



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Solanas, Facundo

El impacto del impacto del MERCOSUR en la educación superior: Un análisis desde la
"Mercosurización" de las políticas públicas

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 17, enero-
diciembre, 2009, pp. 1-18

Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista académica evaluada por pares

Editor inglés: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

Editor Español: Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton Institute of Education
Arizona State University

Volumen 17

Número 20

Octubre 15, 2009

ISSN 1068-2341

El impacto del impacto del MERCOSUR en la educación superior: Un análisis desde la “Mercosurización” de las políticas públicas

Facundo Solanas
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Facultad de Ciencias Sociales, UBA

Citación: Solanas, F.. (2009) El impacto del MERCOSUR en la educación superior: Un análisis desde la “Mercosurización” de las políticas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (20). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Resumen: Distintos procesos como la internacionalización, globalización, mercantilización de la educación superior, sumados a la construcción de bloques regionales como el MERCOSUR, han provocado importantes transformaciones en los sistemas universitarios de los países que lo conforman. El propósito de este artículo es analizar los cambios institucionales que la puesta en marcha del MERCOSUR ha provocado sobre los sistemas universitarios de los cuatro Estados fundadores del bloque y los primeros dos asociados. Para ello, se tendrá en cuenta la abundante literatura existente en materia de “europeización de políticas públicas”, así como determinadas pistas de investigación, basadas sobre un conjunto de entrevistas realizadas en el marco de otro estudio y de distintas fuentes documentales.

Palabras Claves: MERCOSUR, políticas públicas, educación superior, Acreditación universitaria

MERCOSUR's Influence on Higher Education: An analysis from the “Mercosurization” of public policies.

Summary: Different processes like the internationalization, globalization, mercantilization of the higher education, added to the regional blocks construction as the MERCOSUR, have brought about important transformations on countries members' university systems. The article purpose is to analyze the institutional changes caused by



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University y el College of Education,

the beginning of the MERCOSUR on university's systems of each of the four States block's founders as well as the first two associates ones. Therefore, abundant existing Literature on the matter of "europeanization of public policies" are taken into account, in addition to selected investigation tracks, based on a set of interviews carried out within the framework of another study and different documentary sources.

Key words: MERCOSUR, public policies, higher education, university accreditation

Introducción

En los últimos años, los sistemas de educación superior (SES) se han visto sometidos a diferentes tensiones producto de los procesos de internacionalización, globalización, mercantilización, así como de las consecuencias derivadas de las dinámicas de integración regional como el MERCOSUR. Entre las primeras, en el caso de los países de este bloque, la agenda internacional condicionaría fuertemente las reformas de estos sistemas teniendo como objetivos centrales la disminución de los aportes estatales, el incremento de la oferta privada, la creación de sistemas de evaluación y acreditación, la redistribución de los recursos financieros, entre otros (Levy, 1993; Mollis, 1996; Chiroleu, 2000). Entre las segundas y en sintonía con las primeras, en el marco de este acuerdo de naturaleza eminentemente comercial, el MERCOSUR ha dado muestras de avanzar hacia la construcción de un sector educativo conjunto. Algunos de esos avances se tradujeron en la implementación de un mecanismo de acreditación de carreras de grado del bloque que, en principio, había sido calificado como experimental (MEXA).

A pesar de que la experiencia en el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) se ha mostrado original y novedosa, son pocos los ámbitos del bloque, fuera del exclusivamente "económico", donde una política pública se traduzca a nivel regional (Solanas, 2007b). En este sentido, en el marco de un —aún inmaduro— proceso de integración adolescente de dieciocho años, los estudios sobre el MERCOSUR, aunque incipientes, no pueden dejar de acompañar la marcha del propio proceso.

Frente a ello, la evolución de la Unión Europea, un proceso de integración en edad adulta con más de cincuenta años encima, así como los avances realizados en diversas áreas, han conllevado una paulatina progresión y especificidad de los estudios sobre las distintas problemáticas que lo circundan. En la actualidad los análisis de políticas públicas europeas transitan por una etapa de "normalización" (Hassenteufel, Surel, 2000).

Continuando con diversas pistas de investigación abiertas en el marco de un trabajo más amplio (Solanas, 2007), el objetivo del presente artículo es analizar cómo impactan las lógicas regionales sobre los SES de los países miembros del MERCOSUR, a partir de la reformulación de herramientas que han sido tomadas prestadas de la abundante literatura existente en materia de europeización de políticas públicas (Ladrech, 1994; Radaelli, 2001; Palier, Surel, 2007). Este trabajo se ha servido del análisis de diversas fuentes documentales tales como Tratados, Leyes, Decretos, Protocolos, Convenios Internacionales de Cooperación, Actas, Resoluciones y documentos oficiales sobre educación superior y reconocimiento de diplomas en el MERCOSUR, así como de fuentes primarias provenientes de un conjunto de entrevistas en profundidad realizadas con autoridades del SEM de los distintos países miembros y asociados, de la Secretaría de Políticas Universitarias y de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, ex-funcionarios, instituciones y asociaciones universitarias, representantes de asociaciones y colegios profesionales (Solanas, 2007). La sobre-representación de informantes clave provenientes de Argentina, obedece a dos motivos fundamentales: en primer lugar, a que la fase de implementación del MEXA del estudio original ya citado se focalizaba sobre el caso argentino. Y, en segundo lugar pero vinculado a lo primero, al protagonismo

importante que el proceso de definición del marco normativo argentino ha tenido sobre la construcción del mecanismo regional, lo cual quedará en evidencia en este artículo.

Este trabajo parte de la hipótesis siguiente: Si de acuerdo a definiciones actuales los procesos de europeización implican lógicas ascendentes y descendentes -del nivel nacional al comunitario y viceversa-, donde las diferentes interacciones de los actores nacionales o europeos se interpenetran y retroalimentan (Palier, Surel, 2007) y donde, por lo tanto, la variable dependiente puede ser tanto las políticas comunitarias como las políticas nacionales (Hassenteufel, Surel, 2000), en nuestras latitudes, en el caso de la política regional en materia de educación superior con vistas a agilizar el reconocimiento académico-profesional de los títulos universitarios, podría hablarse de una lógica de “mercosurización”, como noción original, inspirada pero diferenciada de su homóloga europea y con un alto grado de permeabilidad acorde a las “recomendaciones” de los organismos internacionales, es decir, donde la construcción de políticas públicas resulta extremadamente receptiva y susceptible de amoldarse a dichas sugerencias.

A los fines de comprobar la hipótesis de trabajo, el artículo se divide en cinco secciones: en la primera, se presenta resumidamente el contexto general en el que se desarrollará el proceso de “mercosurización”, aludiendo a las diversas tendencias de internacionalización, transnacionalización y mercantilización de los SES, así como de la experiencia europea con el proceso de Bolonia. En la segunda, se centra sobre las importantes asimetrías que distinguen los SES de los países miembros del bloque, desde la conformación del MERCOSUR hasta la actualidad. En la tercera sección en base a las entrevistas llevadas a cabo, se aborda la forma en la que se decide llevar adelante el proceso a nivel del MERCOSUR. En la cuarta parte, se analizan especialmente los impactos institucionales que el mecanismo regional ha tenido sobre los cuatro países miembros: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, y sus primeros dos asociados: Chile y Bolivia. En la parte final, se analiza la forma en que se podría definir este proceso de “mercosurización” de la acreditación universitaria, a la luz de la abundante literatura en materia de europeización.

Consideraciones Contextuales de los Sistemas de Educación Superior

Por lo general, la construcción de políticas regionales es la resultante de una compleja combinación de factores que aparecen vinculados a: los distintos “estilos nacionales” de definición de políticas locales, al contexto local e internacional en donde se producen, al margen de adaptación institucional de los actores de esa construcción, así como a la capacidad de negociación de cada representación nacional. Este apartado apunta a esclarecer el segundo de estos factores, es decir, las variables contextuales.

A partir de los procesos de internacionalización y mercantilización de la educación superior, la preocupación por garantizar la calidad de la educación superior comenzó a ocupar mayores espacios en las agendas institucionales de la región (García de Fanelli, Trombetta, 1996; Didou Aupetit, 2000; Krotsch, 2001). Los fenómenos de movilidad académica inter e intra-regionales se han venido generalizando en las últimas décadas, ya sea por el desplazamiento de estudiantes, docentes o investigadores o los diversos acuerdos entre diferentes instituciones de educación superior.

Entre algunas de las distintas formas que ha adoptado la educación superior de carácter transnacional en la región, podemos mencionar las siguientes: educación a distancia, educación a distancia apoyada localmente, programas gemelos, programas articulados, sedes locales de instituciones extranjeras y acuerdos de franquicia. Este tipo de educación tiene el atractivo de permitir la obtención un diploma de una universidad extranjera sin necesidad –en la mayor parte de los casos- de trasladarse al exterior (García de Fanelli, 1999). Dadas las características del contexto en las que se ha desarrollado, la desventaja consiste en que ha dado lugar a un crecimiento poco controlado de instituciones virtuales, muchas de ellas de dudosa calidad

académico-profesional, lo que ha acentuando la necesidad de garantizar la calidad de esos contenidos. En otras palabras, en el marco del auge del neoliberalismo –especialmente en América Latina- una de las contrapartidas de estos procesos de internacionalización y transnacionalización ha sido el acrecentamiento de la competencia y mercantilización de las distintas instituciones de educación superior (IES), que suelen competir por la realización de acuerdos con universidades extranjeras que les permiten realizar intercambios con sus propios estudiantes y, de esta manera, volver más atractivas su “oferta” universitaria. Como señalan algunos autores, “existe un mercado de las posiciones académicas en el que las instituciones compiten por reclutar recursos humanos docentes. La competencia entre instituciones en estos mercados es una de las características salientes de la educación superior en el comienzo del nuevo milenio” (Landoni Couture, Martínez Larrechea, 2006). Es decir, si en sus orígenes el aumento de la internacionalización se vinculaba a la idea de fomentar el intercambio académico-profesional y la cooperación entre instituciones, en los últimos años está cada vez más dirigida a la competencia entre IES de los diferentes países y regiones, razón por la cual algunos autores hablan de un cambio de paradigma de la internacionalización: de la cooperación a la competencia (De Wit, 2005, p. 222).

Para entender estos procesos de cambio de paradigma es necesario tener presente que a partir de los años 90, con el cierre de la Ronda Uruguay de GATT (Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio), su institucionalización en la Organización Mundial de Comercio y el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS), se abrió la puerta para que la educación superior fuese incluida en la agenda de servicios comercializables. Es decir, que desde la perspectiva del AGCS, los subsidios y ayudas a la educación superior podrían ser considerados como “barreras” al comercio. En septiembre de 1998, cuando el Consejo del Comercio de Servicios elabora y hace circular un documento restringido sobre los “servicios de enseñanza” (OMC, 1998), donde planteaba incorporar la educación superior al AGCS, distintos actores locales empezaron a advertir con gran preocupación esta situación. Como ha sido señalado en distintos trabajos, ha habido importantes resistencias a ofrecer compromisos de “liberalización” comercial en materia de educación y educación superior de gran parte de los países en vías de desarrollo (Verger, 2006; Solanas, 2007; Botto, Peixoto, 2008). Al respecto, cabe destacar que en la última Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en Cartagena del 4 al 6 de junio de 2008, se dejó asentada en su declaración final que la “Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”. Asimismo, allí se advierte específicamente sobre los riesgos que entrañaría considerar a la educación como un servicio comercial, por lo cual, se lo rechaza explícitamente.

En contraste con América Latina, la puesta en marcha en el viejo continente del “proceso de Bolonia” a partir de 1999, no ha escapado a distintos cuestionamientos -especial pero no únicamente- de distintas asociaciones de estudiantes, que lo califican como una mercantilización de la educación superior. Aunque para entender Bolonia y sus implicancias es necesario retrotraerse a los programas de movilidad académica lanzados por la Comisión Europea, específicamente el Erasmus -que comenzó en 1987 luego de algunas experiencias piloto. Uno de los instrumentos fundamentales de este programa es el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), gracias al cual, se ha facilitado que los conocimientos aprendidos por el estudiante en la universidad receptora puedan ser validados en su universidad de origen. Sobre la base de esos créditos de movilidad, se ha asentado la mayor reforma del “espacio europeo de educación superior”. Surgida como propuesta de los ministerios de educación de los principales países de la Unión Europea en 1998 -a raíz de la reunión por la conmemoración del octavo centenario de La Sorbona-, al año siguiente se impulsa en Bolonia una reforma de los distintos sistemas de educación superior europeos, basados sobre la convergencia en dos ciclos fundamentales: Licenciatura-Master, que implica la tendencia hacia la realización de estas dos instancias académicas en 3 y 2 años respectivamente, así como la paulatina desaparición de otros diplomas. Justamente, uno de los objetivos centrales de este proceso era transparentar la

compleja estructura de diplomas europeos creando, asimismo, un suplemento que proporcionase mayor especificidad acerca de la formación recibida. Si bien, el propósito de esta sección no es explicar el proceso de Bolonia sino comprender su contexto, por diversos motivos a pesar de que el proceso de reforma europeo no puede reducirse a la “mercantilización” de los SES, éste resulta compatible con criterios de mercado y con la búsqueda de una Europa económicamente más competitiva a nivel internacional¹.

El MERCOSUR y las asimetrías de los Sistemas de Educación Superior

Volviendo al MERCOSUR, cuando se impulsa este proceso en 1991, las realidades en materia de educación superior universitaria eran —y siguen siendo— muy diversas en los cuatro países miembros, empezando por la denominación que reciben no sólo los títulos de grado, sino las propias IES universitarias. En Argentina, éstas podían dividirse entre las nacionales (aunque también existían algunas provinciales que luego se fueron nacionalizando) y las privadas. Para 1991, el número se restringía a alrededor de 70 instituciones universitarias, de las cuales la mitad eran privadas (véase cuadro 1).

Cuadro N° 1

Cantidad de Universidades de los Países del MERCOSUR al Momento de su Fundación

	Públicas	Privadas
Argentina	35	35
Brasil	55	40
Paraguay	1	1
Uruguay	1	1

Fuente: Ministerios de Educación, 1990-1991.

Según cifras del Ministerio de Educación, el número total de estudiantes que era de alrededor de 250.000 en 1970, pasa a cerca de 600.000 en 1985 y luego se duplica para fines de siglo, aunque también comienza a expandirse el número total de instituciones universitarias. La creación de nuevas IES no necesariamente se correlaciona con el proceso de masificación de la educación superior, dado que las universidades tradicionales han continuado absorbiendo la mayor cantidad de inscriptos. Hasta fines de los años 50, sólo existían nueve universidades estatales, aunque a partir de 1956 empiezan a aparecer las primeras universidades privadas, que hacia 1973 totalizarían quince y hacia 1989 llegarían a veinte. A comienzos de los 70 se crean diecisiete nuevas universidades nacionales, mientras que entre 1988 y 1995 se inauguran otras diez, seis de las cuales se situarían en el Gran Buenos Aires (Solanas, 2009).

En Brasil, donde la tradición universitaria es mucho más reciente, su primera universidad es creada en 1920 y recién en los años 30 adquiere un perfil universitario, el sistema también puede dividirse entre público y privado. Para 1990, este país contaba con cincuenta y cinco universidades públicas, de las cuales treinta y seis eran federales, dieciséis estaban a cargo de los Estados, mientras que las tres restantes eran municipales. Por otra parte, contaba con cuarenta universidades privadas, de las cuales, quince eran confesionales. A ello se agregaban setenta y cuatro federaciones de facultades privadas. Asimismo contaba con 749 establecimientos aislados de ES, de los cuales 167 eran públicos y 582 privados.

En Paraguay y Uruguay, teniendo en cuenta el tamaño de sus poblaciones la situación era más homogénea y bastante semejante entre sí. En el primero, al crearse el MERCOSUR, existían dos instituciones universitarias: la Universidad Nacional de Asunción (estatal) y la Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción, dependiente de la Conferencia Episcopal Paraguaya (Saravia, 1992).

¹ En concordancia con la “Estrategia de Lisboa” de la Cumbre del Consejo Europeo de 2000.

En Uruguay, la Universidad de La República (UDELAR), de carácter público y de gran afinidad con el modelo napoleónico, fue fundada en 1849 y ha sido durante más de un siglo, la única institución universitaria del país, la que ostenta el monopolio de la formación de las profesiones liberales en el país y la que cuenta con el mayor número de docentes y alumnos. A partir de 1984, se creó la Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga (UCDAL), sobre la base del Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras que funcionaba desde 1957.

Ahora bien, al momento de crearse el MERCOSUR, no existían agencias de acreditación y evaluación universitarias para los títulos de grado en ninguno de los cuatro países. En el caso de Brasil, la CAPES que desde 1976 viene desempeñando un papel muy importante y valioso para el desarrollo de la educación y de la investigación científica y tecnológica en este país, sólo estaba encargada de acreditar programas de postgrados y propuestas de nuevos cursos de maestrías y doctorados.

El mapa de los SES en el MERCOSUR va a sufrir grandes transformaciones desde su creación. Algunas de ellas van a ser influenciadas por organismos externos al bloque. Entre éstas, buscando algunas coincidencias, tomando los socios principales del MERCOSUR, tanto en Argentina como en Brasil durante la década de los 90 se producen reformas importantes a nivel de la educación superior, mediante la introducción de nuevas normativas que, siguiendo recomendaciones del Banco Mundial (BM), incorporaban “criterios economicistas en el campo educativo, políticas de financiamiento, restricciones a la autonomía y pautas externas de evaluación” (Padlog, 1997). La Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 argentina data de 1995 y la Lei N° 9.394 *Diretrizes e bases da educação nacional* del Brasil es de diciembre de 1996. En cierta forma, esto implicaba que las agendas de educación superior de ambos países estaban conectadas. En general, en la base de estas reformas y con ciertos matices el objetivo perseguido es el mismo: atacar el problema de financiamiento de los SES y la necesidad de ajustar y tornar efectivo el gasto fiscal (Chiroleau, 2000). En la región, estas redefiniciones de las políticas de educación superior vendrían acompañadas de la necesidad de priorizar criterios de calidad y equidad de los SES. Contrariando la voluntad de la mayor parte de los actores universitarios, la imposición de la LES por parte del gobierno argentino de aquel entonces, implicaba entre otras cosas la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que comenzaría con sus actividades un año más tarde. Sin dudas, en parte ello se justificaba por otro de los fenómenos que caracterizaron los años 90 y la necesidad de regularlo: la creación de más de treinta instituciones privadas, gran parte de las cuales se concentrarán en la Ciudad de Buenos Aires. Estas últimas, “surgen a pesar de la oposición directa en algunos casos del Consejo de Rectores de Universidades Privadas y en otros, debido a la falta de participación de este cuerpo en las decisiones adoptadas” (Chiroleu y otros, 2001).

Como mencionamos anteriormente, pese a la gran cantidad de IES privadas que se abrieron en Argentina, las universidades más tradicionales continúan concentrando el mayor número de estudiantes. En la actualidad, seis instituciones públicas concentran la mitad del total de alumnos de las instituciones de educación superior y sólo la UBA el veinte por ciento. Hacia principios de 2009, incluyendo los institutos universitarios estatales o privados y una universidad provincial, una extranjera y otra internacional, en Argentina las instituciones universitarias totalizaban 106 (véase cuadro 2), aunque las estatales concentran alrededor del ochenta por ciento de la población estudiantil.

Los demás países del MERCOSUR, también han sufrido transformaciones importantes en sus SES. Por su parte y actualmente, Brasil cuenta con un amplio universo de 2.281 IES, donde se imparten cerca de 24.000 carreras y cursan cerca de cinco millones de estudiantes inscriptos, de los cuales alrededor del 75 por ciento se distribuye en IES privadas. Si en el año 1991, cuando se creaba el MERCOSUR, existían un total de 99 universidades y un total de 893 IES (de las cuales 671 eran privadas y 222 públicas), para 2007 se contabilizaban 183 universidades (96 públicas y 87 privadas, véase cuadro n° 2), 120 centros universitarios (4 públicos y 116 privados) y 1978 facultades (149 públicas y 1829 privadas) (*Ministério da Educação, Censo da Educação Superior*,

2007). Desde luego, semejantes dimensiones sumadas a la gran heterogeneidad la oferta universitaria brasileña, tornarían más dificultosas que en sus inicios, las posibilidades de avanzar en un mecanismo MERCOSUR de reconocimiento de títulos.

En cuanto Paraguay y Uruguay en otras escalas, también experimentaron un proceso de crecimiento de sus universidades, sobre todo privadas. Actualmente, a comienzos de 2009, Paraguay cuenta con 45 universidades, de las cuales sólo 7 eran Nacionales (Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay).

En Uruguay, además de la UDELAR que abarca más del 90 por ciento de los estudiantes inscriptos, se registraban cinco universidades privadas (Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay, 2006).

Cuadro N° 2

Cantidad Actualizada de Universidades de los Países del MERCOSUR

	Públicas	Privadas
Argentina	48	56
Brasil	96	87
Paraguay	7	38
Uruguay	1	5

Fuente: Ministerios de Educación.

En este contexto, sumado a las importantes asimetrías que caracterizaban —y caracterizan— a los SES de los países miembros del bloque, lo cual condiciona fuertemente las diferentes prioridades nacionales, comienza a definirse la política tendiente a agilizar el reconocimiento de los títulos universitarios en el MERCOSUR.

Definición del Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) de carreras de grado del MERCOSUR

Si el texto fundante del MERCOSUR, el Tratado de Asunción, en su urgencia economicista había dejado prácticamente de lado los aspectos sociales, culturales y educativos, unos meses más tarde y, por iniciativa de algunos funcionarios de los ministerios de educación, se crearía el SEM. A partir del Protocolo de Intenciones de diciembre de 1991, se creaban las Reuniones de Ministros de Educación del MERCOSUR (máxima autoridad intergubernamental en la materia), surgiría una agenda institucional educativa del bloque y se incorporaba en ella la necesidad de avanzar en la armonización de los diplomas y títulos universitarios.

Hacia 1994, en el seno de los Comités Coordinadores de las Reuniones de Ministros de Educación, se había decidido distinguir entre reconocimiento con fines académicos y reconocimiento con fines profesionales. Para el primer caso, se pensaba en un reconocimiento casi automático, mientras que a los fines profesionales se contemplaba implementar un mecanismo de reconocimiento a partir de tablas de equivalencia para las distintas carreras, es decir, se realizaría un estudio materia por materia de las distintas carreras para reconocer la equivalencia de los diplomas. En la primera reunión de la Comisión Técnica de Educación Superior saltaron a la vista las numerosas dificultades que ello presentaba, dado que se hacía impracticable llevar a cabo un estudio comparativo entre las diferentes carreras de las distintas universidades de los cuatro países miembros y, en el caso de hacerlo, al poco tiempo, quedaría desactualizado, entre otras dificultades (Solanas, 2007).

A fines de 1996, luego de descartar las tablas de equivalencias como posible mecanismo que adoptaría el MERCOSUR para agilizar el reconocimiento, en el seno del SEM se resolvió avanzar sobre la acreditación de carreras de grado. De esta manera, comenzaba a estudiarse la posibilidad de realizar una “acreditación MERCOSUR” que, sobre la base de asegurar la calidad, pudiese agilizar el reconocimiento de los títulos universitarios. El problema que surgía era cómo zanjar el hecho de que los demás países no contaban con agencias de acreditación.

Como lo hemos podido constatar (Solanas, 2007), uno de los factores decisivos en la definición del MEXA ha sido la promulgación de la LES argentina y la creación de la CONEAU. Esta institución se constituía en la primera agencia de acreditación de carreras de grado de los países miembros del MERCOSUR y sus primeros dos asociados: Chile y Bolivia (1996). Esta coyuntura, sumada al alto grado de permeabilidad de la agenda regional con respecto a las agendas nacionales, contribuiría a que la acreditación de carreras de grado pronto se instalase entre los ítems habituales (Cobb, Elder 1983) a tratar a nivel del bloque. Dadas las características institucionales del MERCOSUR y el doble carácter que revisten los funcionarios nacionales —en tanto que tales y, a la vez, encargados de los asuntos regionales—, en el caso del SEM, los avances en el área se realizarían en forma paralela al proceso de elaboración y sanción de la LES en Argentina. Así lo aseveraba un ex funcionario de Educación:

“Se trabajaba en paralelo con la Ley de Educación Superior y la acreditación, porque las áreas técnicas eran llevadas por funcionarios del Ministerio” (Entrevista con un ex funcionario del Ministerio de Educación de Argentina, 16-11-2006).

Habiendo desechado la posibilidad de crear una agencia regional de acreditación, en junio de 1998, se firma el “Memorándum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR” (Memorándum de Entendimiento). Este preveía un mecanismo de acreditación que comenzaría a ponerse en marcha con carácter experimental y gradual para carreras en las que se requiere el título universitario para el ejercicio de la profesión, aunque no confería el derecho a su ejercicio.

El MEXA comenzaría a aplicarse a las carreras de agronomía, ingeniería y medicina cuyas instituciones presentasen voluntariamente dichas carreras para someterse al procedimiento de la acreditación, pudiendo presentar cada país hasta un máximo de cinco carreras por cada disciplina. Entre las dificultades más notorias que implicaba la implementación de este mecanismo, además de la inexistencia de instituciones acreditadoras en la mayor parte de los países, se tenía una muy escasa experiencia en materia de acreditación de carreras de grado. Como afirma uno de nuestros entrevistados:

El hecho de que no hayan existido agencias en los otros países lentificó el mecanismo, por eso se había barajado la posibilidad de crear un ente específico que acreditase carreras, pero la propuesta no prosperó y se decidió que sean las propias agencias nacionales las que lleven a cabo el MEXA. Por lo que cada país debía armar su propia agencia”. El objetivo (prosigue) era “vincular la acreditación nacional con la regional, que cada país arme su propia agencia de evaluación con estándares nacionales específicos y estándares MERCOSUR más generales. Si cada país garantiza la acreditación, la acreditación MERCOSUR va a ser más ágil”, se sostenía (Entrevista con un funcionario del área de Educación, Buenos Aires, 29-12-2004).

De esta forma, las áreas del SEM involucradas comenzaron a trabajar en la implementación del MEXA que tendría muy dispares efectos entre los países miembros del MERCOSUR y los dos asociados, que participaban activamente de la definición de este proceso.

Los impactos institucionales del MEXA

La decisión de avanzar en la implementación del MEXA, implicaba que el impacto mayor recaería sobre los socios más chicos del MERCOSUR, especialmente Paraguay y Uruguay, dado que en ambos países no existían antecedentes en materia de acreditación. Efectivamente, constituyen en ese orden los países que más han tenido que adaptarse y que han realizado el mayor esfuerzo en esta dirección.

A los fines de implementar este mecanismo, Paraguay se vio impulsado a crear la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), a través de la Ley N° 2072 de 2003, dado que no existía una institución de esta naturaleza. Esto constituye un claro ejemplo de cómo la dinámica fuertemente intergubernamentalista del proceso regional afecta institucionalmente los SES locales. En su artículo 24 se establece que una vez acreditadas las instituciones de educación superior, ello se comunicará a los órganos del MERCOSUR Educativo. Cabe aclarar que si bien el proyecto de ley fue promulgado en ese año, una vez que el MEXA comenzó a ponerse en marcha, se trabajó sobre la base del proyecto de ley que fue recién aprobado en enero de 2003. La ley implicaba que Paraguay introducía los criterios de evaluación y acreditación de la calidad académica en sus propias instituciones de educación superior, por lo que sus efectos no se acotaban sólo al ámbito del MEXA.

Por su parte y aunque demoró un poco más, Uruguay creó Comisiones Ad Hoc para cada una de las carreras que serían sometidas al MEXA. Las Comisiones fueron designadas por el Poder Ejecutivo.

Al igual que Uruguay, Bolivia permaneció sin agencia, aunque en lugar de crear comisiones especiales destinadas al MEXA, optó por acreditar sus carreras a través de la CONEAU.

Por su parte, Argentina debió destinar un equipo específico dentro de la institución que ya se encontraba funcionando desde 1996 para implementar el mecanismo.

Chile le aportaría al MERCOSUR su experiencia, dado que empezó con actividades de acreditación con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, N° 18.962) en 1990. Allí, el tema del aseguramiento de la calidad surgió luego de la proliferación de instituciones privadas de educación superior durante la década del '80, si bien la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), se desfasaría para 1999. Esta Comisión tenía como objeto proponerle al Ministerio de Educación chileno, las bases institucionales, el diseño y puesta en práctica de un proceso de evaluación acreditativa de las carreras e instituciones de educación superior. Aunque, posteriormente, terminaría llevando a cabo procesos de acreditación de carreras y de instituciones de educación superior autónomas, así como la implementación del MEXA. El proyecto de creación de la CNAP se enmarcaba dentro del conjunto de medidas que componían el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior, que desarrollaba el Ministerio de Educación chileno, financiado parcialmente con un crédito del BIRF. En otras palabras, al igual que la CONEAU, la CNAP nacía del programa chileno equivalente al FOMECA (Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria²) argentino, ambos financiados por el BM.

Con respecto a Brasil, si bien este país no contaba con una agencia acreditadora de carreras de grado, durante la década de los '90 y en sintonía con Argentina, como hemos visto su SES también sufrirá reformas importantes a partir de la nueva Ley de diciembre de 1996. Por su parte, el socio mayor del MECOSUR destinó un sector específico de la Secretaría de Educación Superior (SESU) y del Consejo Nacional de Educación (CNE) del Ministerio de Educación a los fines de implementar el MEXA, lo cual no le representaba demasiado esfuerzo en comparación a las dimensiones de su sistema de educación superior, que sobrepasaba las 2000 instituciones de educación superior. Además, también contaban con toda la experiencia de la CAPES en materia de acreditación de postgrados y maestrías, sobre la que también podría haber recaído el MEXA.

² El FOMECA fue muy resistido por gran parte de los actores universitarios.

Coincidiendo con los principios fundamentales de los análisis intergubernamentalistas de la integración regional (Moravcsik, 1993), podríamos decir que son los consensos entre los principales Estados los que permiten avanzar con la política regional en cuestión. En este sentido, Brasil acordaba porque además de resultarle conveniente, el MEXA le era poco significativo en comparación a los demás Estados miembros, por lo que no le otorgaban la misma importancia.

Al igual que a los demás Estados, a Brasil no dejaba de convenirle el MEXA y a su manera todos los actores sacaban provecho del mismo, como se menciona en las siguientes entrevistas:

El interés fundamental de Brasil es la variable externa en la determinación de la calidad exigible para las universidades brasileñas. En este sentido, el MEXA funciona como freno a la apertura de otras universidades. Por ello, el MEXA es un referente externo que despolitiza las decisiones internas” (Entrevista con uno de los responsables uruguayos del SEM, Buenos Aires, 20-04-2005).

En palabras de otro entrevistado: “Uno de los mayores problemas era de escala: para Brasil es insignificante el MEXA, lo toman más como un programa de cooperación” (Entrevista con un ex funcionario argentino del ámbito de educación, Buenos Aires, 06-04-2005).

De alguna manera, en el caso argentino el alto grado de conflictividad existente entre la mayor parte de los actores universitarios y el gobierno, al haber sido canalizado a través de la LES, con posterioridad no se tradujo en nuevas tensiones en torno a la acreditación MERCOSUR. Ello y, fundamentalmente, los cambios introducidos por la ley, contribuirían con una suerte de “Mercosurización” de la política de educación superior argentina con elementos comunes a Brasil y Chile, todos asentados en las recomendaciones del BM. Las reformas incorporadas en los demás países del bloque, que acabamos de mencionar, constituyen evidencias empíricas de la forma en que la acreditación de carreras se ha expandido en la región. De lo que puede desprenderse que indirectamente el MERCOSUR ha contribuido a expandir los proyectos de evaluación y acreditación universitaria impulsados por el BM en los países de la región, mercosurizando las reformas ya incorporadas en los sistemas nacionales.

Conceptualizar la “Mercosurización” a partir de la experiencia del SEM

Teniendo presente parte de la literatura académica en materia de europeización de políticas públicas, se hace necesario definir la noción de “mercossurización”, a partir de la experiencia del SEM. A pesar de que el grado de complejidad que puede contener la segunda noción es mucho menor que el de la primera, aunque sea muy brevemente, conviene repasar algunos de los debates que giran en torno a los diferentes significados que se le otorgan a esta herramienta teórica.

La noción de “europeización” (Andersen, Eliassen, 1993) y “europeanización” (Ladrech, 1994) van a aparecer para dar cuenta de esa suerte de mixtura, imbricación y reequilibrios internos que tienen lugar entre las políticas nacionales y sus homónimas europeas. En principio, la noción se acotaba en mayor medida, a dar cuenta de las formas en que el proceso de integración europeo incidía sobre la construcción de las políticas de los Estados miembros, aunque –como veremos– en los últimos años, producto de la complejidad misma de este proceso de integración, la europeización no puede reducirse a una construcción de arriba hacia abajo (del nivel comunitario al nacional).

A pesar del consenso existente sobre la necesidad de dejar de lado el debate teórico entre los enfoques de la integración europea (el neo-funcionalismo y el intergubernamentalismo), para profundizar los análisis empíricos que dan cuenta de las interacciones complejas que caracterizan la implementación de las políticas europeas (Lequesne, Smith, 1997) y que representa la noción

de “europeanización”, no existe un consenso sobre una definición común acerca de su alcance teórico.

En breve, Andersen y Eliassen (1993) sobretodo buscaban conceptualizar la distribución de poder que se producía entre los gobiernos nacionales y la UE, especialmente, como va a afectar o influir ésta sobre las políticas públicas nacionales. Por su parte, Ladrech definía la “europeanización” como un proceso incremental que reorientaba la dirección y la forma de las políticas al grado en que las dinámicas políticas y económicas de la Comisión Europea se convertían en parte de la lógica de organización de la política nacional y del *policy-making* (1994)³. Estas definiciones han sido bastante cuestionadas, la última en particular, por un lado, especifica poco la naturaleza del impacto y se asocia sólo a las lógicas organizacionales de la acción pública; por otro lado, excluye todo efecto de *feedback* y de lógica ascendente (Palier, Surel, 2007).

Palier y Surel rescatan los trabajos de Radaelli, quien distingue el concepto de las nociones de convergencia, armonización o integración europea. Según este autor, la “Europeanización se compone de procesos a) de construcción, b) de difusión y c) de institucionalización de reglas formales e informales, procedimientos, paradigmas políticos, estilos, “maneras de hacer las cosas” y creencias y normas compartidas que son, en principio, definidas y consolidadas en el proceso político de la UE y, después, son incorporadas en la lógica del discurso (nacional y sub-nacional) doméstica, de las estructuras políticas y de las políticas públicas” (2004). Según Palier y Surel, esta definición realiza dos aportes importantes: da cuenta plenamente de la dimensión cognitiva de la europeanización al incorporar creencias, discursos, reglas formales e informales y, segundo y principal, la caracteriza como proceso y no como un resultado a medir. Sin embargo, ambos autores, sobretodo cuestionarán que la definición no toma en cuenta las interacciones, entre otras cosas, por lo cual, proponen definirla como “el conjunto de procesos de ajustes institucionales, estratégicos y normativos inducidos por la construcción europea” (2007, p. 39).

Teniendo presente el nutrido debate que ha suscitado la definición de la noción de europeanización de políticas públicas —y que aquí se aborda muy acotadamente—, en base al análisis de las fuentes primarias mencionadas anteriormente y recapitulando los puntos anteriores, resulta pertinente definir en este marco qué se entiende por “mercosurización”. Si bien esta noción se inspira de la primera, también se distingue sustancialmente de esta, al menos, en los siguientes tres puntos: en primer lugar, en el MERCOSUR no existen instituciones supranacionales y, por lo tanto, los resultados o procesos de esta dinámica responderían casi exclusivamente a características derivadas de lógicas intergubernamentalistas, surgidas de los principales Estados miembros.

En segundo lugar, porque el carácter fuertemente intergubernamental de las instituciones mercosurianas, hace que la lógica que prive sea la de las negociaciones entre los Estados partes, en donde la toma de decisiones a la unanimidad no da lugar a las disidencias y, por lo general, suelen ser los grandes Estados quienes acuerdan las bases sobre las cuales se negocia luego. Teniendo en cuenta las dinámicas ascendentes, es decir, en este caso de abajo hacia arriba y del nivel nacional al regional, los actores más próximos a los representantes de los grandes Estados del MERCOSUR serían quienes se encontrarían en mejores condiciones de influir en la agenda regional, aunque los pequeños Estados cuentan con poder de veto sobre las decisiones.

Por último, por el importante —y hasta desproporcionado— peso que toman en la agenda institucional del MERCOSUR las “recomendaciones” o iniciativas provenientes de organismos internacionales, que no sólo debe leerse dentro de una lógica descendente, sino que en ocasiones, al instalarse en la agenda de algún Estado miembro, puede adquirir una dinámica ascendente: del nivel regional al nivel nacional.

³ Sugerimos consultar igualmente del mismo autor: (2002), “Europeanization and Political Parties: Towards a Framework for Analysis”, *Party Politics*, Vol. 8, (4), pp. 389-403, donde realiza una síntesis de las conceptualizaciones de otros autores sobre la noción de “europeanización”.

Realizadas las aclaraciones pertinentes y acorde al caso estudiado, la noción de “mercosurización” comprendería al conjunto de procesos de ajustes institucionales, estratégicos, cognitivos y normativos que inducidos por organismos internacionales han sido incorporados en la lógica del discurso (nacional y sub-nacional) doméstica, de las estructuras políticas y de las políticas públicas de los principales Estados miembros del MERCOSUR, donde a partir de su consolidación interna han logrado expandir el núcleo de influencia al conjunto del bloque.

En otras palabras, a partir de los procesos de mercantilización de la educación superior —cuya cara más visible ha sido la apertura indiscriminada de universidades privadas—, de la imposición de la LES argentina, conjuntamente con la CONEAU y puesta en marcha de la acreditación universitaria, avalada por las recomendaciones del BM e incorporadas al discurso oficial de aquel entonces —aunque no sólo en el caso argentino—, han logrado expandir al conjunto de países miembros del bloque la necesidad de contar con mecanismos de acreditación de las carreras de grado que permitan asegurar la calidad de los títulos universitarios.

Partiendo de otra concepción, pero del mismo modo que en el caso europeo, la definición de “mercosurización”, sin dudas, es perfectible y está sujeta a debate, aunque para pensar en una definición alternativa y a diferencia del caso de la educación superior, sería necesario que las futuras políticas regionales que se implementen sean el resultado de construcciones independientes y exclusivamente inherentes al bloque.

Reflexiones finales

La experiencia del MERCOSUR y los SES de los países miembros no es ajena a las grandes tendencias mundiales surcadas por procesos de internacionalización, globalización, mercantilización y la necesidad de regularlos. Pero, si en otras latitudes, estos procesos han sido sometidos a mayores regulaciones, estas se asientan sobre la base de construcciones institucionales mucho más solidas, quizás menos asimétricas, pero inclusive más heterogéneas.

El desarrollo institucional alcanzado por procesos de integración regional como el europeo, también se traduce a nivel de la construcción de las herramientas teóricas de análisis que dan cuenta del grado de complejidad sociopolítica que se ha adquirido en estas latitudes, donde interaccionan de diferentes formas distintos actores, entre ellos los universitarios.

A nivel de los SES, el panorama mercosuriano se ha tornado más complejo desde la creación del bloque en 1991. La cantidad de IES ha crecido exponencialmente, especialmente en Brasil, donde su ya desproporcionada magnitud con respecto a los demás países miembros y asociados, ha aumentado alrededor del 150 por ciento en 15 años. Aunque el aumento de esta complejidad en el bloque no es sinónimo del desarrollo institucional alcanzado por este proceso, sino más bien lo contrario.

Pese a las importantes asimetrías y diferencias que caracterizan a los países del subcontinente, las recomendaciones provenientes de los organismos como el BM son similares para todos. En este marco, la promulgación de la LES argentina y la creación de la CONEAU, posteriormente, hicieron posible pensar en una acreditación de carreras a nivel MERCOSUR y la implementación del MEXA. Aquí se ha dado cuenta de cómo su puesta en marcha requirió un gran esfuerzo, especialmente de los socios más chicos que no contaban con agencia nacional de acreditación. De alguna manera, la agenda regional impulsó la creación de una agencia local en Paraguay y la adopción de sistemas alternativos para estar en condiciones de implementar el mecanismo en los demás países. A través de estas reformas instituciones producidas en los SES de los Estados miembros del bloque y en cuya base se encuentran las recomendaciones del BM, se ha podido constatar la hipótesis de trabajo.

Inspirados en el grado de desarrollo institucional y analítico del proceso de integración europeo, se ha conceptualizado la noción de “mercosurización”. En resumen y para el caso del MEXA, este concepto que busca abarcar las distintas dimensiones de un proceso de estas características, da cuenta de las construcciones de políticas regionales, tomadas en base a agendas

nacionales de los Estados más importantes del bloque, a partir de una fuerte influencia en las agendas locales de recomendaciones de organismos ajenos al MERCOSUR. Si bien, esta noción consiste en una herramienta novedosa para el análisis de la construcción de la acreditación regional en el bloque, debido a la escasa cantidad de políticas que se han impulsado en el MERCOSUR, por el momento no existen muchos casos en donde pueda aplicarse. Sin embargo e independientemente del grado de desarrollo de este proceso de integración, se considera que la noción de “mercosurización” puede ser de utilidad para comprender las formas que van adquiriendo las políticas regionales que se vayan construyendo. De lo que se desprende que en la medida en que el MERCOSUR se consolide resulta probable (y deseable), que esta herramienta de análisis pueda ser redefinida en los medianos plazos, lo cual podría dar testimonio, por un lado, de que el peso específico de la variable externa sobre el conjunto del proceso se ha reducido y, por otro lado, de que se han construido -o se están construyendo- nuevas políticas regionales que requieren del análisis y, desde luego, aportan a la consolidación de la integración.

Bibliografía

- Anderssen S. S., Eliassen K. A. (eds). (1993). *Making policy in Europe. The Europeification of National Policy-Making*, London, Sage.
- Barsky O., Sigal V., Dávila M. (dir.). (2004). *Los desafíos de la Universidad Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo Veintiuno.
- Botto M., Peixoto Batista J. (2008). “Las Negociaciones de servicios de salud y educación en Argentina: Entre la liberalización comercial y la cooperación técnica”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 16 (17), Recuperado el [04/04/09] de : <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n17>
- Chiroleu A. (2000). “La Educación Superior en los países del Mercosur. El reconocimiento de las singularidades como punto de partida de la integración regional”, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX (115), México, ANUIES.
- Chiroleu A. Iazzetta O., Voras C., Díaz C. (2001). « La Política universitaria argentina de los 90: Los alcances del concepto de autonomía», *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 9 (22), Junio 12, Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n22>
- Cobb R. W., Elder C. D. (1983). *Participation in American Politics. The Dynamics of Agenda-Building*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press, 1972, 2° edition.
- DE WIT H. (2005). “*América Latina y Europa ante el fenómeno de la internacinoalización*”, en José Gines Mora, Norberto Fernandez Lamarra (coords.), *Educación superior convergencia entre América Latina y Europa [Procesos de evaluación y acreditación de la calidad]*, Caseros, Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 222-226.
- Didou Aupetit S. (2000). “Globalización, Integración Macroregional y Políticas de Internacionalización en el Sistema Mexicano de Educación Superior”, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8 (11), Febrero 14, Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n11>
- Flores Crespo P., Ruiz de Chavez S. (2002). “Globalización, gobierno y transferencia de políticas públicas. El caso de la educación superior en México”, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10 (41), Octubre 4, Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n41>
- García de Fanelli A. M. (1999). “La Educación superior transnacional, tipología y regulación estatal”, *La Universidad* (18), Año 6, Ministerio de Cultura y Educación, SPU, Noviembre, pp. 4-9.
- García de Fanelli A. M., Trombetta A. M. (1996). *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de educación superior*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, SPU.
- Ginés Mora J., Fernández Lamarra N. (coords.). (2005). *Educación superior convergencia entre América Latina y Europa [Procesos de evaluación y acreditación de la calidad]*, Caseros, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Hassenteufel P. (2008). *Sociologie Politique : L'Action Publique*, Paris, Armand Colin.

- Hassenteufel P., Surel Y. (2000). « Des Politiques publiques comme les autres ? Construction de l'objet et outil d'analyse des politiques européennes », *Politique européenne* (1), avril, pp. 8-24.
- Krotsch P. (2001). *Educación Superior y Reformas Comparadas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Ladrech R. (1994). « Europeanization of Domestic Politics and Institutions: The Case of France », *Journal of Common Market Studies*, vol. 32 (1), p. 69-88.
- Landoni Couture P., Martínez Larrechea E. (2006). « La Institucionalidad de la acreditación: ¿Hacia dónde vamos? La Autonomía universitaria y el rol del Ministerio de Educación », Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC/UNESCO), Consejo de Rectores de Universidades de Uruguay, Montevideo, 5 y 6 de abril de 2006.
- Lequesne C., Smith A. (1997). « Interpréter l'Europe. Union européenne et science politique : où en est le débat théorique ? », *Cultures & Conflits* (28), pp. 7-31.
- Levy D. C. (1993). « El Gobierno de los Sistemas de Educación Superior », *Pensamiento Universitario*, Año 1 (1), pp. 3-20.
- Marquina M. Soprano G. (2007). *Ideas sobre la cuestión universitaria. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Marquis C. (comp.). (1994). *Evaluación universitaria en el MERCOSUR*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, SPU.
- Mollis M. (1996). « El Sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada », *Pensamiento Universitario*, Año 4 (4/5), pp. 102-115.
- Moravcsik A. (1993). « Preferences and Power in the European Community: A Liberal Intergovernmentalist Approach », *Journal of Common Market Studies*, Vol. 31 (4), december, pp. 473-524.
- Naishtat F., García Raggio A. M., Villavicencio S. (comp.). (2001). *Filosofías de la Universidad y Conflicto de racionalidades*, Buenos Aires, Colihue.
- OMC, Consejo del Comercio de Servicios. (1998). « Servicios de enseñanza », Nota documental de la Secretaría, S/C/W/49, 23 de setiembre de 1998.
- Padlog M. (1997). « Hacia un lenguaje común. El papel de las universidades en el MERCOSUR », *Realidad Económica*, (151), pp. 96-111.
- Palier B., Surel Y., et al. (2007). *L'Europe en action. L'eupéanisation dans une perspective comparée*, Paris, L'Harmattan.
- Radaelli C. (2001)., « The Domestic Impact of European Union Public Policy: Notes on Concepts, Methods, and the Challenge of Empirical Research », *Politique européenne*, (5), pp. 107-142.
- Radaelli C. M. (2004). « Europeanisation: Solution or problem? », *European Integration online Papers* (8).
- Rama C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, FCE de Argentina.
- Saravia E. (1992). « Los Sistemas de Educación Superior en los Países del MERCOSUR: elementos fundamentales y bases para su integración », Washington D.C., OEA.
- Solanas F. (2007). « El MERCOSUR y las Políticas Públicas de Reconocimiento de Títulos Universitarios: El Caso Argentino », Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales, no publicada, Buenos Aires.
- Solanas F. (2007b). « MERCOSUR: Reconocimiento de títulos universitarios y políticas públicas », in Marta Panaia (comp.), *Transformaciones territoriales y productivas en el mercado de trabajo litoral*, Buenos Aires, Impresiones Buenos Aires, pp. 393-431.
- Solanas F. (2009). « La Ley de Educación Superior en Argentina: un análisis en términos de referenciales de la acción pública », *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVIII (1), No. 149, enero-marzo, ANUIES, México, pp. 155-170.

- Verger, A. (2006). La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 14, (9). Recuperado el [04/04/09] de: <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Villanueva E. F. (2004). “La Acreditación en América Latina: el caso de Argentina en la RIACES y en el MERCOSUR”, *Revista Iberoamericana de Educación* (35), mayo-agosto, en www.campus-oei.org/revista/rie35a05.htm

Acerca del autor: Facundo Solanas es Investigador del CONICET y del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es Licenciado en Ciencia Política, Doctor en Ciencias Sociales y docente de esa misma Universidad y Master (DEA) en Gobierno y sociología de la acción pública de la Universidad de París 1 – Panthéon Sorbonne. Se especializa en políticas públicas y procesos de integración regional y cuenta con experiencia en la gestión pública.
Correo electrónico: fsolanas@yahoo.com

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

<http://epaa.asu.edu>

Editor

Gustavo E. Fischman Arizona State University

Hugo Aboites UAM-Xochimilco,
México

Claudio Almonacid Avila UMCE,
Chile

Alejandra Birgin FLACSO-UBA,
Argentina

Mariano Fernández Enguita
Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher
UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong CSUS, USA

Alma Maldonado
University of Arizona, USA

Imanol Ordorika
IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira
Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores Universidad
de Málaga, España

José Gimeno Sacristán Universidad de
Valencia, España

Susan Street CIESAS
Occidente, México

Daniel Suárez LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé Universidad de
la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario
CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira UFMG,
Brasil

Sigfredo Chiroque IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes UFMG, Brasil

María Loreto Egaña PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández
UCLA, USA

Vanilda Paiva
UERJ, Brasil

Mónica Pini UNSAM, Argentina

Paula Razquin
UNESCO, Francia

Diana Rhoten SSRC, USA

Daniel Schugurensky UT-OISE
Canadá

Nelly P. Stromquist U-Maryland, USA

Antonio Teodoro Universidade
Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermamdorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	William Hunter
Jackyung Lee	Benjamin Levin
Jennifer Lloyd	Sarah Lubienski
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Ben Superfine	Cally Waite
John Weathers	Kevin Welner
Ed Wiley	Terrence G. Wiley
Kyo Yamashiro	Stuart Yeh

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board
English Language Articles
2007–2009**

Wendy Chi	Corinna Crane
Jenny DeMonte	Craig Esposito
Timothy Ford	Samara Foster
Melissa L. Freeman	Kimberly Howard
Nils Kauffman	Felicia Sanders
Kenzo Sung	Tina Trujillo
Larisa Warhol	