiantes.

El Programa sigue siendo muy importante en la promoción de la excelencia, el apoyo a la cooperación internacional, la movilidad y el desarrollo de las capacidades académicas. Durante la primera mitad del Programa Erasmus (2009-2011), este demostró su eficacia en el refuerzo de la estrategia de orientación internacional de los centros participantes, proporcionando así la sostenibilidad en actividades de creación de redes. La evaluación intermedia de Erasmus Mundus pone de manifiesto que se ha ejecutado de forma eficiente, con una muy buena relación costo / beneficio.

A nivel de políticas de los sistemas educación superior la internacionalización ha demostrado ser un factor político y social con una creciente importancia y el programa ERASMUS ha tenido un papel protagónico en la internacionalización de la educación superior en las políticas a nivel nacional, europeo e internacional. Su papel se puede encontrar en el Proceso de Bolonia y en muchas otras iniciativas de reformas a gran escala de los últimos años.

Si bien el Programa ha contribuido a las políticas estratégicas de la UE, su impacto en el proceso de Bolonia ha sido desigual y variable de un país a otro. La contribución ha sido muy significativa en algunos países menos desarrollados, en particular en el ámbito de la legislación necesaria para el reconocimiento de los títulos universitarios conjuntos y los mecanismos de reconocimiento de créditos.

Las tres acciones del Programa han tenido resultados notables para las instituciones de enseñanza superior, los estudiantes y los académicos de los Estados miembros de la UE: (i) ha contribuido a mejorar la excelencia de la enseñanza y el aprendizaje, y a apoyar la creación de redes institucionales; (ii) ha sido útil para desarrollar la cooperación internacional en el ámbito de la enseñanza superior y muy eficaz para incluir a centros de terceros países como miembros de asociaciones internacionales en el apoyo de la movilidad académica; y (iii) ha sido eficaz para dar coherencia y sostenibilidad a todo el Programa.

En general, en lo que respecta a las mayores dificultades del programa ERASMUS en su objetivo de facilitar la movilidad están: (i) obstáculos relacionados con la diversidad de los sistemas nacionales de enseñanza superior; (ii) obstáculos relacionados con la concepción del programa; (iii) obstáculos relacionados con la carga administrativa y la cofinanciación. Los costos burocráticos en términos de tiempo y los procedimientos administrativos necesarios en los procedimientos de licitaciones y la participación en acciones centralizadas, a menudo son superiores en relación con los beneficios de los proyectos.

Una dimensión importante que tiene que ver con la diversidad de los sistemas nacionales es el tema del buen dominio de idiomas extranjeros, especialmente el inglés, que es uno de los obstáculos que sigue limitando la movilidad en el Proceso de Bolonia. El Cuadro 6 presenta los resultados de una evaluación internacional reciente sobre las competencias lingüísticas en varios países, mostrando la diversidad entre los países europeos y demostrando de manera clara la necesidad de mejora en la región latinoamericana.

Cuadro 6. Encuesta sobre el Dominio del Idioma Inglés (2014)

Rango	País	Nivel	Rango	País	Nivel
1	Dinamarca	Nivel muy alto	20	España	Nivel medio
2	Holanda	Nivel muy alto	21	Portugal	Nivel medio
3	Suecia	Nivel muy alto	22	Eslovaquia	Nivel medio
4	Finlandia	Nivel muy alto	23	Rep. Dominicana	Nivel medio
5	Noruega	Nivel muy alto	24	Corea del Sur	Nivel medio
6	Polonia	Nivel muy alto	27	Italia	Nivel medio
7	Austria	Nivel muy alto	29	Francia	Nivel medio
8	Estonia	Nivel alto	34	Perú	Nivel bajo
9	Bélgica	Nivel alto	35	Ecuador	Nivel bajo
10	Eslovenia	Nivel alto	38	Brasil	Nivel bajo
11	Alemania	Nivel alto	39	México	Nivel bajo
12	Malasia	Nivel alto	40	Uruguay	Nivel bajo
13	Singapur	Nivel alto	41	Chile	Nivel bajo
14	Letonia	Nivel alto	42	Colombia	Nivel bajo
15	Argentina	Nivel alto	43	Costa Rica	Nivel bajo
16	Rumania	Nivel alto	50	Venezuela	Nivel muy bajo
17	Hungría	Nivel alto	51	Guatemala	Nivel muy bajo
18	Suiza	Nivel alto	52	Panamá	Nivel muy bajo
19	Rep. Checa	Nivel medio	53	El Salvador	Nivel muy bajo

Fuente: Education First (<http://www.ef.com.co/epi/>)

II. LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ASIA

Se encuentran además barreras estructurales en algunos países que prohíben la enseñanza en idiomas extranjeros. En Grecia y Chipre, por ejemplo, las reglas de funcionamiento de las universidades públicas no permiten que se ofrezca ningún programa o clase en otro idioma que el griego, o sea que el mismo programa o clase sean enseñados también en griego. El resultado es que ambos países han recibido muy pocos estudiantes extranjeros de movilidad, a la diferencia de los países que tienen programas y/o clases en inglés. El Cuadro 7 muestra los países miembros de la OCDE (o asociados) que ofrecen programas en inglés.

Cuadro 7. Uso del Inglés como Idioma de Enseñanza en los Países de la OCDE (2012)

Uso del Inglés como Idioma de Enseñanza	Países
Muchos Programas	Dinamarca, Finlandia, Holanda, Suecia
Pocos Programas	Alemania, Bélgica (Fl), Corea, Francia, Hungría, Islandia, Japón, Noruega, Polonia, Portugal, Rep. Checa, Eslovaquia, Suiza, Turquía
Casi Ningún Programa	Austria, Bélgica (Fr), Brasil, Chile, España, Grecia, Israel, Letonia, Luxemburgo, México, Rusia

Fuente: OECD Education at a Glance 2014

1. Resumen Histórico

A diferencia de Europa donde el Proceso de Bolonia ha sido liderado y organizado principalmente por los Ministerios de Educación de los países participantes, se puede observar en Asia una voluntad de las propias universidades de ejercer un papel más protagonista en la construcción del espacio común de la educación superior. Cabe anotar que las universidades en Asia no tienen su origen en los países que constituyen este continente. Casi todas ellas se han creado bajo el modelo Europeo, muchas por los procesos de colonización vividos, pero en otros casos por decisiones propias de las universidades al ver las ventajas de los modelos occidentales en la educación superior. Recientemente, un número creciente de universidades asiáticas han optado por el modelo norteamericano de organización académica y de currículo, considerando los buenos resultados de las universidades de Estados Unidos y Canadá en los rankings internacionales.

A pesar de los esfuerzos de las universidades y de iniciativas a nivel regional, todavía no se puede hablar en Asia de un Espacio Común de Educación Superior como se ha desarrollado en Europa. Existen algunos intentos de varios años, con resultados positivos y muy buenas perspectivas de consolidarse, en especial en dos sub regiones: Asia del Este y Asia Central.



Para aprender de lo sucedido en este continente esta sección presentará lo siguiente: (i) un panorama general del crecimiento de la educación superior en Asia, en cuyos datos se reflejan procesos de cooperación entre países, y (ii) una descripción de aquellos elementos presentes en los intentos de crear un espacio común, emulando muchos de ellos el modelo europeo y retomando sin lugar a duda los principios del proceso de Bolonia como el reconocimiento mutuo de títulos, el aseguramiento de la calidad, el proceso de movilidad, así como los instrumentos a los que se han aproximado los países europeos para hacer posible la creación de dicho espacio.



El desarrollo y la expansión de las Universidades en Asia a finales de los años 80s se dio por la gran presión de la clase media emergente que buscaba una movilidad social dada las mejorando condiciones económicas de los países (Altbach and Umakoshi, 2004). Los gobiernos iniciaron una gran inversión en la expansión de la educación superior como instrumento clave en el desarrollo económico de la región. En los países donde la economía llegó a ser más sofisticada (Japón, Corea, Taiwán, Singapur), la industria y los servicios requirieron por ende una fuerza laboral más cualificada para mantener los niveles de competitividad de los países y moverse hacia economías basadas en conocimiento. Por ello la educación superior en Asia tomó un auge y entró en un proceso de internacionalización que fue muy fuerte aún antes del inicio del Proceso de Bolonia, especialmente en aspectos como la formación de estudiantes y docentes en el exterior.

El crecimiento de la matrícula en Asia fue de 32.6 millones a 182.2 millones de 1970 a 2011 y cerca del 50% de dicha matrícula correspondía a los países de Asia del Este y Sur Asia. Los programas de postgrados tuvieron una gran expansión, en especial para preparar el cuerpo docente que pudiese atender el crecimiento acelerado de los estudiantes de pregrado, así como también para desarrollar la investigación y la innovación que aceleraría el desarrollo económico de los países. Una diferencia grande del modelo europeo es que a Asia lo impulsó para su desarrollo un fuerte sentido de competencia luego de los éxitos en sus economías, particularmente en las últimas dos décadas. Se dice que gran parte de los países de Asia pasaron por tres etapas: atender a la elite, masificar el acceso y finalmente lograr la universalización de la educación superior. Las diferencias son marcadas entre los países de la región pero algunos como Corea alcanzaron un crecimiento del 70% en la matrícula bruta total para la formación a nivel de pregrado, y en promedio el crecimiento de la región se dio en un 30% aproximadamente. La matrícula a nivel de maestrías y doctorados igualmente ha tenido un crecimiento constante en los países de la región que tienen información sistemática y la diferencia es igualmente marcada, siendo países como China, Korea y Singapur países a la vanguardia (UIS, 2014).

Uno de los indicadores que mayormente mide el nivel de compromiso de los gobiernos frente a la educación superior es la proporción del gasto público total que tiene asignado este nivel de la educación, que se mueve en un rango de un poco menos del 10% a estar por encima del 33% en algunos países asiáticos (UIS, 2014).

2. Aproximándose a una Área común en Asia

En general los procesos de integración en educación superior en las diferentes regiones de Asia se basan en marcos generales políticos y económicos para la región a diferencia de Europa donde dicho proceso se basa más en marcos institucionales y normativos. Esta diferencia sustantiva determina procesos más complejos en el caso de Asia.

En 1983, la UNESCO organizó la convención para el reconocimiento de títulos y diplomas en educación superior en Asia y el Pacífico, lo que podría entenderse como el inicio del proceso de construcción del Área, al menos con los países de Asia del Este quienes participaron. La Asociación de Naciones de Asia del Sur (ASEAN por sus siglas en inglés) jugó un papel importante en el inicio de dicho proceso. La asociación universitaria de los países de ASEAN (AUN por sus siglas en inglés) fue establecida en 1995 y posteriormente entre estas dos instancias se creó en el año 2000 el Sistema de Aseguramiento de la calidad para la Red de Universidades de ASEAN, denominada por sus siglas en inglés como AUNQA, lo que fue un detonante importante para armonizar los sistemas de educación superior de Asia del Sur y Asia del Este. A través de ASEAN y de la organización de ministros de educación de Asia del Sur (SEAMEO por sus siglas en inglés), los países de Asia del Sur fueron los actores fundamentales para el inicio de la creación del espacio / área de Asia del Sur en educación superior en 2011 en colaboración con la UNESCO.

Además de estas organizaciones, una serie de otras organizaciones han participado en el proceso de integración y creación de una posible área de educación superior en Asia. La Red de Calidad para Asia y el Pacífico (APQN por sus siglas en inglés) y la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación



Superior (INQAAHE por sus siglas en inglés), y la Movilidad Universitaria en la región de Asia Pacífico (UMAP), todas ellas con el apoyo de la UNESCO han venido trabajando en áreas relacionadas con la movilidad de estudiantes y académicos, la garantía de calidad regional y el reconocimiento mutuo de las cualificaciones de educación superior.

Australia, a través de el Comunicado Australia Brisbane, tuvo en el año 2011 la iniciativa de convocar a 52 estados-naciones de Asia y del Pacífico con la intención de crear un sistema de

regionalización de la educación superior más amplio, para el establecimiento de un Área de Asia y del Pacífico de Educación Superior (APHEA). Al 2014 no se había dado muchos avances en la creación de este espacio común y temas como los sistemas de transferencia de créditos, el aseguramiento de la calidad, los marcos de cualificaciones, la movilidad de Asia oriental (y hasta el sudeste asiático), el reconocimiento mutuo, y el uso de un DS común son aún objetos de debate, pero han tenido desarrollos a nivel regional y subregional.

Con lo anterior se demuestra que múltiples iniciativas para tener espacios comunes de educación superior subregionales y regionales se han desarrollado en la última década, incluyendo una zona de la ASEAN de Educación Superior (AHEA), el Programa ASEAN de Movilidad Internacional de Estudiantes (AIMS), la Acción Colectiva para el Programa de Movilidad de los estudiantes de la Universidad de Asia (ASIA CAMPUS), el APHEA, y el Comunicado de Brisbane.

El APHEA, sin embargo, es sólo una iniciativa regional que cubre Indonesia, Malasia, Tailandia, Filipinas y Vietnam, mientras que Asia CAMPUS AIMS, sólo se centra en la movilidad de estudiantes y académicos en el sudeste asiático y los tres países del norte de Asia Oriental (China, Japón y Corea del Sur) respectivamente. Además, el APHEA cubre 21 países miembros de la APEC, mientras que el Comunicado de

Brisbane expande la cobertura a 52 países de Asia del Pacífico Estados nacionales participantes.

A pesar de la fragmentación de estas iniciativas, la posible duplicidad de agencias y organizaciones y sobre todo la división tan marcada entre las sub-regiones de Asia, es necesario analizar los fenómenos de movilidad, reconocimiento mutuo y aseguramiento de la calidad en Asia porque dejan lecciones importantes y porque, a pesar de no corresponder a un sistema de integración a nivel de todo el continente, tienen logros importantes.

En cuanto a la **movilidad** es necesario entender que en Asia la tradición de movilidad de los estudiantes responde a una tradición histórica, la mayoría de los estudiantes asiáticos que aspiraban a estudiar en el extranjero optaban por escoger países desarrollados. Por su lado, los países por su lado, especialmente China, Corea del sur, Singapur, Malasia, India, y Taiwán, consientes de la necesidad de inversión en capital humano, transferencia de conocimientos y modernización de los países de Asia, enviaban a sus estudiantes a países avanzados para aprender tecnología de punta, conocimiento de vanguardia, nuevas habilidades entre otras, que permitieran contribuir al desarrollo y competitividad de los países (Chan, 2012).

Durante la última década, Asia—tradicionalmente uno de los mayores exportadores de estudiantes—ha experimentado grandes cambios en la movilidad. A medida que la competencia mundial para los estudiantes internacionales se ha intensificado, muchos países asiáticos han adoptado una amplia gama de estrategias y mecanismos para facilitar la movilidad de los estudiantes. Aunque la mayoría de las naciones asiáticas se enfrentan a un problema de fuga de cerebros por el alto número de estudiantes que van a los países occidentales y no regresan, está surgiendo una tendencia a la regionalización, es decir de movilidad mayor de los estudiantes dentro de la región. A medida que los países asiáticos buscan atraer al mismo grupo de estudiantes de la región, la competencia se intensifica. Por lo tanto, los esfuerzos de las principales universidades de Occidente para motivar a sus estudiantes a estudiar en Asia es un gran reto. La creciente competencia por los estudiantes entre instituciones de educación superior nacionales y extranjeras plantea nuevos desafíos de adaptación en los países de acogida en Asia.

Mientras tanto, algunos gobiernos de Asia han mejorado la normatividad y las condiciones internas para generar más factores de atracción hacia los estudiantes

extranjeros, o han introducido programas de educación superior transnacional (TNHE por sus siglas en inglés) en el mercado local para ofrecer productos educativos más diferenciados para estudiantes nacionales y regionales. Por ejemplo, Singapur lanzó el proyecto Escuela Global, cuyo objetivo es transformar el país en un centro de conocimiento mediante la educación internacional y el establecimiento de redes de colaboración con universidades extranjeras destacadas, como el Instituto Tecnológico de Massachusetts. El objetivo estratégico de esta economía impulsada por las exportaciones es convertirse en el centro educativo de Asia a través de acuerdos de colaboración con instituciones de clase mundial.

En cuanto a las estrategias concretas para facilitar la movilidad de los estudiantes, dos enfoques principales han sido adoptadas por los países asiáticos: enfoques nacionales e internacionales. El enfoque nacional se centra en el rediseño y la reestructuración de la normativa interna y de la legislación para aceptar estudiantes internacionales, así como la prestación de servicios, el ambiente de aprendizaje y el apoyo a fin de mitigar las dificultades que pueden enfrentar los estudiantes internacionales. Por ejemplo, en 2008 Japón lanzó el proyecto Global 30 para atraer a 300.000 estudiantes internacionales para el año 2020. Este proyecto se centra principalmente en la mejora de las condiciones internas para ayudar a estudiantes internacionales. El mismo gobierno japonés ha puesto en marcha una política destinada a establecer el equivalente asiático del programa ERASMUS, incluyendo la transferencia y la acumulación de créditos académicos de 2009 en adelante.

La estrategia internacional para propiciar la movilidad de estudiantes consiste en atraer universidades de rango mundial a instaurar sedes en sus países, muchas veces propiciando doble titulación con universidades locales o títulos independientes otorgados por la Universidad de origen. El objetivo estratégico de la colaboración con estas universidades de rango mundial es elevar la reputación y la visibilidad internacional de los países que optan por esta modalidad. En esta perspectiva, los gobiernos de Singapur, Corea y Malasia han buscado activamente establecer alianzas con universidades de rango mundial de Europa, América, y Australia. Esta estrategia tiene el propósito de ofrecer productos diferenciados a los estudiantes de cada país, incluso los estudiantes de países vecinos. A través de la adopción del concepto TNHE, estos países motivan a los estudiantes a través de un mensaje claro al ofertar programas de alta calidad a más bajos costos y sin tener que desplazarse muchas veces a lugares muy alejados de su país de origen.

La movilidad de los estudiantes en Asia ha experimentado un crecimiento espectacular, como lo muestran las estadísticas oficiales de la OCDE. De los 4,5 millones de estudiantes extranjeros en 2012, el 53% venían de países asiáticos (OECD, 2014). La mayoría de los estudiantes extranjeros estudian en Europa (48%), el 21% van a América del norte, y 18% estudian en un país asiático (UIS, 2014).

Con respecto al **reconocimiento mutuo y el aseguramiento de la calidad** en instituciones de educación superior, Asia sin lugar a duda ha tomado la experiencia de Europa en cuenta. Frente al considerable aumento de la movilidad de los estudiantes, del personal académico, de los programas, y de las instituciones, la forma de garantizar que la calidad de los programas académicos cumplan con normas locales e internacionales es un gran reto en muchas naciones asiáticas.

El proceso de creación y consolidación de un sistema articulado y coherente en el reconocimiento mutuo aseguramiento de la calidad de la educación superior ha sido muy irregular y en sus logros, pero de la misma forma intenso y continuo. En el año 2004, la recién establecida Red de Calidad de Asia y el Pacífico (APQN) llevó a cabo un proyecto de investigación para analizar las posibilidades y los retos para la aplicación del reconocimiento mutuo por parte de todos sus miembros. Los mayores obstáculos encontrados para lograr el reconocimiento mutuo entre los miembros de APQN fueron (i) el apoyo y la aceptación por parte de los grupos de interés, (ii) el tema de los idiomas, y (iii) la financiación para llevar a cabo dichos procesos. Los debates continuaron, propiciados por agencias como UNESCO y el Banco Mundial, pero llegar a un consenso ha tardado mucho. Uno de los resultados de estos debates y trabajos fue la definición de los principios que regularían un sistema de reconocimiento, denominado los *principios Chiba*.¹

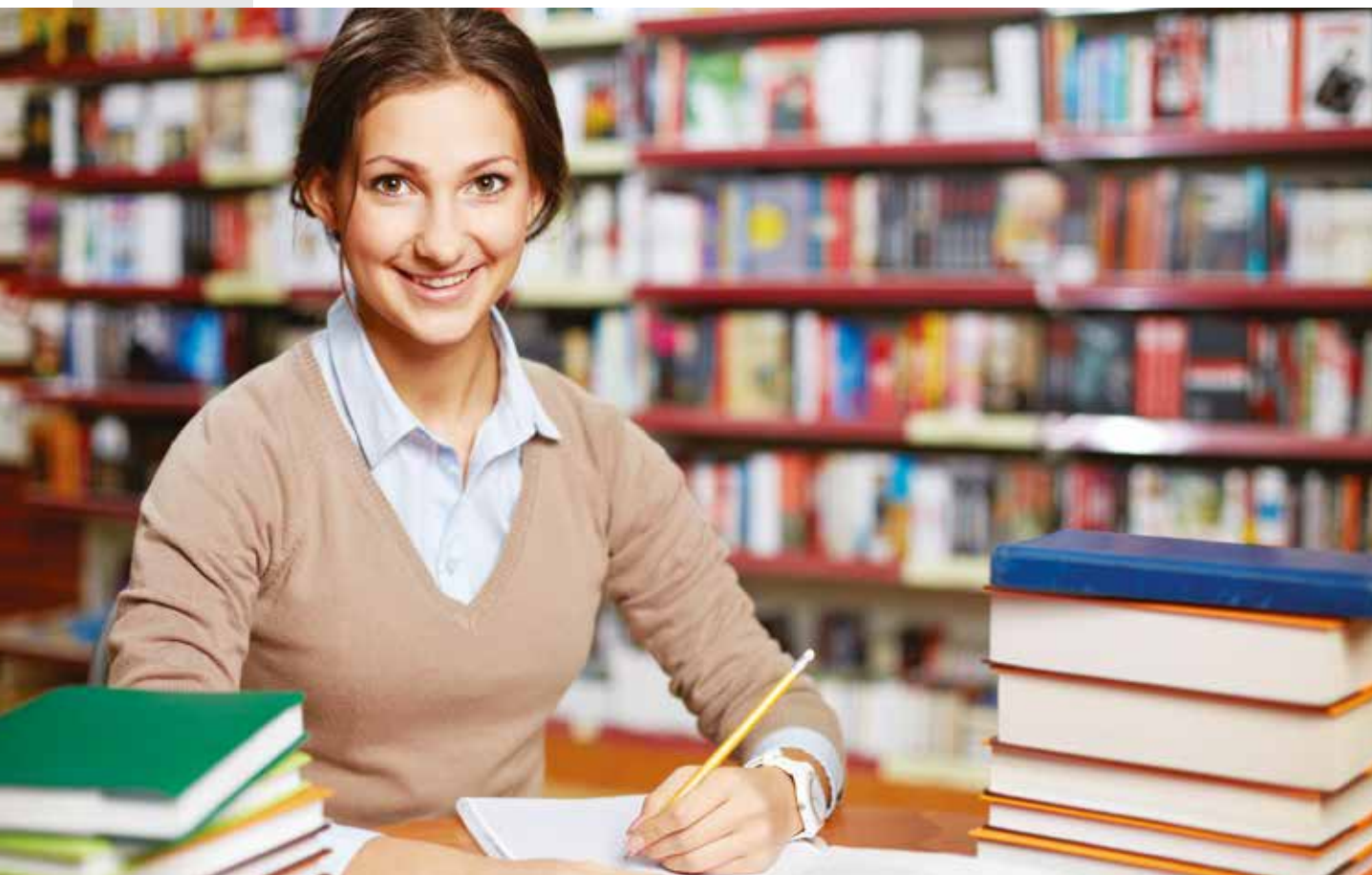
Desde el 2010, la región inició un proceso de revisión de pares de las agencias miembros de APQN, que ha llevado a que algunas agencias se transformen con las recomendaciones de esta revisión como es el caso de la agencia Australiana de aseguramiento de la calidad (AUQA por sus siglas en inglés) que se transformó en el 2011 en la Agencia de Calidad y Estándares de la Educación Terciaria (TEQSA por sus siglas en inglés) (Hou, 2012).

¹ https://internationaleducation.gov.au/About-AEI/Policy/Documents/Brisbane%20Communique/Quality_Assurance_Principles.pdf

Lo propuesto a través del proyecto APQN tiene grandes retos, entre ellos: (i) la inclusión de más miembros, (ii) la participación de los ministerios, además de las agencias de aseguramiento de calidad, (iii) la necesidad de constituir cuerpos colegiados que vaya más allá de una participación voluntaria, (iv) construir un marco común que los oriente, y finalmente pero muy importante, (v) contar con recursos suficientes para su implementación.

Al mismo tiempo, algunos países de Asia del Este crearon la Red Asiática de Aseguramiento de la Calidad (AQAN por su sigla en inglés) en 2008, lo que ha generado rivalidad y duplicación de acciones entre las agencias miembros, y lo que hace necesario tener acuerdos claros para poder llegar a un proceso único de reconocimiento mutuo de los títulos en la región.

Los países asiáticos resaltan que en la región el reconocimiento mutuo ha traído muchos beneficios, tales como la creciente tasa de movilidad. En el futuro se puede vislumbrar que el reconocimiento mutuo multi-regional será un tema central en el escenario de la educación superior global. Por lo cual a nivel de regiones, en este caso Asia, trabajan por asegurar que la enseñanza y la investigación sea de la más alta calidad, involucrando instancias gubernamentales, instituciones de educación superior y aliados estratégicos de los sectores económicos que potencien los procesos en beneficio de los estudiantes asiáticos que se mueven alrededor del mundo.



III. IMPLICACIONES PARA AMÉRICA LATINA

1. Desafíos para América Latina

Comparada con Europa y Asia, la región América Latina muestra un gran rezago en términos de movilidad estudiantil y académica, alianzas con universidades extranjeras, dominio de idiomas extranjeros, y currículos de carácter global. En Chile, por ejemplo, la OCDE encontró un nivel de internacionalización muy bajo cuando hizo la evaluación del sistema de educación superior en 2009 (OCDE y Banco Mundial, 2009). Pocas universidades han aumentado la dimensión internacional de su currículo y programas académicos. La proporción de académicos extranjeros sigue siendo baja, 3,6% en la Universidad de Chile y 6,1% en la Católica de Chile, la universidad con el más alto rango dentro de las universidades latinoamericanas, según el último ranking de QS. Las recientes evaluaciones de los sistemas de educación superior de Colombia y República Dominicana por parte de la OCDE apuntan a una situación

parecida en ambos países (OCDE y Banco Mundial, 2012; OCDE, 2012). Los evaluadores de la OCDE encontraron pocos programas con la dimensión internacional integrada en los planes de estudio, escasa movilidad estudiantil y docente, y un proceso excesivamente burocrático de reconocimiento de títulos y créditos académicos de universidades de otras partes del mundo.

De manera general, las universidades de América Latina no han tenido mucho éxito en atraer a estudiantes extranjeros. Con menos del uno por ciento de los estudiantes viniendo de otros países, Chile es uno de los dos países de la OCDE con la proporción más baja de estudiantes extranjeros. En 2010, solamente 1.500 estudiantes extranjeros estaban registrados en las universidades colombianas, representando el 0,1% de la población estudiantil total. De manera similar, en 2011, menos del 2% de los estudiantes en República Dominicana eran extranjeros. La Universidad de São Paulo, considerada como la mejor universidad brasileña, no tiene más del 2% de sus estudiantes viniendo de otros países.

Se observa también que los países de América Latina mandan mucho menos estudiantes a estudiar en otros países que los países asiáticos y europeos (Cuadro 8).

Cuadro 8. Proporción de Estudiantes en el Extranjero

Países	Porcentaje de Estudiantes en el Extranjero	Países	Porcentaje de Estudiantes en el Extranjero
Alemania	5,3	Francia	4,1
Argentina	0,5	Irlanda	13,2
Austria	6,0	México	1,0
Brasil	1,0	Noruega	8,0
Canadá	3,2	Portugal	6,0
Chile	1,2	Suecia	5,0
Corea	4,0	Suiza	5,0
China	2,3	Promedio OCDE	2,0
Colombia	0,2	Promedio UE21	4,0
Finlandia	4,2		

Fuente: OCDE Education at a Glance 2014

La falta de desarrollo de la internacionalización en América latina se explica por la combinación de dos factores que son la ausencia de políticas dinámicas con incentivos fuertes por parte de las autoridades nacionales en la mayoría de los países y la inexistencia de reales políticas regionales de integración. En Colombia, por ejemplo, apenas en 2009 se define una política nacional de apoyo a la internacionalización (Salmi, 2014). La última encuesta sobre internacionalización hecha por la Asociación Internacional de Universidades revela un gran contraste entre las universidades europeas y las de América latina en cuanto a los factores externos de estímulo de la internacionalización más importantes. Los Europeos identifican la integración regional en el contexto del Proceso de Bolonia como el segundo factor más significativo mientras las universidades latinoamericanas ni siquiera consideran este factor (IAU, 2014). La misma encuesta de la Asociación Internacional de Universidades revela que, desde el punto de vista de las universidades de América latina, las tres barreras más importantes son la falta de apoyo financiero de los gobiernos nacionales, la falta de dominio de idiomas extranjeros, y las dificultades de reconocimiento de los títulos y cualificaciones extranjeros.



2. Lecciones Preliminares de la Experiencia de América Latina

Frente a estas limitaciones, se han propuesto varias iniciativas para crear un espacio latinoamericano de la educación superior, desde el proyecto ALCUE para la construcción del Espacio de América Latina y del Caribe-Unión Europea hasta la más reciente idea de establecer el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior propuesto por IESALC-UNESCO (Gacel-Ávila, 2011). En este contexto, qué lecciones puede América latina sacar de las recientes experiencias de Europa y de Asia? Los elementos preliminares de evaluación de estas experiencias traen las siguientes enseñanzas:

- Voluntad política. Un gran factor de éxito del Proceso de Bolonia ha sido la clara voluntad política de los gobiernos al mantener y, en muchos casos, incrementar su participación en las reuniones y firmas de las declaraciones y de los compromisos.

- [Gobernanza compartida](#). Diseñar y conducir el proceso de integración principalmente desde los ministerios de educación no es la manera más adecuada para construir un consenso entre todos los actores de los sistemas de educación superior. Es mucho mejor involucrar a los diferentes actores desde el inicio para evitar rechazos y oposición y para lograr la participación activa de las instituciones de educación superior.
- [Compromiso de financiamiento](#). Es importante definir mecanismos financieros claros y fijar niveles de financiamiento alineados con los objetivos y las metas oficiales. Sin este compromiso concreto de parte de los gobiernos se corre el riesgo de que el proceso de integración se quede a nivel de las declaraciones de buenas intenciones.
- [Integración de las iniciativas y de los organismos de coordinación](#). La experiencia del Proceso de Bolonia ha mostrado la dificultad, hasta la fecha, de integrar y coordinar bien los varios mecanismos de construcción del espacio común de educación superior. Quizás sea preferible, en el caso de América latina, de no lanzar muchas iniciativas diferentes al tiempo para poder mejor enfocarse en uno o dos nuevos programas clave, concebidos como primera(s) etapa(s) en la larga secuencia que puede llevar al desarrollo ulterior del espacio común. La idea de darle prioridad al reconocimiento mutuo de los títulos parece bien acertado en esta perspectiva.
- [Importancia de tener sistemas y mecanismos simples](#). Para hacer viable la construcción del espacio común de educación superior en América latina, es preferible desarrollar mecanismos, instrumentos y estructuras simples y bien enfocados. Esto permitiría evitar confusión, luchas de poder, y duplicación entre los diferentes actores.
- [Peligro de las iniciativas dispersas](#). En el mismo orden de ideas, una de las enseñanzas de la experiencia asiática es el riesgo de intentar acuerdos sub-regionales no bien articulados con la dinámica regional, que pueden llevar a la dispersión de esfuerzos y al mismo tiempo ser obstáculos a la creación de un espacio común de educación superior para toda la región de América latina.
- [Homogeneidad con diversidad](#). El Proceso de Bolonia se ha enfocado principalmente en buscar la convergencia y la homogeneidad en las universidades. Esto ha presentado algunos inconvenientes para las instituciones no-universitarias de

educación superior, como las universidades de ciencias aplicadas en Alemania y Holanda o los Institutos Tecnológicos en Francia, que tienen carreras profesionales más cortas que las licenciaturas normales de la Universidad. Reconociendo que la diversidad institucional es una fortaleza de los sistemas de educación superior confrontados con una población estudiantil cada día más variada, es deseable que la construcción del Espacio Común de Educación Superior de América latina tenga en cuenta la necesidad de mantener esta diversidad institucional.

- [Monitoreo y evaluación](#). No se puede hacer un buen seguimiento de los avances en la creación del espacio latinoamericano de educación superior sin introducir desde el inicio mecanismos de información, monitoreo y evaluación que permitan identificar atrasos y cuellos de botella y tomar medidas correctivas a tiempo.

Adicionalmente, cabe mencionar que América latina tiene dos fuertes ventajas, comparando la situación de la región con las características de los sistemas de educación superior de Europa y Asia. Primero los países latinoamericanos son todos unidos por la misma cultura ibérica y, a la diferencia de los países europeos y asiáticos, manejan solamente dos principales idiomas oficiales, el español y el portugués. Segundo, la región ya tiene una larga tradición de desarrollo de los mecanismos de aseguramiento de la calidad a nivel de la mayoría de los países. Además, el hecho que estas agencias ya tengan una trayectoria de trabajo común en el contexto de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Educación Superior (RIACES) podría facilitar la comunicación y la búsqueda de acuerdos para introducir mecanismos e instrumentos de integración. Asimismo, la experiencia de ARCU-SUR, la agencia establecida en 2007 para promover el reconocimiento mutuo de títulos para los países miembros del MERCOSUR, puede traer lecciones relevantes.

A modo de síntesis, el Cuadro 9 presenta una matriz de evaluación de las posibles modalidades para construir el espacio común de educación superior de América latina, considerando tanto el costo financiero, la dificultad política y la complejidad técnica de cada una. Esta matriz puede servir a guiar a los responsables políticos para establecer prioridades que balanceen los elementos de costos con el impacto potencial de las diversas modalidades.

Cuadro 9. Matriz de Evaluación de la Factibilidad de las Modalidades de Integración

Objetivos y Modalidades	Impacto	Costo Financiero	Dificultad Política	Complejidad Técnica
Armonización de las estructuras y títulos académicos / Reconocimiento de los Títulos				
- Unificación de duración y niveles de estudios	+++	+	++	+
- Marco nacional de cualificaciones	+++	++	+	+++
- Créditos académicos transferibles	+++	+	+	++
- Suplemento de título	+	+	+	+
Aseguramiento de la Calidad				
- Estándares de Calidad	+++	+	++	++
- Agencia Regional	+++	++	+++	++
- Agencias nacionales	++	+	++	+
Movilidad				
- Movilidad estudiantil de corto plazo	++	+++	+	+
- Movilidad estudiantil para estudios en el extranjero	+++	+++	+	+
- Movilidad de los académicos	++	++	++	+
- Reclutamiento de académicos extranjeros	++	+++	++	+

Fuente: Elaborado por el autor



IV. POSIBLES PRÓXIMOS PASOS PARA LA SECAB

La SECAB convocó a una reunión de expertos al final de abril de 2015 en la cuál este informe fue uno de los insumos. La reunión definió los siguiente siete temas considerados centrales para avanzar en los esfuerzos del reconocimiento de títulos en América latina y unas recomendaciones vinculadas a cada uno de ellos. A continuación se describen dichos temas sin estar ellos en un orden específico.

- [Tema 1.](#) Las experiencias subregionales en reconocimiento de títulos y movilidad académica son el punto de partida de cualquier propuesta que se proponga a nivel de América Latina.

- [Tema 2:](#) La institucionalización de los procesos del reconocimiento de títulos a nivel regional es muy importante para darle sostenibilidad al proceso de construcción.
- [Tema 3:](#) El proceso de reconocimiento de títulos a nivel regional demanda la participación de actores relevantes como las universidades, las agencias de acreditación y las redes profesionales, además de los gobiernos.
- [Tema 4:](#) Las asociaciones y redes de universidades tienen un rol fundamental en la construcción y consolidación del Espacio de Educación Superior en América Latina; el reconocimiento de títulos es un elemento clave para la construcción del Espacio.
- [Tema 5:](#) La experiencia acumulada de las agencias de acreditación de la calidad nacionales y subregionales y las redes (RIACES/RANA) debe ser aprovechada de manera fundamental en el proceso que se establezca para el reconocimiento de títulos a nivel regional y en la construcción misma de cualquier Acuerdo Regional al respecto.
- [Tema 6:](#) La construcción de confianza es el elemento central de un Acuerdo Regional para el Reconocimiento de Títulos en América Latina.
- [Tema 7:](#) El reconocimiento de títulos debe ser asumido desde una perspectiva de derechos de los estudiantes.

Aunque la mayor parte de estos temas se generan en términos de principios generales y de acciones recomendables para los sistemas de educación superior de la Región y los distintos actores de dichos sistemas, incluyendo ministerios, universidades, redes y otros organismos pertinentes, las siguientes recomendaciones se plantean de manera más directa para la Organización de la SECAB. Se puede entonces delinear una ruta de acción para la SECBA que podría incluir las siguientes intervenciones y actividades:

- [Análisis de las experiencias recientes a nivel subregional.](#) Además de las actividades de reconocimiento de títulos desarrolladas en el marco de acuerdos bilaterales, se encuentran avances considerables en acuerdos a nivel subregional, como los adelantados por CSUCA en América Central o los desarrolladas en los países de MERCOSUR. La Organización del CAB tiene entre sus países miembros algunos pertenecientes a uno u otro grupo, lo que favorece la posibi-

lidad de generar articulaciones y aportar a la profundización de los procesos. En este respecto, el CAB puede contribuir en la construcción de un puente entre estas dos subregiones que han tenido avances en el tema de reconocimiento de títulos, aportando a entender los aspectos que han funcionado y que pueden utilizarse como base para ampliar el proceso a un nivel regional.

[Acción recomendable:](#) elaboración de un documento metodológico de evaluación del impacto del proceso de construcción de un acuerdo sub-regional de reconocimiento de títulos y aplicación a los casos de Centro América y Mercosur.

- [Construir una plataforma de dialogo permanente sobre el reconocimiento de los títulos entre los doce países miembros del CAB.](#) Apoyándose en los temas y principios definidos durante la reunión de expertos, la SECAB podría cumplir con el papel de facilitador para promover el proceso en los próximos años. Esto implicaría invitar a los gobiernos, los organismos multilaterales y regionales, las redes de universidades, las agencias nacionales y regionales de aseguramiento de la calidad, y todas las redes pertinentes de educación superior a trabajar juntos sobre el reconocimiento de los títulos.

[Acción recomendable:](#) organizar eventos presenciales y virtuales de forma regular con el fin de trabajar de manera sistemática en los pasos necesarios a la eliminación de barreras y la puesta en marcha de mecanismos eficientes y flexibles para el reconocimiento de títulos entre las instituciones pertinentes de los doce países miembros. Lo anterior propiciará un clima de confianza, y tendrá como referente fundamental el principio consensuado que los derechos de los estudiantes deben ser la perspectiva central del proceso. La SECAB podrá incluir, dentro de sus tareas, un análisis detallado de la red europea ENIC/NARIC para ver como aplicar a América latina las buenas prácticas de la experiencia europea en cuanto al uso y diseminación de la información colectada, analizada y diseminada por esta red.

CONCLUSIONES

La internacionalización no es un privilegio de uso exclusivo en los países más desarrollados económicamente, en las universidades de élite, por los estudiantes más ricos. Tampoco es una simple opción a considerar entre los posibles caminos que algunos sistemas o algunas instituciones de educación superior podrían recorrer. En un mundo cada día más interconectado, la internacionalización se ha vuelto una necesidad para todas las universidades que aspiran a preparar a jóvenes competentes para trabajar como profesionales globales y vivir como ciudadanos globales (Salmi, 2014).

Asimismo, dentro de los factores de cambio que permiten la transformación de los sistemas y el mejoramiento de las instituciones de educación superior, la internacionalización aparece como una fuerza muy poderosa. De hecho, recientes trabajos sobre las estrategias de desarrollo de universidades de alto desempeño en Asia del Este han demostrado que la internacionalización ha sido uno de los factores claves de aceleración (Altbach y Salmi, 2011). Estas universidades se han apoyado, en particular, en el reclutamiento de profesores e investigadores extranjeros altamente calificados, en el regreso al país de origen de jóvenes que han estudiado afuera y de destacados académicos de la Diáspora, en la selección de estudiantes extranjeros de postgrado de alto nivel, en alianzas estratégicas con universidades extranjeras fuertes, y en un buen dominio del inglés para facilitar los intercambios académicos y la investigación en redes internacionales.

No todas las regiones del mundo han acogido las oportunidades que ofrece la internacionalización con el mismo grado de entusiasmo y la misma intensidad de inversión. En contraste con Europa donde el proceso de Bolonia ha permitido el impresionante despegue de la movilidad académica y estudiantil, y con Asia del Este que ha mandado miles y miles de estudiantes a estudiar en el mundo occidental, América latina no ha avanzado mucho en el camino de la internacionalización y de la integración de los sistemas nacionales de educación superior. Esto se debe en parte a una cierta desconfianza hacia los procesos de estandarización y homogeneización percibidos como una amenaza contra la diversidad cultural y educativa de la región (Gacel-Ávila, 2011).

Sin embargo, en los últimos años, un número creciente de actores latinoamericanos han sugerido la creación de un espacio común de la educación superior inspirado de las experiencias europeas y asiáticas, visto como una buena oportunidad de

desarrollo para todos los sistemas de la región. Como insumo para facilitar la reflexión sobre esta posibilidad, este documento ha presentado los principales elementos que surgen de la experiencia europea de integración a raíz del proceso de Bolonia y de la experiencia de la región asiática en el tema de la cooperación educativa. Se espera que la evaluación de los varios instrumentos en términos de probable impacto y costos, tanto financieros, políticos como técnicos, sirva para ayudar a tomar decisiones, diseñar una secuencia de acciones, y así guiar el proceso de integración de los sistemas de educación superior de América latina de acuerdo con los principales temas identificados durante la reunión de expertos organizada por la SECAB a final de abril de 2015.

REFERENCIAS

- Altbach y Salmi (2011). El Camino Hacia la Excelencia Académica: El Desarrollo de Universidades Emergentes de Investigación de Rango Mundial. Washington DC: Banco Mundial.
- Altbach, P. Y T. Umakoshi (2004). Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Chan, S-J. (2012). "Shifting Patterns of Student Mobility in Asia." Higher Education Policy. No. 25: pp. 207-224.
- Chao, R. Y. Jr. (2014). "Pathways to an East Asian Higher Education Area: A Comparative Analysis of East Asian and European regionalization processes." Higher Education. No. 68: pp. 559-575.
- Comisión Europea (2014). Erasmus Facts, Figures and Trends. The European Union Support for Students and Staff Exchanges and University Cooperation in 2012-2013. Bruselas: Comisión Europea.
- Education, Audiovisual and Culture and Executive Agency (2012). The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Bruselas: Comisión Europea.
- European Network of Information Centres in the European Region – ENIC. <http://www.enic-naric.net/>
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), 2005. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA: Helsinki.
- European Student Union – ESU (2012). Bologna with Student Eyes 2012. Brusela: ESU.
- Gacel-Ávila, J. (2011). "Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina", Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. <http://rusc.uoc.edu>.
- Hou, A. Y-C. (2012). "Mutual recognition of quality assurance decisions on higher education institutions in three regions: a lesson for Asia." Higher Education. No. 64: pp. 911-926.
- National Academic Recognition Information Centres in the European Union- NARIC. <http://www.enic-naric.net/>
- OCDE (2014). Education at a Glance. Paris: OCDE.
- OCDE (2012). Tertiary Education in the Dominican Republic. Paris: OECD.
- OCDE y Banco Mundial (2012). Tertiary Education in Colombia. Paris y Washington DC: OCDE y Banco Mundial.
- OCDE y Banco Mundial (2009). Tertiary Education in Chile. Paris and Washington DC: OCDE y Banco Mundial.
- Salmi, J. (2014). "El desafío de pensar una política de internacionalización de la educación superior en Colombia". Ministerio de Educación . Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación.
- SECAB (2015). "Integrar educativamente a los países de la región es una idea vieja, que no se ha podido concretar." Observatorio de la Universidad. http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=5625:2015-04-12-13-33-12&catid=16:noticias&Itemid=198
- Smidt, H. And A. Sursock (2011). Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies. Brusela: Asociación Europea de las Universidades.
- UNESCO Institute of Statistics – UIS (2014). Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up: The Rise of Graduate Education and University Research. Montreal: UIS.



CONVENIO
ANDRÉS
B E L L O

PBX: (+57) 644 9292

Calle 93 B No. 17-49 Of. 401 - 402

Bogotá, D.C. - Colombia

www.convenioandresbello.org

