



REPÚBLICA DE ARGENTINA

UNIVERSIDAD DE PALERMO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR
(CÁTEDRA UNESCO)**

TESIS

**EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MILITAR EN
PAÍSES MIEMBROS DE LA UNIÓN DE NACIONES SURAMERICANAS:
TENSIONES Y CONVERGENCIAS EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN
REGIONAL EN EL ÁREA DE LA SEGURIDAD Y DEFENSA.**

PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE PALERMO

PRESENTADA POR:

VÍCTOR EMILIO VILLAVICENCIO ÁLVAREZ

DIRIGIDA POR:

DR. LUCAS KROTSCH

DR. VÍCTOR ABRIL

BUENOS AIRES, 2016



DEDICATORIA

No hay metas imposibles, sólo hombres incapaces

Anónimo

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por haberme dado la vida, por protegerme durante este arduo camino y darme las fuerzas necesarias para superar los obstáculos y dificultades a lo largo de toda mi vida y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

A mi esposa e hijos por ser el pilar de mi vida y por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional sin importar los retos.

A mi madre y Susanita quienes con su demostración de madres ejemplares me han enseñado a no desfallecer ni rendirme ante nada y siempre perseverar a través de sus sabios consejos.

A todas las personas que ayudaron directa e indirectamente en la realización de esta tesis doctoral.

Victor Emilio Villavicencio Álvarez

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar un trabajo tan arduo y lleno de dificultades como es el camino del desarrollo de una tesis doctoral es inevitable que me invadan muchos sentimientos, que sin caer en el egocentrismo debido al aporte que se presenta en el área de la educación superior, deseo reconocer la contribución y participación realizada por varias instituciones y personas que gracias a su valiosa colaboración han permitido que este trabajo investigativo llegue a un feliz término. Por tal motivo, es un verdadero honor poder utilizar este espacio para ser justo y consecuente con ellas y poder expresarles mis más sinceros reconocimientos.

Inicialmente debo agradecer a Dios por bendecirme, guiar siempre mis pasos y darme la fuerza necesaria para poder alcanzar los objetivos propuestos y sobre todo por cuidar a mi familia.

En segundo término, deseo agradecer de manera especial y sincera al Dr. Lucas Krotzsch y al Dr. Víctor Hugo Abril por haber aceptado la dirección y codirección respectivamente de esta tesis doctoral. El apoyo y confianza depositada en mi trabajo junto con su experiencia, paciencia y profesionalismo permitieron guiar mis ideas convirtiéndose en aportes invaluable, no solo en el desarrollo de esta tesis, sino también en mi formación como investigador. Sus ideas propias, siempre enmarcadas en claras orientaciones y de gran rigurosidad, han sido la clave del buen trabajo que hemos realizado activa y corporativamente, el cual no se puede concebir sin su siempre oportuna participación en las acaloradas discusiones que redundaron benéficamente tanto a nivel científico como personal y motivaron el surgimiento de una sólida amistad.

De igual forma, deseo agradecer a cada uno de los señores Agregados Militares de las Repúblicas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, por haber contribuido en las respectivas coordinaciones con los institutos y universidades pertenecientes a las Fuerzas Armadas de Suramérica para la poder realizar el relevamiento de la información.

Además, agradezco al personal de directivos y funcionarios responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior militar de los países signatarios de UNASUR, que proporcionaron las facilidades y la información necesaria para poder llevar a cabo la presente investigación.

También, es loable agradecer a la Universidad de Palermo, a sus autoridades y al equipo de gestión, y en especial al cuerpo docente del programa de Doctorado en Educación Superior

quienes han sido incondicionales y de gran aporte en el aspecto administrativo y científico, contribuyendo a nuestra formación, potencializando y desarrollando nuestra creatividad, el pensamiento crítico, la actualización y la profundización de conocimientos en la áreas que atañen a la Educación Superior.

Así mismo, agradezco infinitamente a las Fuerzas Armadas del Ecuador y a la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del Ecuador, por haberme dado la oportunidad y por la confianza depositada en mi persona, al otorgarme la beca para mis estudios y poder cumplir mis objetivos propuestos, de manera que pueda retribuir su contribución en beneficio de la institución armada y del país.

A continuación, quiero dedicar un profundo agradecimiento a mi familia, representada por mi esposa Irene, mis hijos Emilia, Mikaela, Josué, mi madre Piedad, hermanos y Susanita por ser el motor y mis cómplices silenciosos e incondicionales en la consecución de mis retos personales y profesionales convirtiéndose en verdaderos puntales para alcanzar el éxito.

ÍNDICE GENERAL

Portada.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos	iii
Índice de Contenidos	v
Listado de Siglas, Abreviaturas y Acrónimos	viii
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Tablas	xii
Introducción.....	xiii

INDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1 CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

1.1.	El diseño de la investigación.....	2
1.2.	Enfoques teóricos en el abordaje de la investigación	4
1.2.1.	Contribuciones de la teoría del Neoinstitucionalismo Sociológico	5
1.2.1.1.	La teoría del Neoinstitucionalismo como camino a la integración regional.....	10
1.2.2.	La perspectiva de las políticas educativas supranacionales de la educación superior en Suramérica.....	13
1.2.3.	Aportes del campo de la educación superior	16
1.3.	Delimitación del problema: interrogantes, objetivos y supuestos.....	20
1.4.	Operacionalización del problema de investigación	24
1.5.	El andamiaje metodológico.....	24
1.5.1.	Análisis documental	25
1.5.2.	Estudio de casos	27
1.5.3.	Perspectiva cualitativa.....	29
1.6.	Población y muestra de la investigación	32

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

2.1.	Experiencias de la evaluación y acreditación de la educación superior en Suramérica	34
2.1.1.	Cambios y reformas en los sistemas de educación superior de Suramérica.	34
2.1.2.	Necesidad de evaluar y acreditar los sistemas de educación superior en Suramérica	36
2.1.3.	La evaluación y la acreditación como elementos dinamizadores de nuevas políticas para los sistemas de educación superior en Suramérica.....	38
2.2.	La dimensión internacional y regional de la educación superior en Suramérica..	44
2.2.1.	Contexto general y especificidades.....	44
2.2.2.	El alcance de la internacionalización de la educación superior en Suramérica	47

2.2.2.1.	Contextualizando la internacionalización de la educación superior en Suramérica	48
2.2.2.2.	Contextualizando la regionalización de la educación superior en Suramérica.....	51
2.3.	Conceptualizando a la educación superior militar	55
2.3.1.	El surgimiento de la educación militar en Suramérica	55
2.3.1.1.	Personificando a la educación superior militar en el escenario suramericano.....	60
2.4.	Procesos de integración suramericana en el área de la seguridad y defensa.....	67
2.4.1.	El Historicismo de la integración suramericana	67
2.4.2.	El camino hacia la integración suramericana en el área de la seguridad y defensa	72
2.5.	Tensión entre la convergencia e integración de los sistemas de educación superior en Suramérica.....	76
2.6.	La educación superior y la tensión entre la formación de recursos humanos Vs. formación de talento humano.....	79

CAPÍTULO 3

UNIÓN DE NACIONES SURAMERICANAS HACIA LA INTEGRACIÓN REGIONAL SURAMERICANA EN EL ÁREA DE LA SEGURIDAD Y DEFENSA

3.1.	Antecedentes y contexto de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) ..	84
3.2.	El surgimiento de la Unión de Naciones Suramericanas	88
3.3.	Funcionamiento de la Unión de Naciones Suramericanas	90
3.4.	Consejos de nivel ministerial de la Unión de Naciones Suramericanas como mecanismos de integración regional	94
3.5.	El balance y perspectivas del Consejo de Defensa Suramericano (CDS).....	95
3.6.	El Consejo de Defensa Suramericano como organismo de evaluación y acreditación de dimensión regional de la educación superior militar.....	99
3.7.	Directrices para diseñar un modelo de evaluación y acreditación de dimensión regional de la educación superior militar en el marco de la Unión de Naciones Suramericanas	104
3.7.1.	El sistema educativo del Mercado Común del Sur como fundamento para establecer políticas educativas de evaluación y acreditación en el marco de la Unión de Naciones Suramericanas	105
3.7.2.	Procedimientos e instrumentos del sistema educativo del MERCOSUR y de la CAN como lineamientos para la construcción de un modelo de evaluación y acreditación de los SESM en el marco de la UNASUR	111

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN SUPERIOR MILITAR EN SURAMÉRICA

4.1.	Evolución de la educación militar en Suramérica.....	125
4.2.	La educación superior militar en Suramérica y su integración a los sistemas nacionales de educación superior.....	132

4.3.	Los procesos de intercambio, cooperación, convenios y entendimientos que han fortalecido a la educación superior militar en Suramérica.....	136
4.4.	La educación superior militar en Suramérica y su relación con los objetivos del Consejo de Defensa Suramericano	139

CAPÍTULO 5

LA DIMENSIÓN REGIONAL DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MILITAR EN SURAMÉRICA

5.1.	El empirismo de los procesos regionales de evaluación y acreditación de la educación superior militar.....	145
5.2.	Descripción y comparación de los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior militar en el contexto de la Unión de Naciones Suramericanas: experiencia y estudio de casos.....	151
5.3.	Tensiones y convergencia de los modelos nacionales de evaluación y acreditación de la educación superior militar en el contexto de la Unión de Naciones Suramericanas	187

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

6.1.	Panorámica integradora de los resultados y reflexiones	195
6.1.1.	Información demográfica	195
6.1.2.	Estructura académica y políticas educativas	198
6.1.3.	Tensiones y convergencias de los procesos de evaluación y acreditación de los sistemas de educación superior militar	201
6.1.4.	Alianzas estratégicas y procesos cooperativos institucionales en la arena de la educación superior militar.....	204
6.1.5.	Mecanismos cooperativos e institucionalización de políticas supranacionales ..	207
6.2.	A manera de conclusión	210
6.3.	Potencialidades.....	215
6.4.	Limitaciones.....	216
6.5.	Futuras líneas de investigación	216

Bibliografía.....	218
Figuras	238
Tablas	242
Anexo “A”: Entrevista en profundidad semi estructurada	253

LISTADO DE SIGLAS, ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

A

ALADI:	Asociación Latinoamericana de Integración
ANA:	Agencia nacional de acreditación
ANEAES:	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Paraguay
ANECA:	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Unión Europea
ANR:	Asamblea Nacional de Rectores del Perú
APEAESU:	Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación Superior Universitaria de Bolivia
ARCU-SUR:	Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el MERCOSUR
ASCUN:	Asociación Colombiana de Universidades

B

BID:	Banco Interamericano de Desarrollo
------	------------------------------------

C

CAF:	Corporación Andina de Fomento
CAFME:	Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina Humana
CAN:	Comunidad Andina de Naciones
CAPE:	Coordinación del perfeccionamiento del personal de educación superior del Perú
CCETP:	Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada del Uruguay
CCR:	Comité coordinador regional
CDS:	Consejo de Defensa Suramericano
CEAACES:	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador
CEAPIES:	Comité de Evaluación, Supervisión y Acreditación de Programas e Instituciones Universitarias
CEED:	Centro Suramericano de Estudios Estratégicos de Defensa
CES:	Consejo Energético Suramericano de UNASUR
CES:	Consejo de Educación Superior del Ecuador
CEU:	Consejo Electoral de UNASUR
CEUB:	Comité ejecutivo de la universidad boliviana
CIECC:	Consejo Interamericano de educación, ciencia y cultura
CIJ:	Corte Internacional de Justicia
CINDA:	Centro Interuniversitario de Desarrollo de Colombia y Chile
CNA:	Comisión Nacional de Acreditación de Chile
CNACU:	Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias de Bolivia

CNAP:	Comisión Nacional de Acreditación de pregrado de Chile
CNRAU:	Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación Universitaria del Perú
CNU:	Consejo Nacional de Universidades de Venezuela
COANES:	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior de Brasil
CONABA:	Comisión Nacional del Beneficio Académico de Venezuela
CONAFU:	Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades del Perú
CONAMED:	Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa de Bolivia
CONACES:	Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Colombia
CONAP:	Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado de Chile
CONEA:	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador
CONEACES:	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad de la Educación Superior no Universitaria del Perú
CONEAU:	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria del Argentina
CONEAU:	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad de la Educación Universitaria del Perú
CONESUP:	Consejo Nacional de Educación Superior
CONSUCTI:	Consejo Suramericano de Ciencia, Tecnología e Innovación de UNASUR
CONUEP:	Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador
COSIPLAN:	Consejo Suramericano de Infraestructura y Planeamiento de UNASUR
CPIEM:	Comisión permanente de interacción de estudios militares del Brasil
CSC:	Consejo Suramericano de Cultura de UNASUR
CSDS:	Consejo Suramericano de Desarrollo Social de UNASUR
CSE:	Consejo Suramericano de Educación de UNASUR
CSE:	Consejo Superior de Educación de Chile
CSEF:	Consejo Suramericano de Economía y Finanzas de UNASUR
CSN:	Comunidad Sudamericana de Naciones
CSPMD:	Consejo sobre el problema mundial de las drogas
CSS:	Consejo de Salud Suramericano de UNASUR
CTRES:	Comisión técnica regional de educación superior

D

DOT:	Consejo Suramericano en materia de seguridad ciudadana, justicia y coordinación de acciones contra la delincuencia organizada transnacional
------	---

E

EEES:	Espacio Europeo de Educación Superior
ENADE:	Exámen de desempeño de los estudiantes de Brasil
ENC:	Exámen nacional de carreras de Brasil

ES:	Educación Superior
ESES:	Espacio Suramericano de Educación Superior
ESM:	Educación Superior Militar
ESN:	Educación Superior Nacional
ESUDE:	Escuela Suramericana de Defensa

F

FOMCALIDAD:	Fondo de Mejoramiento de la Calidad de Bolivia
FONPLATA:	Fondo Financiero para el Desarrollo de la Cuenca de la Plata

G

GTEAES:	Grupo de trabajo de especialistas en evaluación y acreditación de la educación superior
---------	---

I

ICFES:	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IES:	Institución o Instituciones de Educación Superior
IESALC:	Instituto Internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe
IIRSA:	Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana
INEP:	Instituto Nacional de Estudios e Investigación de Educación de Brasil
IPEBA:	Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica y Técnico Productiva

J

JID:	Junta Interamericana de Defensa
------	---------------------------------

L

LOCE:	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de Chile
LOES:	Ley Orgánica de Educación Superior

M

MERCOSUR:	Mercado Común del Sur
MEXA:	Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitario del MERCOSUR

O

OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA:	Organización de Estados Americanos
ONU:	Organización de Naciones Unidas
OPUS:	Oficina de Planificación del Sector Universitario de Venezuela

P

PAIUB:	Programa de evaluación institucional de las universidades brasileñas
PEI:	Programa de Estímulo al Investigador de Venezuela

R

RANA:	Red de agencias nacionales de acreditación del MERCOSUR
RIACES:	Red iberoamericana para el aseguramiento de la calidad en la educación superior
RME:	Reunión de Ministros de Estado

S

SACES:	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Colombia
SAI:	Sistema Andino de Integración
SEA:	Sistema de Evaluación y Acreditación de Venezuela
SEFA:	Sistema Educativo de Fuerzas Armadas de Colombia
SENESCYT:	Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del Ecuador
SES:	Sistema o Sistemas de Educación Superior
SESA:	Sistema de Evaluación, Supervisión y Acreditación Universitaria de Venezuela
SESM:	Sistema o Sistemas de Educación Superior Militar
SIMECAL:	Subsistema nacional de medición de la calidad
SINAES:	Sistema Nacional de evaluación de la educación superior de Brasil
SINAMED:	Sistema nacional de acreditación y medición de la calidad educativa
SINEACE:	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa del Perú
SNES:	Sistema Nacional o Sistemas Nacionales de Educación Superior
SPI:	Sistema de Promoción del Investigador de Venezuela
SUA:	Subsistema Acreditación de Venezuela
SUE:	Subsistema de Evaluación de Venezuela
SUNEDU:	Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria del Perú

T

TIAR:	Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca
-------	--

U

UASB:	Universidad Andina Simón Bolívar
UCUDAL O	Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga
UCU:	
UE:	Unión Europea
UNASUR:	Unión de Naciones Suramericanas
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPSA:	Universidad de Santa Cruz de la Sierra

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: El diseño de la metodología de Casos Múltiples de la Investigación	238
Figura 2: Triangulación de Métodos	238
Figura 3: Flujo grama del proceso de evaluación y acreditación ARCU-SUR	239
Figura 4: Estructura del Sistema de Educación Superior Militar de los países signatarios de UNASUR.....	240
Figura 5: Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la ES.....	241
Figura 6: Ejes del Sistema de Evaluación y Acreditación de Venezuela (SESA).	241

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Muestreo Oportunista	242
Tabla 2: Cambios y problemas de la Educación Superior en la Segunda Reforma.....	242
Tabla 3: Etapas de la educación superior en Suramérica.....	243
Tabla 4: Consecuencias de la Globalización para internacionalizar la Educación Superior.....	243
Tabla 5: Razones fundamentales que promueven la internacionalización de la educación superior.....	245
Tabla 6: Fechas de creación de los institutos de formación militar de Fuerzas armadas de Suramérica.....	246
Tabla 7: Marco legal y fecha en que la enseñanza militar se articuló a los SNES en el marco de UNASUR.....	247
Tabla 8: Titulación Académica, Grado Militar e Instituciones de ESM en el marco de UNASUR.....	248
Tabla 9: Procesos de cooperación y movilidad en ESM entre las fuerzas armadas suramericanas y su equivalencia en los SES.	250
Tabla 10: Instituciones de Educación Superior suramericanas con oferta académica de posgrado en el área de seguridad y defensa	251
Tabla 11: Líneas de investigación y estudio del CDS	252

INTRODUCCIÓN

En la década de los noventa se produjo una transformación de gran trascendencia en las fuerzas armadas de Sudamérica, motivada por las gestiones realizadas por las mismas instituciones castrenses ante las diferentes autoridades políticas y especialmente educativas, quienes después de un sinnúmero de análisis y debates en conjunto determinaron técnicamente que la educación militar sea reconocida como uno de los elementos constitutivos de los sistemas nacionales de educación superior transfigurándose en educación superior militar. Este hecho generó un cambio en la estructura institucional y especialmente en los entes responsables de la gestión y desarrollo de la educación castrense, todos estos esfuerzos fueron dirigidos a la construcción del nuevo perfil profesional y del *ethos* del militar del siglo XXI.

Estas nuevas competencias proporcionadas por el nuevo sistema de educación superior militar debían estar en concordancia a los nuevos escenarios – globalización, sociedad del conocimiento, desarrollo de la ciencia y tecnología, entre otros - y a las nuevas amenazas que atentan contra la seguridad y defensa de los países y de la región, como son: el terrorismo, las catástrofes naturales, el crimen organizado internacional y el narcotráfico entre los más acentuados. Este nuevo contexto de naturaleza transnacional determinó que el esquema del empleo y la conducción individualista de fuerzas armadas, se transforme y en la praxis se enfoque en la inercia de procesos integrados y cooperativos para el desarrollo de las operaciones militares.

Es importante resaltar el valor y la importancia que le imprime a la seguridad y defensa la Organización de Naciones Unidas (2005), como un pilar fundamental que contribuye al desarrollo integral de los países y de los conciudadanos. Reafirmando la necesidad de alcanzar un consenso entre los países en el reconocimiento de las amenazas y que la mejor estrategia de protección es actuar como un sistema colectivo y de acuerdo a los objetivos comunes y no en forma individualizada.

Tomando como referencia a esta declaración, los armisticios en la arena de la seguridad y defensa, han coexistido durante mucho tiempo entre las fuerzas armadas de Sudamérica consolidadas por los procesos de intercambio, cooperación, entendimientos, acuerdos, convenios y movilidad – alumnos y docentes -; especialmente en cada uno de los componentes que conforman la educación superior militar como son: la formación, el perfeccionamiento, la especialización y la capacitación.

Conciertos que inicialmente fueron informales frente a los gobiernos, pero debido a su importancia se han ido institucionalizando a través de la interacción de los diferentes procesos integracionistas de circunscripción subregional que se encuentran vigentes como: el Mercado Común del Sur y la Comunidad Andina de Naciones; rompiendo el esquema economicista de su génesis y cristalizándose como ejes centrales de las agendas políticas del área estratégica de la seguridad y defensa.

Estos presupuestos facilitaron que en el año 2008 con el fin de dar impulso a una verdadera integración regional y en especial en el área de la seguridad y defensa se crea la Unión de Naciones Suramericanas, cuyas acciones se dirigen a la construcción de una identidad regional, apoyada de una historia compartida y bajo los principios del multilateralismo, la vigencia del derecho en las relaciones internacionales y el absoluto respeto de los derechos humanos y a los procesos democráticos. Además se ha distinguido los principios y objetivos que se encontraban inactivos en los diferentes procesos integracionistas vigentes en el subcontinente y han germinado como privativos y originales de la región. Lo que le ha permitido sortear las tensiones presentadas en su fase inicial de estructuración, como lo certifica el poco tiempo empleado en la construcción de su naturaleza jurídica tanto regional como internacional, y ha puesto en marcha su institucionalización.

Lo original de esta propuesta integracionista es que todas estas acciones han sido posible llevarlas a cabo debido a la presencia de los Consejos de Nivel Ministerial, donde se resalta la creación del Consejo de Defensa Sudamericano, como un organismo técnico de consulta, cooperación y coordinación en materia de seguridad y defensa.

En el escenario de la seguridad y defensa ha existido y existe un real énfasis en la educación superior, como eje fundamental del instrumento militar – conformado por todos los miembros de fuerzas armadas -, cabe mencionar que cada uno de los países miembros de la Unión de Naciones Suramericanas tienen sus propios sistemas de educación superior militar, sus propios modelos de evaluación y acreditación y sus propias políticas y leyes que los sustentan, pero la presencia histórica de estos procesos cooperativos, de intercambio e integración entre las instituciones militares de la región, han permitido emplearlo como un mecanismo que facilita que estos modelos propios, particulares y nacionales sean permeables a criterios comunes en materia de la seguridad y defensa, considerando las similitudes y diferencias de cada sistema educativo.

Así mismo, la ausencia de un modelo de evaluación y acreditación acorde a la naturaleza y especificaciones de la profesión militar en la región, influyó al origen de dos procesos independientes pero interrelacionados y complementarios; el primero ejecutado por planificación y gestión de fuerzas armadas y el segundo por las agencias nacionales. Cabe mencionar que los resultados obtenidos por parte de la agencia, causó tensión, incertidumbre y desconfianza, debido a que en su estructura funcional no disponen de pares académicos con conocimiento y expertise en el área de la seguridad y defensa.

Estos acontecimientos junto a la institucionalidad de los compromisos y acuerdos de índole cooperativo y asistencial existente entre fuerzas armadas de la región, especialmente en el área de la educación superior militar, han generado acciones que justifican el establecimiento de un organismo técnico de carácter supranacional que sea el responsable de la gestión de los procesos de aseguramiento de la calidad y del reconocimiento directo por parte de las agencias y modelos nacionales de los conocimientos, competencias y aptitudes; y de la titulación de las diferentes carreras de grado y programas de posgrado del área de la seguridad y defensa en el marco de los países signatarios de la Unión de Naciones Suramericanas.

En este sentido, es importante determinar la influencia que ejerce la dinámica de la convergencia transnacional de la educación superior militar y de sus modelos de aseguramiento de la calidad en la región, ya que contribuyen a la integración en el área de la seguridad y defensa, debido a la similitud de sus estructuras organizacionales y académicas, de su doctrina de empleo, de su cultura militar y en la identificación de amenazas.

Ya que de acuerdo a Schwartzman (1999), la educación superior en el mundo ha vivido y vive un proceso de universalización. Esto significa que los procesos de reforma, la necesidad de generar modelos innovadores centrados en el estudiante, la utilización de las tecnologías de la información, el fomento de la autogestión, la formación integral y el aprendizaje a lo largo de la vida, no son elementos distintivos de un continente, de un país o de una profesión. Estos son los elementos que paulatinamente han ido incorporando a todas las instituciones de educación superior sin diferenciar su área de conocimiento para conservar el papel histórico que la sociedad les ha conferido como generadoras de conocimiento y transformadoras de la sociedad, como señala (Alcántara, 2006, p. 14). Y con mayor razón en la arena de la seguridad y defensa, ya que proporciona todos los elementos para el eficiente funcionamiento de los Estados y sus conciudadanos, ya sea en forma individualizada o como

comunidad, y además contribuyen al dictamen de políticas de seguridad nacional y regional acordes a los escenarios que se presenten.

Estructura de la tesis

Basados en el objeto de estudio y en la finalidad de la presente investigación, su estructura se ha construido sobre la base de una secuencia lógica que facilite su comprensión y desarrollo.

En Capítulo 1, se presenta la construcción del objeto de investigación establecido por el diseño de la investigación y por los enfoques teóricos que contribuyen a la normalización de los procedimientos para construir y evaluar el proceso investigativo de manera que alcancen una coherencia interna e integralidad que contribuyen a la explicación y el desarrollo metodológico del problema propuesto sobre la base de los objetivos propuestos.

En el Capítulo 2, se presenta el marco teórico, basado en dos aspectos plenamente definidos. El primero tiene relación con el tema de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior desde su perspectiva histórica, su evolución basada en las diferentes reformas emprendidas producto de los cambios sociales y el alcance de su dimensión internacional y regional. El segundo, que conceptualiza a la educación militar y su surgimiento dentro de la arquitectura institucional de Fuerzas Armadas y de los Estados, además se establece la naturaleza y el enfoque de los diferentes procesos integracionistas que existen en Suramérica con el fin de alcanzar una convergencia en la arena de la seguridad y defensa.

En el Capítulo 3, se describe el contexto del surgimiento de la Unión de Naciones Suramericanas, su funcionamiento, la forma como operacionaliza sus proyectos de mediano y largo plazo. El balance y las perspectivas del Consejo de Defensa Suramericano y como a través de la convergencia de la educación superior militar trata de alcanzar la integración en el área de la seguridad y defensa fundamentado en los procesos del sistema educativo edificado por el Mercado Común del Sur.

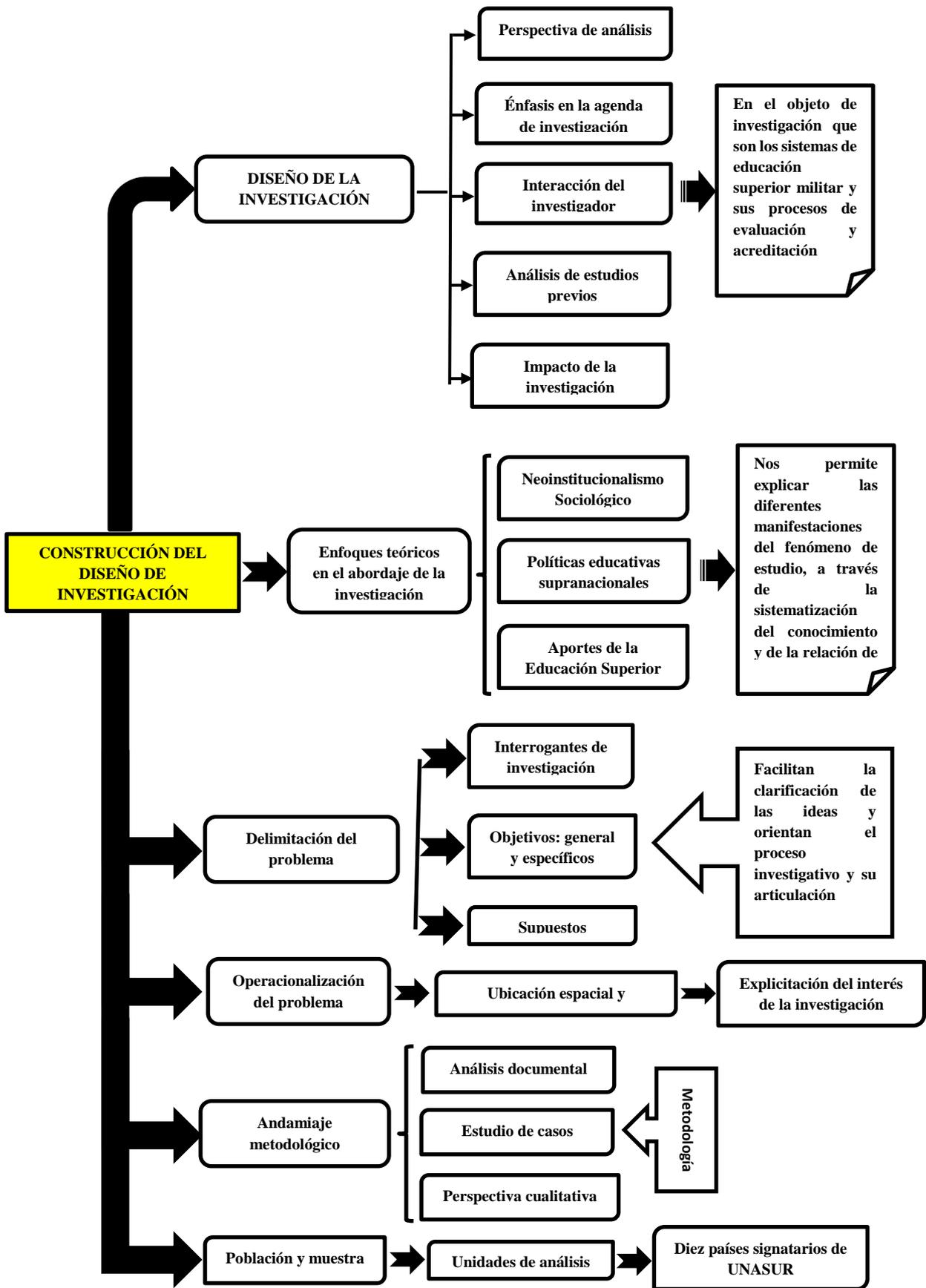
En el Capítulo 4, se explica la evolución de la educación militar en Suramérica y su convergencia a los sistemas nacionales de educación superior. Además revela que la presencia histórica e informal de procesos cooperativos y de asistencia entre las Fuerzas Armadas de la región en el campo de la educación a través de sus componentes - formación,

perfeccionamiento, especialización y capacitación de los cuadros militares -, facilitarían la integración en el campo de la seguridad y defensa y que estas acciones están acordes a los objetivos del Consejo de Defensa Suramericano.

En el Capítulo 5, trata de mostrar cómo se planifican y se ejecutan los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior militar en cada uno de los países, situación que permite destacar las similitudes procesuales, legales y estructurales, que a través de la metodología de estudio de casos permite establecer tensiones y correlaciones, que fundamentan la creación de un modelo privativo a las características y naturaleza de la profesión militar.

En el Capítulo 6, se da a conocer los resultados obtenidos en el proceso investigativo, destacando los criterios establecidos en la entrevista en profundidad que facultó el relevamiento de la información. De igual manera se presentan las conclusiones obtenidas a través de un análisis riguroso que proporciona una posible solución al problema de investigación. Finalmente se señalan las potencialidades, limitaciones y futuras líneas de investigación, que condicionaron a este proceso investigativo.

CAPÍTULO 1



CAPÍTULO 1

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

1.1. El diseño de la investigación

El diseño de la presente investigación, toma como fundamento las perspectivas de análisis de los procesos de evaluación y acreditación de los sistemas de educación superior (a partir de ahora y para la presente investigación SES) desde la política, la administración y gestión de las instituciones; lo que circunscribe a la presente investigación y sobre todo, de acuerdo a Samaja (2002), “establece el marco del contexto - cultural, social, político, económico e institucional – que configura las condiciones históricas que lo hacen posible” (Marradi, Archenti y Piovani, 2010, p. 59).

Por otra parte, como aporte a esta construcción, está el énfasis que se ha proporcionado a la agenda de investigación de los países del subcontinente sobre las diferentes dimensiones de la educación superior (a partir de ahora y para la presente investigación ES), especialmente en el ámbito de la evaluación, acreditación nacional y transnacional. Otro factor de suma importancia, es la Resolución de la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU - 2005), en la que realza el valor de la defensa y seguridad en el desarrollo integral de los países miembros y reafirman el compromiso de:

Alcanzar un consenso en materia de seguridad y defensa basado en el reconocimiento de que muchas de las amenazas están interrelacionadas, el desarrollo, la paz, la seguridad y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, la mejor manera en que se puede proteger un Estado, no es nunca actuando completamente aislado, y todos los Estados necesitan un sistema de seguridad colectiva eficaz y eficiente, de acuerdo con los propósitos y principios de la Carta (numeral 72)

Del mismo modo, se destaca la interacción del investigador como actor empoderado en los diferentes conciertos de las reformas de la educación militar hacia la arena de la educación superior militar (a partir de ahora y para la presente investigación ESM), que ha involucrado un entramado de decisiones y prácticas, que de acuerdo a Marradi *et al.* (2010), conllevan la puesta en juego de instrumentos conceptuales y operativos, lo que puede significar describir, analizar, explicar, comprender o

interpretar, algunas situaciones de interés cuya definición y construcción forma parte de distintos niveles de complejidad.

El argumento descrito permite encausar teórica y metodológicamente a la investigación en un diseño flexible, que según Marradi *et al.* (2010), “pueden ser más o menos estructurado según el grado de detalle que adquiriera la planificación previa” (p. 56). Esta ductilidad en el diseño exige una toma de decisiones durante el proceso que proporcione ciertas características particulares a la investigación por efecto de su originalidad y fueron: en la construcción y delimitación del objeto, en la selección de las unidades de análisis, en los instrumentos de recolección de la información y en el proceso de análisis.

A medida que progresa la investigación existe la necesidad de realizar actividades de monitoreo epistemológico, para contrarrestar la posible influencia de los supuestos axiológicos intrínsecos del investigador que pudieren influir en la realidad a ser investigada, fenómeno que lo describe Sautu (2005), como: “asepsia valorativa” (p. 26), por ser un actor que ha recorrido los componentes de los sistemas de educación superior militar (a partir de ahora y para la presente investigación SESM) desempeñando varios roles. Por otra parte, según Marradi *et al.* (2010), en la construcción del problema se distinguen algunas prácticas que funcionaron como indagaciones preliminares, que permitieron ganar y focalizar el conocimiento sobre la cuestión en un proceso espiralado de propiedades descendentes. Es decir, focalizando los asuntos generales de interés encontrados durante el desarrollo de la investigación hasta alcanzar el centro del problema.

La presencia de ciertos estudios y resoluciones como: “Sistemas de Enseñanza Militar y Educación para la Defensa en Iberoamérica de Alda, S. (Ed.) (2010).”, junto al “Balance de las políticas de seguridad y defensa realizado por el Consejo de Defensa Sudamericano de UNASUR”, además “Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en Argentina” tesis doctoral de Mónica Marquina (2011) y varias investigaciones sobre evaluación y acreditación de la ES en América Latina y el Caribe, se convirtieron en los disparadores para la realización de esta investigación, lo que facilitó la identificación de algunos supuestos teóricos, ideas y concepciones explícitas e implícitas que establecieron nudos problemáticos focalizados que serán indagados.

Subrayar la importancia del impacto de la investigación en los SESM y en los procesos de integración en materia de defensa y seguridad y su relación con los sistemas nacionales de educación superior (a partir de ahora y para la presente investigación SNES), ha permitido establecer lo estratégico del tema en las agendas de los gobiernos de la región¹, convirtiéndolo en una prioridad y necesidad para los Estados y especialmente para la sociedad. Ya que el disponer de SESM, se han tornado en herramientas esenciales para el cumplimiento de dos objetivos básicos de unas fuerzas armadas modernas: el primero, asegurar a las miembros de las instituciones castrenses una formación técnica y profesional adaptada a los exigentes requisitos cognitivos de una sociedad dinámica y compleja, bajo este marco las nuevas necesidades de defensa y seguridad; y el segundo, lograr que las instituciones armadas asuman como un principio democrático insoslayable de su funcionamiento el liderazgo civil y ser un componente integrado a la sociedad. La naturaleza del tema, es que a través de su abordaje en el ámbito académico, permitirá establecer estrategias de dimensión regional en procesos de evaluación y acreditación y a través de estos que facilite la integración en el área de la seguridad y defensa.

1.2. Enfoques teóricos en el abordaje de la investigación

El presente trabajo se sustenta por aportes multidisciplinarios tales como: la política, la sociología, la educación militar y la ES, a través de sus proposiciones interrelacionadas lógicamente que se derivan en implicaciones que facilitan la fundamentación del tema objeto de estudio. Esta particularidad de la perspectiva teórica, promueve un andamiaje que a través de la abstracción guiara la construcción del justificativo epistemológico.

A continuación se realiza la descripción de cada una de las perspectivas que integra el engranaje teórico para justificar el objeto de investigación.

¹ Entendiéndose por región al contexto geográfico ubicado al Sur del continente americano, conformado por doce países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú, Uruguay, Paraguay, Surinam y Venezuela. Constituyéndose en una unidad territorial homogénea por circunstancias históricas, geográficas, culturales, lingüísticas, políticas y sociales.

1.2.1. Contribuciones de la teoría del Neoinstitucionalismo Sociológico.

La teoría en mención, da importancia al estudio del ambiente y de los entornos culturales, sociales y políticos de las instituciones a través de los cuales los distintos actores y organizaciones intervienen y se desempeñan, teniendo así relaciones muy cercanas y estrechas entre los individuos e instituciones dentro de un determinado sistema social y político como es el ámbito educativo.

La teoría neoinstitucional en la Sociología surgió como reacción frente al funcionalismo y a las diversas corrientes de la teoría marxista y del conflicto que dominaba la sociología norteamericana en la década de los setenta. La importancia que la teoría le confiere al análisis de la institución como objeto de estudio, radica en el significado que le imprime Etzioni (1986), en su argumentación:

Nacemos dentro de instituciones, somos educados por ellas y la mayor parte de nosotros consumimos buena parte de nuestra vida trabajando para ellas. Empleamos gran parte de nuestro tiempo libre gastando, jugando, y rezando en instituciones. La mayoría de nosotros morirá dentro de una, cuando llegue el día del entierro la institución más grande de todas –el Estado– deberá otorgar su permiso oficial (p.1).

Coexistir en un mundo de instituciones significa que los individuos están relacionados con éstas de muy diversas formas, lo que implica que los procesos: sociales, culturales, económicos, políticos y organizacionales que se desarrollan en la sociedad mantienen estrecha relación con las instituciones. Por lo que el interés, por el estudio del contexto institucional como elemento explicativo del comportamiento y la conducta de individuos y grupos es un supuesto clave en el neoinstitucionalismo y en la actual investigación.

De acuerdo a Buendía Espinosa (2010), “es dentro de las instituciones donde los individuos toman decisiones, diseñan organizaciones y eligen entre distintas alternativas de conocimiento, por ello es importante comprender las características de esos contextos que los motivan a decidir y/o actuar de una

determinada forma” (p. 9). En este sentido, se podría afirmar que las instituciones de educación superior (a partir de ahora y para la presente investigación IES) sin importar su naturaleza funcionan en ambientes altamente institucionalizados debido a su larga historia y solidez en el mundo, y al hecho de dedicarse al descubrimiento y transferencia del conocimiento. Ambos presupuestos promueven que en su interior existan representaciones sociales y orientaciones normativas muy extendidas, y que, estas tiendan a actualizar las normas, los valores, las actividades y rutinas que lo constituyen como institución, debido a la influencia y al dinamismo de fenómenos sociales, científicos y tecnológicos.

DiMaggio y Powel (1999), señalan que hay diversidad de enfoques del neoinstitucionalismo, sin embargo, en forma muy marcada se distinguen la interdisciplinariedad con tres asignaturas que fundamentan el análisis organizacional: la económica, la política² y la sociológica. Es en la última donde se ha centrado el estudio de la educación (Ibarra, 2008). En su contexto más amplio, esta teoría destaca la centralidad y el papel de las instituciones en la conformación de la vida política, la producción y la reproducción de la sociedad. En este sentido, el “neoinstitucionalismo sociológico” hará hincapié en los procesos de socialización, pues es a partir de este último que los individuos conforman sus patrones, valores y marcos de referencia.

Los antecedentes del “neoinstitucionalismo sociológico”, distingue dos fuentes: la primera o clásica, argumentado por Durkheim, Weber y Marx, en la que se analiza a las instituciones desde la importancia de los símbolos, los valores culturales, la tensión entre burocracia y creencias y el papel del Estado como regulador de las relaciones sociales y derechos de propiedades (Giddens, 1998). La segunda o llamado también el viejo “institucionalismo sociológico”, argumentado por Chester I. Barnard (1968); Philip Selznick

² Según Buendía (2011), el interés principal en el Neoinstitucionalismo Económico, es el análisis de los mecanismos de regulación. Las instituciones son conjuntos de reglas, formales e informales, por medio de los cuales es posible reducir la incertidumbre en el intercambio como actividad básica de la sociedad (Coase, 1937 y 1960, cit. en Vergara, 1993; Williamson, 1991, 1994; North, 1993). El Neoinstitucionalismo Político desarrollado por March y Olsen (1997) está orientado al análisis del comportamiento decisivo en las instituciones políticas. En esta vertiente el comportamiento de los actores políticos se explica a partir de las prácticas organizacionales institucionalizadas, tales como las rutinas, las reglas, los códigos de conducta, las leyendas y los mitos de la organización, apartándose de la lógica del cálculo de las consecuencias de las acciones individuales (p. 9)

(1949, 1957); Abbott (1992); Selznick (1996); Stinchcombe (1997) y Parsons (1935a, 1935b, 1976), quienes destacaron la importancia de la cultura, los valores y los símbolos para la conducción efectiva de la organización (Ibarra, 2008, p. 3).

El neoinstitucionalismo sociológico, encuentra su génesis en los estudios de Meyer y Rowan (1977); Meyer (1977); Meyer y Scott (1983), “quienes establecen la importancia de las formas institucionalizadas para explicar la estructura que adoptan las organizaciones, más allá de las consideraciones que pudieran hacerse en términos de eficiencia” (Ibarra, 2008, p. 3). El cuestionamiento a esta premisa, viene dado por el énfasis de la incorporación de procedimientos socialmente racionalizados en las instituciones para sustentar su legitimidad social, pero que pueden afectar en la eficiencia de los resultados que a la larga repercutirá en su legitimidad social por los resultados logrados.

Siguiendo a DiMaggio y Powell (1999), este enfoque constituye un rechazo a los modelos del actor-racional, un interés en las instituciones como variables independientes, una nueva orientación hacia las explicaciones cognoscitivas y culturales y, un interés en las propiedades de las unidades de análisis supraindividuales que no pueden ser reducidas a agregados o a consecuencias directas de los atributos o motivos de los individuos (p. 42). El neoinstitucionalismo, intenta mostrar cómo determinadas normas, valores y hábitos condicionan la acción de las organizaciones y las impulsan a emular a instituciones ya establecidas y reconocidas por los resultados alcanzados en términos de eficiencia para los intereses de los diversos actores sociales.

De acuerdo a Zucker (1983) citado por DiMaggio y Powell (1999), en esta perspectiva, “la institucionalización es ‘un proceso fenomenológico por el cual algunas relaciones y acciones sociales llegan a darse por sentado’ y un estado de cosas en que los conocimientos compartidos definen ‘lo que tiene significado y las acciones que son posibles’ en este contexto” (Buendía Espinosa, 2010, p. 10). Las instituciones son convenciones y no desacuerdos, que según DiMaggio y Powell (1999) “toman un estatus con carácter de norma en el pensamiento y acción social (Buendía Espinosa, 2010, p. 10). Además,

incluyen sistemas de reglas formales, representaciones culturales informales y compartidas, símbolos y esquemas epistémicos de naturaleza dogmática. Estos esquemas dan fe a las argumentaciones de Campbell (2009), en que: “las instituciones suponen rutinas y procesos que sostienen estas configuraciones, símbolos, esquemas y reglas, garantizando, por tanto, su reproducción a lo largo del tiempo” (Buendía Espinosa, 2010, p. 10). Hecho comprobado a través de la historia en la génesis, evolución y desarrollo de las instituciones que conforman los SES en el mundo.

Los dos supuestos claves en que se fundamenta esta teoría en relación con el área educativa, son: el primero, en que la educación personifica una institución altamente compleja que da lugar a praxis causales y argumentadas. Que de acuerdo a Meyer y Rowan (2006), es lo que fundamenta la capacidad de adaptación a los escenarios fomentados por la gestión colectiva de los actores – alumno, docentes, administrativos y directivos – al interior de las instituciones. Bajo esta premisa, de acuerdo a Buendía Espinosa (2010), los seguidores de esta teoría buscan “comprender y explicar cómo se arriba a acuerdos que permiten que se imponga una de esas formas en el campo organizacional, excluyendo otras posibles³” (p. 10). Estos hechos cognitivos, facilitan establecer las relaciones entre las instituciones educativas con otras significativas para el ámbito social – especialmente con el Estado -, determinar las características estratégicas – fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas - y las derivaciones por cambios en su orden institucional.

El segundo supuesto establece la distinción entre organizaciones suaves y duras. A las primeras, Ibarra (2008), infiere que: “los criterios e indicadores formales de desempeño económico, centrados en la productividad y eficiencia técnica y en la rentabilidad económica, no se aplican de manera directa ni se expresan de manera explícita en la estructura y en las prácticas de la organización” (p. 4). En este grupo están consideradas las: escuelas, universidades y hospitales. De hecho, según Buendía Espinosa (2010),

³ De acuerdo a Dimaggio y Powell (1999), plantean que en la sociedad hay distintos campos organizacionales que poseen características propias que son comunes a todas las organizaciones que los constituyen. Un campo organizacional está formado por un conjunto de organizaciones relacionadas funcionalmente y pertenecientes a un rubro de actividad similar. (Buendía, 2010, p. 10).

“enfatisa el alto contenido simbólico de tales medidas de eficiencia y racionalidad formal al constituirse como mitos que posibilitan la construcción de legitimidad en la organización” (p. 10). En el segundo grupo, están inscritas las empresas y las organizaciones dedicadas a objetivos de corte economicista, como: bancos, financieras, industrias, empresas, etc.

En las organizaciones suaves, según Álvarez (2004), “el cambio es accidental, porque es resultado de la agregación circunstancial de agendas, soluciones, decisiones, actividades y formas organizativas de los diversos actores, los cuales carecen de objetivos compartidos” (p. 30). Lo que implica que el cambio en las IES es de tipo casual, atendiendo a la presión de los efectos de las transformaciones sociales y por el relativo ejercicio de la cualificación de los actores, cuyos resultados son irresolutos. Por otra parte, Marquina (2012), puntualiza en su análisis, que: “el cambio institucional se produce a partir de la fortaleza de las rutinas generadas, que hacen que los cambios vayan adquiriendo un carácter incremental o gradual” (p. 17).

Esta teoría contribuye con varios aportes, que es importante considerarlos en el análisis de los diferentes problemas que atañen a la ES, especialmente en la arena de la transformación sistémica e institucional de la educación militar, considerando la influencia de los cambios sociales, económicos y políticos en su ecosistema institucional y el rol que desempeñan los actores frente a este contexto.

Las transformaciones institucionales producidas en los SNES y en la educación castrense de la región como consecuencia de las reformas educativas de la década de los noventa – que están descritas en el Capítulo 2 de la presente investigación -, forjaron cambios en las conductas de los actores y en los organismos insertados en los sistemas, que es pertinente su estudio. Como efecto de estos cambios, surgieron políticas públicas que establecieron un sistema normativo que legitima y condiciona la calidad de los servicios y ofertas académicas de las IES sin importar su naturaleza – como la militar -, estos presupuestos instigaron en tensiones y readaptaciones en el comportamiento de los actores, en la cultura institucional de los SNES, en el

imaginario social⁴ y en los organismos del Estado responsables de esta área estratégica.

Así mismo, según Marquina (2012):

Las fuerzas exógenas provenientes de estos nuevos marcos normativos se han incorporado a las conductas y relaciones de los [actores], generando cambios y adaptaciones en sus intereses y valores, que a la vez modifican el entorno en el que actúan, es decir, la organización universitaria (p. 18).

1.2.1.1. La teoría del Neoinstitucionalismo como camino a la integración regional.

Los aportes del neoinstitucionalismo como eje central para estudiar los procesos de integración regional, evidencia una visión política distinta a la mayoría de los estudios existentes, que convergían en el debate del Estado – nación, por lo que su aplicación presenta nuevos esquemas, como se fundamenta en la investigación en curso.

En materia de gobernabilidad⁵ y *governance*⁶, la teoría neoinstitucional se nutre de la legitimidad política que da la gobernabilidad y la legalidad política que otorgan las instituciones que forman parte del entramado de la *governance* y que facilita el análisis de las estructuras de gobierno que conforman los sistemas de integración. Este debate teórico, permite conocer los tipos de

⁴ Según De Sierra (2013), los imaginarios sociales “permiten explicar no sólo la modificación de las reglas formales al interior de las instituciones de ES, sino que además nos llevará a comprender la filtración de un conjunto de constreñimientos informales que constituyen parte del bagaje cultural (imaginarios) de una institución y/o sociedad, pero que a su vez influirá en la transformación de su rutina, inclusive como obstáculo del mismo cambio” (p. 14).

⁵ De acuerdo a Alcántara (1994) sostiene que puede entenderse “por gobernabilidad la situación en que concurren un conjunto de condiciones favorables para la acción de gobierno que se sitúan en su entorno (de carácter medioambiental) o que son intrínsecos a éste (p. 11). Alcántara (1995), profundiza su definición señalando que: “se forma a partir de impulsos que vienen del propio gobierno y que se expresan a través de las políticas públicas, éstas a su vez son receptadas por la sociedad, que emite su respuesta a través de individuos solos o a través de las organizaciones (p. 22). En otras palabras, para lograr los objetivos propuestos se debe propender al buen rendimiento de las instituciones con el fin de asegurar la gobernabilidad del sistema.

⁶ De acuerdo a Sosa (2000), *governance*: consiste en contar con los medios administrativos, financieros y sociales para llevar adelante las tareas de gobierno, mientras que la gobernabilidad es el apoyo político para llevar a cabo las tareas de gobierno (p. 1). Por lo que los términos gobernabilidad y *governance* son disimiles en su especificidad y no en su contexto.

instituciones y su construcción genera una base epistemológica para comprender el mecanismo institucional en el cual las integraciones regionales se encuentran inmersas.

De acuerdo a Ríos (2005):

Los esquemas de integración latinoamericanos son complejos en su análisis institucional, debido a que cada esquema es diferente, el nivel de integración difiere en gran medida y en la complejidad de su aparato institucional según el nivel de integración, pero estas características no determinan siempre el alcanzar los resultados deseados (p. 77).

Esta complejidad está representada por la legalidad y legitimidad, son dos términos que van de la mano con la gobernabilidad que pueden tener las instituciones que conforman las integraciones regionales en el subcontinente.

En la primera década del siglo XXI se manifestó una crisis expresa de gobernabilidad, que condujo a una reestructuración del sistema mundial, debido a las incapacidades gubernamentales y de las instituciones internacionales. Estas reformas según Ríos (2005), aunaron esfuerzos democráticos que condujeron a la creación de instituciones que favorecieron la conducción de políticas globales, regionales, nacionales y locales. Como fueron los resultados alcanzados por los SES en su incorporación a la dimensión regional e internacional (Como se describió en el Capítulo I, numeral 1.2).

El análisis integracionista regional desde el contexto neoinstitucional se muestra sugestivo debido a sus enfoques no excluyentes entre actores e instituciones que consiguen apropiarse y concretar este fenómeno. En donde, el análisis institucional se encuentra sustentado en los marcos jurídicos, acuerdos y procesos de intercambio y cooperación taxativos tendentes a regular la participación de organizaciones y la legitimación de nuevas reglas

formales o informales, como lo ha demostrado las acciones desarrolladas por fuerzas armadas de la región en el ámbito de la educación y en sus operaciones militares combinadas⁷.

Según Riojas (2004), en las estructuras regionales se ven insertadas otras dinámicas de carácter nacional o internacional con diversos grados de penetración, participación y exigencias de adaptación. En este sentido, la perspectiva neoinstitucionalista resulta de interés para el desarrollo de la integración regional, ya que el enfoque de los intercambios no es exclusivamente de carácter económico, sino también formas esenciales de interacción institucional y organizacional con el fin de mejorar su desempeño, de esta manera se hace énfasis en el carácter evolutivo de las instituciones.

De acuerdo a Riojas (2004), el grado de integración que pueda existir en una región determinada, genera también la legitimación en las organizaciones que componen la estructura institucional de la misma, si hay una integración frágil, se propenderá a diferenciar los espacios más dinámicos de aquellos que tengan dificultades de adaptación y las consecuencias serán el incremento de desigualdades económicas, sociales, culturales, educativas y políticas. Este fenómeno, desde la lógica transnacional conlleva a la consolidación de grandes unidades de carácter supranacional integradas en servicios regionales, en que se desenvuelve un tejido institucional y organizativo complejo. Existen condiciones que requiere una integración, como son la existencia de proyectos de articulación territorial o institucional y una voluntad política, al amparo de la cual se organicen y regulen las interdependencias.

⁷ Son las operaciones realizadas con fuerzas y medios de dos o más Estados en el ámbito de una alianza o coalición. Su ejecución eficaz se verán afectadas frecuentemente por los siguientes factores: diversos objetivos nacionales; diferencias culturales; variada capacidad tecnológica; falta de homogeneidad doctrinaria, de procedimientos, de instrucción, y de material y equipo, distintas aportaciones nacionales; y otros. (Manual de Doctrina Básica del Ejército ecuatoriano, 2009, p. 25).

De acuerdo a Sierra (2002), “los modelos de regionalismos se pueden considerar modelos institucionales ya que mantienen esquemas derivados de las áreas geográficas en las que se localizan y de los paradigmas simbólicos y culturales en las cuales se han consolidado las regiones (p. 151)”. Lo que justifica la perspectiva neoinstitucionalista en el análisis de estos procesos.

1.2.2. La perspectiva de las políticas educativas supranacionales de la educación superior en Suramérica.

Una vez que se han analizado las teorías y perspectivas que sustentan la importancia de las instituciones y la interacción con los actores en varios procesos sociales, de integración y en especial en el educativo, es conveniente embarcarse en el análisis hacia otras dimensiones que conforma parte del objeto de estudio, y se concretan en los sistemas y su relación en la estructuración de instituciones y políticas con fisonomía supranacional, que a través del discernimiento de los procesos de evaluación y acreditación de alcance regional aporten a la institucionalización de un bloque regional o parte de este, a través de las áreas estratégicas que lo conforman como son: la económica, la social, la política, la educativa y la seguridad y defensa, etc.

La posibilidad de la aplicación de procesos supranacionales – como parte de los mecanismos de aseguramiento de la calidad – facultan el estudio e interpretación de las políticas educativas gestionadas por el organismo regional y su impacto en los SNES, además, aporta hacia la comprensión de las tendencias de armonización y convergencia educativa que se van fraguando con el desarrollo de estas políticas en los diferentes contextos regionales y nacionales, reforzados por la transcendencia del desarrollo de la internacionalización – o regionalización - de la ES y el acrecentamiento de la cooperación; intercambio; movilidad de docentes y estudiantes, así mismo, es importante resaltar la progresiva homogeneización curricular y el incremento de la congruencia en los SNES entre los países de la región.

Según Egido, Ruiz y Valle (2013), consideran que:

Las acciones, propuestas y lineamientos de organismos internacionales y regionales conforman una dimensión de análisis que constituiría la Política Educativa Supranacional en su sentido disciplinario más estricto. Así mismo, estos organismos desarrollan acciones diversas en materia educativa que vistas en su conjunto, pueden ser consideradas como políticas (p. 3).

Como es la tendencia actual que las políticas se pueden desarrollar como efecto de las decisiones tomadas por los Estados del subcontinente. Así mismo, Fernández Lamarra y Coppola (2013), sostienen que el concepto de supranacionalidad, surge como una alternativa de organización integral, que se caracteriza por tres aspectos:

- a) El reconocimiento por parte de distintos Estados que comparten un conjunto de intereses o valores comunes que le suministren un objetivo y la fuerza motivacional necesaria para la realización de un proyecto de características integracionistas
- b) La creación de un poder efectivo colocado al servicio de esos intereses o valores. Esto se comprobará en la medida en que las decisiones de sus órganos comprometan a los Estados miembros a respetar y acatar tanto las normas como los dictámenes jurisdiccionales, tanto por ellos mismos como por los individuos que los integran
- c) La autonomía relativa de ese poder, que significa su diferenciación respecto al poder de los Estados participantes. Lo que implica ponerse al servicio de la idea que los agrupa (p.70).

Otro estudioso de la arena de la supranacionalidad como Catalano (1966), en su obra “Manual de Derecho de las Comunidades Europeas”, puntualiza con claridad este concepto: estableciendo que una característica esencial y fundamental de los acuerdos de integración, es el convencimiento de la ejecución y aplicación de preceptos concertados entre los signatarios a órganos comunes y autónomos. Estas acciones permiten expropiar ciertos elementos de la competencia propia de los Estados, cediéndole a instituciones comunitarias, hegemonía legal de jurisdicción, de decisión, de control político y no solo limitando hacia la ejecución de actividades o proyectos.

En este contexto, de acuerdo a Methol Ferré y Metalli (2006), destacan: “que la voluntad de muchos países de integrarse en bloques regionales aprovechando de objetivos e intereses comunes, responde a una necesidad natural del Estado que es el bien común y los derechos de los ciudadanos entre ellos la educación“(p. 41). En síntesis, lo supranacional, como efecto de los proyectos de unificación nacional o regional, emprende procesos de tardío desarrollo en el tiempo, que conllevan a una integración política, económica, social y cultural. Es decir, que según Fernández Lamarra y Coppola (2013), conlleva “hacia una integración de naciones, de hombres, de metas, de conceptos y de deberes. Es en este marco donde adquieren sentido y ‘sustancia’ las políticas educativas supranacionales” (p.70).

En el enfoque descrito es donde los procesos de evaluación y acreditación de dimensión regional en el ámbito de los SESM, adquieren la acepción de política educativa supranacional, intrínseca a la necesidad y responsabilidad de los Estados – seguridad y defensa -, y en especial de la sociedad como un mecanismo que contribuye al desarrollo integral de los países.

En el espacio de la Unión Europea (a partir de ahora y para la presente investigación UE), Schriewer (2011), señala algunos cambios ocasionados a partir de la ejecución de políticas supranacionales orientadas a la conformación del espacio europeo de educación superior (a partir de ahora y para la presente investigación EEES):

En lugar de control de procedimientos y de contenidos, se establecieron nuevas formas de control de resultados (por ejemplo, mediante acuerdos de objetivos y rendimiento, el cumplimiento de los cuales está supervisado y evaluado); se introdujeron nuevas formas de entrega de informes y de responsabilidad; los stakeholders⁸ (partes, entidades o personas

⁸ De acuerdo al consenso en la literatura especializada en esta temática, que señala que el termino stakeholder o partes interesadas fue acuñado por primera vez en 1963 por el Stanford Research Institute (SRI), para identificar a aquellos grupos o personas que son de importancia vital para la existencia de una institución u organización, lo que sin duda permitió abrir el debate acerca de la forma en cómo debía gestionarse una organización, respecto de las diferentes partes o grupos con las que se relaciona o depende (Freeman, 1984; Preston y Sapienza, 1990; Wang & Dewhirst, 1992; Clarkson, 1995; Sternberg, 1997; Lozano, 1999; Freeman, 2005; Sison, 2008; Lozano, 2009). (Gaete, 2012, p. 68).

interesadas) externos participan más en las decisiones estratégicas mediante paneles de gobernantes o consejos universitarios; la competencia se ha intensificado a través de rankings u otras herramientas como el ranking sobre excelencia investigadora de Gran Bretaña o la iniciativa alemana de la excelencia de las universidades (p. 49).

El éxito en instituir estas reformas radican en: las propuestas, el análisis, el consenso y ratificación por los Estados, instituciones y actores sociales que conforman estos procesos de tal forma que se puedan edificar políticas de tipo supranacional.

De acuerdo a Fernández Lamarra y Coppola (2013), “los estudios de carácter supranacional deben tener en cuenta estos debates para evitar ponerse al servicio de intereses opuestos a los nacionales y regionales, y propender a políticas y plantear propuestas que -en algunos casos- podrían ser de carácter neo-colonialista” (p. 72). Lo que evidencia que las políticas educativas de carácter supranacional, se trata de acciones de los Estados en conjunto en relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social en que intervienen y que sustancialmente determina el descubrimiento, la transferencia, la distribución, la apropiación y el reconocimiento del conocimiento impartido por los SES y como objetivo de este estudio dentro del ámbito de los SESM.

1.2.3. Aportes del campo de la educación superior.

Los sistemas educativos en América Latina y especialmente en Suramérica en las últimas décadas del siglo XX, crecieron vertiginosamente sobre la base de los modelos educativos de países desarrollados – especialmente los norteamericanos - y lineamientos de organismos internacionales – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ONU, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), entre las más importantes -, pero paralelamente no se produjo una innovación y actualización de sus estructuras académicas y áreas curriculares, lo que provocó un exiguo desarrollo en el ámbito de la ES.

De acuerdo a Krotsch y Suasnabar (2002), “el estudio de la ES constituye un campo de reciente desarrollo sobre todo en América Latina, que se fue constituyendo a la par del proceso de reformas del sector iniciado en los años noventa. (Marquina, 2012, p. 20).

Esta realidad, según Krotsch y Suasnabar (2002), imprime: “la particular configuración de la ES en la región, que se encuentra sometida a un proceso de homogeneización a los patrones latinoamericanos que sólo es dificultado por la fuerte autonomía de las IES locales y a la resistencia que a las modificaciones presentan las viejas estructuras académicas y los actores que se oponen al patrón de medidas que se implementan desde el Estado” (p.1).

Este lineamiento proporciona las bases para la contribución de la “sociología de las organizaciones”, que ha permitido consolidar las diferentes teorías que fundamentan el estudio de la ES, como las descritas a priori - neoinstitucionalismo y políticas supranacionales con el propósito de describir, comprender y explicar las relaciones entre: los sistemas, las instituciones, las políticas educativas y los sujetos sociales que conducen los procesos de transformación articulados a las condiciones contextuales de cada país y su convergencia en la región, ya que todos los procesos sociales y sus transformaciones como la ES tienen su origen en organizaciones formales o bien están mediatizados por ellas.

La visión sociológica descrita y enfocada hacia la construcción del objeto de investigación, a través de la reflexión de la problemática institucional, permitirá que se cuente con un instrumento esencial, para delinear los modos diferenciados de las intervenciones tanto en el interior como entre las organizaciones y con el contexto social regional. El análisis de las funciones de las organizaciones, la comprensión de los mecanismos de interrelación en las tareas específicas, los juegos de poder, la simbólica, lo ritual como homogeneizante, las fuerzas centrífugas y centrípetas presentes en su realidad, son el escenario en el cual se desarrolla el compromiso de las instituciones, la conformación de modelos de conducción y autoridad, modelos

de convivencia y la materialización de principios básicos de relaciones sociales e integracionistas.

En este sentido, la “Declaración Final” formalizada por la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), en la que considera que: “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano, universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (párr. 1). Los elementos descritos en el dictamen, permiten identificar los principales planteamientos políticos y estratégicos de los países de la región, para promover la consolidación, la expansión, la calidad, convergencia y pertinencia de los SES y sus elementos.

Así mismo, según el CRES (2008), señala que si bien estos proyectos integracionistas, “han permitido formales avances hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región, entre los cuales, uno de los más importantes, es la educación y en particular la Educación Superior” (párr. 5). Por ello, la necesidad que a través de los sistemas y subsistemas de ES en los que se encuentra inmersa la ESM - se busquen alternativas de índole estratégico que coadyuven a cristalizar estos ideales de suma importancia y de beneficio subcontinental.

De acuerdo al análisis realizado por Clark (1983), sobre los elementos de la organización de los SES, en los que determinó la importancia del: conocimiento como estructura organizacional; el trabajo, como elemento base de la diferenciación académica; las creencias, como aspecto que fortalece o disminuye la cultura organizacional; la autoridad, como instrumento para configurar el comportamiento del sistema; y la integración, como una forma de coordinación dinámica entre los elementos descritos; estas distinciones le facilitaron al autor establecer un modelo de análisis de los SES denominado “el triángulo de coordinación” destinados a la coordinación y el control.

El primero de los elementos de esta triada es, la acción de la autoridad estatal, que de acuerdo a Marquina (2012), “diseña e implementa políticas”. Que su alcance puede ser nacional o transnacional dependerá del contexto de

la administración y del espacio geopolítico asignado. Clark (1983), explicitó, algunos casos de sistemas de países desarrollados en que se puede visualizar la influencia y las transformaciones a partir de iniciativas provenientes del Estado. El segundo elemento, opera sobre la base de los factores del mercado, en donde la coordinación se ejerce basado en tres sectores transaccionales: consumidores, ocupacional e institucional, y de acuerdo a Marquina (2012), “no con el arreglo a regulaciones sino a la competencia entre instituciones” (p. 21). El tercero, tiene como base la interacción oligárquica académica, en contraste con el orden político – burocrático - o la interacción del mercado, con alto grado de poder y autonomía, especialmente en las funciones sustantivas de la ES (descubrimiento y transferencia del conocimiento).

En concordancia con Marquina (2012), “estas diferentes formas de coordinación de los sistemas dan cuenta del poder proveniente de diferentes ámbitos en los que participan distintos grupos de interés en los SES” (p. 21). Por consiguiente, a los SNES de la región, por las características de las convenciones de coordinación e integración, están ubicados con una mayor tendencia hacia la autoridad estatal, debido a la hegemonía que tiene el Estado en la administración, financiamiento, control y evaluación del sistema. Así mismo, los procesos SESM, fueron creados para poder ejercer un mayor grado de control y regulación por parte de los Estados, debido a la raigambre disímil y caótica ocasionada en la época de las dictaduras en la región y a la importancia que ha adquirido la defensa y seguridad en el contexto mundial y especialmente en el desarrollo regional.

Siguiendo la línea argumentativa del neoinstitucionalismo sociológico y a los modelos de integración y regulación de los SES, Clark (1983), “sostiene que los SES cambian de manera incremental e imperceptible, debido a la materia prima con que estas organizaciones trabajan: el conocimiento” (Marquina, 2012, p. 22). Esto implica que se debe gestar un enfoque sistémico del cambio, sustentado por las interacciones de la sociedad y los SES. Que de acuerdo a Clark (1983), “para empezar es útil tener presente

la diferencia entre surgimiento de un sistema educativo como forma básica de cambio y la alteración de un sistema una vez instalado⁹” (p. 262).

Lo que implica, que la institucionalización de los SES por efecto del cambio, es el resultado de la acumulación de segmentos intrínsecos que se producen al interior del sistema. Esta adaptabilidad de los SES, según Clark (1983), “reside primordialmente en la diversidad interna del conglomerado, de esta amalgama organizacional” (p. 267). Por lo que adquiere características según Durkheim de “torcerse y adaptarse a una gran variedad de circunstancias y ambientes” (Clark, 1983, p. 267). Obteniendo sistemas particulares y exclusivos pero que son permeables entre sus componentes que promueven hacia la articulación y convergencia de sus dimensiones.

Estos esquemas serán de sumo interés, ya que permitirán analizar el comportamiento organizacional de los SESM frente a la aplicación de políticas supranacionales de evaluación y acreditación como instrumento que dinamiza la integración regional del área de defensa y seguridad.

1.3. Delimitación del problema: interrogantes, objetivos y supuestos

El interés de la presente investigación es analizar los sistemas de evaluación y acreditación de la ESM y su capacidad de articulación y convergencia en el marco de los procesos de integración regional dentro del área de la seguridad y defensa a través de planes y proyectos propuestos por el Consejo de Defensa Suramericano (CDS) y su transformación en políticas de alcance supranacional por parte de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR).

La interrogante formulada de tipo general que la investigación plantea responder es: ¿Cómo se han desarrollado los procesos de evaluación y acreditación de la ESM en el marco de los países miembros de UNASUR y que tensiones y convergencias se han manifestado en el proceso de integración regional en el área de la seguridad y defensa a partir del balance de las políticas establecidas a partir del año 2010 por el CDS?

⁹ En la obra escrita por Margaret Archert (1979), se puede determinar la diferencia de estas dos premisas, a través del estudio comparativo e histórico realizado en su obra. En la que la primera parte dedica al “surgimiento de los sistemas educativos estatales” y en la segunda, centrada “en los sistemas educativos en acción”. (Clark, 1983, p. 262).

La indagación que proporcionará la respuesta a la pregunta planteada, se basa en el análisis documental de fuentes primarias y secundarias de los procesos de evaluación y acreditación de los sistemas nacionales de ESM y en el criterio relevado en la entrevista en profundidad aplicada a los actores responsables de la gestión académica y administración de los SESM, enfatizando en las analogías y diferencias de los procesos, a fin de alcanzar la articulación y encontrar las convergencias de los sistemas.

Esta investigación al ser por su naturaleza de diseño flexible, no se ha considerado la utilización de hipótesis, destacando su característica exploratoria y explicativa. Decisión justificada por el argumento de Marradi *et al.* (2010), que indica que: “hay cuestiones que se pueden definir de antemano, pero hay muchas otras que no pueden ser definidas con anticipación y que deberán ser decididas a lo largo del proceso de investigación y en función del acercamiento a los objetos y sujetos de interés” (p. 58). Además, el recorrido espiralado al que se hizo referencia anteriormente, permite identificar aspectos problemáticos que se van delineando en supuestos que son inherentes al planteo de interrogantes que guiaran y delimitaran el abordaje de la investigación.

Los supuestos inherentes que orientan el quehacer investigativo, sustenta que los procesos de evaluación y acreditación al ser instrumentados por la gestión de las políticas educativas supranacionales obtienen una dimensión normativa que permite entender la realidad política de una nación en términos educativos y en el entramado de dinámicas que le subyacen. Por este sentido político, de acuerdo a Valle López (2012) “debe darse una negociación que conduce a la adopción colectiva de decisiones que son consideradas legítimas por el grupo en cuestión y se convierten en una serie de acciones que se deben llevar a cabo con carácter imperativo” (p. 114).

Estas acciones están orientadas a perseguir objetivos concretos de beneficio común de acuerdo al repertorio de valores sustentado por el grupo y que sólo pueden alcanzarse mediante esas iniciativas colectivamente concertadas. De esta manera, las políticas educativas supranacionales inciden en los sistemas educativos por el contraste entre el alcance nacional, con su perspectiva regional o internacional, para detectar convergencias, divergencias y tendencias. Con la finalidad de indagar en aspectos de

mejora en los diferentes sistemas educativos nacionales surgidos de las ideas que puedan aportar otras experiencias nacionales diferentes.

Según Valle López (2012), “la Política Educativa Supranacional abarca tanto el estudio de las acciones de los organismos internacionales – o regionales - en materia educativa (hechos y resultados) como de los factores y las dinámicas que han generado esas acciones” (p. 119). Por lo que, el estudio de las acciones, se deriva de la descripción de los hechos y fenómenos políticos en el que se fundamenta la normatividad de estas prácticas, atendiendo a la contextualización integral, de donde se originan las recomendaciones, proyectos, planes y programas, etc. El estudio de los factores que están detrás de esas acciones, imprimen una vertiente analítica interpretativa de las actividades de las instituciones como de sus actores y de las evidencias en la praxis de la arena educativa.

La línea de argumentación descrita sobre la interrogante base de la investigación, fundamenta la necesidad de lograr y mantener la ecuanimidad entre sus elementos para que se pueda alcanzar esta visión estratégica de dimensión regional. Los elementos mencionados de acuerdo a De Puelles (2008), son: actores, diseño de las políticas, dinámica de ejecución, las ideologías, los valores, los sistemas educativos y el contexto. Los siete elementos deben ser analizados de forma integrada y holística, ya que no son autónomos, pero tienen una correlación directa y recíproca, que según Valle López (2012), hacerlo hoy en el marco de los organismos regionales o internacionales, proporcionan una presencia cada vez más significativa y cobra sentido el proceso integracionista. Y dan lugar a las siguientes interrogantes que se pretenden corroborar en el desarrollo del presente estudio:

- a. ¿Cómo afectan las tensiones entre la dinámica de la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación nacionales y el entramado institucional de los SESM de los países en el marco de UNASUR?
- b. ¿Cómo contribuyen las alianzas estratégicas, las relaciones institucionales, los intereses comunes, la cooperación e intercambio en el campo de la ESM, ajenos a la agenda política de la defensa y seguridad de los Estados en el marco de UNASUR a las políticas propuestas por el CDS?

- c. ¿Cuál es la influencia en la dinámica de la estructura académica de los SESM de los países miembros de UNASUR, por efecto del establecimiento de políticas educativas que contribuyan a los objetivos propuestos por el CDS?
- d. ¿Se podría hablar de un proceso implícito o explícito de evaluación y acreditación de la ESM respecto a las políticas educativas atravesadas por lógicas cooperativas previas a UNASUR pero reafirmadas por la institucionalización de un modelo?

En la lógica de la problemática esbozada, la cual es inferida por el equilibrio de los elementos que intervienen en las dinámicas de ejecución de las políticas educativas supranacionales – la evaluación y acreditación - que conllevan hacia procesos de integración como son los regionales, que fueron descritos anteriormente, son complejas las formas de poner en marcha una acción política concreta en el seno de los distintos Estados debido a la función de la naturaleza normativa que le dio origen y del organismo de dónde proviene que puede inducir a efectos diferentes.

Esta diversidad obliga a un cuidadoso análisis interpretativo, que será guiado por los objetivos de la investigación, que en concordancia con Sautu (2005) “la condición del objetivo es que se derive de la teoría y sea factible de ser desarrollado a lo largo de una metodología, por lo que teoría-objetivos-metodología es una triada que deben estar articulados entre sí” (p. 16). Y son los siguientes:

Objetivo General:

Analizar el proceso sostenido de institucionalización formal e informal de la UNASUR y del CDS, a efecto de los procesos de evaluación y acreditación de la ESM que conduzcan a la conceptualización de una comunidad de seguridad y defensa regional a partir del balance de las políticas realizado en el año 2010.

Objetivos Específicos:

- a. Analizar las tensiones creadas por la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación existentes en los SESM de los países miembros de UNASUR que dispongan de SESM.
- b. Identificar el grado de influencia de las relaciones directas y horizontales en el área de la ESM en el marco de UNASUR, que coadyuvan a los objetivos del CDS.

- c. Analizar el alcance de las políticas educativas en el área de la evaluación y acreditación de la ESM circunscrita en el marco de UNASUR, que contribuyan a los fines establecidos por el CDS.
- d. Describir las lógicas cooperativas implícitas y explícitas en la arena de la ESM, que con la intervención de los procesos de evaluación y acreditación contribuyan al desarrollo de una agenda de seguridad y defensa común institucionalizada por UNASUR.

Por otra parte, complementando a los objetivos de la investigación, se ha propuesto realizar aportes al área de la ES, a través de modelos teóricos de evaluación y acreditación de contextos educativos propios pero poco analizados por la naturaleza restringida de la educación militar. En este sentido, se espera que este estudio fomente la discusión y las líneas de investigación en seguridad y defensa como área estratégica para el desarrollo de los países a través de los SESM.

1.4. Operacionalización del problema de investigación

De acuerdo a Marradi *et al.* (2010), para hacer operativo un problema de investigación, “se lo puede pensar como la explicitación del interés del investigador por conocer algo de alguien” (p. 62). Para este caso, de acuerdo a los mismos autores, el “algo” se refiere siempre a “quién”, que temporal y espacialmente están situados y que técnicamente se denomina “unidad de análisis” (p. 62). Conformado por los procesos de evaluación y acreditación que operan en los SESM en el marco de los países que conforman UNASUR a partir del balance de las políticas de seguridad y defensa en el año 2010 realizado por el CDS.

1.5. El andamiaje metodológico

Según Aguirre (2008), actualmente a las ciencias sociales le corresponde proyectar una lectura compleja de los contextos en que se desarrolla, para permitir descubrir información que expliquen mejor los entramados sociales, particularmente los educativos, ya que son propios de las sociedades multiculturales; donde el *corpus* teórico y la propia construcción epistémica ponga en perspectiva lo multidimensional y transdisciplinario para aspirar entender los fenómenos sociales contemporáneos – como la integración regional de ciertos ámbitos estratégicos, como el educativo -.

El recorrido dicotómico que han asumido los fenómenos educativos, de lo global a lo local, de lo simple a lo complejo, de la certeza a la incertidumbre, ha exigido la flexibilidad del quehacer científico, donde nuevas razonabilidades, distintas sensibilidades, novedosos marcos de acción teórica, metodológica y empírica puedan responder a las demandas que los contextos, las acciones y los sujetos de este fenómeno muestran. El estudio en mención para el análisis del objeto de investigación ha determinado el uso de las metodologías de análisis documental y de estudio de casos.

1.5.1. Análisis documental.

Según Clausó García (1993), tradicionalmente, el análisis documental, ha sido considerado como el conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta o recuperación, o incluso para generar un producto que le sirva de sustituto (p.11). Esta concepción ha dado lugar a dos tendencias muy discutidas por diversos investigadores. La primera, que se centra en el análisis en varias fases – interna y externa¹⁰ - y la segunda que se fundamenta en la exclusiva función de descripción del contenido.

La investigación en desarrollo recurrirá a la doble naturaleza del análisis documental como soporte y contenido, es decir, abarcará la descripción total y formal de los documentos generados como productos de las evaluaciones internas y externas de los SESM. Lo que implica, que ubicará a los documentos en sus contextos nacionales o en el conjunto de circunstancias entre las que surgieron y que fundamenten su explicación. Que de acuerdo, a López Noguero (2002), “se constituyen en necesarios para interpretar los hechos y estudiar, también, los factores sociales, políticos, económicos, culturales, científicos, tecnológicos, etc.; descubriendo así el valor del mensaje y el impacto que puede ejercer” (p. 172).

Esta argumentación le ha permitido ser considerada como técnica de investigación, que Bardini (1986), la conceptualiza como:

¹⁰ Esta información esta detallada en Clausó García, A (1993). Análisis documental: el análisis formal. Revista General de Información y Documentación, 3(1) 11-19. Editorial Complutense, Madrid, España.

El conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a los «discursos» (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas -desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos- es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: «la inferencia». En tanto que el esfuerzo de interpretación, el análisis de contenido transita entre dos polos: el del rigor de la objetividad y la fertilidad de la subjetividad. (López Noguero, 2002, p. 173).

Lo que evidencia que el análisis documental, se sitúa en el ámbito de la investigación exploratoria y explicativa, pretendiendo descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición o interpretación.

En este sentido, se realizará el análisis de los informes de los procesos de evaluación forjados por las IES pertenecientes a fuerzas armadas, de la evaluación externa y el de acreditación realizados por las agencias encargadas del aseguramiento de la calidad de los países que conforman las unidades de análisis, de las inspecciones realizadas por los organismos que regentan la educación militar, los marcos regulatorios que guían estos procesos y la estructura de los modelos que se aplican, documentos oficiales, resoluciones, planes, y declaraciones elaborados por UNASUR y el CDS, a partir del año 2010.

La información que proporcionó el análisis documental, facilitó la construcción de la estructura de los instrumentos de recolección de la información, plasmado en las entrevistas en profundidad de característica semiestructurada, cuyas preguntas se basaron en cinco dimensiones preestablecidas a través de una matriz de análisis y son: a) datos demográficos; b) estructura académica y políticas educativas; c) tensiones y dinámicas de los procesos de evaluación y acreditación de los sistemas de educación superior militar; d) alianzas estratégicas y procesos cooperativos institucionales en la

arena de la educación superior; y e) mecanismos cooperativos e institucionalización de políticas supranacionales.

1.5.2. Estudio de casos.

Marradi *et al.* (2010), señalan que el estudio de casos es “un diseño de investigación orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una unidad” (p. 213). Autores como Stake (1994) y Yin (1993), abren el abanico de posibilidades e infieren la posibilidad de trabajar con más de un caso o varias unidades (Marradi *et al.*, 2010), esto permite erradicar el carácter privativo del diseño al considerar un único caso, como lo sostenían ciertos autores¹¹.

Por otro lado, Giovanni Sartori (1990), “considera al análisis comparativo y estudio de casos, como estrategias complementarias, y sostiene que, si bien los estudios de casos son implícitamente comparativos, cuando se trata de un solo caso no se aplica el método comparativo” (Marradi *et al.*, 2010, p. 213). En complemento a estos axiomas, autores como Stake (1994) y Yin (1994), incluyen en sus categorizaciones al referirse al estudio de casos, como la posibilidad de multiplicidad de unidades, denominándolos caso colectivo o casos múltiples respectivamente.

Traspolando estas premisas a la investigación propuesta, el objeto o el caso sería los procesos de evaluación y acreditación del SESM, mientras que las unidades de análisis que le dan la categoría de casos múltiples serían los países signatarios de UNASUR. Así mismo, vinculan a este diseño con los métodos cualitativos de la investigación (Feagin, Orum y Sjoberg, 1991; Stake, 1994).

Según Marradi *et al.* (2010), “una vez definido el objeto de estudio, en él se concentra toda la atención investigativa orientada a un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad más que buscando generalidades” (p. 214). Este fundamento, permite que se realice un análisis profundo de la estructura y aplicación de los procesos de

¹¹ Autores que consideran al estudio de casos como N=1 (un solo caso), Lijphart (1971), Eckstein (1975) y Bartolini (1991).

evaluación y acreditación nacionales y cuál ha sido el impacto en los SESM, como mecanismo que aporta hacia la integración regional en el área de la seguridad y defensa.

El diseño de la metodología de casos múltiples que se describe en la “Figura 1”, explica los pasos que se van a seguir en el desarrollo del presente estudio, con las diez unidades de análisis prescritas anteriormente, que están conformados por los países signatarios de UNASUR, que disponen de sistemas de ESM.

Los métodos y técnicas de recolección y análisis de la información que complementan este diseño, entre otros, son: análisis documental y las entrevistas en profundidad. Que son los formulados para esta investigación. Esta amalgama entre métodos e instrumentos cualitativos – entrevista en profundidad y análisis documental -, le imprime la naturaleza de multimétodo, que según Marradi et al. (2010), “el objetivo es abordar un fenómeno complejo en forma holística, en el que el investigador se aproxima al caso o casos a través de diferentes métodos de investigación o triangulación metodológica” (p. 214).

De esta manera, la aplicación de esta estrategia metodológica, asentirá la generación de una base empírica para concepciones y generalizaciones transfigurándole en un instrumento fundamental para la investigación social y sobre todo en educación.

El proceso de triangulación da la credibilidad de la indagación, que de acuerdo a Stake (1994), “ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas – metodologías e instrumentos - se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación” (p. 241). Es necesario hacer hincapié que ningún acto investigativo es totalmente repetible, la premisa en mención clarifica que la triangulación sirve también para esclarecer el significado de las disímiles convenciones a través de las cuales es percibido el fenómeno (caso o casos).

La “Figura 2”, presenta las relaciones múltiples que puede construir la triangulación. Para este estudio se realizará la triangulación entre dos tipos de

relación. La primera, por diferente fuente de datos, cuando se contraste la información obtenida del análisis documental con la de las entrevistas en profundidad. La segunda, con otras técnicas, cuando se trate de comparar los resultados de la investigación obtenidos de la aplicación del estudio de casos frente al análisis documental.

1.5.3. Perspectiva cualitativa.

El enfoque que guiará a este estudio es el cualitativo, centrado en aspectos metodológicos e instrumentales del análisis documental y del estudio de casos, que habilitará a la investigación compenetrarse en la realidad de su contexto, es decir, en la arena de la evaluación y acreditación de la ESM como componente de los SNES, intentando obtener sentido o interpretar los fenómenos producidos por la permeabilidad hacia la dimensión regional, buscando el significado de la integración en el área de la defensa y seguridad.

El análisis documental, se realizará a través del procesamiento analítico- descriptivo - sintético de los documentos formales e informales plasmados por los SESM y por los organismos estatales especializados en materia de aseguramiento de la calidad. Esta práctica incluirá la indagación, representación, descripción y transformación del contenido explícito e implícito, la clasificación, la indización, la anotación, la extracción, la traducción, la confección de reseñas y análisis de los significados¹².

Por otra parte, el estudio de casos, según Dulzaides Iglesias y Molina Gómez (2004), su valor científico estriba en su carácter de estudio denso, narrado en toda su diversidad a fin de desentrañar sentido generales, metáforas, alusiones, alegorías que se expresan a través de múltiples marcas en la unicidad de los casos, para que puedan constituirse en fuentes conceptuales, categoriales y de base de datos inherentes a la construcción de teoría, así como, elemento crítico importante en el proceso de reformulación de generalizaciones. Lo que implica, que los insumos obtenidos por el análisis documental, contribuirán para que las unidades de análisis (SESM) puedan ser

¹² Este procedimiento es detallado en la investigación realizada por: García Gutiérrez, A.L. (2002). Tratamiento y análisis de la documentación. En Vizcaya Alonso, D. (comp.). Selección de lecturas: Fundamentos de la organización de la información. La Habana: Universidad de la Habana.

organizadas, definir sus fronteras existentes (países signatarios de UNASUR) y determinar los constructos teóricos, ideas y conceptos que emergen de la aplicación de políticas educativas supranacionales, como lineamiento general para definir la importancia de los acuerdos y consensos sociales e institucionales formales e informales que conduzcan a la integración regional en el área de la defensa y seguridad.

Por otra parte, la entrevista en profundidad, aplicada a los actores responsables de la administración y gestión académica de los SESM de cada país miembro de UNASUR, permitirá según Marradi et al. (2010), “recolectar determinado tipo de información en el marco de una investigación” (p. 191). La entrevista en profundidad, es considerada una de las herramientas con mayor peso relativo en el campo de la investigación cualitativa. Pero por si sola no cubre las expectativas metodológicas, debido a que su fundamento está en el éxito del proceso comunicativo, por tal motivo el mensaje puede ser distorsionado por factores internos, externos y por los mismos actores – entrevistado e entrevistador -, por lo que su contenido puede ser subjetivo y es allí donde nace la necesidad de que la información sea contextualizada y contrastada, por eso debe ser complementadas o articuladas con otras técnicas, para este caso se lo realizará con los resultados del análisis documental.

Bajo los esquemas expuestos, Alonso (1998), define a la entrevista en profundidad como:

Una forma especial de conversación entre dos personas o grupal, dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación (Marradi *et al.* 2010, p. 192).

El tipo de entrevista en profundidad que se utilizará es la semiestructurada, llamada también “centrada” (Combessie, 2006), o “focalizada” (Merton y Kendall, 1946), que se caracteriza según Marradi *et al.* (2010), “por el hecho de que los entrevistados han recibido un estímulo específico o han participado de una situación social cuya experiencia subjetiva

es objeto de la entrevista” (p. 194). La influencia que han recibido los actores responsables de la administración y gestión académica de los SESM como agentes directos, es el impacto del desarrollo y de los resultados de la aplicación de los procesos de evaluación y acreditación en cada país del subcontinente. Por lo que, la entrevista podrá acceder a los saberes implícitos y explícitos del contrato comunicativo¹³ establecido entre el entrevistado e investigador.

Los problemas potenciales que pudieran presentar esta técnica en cuanto a la reactividad, fiabilidad y validez serán mitigados con el empleo de las evidencias proporcionadas por el análisis documental. Así mismo, la información que pueda obtener el investigador dependerá del clima de la comunicación, que está condicionada a las capacidades, habilidades y empatía entre los actores. La selección de entrevistados se realizará a través de un muestreo oportunista, que de acuerdo a Burges (1984), permite: “seleccionar aquellos sujetos proclives a colaborar en el estudio y a los cuales el investigador tiene garantizado el acceso” (Marradi et al. 2010, p. 198). Como es el grupo de actores responsables de la administración y gestión de los SESM cuyo total lo constituyen diez individuos, es decir la población total.

El diseño de la guía de la entrevista, abordará temas centrales y secundarios, pero no menos importantes sobre: normativa, modelos, funcionamiento, cambios estructurales, estructuras académicas, resultados, tensiones, posibilidades de articulación y convergencia total o parcial de los componentes que conforman los SESM, como también, preguntas abiertas referentes a la gestión de UNASUR, del CDS y si en este contexto es posible proponer la integración regional en el área de la defensa y seguridad.

Otro factor que contribuye al éxito de la entrevista, son los aspectos relativos al investigador (características demográficas, sociales y de pertinencia), que deben compaginar con el entrevistado, convirtiéndose en una fortaleza en este estudio, al ser el investigador/entrevistador miembro activo de

¹³ El contrato comunicativo según Alonso (1994), se construye como un principio básico de cooperación e intercambio regulador del discurso enunciado por el entrevistado y las intervenciones del entrevistador/investigador, en que se fijan reglas, procedimientos y condiciones, para que el contacto conversacional se desarrolle con un sentido y proyecto determinado en función del contexto social o de situación.

las fuerzas armadas del Ecuador, conoce el lenguaje, las formas, los códigos y los procedimientos militares, que permitirán el desarrollo y la descompartimentalización de la información requerida a través de la entrevista. La conducción de las entrevistas será cara a cara e in situ, proporcionando confort, confianza y un excelente ambiente comunicativo, pudiendo completar la información el entrevistado con documentos o con consultas a otras personas si lo exigiere el caso.

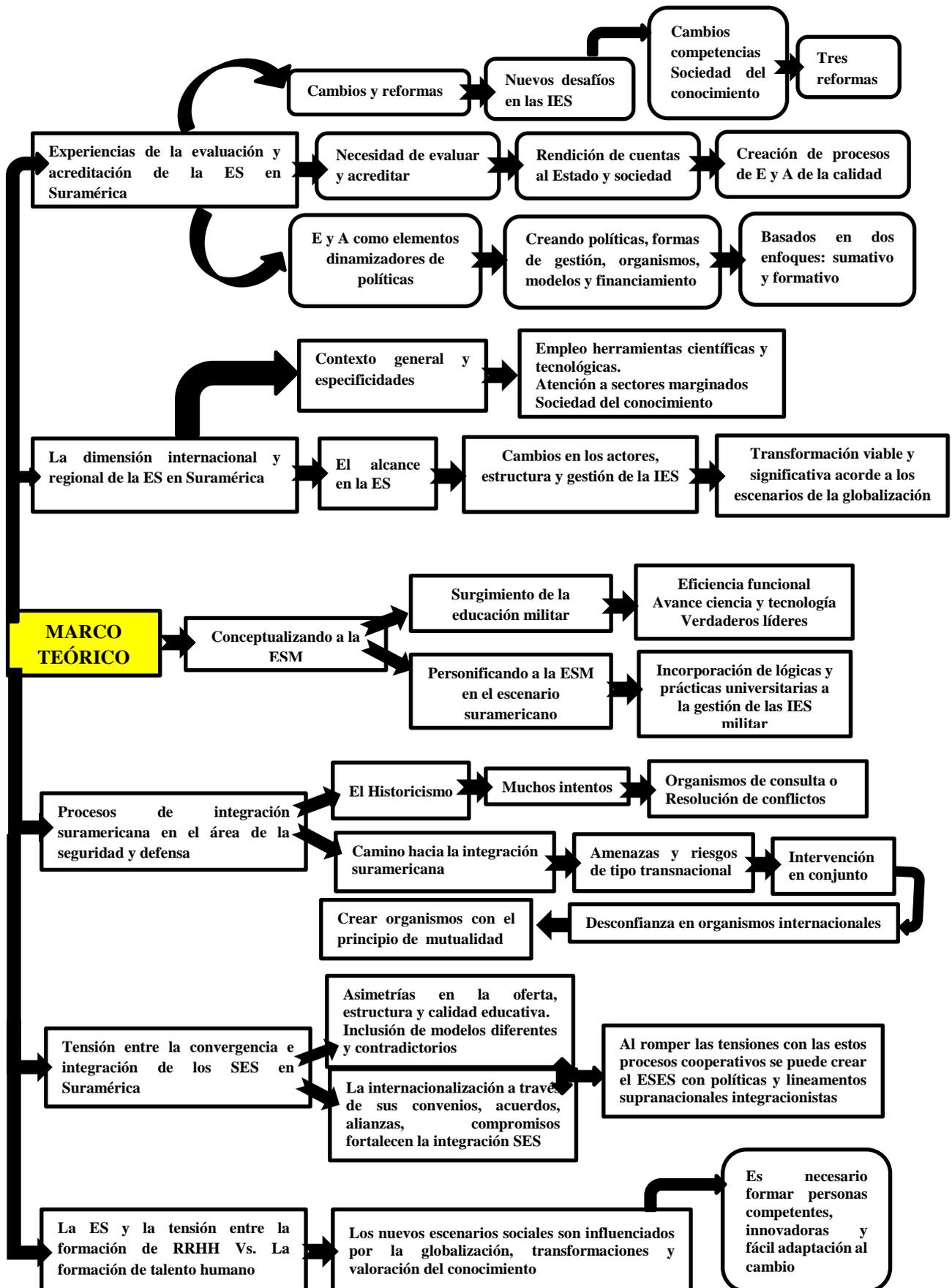
Todas las entrevistas aplicadas serán grabadas y filmadas previa autorización de los entrevistados, esto permitirá un registro de la información verbal y de la información tácita gestual de los informantes.

1.6. Población y muestra de la investigación

Como se manifestó *ut supra*, la población está conformada por los países signatarios de UNASUR, los cuales poseen un SESM, conformado por los componentes de formación y perfeccionamiento de la educación militar - que en analogía con los sistemas nacionales de ES son las carreras y los programas académicos que proporcionan titulación académica de grado y posgrado - gerenciados por las fuerzas armadas de Suramérica como: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, excluyendo de este análisis a Surinam y Guyana, que al ser naciones relativamente nuevas no disponen institucionalizado este sistema, por lo tanto, la formación y perfeccionamiento del profesional militar se lo realiza en el marco de convenios bilaterales y multilaterales con varios países de la región como son: Brasil, Colombia y Venezuela.

Bajo esta misma consideración, se seleccionará a los actores responsables de la administración y gestión académica de los SES a los cuales se les realizará la entrevista en profundidad semi - estructurada. En la “Tabla 1”, se presenta un resumen de la muestra y de la metodología e instrumentos que se aplicarán en la presente investigación en el marco del muestreo oportunista.

CAPÍTULO 2



CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. Experiencias de la evaluación y acreditación de la educación superior en Suramérica

2.1.1. Cambios y reformas en los sistemas de educación superior de Suramérica.

Alvin Toffler (1970), en su libro “El shock del futuro”, aseguró que el mundo ha emprendido dinámicos cambios tecnológicos y sociales, que germinaron transformaciones significativas en las personas, en las organizaciones y en los grupos sociales, atribuyendo nuevos desafíos especialmente a las IES (Rama, 2006). Ya que estas entidades al producir y transferir conocimientos y valores, se han convertido en los pilares fundamentales del cambio, proporcionando y desarrollando competencias para enfrentar y contribuir significativamente a la construcción de una sociedad basada en el conocimiento a escala global que afronte con eficacia y equidad los grandes problemas nacionales y de la región.

Estos cambios desencadenaron las diferentes reformas en la educación superior en la región. La primera reforma o reforma de Córdoba¹⁴ de 1918, según Comboni y Juárez (1997), “dimanaron del marco o del entorno de las instituciones universitarias, guiadas fundamentalmente por una motivación política: hacer de la universidad una pieza clave en el proceso de democratización y transformación de América Latina” (p. 11). Que se caracterizó por la incorporación de la autonomía y cogobierno universitario contribuyó a la expansión, democratización, rigor intelectual y desarrollo de la educación superior pública, permitiendo que la formación profesional se

¹⁴ La Reforma de Córdoba de 1918, fue el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional, iniciado por los estudiantes de la Universidad de Córdoba en Argentina, que marcó el inicio del ingreso de Latinoamérica al siglo XX. Ya que la universidad antes de esta reforma, solo respondía a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, obviamente de la Universidad. Este escenario, fue el camino de los cambios en la composición social y en erradicar los esquemas obsoletos de la universidad. Esta transformación permitió a las Universidades latinoamericanas alcanzar la autonomía universitaria, como su más importante rédito en el desarrollo de la universidad, así mismo, se instauró el cogobierno como parte de su función social al poder elegir sus propias autoridades, el impacto de esta reforma ha permitido que todo lo descrito sea parte de la normativa que rigen actualmente en las universidades en la región (Tünnermann, C, 2008, p. 16-19)

beneficie de una significativa movilidad social¹⁵, esta innovación estuvo vigente hasta inicios de la década de los setenta con el surgimiento de las dictaduras militares en la región que perduraron hasta finales de los años ochenta. La crisis económica de los finales de los años sesenta e inicios de los años setenta, demandaron la injerencia de los sistemas de educación superior, lo que promovió la segunda reforma, ya que la anterior según Rama (2006), “no respondía a los nuevos escenarios políticos, económicos y nuevas demandas sociales” (p. 11).

La segunda reforma se caracterizó por el establecimiento de un sistema compuesto por dos elementos - público y privado -, para satisfacer la gran demanda de matrícula, la insolvencia presupuestaria estatal para mantener la educación superior, restricciones en el acceso a la educación pública convirtiéndola en elitista y un crecimiento desordenado de la educación superior privada; todos estos factores ponía en duda la calidad del servicio debido a su espíritu mercantilista, diferenciado y especialmente heterogéneo, que impulsaron según Rama (2006), “modelos de calidad, de precios, de financiamiento diferenciados” (p. 12).

Estas peculiaridades, según Rama (2006), promovieron circuitos disimiles de calidad y de nivel socio-económico en el SES, creando un modelo más complejo e inequitativo que mermó la confianza social de los resultados alcanzados. Que según Brunner (1993), la ES estaba clamando por una transformación radical que parta de un nuevo enfoque conceptual y metodológico. Lo que llevó a la necesidad de instaurar políticas públicas y procedimientos que regularicen el funcionamiento, garanticen la calidad y resguarden la fe pública de los SES en cada uno de los países de la región.

El modelo de libre mercado¹⁶ instaurado en la década de los ochenta, tenía como propósito fomentar altos niveles de calidad en la

¹⁵ Movilidad social que vinculada a la teoría de las clases sociales y a la teoría de la meritocracia, consistió en los movimientos o desplazamientos que efectuaron los nuevos contingentes urbanos dentro del sistema socio-económico imperante fortalecidos por la formación profesional que exigió la Reforma de Córdoba.

¹⁶ Según la Ciencia Social de Economía, define al libre mercado, como el sistema en el que el precio de los bienes es acordado por el consentimiento entre la oferta y la demanda, basados en las leyes del mercado. Requiere para su implementación de la existencia de la libre competencia, sin coerción, ni fraude, etc., y especialmente que las transacciones sean voluntarias. Según Francisco López Segrera en su artículo publicado en el año 2010, sobre: “Prospectiva y escenarios mundiales y regionales de la educación superior”, reconoce que las fuerzas del mercado

educación superior, pero según Rama (2006), fue transgredido por la proliferación de instituciones y programas de cuestionada calidad, desnaturalizado precio y sin control regulatorio, menoscabando la formación profesional y técnica del sistema. Inicialmente se pensó que los actores internos, externos de la educación superior y el mercado laboral garantizarían los niveles de calidad, basados en la diversificación de las remuneraciones y en las ofertas profesionales. Dicha perspectiva fue equívoca, ya que primó la calidad del servicio de acuerdo a la capacidad económica como consecuencia de las asimetrías existentes en la distribución del ingreso de la población en la región.

Rama (2006), revela que:

Como derivación de la crítica a dichas concepciones fuertemente sesgadas por las ideas neoliberales y aperturistas, se comenzó a verificar la urgente necesidad de nuevas políticas públicas que regulen el funcionamiento de las instituciones universitarias, especialmente de las privadas, y que tiendan al establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad (p. 13).

2.1.2. Necesidad de evaluar y acreditar los sistemas de educación superior en Suramérica.

Este panorama de cambios, reformas y expansión de la oferta académica de diferente tipo de gestión en los SES de la región en la década de los años ochenta, motivó para que cada uno de los países suramericanos proponga soluciones a los modelos vigentes de ES en sus países, que según Kent y De Vries (1996):

A diferencia de décadas pasadas, ahora encontramos una sociedad que critica a la universidad; una universidad que debe rendir cuentas frente a públicos externos; y un SES donde actores tradicionalmente excluidos (bajo el

imperan el escenario del libre mercado representado por los sectores públicos y privados, que dan lugar a instituciones especializadas por función, área disciplinaria, tipos de audiencia. La jerarquía entre las instituciones de educación superior en el libre mercado se enfatiza mediante los rankings, aparece una súper-élite global y se produce una gran polarización en el status de los actores de la educación superior, marcado por la condición socio-económica.

concepto de autonomía) ahora son copartícipes o hasta protagonistas del cambio (párr. 3).

Los factores descritos anteriormente originaron que en la década de los noventa, se presenten como indispensables los procesos de evaluación y acreditación en el SES en la región. Así mismo, es importante destacar que en este periodo hubo cambios desordenados o no planeados con el objetivo de enmendar los problemas que caracterizaron a la segunda reforma de la educación superior y que se describen en la “Tabla 2”.

Es necesario destacar que los cambios y problemas descritos que caracterizaron a la ES en las décadas de los ochenta y noventa, no fueron el resultado de la exclusiva dinámica interna de los sistemas. Según Kent y De Vries (1996), la tensión del cambio en el entorno de las instituciones, de la sociedad y del Estado coadyuvaron, a que las IES no fueran copartícipes o estuvieran conscientes de ellos. Entre los cambios que se manifestaron en el contexto descrito se puede resaltar:

- a. Ciertas colectividades gremiales y sindicales tradicionalmente de mucho poder e influencia, perdieron su estatus por el surgimiento de nuevos movimientos sociales independientes. En la mayoría de los países de la región se inició una progresiva democratización dejando atrás las maniobras y efectos de gobiernos dictatoriales presididos por fuerzas militares. En consecuencia, según Kent y De Vries (1996), “este regreso a la democracia también ha significado una fragmentación del campo político, dificultando en algunos casos la construcción de consensos sobre políticas educativas de largo plazo” (párr. 7).
- b. La crisis financiera que caracterizó a las décadas de los ochenta y noventa en la región, presionó a que los Estados deban transfigurarse de su condición de benefactor a la aplicación de políticas fiscales regresivas y de recortes en el gasto público, especialmente en los servicios de su responsabilidad directa, demandando según Kent y De Vries (1996), un creciente énfasis en la calidad, rentabilidad, transparencia, administración eficiente y eficaz de los servicios públicos y privados

(párr. 8). La ES como parte de este sector de servicios que proporciona el Estado, no quedó exenta de esta transformación.

- c. El efecto de esa crisis, creó una tensión entre las políticas y prioridades de distribución de fondos, para solventar las necesidades del gasto social por parte de los Estados. Estas acciones hicieron, según Kent y De Vries (1996), que el gasto educativo tenga que competir con otros rubros sociales y dentro de su área reconsideraron las prioridades para el nivel educativo básico prescindiendo de la importancia de la ES.

Los efectos de la crisis interna y externa de los SES en la región a finales de los años ochenta e inicios de los años noventa, creó una significativa desconfianza social hacia la gestión de las instituciones públicas, esclarecidas a través de cuestionamientos que promoverían una necesaria rendición de cuentas o “accountability” hacia el estado y sobre todo hacia la comunidad. De acuerdo a Kent y De Vries (1996), estas interrogantes fueron:

- a. La pertinencia: ¿qué contribuciones hacen las IES?
- b. La organización eficiente: ¿cómo se organizan las IES y qué hacen con el financiamiento público?
- c. El origen y el destino del financiamiento: ¿quién asume los costos y quién se beneficia?
- d. La responsabilidad social: ¿quién es el responsable por el funcionamiento: las instituciones (autónomas) o el Estado? (párr.12).

Lo que evidencia, que los argumentos sobre la evaluación, acreditación y calidad de la educación superior suramericana, están supeditados a la exigencia de reconstruir la confiabilidad de las instituciones frente a la sociedad y establecer procesos de cambios estratégicos o de transformación.

2.1.3. La evaluación y la acreditación como elementos dinamizadores de nuevas políticas para los sistemas de educación superior en Suramérica

Este escenario descrito de la década de los noventa que personificaba a los SES en la región, con el incremento de la demanda y la expansión del tipo proveedores, impulsó la intervención de los Estados para poder gestionar

los cambios que se demandaban. Según Brunner (1993), los gobiernos para dar solución a los problemas apuntaron a la creación de nuevas políticas, nuevas formas de gestión y nuevas alternativas de financiamiento de la ES.

Destacando los siguientes aspectos:

- a. Emergieron nuevos organismos en apoyo y en ciertos casos en reemplazo de los ya existentes, que se reestructuraron para poder estar acordes a las nuevas exigencias y necesidades como: consejos de ciencia y tecnología, agencias de evaluación y acreditación, gremios y colegios profesionales, organizaciones empresariales, redes internacionales y la presión de los medios de opinión pública en general.
- b. Según Balán (1996), se introdujeron nuevas formas de financiamiento y regulación, a la par de una recuperación parcial del gasto público en educación. En varios países, se empezó arancelar el servicio para los estudiantes, se aumentó el financiamiento privado y se introdujeron fondos competitivos. Destacan los casos de la República de Chile, Estados Unidos Mexicanos y República de Argentina (Kent y De Vries, 1996, párr. 16).
- c. Aparecieron diferentes modalidades de evaluación, que variaban desde exámenes de admisión para estudiantes, la revisión de la producción individual de académicos, hasta la evaluación de instituciones, programas y de sistemas. (Kent y De Vries, 1996, párr. 17).
- d. En países -como los mencionados anteriormente - que se destacaron por la instauración de nuevas políticas educativas, se reformaron su autonomía administrativa y de gestión y se establecieron lineamientos institucionales para el mejoramiento (Kent y De Vries 1996).

Es importante destacar el rol fundamental de los Estados en el establecimiento de las nuevas reformas y políticas en el SES, ya que disponen de los instrumentos y la capacidad para sugerir y legitimar los cambios. Pero estas particularidades fueron el resultado para la presencia de un centralismo puro que en ocasiones produjo según Kent y De Vries (1996) “elevados costos burocráticos” (párr. 19). El corolario de este centralismo fue la aplicación de políticas estandarizadas, donde cada componente del sistema es evaluado con

un mismo procedimiento apartándose del verdadero objeto de la evaluación y de las particularidades de los evaluados.

Así mismo, según la OCDE (1996), los modelos de financiamiento no se modificaron totalmente, ya que el discurso avanzó más rápido que las acciones en el terreno financiero, donde el presupuesto conservo su característica incrementalista, ajena a la rendición de cuentas y desempeños institucionales. Esos fueron los inicios de los procesos de evaluación, acreditación y calidad en la nueva dinámica de los sistemas de educación superior en la región.

Esta rendición de cuentas de los SES, según Marquina (2012):

Ha generado un debate basado en aspectos metodológicos y políticos. Los primeros están relacionados con la validez de las herramientas analíticas utilizadas para medir la eficiencia requerida. Las segundas cuestiones, de nuestro interés, están relacionadas con la autonomía, dado que la rendición de cuentas como mecanismo de control no sólo remite al nivel administrativo y fiscal, sino también al aspecto académico, que involucra las actividades de enseñanza, investigación y extensión, generando para muchos autores consecuencias nocivas en la medida que se ponen en riesgo los límites propios del espíritu científico y del saber intelectual de las [instituciones de educación superior]¹⁷ (p. 37).

El contexto definido sobre los efectos de la rendición de cuentas en los SES, según Krotsch (2003), entraña el encadenamiento a un régimen de eficientísimo cimentado en logros y productividad concreta. No obstante las dimensiones de la ciencia y conocimiento desconocen estos criterios de

¹⁷ En la cita original consta como universidad. Se realizó el cambio a IES fundamentando, que todas las instituciones al ser parte del SES de cada país deben cumplir con las leyes y normativas existentes, por lo cual son sometidos a procesos de evaluación y acreditación nacionales y en ciertos casos internacionales. Así mismo, de manera heterogénea cumplen sus funciones sustanciales de acuerdo a su naturaleza y al tipo de sistema al que pertenecen. En el caso del objeto de estudio que atañe a esta investigación ESM, los procesos de investigación se lo realiza a través de la creación y transformación de la doctrina, y de elementos científicos - tecnológicos que permitan fortalecer la efectividad de la defensa y seguridad del país y de la sociedad.

medición como prioritarios, con lo cual la tensión de fundamentos se vuelve evidente.

De acuerdo a Dias Sobrinho (2008a), “la creciente fuerza instrumental y política de los procesos de evaluación y acreditación de la ES, se debe en gran parte a la cuestión de la calidad, que ha adquirido nuevos significados como resultado de fenómenos interconectados que convencionalmente se llaman globalización y sociedad de conocimiento“(p. 67).

Lo que evidencia que la acreditación de la ES, se articula a la exigencia de la rendición de cuentas de su sistema, habituándose según Dias Sobrinho (2007):

Al concepto de calidad con las exigencias del mundo económico y sus nuevos códigos morales (libertad individual, éxito individual, libre elección, lucro, emprendedorismo empresarial, desempeño, resultados, eficiencia, competitividad, productividad, rendimiento) y se elaboran índices a partir de ellos: la calidad es cuantificable y susceptible de ser medida (p. 320).

Relacionar directamente la acreditación con la calidad o aseguramiento de la calidad, es también asociarla con los procesos de evaluación, ya que los diferentes elementos de la evaluación coligen en acreditación. Lo que implica que hay una dependencia directa entre: la calidad, acreditación o evaluación de la educación superior.

Además Dias Sobrinho (2007), establece diferenciaciones entre evaluación y control, que contraponen a la idea de finalidad con los fines de la acreditación de la calidad. El autor corrobora que los actuales procesos de acreditación de la ES en la región, adolecen de la interrogación y reflexión respecto de los sentidos y valores -científicos, éticos, sociales, etc. - de las ideas, misiones, visiones, proyectos, procesos, impactos y relaciones que se despliegan en los respectivos SES. Convirtiéndose directamente en procesos de control, que de acuerdo a Perrotta (2007), “es una práctica de verificación y comparación con la meta de generar grados de conformidad entre lo realizado

y un modelo ideal prefijado con anterioridad y exógenamente a los sistemas” (p.73).

Sin embargo, Perrotta (2014), revela que la evaluación es asistida por el principio de la globalidad asilando a los procesos, contextos, modalidades de realización e indagación respecto de los sentidos, el control fragmenta los objetos (los programas, los estudiantes, los docentes, las instituciones, el sistema) suponiendo que puede verificar de manera objetiva y precisa la calidad.

De acuerdo a Perrotta (2014) “la evaluación es un proceso dinámico y proyectado al futuro y el control es estático y conservador” (p. 73). La misma autora resalta el dinamismo de la evaluación que se manifiesta a través de las relaciones entre personas, dimensiones y aspectos de una misma realidad, adjudicando la naturaleza de proceso interminable, dinámico y abierto a nuevos sentidos y cuestiones. En tanto el control finaliza o cierra el proceso fundamentado en una exégesis posterior sobre la base de un estándar anterior.

Posteriormente, en concordancia con Dias Sobrinho (2007):

El control tiende a mirar individuos y aspectos parcelarios y acabados: el docente, el investigador, su tiempo de dedicación en clase, número de publicaciones [...]. La evaluación pone en cuestión los sentidos de las estructuras y funciones: por ejemplo, los sentidos de la formación y de sus medios, como los casos de la docencia y de la investigación, desde el punto de vista de relevancia humana, científica y social, o sea, del valor para la emancipación de las personas, el desarrollo de la ciencia y la pertinencia en relación a la sociedad (p. 323).

En Suramérica los procesos de evaluación se han caracterizado por ser mecanismos de controles aislados y autosuficientes y no se ha destacado según Perrotta (2014), la necesidad de contar con mecanismos de control que implica desafíos para las legislaciones y los sistemas nacionales de evaluación y acreditación, dados por la progresiva convergencia de los sistemas nacionales de educación superior.

Sobre este punto, Sebastián (2008) afirma que:

La comparabilidad y compatibilidad de los sistemas nacionales supone el establecimiento de procesos, criterios y métodos mutuamente aceptados de acreditación, la instauración de la confianza como principio y la cooperación como cultura, la homogenización de los estándares de evaluación de la calidad para permitir comparaciones, la remoción de los obstáculos a la movilidad de estudiantes, profesores y egresados, y el reconocimiento transfronterizo, mejorando la transparencia de los sistemas educativos. (p. 3).

Sebastián (2008), revela: la obligación de contar con criterios y procedimientos generalizados para la evaluación y acreditación de la educación superior en la región producto de acciones de cooperación basadas en la confianza, pero no siempre deberán ser homogéneos, existirán otras áreas del conocimiento que por su finalidad y fundamento científico puedan tratar de homogeneizar sus procesos¹⁸, ya que según Perrotta (2011b), “la homogeneización implicaría la importación descontextualizada de parámetros elaborados en los centros de poder, derivando en el aumento de la brecha de la desigualdad entre los países industrializados y los de menor desarrollo relativo” (p. 160).

Fortaleciendo la explicación de la homogenización, Altbach (2002), sostiene que:

Realizar un seguimiento de los programas y de las titulaciones, [...] y mantener [...] estándares de calidad sobre una base global resulta difícil [...] más aún si los que buscan entrar al mercado global se orientan a la búsqueda de beneficios y no a la misión educativa (p. 2).

¹⁸ La homogeneización de los procesos de evaluación y acreditación puede llevar a cabo en un alto porcentaje en la educación superior militar, ya que la preparación del personal militar para la seguridad, protección y defensa contra enemigos comunes se la realiza a través de la doctrina militar y puede ser la misma en la región con la variación del empleo de los medios y al número del contingente humano.

Esto implica que los indicadores de medición y evaluación se basen en elementos y estructuras economicistas y prioricen evaluaciones cuantitativas de factores que no dan cuenta de las verdaderas funciones de la ES ni de la diversidad de culturas nacionales y regionales.

En esencia, el colofón que encauza la presente investigación, es tomado de Dias Sobrinho (2006), que propone:

Una re-institucionalización de la ES, es decir una recuperación de su sentido social que contribuye a la formación intelectual autónoma para la lectura crítica de la historia y la formación de la conciencia del papel de las ciencias. En este marco de re-institucionalización, la evaluación forma parte de un proceso de autonomía y de emancipación, al colaborar en la construcción de sentidos de la institución [de educación superior] y, por ende, colaborar a la cultura y a todo proceso civilizatorio y educacional (Marquina, 2012, p. 68).

Este enfoque de la evaluación tiene su correlato en la finalidad de los procesos; Vroeijenstijn (1995), distingue una visión “sumativa” de la calidad por parte de los gobiernos, orientada al control de la calidad, la eficiencia, la comparación y rankings, el planeamiento gubernamental y el financiamiento; y otra visión “formativa”, defendida por las IES, vinculada a la mejora de la calidad, la autorregulación y la garantía de calidad. Mientras que la primera está asociada a instrumentos cuantitativos e indicadores de desempeño, la segunda pone el énfasis en la autoevaluación cualitativa y la revisión por pares.

2.2. La dimensión internacional y regional de la educación superior en Suramérica

2.2.1. Contexto general y especificidades.

El escenario descrito hasta la segunda reforma de la educación superior en Suramérica revela argumentos evidentes para designarla como la “época de la evaluación”, debido a la creación de normativas, políticas y mecanismos estatales, institucionales y procedimentales que permiten el funcionamiento y aseguramiento de la calidad de todos los SES públicos y

privados. Estas acciones no atenuaron la crisis educativa que se vivía en la región como se pretendía, al contrario fue tierra fértil para que se produzca el “tercer shock” de acuerdo a la obra de Toffler el “Shock del futuro” presentada en 1979, que impulso la tercera reforma de la educación superior en Suramérica, que de acuerdo a Rama (2006), “marcado por la creciente renovación de saberes en el marco de las sociedades del conocimiento, del desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC’s), de la globalización económica y de la creciente internacionalización de la ES” (p. 13).

Todas las reformas que experimento la ES en la región hasta el fenómeno de la internacionalización se podrían englobar en las siguientes etapas, esclareciendo sus efectos y que se especifican en la “Tabla 4”.

La dimensión internacional de la ES, está en franco desarrollo en la región facilitada por el empleo de herramientas científicas y tecnológicas que simplifican la comunicación e información, y exige atender las nuevas demandas de acceso de la población, circunscribiendo sectores tradicionalmente marginados – por etnia, raza, género y con capacidades diferentes - y la presencia creciente de sociedades del conocimiento¹⁹ que promueven la educación continua, la mercantilización del conocimiento y la renovación permanente de los saberes.

El contexto especificado motivó a la manifestación de procesos de cambio social originados, según Ramírez (2011), “por transformaciones en diversos ámbitos: la tecnología, la economía y la política social” (p. 153). Estas innovaciones han facilitado una mayor interconexión entre países, un intercambio de información en tiempo real, favoreciendo a la vinculación entre las sociedades en yuxtaposición de sus culturas.

El posicionamiento y concepción de la dimensión internacional, se ha salvaguardado a través del término "internacionalización", como manifestación

¹⁹ De acuerdo al Informe Mundial de la UNESCO (2005), “se debe dar prioridad a tres iniciativas que constituirían otros tantos pilares sobre los que podrían edificarse auténticas sociedades del conocimiento para todos: una mejor valorización de los conocimientos existentes para luchar contra la brecha cognitiva; un enfoque más participativo del acceso al conocimiento; y una mejor integración de las políticas del conocimiento” (p. 207).

de aceptación y de la importancia en las agendas de los SES, su acepción es muy diversa y depende de las diferentes realidades de la sociedad. Se ha convertido en una práctica frecuente el confundir este término con globalización, que según Knight y De Wit (1997):

La globalización es el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas [...] a través de las fronteras. Afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación. En cambio, la internacionalización de la ES, es una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización, no obstante que respeta la idiosincrasia de la nación. (p.6).

Esta desemejanza conceptual entre los términos descritos por los autores mencionados, están articulados por la dinámica de la tensión en la que la globalización es el iniciador y la internacionalización es la réplica a la trascendencia y a las implicaciones de este proceso.

Según Knight (2005), el uso impreciso de la terminología ilustra la multiplicidad y el desarrollo conceptual y lógico de la dimensión internacional de la ES como: internacionalización, globalización, regionalización, que implícitamente involucran procesos especiales educativos de manera: transnacional, global, mundial, intercultural, comparada, multicultural e internacional.

Knight (2005), revela “que el termino internacionalización se utiliza para describir tres tipos muy diferentes de actividades transnacionales: intercambios y sociedades internacionales, operaciones internacionales de riesgo comercial y proyectos de desarrollo internacional” (p.2). Esto permite develar la interacción existente entre los actores de la internacionalización²⁰ hacia los procesos de naturaleza educativa y comercial de los SES,

²⁰ Los actores que facilitan la internacionalización de la educación superior, se consideran a: el estado, organismos estatales e independientes de ciencia, innovación y tecnología, agencias nacionales e internacionales de acreditación, los nuevos proveedores (compañías de medios y tecnología, multinacionales, universidades corporativas, redes de asociaciones y colegios profesionales), las instituciones de educación superior públicas y privadas y la demanda estudiantil.

familiarizándoles a la dinámica de la sociedad de la información y del conocimiento.

Los términos globalización e internacionalización son disímiles pero tienen vínculos directos que podrían afirmar su dependencia directa. Para explicar sus diferencias inicialmente se describirá ciertos términos que son empleados como sinónimos pero que conceptualmente son disímiles. Según Knight (2005):

El término “internacional” hace énfasis en el concepto de nación y se refiere a la relación entre naciones. “Transnacional” se usa en el sentido transfronterizo y no específicamente hace referencia a la noción de relaciones. Global se refiere a todo el mundo en alcance y naturaleza y no destaca el concepto de nación (p. 3).

2.2.2. El alcance de la internacionalización de la educación superior en Suramérica.

El dimensionar internacional y regionalmente a la ES, permite adoptar cambios en la cultura de los actores educativos, en la estructura y gestión de las IES para que las políticas y lineamientos asumidos contribuyan a una transformación viable y significativa. Esto permitirá alcanzar una internacionalización, que será formalizada con el involucramiento de los diferentes niveles en que se gestiona la ES, que según Knight (2005), los especifica como: “institucional, sectorial y nacional” (p.4), los cuales demandan de la interacción de sus elementos y organismos que relacionados más ampliamente que su lógica estructural vertical y horizontal²¹ faciliten su desarrollo y sobre todo los cambios y retos a los diferentes escenarios posibles como efecto de la globalización.

Según Scott (2000), Salmi (2001), Marginson (2001), Márquez (2002), Enders y Fulton (2002), Breton y Lambert (2003), “existen muchos puntos de vista sobre la naturaleza, causa, elementos, consecuencias y futuras

²¹ Las relaciones verticales son aquellas en que tienen las características de donante y un receptor en los cuales los actores se centran en la cooperación que puede ser internacional; en cambio la relación horizontal refleja un beneficio mutuo, tipo socio con confluencia de políticas y programas.

implicaciones de la globalización para la educación” (Knight, 2005, p. 5), como se describe en la “Tabla 3”.

Otro factor primordial de carácter global que influye en los alcances de la internacionalización de la ES y que se convierte en una de las motivaciones de esta investigación, es cómo los problemas globales y regionales relacionados con el terrorismo, delincuencia, guerra y medio ambiente producen efectos directos e indirectos en los sistemas de educación, debido a las consecuencias en la alteración de la seguridad y defensa de los países y distintos bloques y especialmente en la transformación y cambios que debe perseguir la internacionalización cuando es a largo plazo debido a los efectos nacionales e internacionales de sus procesos (Knight, 2005).

2.2.2.1. Contextualizando la internacionalización de la educación superior en Suramérica

A lo largo de su evolución han existido muchas interpretaciones y usos de la internacionalización y de sus términos relacionados, por eso la necesidad de poder puntualizar su enfoque normativo basado en su utilidad y así evitar posibles ambigüedades y distorsiones en su exégesis. A los inicios de la década de los ochenta se la conocía como educación internacional o como cooperación internacional, dichos términos aún siguen empleándose por algunos países en vías de desarrollo especialmente en Suramérica. Pero debido a la evolución que experimentó, inducida por el cambio en su percepción, de ser considerada como fuente exclusiva de financiamiento externo y adicional, adicionando su nuevo rol estratégico como puntal en el fortalecimiento institucional y como un instrumento que con sus características propias facilita este proceso.

Este cambio se fundamenta según Sebastián (2008), en la transformación de ser observado como un fin a ser reconocido como un medio y aún más ser valorado como una nueva cultura, en el ejercicio de los organismos de fomento y actores en sus procedimientos de gestión y modelos de financiamiento de los SES.

Sebastián (2008), plantea que el nuevo fundamento de la cooperación internacional entre las IES se basa en la complementariedad de sus capacidades para la realización de actividades conjuntas y en asociación para el beneficio recíproco. Traducidos en el fortalecimiento institucional y la internacionalización de las políticas y funciones de docencia, investigación y extensión mejorando su calidad y su vinculación social.

En la década de los noventa, la discusión se centró en la diferenciación con la educación comparativa, educación global y educación multicultural²², pero estos términos fueron superados y son sustancialmente diferentes con los de tendencia demarcatoria – específicamente fronteriza- como:

Educación transnacional, término acogido por la UNESCO y el Consejo de Europa (2001), y “definen a todos los tipos de estudio de ES en los cuales los alumnos se ubican en un país diferente de aquel que la institución oferente está localizada” (Knight, 2005, p. 10).

Educación sin fronteras, se refiere a la supresión de las fronteras que tradicionalmente asume la ES desde la dimensión conceptual, disciplinaria y geográfica; en confrontación a esta aparece la educación transnacional, que según Knight (2005), enfatiza la presencia de fronteras para la institucionalidad de los procesos de evaluación, acreditación, aseguramiento de la calidad y financiación.

Educación extraterritorial, se aplica para definir la educación cuyo oferente esta fuera del país de origen del estudiante, pero este término fue desplazado por la significación de la transnacionalización. Educación transterritorial, es decir que no está estructurada desde el ámbito de Estado-Nación en cuanto a las

²² De Wit, Hans (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe*. En su obra exterioriza la perspectiva, utilidad, y desarrollo de los términos dependientes de la internacionalización de la educación superior

políticas y normatividad, sino desde la lógica de los mercados a través de la oferta y la demanda de los diferentes servicios educativos.

Una definición necesita ser competentemente imparcial y debe describir un fenómeno que sea universal, pero que tenga diferentes objetivos y corolarios que dependan de sus actores (Knight, 2005). El concretar una definición de internacionalización de la ES, posibilita dar forma a la política y la práctica que puede influir en las enunciaciones de las realidades actuales y logra ser pertinente para el desarrollo.

De esta manera la definición de internacionalización que guiará a la presente investigación, lo considera como: un proceso continuo y en evolución permanente de la integración en políticas, sistemas y programas a través de una dimensión medular, sostenible internacional y regionalmente dinámica, que impulsa relaciones, diversidad cultural o global entre naciones, culturas o países, que por su alcance amplio y profundo con los objetivos, las funciones y la oferta global se proporciona una ES de calidad (Knight, 2005).

Declaración que permite vislumbrar la importancia y la relación directa que existe entre la dimensión regional e internacional de la ES, pudiendo establecer una interdependencia integral del aspecto social, educativo y político del sistema, centrado en dar soluciones a problemas comunes y en alcanzar objetivos colectivos.

Por otra parte, debido a la importancia de la internacionalización de la ES en el desarrollo de la sociedad es significativo definir los valores que guían su gestión, que según Knight (2005), dan estructura y consistencia a la visión, a las razones sustanciales y a los resultados esperados que respaldan la anuencia de países y de los sistemas en general. Estos valores son: la cooperación, el compromiso, la competencia y el nivel hasta el cual la educación se concibe como un bien público.

En la década de los años 2000 han existido muchas variaciones a las razones fundamentales descritas por De Wit y Knight (1977, 1999) – socioculturales, políticas, económicas, académicas - para llevar a cabo la internacionalización de la ES. Dentro de los autores que han realizado importantes aportes y actualizaciones según información del Word Bank (2005), se puede mencionar: De Wit (2002), Gacel-Avila (2003), Knight (2003) y Van Vught, Van Der Wende y Westerheijden (2003), que se describe en la “Tabla 5”.

2.2.2.2. *Contextualizando la regionalización de la educación superior en Suramérica.*

De acuerdo al análisis realizado precedentemente, sobre cómo se materializa y dinamiza la globalización de la educación superior, se puede determinar que no es un fenómeno nuevo, sino que; desde la creación de IES estas han abrigado intrínsecamente su gestión de dimensión transnacional.

Según Brock (2006), esto se pudo evidenciar en las universidades que son referentes globales como: París, Bolonia y Oxford, donde se construía y difundía un conocimiento universal y existían numerosos docentes y alumnos provenientes de diversos países.

Sin embargo, según Verger (2011), los procesos de globalización -en los ámbitos económico, político, cultural y tecnológico- han desarrollado sustancialmente la dinámica de la internacionalización de la ES, en colaboración con los proyectos de regionalización que se han convertido en un acelerador de esta dimensión a través de los procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad. Argumento que ha sido complementado por Robertson (2010), sustentando que: “las regiones se están convirtiendo en actores políticos de primer orden, incluso, las relaciones interregionales en esta materia se han desarrollado en los

últimos años de manera que se las ha situado a nivel de Estados y organismos internacionales” (p. 26).

Por otra parte, Krotsch (1997), destaca que: “la regionalización constituye una forma de procesar la globalización en términos de cambio y transformación en los patrones normativos y de la vida social y económica de los países” (p. 135). Lo que implica, que de acuerdo al autor, la globalización ha comprometido a los SES a discurrir y promover la eliminación de estructuras independientes y contribuir al fortalecimiento de una visión regional y a su praxis comunitaria.

Uno de los primeros casos de regionalización es el “Proceso de Bolonia”, que de acuerdo a Verger (2011), se trata de un ambicioso proceso de coordinación y armonización política a escala regional que ha desencadenado transformaciones profundas a nivel estructural, organizativo, educativo y cultural en los SES de los países asociados, cuyo objetivo es mejorar la calidad, la legitimidad, la comparabilidad y la competitividad – conquistando investigadores y estudiantes de todo el mundo- de los sistemas que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Algunos autores consideran que este fenómeno muestra un proceso de “Europeización²³” de las políticas de ES (Antunnes, 2006; Solanas, 2009) y otros se refieren en particular a la noción de convergencia de los sistemas (Fernández Lamarra, 2006).

Análogamente al proceso europeo y de suma importancia para el presente análisis de la regionalización por su ubicación geográfica y trayectoria en Suramérica es proceso de integración subregional del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en su ámbito educativo. Que de acuerdo al análisis realizado por Krotsch (1997):

²³ Según Closa (2001), la europeización ha funcionado paralelamente tanto desde la convergencia como desde la transferencia de regímenes, y es parte de un proceso más amplio de transformación de las opciones y preferencias de política exterior de los Estados miembros y la utilización de las instituciones para negociar, definir y entender los intereses y realidades colectivas, que ha facilitado un gradual proceso de integración en varios campos y especialmente en materia de educación superior.

Prevenía a las IES latinoamericanas sobre la necesidad de encauzarse en procesos de regionalización, basados en la solidaridad y el cooperativismo. El desafío consistía en procesar una globalización que se presentaba como irreversible, aprovechando las ventajas de un mundo, una sociedad y una economía global en pos de una transformación necesaria de los SES (Perrotta, 2014, p. 69).

Lo importante es comprender este proceso a partir de las iniciativas regionales y los efectos en el marco regulatorio subcontinental, que inicio con la convergencia y/o tendencias de diversos factores que según Altbach y Teichler (2001), Altbach (2002, 2006), Altbach, De Wit (2006), & Reisberg, y Rumbley (2009), señalan:

Un modelo académico común que surge de la universidad europea medieval; un mercado académico global creciente para los actores educativos; la utilización del idioma inglés como lenguaje internacionalmente aceptado para la comunicación de la investigación y para la docencia; la educación a distancia y el uso de internet; la tendencia de las instituciones académicas a formar asociaciones con instituciones en otros países; la creación de campus en el exterior y la apertura de franquicias; la armonización de las estructuras de los títulos, cursos, créditos y demás mecanismos de [evaluación y acreditación] (Perrotta, 2014, p. 70).

Todo lo que conllevan, los procesos de internacionalización y regionalización de la educación superior han creado según García Guadilla (2010), “una nueva geopolítica mundial del conocimiento” (p. 142), que influye a múltiples dimensiones y actores que pueden ser directos e indirectos e instaura procesos heterogéneos y multidireccionales que permiten discernir la presencia de dos arquetipos contrapuestos, que de acuerdo con Altbach (2001, 2002),

Verger (2006) y Perrotta (2011), pueden ser: el modelo de internacionalización centrado en la cooperación y la solidaridad internacional tradicional, llamado también internacionalización solidaria; y el modelo competitivo o internacionalización fenicia, fundado en la búsqueda de ganancia bajo criterios de racionalidad económica.

Según Perrotta (2014), “el proceso regional han inspirado nuevas formas de pensar la región y del valor de crear e institucionalizar el rol de la educación en las relaciones regionales” (p. 76), que en Suramérica se caracteriza por la asimetría entre los socios y la conformación de una comunidad epistémica²⁴.

El MERCOSUR educativo, propone la generación de un espacio académico regional, el mejoramiento de la calidad basada en la ejecución de procesos de evaluación y acreditación y la formación de recursos humanos como componentes fundamentales en el fortalecimiento del proceso de integración regional como consta en los compromisos adquiridos por los últimos planes de trabajo (2001-2005, 2006-2010, 2011-2015).

Según Perrotta (2014), “tres son los bloques temáticos para la puesta en marcha de programas: acreditación, movilidad y cooperación interinstitucional” (p. 77). Estos programas han detonado modificaciones sustanciales a las estructuras institucionales de los Estados miembros y una mayor probabilidad de conducir acciones conjuntas que puedan transformarse en políticas regionales, que fomenten la integración.

²⁴ Definida como “una red de profesionales con pericia y competencia reconocida en un ámbito particular y el reclamo de las autoridades por conocimiento relevante para la política al interior de ese ámbito o área temática. Si bien una comunidad epistémica puede consistir en profesionales de una variedad de disciplinas y de antecedentes, éstos comparten: 1) un conjunto de normas, principios y creencias [que redonda en] una racionalidad basada en valores para la acción social de los miembros de la comunidad; 2) creencias causales, las que se derivan de su análisis de las prácticas que llevan o contribuyen a un conjunto central de problemas en su ámbito y que luego les sirven como las bases para elucidar los múltiples vínculos entre las posibles acciones políticas y los resultados deseados; 3) nociones de validez, [es decir] un criterio intersubjetivo definido internamente para validar el conocimiento en el ámbito de su pericia; y 4) una política de empresa, [es decir] un conjunto de prácticas comunes asociadas a un conjunto de problemas a los que se dirige su competencia profesional, presumiblemente, bajo la convicción de que el bienestar humano será mejorado como consecuencia de ello” (Haas, 1992: 3).

Así mismo, para el cumplimiento de los objetivos descritos es importante considerar las asimetrías estructurales²⁵ y regulatorias²⁶ de los países que conforman el bloque sudamericano ya que inciden según Perrotta (2014), “en la conformación de los acuerdos, crean tensiones en los proyectos políticos divergentes y en la arquitectura institucional del regionalismo” (p. 75).

Adicionalmente, la característica que prevalece a los procesos de integración regional suramericanos es el intergubernamentalismo²⁷ en la elaboración de las políticas regionales²⁸, por lo que se debe considerar para la toma de decisiones tanto los procesos institucionales formales como las variadas interacciones inter-gubernamentales y/o intra-gubernamentales, creando incertidumbre por las preferencias nacionales sobre las regionales, que de acuerdo a Inchauspe y Perrotta (2008), “conlleva a ineficiencias decisionales así como períodos de parálisis y conflicto, más aún si se considera que todos los Estados tienen idéntica capacidad de veto” (p. 13).

2.3. Conceptualizando a la educación superior militar

2.3.1. El surgimiento de la educación militar en Suramérica

Según Rial Peitho (2010), los avatares de la historia han contribuido a que la profesión militar, tenga la necesidad de instituir un sistema de

²⁵ Porta (2006) considera que las asimetrías estructurales consisten en las diferencias entre los tamaños de la economía y de la población de los países que componen un proceso de integración regional, así como a las divergencias en los niveles de su ingreso per cápita y en el grado de diversificación de su estructura productiva.

²⁶ Según Perrotta (2014), las asimetrías regulatorias son aquellas creadas por las políticas explícitas o por intervenciones regulatorias de los países socios: a modo de ejemplo, las políticas de promoción a las exportaciones, de inversión, los diversos tipos de apoyo industrial, etc. (p. 75)

²⁷ El intergubernamentalismo surge de la lectura de la “teoría del intergubernamentalismo liberal” cuyo referente es Andrew Moravcsik. Esta teoría pone de relieve el proceso de negociación entre los Estados durante un proceso integrador que desemboca en la creación de las propias instituciones y que los gobiernos son los propios actores del proceso. Se sugiere para una mayor comprensión del concepto la lectura de “*Preference and Power in the European Community: A Liberal Intergovernmentalist Approach*” en *Journal of Common Market Studies*, Volumen 31 N° 4, Dec 1993, Cambridge.

²⁸ Según Vilas (2011), Las políticas regionales son aquellas acciones emanadas de los órganos de gobierno regional para alcanzar los fines hacia los que se orienta el ejercicio del poder político tanto de los Estados Nación que han formado y participan de ese proceso de integración regional, así como de las instituciones de gobierno regional. La finalidad de la política regional implica tomar en consideración a las relaciones de poder que se establecen entre el Estado, el mercado y la sociedad en múltiples niveles (regional, nacional y local) y reconocer que, incluso las decisiones, en apariencia, “técnicas”, remiten también a proceso políticos. (Perrotta, 2014, p. 75).

educación, que faculte al profesional castrense a dominar los conocimientos primordiales para el desarrollo eficiente de sus funciones y misiones. Esta necesidad junto con el avance de la ciencia y la tecnología aplicada a la creación e innovación de armas y equipos, al desarrollo de la conducción para la guerra – a través de la estrategia y doctrina militar- y a la exigencia de verdaderos líderes que fungen como comandantes de las tropas en sus respectivos niveles (que despliegan su voluntad de asumir riesgos y resolver problemas en beneficio de una acción militar, que resulta decisivo para la victoria a través de los conocimientos adquiridos), hilvanó el camino para la creación de las escuelas o academias militares en el mundo, las primeras tuvieron su inicio en Europa Occidental en el medioevo.

En esa época, los militares se perfeccionaban en el día a día de su trabajo, con disposiciones, premisas, consejos, supervisiones, bajo el esquema y la experiencia de sus pares de mayor rango militar, es decir, que el modelo de enseñanza - aprendizaje era el de mentor, cuyas prácticas profesionales lo realizaba en el seno de las unidades militares.

En la edad moderna, la profesión militar experimentó una evolución de su naturaleza indivisa que le caracterizó en la edad media, a través de la formación de cuadros de oficiales y suboficiales – personal de tropa-, conservando las tradiciones medievales, fortaleciendo los valores y principios institucionales – que son la razón de ser de fuerzas armadas²⁹ -, además según Rial Peitho (2010), “fueron capacitados con conocimiento específico, transmitido formalmente en instituciones especializadas” (p. 210). Pasando de una formación netamente militar a una militarista³⁰.

Inicialmente las escuelas y academias militares eran de exclusividad para la élite, por lo que dado el origen de clase, según Rial Peitho (2010), se infería que las cualidades y el ethos propio de la vida castrense, era inherente a

²⁹ En esta investigación se tomará como instituciones de Fuerzas armadas a las que tienen como misión principal la defensa externa y apoyo a la seguridad, quedando dentro de este grupo el Ejército, Marina y Aviación.

³⁰ Entendida como una formación especial en que los militares en complemento a su educación militar adquieren las competencias necesarias, para que puedan intervenir con conocimiento en ciertas dimensiones políticas y sociales de una nación o internacionalmente. Desde otra visión es una referencia imprescindible el libro de VAGTS, Alfred, *A History of Militarism; Civilian and Military* (Revised Edition), Free Press, Meridian Books, New York, 1959. Que ofrece una distinción clara entre formación militar y militarista.

la persona, necesitando sólo introducir como complemento la formación técnica militar³¹.

Esto produjo un desarrollo de la institución militar, que inicio con cambios en sus procesos de reclutamiento y de formación, siendo diferenciada de acuerdo a las funciones a desempeñar, creándose una formación especial centrada en el mando y liderazgo para los oficiales, otra de instrucción especializada para los suboficiales, y una capacitación básica para el servicio militar; puntualizando que los oficiales y suboficiales conformaban los ejércitos permanentes.

Debido a la influencia social y política de la institución militar, la formación de los oficiales se convirtió en una exigencia técnica y de los regímenes de turno, ya que se necesitaba adoctrinar al futuro oficial para obtener el apoyo y mantener su condición preeminente en la sociedad y dentro de la institución armada.

Las primeras escuelas militares europeas fueron: en Inglaterra la Royal Military Academy, creada en 1741; en Francia la École Polytechnique en 1748, siendo una de las Grandes Écoles dedicada a la ingeniería y, en 1803 fundada por Napoleón la École Spéciale Militaire de Saint-Cyr; en Alemania, la formación de oficiales ha sido responsabilidad de cada servicio a través de los Junkers – nobles prusianos -, vigente desde 1871, posterior a la segunda guerra mundial las escuelas militares sufrieron cambios drásticos a una orientación técnica, debido al control político y las repercusiones de la guerra.

En Suramérica según Rial Peitho (2010):

La profesionalización de la institución militar reprodujo modelos europeos. En los ejércitos terrestres los modelos preferidos fueron el francés o el alemán, aunque por falta de una estructura de clases similar, el modelo alemán requería adaptaciones, haciéndolo más cercano al francés. Reproduciéndose el ritual, la disciplina y las

³¹ Según Rial Peitho (2010), en los dominios alemanes de los Habsburgos a partir del siglo XVI se formaron diversas Ritterakademien (academias de nobles) que inculcaban a adolescentes el ethos militar, más que la preparación técnica para el combate que seguía dándose en unidades militares. También se crearon las Kadettenahus (Casa de Cadetes, donde ingresaban adolescentes a los 13 años y tras tres años recibían la comisión de servicio). Ernest von Salomon, oficial y escritor de extrema derecha, describió bien el escenario de esas escuelas de Junkers en su novela *Die Kadetten* (Los Cadetes) publicada en Berlín en 1933. En 1751 se formó en Francia la École Militaire Royale que daba una educación militar general a hijos de aristócratas, pero el conocimiento específico de la profesión se seguía impartiendo en la práctica por un sistema de mentores (p. 210).

técnicas alemanas, pero la justificación doctrinaria corría más cercana a los modelos liberales como el francés de la *grand muette*³² (p. 213).

Huntington, describió que la profesión militar puede ser considerada parte de las profesionales liberales, lo que lo diferencia son tres características: la maestría, esto es, los conocimientos expertos y habilidades prácticas especializadas requeridas por el ejercicio del monopolio legítimo en la administración de la violencia; la responsabilidad en el cumplimiento del servicio orientándose por ideas y valores sustentados por la sociedad en la que se inscriben; y, por último, el corporativismo propios de la burocracia castrense constituida en torno de rangos (jerarquías) y cargos (funciones). La dimensión vocacional era también un componente del profesionalismo de los oficiales y del oficio de los suboficiales (Soprano, 2013, p. 5).

El progreso de la institución militar requirió la presencia de un sistema educativo para satisfacer las exigencias de su proceso de modernización como: escuelas de formación de oficiales, escuelas de formación para suboficiales, escuelas de perfeccionamiento, escuelas de especialidades e instituciones que proporcionen capacitación para el personal transitorio – propios del servicio militar-, las exigencias iniciales para ser parte de las instituciones armadas fue el nivel primario, con su evolución se implanto el nivel secundario y existieron ciertas especialidades que requerían el nivel superior en todos los niveles.

Las escuelas militares de formación de oficiales en Suramérica, surgen a partir de la segunda mitad del siglo XIX, siendo instituciones donde primaba la socialización y la educación de base militar, que es complementada en el transcurso de la carrera con cursos de perfeccionamiento - para el ascenso de rango y cumplimiento de funciones de acuerdo al nivel –, cursos de especialización –de acuerdo a los recursos bélicos disponibles y al empleo en operaciones militares-, cursos de capacitación –de acuerdo a las necesidades institucionales-; la aprobación de los mismos es una exigencia permanente y obligatoria para formar el ethos militar y continuar en la carrera.

³² Data de 1945, es el término que se conoce a todas las restricciones impuestas por la ley al personal militar en cuanto a sus derechos y libertades individuales como: al voto, asociación, tendencia política, expresión, entre otras.

Estas instituciones al inicio tuvieron la presencia de extranjeros para coadyuvar en la organización y administración.

La misión fundamental de estas instituciones en la década de los ochenta, era convertir al cadete³³, en la esencia del ethos militar dentro de una profesión considerada diferenciada debido a su estructura. Existía gran énfasis en la introyección de valores y tradiciones que son considerados pilares fundamentales y son expresados e interiorizados a través de varios lemas – motto - propio del ateneo militar. Esto creó una disociación entre la enseñanza académica de nivel superior – universitaria- y su aplicación en las funciones en los repartos militares que requería de instrucción técnica para la conducción y liderazgo de las tropas.

En la década de los noventa, se dio un cambio significativo en la formación militar en Suramérica, convirtiéndose en ESM y sus escuelas o academias en universidades o IES, reconocidos por las leyes y organismos estatales que dirigen los sistemas nacionales de ES. Este hecho produjo una reestructura institucional y académica - curricular dirigido a la construcción del nuevo perfil profesional del militar del siglo XXI, en concordancia a los nuevos escenarios, a las amenazas que deben enfrentar y a las exigencias de la sociedad, que facultó el reconocimiento y homologación de su grado militar y estudios con la titulación académica de nivel licenciatura.

Según Klepak (2012):

En la mayoría de los países – a nivel mundial -, los institutos de formación militar son los únicos que permiten formar a profesionales militares. La razón de ser de esa profesión es la defensa nacional. Su objetivo, la operacionalización de la dimensión militar de la política de defensa. Por eso mismo, la existencia de la profesión militar depende pura y exclusivamente de la existencia del Estado que justifica su necesidad, ya que no puede ser ejercida individualmente sino a través de una organización militar estatal. Y aquí radica la diferencia con el resto de las profesiones: el militar ejerce su

³³ Cadete: Alumno de las escuelas o academias militares, que fueron investidos con este rango o grado militar una vez que aprobaron el ingreso a dichas instituciones.

profesión en nombre del Estado y dentro de una organización creada por éste, para servir a sus conciudadanos. (p. 29).

2.3.1.1. *Personificando a la educación superior militar en el escenario suramericano.*

Según Soprano (2012): “Si se forma al profesional castrense exclusivamente con conocimientos técnico-militares, estaríamos creando mercenarios” (p.16). Por eso fue necesaria la presencia de una formación humanista en las filas militares, que fueron proporcionados por los SES y que facilitaron instituir lineamientos estratégicos y políticos para ser aplicados en las áreas de la defensa y seguridad nacional. Estas iniciativas facultaron para que en la región existan varias IES destinados a la formación del *ethos* militar, reconocidas por los organismos y agencias estatales responsables de la administración y control de la ES nacional.

De acuerdo a Pérez Lindo (2007):

Se puede interpretar este fenómeno desde varios puntos de vista: como manifestación de la expansión de la ES en todos los países y esferas, como expresión de la “sociedad del conocimiento” que exige mayores cualificaciones en todos los sectores, como fenómeno asociado a los procesos de democratización que se imponen en la región desde mediados de los años ochenta en fuerzas armadas (p. 257).

De modo que, el proceso de formación de nivel superior del personal militar en Suramérica no es nuevo, tiene una fuerte identidad con la democracia y con los cambios sociales. A tal punto que irrumpiendo en su estructura organizacional reservada que caracterizó a fuerzas armadas en el siglo pasado, se crea según Pérez Lindo (2007), “el ciudadano militar como servidor público” (p. 258).

Esta investidura de empleado del estado para el servicio del país y los conciudadanos, fue la razón para que se hayan dado

cambios estructurales en las instituciones, en la formación y en el adiestramiento técnico del militar, arrogándose la necesidad de un nuevo perfil profesional. Dejando esta responsabilidad compartida a los Ministerios de Defensa y a los organismos estatales que administran la ES, como expresión del poder político y de la sociedad civil. Ubicando a las escuelas o academias militares según Clark (1983): “Como instituciones pertenecientes al sector público múltiple de estatus especial³⁴”. Lo que evidencia que la re-estructura educativa de las fuerzas armadas dependerá de la conjunción de los silogismos del poder político, de la autoridad académica, de la autoridad militar y de la sociedad.

Los principales problemas que se debieron abordar para alcanzar los cambios estructurales en los SESM de la mayoría de los países suramericanos, en concordancia con los planteados por Pérez Lindo (2007) fueron:

- a) Una tendencia a la autonomización de las distintas instituciones que conforman las Fuerzas armadas y sus dependencias, que se traduce en la creación de varios institutos con poca comunicación entre sí.
- b) Estructuras curriculares con ciclos y contenidos diferentes o incongruentes en la formación del personal militar.
- c) Programas de estudios con enfoques desactualizados o constituidos sobre concepciones divergentes respecto a los principios de los derechos humanos y de la democracia.
- d) Escasos intercambios con las instituciones del SES nacional, favoreciendo a la reproducción de culturas corporativas y endogámicas.

³⁴ Dentro de esta tipología Burton Clark (1983), determina a las instituciones de educación superior que están ligadas a diversos ministerios. Este patrón de diversidad nacional ha sido adoptado por varios países europeos como asiáticos. La mayoría de instituciones de educación superior técnica y formación del magisterio sobresalen en esta clasificación. Para esta investigación hay que diferenciar que organismos estatales (responsables de la defensa y seguridad) en conjunto a los Ministerios de Educación u otras instituciones que regentan los SES, han sido adjudicados la administración de la ESM, como en la mayoría de los países de la región.

- e) Impermeabilidad e independencia hacia las políticas y normas del SES nacional.

Analizando los problemas detectados, se puede denotar que existe la configuración de una fisonomía autocrática de fuerzas armadas, que para plasmar este modelo se necesita la intervención y el empoderamiento de la sociedad civil en contribuir a la solución de las dificultades en el área de defensa y seguridad, sean estos nacionales, regionales e internacionales, sin perder de vista la naturaleza de los conflictos³⁵ - difusos, globales y complejos -, que no solo atañen a los profesionales de las armas. Así mismo, al ser parte la profesión militar de los SES, permite que se pueda complementar la formación a través de la convalidación u homologación de sus estudios para optar por otros programas de grado y de posgrado, este cometido fortalece a la institución armada desde el punto de vista de su talento humano al disponer de personal con competencias, conocimientos y especializado en varias áreas de importancia institucional, así mismo, facilita a la interacción generada en las aulas entre militares y civiles, y sobre todo, permite el diseño de estructuras y políticas coherentes con el cambio de mundo y de la sociedad.

Con el marco general descrito ut supra es importante tener en cuenta que la ESM es un instrumento de la seguridad y de la defensa pero es fundamental formalizar el sentido y los valores que rigen o regirán a una nación o región en esta área, ya que según Tello (2007), es un asunto que compete a toda la sociedad, dando un rol importante a las fuerzas armadas como primer escalón de la misma (p. 211).

La disminución de las posibilidades de que se generen guerras entre las naciones suramericanas, no ha sido un factor preponderante para que en las agendas de los países de la región se

³⁵ Según Esquivel Guerrero, Jiménez Bautista y Esquivel-Sánchez (2009), en la actualidad, la noción de conflicto abarca aquellas situaciones en la que dos o más partes tienen intereses opuestos acerca de algo, y cuyo desenlace no suele ser una resolución definitiva sino que constituye una etapa más o menos duradera en el desarrollo del mismo, que puede resurgir de nuevo en términos similares o distintos a la vez anterior. Naturalmente, a veces se produce el cierre de un conflicto, de forma que dicho conflicto desaparece definitivamente, generalmente al desaparecer las causas que lo originaron o al modificarse los intereses de las partes (p.9).

eliminen las hipótesis de conflictos, debido a que emergieron nuevos actores y amenazas³⁶ en los escenarios nacionales, regionales e internacional. Según Tello (2007), “son perturbadores en el sistema, y esto exige definir una identidad con valores y principios muy sólidos que den razón al ser y al existir de un sistema defensivo” (p. 211).

Considerando como eje fundamental el sistema a la educación militar transformada en ESM, que según Ángel Plastino, expresidente de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina), en su libro “Educando al soldado del muro”, enfatiza que: “el sistema educativo y las fuerzas armadas, los dos pilares básicos en los que se asientan la existencia nacional, han estado peligrosamente desconectados por décadas y es hora de unirlos” (Tello, 2007, p. 212).

Por consiguiente, según Rafael Bañón y José Olmeda (1985), afirman que:

La complejidad de la interrelación entre sociedad y fuerzas armadas en materia de transferencia de conocimientos, es atravesada por un factor común desde un punto de vista sociológico general: como toda organización social moderna, tiende a aislarse relativamente del entorno como mecanismo estándar de auto-reproducción de sus propios sistemas y procedimientos. Sin embargo, en particular, “en el caso de las fuerzas armadas, esta tendencia al secreto es más acusada por su especial función del empleo de la fuerza que obliga a ocultar las informaciones sobre sus recursos y su funcionamiento”, en tal sentido existe una consecuencia doble de este tipo de abordaje: “cualquier análisis de las fuerzas armadas se convierte, automáticamente, en una fuente potencial de información

³⁶ Las amenazas consideradas son: la delincuencia organizada transnacional, el terrorismo, las drogas, la corrupción, el lavado de activos, el tráfico ilícito de armas; la pobreza extrema y la exclusión social, pues amenazan a la estabilidad, la democracia y la cohesión social; los desastres de origen natural y humano, los riesgos a la salud y al medioambiente; la trata de personas; los ataques a la seguridad cibernética, la posibilidad de que surjan daños en el transporte marítimo de materiales peligrosos; la posibilidad de acceso, posesión y uso de armas de destrucción masiva a manos de terroristas. (Briones Riveros, 2013, p. 1-14)

para el enemigo y para las fuerzas propias” (Malamud, 2013, p. 384).

Las características que distan a la ESM de la tradicional militar y le habilita ser parte del SES, son las siguientes:

- a) Es continua y se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional proporcionando competencias para sus diversas funciones de acuerdo al rango y especialidad.
- b) Es el resultado de una integración de conocimientos y prácticas sociales adquiridas por los actores sociales, siendo propios del ámbito de la ES y trasferido a las instituciones educativas castrenses.
- c) En su formación, se da mucha importancia a la interiorización de los valores, el cumplimiento irrestricto a las leyes y derechos nacionales e internacionales, la capacidad de liderazgo y al manejo de la violencia³⁷ en forma responsable y técnica.
- d) En su formación se enfatiza la transferencia, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad del conocimiento, debido a la dinámica del cambio y los diferentes escenarios que debe enfrentar y buscar soluciones.
- e) El análisis y medición del desarrollo del proceso de formación militar se lo realiza a través de parámetros multidimensionales sociales sean estos internos y externos.
- f) Su formación y currículo es de carácter multinacional, multicultural y cosmopolita debido a sus misiones y a su empleo en contingentes internacionales³⁸ como parte de un

³⁷ Huntington (1964), plantea que existe una competencia común en el plano del cuadro de oficiales que los distingue de todos o casi todos los civiles que es “el manejo de la violencia”. Así, la dirección de su operación y el control de la organización humana, cuya función primaria es la aplicación de la violencia, es la aptitud peculiar del oficial. Es común a las actividades de los oficiales de aire, mar y tierra. Distingue al oficial militar como oficial combatiente, de otros especialistas que existen dentro de los servicios armados modernos (p.25).

³⁸ Según Szvircev Tresch (2009), aunque el personal militar representa diferentes tradiciones nacionales, se entiende que la formación militar muestra patrones comunes en todo el mundo vinculados a valores nacionales, pero también universales, debido a los factores comunes desde lo cultural, la convivencia, dinámicas sociales y especialmente el empleo militar que se realizado a través de alianzas y coaliciones como: la OTAN, ONU, otras.

sistema colectivo de fuerzas militares de varios países dirigidos por organismos dedicados a la búsqueda de la paz mundial.

En concordancia con Huntington (1964), “entiende que es evidente que las funciones militares requieren un grado avanzado de capacidad profesional. Por lo tanto, no es un oficio ni un arte; es una aptitud intelectual compleja que supone una instrucción especializada y prolongada, orientada al manejo de la violencia y no al ejercicio de la violencia puramente” (p.27).

Sin embargo, desde una mirada de mayor convergencia, Janowitz (1960), propone pensar que, junto con los nuevos requerimientos para el desempeño de la actividad militar, el avance de capacidades administrativas y tecnológicas ha aproximado en la praxis a las actividades entendidas como predominantemente civiles a aquellas que se identifican usualmente como constitutivas de las fuerzas armadas. Esta interacción no ha desestimado la especificidad funcional militar, desplazando a un segundo plano las competencias y los valores esenciales a su dinámica propia, por lo que; el personal militar actualmente no constituye ni se considera un actor social separado de la sociedad civil.

Según Soprano (2012), las políticas aplicadas a la ES y a la ESM orientaron los procesos de transformación institucional y curricular, definiendo un posible modelo educativo para los militares en Suramérica, que originalmente fue aplicado en las fuerzas armadas de la República de Argentina, a través del establecimiento de convenios con IES públicas y/o privadas, con el objetivo de cursar las asignaturas ajenas al área militar. Ulteriormente se designaron a las escuelas y academias militares como unidades académicas de ES; y por último se incorporaron lógicas y prácticas universitarias a la gestión educativa de estos institutos.

Este modelo educativo nuevo para las fuerzas armadas de la región, ya existía en varios países desarrollados como los Estados Unidos de América (EE.UU) desde hace varias décadas,

donde la formación militar es de nivel universitario, que de acuerdo a Soprano (2012), no solo se proyectaron a la obtención, homologación y reconocimiento de credenciales y competencias de formación académica y profesional; sino que, buscaron proveer un oferta académica calificada, que facilite su reinserción laboral o profesional en el ámbito civil, al dejar la institución armada.

En la región europea, la ESM no ha sido excluida de los procesos de internacionalización y regionalización de los SES, por lo que realizaron cambios estructurales en sus modelos e instituciones educativas para estar acorde a las exigencias del proceso de Bolonia y ser integrante del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Según Soprano (2012), el desarrollo de esta tendencia mundial en fuerzas armadas, fue debido a la creciente complejidad y especialización que requiere la formación militar, comprometido con la modernización de sus armas y especialidades, cimentado por el accionar doctrinario conjunto de sus fuerzas³⁹ y el empleo combinado con fuerzas armadas de otros países, que les faculta afrontar los desafíos que plantean los conflictos en los nuevos escenarios nacionales, regionales e internacionales.

En las fuerzas armadas suramericanas, no ha prosperado la implementación de modelos y programas comunes o combinados de educación militar, a pesar que desde décadas atrás ha existido actividades de intercambio, cooperación e integración en la formación, especialización, perfeccionamiento y capacitación del personal militar en los diferentes institutos existentes. Sin embargo, según Soprano (2012), ese ausente, escaso y/o asistemático desarrollo de iniciativas de educación militar comunes en nuestra región, podría ser superado si se concretaran experiencias y políticas innovadoras a

³⁹ Se denomina fuerzas a las instituciones que conforman las Fuerzas armadas, para esta investigación solo se tomará al Ejército o Fuerza Terrestre, a la Armada o Fuerza Naval y a la Aviación o Fuerza Aérea. Así mismo, las operaciones conjuntas son realizadas con fuerzas y medios pertenecientes a dos o a las tres fuerzas, cuya ejecución requiere un único comandante investido con autoridad para conducir actividades de todas las fuerzas y utilizar los recursos puestos a su disposición con un propósito único, las fuerzas conjuntas deben ser compuestas por elementos significativos de dos o más fuerzas y deben tener una planificación común. (Manual de Doctrina Básica del Ejército Ecuatoriano, 2009, p. 24)

través de organismos de carácter supranacional que orienten un verdadero proceso de integración.

El escenario descrito, permite aproximarnos a la definición de ESM, que presidirá a la presente investigación, como: el conjunto de actividades académicas generales y específicas destinadas a la formación integral del militar, con énfasis en la cultura militar, ciencia militar, áreas del conocimiento complementarias y preparación física especial, fortalecidas con valores y principios que rigen a la profesión y a la sociedad, que permitan adaptarse a la dinámica de los cambios, contribuyendo al desarrollo de los países y colaborando en los desafíos del contexto regional e internacional en el área de la seguridad y defensa, respetando en forma irrestricta las leyes, normativas vigentes y los derechos humanos, que permitan configurar el perfil profesional del militar.

2.4. Procesos de integración suramericana en el área de la seguridad y defensa

2.4.1. El Historicismo de la integración suramericana.

Los procesos de integración Sudamericana en el área de seguridad y defensa son de larga data. Los primeros pasos para alcanzar una organización de estas características está atribuido a Juan Egaña, en 1810, en su obra, "*The Americas Look at Each Other*", la cual anuncia:

Don Juan Egaña, nacido en Lima, sobresaliente personaje de la vida cívica chilena, concibió un "Plan de Defensa General de toda la América", entre el 18 de septiembre de 1810 y el 26 de noviembre del mismo año. En dicho plan Egaña llama a una América unida por el compromiso de todos los gobiernos constituidos, para contribuir con armas, dinero y hombres, en caso de la más ligera intención de ataque o sedición originada en Europa (Balseiro, 1965, p. 41).

Un segundo intento, según Griffiths - Spielman (2009), fue la iniciativa desarrollada por Simón Bolívar, en su convocatoria al "Congreso Anfictiónico de Panamá", en 1826. Con respecto a esta acción Atkins (1999), señala que:

El Congreso de Panamá se reunió desde el 22 de junio al 15 de julio de 1826. Su objetivo más importante fue lograr la unidad de la América Hispánica y la defensa de la soberanía e integridad territorial de las nuevas repúblicas. Cuatro acuerdos fueron firmados. El más importante de ellos fue el “Tratado de Unión, Liga y Confederación Perpetua”, el cual establecía la defensa mutua contra todo intento de dominación extranjera. Durante la Conferencia la amenaza de España y de la Santa Alianza, era un factor importante (p. 176-177).

Sin embargo, la propuesta no progresó, siendo sólo ratificado por la Gran Colombia⁴⁰. De esta forma la defensa continental surgía como una necesidad que no tuvo la atención y apoyo político de las recientes naciones⁴¹. La insipiente o nula voluntad política de los países en la ratificación de acuerdos y convenios serán los rasgos distintivos de los posteriores procesos de integración.

De acuerdo con Griffiths - Spielman (2009), “la primera referencia materializada de un sistema de defensa continental lo encontramos en la ‘Conferencia Interamericana para la consolidación de la paz’, desarrollada en 1936 en Buenos Aires, Argentina” (p. 106). Lo particular de esta conferencia, es que se contó por primera vez con la presencia protagónica de los EE.UU.⁴²

⁴⁰ A dicha reunión sólo asistieron los representantes de la Federación Centro Americana, los Estados Unidos de México, la Gran Colombia y Perú (Griffiths-Spielman, 2009, p. 105)

⁴¹ Griffiths-Spielman (2009), los eventos que precedieron y fundamentaron la formalización de convenios de integración para la defensa de sus naciones fueron: la segunda reunión convocada en Lima, desde el 11 diciembre de 1847 al 01 de marzo de 1848, denominada “El Congreso Americano”, cinco Estados suramericanos estuvieron presidieron (Bolivia, Chile Ecuador, Colombia y Perú). El principal tema tratado fue el intento español por recuperar posesiones en la costa oeste de Suramérica. Una tercera reunión continental se celebró en Santiago de Chile, el 15 de septiembre de 1846. La principal preocupación tras esta reunión eran las expediciones de filibusteros lideradas por William Walter y otros expedicionarios estadounidenses, principalmente en América Central y México. Sólo tres Estados participaron: Chile, Ecuador y Perú. A este intento, se le designó el Congreso Continental, adoptándose el Tratado Continental que no fue ratificado por ningún Estado. Una cuarta reunión se desarrolló por segunda vez en Lima, Perú, desde el 14 de noviembre de 1864 al 13 de marzo de 1865. Sólo asistieron Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Perú y Venezuela. Europa se encontraba participando activamente en el continente a través de la ocupación francesa de México, la reocupación española de Santo Domingo y la Guerra en Contra de España por parte de Chile y Perú. Se firmó un Tratado de Unión y Alianza Defensiva, el cual acordaba la defensa mutua en contra de agresión externa. Sin embargo, dicho Tratado no fue ratificado por ningún Estado (p. 105).

⁴² Según Griffiths-Spielman (2009), al comienzo de las deliberaciones de la Conferencia, Cordell Hull, Secretario de Estado de los EE.UU., presentó un amplio plan que aseguraría la solidaridad interamericana frente a la guerra europea o en caso de amenaza a la seguridad continental. El plan de Cordell Hull, estaba compuesto por tres momentos: a) consulta obligatoria entre los Estados americanos en caso de amenaza a la paz del hemisferio, b) creación de un comité de consulta permanente de todos los ministros de relaciones exteriores para determinar la

, para la creación de una estructura de defensa continental, como corolario se concertó la “Convención para la Mantención, Preservación y Re-establecimiento de la Paz”, con el objetivo que frente a cualquier amenaza de paz en el continente, se realizaría consultas a todos los miembros para la ejecución de políticas pacíficas de cooperación.

La segunda referencia, fue a través de la “Octava Conferencia Internacional de Estados Americanos⁴³”, desarrollada en Lima en la República del Perú en 1938. El acuerdo de esta conferencia fue la Declaración de Lima, que resolvió: en presencia de ataque externo, todos los países suscriptores se comprometían a un apoyo incondicional y mutuo. De acuerdo a Griffiths - Spielman (2009), en esta declaración “se plasmó el principio rector de todo sistema de seguridad, todos para uno y uno para todos” (p. 106).

Así mismo, durante la segunda guerra mundial, se llevaron a cabo tres reuniones de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores en América⁴⁴, que se constituyeron en las premisas para el origen de la Junta Interamericana de Defensa (JID). Los tratados obtenidos fueron: inicialmente la Declaración General de Neutralidad de las repúblicas americanas o “Declaración de Panamá”, posterior la “Declaración de Cooperación y Asistencia Recíproca para la Defensa de las Américas” dada en Cuba 1940 y por último el “Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR)” de 1947, que fue creado por la influencia de los tratados antes mencionados.

Con el ataque a Pearl Harbor por tropas japonesas, en diciembre de 1941, se ejecutaron los tratados vigentes con la “Tercera Reunión de Consulta de los Ministros de Defensa” realizada en Río de Janeiro en 1942, lo que dio paso a la reunión urgente en Washington D.C, con la presencia de especialistas militares para analizar los hechos y tomar las medidas

naturaleza de la acción común y c) extensión a América Latina de los principios de neutralidad vigentes en Estados Unidos (p. 106).

⁴³ Según Griffiths-Spielman (2009), entre 1889 y 1954, se desarrollaron diez Conferencias Internacionales de los Estados Americanos. En la décima desarrollada en Caracas, Venezuela el año 1954, se cambió el nombre a Conferencias Interamericanas. Las Conferencias Internacionales de Estados Americanos fueron las siguientes: Washington D.C. 1889-1890; México 1901-1902; Río de Janeiro, Brasil, 1906; Buenos Aires Argentina, 1910; Santiago de Chile, 1923; La Habana, Cuba, 1928; Montevideo, Uruguay, 1923; Lima Perú, 1938; Bogotá, Colombia, 1948; Caracas, Venezuela, 1954 (p. 106).

⁴⁴ Desarrolladas en Panamá en 1939; La Habana, 1940 y Río de Janeiro en 1942.

correspondientes para la defensa del continente, esto formalizó el funcionamiento de la Junta Interamericana de Defensa (JID) como organismo de análisis, pero no de resolución de amenazas y conflictos continentales que era integrante del sistema interamericano de defensa, de esta relación proviene su nombre. Esta falencia, motivo a la propuesta de la República de los Estados Unidos Mexicanos y República Oriental del Uruguay de crear una Agencia Militar Permanente en la “Conferencia Interamericana sobre Problemas de la Guerra y de la Paz”, llevada a cabo en México en 1945, con representantes de los altos mandos militares para la coordinación del empleo militar en defensa del continente, cuya propuesta no tuvo apoyo de EE.UU., recomendando la gestión de la JID creada anteriormente para la solución a estos problemas.

En acuerdo con Griffiths - Spielman (2009), desde esa fecha hasta la actualidad la JID es el único organismo militar multilateral con capacidad de análisis y recomendación pero no de implementación de un sistema colectivo de defensa militar hemisférico y además es reconocido por la ONU desde el año 2006.

Es central dar a conocer, que la Conferencia Interamericana sobre Problemas de la Guerra y de la Paz con sede en México, fue desarrollada con anterioridad de la reunión de San Francisco, donde fue el origen de la ONU en 1945, como el principal estamento internacional, que estableció las regulaciones para el uso o amenaza de la fuerza militar.

En junio de 1947 luego de superar los problemas en las relaciones entre Argentina y EE.UU.⁴⁵, la República Federativa del Brasil convocó a una conferencia, en virtud del acuerdo logrado por la Junta de la Unión Panamericana, el 13 de septiembre de 1945, que de acuerdo a Connell-Smith (1966), en esta se estableció –como parte de la agenda– la preparación de un

⁴⁵ Según Griffiths - Spielman (2009), las relaciones se habían deteriorado producto de la persistente posición argentina de no declarar la guerra a las potencias del Eje durante la Segunda Guerra Mundial, salvo a finales del conflicto y las marcadas diferencias políticas entre el gobierno norteamericano y el gobierno peronista de la época. Connell-Smith, en su obra *The Inter-American System*, cita a Dean Acheson, quien en su calidad de Secretario de Estado norteamericano acusó al gobierno argentino de ignorar y rechazar sus obligaciones internacionales, declarando que los Estados Unidos no se asociarían con el actual régimen argentino en el Tratado de asistencia militar a ser negociado en Río de Janeiro, Brasil (p. 110).

“Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca” que diera forma a los principios establecidos en el Acta de Chapultepec (p. 129).

Posteriormente en abril de 1948, se da el Tratado Americano de Soluciones Pacíficas, más conocido como el “Pacto de Bogotá”, como producto de la IX Conferencia Panamericana, el objetivo del tratado es imponer una obligación general a los signatarios para resolver sus conflictos a través de medios pacíficos. También se les obliga a agotar los mecanismos regionales de solución de los asuntos antes de acudir al Consejo de Seguridad de Naciones Unidas. Este pacto tiene en cuenta los siguientes medios de solución pacífica de conflictos: buenos oficios, mediación, investigación y conciliación, arbitraje y procedimiento judicial. Es uno de los tratados que confiere jurisdicción a la Corte Internacional de Justicia (CIJ).

Esta secuencia de tratados y convenios sistematizados en el tiempo regularon la percepción de amenaza externa - países de otros continentes - e interna -países más poderosos del continente atentando a la soberanía e integridad territorial de los más débiles -; por otra parte, Griffiths - Spielman (2009), señala, “que se establece el principio de defensa colectiva, cuando se configura que una agresión o ataque armado a uno de sus integrantes, acciona la reacción armada de la totalidad de los integrantes de dicho acuerdo” (p. 108).

Los continuos desacuerdos, ausencias y el quemeimportismo de los intereses hemisféricos por parte de los EE.UU., evidencia la divergencia de objetivos frente a los países en desarrollo del continente. Motivando acciones de aversión y de reproche frente a las políticas intervencionistas por parte de este país y que es respaldado por los diferentes organismos mundiales (ONU, Organización de los Estados Americanos - OEA, etc.). Esto ha sido una de las principales causas para que no se progrese en los tratados y convenios existentes y se haya tomado la iniciativa de manejarlos o proponerlos a nivel regional como Suramérica.

La sinopsis del desarrollo, conformación, estructuración y consolidación del actual sistema de seguridad y defensa continental está

basada en la creación de los siguientes convenios y tratados que son los pilares fundamentales:

- a) La Junta Interamericana de Defensa (JID) de 1942.
- b) El Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR) de 1947.
- c) La Carta de la Organización de Estados Americanos (OEA) de 1948.
- d) El Pacto de Bogotá de 1948.

Según Griffiths - Spielman (2009), esta arquitectura de seguridad y defensa iniciada y consolidada con la creación de la ONU, se encuentra en completa armonía con los principios e intereses de sus principales postulados. Sin embargo, al considerar los nuevos escenarios que atentan contra la seguridad y defensa regional y global, la estructura anterior prescribe frente a los nuevos desafíos, por lo que es necesario que se adapte a los cambios que se presentan, lo que implica que se debe realizar la re-estructura del diseño del sistema, a través de la creación de un organismo de alcance supranacional sobre la base de los convenios y tratados reinantes.

2.4.2. El camino hacia la integración suramericana en el área de la seguridad y defensa.

Una vez que se ha descrito los diferentes e insipientes procesos históricos de integración en seguridad y defensa en la región, que de acuerdo a Álvarez y Ovando (2009), “históricamente los Estados naciones de América Latina han mostrado una serie de aristas domésticas e internacionales que han dificultado la consolidación de los procesos tendientes a alcanzar mayores niveles de concertación e integración regional” (p. 543). Es necesario analizar los nuevos escenarios que crean tensión en las propuestas en esta área, y que han impedido que el subcontinente se posicione en el sistema mundial como una región más autónoma y coherente.

Como corolario de la globalización y de la gradual interdependencia a los obstáculos estatales, se considera que los riesgos y amenazas de competencia del área de defensa y seguridad son regionales, más que locales, nacionales o internacionales, ya que las decisiones han permeabilizado la injerencia externa ante problemas de crisis institucionales, humanitarias y de

democracia en el subcontinente. Que de acuerdo a Flandes, Nolte y Wehner (2011), “esto no significa que la soberanía del Estado como pilar fundamental se haya disuelto en las relaciones internacionales, sino que existe mayor predisposición a aceptar intervenciones conjuntas cumpliendo con normas sedimentadas en la estructura internacional como son los derechos humanos y la democracia” (p. 112).

Tavares (2010), revela “que las instituciones regionales están pasando a desempeñar un rol central en la asunción de los mandatos de seguridad y defensa que ostenta a grandes rasgos la institucionalidad de las ONU” (p. 3). Los hechos han testificado que esta organización en muchos casos ha carecido de los mecanismos y de la coordinación ágil y eficiente frente a la demanda de problemas de seguridad y defensa. Esto ha creado un vacío, que puede ser cubierto con la aparición de entidades regionales que faciliten la coordinación de políticas de seguridad y defensa, pero además impriman una identidad regional.

Desde el punto de vista analítico de Flandes et al. (2011):

Al perseguir un bien regional común como lo es la seguridad y defensa para sus Estados miembros, los organismos o grupos regionales pueden concebirse como entes que evolucionan desde una organización funcional a una comunidad de seguridad con fuerte arraigo identitario⁴⁶. Los agentes que promueven la idea de una comunidad de seguridad la perciben como una forma de crear una zona de paz estable (p. 112).

Estas comunidades de seguridad y defensa, que pueden ser laxas o rígidas, marcan la institucionalidad de los Estados influyendo en la estructura de gobernanza, y que cumplen un ciclo. Que de acuerdo a (Adler y Barnett, 1998, p. 29-58; Bellamy, 2004, p. 8-9), inicia por el nacimiento, donde se elaboran los lineamientos para la coordinación de actividades de seguridad y

⁴⁶ El Identitarismo es abiertamente etnocentrista, rechazando el racismo primario. En su lugar los identitarios promueven el etno-diferencialismo, un concepto que rechaza el universalismo homogeneizador y que promueve la preservación de los pueblos y de sus respectivas culturas, con vista a un desenvolvimiento basado en el derecho a las diferencias y en el derecho de los pueblos a disponer de sí mismos. (De Benoist, 2013).

defensa mutua y determinan los fundamentos para una colaboración incremental a mediano plazo. Continuando por la ascendente colaboración, desapareciendo la percepción de otros Estados como una amenaza a la seguridad nacional, es aquí donde se gesta una identidad colectiva de seguridad y es materializada por normas, prácticas y acciones coordinadas de la comunidad. Y por último la maduración, cuando las normas, prácticas y acciones de esa comunidad alcanzan un alto grado de complejidad, en que la base de la cooperación en seguridad y defensa es el principio de mutualidad. Es decir, la ayuda mutua y la constante consulta entre los Estados con fines de coordinación se tornan rutinarias y habituales para enfrentar los desafíos a la defensa y seguridad. (Flemes et al. 2011, p. 113)

El discernir cuáles son las visiones y estrategias para poder proyectar el desarrollo de cada país de la región, es una de las más importantes tensiones para la pretendida integración regional, junto con las disímiles asimetrías existentes en las áreas: políticas, económicas, sociales, seguridad y defensa; adicionando el planeamiento de Griffiths - Spielman (2009), que:

A lo anterior, se suma la pérdida de la influencia de los Estados Unidos y la aparición de nuevos poderes en la región. De ellos los más visibles son China y Rusia. Sin embargo, el dato más relevante está constituido por la aparición de Brasil como un líder regional que posee voluntad política y potencialmente toda la capacidad para consolidar y articular una nueva relación de este espacio geográfico en el concierto internacional (p. 115).

Esto destaca la necesidad que Suramérica se re-construya como un bloque supranacional, restándole importancia a la naturaleza económica de los anteriores procesos de integración, fortaleciendo la institucionalidad de los convenios, acuerdos y tratados de intercambio, cooperación e integración en las áreas políticas, educativas, culturales, de seguridad y defensa, constituyéndose como el verdadero eje de un Estado subcontinental, que según

Barros (2011), estas acciones mitigaran la posibilidad de que la región sea considerada como un raudal de ‘Estados fallidos’ o ‘Estados colapsados’⁴⁷.

Esto permite definir el estado de arte de la presente investigación, sobre la base del análisis expuesto, en el cual, la dificultad está establecida por la inexistencia de políticas y lineamientos en los acuerdos cooperativos y de integración en el área de seguridad y defensa regional. Así mismo, al considerar la educación integral del talento humano militar - que aglutina los procesos de formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación -, como la herramienta fundamental con que cuentan las fuerzas armadas para cumplir los mandatos y misiones constitucionales, es perentorio realizar acciones de planificación y ejecución de re-estructuración de los SESM, que según Barros (2011), posibilitará una auténtica metamorfosis de la “frontera separación” a la “frontera cooperación”. Fomentando una verdadera integración regional.

Lo expresado no desconoce los enormes avances a nivel estratégico, operacional e institucional que las fuerzas armadas de la región han sostenido en el tiempo como: medidas de confianza mutua, movilidad docente y estudiantil, foros doctrinarios, socialización de experiencias en cultura y ciencia militar, homologación de títulos, inclusive integración de doctrina básica necesaria en la formación y empleo de las fuerzas militares como dimensión para combatir a las amenazas comunes que los nuevos escenarios nacionales, regionales e internacionales lo han exigido, proveyendo criterios integracionistas en los SESM.

Lo que permite entender a la integración regional, como el acrecentamiento del espacio de soberanía tradicional, a través de las nuevas asociaciones que permiten a los Estados plasmar sus fines y alcanzar grandes

⁴⁷ Según Moncada (2007), el internacionalista especializado en Estados fallidos Robert Rotberg, postula que los Estados se encuentran básicamente diseñados para proveer una serie de bienes políticos a sus ciudadanos, los cuales son: una adecuada infraestructura de telecomunicaciones; un sistema financiero y fiscal oportuno; igualmente, el Estado tiene que dar a las personas seguridad, un sistema jurídico y judicial, libertades políticas, derechos económicos, sociales y culturales; y por lo mismo, se puede establecer que un Estado falla o fracasa cuando llega a incumplir dichos bienes políticos. En palabras de Rotberg: “el Estado fallido [es el que] no tiene la capacidad o la voluntad necesarias para desempeñar las funciones que le competen”. Se debe mencionar que el autor hace una importante clasificación de tipologías estatales, mostrando genéricamente, cuatro tipos de Estados: el fuerte, el débil, el fracasado y el colapsado. El Estado fallido es un grado entre el Estado colapsado y el Estado fracasado (p. 95-101).

objetivos que individualmente es imposible. Según lo revela Orrego Vicuña (1966), la autoridad de la soberanía debe realizarse a través de órganos e instituciones idóneos en autónoma e independientes a las necesidades e intereses de la región, con el objetivo de que el interés general prime sobre el individual de cada Estado.

2.5. Tensión entre la convergencia e integración de los sistemas de educación superior en Suramérica

Según Zarur Miranda (2008), “la integración regional es necesaria, conveniente y urgente” (p. 182). Su contextualización histórica y su evolución fueron argumentados *ut supra* y su motivación fundamental es enfrentar a las exigencias de la globalización y a los nuevos escenarios que atentan contra la seguridad, a través de coaliciones internacionales subcontinentales, que permitan derrotar las diferentes asimetrías y amenazas que faciliten el desarrollo integral de cada país asociado y de la región.

Una estrategia de mucha tasación es el impulso al proceso de integración regional, que de acuerdo a Zarur Miranda (2008), se podría lograr a través de la “promoción de la convergencia en torno a los temas prioritarios de los países de la región en la perspectiva de mejorar el crecimiento y la competitividad, dando prioridad a la cooperación regional en un marco de solidaridad” (p.183). Y al ser la ES un tema sustancial en las agendas de los países de la región, permitirá ir preparando el terreno para tan ansiada integración pese a las tensiones existentes.

Los SES en la región han experimentado en los últimos años procesos de transformación, que según Fernández Lamarra y Coppola (2013): “se ha evidenciado con la presencia de asimetrías en la oferta, la estructura, la calidad y en la inclusión de modelos universitarios diferentes y contradictorios” (p. 68). Sobre este particular Gabriela Siufi, señala: “América Latina ingresa al siglo XXI en un punto de inflexión, donde la incertidumbre prima sobre la certidumbre, en un escenario donde el sistema mundial genera fuerzas contradictorias, tensiones, fricciones, dinámicas masificantes y fracturas de diferentes variables y dimensiones” (Zarur Miranda, 2008, p. 185).

Actualmente el subcontinente se caracteriza por la presencia de gobiernos de corte democrático y de relaciones estables, que convergen en la necesidad de que existan políticas de Estado que aplaquen las tensiones y que fomenten el acercamiento

y el fortalecimiento intrarregional. Los esfuerzos realizados por la ES en la región son de mucha data, pero no han permitido formalizar una verdadera convergencia como en Europa a través del EEES como el argumento más relevante, un ejemplo más cercano se podría considerar al Mercosur Educativo, cuyas experiencias - heterogeneidad, debilidades y fortalezas - podrían contribuir a la gestación de los primeros pasos en la construcción de la integración en los SES, creando un verdadero espacio suramericano de educación superior (ESES).

Esto conlleva a la necesidad de buscar soluciones supranacionales que viabilicen las propuestas, que de acuerdo a Zarur Miranda (2008):

Sin duda que los procesos de internacionalización se constituyen en una valiosa estrategia para la integración y, tal vez, un motor para constituir un espacio regional de ES, de allí la importancia de las políticas públicas e institucionales para su promoción y aprovechamiento y el interés de organismos internacionales.(p. 185).

Estos procesos de internacionalización se han visto fortalecidos por el auge de los convenios y acuerdos de intercambio académico, cooperación e integración de programas, alianzas institucionales, compromisos y otros entendimientos, pero que muchas veces pierden efectividad por la presencia de barreras burocráticas, por la desconfianza recíproca e inflexibles relaciones internacionales y diplomáticas.

Los países que conforman Suramérica están conscientes del enorme reto y responsabilidad de conformarse como un solo bloque regional donde se integran aspectos económicos, sociales, culturales, educativos, de defensa y seguridad respetando la diversidad de las naciones, construyendo una propia identidad y fortaleciendo la unidad e integración. Este escenario permitirá consolidar la convergencia de los SES y la evidencia es la presencia de redes, asociaciones y marcos regionales activos especializados en el área como: el MERCOSUR con el MEXA y MARCA⁴⁸ y el convenio Andrés Bello, ya que con los efectos de la globalización ningún Estado e institución podrá subsistir aisladamente.

⁴⁸ Según Zarur Miranda (2008), el objetivo del Mecanismo Experimental de Acreditación de carreras de Grado del MERCOSUR (MEXA) fue la validación de títulos de grado universitarios entre estos países, la cual tiene carácter únicamente académico, no confiriendo per se derecho de ejercicio profesional. La acreditación MERCOSUR fue voluntaria y sólo se aplicó a carreras que contaban con reconocimiento oficial en el país y que

La conformación de un ESES, no debe traer la desaparición de los espacios subregionales; por el contrario, estos lazos y relaciones entre los elementos del sistema tanto nacionales como subregionales pueden aprovecharse para la consecución de objetivos propuestos y para lograr una mejor convergencia de los diferentes SES (Zarur Miranda, 2008). Así mismo, es responsabilidad de todas las instituciones de ES sean estas de gestión pública o privada favorecer a los procesos de integración a través de varias acciones como: colaboración fraterna, fortalecimiento de la conciencia colectiva, actualizando la función social, profundizando la consolidación de la ciudadanía y de la democracia, y alcanzando una verdadera cooperación en sucesión de la competencia individual y de la negociación mercantilista (Zarur Miranda, 2008).

La convergencia e integración de los SES es un desafío significativo y debe realizarse en coordinación con el establecimiento de nuevas políticas y lineamientos que se contrapongan a la ausencia de pertinencia y responsabilidad social, y sean concurrentes a la realidad regional y global. Según Dias Sobrinho (2008a), a pesar de estas dificultades y problemas de heterogeneidad de los SES en la región, los procesos de evaluación y acreditación han demostrado importantes avances, tanto en el campo teórico como en las prácticas. Consolidando gradualmente una cultura de evaluación, organizando sistemas de información de uso y conocimiento público, fomentando iniciativas para mejorar la calidad, mejorando el diálogo entre actores internos y externos, fortaleciendo las funciones sustanciales de la ES, convirtiéndolos en un mecanismo de producción de convergencias que tiene como finalidad la integración.

Cabe mencionar que el EEES fue construido sobre la base de la Unión Europea, es decir, con acuerdos políticos socializados y aceptados por la mayoría de sus países miembros, lo que permitió que los SES nacionales puedan converger en políticas y lineamientos supranacionales, es decir, que de acuerdo a Fernández Lamarra y Coppola (2013): “El EEES se construyó de arriba para abajo, estrategia propicia en el marco de las características de los sistemas universitarios europeos” (p. 74). En cambio en Suramérica al no existir políticas regionales en las áreas mencionadas, el ESES

tenían egresados. A la fecha están acreditadas por el MEXA un total de 60 carreras en los seis países participantes: 19 de Agronomía, 29 de Ingeniería y 12 de Medicina. Con base en lo desarrollado respecto de la acreditación, se decidió comenzar por el Programa de Movilidad Académica Regional para los cursos acreditados por el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado en el MERCOSUR (MARCA), cuyo objetivo es fortalecer las carreras acreditadas, fomentar la cooperación interinstitucional, y cumplir con el objetivo central de integración regional (p. 190).

debería cimentarse por el protagonismo y anuencia de los actores de los SES; es decir, según Fernández Lamarra y Coppola (2013), “de abajo para arriba” (p. 74). Lo que evidencia la necesidad de gestión de las IES, asociaciones de rectores, docentes y alumnos, para alcanzar la convergencia de los sistemas que conduzcan a una integración de la ES.

Según Fernández Lamarra y Coppola (2013), entre las actividades que podrían impulsar procesos de convergencia que deriven a una integración de los SES, pueden ser consideradas las siguientes:

- a) Organización de la estructura de la ES y sus normatividad
- b) Políticas de desarrollo de la ES y sus metas de equidad
- c) Criterios y estándares de calidad, de evaluación y de acreditación
- d) Programas de grado y posgrados, redes y proyectos de investigación conjuntos
- e) Propuestas regionales en materia de educación a distancia y virtual
- f) Desarrollar procesos de internacionalización de la ES en el marco de políticas supranacionales que prioricen la cooperación sur-sur (p. 77).

2.6. La Educación Superior y la tensión entre la formación de Recursos Humanos Vs. La formación de Talento Humano

Los nuevos escenarios en que se desenvuelve la sociedad actual, están caracterizados por la influencia de fenómenos como: la globalización, el alcance y ritmo de las transformaciones y la valoración del conocimiento. Que de acuerdo a Bustamante Uzcátegui, Pérez de Maldonado y Maldonado Pérez (2007): “El elemento dominante en la sociedad contemporánea, considerado como factor de producción absolutamente decisivo, no es ni el capital, ni el trabajo, es el conocimiento incorporado en las personas” (p. 168). Por lo tanto, se evidencia la necesidad de formar individuos con talento, para responder a la transformación permanente de los diferentes escenarios donde se desenvuelve la sociedad, donde se demanda a la capacidad innovadora de las personas, como forma de dar respuesta a estas nuevas situaciones, donde el progreso depende de la capacidad de adaptarse al cambio. Partiendo de esta premisa se puede evidenciar la importancia que reviste la educación y especialmente la ES, para el desarrollo social, cultural, económico y productivo de los individuos, comunidades y naciones.

En la década pasada (años noventa), en las organizaciones se daba mucho énfasis al término recurso humano, para referirse a las personas que conformaban y ejercían su gestión profesional en las diferentes áreas de la estructura productiva de una empresa o institución. Esta concepción estableció un matiz, que según García de Hurtado y Leal (2008), “el hombre era considerado como un bien sustituible, como un engranaje más de la maquinaria de producción, en contraposición a la concepción de indispensable para lograr el éxito de una organización” (p. 152). Este término, clasifica a la persona como un instrumento, sin tomar en consideración que es el actor y el capital principal de toda organización, que posee habilidades y características que lo convierten en el verdadero sentido de la institución, debido a la importancia y el impacto que ejerce dentro y fuera de la organización.

Estas características profesionales, describen lo que los SES proporcionan a los estudiantes a través de sus procesos de enseñanza – aprendizaje y que esencialmente están dirigidos a la formación del talento humano, convirtiéndose en un marco referencial para la identificación y el análisis del currículo y a las estructuras de investigación, elementos que se comportan como condicionantes en este proceso, motivados por las exigencias de los escenarios comprometidos con el adelanto científico - tecnológico y con las necesidades sociales.

De acuerdo a Michaels y Axelrod (2003), las habilidades son “dotes innatas, destrezas, conocimientos, experiencia, inteligencia, juicio, actitud, carácter e iniciativa” (p. 209). El talento de una persona, es difícil de describirlo, pero se lo puede definir con las actividades y los resultados que logra su gestión en su praxis profesional, producto de los conocimientos adquiridos en su formación en los SES. Según Pérez de Maldonado, Bustamante, García y Pinto (2007), el talento simplemente se reconoce cuando queda de manifiesto la combinación de inteligencia, agilidad mental, habilidad estratégica para la solución de problemas, capacidad de liderazgo, madurez emocional, destrezas de comunicación, carisma para inspirar a otros, instinto emprendedor, destrezas naturales, logro de aspiraciones e impulso del desempeño y la capacidad para producir resultados.

Esta descripción determina la misión fundamental de la ES en la formación de talentos, que de acuerdo con Flores Fahara (1996):

Debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida se convertirán para cada persona, en cierto sentido, como los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (p. 91).

En este sentido, en concordancia con los argumentos de Bustamante Uzcátegui et al. (2007), destacan:

La responsabilidad de la gestión en ES, en tanto le corresponde fortalecer el espíritu científico y desarrollar la capacidad innovadora, creando espacios y estructuras, e intensificando la búsqueda de estrategias para la mejora de la productividad intelectual; una de ellas, tiene que ver con la gestión de los recursos y su adecuada asignación y distribución (p. 169).

Esta perspectiva de análisis, determina la necesidad de implementar propuestas que incidan en los procesos de inter-aprendizaje en los SES, que permitan fortalecer la formación profesional para que se transformen en talentos humanos. Esto demanda la necesidad de instituir espacios para la producción de conocimientos, como la conformación de comunidades de aprendizaje, que es un espacio que facilita la detección de potencialidades, el desarrollo individual y de grupo, basado en el principio de complementariedad y de articulación de los SES.

Así mismo, a estas comunidades se les atribuye la creación de ambientes significativos de conocimiento, que según Longworth (1999), facilitan la construcción de nuevos y dinámicos ambientes generadores de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Lo que posibilita la promoción de la gestión y la transformación de las organizaciones e IES con estructuras burocráticas hacia una organización que aprende, donde los actores educativos son los protagonistas en la planificación institucional y donde se da mucho énfasis a las funciones básicas de la universidad como: la docencia, la investigación y la extensión.

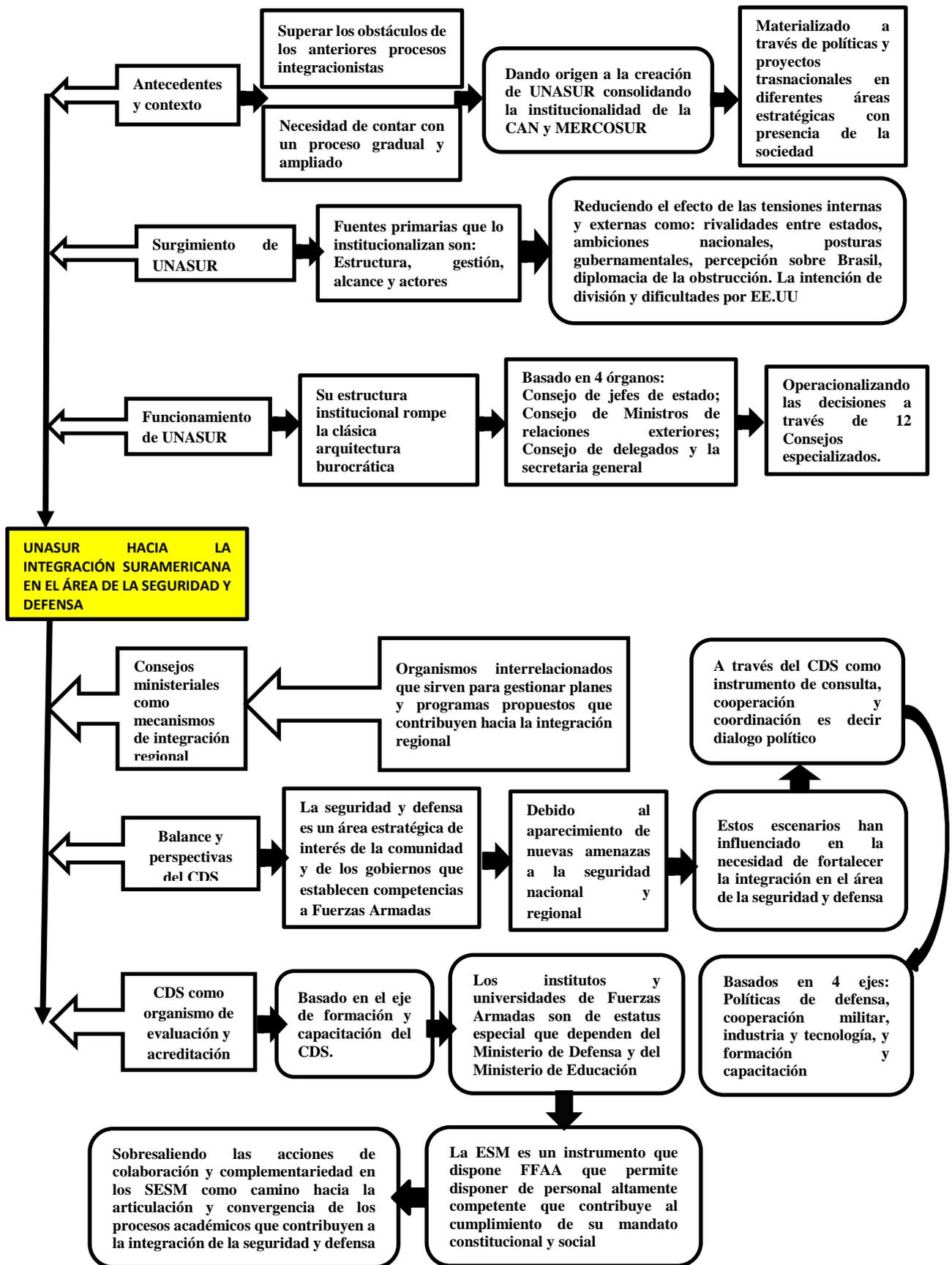
Por consiguiente, el aprendizaje en comunidad según Bustamante Uzcátegui et al. (2007), favorece:

El trabajo colaborativo, la confianza y controla o disminuye los miedos entre sus integrantes, una vez que reconoce la pluralidad de pensamiento y permite la construcción y desconstrucción de prácticas para generar sinergias, así como también, la necesidad de diseñar políticas que faciliten la creación de mecanismos para la obtención y uso racional de los recursos financieros que permitan el desarrollo de la labor investigativa para crear e innovar (p. 169).

Lo que evidencia, que los espacios académicos deben estar proyectados para impulsar procesos de convergencia que deriven a una integración de los SES, a través del intercambio y la interacción entre sus actores internos y externos, construyendo estructuras generadores de creatividad y de innovación, que garanticen promover el capital social y el desarrollo humano de una comunidad, nación o región.

Dicho esto se puede determinar la importancia que rige a la ES en la formación de cuadros profesionales es decir talentos humanos como capital intangible que otorga valor en las instituciones y en la sociedad, con el fin de alcanzar las competencias esenciales para cumplir con las demandas internas y externas de manera que se pueda contribuir con la transformación socio- económica de un país, a través de procesos de mejora en la calidad de la educación, con el propósito de que las IES garanticen una educación abierta y competitiva, para garantizar una mejor capacitación de los actores educativos.

CAPÍTULO 3



CAPÍTULO 3

UNIÓN DE NACIONES SURAMERICANAS HACIA LA INTEGRACIÓN REGIONAL SURAMERICANA EN EL ÁREA DE LA SEGURIDAD Y DEFENSA

En el “Capítulo 1” de la presente investigación, se analizaron cuatro enfoques teóricos que sustentan esta investigación debido a su alcance transnacional, como son: el neoinstitucionalismo y las políticas educativas supranacionales de la educación superior, perspectivas que contribuyen a justificar la necesidad de un proceso de integración de alcance sudamericano en el área de la seguridad y defensa a través de los SESM de cada uno de los países del subcontinente. Sobre la base de estas premisas, es indispensable analizar el proceso integracionista donde se desarrollaran estas acciones y que facilitarán la convergencia y articulación de los procesos de evaluación y acreditación de la ESM a nivel regional.

3.1. Antecedentes y contexto de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR)

Los diferentes procesos de integración en el subcontinente a lo largo del siglo XX, llevaron a la infalibilidad de buscar nuevos cánones que pudiesen superar las dificultades a las que se enfrentaron las anteriores experiencias (como se describieron en el Capítulo 2 de la presente investigación). Tratando de minimizar el efecto de los diferentes obstáculos y en especial en los de carácter económico y político, que han imposibilitado el desarrollo de la mayor parte de estos procesos integracionistas y de cooperación. En este contexto, según Cano Linares (2010), “Los Estados de América del Sur han considerado que un proceso de integración gradual y ampliado, como es el caso de la UNASUR, puede resultar crucial y muy útil para el futuro de la región y de sus diversos pueblos” (p. 10).

En los anales del subcontinente, consta como un hecho de gran trascendencia la I Reunión Presidencial Suramericana⁴⁹ llevada a cabo en Brasilia - Brasil el treinta y uno de agosto de 2000, que de acuerdo a Insignares Cera (2013), se vio la necesidad de: “Establecer una continuidad geográfica y una comunidad de

⁴⁹ Según Pereyra, Montenegro y Zamzem (2008), “En esta reunión los Jefes de Estado del MERCOSUR y de la Comunidad Andina (CAN) decidieron iniciar negociaciones para establecer, en el menor plazo posible y antes de enero de 2002, una zona de libre comercio entre ambos bloques. En este orden de ideas, el 11 de abril de 2002, los Ministros de Relaciones Exteriores de los países de la Comunidad Andina y del MERCOSUR, reunidos en San José - Costa Rica, con ocasión de la Décima Sexta Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Grupo de Río, subrayaron, en un comunicado conjunto, la prioridad económica, social y política que sus Gobiernos atribuyen a la convergencia entre los procesos de integración de la Comunidad Andina - MERCOSUR y Chile, en el marco suramericano” (p. 414).

valores que concurrieran en una agenda común de desafíos y oportunidades” (p. 178). Esto permitió la materialización en julio de 2002 de la declaración de “Zona de Paz y Cooperación Suramericana”, propuesta en la II Reunión de Presidentes de América del Sur⁵⁰, en la que se reafirmaron los principales compromisos internacionales asumidos por los Estados, como son: la proscripción del uso o la amenaza del uso de la fuerza entre los Estados; del emplazamiento, desarrollo, fabricación, posesión, despliegue, experimentación y utilización de todo tipo de armas de destrucción en masa y su tránsito; y el compromiso de establecer un régimen gradual de eliminación y erradicación total de las minas antipersonales. Convirtiéndose este dictamen en uno de los principios rectores del proceso integrador y el firme compromiso por la paz en el marco del respeto de la legalidad internacional.

En el escenario de la III Reunión de Presidentes de América del Sur, llevada a cabo en el Cusco - Perú en diciembre de 2004, dio como corolario la declaración con la que se creó la “Comunidad Sudamericana de Naciones (CSN)⁵¹”, consolidando los objetivos propuestos y fortaleciendo la institucionalidad de los procesos vigentes de aquiescencia integración regional (ALADI⁵², CAN y MERCOSUR) y, por otra parte, se planteó la convergencia de sus intereses políticos, económicos, sociales, culturales y de seguridad como un factor potencial de

⁵⁰ Reunión que se llevó a cabo en Guayaquil – Ecuador del 26 al 27 de julio de 2002, estableciendo un conjunto de directrices orientados a construir elementos firmes y fortalecidos por la aquiescencia de los países miembros en el área de la defensa y seguridad.

⁵¹ Esta iniciativa suramericana involucró a los 12 países que conforman el subcontinente, destacando las potencialidades de la región especialmente en el área geográfica y en la riqueza que poseen sus países miembros. Ese proceso incluyó la profundización de la convergencia entre el Mercado Común del sur (MERCOSUR), la Comunidad Andina (CAN) y Chile a través del perfeccionamiento de la zona de libre comercio, evolucionando a fases superiores de la integración económica, social e institucional. Surinam y Guyana se asociaron a este proceso. Es decir, que se trató de aprovechar las fortalezas del MERCOSUR y de la CAN y no de reemplazar sus alcances. Destacando la confluencia de voluntades que significó las especificidades de cada proceso de integración, mientras se confluye armónicamente en una voluntad de mayores propósitos, en los diferentes ámbitos que se han previsto: diálogo político; integración física; medio ambiente; integración energética; mecanismos financieros suramericanos; asimetrías; promoción de la cohesión social, de la inclusión social y de la justicia social; y telecomunicaciones. Pese a las potencialidades e importancia de este proceso en la región no tuvo el peso de un tratado, sino que se mantuvo como una declaración y con el propósito de ganar más apoyo en forma paulatina por parte de sus miembros.

⁵² La Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI), es un organismo internacional de ámbito regional. Fue creado el 12 de agosto de 1980 por el Tratado de Montevideo 1980, en sustitución de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC). Actualmente, cuenta con 13 estados miembros de Iberoamérica, y cualquier Estado de Latinoamérica puede solicitar su adhesión. Está encaminado a propiciar el desarrollo económico – social, armónico y equilibrado de la región, y tiene como objetivo a largo plazo el establecimiento, en forma gradual y progresiva, de un mercado común latinoamericano. Los tres mecanismos de alcance regional que sustentan esta asociación son: preferencias arancelarias, acuerdos comunes y acuerdos parciales.

fortalecimiento y desarrollo de sus capacidades internas para su mejor inserción internacional.

Tras la creación de la CSN, las cumbres de Presidentes de América del Sur se transfiguraron en Cumbres de la CSN. La primera tuvo lugar en Brasilia, en septiembre de 2005, donde se definió la “agenda y las áreas de acción prioritaria de la CSN”, así mismo, se definió la necesidad de “convergencia de los procesos de integración de América del Sur a través de proyectos y políticas en áreas como: salud, educación, cultura, ciencia y tecnología, seguridad ciudadana, infraestructura de energía, transportes, comunicaciones y desarrollo sostenible”. Con respecto a la infraestructura, de acuerdo a Cano Linares (2010), “se decidió acelerar el proceso de ejecución de los proyectos prioritarios de integración que constituyen el Portafolio de Proyectos IIRSA⁵³ y, además, se acordó impulsar alternativas de financiamiento que tuvieran en cuenta la realidad financiera de los países suramericanos” (p. 19). En esta primera cumbre, se debatió la necesidad de dar mayor profundidad a los contenidos de la integración y a las formas institucionales del proceso y, además, se trató de definir su alcance con el objetivo de garantizar la construcción de un nuevo modelo de integración que se beneficiase de las experiencias de los mecanismos subregionales existentes (CAN y MERCOSUR).

Por su parte, la declaración de la II Cumbre de la CSN, celebrada en Cochabamba – Estado Plurinacional de Bolivia en el año 2006, buscó colocar la piedra angular para la “Unión Suramericana” al establecer con claridad, un nuevo modelo de integración acorde a las exigencias del siglo XXI, instituyendo sus principios rectores, las premisas para su construcción y los objetivos que le guiarán⁵⁴.

⁵³ La Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA), es el foro de diálogo, entre las 12 repúblicas de Suramérica que tiene como objetivo la planificación y desarrollo de proyectos para el mejoramiento de la infraestructura regional de transporte, energía y telecomunicaciones. Creada en agosto del 2000 durante la primera Cumbre Suramericana, como una forma de facilitar y promover la integración regional. Cuenta con el apoyo técnico y financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Corporación Andina de Fomento (CAF), y el Fondo Financiero para el Desarrollo de la Cuenca de la Plata (FONPLATA).

⁵⁴ Plantearon un nuevo modelo de integración con identidad propia, pluralista, en medio de la diversidad y las diferencias, reconociendo las distintas concepciones políticas e ideológicas, que corresponden a la pluralidad democrática de los países de la región. Buscando el desarrollo de un espacio integrado en lo político, social, cultural, económico, financiero, ambiental y en la infraestructura. Esta integración suramericana no es sólo necesaria para resolver los grandes flagelos que afectan a la región, como son la pobreza, la exclusión y la desigualdad social persistentes, que se han transformado en los últimos años en una preocupación central de todos los gobiernos nacionales, sino que es un paso decisivo para lograr un mundo multipolar, equilibrado, justo y basado en una cultura de paz. (Comunidad Suramericana de Naciones, 2006).

De acuerdo a Laats (2009), esta reunión se caracterizó por una fuerte presencia de la sociedad civil, y sobre todo de organizaciones indígenas, quebrantando la separación rígida que había caracterizado a las cumbres anteriores entre lo oficial y lo social, promoviendo varios encuentros con representación de los gobiernos y de la sociedad.

En abril de 2007 se celebró en la República Bolivariana de Venezuela la “I Cumbre de Presidentes sobre Integración Energética”, y en forma paralela, se desarrolló un dialogo político entre Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno que concluyó con el cambio de denominación⁵⁵ de la CSN por UNASUR y la designación de su sede permanente en la ciudad de Quito – República del Ecuador. Sus providencias se formalizaron a través de la Declaración de Margarita, donde según Solón (2008), se “encomienda la redacción del proyecto del Acuerdo Constitutivo de UNASUR” (p.12).

En mayo de 2008 en Brasilia - Brasil, los jefes de Estado de los países de Suramérica, suscribieron el Tratado Constitutivo de la UNASUR, sellando con ello como lo puntualiza Contreras (2008), “Las primeras tareas de reflexión y negociación que duraron cerca de dos años, e iniciando formalmente un proceso de construcción con metas profundas e importantes en el horizonte, pese a sus medios todavía embrionarios” (p. 7). Constituyéndose en una acción crucial, en la arena de la construcción política y jurídica de este proceso integracionista, con representación y reconocimiento jurídico internacional. Logrando una integración regional, que de acuerdo a Solón (2008), es el encuentro de 12 países o 12 voluntades políticas que alcanzaron un consenso para enfrentar acciones comunes y coordinadas en un contexto histórico y con actores

⁵⁵ El cambio de denominación se caracterizó por una diferente dinámica integracionista a las ya existentes en la década de los ‘90, especialmente en los avances significativos de liberalización del comercio y apertura a la inversión. La agenda de la Cumbre Presidencial de Integración Energética, puso mucho énfasis en el verdadero impacto y potencial para generar dinámicas del espacio económico, como son los procesos de integración de: infraestructura, de energía y de financiamiento del desarrollo (Banco del Sur), de manera que los mercados anteriormente separados estaban en condiciones de convertirse en un mercado único (Seoane Flores, 2007). Así mismo, de acuerdo a Cardona (2008), existieron dos factores adicionales a los descritos no menos importantes que condujo al cambio de denominación y fueron: el primero, que el término Comunidad era menos comprometedor que Unión. El segundo, que Suramérica es una acepción correcta, pero que Suramérica es más explícita en su referencia al SUR del planeta, y no tiene connotaciones que le asemejan a un anglicismo o galicismo. Por otra parte, se preservó la referencia a las Naciones, por corresponder más apropiadamente al contenido humano del proceso que se pretende, que no puede ser sólo Estatal, y porque aún no hemos llegado a una etapa en la cual exista una sola Nación Suramericana.

sociales situados en una realidad dinámica e inconstante, necesario para sostenerse en las exigencias del mundo actual.

3.2. El surgimiento de la Unión de Naciones Suramericanas

Para entender totalmente a esta organización, es necesario revisar las fuentes primarias que lo institucionalizan, es decir, sus instrumentos fundacionales, ya que facilita el entendimiento y comprensión integral: de su estructura, su gestión, su alcance y las tensiones que se plasman por su accionar, partiendo de sus antecedentes hasta el resultado final en los diferentes escenarios en que se desenvuelve y respondiendo a los cambios y desafíos que vaticina la arena regional e internacional.

En este sentido, luego del análisis respectivo por parte de los delegados de los países miembros de UNASUR, el once de marzo de 2011 entra en vigor el tratado constitutivo de UNASUR, con la aprobación definitiva, legitimando la existencia y convirtiéndose en un nuevo actor de la política regional e internacional. Que de acuerdo a Coellar (2013), “Marca el fin de un proceso, como el inicio de uno nuevo, convirtiéndose a la vez en el acta de nacimiento y la hoja de ruta que debe seguir UNASUR” (p. 40). Este nuevo proceso integracionista trata de romper los obstáculos históricos que han dificultado a los procesos vigentes, que de acuerdo al análisis de Cervo (2007), son: las rivalidades entre los Estados; las ambiciones nacionales excesivas; las posturas de los gobiernos frente a las políticas de Estados Unidos; las percepciones de los países sobre Brasil; y la diplomacia de la obstrucción, que pueden ser reconocidos como factores internos a la región.

Pero existen otros factores externos, que han hecho y aún tratan de problematizar estos procesos vigentes del subcontinente, a través de diversas acciones de tipo económico y político como: la intención norteamericana de crear divisiones y dificultades a través del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), con gran énfasis en los entendimientos de tipo bilateral y con escaso interés en negociaciones de bloque.

De acuerdo a Coellar (2013), la existencia del Tratado Constitutivo de UNASUR permite dos cosas: “Explorar sus raíces históricas y ensayar una previsión de su comportamiento futuro” (p. 40). Esto lo demuestra el interés del organismo por fortalecer sus aspectos políticos, sociales, culturales, y especialmente de seguridad y

defensa como puntos neurálgicos en el proceso. Y es así, que en los diferentes procesos regionales como el europeo y el asiático, la integración económica fue el paso previo a la integración política. Sin embargo, como lo señala Cánovas (2002), en Suramérica el proceso ocurrió a lo opuesto, basados en la idea del Libertador Simón Bolívar que fue, alcanzar la unión política y jurídica más que la consolidación económica de los Estados, materializada a través de la Gran Colombia⁵⁶. El fortalecimiento de esta quimera a lo largo de los años permitió sentar las bases para dar paso a un nuevo proceso de integración regional como UNASUR, que está plasmado en el preámbulo de su Tratado Constitutivo (UNASUR, 2008).

Esta declaración, evidencia que en el desarrollo del proceso de integración como es UNASUR, el ejercicio de la soberanía se entiende como la extensión de su alcance, ya que se desarrollan nuevas alianzas que permiten a los Estados lograr sus fines y objetivos que por sí solos no podrían alcanzarlos. Como bien lo apunta Orrego Vicuña (1966), la proyección de la soberanía debe realizarse a través de órganos e instituciones – como UNASUR - capaces de responder de manera autónoma e independiente a las necesidades e intereses de la región, con el objetivo de que el interés general prime sobre el individual de cada Estado.

Según Insignares Cera (2013), “Este órgano podrá actuar de manera directa en el territorio de cada uno de los Estados miembros sin que estos puedan intervenir en el fondo del asunto” (p. 171). Convirtiéndose en el medio para garantizar la aplicación de la solución comunitaria en la región, que le permitiría separarse de la tensión de intereses contrapuestos e individuales de los Estados; solo a partir de la transferencia de parte de las competencias soberanas de cada Estado es como este órgano podrá actuar eficazmente.

En este sentido, el introito analizado y descrito previamente, hace referencia a la historia, la solidaridad, la unidad suramericana, al pensamiento de los libertadores que fueron diferentes, pero se mantuvo el mismo ideal, con la determinación de

⁵⁶ Los objetivos que perseguía alcanzar Bolívar fueron: 1) Crear una nación que por su extensión y recursos, fuera lo suficientemente poderosa para hacer frente a las pretensiones de España de recuperar sus antiguas colonias y las aspiraciones hegemónicas de los Estados Unidos de Norte América. 2) Presionar a las grandes potencias – como Estados Unidos e Inglaterra – a que reconocieran su libertad e Independencia. 3) Alcanzar una unidad política y militar que permitiese rescindir con la dominación española llevada a cabo en Sur América (Toro Jiménez, 2004).

contribuir a la génesis de una identidad⁵⁷ y ciudadanía⁵⁸ suramericanas, y a desarrollar un espacio integrado en áreas estratégicas. De acuerdo a Cardona (2008), “Cuando se refiere a un espacio regional integrado en los temas prioritarios, se debe entender que ‘espacio’ hace relación a una visión geográfica (Suramérica), pero también enfatiza en los temas, en las cuales un proceso de integración tenga lugar” (p. 21). Bajo esta línea de argumentación no se trata de alcanzar acuerdos de libre comercio o de convergencia comercial entre los países, se trata de dar solución a los problemas sociales que como se mencionó en forma individual un país no lo podría solucionar de acuerdo a la experiencia demostrada por otros procesos regionales como el europeo o asiático.

3.3. Funcionamiento de la Unión de Naciones Suramericanas

La conformación de UNASUR, se ha producido a través de un proceso basado en los principios y objetivos que se encontraban inactivos en los diferentes procesos integracionistas vigentes en el subcontinente y han germinado como privativos y originales de la región. Lo que le ha permitido sortear las tensiones presentadas en su fase inicial de estructuración, como lo certifica el poco tiempo empleado en la construcción de su naturaleza jurídica tanto regional como internacional, y ha puesto en marcha su institucionalización. Intensificando las gestiones para alcanzar la articulación y convergencia entre los acuerdos existentes – CAN y MERCOSUR - entre los Estados que integran UNASUR, lo que facilitará que comience a manifestarse e ir cumpliendo los objetivos propuestos. Lo que de acuerdo a Cano Linares (2010), “[...] ha supuesto un nuevo impulso a la idea de instaurar la integración entre los Estados suramericanos a través de estructuras permanentes y con fundamento en objetivos delimitados en su contenido y alcance” (p. 21).

⁵⁷ Según Cardona (2008), “La identidad suramericana no ha existido sino que se desea alcanzar en el futuro. La América hispana y la lusitana o portuguesa tuvieron dinámicas muy diferentes: Brasil, sólo se independizó bien entrado el siglo XIX, preservando su unidad; la América española lo hizo antes, pero surgió lamentablemente fraccionada a la vida Republicana; incluso durante la colonia, se desestimuló cualquier contacto económico entre territorios. Históricamente Suramérica no ha estado unida o integrada. La identidad que se pretende alcanzar a través de UNASUR debe ser construida, a partir de variados elementos históricos, de rasgos de identidad múltiples y complejos en el tiempo y el espacio, de la recuperación y potenciación de la cultura y de la unidad en la diversidad” (p.21).

⁵⁸ La ciudadanía será más fácil de construir si se tiene indicios de la identidad, ya que es reconocimiento del otro, es la participación de las comunidades en su propio destino, es el respeto por la diferencia y por la escala de valores dentro de un ámbito colectivo.

La estructura institucional que gobierna a UNASUR es otra de sus características propias alejada de cualquier tipo de arquitectura burocrática que intente reemplazar a los organismos integracionistas subregionales conocidos, al contrario la finalidad es mantener las respectivas especificidades y aprovechar sus fortalezas. Bajo estas premisas, UNASUR para su funcionamiento se sustenta en cuatro órganos, descritos en el “Artículo 4º” de su Tratado Constitutivo y son:

- a. El Consejo de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno
- b. El Consejo de Ministras y Ministros de Relaciones Exteriores
- c. El Consejo de Delegados y Delegadas
- d. La Secretaría General

Estos consejos representan la verdadera estructura funcional de UNASUR, siendo el Consejo de Jefas y Jefes de Estado, el estamento de máxima conducción política y de decisión estratégica; en tanto, el Consejo de los Ministros de Asuntos Exteriores operan como ámbito de decisión ejecutiva y coordinadora del proceso; el alcance del Consejo de Delegados es de nivel operativo; y por último la Secretaría General, de acuerdo al Tratado Constitutivo Artículo 10º: “Es el órgano que, ejecuta los mandatos que le confieren los órganos de UNASUR y ejerce su representación por delegación expresa de los mismos”.

Así mismo, como parte de las atribuciones que le confiere el Tratado al Consejo de Jefas y Jefes de Estado, en pro de la integración, se han creado hasta la presente fecha, doce consejos de nivel ministerial: de defensa (CDS); de salud (CSS); electoral (CEU); energético (CES); ciencia, tecnología e innovación (COSUCTI); de cultura (CSC); de desarrollo social (CSDS); de economía y finanzas (CSEF); de educación (CSE); de infraestructura y planeamiento (COSIPLAN); sobre el problema mundial de las drogas (CSPMD); y en materia de seguridad ciudadana, justicia y coordinación de acciones contra la delincuencia organizada transnacional (DOT).

De los consejos nombrados tres han tendido un mayor protagonismo debido a su influencia estratégica: el primero el consejo energético sudamericano⁵⁹, con el objetivo de establecer mecanismos de cooperación en el área energética. El segundo, es

⁵⁹ Creado en el marco de la I Cumbre Energética Suramericana, en Abril de 2007, cuando era CSN.

el CSD⁶⁰, que de acuerdo a Regueiro y Barzaga (2012), “Conformado como una instancia de consulta, cooperación y coordinación, que funciona bajo los principios y propósitos de la Carta de Naciones Unidas y de la Carta de la Organización de Estados Americanos” (p. 97). Cuyo objetivo general es consolidar a Suramérica como una zona de paz, construir una identidad en materia de defensa, servir de base para la estabilidad democrática y el desarrollo integral de los pueblos, generar consensos para fortalecer la cooperación regional y contribuir a la paz mundial.

En definitiva, se trata esencialmente de avanzar gradualmente en el análisis y discusión de los elementos comunes de una visión conjunta en materia de defensa, promover el intercambio de información, contribuir a la articulación de posiciones conjuntas de la región en foros multilaterales sobre defensa, fortalecer la adopción de medidas de fomento de la confianza y fomentar el intercambio en materia de formación y capacitación militar.

El tercero, el consejo sudamericano de salud⁶¹, con el objetivo de construir un espacio común, a través de políticas comunes y actividades coordinadas entre los países miembros, con el fin de mejorar y fortalecer los servicios y el derecho a la salud en forma integral en la región.

Durante la Primera Reunión del CSD⁶², se logró consensuar medidas de corto y mediano plazo para materializar el cumplimiento de sus objetivos, lo que permitió profundizar las acciones en política de defensa, cooperación militar, acciones humanitarias, operaciones de paz, formación y capacitación, estas acciones constituyen los cimientos de los planes de acción, especialmente a los correspondientes al 2009-2010 y 2010-2011 donde se enfatiza acciones en el área de la ESM.

Entre las medidas a ejecutar cabe mencionar las referidas a la creación de una red para intercambiar información sobre políticas de defensa; organizar un seminario sobre modernización de los Ministerios de Defensa; compartir y dar transparencia a la

⁶⁰ En la “Declaración de Bogotá” del 14 de julio de 2006 y como resultado de la I Conferencia de Ministros de Defensa de la Comunidad Suramericana de Naciones, donde se consideró “necesario promover en la región mecanismos que, basados en los principios de soberanía y no intervención, faciliten la cooperación para luchar de manera más efectiva contra las amenazas a la defensa y seguridad de América del Sur conforme al ordenamiento jurídico de cada país”. Finalmente, ese objetivo se terminaría plasmando en la creación del Consejo de Defensa Suramericano (CDS) por decisión de los Jefes y Jefas de Estado durante una reunión en Santiago de Chile, en diciembre de 2008.

⁶¹ Constituido en Santiago de Chile el 21 de abril de 2010

⁶² Desarrollado en Santiago de Chile del 09 al 10 de marzo de 2009.

información sobre gastos e indicadores económicos de la defensa; propiciar la definición de enfoques conceptuales; identificar los factores de riesgo y amenazas que puedan afectar la paz regional y mundial; crear un mecanismo para contribuir a la articulación de posiciones conjuntas de la región en foros multilaterales sobre defensa; proponer el establecimiento de un mecanismo de consulta, información y evaluación inmediata ante situaciones de riesgo para la paz en Suramérica; planificar un ejercicio de asistencia en caso de catástrofes o desastres naturales; organizar una conferencia sobre lecciones aprendidas en operaciones de paz, tanto en el ámbito interno como multilateral; elaborar un inventario de las capacidades de defensa que los países ofrecen para apoyar las acciones humanitarias; acometer la elaboración de un diagnóstico de la industria de defensa en los países miembros identificando capacidades y áreas de asociación estratégicas, para promover la complementariedad, la investigación y la transferencia tecnológica; promover iniciativas bilaterales y multilaterales de cooperación y producción de la industria para la defensa en el marco regional; crear una red suramericana de capacitación y formación en defensa, que permita el intercambio de experiencias y el desarrollo de programas conjuntos; proponer programas de intercambio docente y estudiantil, homologación, evaluación y acreditación de estudios, reconocimiento de títulos y becas entre las instituciones existentes, en materia de defensa; constituir y poner en funcionamiento el Centro Suramericano de Estudios Estratégicos de Defensa (CEED)⁶³, entre las más importantes.

La gestión del CDS podría convertirse en facilitador para la región, debido a sus peculiaridades como: carácter comprensivo, abierto y cooperativo; lo que permitirá garantizar una mayor seguridad multidisciplinar, a través de la modernización de las fuerzas armadas suramericanas, cuyo eje fundamental está en la profesionalización del capital humano castrense, sustentado por el accionar de los SESM, contribuyendo a su reinserción en la sociedad, al incremento de su prestigio y reconocimiento social. Que de acuerdo a Moreno Izquierdo (2009), “La consolidación de estructuras de seguridad, particularmente si tienen como objetivos la prevención de conflictos interestatales y gestión de crisis internas, facilitaría la estabilidad y fortalecimiento de la democracia en Suramérica” (p. 135).

⁶³ El 26 de mayo 2011, UNASUR inaugura en Buenos Aires su Centro de Estudios Estratégicos de la Defensa (CEED), como espacio de investigación académica permanente en materia de defensa y seguridad.

3.4. Consejos de nivel ministerial de la Unión de Naciones Suramericanas como mecanismos de integración regional

Los Consejos Ministeriales Sectoriales, como se mencionó *ut supra* fueron creados por decisión de las jefas y jefes de Estado y de gobierno de UNASUR, conforme al Artículo 6, Literal b, de su tratado constitutivo, que reza: “Convocar reuniones ministeriales sectoriales y crear consejos de nivel ministerial”. Son consejos temáticos que responden a los objetivos de UNASUR y a los lineamientos establecidos por los órganos políticos del organismo, que han permitido perfeccionar su estructura institucional y atender los temas prioritarios de la agenda. Hasta el momento se han creado doce consejos suramericanos a nivel ministerial. La instancia de su creación está dada a través de los planes propuestos y aceptados por la comunidad (UNASUR). Dentro de sus objetivos prima: la construcción de espacios de integración, la promoción de políticas comunes y el desarrollo de actividades coordinadas, que se operativizan a través de los planes de acción, programas y proyectos propuestos por cada consejo. Agregando a los tres anteriormente descritos se tiene los siguientes nueve consejos creados en diferentes instancias formales en el seno de UNASUR que se describirán a continuación.

Tres establecidos en la III Reunión Ordinaria del consejo de jefas y jefes de Estado y de gobierno, el diez de agosto de 2009 en Quito - Ecuador y son:

- a) El CSDS, el fundamento de sus objetivos son: el desarrollo a través de los sistemas de protección y promoción social.
- b) El CSPMD, cuenta con un plan de acción enfocado en la reducción de la demanda, desarrollo alternativo, integral y sostenible, y los principios que guían sus objetivos son: fomentar estrategias, planes y mecanismos de coordinación y cooperación entre los Estados miembros para incidir de forma integral en todos los ámbitos de la problemática de las drogas a nivel regional y mundial
- c) El COSIPLAN, el fundamento de sus objetivos son: implementar la construcción de redes de infraestructura, transportes y telecomunicaciones, atendiendo a criterios de desarrollo social y económico sostenible y preservando el equilibrio de los ecosistemas.

El creado en la IV Reunión Ordinaria del Consejo de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno, el veinte y seis de noviembre de 2010 en Georgetown – República Cooperativa de Guyana:

- d) El CSEF, los hilos conductores en su gestionar constituyen: la construcción de un sistema económico equitativo, justo y armónico con la sociedad con mecanismos e instrumentos que faciliten el desarrollo sustentable.

Los cinco creados en la VI Reunión Ordinaria del Consejo de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno de UNASUR, el treinta de noviembre de 2012, en Lima - Perú y son los siguientes:

- e) El CEU, en el que se aprobaron el estatuto, los criterios y normativas para las misiones electorales. Las ideas de fuerza que encauzan a sus objetivos son: la participación de la ciudadanía, la educación cívica, la democracia, y el ordenamiento interno.
- f) El COSUCTI, los hilos conductores de la gestión de sus objetivos constituyen: la promoción y el fortalecimiento de la cooperación e integración científica, tecnológica e innovación.
- g) El CSC, en el eje de sus objetivos figura: el reconocimiento y la promoción del valor central de la cultura como base indispensable para el desarrollo, superación de la pobreza y desigualdad.
- h) El CSE, la base de sus objetivos son: garantizar y promover el derecho a la educación a través de políticas, que disminuyan las asimetrías existentes y fomentar la calidad de la educación.
- i) El DOT, los puntales en la gestión de sus objetivos constituyen: el fortalecer la seguridad ciudadana, la justicia y la coordinación de acciones para enfrentar la Delincuencia Organizada Transnacional a nivel regional e internacional a través de acciones e instrumentos donde prime la participación de los actores sociales, la ciudadanía y los estamentos jurídicos, que faciliten la formulación de lineamientos en materia de prevención, rehabilitación y reinserción social.

3.5. El balance y perspectivas del Consejo de Defensa Suramericano (CDS)

Como lo señala Crisóstomo del Pedregal (2009):

Hoy en día la temática de la seguridad y defensa está siendo debatida en distintos ámbitos del quehacer público. Preocupa a la comunidad nacional en cuanto a las políticas públicas que deben los gobiernos establecer para fijar las competencias de las fuerzas armadas y de sus policías nacionales u organismos internos encargados de la seguridad ciudadana, particularmente en relación al cuerpo castrense, atendidas las complejas relaciones cívico-militares que en muchos países aún subsisten (p. 63).

Internacionalmente y particularmente en Suramérica, debido al accionar de los mismos países y de los organismos regionales e internacionales – como la OEA, ONU, CAN y MERCOSUR –, la tesis de conflictos por soberanía territorial ha tomado otros rumbos de solución que los enfrentamientos militares, pero han aparecido otros problemas por el surgimiento de nuevas amenazas a la seguridad interna y regional, como una manifestación de nivel transnacional que ha sobrepasado la geopolítica de los Estados, lo que ha conllevado a la presencia de conflagraciones asimétricas⁶⁴ y no convencionales como caracterizaba al tradicional contexto de las relaciones internacionales.

Estos escenarios han influido en la necesidad de fortalecer la integración en el campo de la defensa y seguridad, estableciendo acciones de cooperación a nivel estatal, por parte de las instituciones castrenses de la región, instituyendo medidas de

⁶⁴ De acuerdo a Cabrerizo Calatrava (2002), en los últimos años han aparecido definiciones más aproximadas a la idea actual del concepto de conflicto o guerra asimétrica y así para Laurent Murawiec, la guerra asimétrica no es solamente la guerrilla ni la guerra del débil contra el fuerte, es la introducción de un elemento de ruptura, tecnológico, estratégico o táctico, un elemento que cambia la idea preconcebida; es la utilización de un flanco o de un punto flaco del adversario. Colin S. Gray considera el combate asimétrico como: “un método de combate difícil de definir pero que se basa en lo inusual, lo inesperado y en procedimientos ante los que no resulta fácil una respuesta mediante fuerzas y métodos convencionales. Según esto la historia militar está llena de ejemplos de esta categoría: el pueblo español contra el invasor napoleónico, los independentistas americanos que llevaron a cabo una guerra irregular contra la infantería inglesa y más recientemente los comunistas vietnamitas minando la retaguardia americana con la propaganda. A pesar de estos intentos por aclarar los conceptos de “asimetría”, “conflicto asimétrico” y “conflicto armado asimétrico” no existe todavía una unificación doctrinal. La mejor definición debería basarse en considerar como elemento clave de la asimetría la existencia de modelos estratégicos o de formas bélicas diferentes. No existe pues conflicto armado asimétrico sólo por la existencia de una desigualdad numérica, tecnológica o de meros procedimientos entre los contendientes, sino cuando estos adoptan formas de combate diferentes en su concepción y en su desarrollo. Así, se puede definir el conflicto armado asimétrico como aquel que se produce entre varios contendientes de capacidades militares normalmente distintas y con diferencias básicas en su modelo estratégico. Alguno de ellos buscará vencer utilizando el recurso militar de forma abierta en un espacio de tiempo y lugar determinados y ateniéndose a las restricciones legales y éticas tradicionales. Su oponente u oponentes tratarán de desgastar, debilitar y obtener ventajas actuando de forma no convencional mediante éxitos puntuales de gran trascendencia en la opinión pública, agotamiento de su adversario por prolongación del conflicto, recurso a métodos alejados de las leyes y usos de la guerra o empleo de armas de destrucción masiva. Todo ello con el objetivo principal de influir en la opinión pública y en las decisiones políticas del adversario.

confianza mutua, de intercambio, de cooperación y de apoyo que atenúen las eventuales causas de un posible conflicto armado. Que de acuerdo a Crisóstomo del Pedregal (2009): “La permeabilidad de las fronteras como producto de la globalización y la apertura al libre comercio, requiere de controles multinacionales para combatir al narcotráfico, el terrorismo y el crimen organizado, entre otros” (p. 63).

Indiscutiblemente es un proceso complejo, ya que la filosofía institucional de fuerzas armadas es la defensa de la soberanía, con una perspectiva formativa que identifica al adversario como enemigo, por lo cual se requiere de cambios en los procesos de formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación insertos en el SESM, donde prime la cooperación y no el conflicto. Así mismo, es necesario enfatizar en la visión política de los países de mantener apartado a la institución castrense del espacio de la seguridad (al interior de los Estados) debido al paradigma instituido por los efectos y perjuicios ocasionados por los gobiernos militares que caracterizaron a las décadas de los sesenta y ochenta en la región.

Bajo estas premisas, el CDS, surge en diciembre de 2008, en el seno de UNASUR, y se define como un instrumento de consulta, cooperación y coordinación en materia de Defensa. El sentido de su creación es la conformación de un escenario de diálogo político, y no una alianza militar, con el objeto de ratificar una línea de compromiso institucional más complejo en el área de la defensa regional. Dentro de sus finalidades pretende instituir una identidad regional y convertir a la región en una zona de paz.

Crisóstomo del Pedregal (2009), revela que: “El CDS lo que busca es crear un foro de diálogo donde se pueda impulsar una política regional. Se trata de identificar problemas comunes y fomentar la confianza, información y experiencias que allanen el camino de la integración regional en este ámbito” (p. 69). En este sentido, el proceso en mención se ha visto fortalecido por la presencia informal de los Estados, pero formal por parte de las instituciones armadas a través de: convenios de intercambio, cooperación e integración, especialmente en la arena de la ESM - formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación - llevados a cabo desde la segunda mitad del siglo XIX⁶⁵, lo que ha originado la presencia de fisonomías de convergencia y

⁶⁵ De acuerdo al análisis y descripción realizada en el Capítulo I, apartado 1.3 “Conceptualizando a la Educación superior Militar”

de articulación de los procesos académicos militares y doctrinarios donde se sustenta el empleo de las fuerzas y medios militares.

La indagación teórica realizada en la investigación del CDS por parte de Carlino, Dichiera, Carla y Peruchín (s.f), sugieren lo siguiente:

- a. Se trata de un Consejo de Defensa, no de asuntos de seguridad⁶⁶.
- b. No constituye un mecanismo de seguridad colectiva, se inscribe como un sistema de seguridad cooperativa⁶⁷.
- c. No se articula en contra de nadie, busca aunar los intereses de la región frente a una perspectiva de diálogo pluralista con las diversas regiones y potencias del mundo.
- d. El consejo no aspira, en principio, a resolver los problemas de seguridad pendientes, sino a asegurar las condiciones para que los mecanismos diplomáticos y las agencias específicas puedan hacerlo, en condiciones de estabilidad (p. 109).

Como lo señala García (2008), el CDS nace de la aspiración brasileña de proyectarse globalmente como una potencia económica y política, teniendo la constricción de posicionarse inicialmente en la región, para poder trascender a nivel internacional y proyectarse estratégicamente en el ámbito militar. De los principios analizados se desprenden cuatro ejes o lineamientos que serán la brújula de los planes de acción y de su gestión:

- a. Políticas de defensa
- b. Cooperación militar, acciones humanitarias y operaciones de paz
- c. Industria y tecnología de la defensa

⁶⁶ Especialmente en las esferas políticas y militares en Latinoamérica siempre ha existido controversias en cuanto a la definición de seguridad y defensa. De Vergara (2009), realiza un análisis de esta controversia mencionada: “mientras la seguridad es una condición, la defensa es una acción propia del componente armado del poder nacional. Ambos conceptos se enlazan con el desarrollo, puesto que para poder desarrollarse, se necesita una condición de seguridad, y una acción de defensa si fuera necesario. Cada estado tiene su propio concepto de los términos *seguridad* y *defensa*. Los estudiosos latinoamericanos se ven atrapados en un pantano de ideas, que torna difícil la cooperación en temas regionales (p. 2).

⁶⁷ La definición del concepto de Seguridad Cooperativa también será definida con mayor precisión al señalar que lo que distingue de los enfoques tradicionales es su énfasis en la prevención. Entre estos enfoques, se encuentra el establecido por Augusto Varas (1994), que parte al considerar a la Seguridad Cooperativa como un sistema de interacciones interestatales, que coordinando políticas gubernamentales, previene y contiene las amenazas a los intereses nacionales y evita que las percepciones que tienen los diversos Estados se transformen en tensiones, crisis o abiertas confrontaciones. Según Evans (1994), esto involucra la búsqueda de fórmulas de consulta en vez de confrontación: seguridad y confianza en lugar de disuasión; transparencia en vez de ocultamiento; prevención en vez de corrección; e interdependencia en vez de unilateralismo (Argento, 2012).

d. Formación y capacitación

Cabe mencionar, que antes del establecimiento del CDS, la unidad supranacional dentro de la cual Suramérica se encontraba inscrita en materia de defensa era el hemisferio americano. De acuerdo a Carlino *et al.* (s.f), “La seguridad en dicho espacio se encuadra en un sistema flexible y complejo, compuesto por diferentes organismos (TIAR⁶⁸, OEA, ONU). Pero el CDS se exterioriza como una novedad en este sentido debido a su alcance geográfico, que está definido por los Estados miembros de la UNASUR, pensado exclusivamente en la región Suramericana. Esta unidad representa su originalidad e innovación con respecto a otras estructuras de seguridad y defensa” (p. 111).

Los cuatro fundamentos descritos ut supra, tienen como peculiaridad la necesidad de la generación y difusión de un pensamiento geoestratégico regional, para poder alcanzar los objetivos propuestos frente a actores externos, y a su vez establecer espacios específicos consignados a la identificación de riesgos y amenazas de escenarios presentes y futuros que permitan atenuar los impactos negativos que pudiesen alterar la confianza mutua, la voluntad política y los mecanismos de resolución de controversias, en definitiva se podría decir el manejo de crisis.

3.6. El Consejo de Defensa Suramericano como organismo de evaluación y acreditación de dimensión regional de la educación superior militar

Como se señaló en el Capítulo 2 de la presente investigación, existen ciertos SES que tienen características de “estatus especial” (Clark, 1983), que son regentados por varias instituciones públicas, como es el caso específico de la ESM, que depende de los organismos nacionales que gestionan la ES y el Ministerio de Defensa, peculiaridad que predomina en los SESM de todos los Estados miembros de UNASUR.

Por otra parte, de acuerdo a Contreras (2008), UNASUR supera la impronta integración que caracterizó a los procesos vigentes, ya que rompe el discurso y permite

⁶⁸ Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), también llamado Tratado de Río, es un pacto de defensa mutuo interamericano, firmado el 2 de septiembre de 1947 en Río de Janeiro. El área geográfica de acción del tratado, comprende a América y 300 millas a partir de la costa, incluyendo la región entre Alaska, Groenlandia, en el norte, y en la zona ártica hasta las islas Aleutianas. En el sur las regiones antárticas, y los islotes de San Pedro y San Pablo y la isla Trinidad (detallado en artículo 4 del Tratado). Según el artículo 3.1 en caso de (...) un ataque armado por cualquier Estado contra un Estado Americano, será considerado como un ataque contra todos los Estados Americanos, y en consecuencia, cada una de las Partes Contratantes se compromete a ayudar a hacer frente al ataque en ejercicio del derecho inmanente de legítima defensa individual o colectiva que reconoce el Artículo 51 de la Carta de las Naciones Unidas.

definir objetivos comunes en varias áreas estratégicas y no solo en tratados de tipo comercial, así mismo, habilita un espacio de concertación estratégica o reconocimiento de problemas comunes, búsqueda de soluciones deliberadas y defensa de los recursos estratégicos, siempre y cuando la identidad regional se sobreponga a los liderazgos nacionales expresados en la convergencia y articulación regional.

En este sentido, para que la UNASUR, consolide su genoma integracionista, requiere sobre todo concertar políticas y crear órganos supranacionales⁶⁹, con un fuerte carácter intergubernamental, lo que implica que el poder de decisión está en cada Estado miembro y principalmente en el resultado final del consenso, lo que permitirá la convergencia y articulación de políticas, instituciones, organizaciones, programas y proyectos a favor de las diferentes áreas estratégicas – como es el caso de la seguridad y defensa - y otros asuntos importantes de la agenda política regional.

Bajo esta línea de argumentación, el CDS, es un escenario de diálogo donde se impulsan las políticas regionales en el área de la seguridad y defensa, que dispone de cuatro ejes o lineamientos, en los cuales gravita su gestión a través de planes de acción de corto y largo plazo, resaltando el principio de la “Formación y Capacitación”, ya que se constituye en una de las herramientas fundamentales con que cuenta fuerzas armadas para cumplir con su mandato constitucional, visión, misión y sobre todo los objetivos propuestos por UNASUR , que de acuerdo a su evolución se transformó en ESM – como se describió en el Capítulo 2 de la presente investigación – y que través del establecimiento de decisiones específicas se convierten en detonantes de este organismo supranacional, que es motivo de análisis en la presente investigación y que una de sus iniciativas factibles de suma importancia puntualiza el: “Proponer programas de intercambio docente y estudiantil, homologación, evaluación y acreditación de estudios, reconocimiento de títulos y becas entre las instituciones militares existentes” (CDS, 2009). Teniendo como responsables de esta iniciativa a las Repúblicas de: Chile, Ecuador, Perú y Uruguay.

⁶⁹ Implica, que prima el carácter intergubernamental de la estructura del Tratado Constitutivo de UNASUR. La propuesta inicial de ser un organismo completamente supranacional no alcanzó el consenso necesario precisamente porque significaba trasladar a un organismo supranacional, el poder de decisión que hoy está en manos de cada uno de los Estados Miembros. Que ven la necesidad que en un futuro en forma gradual sea necesario avanzar hacia entidades supranacionales, pero hoy los Estados Miembros quieren que sea un acuerdo entre gobiernos donde todos están obligados a tomar en cuenta las decisiones del otro para buscar un punto de convergencia.

Realizado el pertinente análisis documental, se pudo determinar que no han existido propuestas o avances por parte de los Estados encargados desde que se suscribió dicho plan, lo que habilita generar acciones para el desarrollo de iniciativas y proyectos que contribuyan al cumplimiento de sus actividades planteadas. Como es el caso de los procesos de evaluación y acreditación de la ESM en el marco de UNASUR, como materia de estudio.

Así mismo, es importante destacar que existe una relación y coordinación directa entre los consejos de nivel ministerial de UNASUR (los doce creados), ya que todos están enmarcados en los lineamientos políticos y prioridades del organismo, alineados al objetivo general de construir una integración regional de manera participativa y consensuada. Estos presupuestos, permiten hacer referencia a la Declaración de los Estados miembros de UNASUR, sobre “Calidad, equidad y financiamiento de la ES”, celebrado en Rosario – Argentina los días diecisiete y dieciocho de octubre de 2012, en el marco del antiguo Consejo de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología e Innovación (COSECCTI), enfatizando específicamente a tres artículos:

Artículo 5: La ES, es una herramienta fundamental para el desarrollo estratégico sostenible de nuestra región, cuya consolidación contemporánea, nos permite participar en la construcción de un mundo multipolar. Que por ello, la calidad de la ES en América del Sur, exige una fuerte articulación con los subsistemas educativos previos y una estrecha relación de colaboración y complementación de los sistemas científico-tecnológicos de todos los Estados Miembros.

Artículo 7: La importancia de fortalecer y coordinar los mecanismos de evaluación y acreditación a nivel nacional y regional, es fundamental para garantizar tanto la calidad como la transparencia de la ES a fin de facilitar el reconocimiento de estudios y títulos universitarios, promoviendo la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales entre los Estados de la región.

Artículo 9: Es necesaria la promoción de acciones entre Gobiernos e instituciones de ES con el objeto de concretar cooperación, intercambio académicos y trabajo en red del sistema universitario, entendiendo a las mismas como acciones para la promoción del espacio regional de la ES en el ámbito de UNASUR (COSECCTI, 2012).

Los apartados referidos, en su estructura central resaltan la importancia estratégica de los sistemas y subsistemas de ES, en la que se circunscribe la ESM, al ser un componente de los sistemas nacionales, además sobresalen acciones de colaboración y complementariedad como el camino hacia la articulación y convergencia de los procesos académicos – como la evaluación y acreditación – que coadyuven y promuevan hacia la construcción de un espacio regional de ES y de sus áreas del conocimiento, como un medio “hacia la integración regional en el área de la seguridad y defensa”.

En el abordaje de la problemática esbozada en los apartados anteriores, para completar la fundamentación se destaca, el análisis realizado por el Sector Educativo del MERCOSUR y del Consejo Suramericano de Educación (2014):

De que en el mundo contemporáneo la integración de los países en bloques regionales o internacionales es una necesidad, ya que cobra un rol preponderante desde el momento en se comparte con los países de América del Sur una misma historia, un mismo espacio geográfico y los mismos objetivos de construir sociedades más justas. El subcontinente Suramericano tiene en su diversidad un factor de identidad que enriquece la integración (p. 9).

Bajo este escenario, la educación y en especial la superior, cumple un papel preponderante en la población suramericana, convirtiéndose en un elemento central de la integración regional y del diálogo entre los Estados, que permitirá la adopción de una cultura de paz, de respeto y defensa de la democracia, de los derechos humanos, del medio ambiente y de amenazas transnacionales. Lo que le convierte a la ESM como el actor principal de esta demanda regional.

Otro elemento de suma importancia en la fundamentación para la creación de un organismo al interior de UNASUR que promueva, gestione y ejecute los procesos de evaluación y acreditación de la ESM, son los objetivos plasmados por el CSE, entre los que atañe a esta investigación, como:

- a. Concertar la implementación de políticas para mejorar la equidad, calidad, pertinencia y acceso a la educación en todos sus niveles y modalidades
- b. Promover la reducción de las asimetrías regionales y subregionales para el pleno ejercicio de los derechos humanos.

- c. Promover políticas regionales y subregionales que incentiven la construcción de conocimientos, la investigación, la innovación y el uso de las tecnologías en la educación.
- d. Promover el diálogo y la cooperación con otros procesos de integración regional, subregional y organismos internacionales considerando los logros alcanzados por estos.

Estos propósitos, en conjunto con varias acciones desarrolladas desde la creación del CSE hasta agosto de 2014, dieron como resultado un “Plan Estratégico Quinquenal 2013 - 2017”, sistematizados en tres ejes integradores: el primero, promover y desarrollar programas y proyectos para mejorar la calidad y equidad de la Educación. El segundo, promover la construcción de sociedades dialogantes orientadas hacia proyectos colectivos basados en la armónica relación entre el hombre y la naturaleza, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con la defensa de los derechos ciudadanos y libertades que constituyen la base del tejido social. Y el último, promover la integración social y general para favorecer la movilidad de personas entre los Estados miembros.

Los tres ejes expuestos, tienen relación directa y con diferente intensidad a las finalidades que persigue la ESM y a sus procesos de evaluación y acreditación. Lo que facultó establecer objetivos de desarrollo, entre los más cercanos al objeto de investigación como:

- a. Identificar, sistematizar, difundir y viabilizar la implementación de criterios regionales para la evaluación de la calidad y equidad en la educación
- b. Generar mecanismos que permitan articular los criterios de acreditación existentes para la región tendiendo hacia un sistema regional de acreditación
- c. Intercambiar y difundir información acerca de los sistemas de reconocimiento, y equivalencia de estudios y competencias, en todos los niveles y modalidades de los sistemas educativos de los Estados miembros
- d. Promover, entre los sistemas educativos de los países de la región, una mayor vinculación entre educación y trabajo a través de la formación permanente como medio para impulsar el crecimiento y el desarrollo económico, fomentando la integración desde la diversidad.

La indagación teórica determinada *ut supra*, proporciona los elementos legales, políticos, técnicos, y educativos, que adoptando las políticas, lineamientos y planes de acción determinados por los CDS y CSE, como órganos operativos de UNASUR, facilitaría el establecimiento de una agencia de evaluación y acreditación de la ESM, como organismo funcional y responsable de gestionar el aseguramiento de la calidad al interior de los SESM, cumpliendo de esta manera los objetivos propuestos en la arena de la seguridad y defensa.

3.7. Directrices para diseñar un modelo de evaluación y acreditación de dimensión regional de la educación superior militar en el marco de la Unión de Naciones Suramericanas

De acuerdo al “Tratado Constitutivo de UNASUR”, se destaca que uno de los principios que fundamenta este proceso de integración suramericana, es el incluir todos los resultados y lo hasta ahora definido por los procesos integracionistas vigentes – MERCOSUR y CAN - sin tratar de suplantar sus capacidades, y sobre esta base, se edificó UNASUR como un proceso de mayor alcance y funcionalidad, debido a su ideal de construir un espacio amplio de integración en áreas estratégicas. Lo que significa que tiene como principios dentro de su institucionalización, la complementariedad y la horizontalidad de la arquitectura jurídico – legal, lo que le atribuye la generación de un nuevo mecanismo de integración suramericana. El primer principio, se establece por la interacción del MERCOSUR y la CAN, resaltando el carácter multidimensional de sus acuerdos y avances, en las funciones y actividades que materializa UNASUR; en cambio el segundo principio, está dado por las gestiones y atribuciones que poseen sus órganos – Consejos y Secretaría General – en la toma de decisiones y como instrumentos de control.

Así mismo, la horizontalidad conlleva, al consenso y la armonía, pero también incorpora dinámicas de conflictividad y tensión. Este principio, de acuerdo a Comini et al. (2014), “puede expresarse sobre tres ejes principales: el sistema de representación⁷⁰,

⁷⁰ vale destacar que los doce estados cuentan en todas las instancias con un voto, sin importar el tamaño de sus economías, de sus poblaciones o de sus aparatos militares.

el mecanismo de votación⁷¹ y la diagramación de la agenda⁷²” (p. 4). De esta manera, UNASUR, surge con el propósito de unir e integrar a los doce Estados miembros que se encuentran constreñidos en un contexto de conflictividad” (p. 3).

Lo expuesto *ut supra* no pretende eludir los evidentes patrones de verticalidad que se presentan en la dinámica de la UNASUR en forma explícita, transmitido por la determinación de los actores que conforman los órganos normativos – “Tratado Constitutivo, Artículo 4”- ya que tienen la autoridad política y jurídica de tomar decisiones, capacidad de negociación y gestionar sistemas de control.

Formalmente, el órgano conformado por el consejo de jefas y jefes de Estado, se superpone a todas las demás instancias y controlan lo acordado en cada una de ellas. Según Comini et al. (2014), “Es allí donde se define políticamente el destino de los proyectos. Los términos ‘formalmente’ y ‘políticamente’ no son inocentes e implican el reconocimiento de la capacidad de las burocracias nacionales para frenar o implementar medidas acordadas en los más altos niveles políticos”. (p. 5).

3.7.1. El sistema educativo del Mercado Común del Sur como fundamento para establecer políticas educativas de evaluación y acreditación en el marco de la Unión de Naciones Suramericanas.

Bajo la argumentación de los principios de complementariedad y horizontalidad en la que se cimienta la institucionalidad de UNASUR, el MERCOSUR, se convierte en un actor clave para alcanzar sus propósitos, por lo que es necesario su análisis y descripción. Ya que facilitará la indagación y el descubrimiento de los lineamientos políticos y técnicos a seguir para el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación de los SESM en el marco de UNASUR a través del CDS, como órgano técnico en el área de la defensa y seguridad.

El MERCOSUR, fue creado como un organismo abierto y dinámico, el 26 de marzo de 1991, con la firma del tratado de constitución por cuatro

⁷¹ Cada uno de los organismos que conforman UNASUR, precede el principio de unanimidad, lo que implica que todos los miembros cuentan con derecho a veto. Según Comini et al. (2014), ningún país miembro del organismo es cautivo de las mayorías y pueden impedir o impulsar el desarrollo de actividades o proyectos.

⁷² La marcada pluralidad latente al interior de la región en materia de priorización de algunos temas por sobre otros, impactaría en la definición de la agenda que dinamiza al organismo y que le da la característica de multidimensional y flexible (Comini et al., 2014).

países – Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay -, cuyo objetivo principal es consolidar la integración económica, política, y social entre los países que conforman este proceso de integración regional. Este organismo, jurídicamente está conformado por dos tipos de miembros de acuerdo al esquema de participación normado, los “Estados Parte”, de los cuales cuatro son fundadores - Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay – y dos Estados adheridos -Bolivia y Venezuela-; y el segundo tipo por seis “Estados Asociados” – Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Guyana y Surinam -, en que su condición no va más allá de simples “observadores” o “invitados especiales”, a determinadas instancias orgánicas del proceso y en función de aspectos puntuales, principalmente en la dimensión política.

Lo que representa una modalidad de integración muy particular y a la vez, de “transición” de los Estados, hasta adquirir la condición de Estado Parte. Estos presupuestos permiten deducir que el alcance integral de este esquema integracionista abarca todos los países del continente sudamericano al igual que la UNASUR. Con la diferencia que en MERCOSUR, existen dos tipos de miembros, con beneficios y responsabilidades diferenciadas en referencia a su condición de participación, caso contrario al de UNASUR en que los países miembros tienen un estatus homogéneo.

Este esquema de integración en sus inicios, dio gran impulso al área estratégica económica, con el interés de propiciar un espacio común que genere oportunidades comerciales y de inversiones a través de la integración competitiva de las economías nacionales al mercado internacional. Tendencia que de acuerdo, a Pey y Requielme (2007), “Se ha enfrentado con obstáculos y tensiones lo que han incidido en sus modestos resultados” (p. 31). Efecto que derivó a la aplicación de una estrategia multidimensional de integración, que contribuyó significativamente a interesarse sobre otras áreas estratégicas, que influyen directamente en la integración política y cultural de la región, como son: la seguridad y defensa; la educación; la participación y cohesión social.

Bajo esta óptica político- estratégica, en el marco de la “XIV Reunión del Consejo del MERCOSUR”, realizada en Ushuaia – Argentina el 24 de julio de 1998, se sostiene que la seguridad, se constituye en una base

fundamental para el desarrollo de los pueblos y representa una condición primordial para la existencia y continuidad del MERCOSUR. Que entre otros puntos de la “Declaración Política del MERCOSUR, Bolivia y Chile como zona de paz”, sustenta:

Fortalecer los mecanismos de consulta y cooperación sobre temas de seguridad y defensa y promover su progresiva articulación, así como avanzar en la cooperación en el ámbito de las medidas de fomento de la confianza y la seguridad y promover su implementación (numeral 3).

El escenario planteado, demuestra la necesidad de crear una “comunidad de seguridad”, como una aspiración permanente de todos los procesos integracionistas precedentes como los contemporáneos, para poder unir esfuerzos y hacer frente a las “nuevas amenazas” de corte interestatal e internas, ya que su accionar desborda las capacidades unilaterales de los Estados. Según Garay (1999), “El MERCOSUR y los países asociados también han ido desarrollando de manera bilateral acuerdos que dentro del proceso de integración, se refieren específicamente a la defensa y seguridad (Pey y Requielme, 2007, p. 43).

Para aclarar estas acciones, cabe destacar la creación de una fuerza binacional de paz⁷³ conformado por las fuerzas armadas de Chile y Argentina en el año de 2006. Así mismo, se destaca el acrecentamiento de los entrenamientos combinados entre las instituciones castrenses de la región, como el ejercicio aéreo CRUZEX III⁷⁴ en Brasil. Estas iniciativas legitiman los convenios de intercambio, cooperación e integración que históricamente han existido entre las fuerzas armadas de Suramérica, destacando la interacción hacia los componentes del SESM – formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación-, contribuyendo al andamiaje de la

⁷³ Véase en Riquelme Rivera, J (2011). El Mercosur y la formación de una comunidad pluralista de seguridad en el Cono Sur. Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública. IX(14),21-51. Universidad Central de Chile. Santiago, Chile

⁷⁴ Véase en http://www.defensa.cl/noticias_antteriores/2006/2408ejercicio_cruzex.htm.

convergencia y de la articulación de los procesos académicos militares y doctrinarios.

A partir de la fundación del MERCOSUR, según Lamagni, Piva, Riccomi y Singer (2011):

[...] se comenzó a trabajar en una mejor relación entre los países de la región, partiendo de la eliminación de las hipótesis de conflicto y basándose en el diálogo y el consenso para comenzar un proceso a largo plazo que se conoce como “integración”. (p. 3).

Lo descrito demuestra la importancia que se le ha brindado a la seguridad y defensa por parte de los países del bloque sudamericano, constituyéndose en uno de los pilares fundamentales que favorecen el desarrollo de los Estados y de sus sociedades.

Otra dimensión que sus aportes han contribuido significativamente a este acuerdo de integración y que fue desestimada en sus inicios es la educación, ya que su papel protagónico en el desarrollo integral de los países y del mundo, ha sobrepasado las expectativas iniciales, igualando y en ocasiones superando a los aspectos económicos y políticos que caracterizan a estos procesos. Ya que el dinamismo de la educación y en especial de la ES se ha convertido en prioritaria en la generación de progreso y cohesión social dentro de un país, región o continente.

Y es así como emerge el Sector Educativo del MERCOSUR el trece de diciembre de 1991, en el marco de la reunión de los Ministros de Educación de acuerdo a Decisión 07/91, como la entidad responsable de la coordinación de las políticas educativas de la región. Que se concentra en tres áreas principales a través del dictamen de un Protocolo de Intenciones firmado en el mismo año, y son las siguientes:

- a. Formación de una conciencia social favorable al proceso de integración
- b. Capacitación de recursos humanos que contribuyan para el Desarrollo Económico
- c. Integración de los Sistemas Educativos.
- d. Esta tercera área comprende las siguientes acciones:

- e. Definición de perfiles mínimos de formación profesional y técnica, que posibiliten la equivalencia de los estudios y de la titulación, posibilitando el ejercicio profesional en los países signatarios.
- f. Compatibilidad de los perfiles para la formación de recursos humanos de nivel superior, especialmente de los contenidos de las disciplinas fundamentales en las áreas de interés del MERCOSUR, viabilizando el establecimiento de mecanismos que posibiliten la circulación de los actores - alumnos, docentes y profesionales - en la región.

Para el desarrollo de estas políticas, y en especial lo pertinente a ES, la Reunión de Ministros de Educación (RME) crea la Comisión Técnica Regional de Educación Superior (CTRES), dependiente del Comité Coordinador Regional (CCR), y es la encargada de investigar y formular alternativas para la compatibilización del reconocimiento de estudios, títulos y diplomas.

El corolario de la gestión realizada por CTRES y el CCR, permitió el establecimiento de tres protocolos para ser aplicado en la arena de la ES, encontrándose vigentes en la actualidad y son los siguientes:

- a. El Protocolo de Integración Educativa sobre el reconocimiento de títulos universitarios para la continuación de estudios de posgrado en las IES de los países del MERCOSUR, que posibilite el reconocimiento académico de los títulos de posgrado sometidos al régimen del mismo protocolo.
- b. El Protocolo de Integración Educativa para la formación de recursos humanos a nivel de posgrado entre los países suscritores.
- c. El Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios, para el ejercicio profesional académico en los países del MERCOSUR.

Por otra parte, de acuerdo al análisis de Martín (2004), especifica que la RME implantan el Grupo de Trabajo de Especialistas en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (GTEAES), con el objetivo de “Elaborar una propuesta de organización de un sistema de acreditación de

instituciones y carreras, que permita facilitar el reconocimiento de sus títulos de grado” (p. 1)⁷⁵.

Una de las acciones previas al establecimiento del GTEAES, fueron las discusiones para el diseño de un sistema de reconocimiento de títulos de grado, tomando como referencia el principio de “razonable equivalencia”, promulgado en el Tratado de Montevideo de 1939⁷⁶. Donde se estableció un estudio comparativo de los programas de estudio de las carreras elegidas por consenso de los países signatarios - ingeniería, medicina y agronomía - , que condujo a la construcción de tablas de equivalencia, con contenidos mínimos de correspondencia. El resultado obtenido reveló, marcadas asimetrías en los SES, dificultando la implementación, debido al gran número de IES existentes en cada país y a la autonomía universitaria imperante, lo que determinó la presencia de una gran pluralidad de programas de estudio tanto nacionales como transnacionales.

Tras esta problemática, el GTEAES promueve rondas de reuniones y debates facilitando a la RME un instrumento definitivo denominado “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”, que fue aprobado con ciertas modificaciones, constituyéndose en el documento jurídico fundacional del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los países del MERCOSUR (MEXA).

De acuerdo a Martín (2004):

La aprobación del Memorándum de Entendimiento supone la adopción del sistema de acreditación de carreras, como mecanismo de reconocimiento de títulos de grado que, paralelamente, facilite la movilidad de personas entre los países de la región y propenda a

⁷⁵ Creado en la XII Reunión de Ministros de Educación, de 11 de junio de 1997, Acta N° 11/97, parr. 2°.

⁷⁶ Suscrito en la Convención sobre ejercicio de profesiones liberales en sus art. 1 y 2, en Montevideo el 4 de Agosto de 1939 entre Argentina, Paraguay y Uruguay.

estimular la calidad educativa, al favorecer la comparabilidad de los procesos de formación en términos de calidad académica (p. 2).

En el caso de los SESM, la dinámica es diferente, debido al relacionamiento histórico y permanente que ha existido en los componentes del área de la defensa y seguridad entre los países suramericanos a través de convenios, intercambios y cooperación entre las instituciones armadas especialmente en la arena académica, además son sistemas únicos en cada país, conformados por pocas IES.

Así mismo, la autonomía depende del direccionamiento político y técnico que los gobiernos proporcionan a las instituciones castrenses para afrontar los diferentes escenarios nacionales o regionales en el área de la seguridad y defensa. Los esquemas descritos facilitarían la construcción de herramientas e indicadores para el análisis de los programas de estudio de la formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación del personal militar, ya que sus contenidos básicos son muy similares, debido a la materialización del empleo doctrinario que se basa en los principios de las ciencias militares que tienen un alcance universal y están relacionados directamente con las decisiones político - estratégicas en el área de la seguridad y defensa, con los medios disponibles y la transcendencia de las amenazas existentes – que pueden ser nacionales o transnacionales -, contextos que facilitan la convergencia y articulación de sus SESM.

3.7.2. Procedimientos e instrumentos del sistema educativo del MERCOSUR y de la CAN como lineamientos para la construcción de un modelo de evaluación y acreditación de los SESM en el marco de la UNASUR.

Con la aprobación del Memorándum de Entendimiento y con la implementación del MEXA en el año de 1998, se forjaron normas que permitieron la regulación de la dimensión operativa y los instrumentos para la aplicación del modelo experimental de evaluación y acreditación en el marco del MERCOSUR, cimentado en los siguientes documentos:

- a. Memorándum de Entendimiento (ME)
- b. Anexo al ME, Normas Generales de Operación y Procedimientos

- c. Informe Institucional
- d. Pautas para la Autoevaluación
- e. Dimensiones, Componentes, Criterios e Indicadores
- f. Manual de Pares

En cuanto, al “Memorándum de Entendimiento” con respecto a la acreditación de las carreras o programas, contempla los principios generales, los criterios, el procedimiento y los alcances e implicaciones.

Entre los principios generales se tiene:

- a. Otorga validez pública a los títulos académicos, entendida exclusivamente a la calidad académica
- b. La implementación debe respetar las legislaciones de cada país y la autonomía de las IES
- c. La acreditación estará referida a carreras determinadas en la Reunión de Ministros, que cuenten con reconocimiento oficial y que tengan egresados
- d. Debe realizarse conforme a criterios y parámetros de calidad comunes para cada carrera, concertados en la Reunión de Ministros
- e. La adhesión será voluntaria, pero únicamente para instituciones reconocidas en el país de origen y habilitadas legalmente para otorgar el respectivo título.
- f. La acreditación requerirá, la presentación de un informe institucional y de autoevaluación, preparado conforme a normas establecidas por el GTEAES.
- g. En el proceso de acreditación, deberá requerirse la opinión de un Comité de Pares, designado por la Agencia Nacional de Acreditación (ANA), que deberá tener en cuenta los criterios y parámetros de calidad fijados.
- h. La acreditación será periódica (cada cinco años).
- i. Los resultados de la acreditación tendrán validez en todos los Estados Parte.

Otras normas que establece el ME son:

- a. La acreditación de una carrera la hará una ANA

- b. Para otorgar o denegar la acreditación, la ANA deberá basarse en el informe de la autoevaluación elaborado por los responsables de la carrera, la valoración del comité de pares (evaluadores externos) sobre el cumplimiento de los criterios y parámetros comunes establecidos para cada carrera, y el procedimiento de la propia agencia. Deberán considerarse, además, los resultados obtenidos en otros procesos de acreditación por la carrera
- c. La resolución que rechace la acreditación es irrecurrible (pero se puede solicitar la nulidad del procedimiento) y no podrá volver a realizarlo dentro del término de dos años. La resolución que otorgue la acreditación debe ser comunicada a la RME, y publicitada a través del Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo. La primera acreditación no tendrá un tiempo mayor de cinco años
- d. Se establece la Reunión de Agencias de Acreditación del MERCOSUR (RANA), como organismo encargado del monitoreo del proceso y evaluación del funcionamiento del mecanismo de acreditación de carreras

En cuanto a los alcances e implicaciones de la acreditación, el ME establece que:

- a. Los Estados parte reconocerán los títulos de grado universitario otorgados por IES, cuyas carreras hayan sido acreditadas conforme al mecanismo
- b. El reconocimiento académico de los títulos de grado universitario no confiere el derecho al ejercicio de la profesión
- c. La acreditación produce efectos desde el año académico en que se presentó la solicitud y alcanza a los títulos obtenidos por quienes hayan iniciado la carrera durante ese año académico y la hayan concluido estando acreditada.

Por otra parte el Anexo IV al Memorándum de Entendimiento, titulado “Normas Generales de Operación y Procedimientos del Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR, Bolivia y Chile”, describe las siguientes actividades:

- a. Presentación de la solicitud de acreditación
- b. Estructura general del informe de autoevaluación
- c. Registro de Evaluadores
- d. Constitución de los Comités de Pares
- e. Operatoria de los Comités de Pares
- f. Elementos de juicio para las Agencias Nacionales de Acreditación

El análisis realizado por Martín (2004), del proceso de acreditación abalizado por el Memorándum de Entendimiento, colige las siguientes etapas que el MEXA exige para el cumplimiento del proceso integral:

- a. Solicitud de acreditación a la ANA, a la Secretaría Pro Tempore y a la RANA. Y suscripción de un acuerdo entre la agencia y la institución
- b. Autoevaluación y elaboración del Informe
- c. Evaluación externa realizada por pares académicos
- d. Dictamen de la ANA (p. 3).

“El informe de institucional”, es otro de los procedimientos e instrumentos del MEXA y de suma importancia para el cumplimiento de la etapa de autoevaluación, exige la siguiente información: datos básicos, historia institucional, estructura organizacional, actividades académicas, de posgrado, de investigación, de extensión del área de conocimiento de la carrera, cuerpo docente, biblioteca y laboratorios, y la evaluación institucional.

Por otra parte las “pautas para el desarrollo de la Autoevaluación”, posee sugerencias de carácter general y especialmente de la organización de este proceso, que permite verificar si la IES cumple con los criterios de calidad establecidos para obtener la acreditación MERCOSUR. Y comprende los siguientes contenidos:

- a. Orientaciones Generales de las autoridades y de la información
- b. El proceso de autoevaluación
- c. El Informe de la autoevaluación

Así mismo, “las dimensiones, componentes, criterios e indicadores”, son instrumentos elaborados por las comisiones consultivas para cada una de las carreras seleccionadas para la aplicación del MEXA.

- a. Las dimensiones: son agrupamientos de los grandes rasgos o características referidos a los aspectos de las carreras sobre los que se emite juicio y que, en su conjunto, expresan la totalidad de la carrera. Y son cuatro: Contexto Institucional; proyecto académico; recursos humanos; e infraestructura.
- b. Componentes: son cada una de las subdivisiones o aspectos en que se divide la dimensión, y que en su conjunto, expresan la situación en que se encuentra la carrera respecto a la dimensión. Y son: criterios esenciales y complementarios; indicadores; fuentes de información

Por otra parte el “Manual de Pares”, es un instrumento muy completo que reúne la mayor parte de la información necesaria para llevar a cabo el proceso de evaluación (faltando las dimensiones, componentes, criterios e indicadores de cada carrera, para completarla). El documento fue construido para uso de los Pares Externos, y comprende los siguientes apartados: marco referencial; el proceso de acreditación MERCOSUR, marco para la evaluación, el comité de pares; evaluación externa y anexos

Los procesos de evaluación de las carreras, fueron llevados a cabo entre los años 2004 y 2006, a los programas seleccionados por el MERCOSUR. En noviembre del 2006, se llevó a cabo la evaluación del MEXA en Gramado – Brasil, con la presencia de representantes de las ANA, instituciones acreditadas, pares evaluadores e integrantes de las Comisiones de Especialistas. De acuerdo al MERCOSUR Educativo (2008):

La evaluación confirmó que fue acertada la opción hecha por el Sector Educativo del MERCOSUR, al promover esta actividad dentro de su plan de actividades, dado que la propuesta consolidó la acreditación de calidad de la formación de grado como un elemento sustancial para la mejora de la calidad de la Educación Superior y en un avance para el proceso de integración regional (p. 4).

Con estos resultados alcanzados por el MEXA, se señaló que la institucionalización del sistema de acreditación regional de la calidad de la formación de grado, debería ser encaminada hacia la construcción de una política de Estado favorable, a ser adoptada por los países suscritores al

MERCOSUR. Y es así, que en el marco XXXI Reunión de Ministros de Educación, celebrada el 24 de noviembre de 2006, en Belo Horizonte - Brasil, dio por finalizada la etapa del MEXA y aprobó el plan de trabajo orientado a la elaboración de un sistema de acreditación permanente. Tarea encomendada a las ANA para transformar el mecanismo experimental del proceso por uno de naturaleza definitiva (ARCU-SUR).

Los documentos fundacionales del Sistema ARCU-SUR, fueron especificados en el “Memorándum de Entendimiento para la creación e implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias, para el reconocimiento de las respectivas titulaciones, en el MERCOSUR y Estados Asociados”, aprobado en la XXXIII Reunión de Ministros de Educación, realizada el 09 de noviembre de 2007, en Montevideo, Uruguay. Debido a la importancia del proceso y aprobado en forma unánime por los países signatarios asumió el carácter de Acuerdo a través de la Decisión N° 17/08 suscrita en San Miguel de Tucumán - Argentina, el 30 de junio de 2008, en el cual se aprueba y se fija las bases definitivas del sistema ARCU-SUR.

De acuerdo a Villanueva (2010), “El aspecto más positivo del MEXA es que ha dado lugar a la puesta en marcha de otro proyecto con características similares pero de mucha mayor envergadura, denominado ARCU-SUR” (p. 17). La implementación de este sistema se fundamenta en las acciones de la segunda parte del Plan Estratégico del Sistema Educativo del MERCOSUR para el período 2006-2010. Cabe mencionar que el nuevo sistema tiene muchos puntos en común con el precedente, pero existen ciertas diferencias marcadas que le proporcionan una mayor institucionalidad, como:

- a. El sistema ARCU-SUR, está asignado el carácter permanente e incorporará gradualmente a más carreras que el anterior, en conformidad con los objetivos del proceso de acreditación regional.
- b. El Sistema ARCU-SUR, proporciona garantía pública en la región del nivel académico y científico de los programas, que se definirá según criterios y perfiles más exigentes que los aplicados por los países en sus instancias nacionales análogas.

- c. La diferencia en la vigencia de la acreditación, mientras el MEXA, era por cinco años, el ARCU-SUR es por seis años.
- d. El sistema ARCU-SUR, fortalece la estructura de la RANA, a través de la creación y desarrollo de las agencias de acreditación nacional, en los países signatarios que no poseían.
- e. Pretende que el sistema sea reconocido como un sello de calidad en el MERCOSUR, particularidad que facilita el registro central del sistema ARCU-SUR y asegurar la sustentabilidad financiera del proyecto.

Para entender mejor el funcionamiento del Sistema ARCU-SUR, Lamagni *et al.* (2011), en la “Figura 3”, se describe cómo se desarrolla el proceso de evaluación y acreditación para las carreras, el cual está diseñado para que no supere un año, desde la solicitud realizada por las IES a la ANA, hasta el dictamen final.

Todos los aspectos descritos en la arena de la evaluación y acreditación por los sistemas MEXA y ARCUSUR, tanto en sus procesos, documentos, instrumentos, herramientas y órganos creados para este fin, podrían ser adoptados y adaptados por UNASUR y específicamente por el CDS para alcanzar los objetivos y planes de acción propuestos, a través del aseguramiento de la calidad de los SESM, lo que se debe incorporar es la gestión de los actores, que para este caso está conformado por el Ministerio de Defensa, el Ministerio de Educación o similar – organismos que administran la ES- y Fuerzas armadas. Esto contribuirá a alcanzar un modelo propio para la evaluación y acreditación de los SESM, que facilitará el camino hacia la articulación y convergencia del área de la seguridad y defensa en la región.

Con respecto al otro proceso integracionista que de acuerdo al tratado constitutivo es base para la creación de la UNASUR, es la CAN, que su génesis data del 26 de mayo de 1969, en el cual cinco países suramericanos - Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú - firmaron el Acuerdo de Cartagena, con el propósito de desarrollar el nivel de vida de sus habitantes mediante la integración y la cooperación económica y social. En sus primeros pasos fue designado como el nombre de Pacto Andino, Grupo Andino o Acuerdo de

Cartagena. El 13 de febrero de 1973, Venezuela se adhirió al Acuerdo. El 30 de octubre de 1976, Chile pidió su salida.

Históricamente el objetivo de este proceso fue la creación de una zona de libre comercio, eliminando los aranceles entre los países miembros y estableciendo un arancel común para terceros, lo que permitió que el comercio transnacional se desarrolle dinámica y libremente, generando empleo para la comunidad. De igual forma se liberó el mercado de servicios, especialmente de transporte en sus diferentes modalidades. Lo que ratifica, que los principios que rigen a este proceso son de tipo económico - comercial.

La CAN está conformada por órganos e instituciones que están articuladas en el Sistema Andino de Integración (SAI), lo que faculta que se desempeñe como un Estado, con roles y funciones específicas. Bajo este esquema: el Consejo Presidencial Andino, conformado por los Presidentes de los países miembros, tiene la responsabilidad de la dirección política; el Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores, son los encargados de formular la política exterior de los países andinos en asuntos relacionados con la integración y coordinan posiciones conjuntas en foros o negociaciones internacionales; la Comisión, conformada por delegados plenipotenciarios, o con plenos poderes, que se encargan de formular, ejecutar y evaluar la política de integración en temas de comercio e inversiones y generan normas que son de obligatorio cumplimiento para los cuatro países.

Además, cuenta con una Secretaría General que administra y coordina el proceso de integración y el Tribunal Andino de Justicia, que es la entidad que controla la legalidad de los actos de los estamentos de la CAN y dirime las controversias existentes entre países, entre ciudadanos, o entre países y ciudadanos, siempre y cuando se haya incumplido los acuerdos asumidos en el marco de la Comunidad Andina. También posee un Parlamento Andino, conformado por veinte parlamentarios elegidos por decisión popular (voto) - cinco por cada país -, siendo el organismo que representa a los ciudadanos andinos, en este espacio se realiza todo tipo de acciones y gestiones para fortalecer la integración subregional.

Otros actores de gran importancia que conforman las instancias consultivas de la sociedad civil y que son considerados parte del SAI son: los pueblos indígenas, los trabajadores y los empresarios. La entidad educativa es la Universidad Andina Simón Bolívar, con varias sedes en la región. Y, los organismos financieros son la Corporación Andina de Fomento y el Fondo Latinoamericano de Reservas.

En el año de 1997, los presidentes de los Estados miembros introdujeron reformas al Acuerdo de Cartagena, adaptándose a las exigencias del escenario internacional. Estas enmiendas permitieron que la administración del proceso pase a manos de los Presidentes y que tanto el Consejo Presidencial Andino como el Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores formen parte de la estructura institucional. Y es así que se crea la Comunidad Andina en sustitución del Pacto Andino.

Al igual que los procesos integracionistas descritos *ut supra*, existe un especial interés por la defensa y seguridad, que para este caso, está sustentado en el "Compromiso de Lima: Carta Andina para la paz y la seguridad, limitación y control de los gastos destinados a la defensa externa", derivado de la reunión del Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores y de Defensa, realizada en Lima – Perú en junio de 2002.

Los compromisos adquiridos están orientados a definir varios tópicos: una política de seguridad externa común, la determinación de una zona de paz, la reducción del gasto militar a fin de encaminar estos recursos a la inversión social; e intensificar la cooperación para la lucha contra el terrorismo, el tráfico ilícito de armas y droga, entre otros. Los actores que ejecutan estas políticas de defensa y seguridad, son los miembros de las Fuerzas armadas, por lo que se requiere de personal militar altamente capacitado, y esto se logra a través del fortalecimiento de los SESM, especialmente en sus procesos académicos de formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación.

Estas premisas fueron ratificadas en la "I Reunión del Grupo de Alto Nivel en materia de seguridad y fomento de confianza", el veinte y ocho de febrero de 2003 en Bogotá – Colombia, donde se instituyeron las bases para

desarrollar el diálogo y la cooperación entre los Ministerios de Relaciones Exteriores y de Defensa de los países andinos. Así mismo, se concertó la visión andina de seguridad: “la situación en la que el Estado y la sociedad se encuentran protegidos frente a amenazas o riesgos susceptibles de afectar el desarrollo integral y el bienestar de sus ciudadanos, así como el libre ejercicio de sus derechos y libertades en un contexto de plena vigencia democrática” (CAN, 2003).

Desde esta perspectiva, en el seno de la CAN, la seguridad tiene un “carácter multidimensional y comprehensivo” e incorpora “asuntos de índole política, económica, social y cultural, reflejados en las políticas en ámbitos tan diversos como los del fortalecimiento de la institucionalidad democrática y el Estado de derecho, la defensa, la salud, el ambiente, la economía, el desarrollo económico y la prevención de desastres naturales, entre otros.”

El área de la educación en el marco de la CAN, no ha alcanzado el desarrollo y dinamismo que caracteriza al MERCOSUR, pese a que está sustentado en el Acuerdo de Cartagena, Capítulo XVI Cooperación Económica y Social, Artículo No. 129, que en síntesis de su contenido establece que los países miembros emprenderán acciones de cooperación conjunta destinadas a contribuir al logro de los objetivos de desarrollo social de la población andina a través de programas y proyectos en varios campos de índole social y en educación y cultura.

Por otra parte el Artículo No. 130 de la misma convención, establece que para dar cumplimiento a las acciones del apartado anterior, los Ministros respectivos deberán aprobar programas educativos dirigidos a renovar y mejorar la calidad de la educación básica; programas que persigan diversificar y elevar el nivel técnico de los sistemas de formación profesional; y programas para el reconocimiento de títulos de educación superior a nivel andino que faciliten la prestación de servicios profesionales en la subregión; entre otros.

Las normativas descritas y la voluntad política de los países miembros no facilitaron el desenvolvimiento del área de la educación en la subregión andina, estas acciones fueron el motor para promover que la CAN, se adhiera al Convenio Andrés Bello, propuesta realizada por el Ministro de

Educación de la República de Colombia a sus homólogos de los países andinos con motivo de la reunión preparatoria del Consejo Interamericano de Educación, Ciencia y Cultura (CIECC), que se llevó a cabo en Puerto España – República de Trinidad y Tobago en junio de 1969. Esta iniciativa se concretó con la Declaración de Puerto España, en el cual los Ministros de Educación de la CAN, aceptan la realización de una reunión, para dar mayor fluidez y celeridad a obras comunes en la Educación, la Ciencia la Tecnología y la Cultura en general.

Y es así, que del veinte y siete y treinta de enero de 1970, se celebró la Primera Reunión de Ministros de Educación de la Región Andina en Bogotá y en ella se redactó y suscribió el convenio Andrés Bello por parte de los representantes de los países de: Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela. Posteriormente, el 02 de febrero de 1980, Panamá se adhiere al convenio y en julio de 1982, España suscribió el protocolo de adhesión. El 27 de noviembre de 1990 en el marco de la XV Reunión de Ministros de Educación se adoptó en Madrid, España, el Nuevo Tratado Constitutivo del convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural que fue suscrito por Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.

La finalidad de la organización es la integración educativa, científica, tecnológica y cultural de los Estados miembros, para lo cual se comprometen a concertar sus esfuerzos en el ámbito internacional con el fin de:

- a. Estimular el conocimiento recíproco y la fraternidad entre ellos
- b. Contribuir al logro de un adecuado equilibrio en el proceso de desarrollo educativo, científico, tecnológico y cultural.
- c. Realizar esfuerzos conjuntos en favor de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura para lograr el desarrollo integral de sus naciones
- d. Aplicar la ciencia y la tecnología a la elevación del nivel de vida de sus pueblos.

El mayor logro alcanzado por este convenio, es que los Estados miembros reconozcan los estudios primarios o de enseñanza general básica y de educación media o secundaria, mediante tablas de equivalencia que

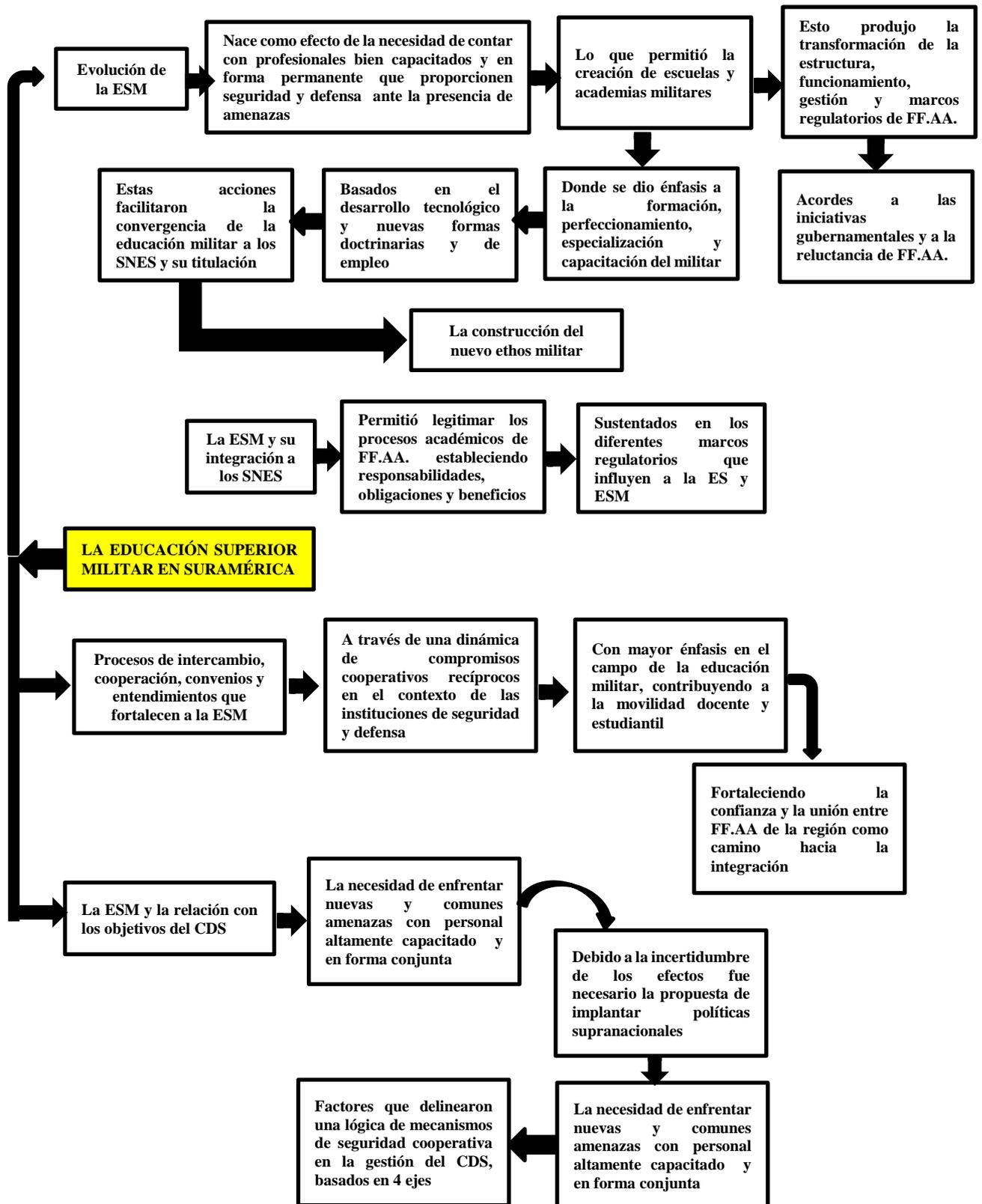
permiten la continuidad de los mismos o la obtención de los certificados correspondientes. Asimismo, el reconocimiento por parte de los países miembros de los diplomas, grados o títulos que acrediten estudios académicos y profesionales superiores expedidos por las IES, a efectos del ingreso a estudios de postgrado (especializaciones, maestrías y doctorados).

El análisis global realizado determina que la CAN, no tiene un proceso académico de evaluación y acreditación de carreras propias de los SES, únicamente se centra en el reconocimiento de credenciales y grados académicos, por lo que sus alcances y acciones no contribuyen al objeto de la investigación propuesta. Pero se destaca la creación de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), gestión realizada por el Parlamento Andino en su quinto periodo de sesiones realizado en La Paz – Bolivia en diciembre de 1985 a través de la Decisión No. 132, convirtiéndose en una IES de posgrado propia del Sistema Andino de Integración. Está compuesta por una Sede Central en la ciudad de Sucre - Bolivia, una Sede Nacional en Quito - Ecuador, una sede local en La Paz - Bolivia, y oficinas en Bogotá - Colombia y Lima - Perú. Esta universidad nace de la necesidad de establecer una IES, cuyo funcionamiento esté expresamente al servicio de los países signatarios del “Acuerdo de Cartagena”.

La UASB, es una institución académica de vocación internacional, creada como un centro en el que confluyen experiencias, valores e iniciativas de los países de la región andina – miembros de la CAN -, y como un mecanismo de relación con otros ámbitos universitarios y culturales del mundo. Sus ejes fundamentales de gestión están en la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios, especialmente para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos. Así mismo, proyecta fomentar el espíritu de cooperación y coordinación entre las IES de la subregión, y coadyuvar a la realización y al fortalecimiento de los principios de la CAN, a través de acciones donde se fortalezca la reflexión sobre América andina, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, y su proceso de integración. Otro de sus objetivos básicos es estudiar la experiencia andina en la historia y el presente, y el papel en el contexto de América Latina y el mundo.

Es importante destacar que la UASB con el apoyo de la Secretaría General de la CAN y los organismos rectores y regulatorios de la calidad de la ES de los países miembros, están trabajando en programas sobre movilidad universitaria, homologación de títulos universitarios y acreditación y calidad de la ES. Además, como parte del marco de desarrollo y fortalecimiento del proceso de integración, la universidad tiene el mandato de extenderse a todo el espacio sudamericano, realizando actividades y convenios que puedan involucrar al espacio configurado por el MERCOSUR y la UNASUR.

CAPÍTULO 4



CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN SUPERIOR MILITAR EN SURAMÉRICA

Como se señaló en el Capítulo 2, de este documento (2.3 Conceptualizando a la Educación Superior Militar), los SESM en la región tienen una identificación con la democracia y con los cambios sociales⁷⁷ que se han producido y se seguirán presentando en la región y en el mundo, facultando al profesional castrense a dominar los conocimientos primordiales para el desarrollo eficiente de sus funciones y misiones de acuerdo a los escenarios nacionales y transnacionales que se manifiesten. En este sentido, la ESM se ha convertido en una herramienta que contribuye a la consecución de los objetivos fundamentales de unas Fuerzas armadas modernas, como lo señala Requena (2010), asegurando a las instituciones de fuerzas armadas una formación técnica y profesional adaptada a los exigentes requisitos cognitivos de un mundo crecientemente complejo y, así a las nuevas necesidades en defensa y seguridad tanto a nivel nacional, regional e internacional.

4.1. Evolución de la educación militar en Suramérica

La educación militar en Suramérica nace paralelamente con las efemérides históricas emancipadoras suscitadas en los albores del siglo XIX, que dio nacimiento a las nuevas repúblicas suramericanas, gestas que constriñeron a la necesidad de contar con soldados entrenados y capacitados en forma permanente para que proporcionen seguridad y defensa ante la presencia de amenazas para sus pueblos y países. La creación de estos institutos castrenses donde se impartía la educación militar – como las escuelas y las academias militares- dieron mucho énfasis a la formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación del militar para convertirlo en un profesional de las armas, contribuyendo de manera significativa al cumplimiento de las misiones constitucionales de las fuerzas armadas.

Como lo señala Rial (2010), al inicio:

En todas estas escuelas de formación militar la tarea fundamental era convertir al cadete en militar. No se trataba de tener un guerrero, un peleador, sino un soldado que pudiese devenir en un militar. La esencia del militar era

⁷⁷ En el siglo XX los cambios sociales estaban dirigidos a mitigar los problemas de: salud, educación, alimentación, pobreza y desigualdad. A más de los mencionados en la actualidad se han incorporado otros factores que influyen de manera coyuntural en la sociedad como son: la inseguridad y la destrucción del medio ambiente, etc.

tener el *ethos* de una profesión diferenciada. El soldado sólo necesitaba el saber técnico para manejar la organización previendo la eventualidad de su empleo en combate (p. 215).

Con la creación de estos centros de formación militar, se dio el origen a varias transformaciones en la estructura, funcionamiento, administración y marcos regulatorios de fuerzas armadas, llevados a cabo por los diferentes gobiernos de turno, sean estos dictatoriales o democráticos, y por las mismas instituciones armadas, basados en el desarrollo y evolución de las amenazas en los diferentes escenarios de la arena de la seguridad y defensa. Estos cambios no han sido sencillos debido a dos factores principales como los señala Requena (2010): “La falta de iniciativas gubernamentales y la reluctancia de los propios militares” (p. 8). Ya que por efecto de estas innovaciones se producen ciertos instrumentos de control y subordinación por parte del poder civil y quebranta el estadio de aislamiento que fuerzas armadas perseveraba frente a la sociedad.

Al mismo tiempo, Rial (2010), señala que:

El surgimiento de las academias o escuelas militares se asocian con el desarrollo de la tecnología de los armamentos, con los desarrollos tácticos que llevan al combate en “orden abierto”⁷⁸ en fuerzas armadas, con las nuevas formas de combate aeronaval y aéreo. Todo esto hace que quien está al mando deba presentarse ante sus subordinados como un legítimo emisor de órdenes, que además de tener una posición jerárquica deba poseer conocimientos especiales (p.209).

La “Tabla 6”, puntualiza las fechas de fundación de las escuelas o academias militares de formación de oficiales de Fuerzas armadas de Suramérica, y su evolución en el tiempo hasta formalizar su funcionamiento en cada país, como instituciones propias del Estado responsables de la seguridad y defensa, cabe mencionar que el estudio se concretó en las tres instituciones principales que conforman las fuerzas armadas – Ejército, Marina y Aviación - y no en sus fuerzas auxiliares⁷⁹ como el caso

⁷⁸ Orden Abierto: es un tipo de formación dispersa para el empleo de las tropas, con el objetivo de cubrir una mayor área geográfica y ser un blanco menos vulnerable para las acciones del enemigo.

⁷⁹ Se considera como Fuerzas Auxiliares o paramilitares de las Fuerzas armadas a las instituciones u organismos que contribuyen a mantener el orden y la seguridad interna de un país y que exclusivamente en caso de conflicto

de Brasil que dispone de una Policía Militar, de Chile posee Carabineros y de Venezuela con una Guardia y Milicia Nacional.

En este sentido, previo a los años setenta a la educación militar en el subcontinente se la reconocía como una extensión de la enseñanza secundaria o media, en cambio, al final de los años setenta y el inicio de la década de los ochenta, se produjo la primera innovación en la que fue considerada como educación pos-secundaria, terciaria o superior, paralelamente hubo el reconocimiento de los centros educativos militares como institutos de educación superior – de acuerdo a las leyes y sistemas educativos de cada país - con la particularidad que solo se impartía en estos recintos el nivel académico puntualizado sin alcanzar alguna titulación académica al terminar los estudios y únicamente se confería a través del Estado el grado militar.

Y es así, que a finales de los ochenta e inicio de los noventa, luego de muchas diligencias y análisis por parte de las fuerzas armadas y de los gobiernos en la región se produce una nueva reforma de gran envergadura principalmente estructural y legal en el ámbito educativo castrense, que permitió una verdadera incorporación de la educación militar a los sistemas nacionales de ES y el reconocimiento de estos estudios por las leyes y organismos estatales que administran la ES en cada país de la región, avalados por una titulación académica de nivel superior o universitario, paralelo al grado militar. Esto permitió la construcción del nuevo perfil profesional del *ethos* militar para el siglo XXI, en concordancia a las exigencias de los nuevos escenarios en la arena de la seguridad y defensa.

Según Vidal (2010):

La ESM debe garantizar la integración de las fuerzas armadas en la sociedad favoreciendo un alto grado de compenetración e identidad de éstas con el conjunto de los ciudadanos. Con ello es posible que la institución militar adquiera confianza y legitimidad y sea probable entonces alcanzar un nivel adecuado de profesionalización. En segundo lugar la ESM abre las puertas para una intensa y permanente cooperación internacional y especialmente regional. El desarrollo de los sistemas tecnológicos y comunicacionales han permitido que el mundo se transforme en un lugar más

o guerra cuando las fuerzas enemigas sobrepasen las capacidades de las Fuerzas armadas contribuirán a la defensa de la integridad nacional, como: La policía, bomberos, gendarmería, prefectura naval, entre otros.

conocido, permitiendo comunicarnos más y mejor. Esto ha posibilitado que los países puedan enfrentar problemas con metodologías e ideas comunes y encontrar soluciones amplias y creativas (p. 14).

Estas premisas junto al surgimiento de amenazas no convencionales – como se describieron en el Capítulo III de la presente investigación - han impuesto que la respuesta ante estos retos no sean solo de índole militar y nacional, sino que requieran de una visión amplia de cooperación regional o internacional y en la práctica ha justificado la importancia que la ESM posea características integrales y complementarias con otras áreas del conocimiento, significativas en la formación de los cuadros de los profesionales de las armas y su contribución a las decisiones del poder político (especialmente en los cuadros de oficiales⁸⁰).

Eso es precisamente lo que señala Vidal (2010):

Que los últimos acuerdos regionales – CAN, MERCOSUR y UNASUR -, han producido una concertación política, lo que ha permitido materializar el CDS. A través de este organismo se ha abierto el espacio para desarrollar una agenda de diálogo sobre la seguridad y la defensa en la cual las actividades de índole educacional y académica permitirán tener en el futuro visiones y apreciaciones que se podrá compartir entre los Estados miembros, tratando de profundizar y consolidar una fluida cooperación en el área de la seguridad y defensa (p.15).

Por tal motivo, la ESM debe estar acorde al contexto y a la realidad de cada país, región y del mundo, con criterios evaluables, con razonamientos profundos e innovadores para que las fuerzas armadas contribuyan a la cristalización del desarrollo de la sociedad, y donde exista una dinámica interacción entre la sociedad civil y militar para que aporten a la solución de las diferentes problemáticas en materia de seguridad y defensa que aquejan a la humanidad y sus países.

Desde esta perspectiva de análisis la ESM, debe ser una parte fundamental de los sistemas nacionales de ES, donde prime la ciencia, el conocimiento y la tecnología,

⁸⁰ En el argot militar, se considera cuadros de oficiales a la dotación necesaria de personal militar calificado en el nivel de oficialidad en las distintas jerarquías imprescindibles para la planificación y el empleo de las tropas militares que forman parte de las instituciones de Fuerzas armadas.

pilares que facilitan la obtención de competencias y habilidades que van más allá de los elementos estrictamente castrenses, coadyuvando a la dinámica de su gestión para que trascienda en su propio ámbito y contribuya a la sociedad en su conjunto.

Griffiths (2010), sostiene que: “Este proceso educativo en general bajo una visión de futuro busca entregar un profesional de alto nivel y excelencia académica, sustentados en valores propios de la profesión militar con capacidad de integrarse en los roles que la sociedad ha definido para los miembros de la defensa nacional” (p. 241).

Y es así, como las fuerzas armadas de los países suramericanos han desarrollado programas y proyectos de rediseño general académico⁸¹, con el fin de alcanzar una apropiada formación a las actuales exigencias profesionales. Como es la participación en operaciones de mantenimiento de la paz, donde se ha puesto a prueba sus conocimientos en otras áreas diferentes a la militar como: política exterior, procesos de negociación, procesos gubernamentales, idiomas, interculturalidad y manejo de gestión de riesgos, entre otros.

Estas iniciativas de cooperación en materia de defensa y seguridad se vienen promoviendo mediante la implementación de medidas de confianza mutua, en el desarrollo de ejercicios militares combinados, participación común y bajo una misma regencia en misiones de paz y ayuda humanitaria, en los acuerdos esenciales, así como, en los proyectos y tareas compartidas en el Consejo de Defensa Suramericano. A su vez, los procesos de internacionalización de la educación y los acuerdos alcanzados a nivel regional en UNASUR han habilitado iniciativas de cooperación entre los sistemas de educación superior nacional y militar, fomentado las bases para el desarrollo de programas y proyectos a nivel regional.

Estos hechos confirman que las fuerzas armadas de la región y del mundo en general se encuentran en francos procesos de adaptación, de flexibilidad y sobre todo de capacitación permanente que les permitan de acuerdo a Echeverría (2010): “(...) entablar un diálogo directo como componente de la sociedad que se denomina ‘cultura

⁸¹ Como es el caso de las Fuerzas armadas del Ecuador que establecieron un modelo educativo para Fuerzas armadas respetando las especificidades de cada fuerza. Mediante el cual se estableció el marco legal, la fundamentación teórica, el diseño curricular, planificación, administración e investigación educativa. Más información en Modelo educativo de las Fuerzas armadas del Ecuador 2012.

de seguridad y defensa'⁸² (p.101). Por consiguiente el objetivo es que la sociedad se sienta parte importante del acontecer de las fuerzas armadas y que no existan hechos para que se consideren de exclusividad de las instituciones castrenses o ajenas a ellos.

Es importante especificar que los sistemas de ESM en la región tienen una organización y administración con características similares, que de acuerdo a Clark (1983), lo describe como: “Sistemas públicos únicos de sectores múltiples”. Donde la ES permanece bajo la hegemonía del aparato estatal pero el sistema está sustancialmente diferenciado en dos o más tipos de instituciones tanto universitarias o como no universitarias y que gozan de un estatus especial, – como fue detallado en el Capítulo 2 de la presente investigación, Acápito 2.3.2 – como son: El Ministerio de Defensa y en ciertos casos el Ministerio de Educación o los organismos estatales que ejercen la rectoría de la política estatal de la ES, ciencia y tecnología en cada uno de los países signatarios de UNASUR.

En la “Figura 4”, muestra la estructura de los SESM en cada uno de los países miembros de UNASUR. El sistema en sí depende de las dinámicas e interrelaciones entre el Ministerio de Defensa y el Ministerio de Educación u otros organismos de nivel ministerial que administran la ES en cada país, estas carteras de Estado son las responsables de la ejecución de las políticas gubernamentales en las áreas estratégicas de la seguridad y defensa y de la ES respectivamente, sustentados por las respectivas leyes orgánicas y normativas vigentes.

La línea estructural y funcional del Ministerio de Defensa que funge como órgano político, estratégico y administrativo de la seguridad y defensa nacional, tiene como instrumento operativo y de conducción al Comando Conjunto o Estados Mayores de las fuerzas armadas de acuerdo a cada país, que son los encargados de dictaminar los lineamientos y procedimientos propios del plan sectorial proporcionados por los reglamentos y normativas vigentes y por la cartera de estado responsable de la seguridad y defensa, bajo los cuales se planificará y administrará la ESM en cada fuerza (Terrestre, Naval y Aérea) acordes a la visión y misión de fuerzas armadas a

⁸² Término que tiene una relación directa con el concepto de conciencia de defensa, y trata de abordar el tema de las relaciones del Estado y del ciudadano con la Defensa, y romper el paradigma que es un compromiso y responsabilidad exclusivas de las Fuerzas armadas, cuyo objetivo es que el ciudadano comprenda, apoye y se comprometa con la seguridad y defensa del país, y ello como ser racional, crítico, objeto de derecho y éticamente comprometido. (Bernal Gutiérrez, 2011, p, 25).

través de un organismo propio de este nivel especializado en educación y doctrina conjunta quien emite los lineamientos específicos de la educación militar. Estas instituciones a través de sus organismos especializados en Educación y Doctrina – Direcciones o Comandos – son los responsables de la administración, gestión y evaluación de la ESM a través de sus planes operativos en cada uno de los institutos militares o universidades donde se desarrollan los procesos de formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación del personal militar⁸³.

Los organismos de administración y gestión de la ESM de cada fuerza – Direcciones o Comandos de Educación y doctrina -, son los encargados a su nivel de la planificación, del seguimiento y de la evaluación de los procesos estructurales, funcionales y académicos de los diferentes institutos y universidades, además que estén acordes a la planificación estratégica prevista por cada institución en forma integral. Los institutos superiores militares o universidades son los responsables de llevar a cabo la planificación educativa institucional en los niveles macro, meso y micro, para el desarrollo de las carreras y programas previstos.

Así mismo, en forma paralela desde la perspectiva de las carteras de estado u organismos gubernamentales responsables de la ES, su estructura funcional y gestión está determinada por el establecimiento de políticas y estrategias educativas acordes a la legislación vigente, donde se planifica, se ejecuta, se supervisa y se evalúa, la implementación de lineamientos, programas y los resultados obtenidos de su aplicabilidad, a través de órganos de apoyo estatal y privado, como son las agencias de evaluación y acreditación o aseguramiento de la calidad tanto nacionales como transnacionales de acuerdo a los diferentes procesos de integración en la arena de la ES en que están inmersos los países de la región ⁸⁴.

En este sentido hay que destacar que existe una relación directa y coordinación permanente entre las dos carteras de estado que ejercen rectoría de la ESM, ya que el

⁸³ Como se mencionó en los capítulos anteriores el objeto de esta investigación está relacionado exclusivamente con el proceso académico del personal de oficiales debido a la titulación que obtienen al terminar sus estudios que es de ámbito de la Educación Superior en el nivel pregrado, grado o posgrado.

⁸⁴ Como es el caso del Sistema Educativo del Mercado Común del Sur, que inicialmente aplicó el Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) y posterior el Sistema de acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCU – SUR), mayor información en: Lamagni, F; Piva, J; Riccomi, H y Singer, A (2011). Los procesos de acreditación regional de carreras de grado (MEXA/ARCU-SUR). La educación Superior como pilar para la integración y el desarrollo latinoamericano. En I Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana. Santa Fe – Argentina.

trabajo mancomunado entre la triada formada por: el personal castrense, el Estado con sus organismos y la ES, ha facilitado la aplicación de mecanismos de evaluación y acreditación complementarios corroborados en el análisis documental y en las diferentes entrevistas realizadas a los actores involucrados, lo que han permitido propender hacia la calidad de la educación en el área de la seguridad y defensa.

Aristóteles decía: “...hay dos tipos de ciudades, las ciudades que tienen murallas y las que no las tienen. Las ciudades que tienen murallas pueden optar por ser ciudades abiertas o cerradas y esta posibilidad no la tienen las ciudades que no tienen murallas, ahí no hay opción”. La defensa nacional es la muralla de la sociedad moderna que nos permite optar y tener márgenes de maniobra en este mundo tan diverso, tan complejo y tan incierto. (Tello, 2007, p. 217)

Los cambios que se describieron y ha experimentado la ESM de los países de la región en *lato sensu* no es un proceso exclusivo, sino un efecto *mutatis mutandis*, que el mundo está soportado por la dinámica de la globalización y los cambios tecnológicos y sociales que se han acontecido en los siglos XX y XXI, obligando adaptarse a los nuevos escenarios especialmente en la arena de la seguridad y defensa.

Un ejemplo de este escenario es el proceso llevado a cabo por España y su réplica en la Unión Europea (Proceso de Bolonia)⁸⁵ en que la educación militar se acondiciono y se convirtió en un componente del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cumpliendo con su normativa, responsabilidades, obligaciones y gozando de los beneficios que le proporciona esta reforma educativa continental.

4.2. La Educación superior militar en Suramérica y su integración a los sistemas nacionales de Educación superior

Como se mencionó en el acápite anterior de la presente investigación, la educación militar se integró y paso a conformar un elemento constitutivo de los sistemas nacionales de ES, y al estar alineado a sus principios y objetivos facilitó la legitimación de los procesos académicos de fuerzas armadas, estableciendo responsabilidades, obligaciones y beneficios, que se encuentran sustentados y descritos

⁸⁵ para mayor información sobre el desarrollo de este proceso en las Fuerzas armadas europeas, dirigirse a Romero Serrano, J. (2014). El Proceso de Bolonia y la integración de la enseñanza militar en el sistema educativo general: un nuevo paso. *Arbor*, 190 (765): a100. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.765n1007>

en las respectivas leyes y normatividad⁸⁶ en que se fundamenta la ES y que rige para cada país.

Estas acciones exigieron la re-ingeniería institucional y académica de los SESM en las fuerzas armadas del subcontinente, para que se vinculen íntegramente a los sistemas nacionales que los presiden. Dichas acciones están encaminadas a fortalecer los componentes fundamentales de la educación militar, como son: la formación, el perfeccionamiento, la especialización y la capacitación del personal castrense, que son elementos que garantizan el continuismo de la formación militar – posgrados y educación continua -, de acuerdo al plan de carrera⁸⁷. Además permiten el mejor desempeño de las funciones asignadas, ya que deben cumplir ciertos cursos – estudios superiores – como requisitos de promoción jerárquica y permanencia en la carrera militar. Todos estos son avalados por los respectivos procesos académicos de los institutos y/o universidades militares y de las universidades – públicas o privadas - bajo la modalidad de convenio que atienden las necesidades educativas del personal de las fuerzas armadas y que conforman los SES en cada país.

Como lo señala Besio (2010), per se:

La ESM constituye uno de los pilares institucionales más importantes de una política de defensa, en virtud de la transmisión de valores, procedimientos y doctrina que el funcionamiento del propio sistema de enseñanza conlleva. En tal sentido y por tratarse de un área de la política en la que los resultados se irán viendo especialmente a mediano y largo plazo, lo que se defina y se edifique hoy, serán los cimientos de nuestras fuerzas armadas del mañana (p.175).

La “Tabla 7”, determina la fecha y el marco normativo en que la educación militar de las fuerzas armadas de la región se articuló a los diferentes sistemas nacionales de ES en cada país. Además, establece la data en que se desarrolló el

⁸⁶ Las leyes orgánicas y reglamentos que rigen la Educación Superior en los diferentes países del subcontinente tienen como temas generales: fines y principios de la ES, autonomía universitaria, patrimonio y financiamiento, cogobierno, acceso a la ES, procesos que garantizan la calidad de la ES, funcionamiento de las estructuras institucionales y académicas, producción del conocimiento, recursos humanos de la ES, institutos y organismos del SES y procesos de intervención, suspensión y extinción.

⁸⁷ El plan de carrera del profesional militar: Es uno de los componentes legales de la administración del talento humano perteneciente a las Fuerzas armadas que tienen como objetivo estructurar el desarrollo y la evolución de la carrera y profesional militar, estableciendo lineamientos en el ámbito normativo, académico y disciplinario.

proceso de integración de la educación militar a los SNES, amparados por un marco constitucional general llevados a cabo en la década de los noventa en la mayoría de los países suramericanos, con la particularidad que en Brasil, Uruguay y Venezuela fue realizado posteriormente en el siglo XXI, esta unificación es resultado de los cambios estructurales que experimentaron los sistemas nacionales de ES y la educación militar, por efecto de la influencia de elementos ideológicos y proyectos políticos de los gobernantes de turno y por la dinámica del conocimiento, ciencia y tecnología, que en esencia generó una nueva configuración general de los sistemas de ES en cada uno de los países de la región, sustentados en el dictamen de leyes orgánicas y generales de en el ámbito de la ES.

Estas leyes y provisiones regulatorias, determinaron la titulación académica de grado y posgrado que certificó la validación académica de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos durante los procesos educativos de formación y perfeccionamiento del personal castrense, paralelo al otorgamiento del grado o jerarquía militar, en las diferentes instituciones y universidades pertenecientes y vinculadas a las fuerzas armadas, como se describe en la “Tabla 8”.

Además se especifica el tiempo de duración de la carrera, la titulación académica que alcanzan una vez que cumplan con todos los requisitos establecidos en las normativas vigentes y en las diferentes IES que garantizan los estudios y grados académicos de los procesos formativos - que tienen el nivel de grado o pregrado - del personal perteneciente a las fuerzas armadas de los países que conforman UNASUR. *Nota bene* que en la mayoría de países de la región el tiempo de estudio para concluir la formación profesional de tercer nivel es de 4 años, a excepción de las fuerzas armadas de Perú que son 5 años⁸⁸, al igual que en la Armada Brasileña⁸⁹ que su formación tiene un igual periodo de duración.

⁸⁸ El tiempo de duración de la formación militar de nivel pregrado es de cinco de años o 10 semestres académicos, tiempo en cual aprueban las respectivos planes de estudio convirtiéndose en egresados, lo que les permite alcanzar el grado académico de bachiller, sobre esta base, pueden optar por el título profesional de Licenciado en cada una de sus especialidades castrenses a través de las siguientes modalidades: elaboración y sustentación de tesis, examen de titulación, curso de titulación, titulación por experiencia profesional y cualquier otra modalidad dispuesta por la institución oferente (Decreto Supremo No. 001-2010-DE/SG).

⁸⁹ Debido a que la formación del personal de Oficiales de la Armada, está dividida en dos ciclos, el primero denominado escolar con régimen de internado con una duración de 4 años y el segundo pos-escolar que permite alcanzar la especialización dentro de la institución y dura 1 año. Esta última etapa está dividida en 3 fases de estudio en: mecánica, electrónica y sistema de armas, tanto para el personal perteneciente al Cuerpo Naval y para la Infantería.

La titulación académica – Licenciatura - obtenida en todos las unidades de análisis son de tercer nivel, pregrado o grado, de acuerdo a la normativa de cada país, a excepción de Perú que cumpliendo ciertos requisitos académicos y legales puede alcanzar la titulación profesional de Licenciatura ulterior al Bachillerato. Es importante destacar la doble titulación que el plan de estudio complementario de la Escuela Militar de Cadetes de Colombia oferta – perteneciente al Ejército- atendiendo a las necesidades institucionales y del país, en las siguientes especialidades: relaciones internacionales, derecho, ingeniería civil, administración logística, y educación física militar.

Los títulos universitarios alcanzados por el personal militar les acredita a continuar con los estudios de nivel posgrado en las diferentes IES sean estas de las fuerzas armadas, o en universidades públicas o privadas, así como cumplir el requisito de contar con un grado académico para tras el retiro de la institución, les sea formalmente reconocido y puedan reincorporarse al desarrollo de actividades productivas en la sociedad civil (Soprano, 2011, p. 20).

En referencia al grado militar la denominación es acorde a la normativa de cada país dentro del nivel jerárquico de Oficiales Subalternos tanto para las fuerzas: Terrestre, Naval y Aérea. Los institutos militares de la región en su gran mayoría son reconocidos como IES, ya que cumplen con las normativas vigentes y pueden conceder grados académicos, además los planes de estudios de su oferta académica están aprobados y cumplen todos los requisitos establecidos en las normativas vigentes de cada país.

Con la consideración que en Argentina los institutos militares se incorporaron como unidades académicas de los institutos universitarios de fuerzas armadas y en Ecuador como carreras del departamento de seguridad y defensa de la Universidad de Fuerzas armadas – ESPE, además las instituciones mencionadas tienen una amplia oferta académica de grado y posgrado destinada a toda la población y no de exclusividad para el personal castrense. Así mismo, en Bolivia y Venezuela congregaron a los institutos y carreras de formación del personal militar de fuerzas armadas, creando Universidades Militares con la particularidad que su área de conocimiento o campo disciplinario sean de dedicación exclusiva a la seguridad y defensa.

En cuanto al componente de perfeccionamiento del personal de oficiales en los SESM, está compuesto por los programas académicos de altos estudios militares⁹⁰ que se encuentran articulados o son parte del currículo de los estudios de nivel de posgrado – diplomados, especializaciones y maestrías - y se adjudican a través del desarrollo y aprobación de los respectivos cursos de ascenso en los diferentes institutos y universidades de las fuerzas armadas que son parte de los SES en la región. En ellos se desarrollan actividades de docencia, investigación, extensión y transferencia en el campo de la seguridad y defensa. Además están facultados legalmente a generar programas y otorgar los grados académicos de Diplomado, Especialización, Magíster y Doctorado, que son abiertos a la comunidad civil y a los miembros de las instituciones de orden, seguridad y defensa. Su administración depende de las fuerzas armadas, pero están sujetas a las leyes y políticas que rigen a la educación superior nacional en cada uno de los países que conforman la UNASUR.

4.3. Los procesos de intercambio, cooperación, convenios y entendimientos que han fortalecido a la Educación Superior militar en Suramérica

Desde la génesis de los institutos de formación militar en Suramérica en el siglo XIX como fue definido *ut supra*, siempre ha existido una dinámica de compromisos cooperativos recíprocos en el contexto de la seguridad y defensa entre las Fuerzas armadas del subcontinente y con mayor acentuación en el campo educativo. A tal punto que los primeros pasos de ciertas escuelas o academias militares contaron con la colaboración técnica de misiones castrenses conformadas por Oficiales del Ejército de Chile para los casos de Colombia y Ecuador, y de Oficiales argentinos para la academia militar de Paraguay y el resto de países tuvieron la presencia y la influencia militar de Alemania, Francia y Estados Unidos.

Estos procesos de cooperación se han ido fortaleciendo con el paso de los años, ya que al ser considerada la educación el eje fundamental de las instituciones castrenses y que su accionar influye directamente en el recurso más preciado y fundamental que poseen las fuerzas armadas “el talento humano”, se ha convertido en una fortaleza y ha contribuido a fomentar la integración en el área de seguridad y

⁹⁰ Estos programas o cursos son parte del proceso de perfeccionamiento del personal de oficiales de Fuerzas armadas, y su aprobación es obligatoria para el ascenso a grados jerárquicos de: Capitán, Mayor, Teniente Coronel y Coronel; como parte del proceso de educación permanente y continua para alcanzar las competencias generales y específicas que debe poseer el profesional militar dentro de su plan de carrera.

defensa a través de dinámicas transnacionales, con la finalidad de hacer frente al surgimiento de amenazas como: el narcotráfico, terrorismo y el crimen organizado que atentan con la integridad de los países y en especial de los conciudadanos del subcontinente.

Esto induce al planteo de fondo de la presente investigación, solo en la medida en que la región se articule como un verdadero bloque supranacional, que supere la proyección económica y se constituya en núcleo de un Estado subcontinental, con mecanismos de institucionalidad basados en acuerdos políticos, educativos, culturales, y sobre todo de seguridad y defensa, tendrá alternativa la posibilidad de hacer frente a las dinámicas y exigencias de la globalización, lo que permitirá pasar de ser una frontera separación para convertirse en una frontera cooperación (Barrios, 2011, pp. 22-23).

Estas prácticas de integración y apoyo en el concierto de la seguridad y defensa entre los países del subcontinente, ha sido la premisa básica para cimentar una política subrepticia o manifiesta en ciertos casos por parte de las fuerzas armadas, que como lo plantea Barrios (2011), “juega una centralidad gravitante, que implica una suerte de revolución cultural, que tenga comienzo en la educación” (p. 29).

Este presupuesto trata de resaltar y hacer visible los patrones, valores e intereses comunes que definen las interacciones entre las instituciones armadas de la región con cierta regularidad debido a sus experiencias análogas, doctrina similar y empleo común de sus recursos. Daly Hayes y Ebr Associates (2010), enfatiza este reto sosteniendo que:

La educación militar y el estudio de defensa deben concentrarse en los diversos desafíos que involucra un futuro incierto. Para hacerlo se debe comenzar por expresar una nueva forma de análisis. Hay que concentrarse en los retos a los que los países y la región van a enfrentarse y analizar el papel que las fuerzas armadas pueden tener en ellos. Dado que muchos de estos desafíos son transnacionales y afectan a más de un país de la subregión, debemos asumir que la cooperación es y será cada vez más necesaria (p. 195).

La “Tabla 9”, arguye las eclosiones de una creciente lógica cooperativa en la arena de la ESM a través de convenios, movilidad docente y estudiantil en el desarrollo

de programas académicos en: formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación y su respectiva equivalencia en los SES entre las fuerzas armadas suramericanas. También demuestra que los procesos de cooperación e intercambios que poseen las fuerzas armadas en los componentes de la educación militar y en los respectivos niveles académicos, preponderan hacia una mayor convergencia de los procesos de educación continua – capacitación – donde se produce la transmisión de conocimientos a través de la experticia, experiencias y lecciones aprendidas en el ámbito de la operatividad de los cuadros castrenses y en el empleo de los recursos y medios disponibles para la seguridad y defensa.

Así mismo, se destaca que las fuerzas armadas ecuatorianas es la que mantiene un mayor número de convenios o entendimientos en el nivel grado y posgrado con sus pares suramericanos. En cambio Brasil es el país que más movilidad docente realiza entre los países suramericanos. Además, es importante señalar que la oferta académica e intercambios docentes y estudiantiles por parte de los países de la región son variables dependiendo de las necesidades estratégicas y del apareamiento de nuevos escenarios que atenten contra la seguridad y defensa.

Es necesario resaltar que los diferentes programas académicos del área de la seguridad y defensa, a excepción de los cursos de formación y perfeccionamiento - ascenso – para el personal militar, ya no son de exclusividad de los miembros de la institución armada, estando abierta su oferta académica a todos los profesionales que deseen especializarse en esta línea, cumpliendo los requisitos establecidos en la normativa de cada institución acorde a las leyes vigentes para cada país.

La “Tabla 10”, especifica las diferentes IES con administración militar, pública y privada que ofrece programas académicos de nivel posgrado o cuarto nivel en el área de la seguridad y defensa en cada uno de los países suramericanos. Cabe especificar que en Quito - Ecuador funciona la sede principal de UNASUR y de su Secretaria General de acuerdo Artículo No. 10 del Tratado Constitutivo y en esta misma estructura el 17 de abril de 2015, se inauguró la Escuela Suramericana de Defensa (ESUDE), con el compromiso de construir una doctrina propia velando siempre por la paz (Ministro de Defensa de Ecuador Fernando Cordero, 2015). La ESUDE es concebida como un centro de altos estudios y de articulación de redes entre los Estados miembros de UNASUR, que tiene reconocimiento regional y está regentado

por las normativas de este organismo, que como lo explican Da Ponte y Boettger (2014), “Busca coordinar las iniciativas nacionales y representa un espacio institucional dedicado a la formación de civiles y militares en temas de defensa y seguridad regional en el nivel político – estratégico” (p. 1).

4.4. La educación superior militar en Suramérica y su relación con los objetivos del Consejo de Defensa Suramericano

Desde la constitución de UNASUR a través de la aprobación unánime de su tratado en el 2008, los argumentos relacionados sobre la importancia de la seguridad y defensa en el desarrollo de la región y como ejes articuladores del proceso integracionista, han permitido que estos temas alcancen un lugar preferencial en la agenda política del organismo, tal como se describió en el Capítulo III de la presente investigación.

Estas consideraciones presentadas afirmaron la necesidad de enfrentar nuevas y comunes amenazas y la importancia de establecer políticas supranacionales para la exploración de medidas frente a las incertidumbres que se presentan en la arena de la seguridad y defensa en la región. La operacionalización de estas estrategias dio como resultado la creación del CDS en el 2008 en el marco del consejo de jefas y jefes de Estado o de gobierno de UNASUR.

Este organismo forma parte de los Consejos Ministeriales y Sectoriales de la estructura organizacional de UNASUR, y su objetivo general es crear un espacio de consulta, diálogo y cooperación en materia de defensa, pero no una alianza militar. Tal como lo señala Zapata (2014): “Esta posición refuerza la tradición histórica de apego al derecho internacional” (p. 101). Lo que implica que el CDS se inscribe en la lógica de los mecanismos de seguridad cooperativa (García, 2009, p. 38).

En este sentido el CDS, canaliza su enfoque en cuatro ejes: políticas de defensa; cooperación militar, operaciones de paz y asistencia humanitaria; industria y tecnología de la defensa y; formación y capacitación. Además estas coordinadas forjan líneas de acción armonizadas en el concierto de la defensa y seguridad. La “Tabla 11”, describe cinco líneas de investigación y estudio como elementos sustantivos de la gestión estratégica del CDS.

En este marco propuesto por la “Tabla 11”, se puede resaltar que los procesos educativos ocupan un lugar preponderante, ya que a través de la aplicación de los mismos en forma directa o transversal, se pueden cristalizar las demás acciones estipuladas por el CDS a través de los planes de acción propuestos. Todas las acciones propuestas por el CDS están gravitando entorno a los objetivos estipulados en los Artículos No. 4 y No. 5 de su estatuto (diciembre 2008) y literalmente son los siguientes:

Objetivos generales

- a) Consolidar Suramérica como una zona de paz, base para la estabilidad democrática y el desarrollo integral de nuestros pueblos, y como contribución a la paz mundial.
- b) Construir una identidad suramericana en materia de defensa, que tome en cuenta las características subregionales y nacionales y que contribuya al fortalecimiento de la unidad de América Latina y el Caribe.
- c) Generar consensos para fortalecer la cooperación regional en materia de defensa.

Objetivos específicos

- a) Avanzar gradualmente en el análisis y discusión de los elementos comunes de una visión conjunta en materia de defensa
- b) Promover el intercambio de información y análisis sobre la situación regional e internacional, con el propósito de identificar los factores de riesgo y amenaza que puedan afectar la paz regional y mundial
- c) Contribuir a la articulación de posiciones conjuntas de la región en foros multilaterales sobre defensa, dentro del marco del artículo 14° del Tratado Constitutivo de UNASUR
- d) Avanzar en la construcción de una visión compartida respecto de las tareas de defensa y promover el diálogo y la cooperación preferente con otros países de América Latina y el Caribe
- e) Fortalecer la adopción de medidas de fomento de la confianza y difundir las lecciones aprendidas
- f) Promover el intercambio y la cooperación en el ámbito de la industria de defensa

- g) Fomentar el intercambio en materia de formación y capacitación militar, facilitar procesos de entrenamiento entre las Fuerzas armadas y promover la cooperación académica de los centros de estudio de defensa
- h) Compartir experiencias y apoyar acciones humanitarias tales como desminado, prevención, mitigación y asistencia a las víctimas de los desastres naturales
- i) Compartir experiencias en operaciones de mantenimiento de la paz de Naciones Unidas
- j) Intercambiar experiencias sobre los procesos de modernización de los Ministerios de Defensa y de las Fuerzas armadas
- k) Promover la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de la defensa

La esencia de los objetivos del CDS, es edificar una identidad suramericana generada por consensos de los actores estatales y comunidad, que conduzca una formal cooperación regional en el área de la seguridad y defensa, que conduzca hacia una zona de paz regional con trascendencia internacional, a través de la promoción de procesos cooperativos, de intercambio, de formación y capacitación. Conformando un entramado que depende directamente de la dinámica de la educación para lograr la integración en la región.

Este constreñimiento estructural proporcionado por el establecimiento del nuevo axioma – a través de los objetivos determinados por el CDS - en cuanto al significado de la defensa y seguridad en la región, ha permitido instaurar los objetivos puntualizados que guían a la gestión y al alcance de la ESM en el marco de los países signatarios de UNASUR y que según Daly Hayes y Ebr Associates (2010, p. 199), están encaminados a:

- a) Establecer un sistema dinámico multipolar de intercambios y cooperación entre las respectivas Fuerzas armadas y órganos estatales en los componentes de formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación.
- b) Generar competencias y capacidades para operar y adaptarse a circunstancias de gran incertidumbre en lo que se refiere a los desafíos y amenazas que se visualizan en el futuro⁹¹ en cuanto a la seguridad y defensa de nivel nacional y transnacional.

⁹¹ Esta incertidumbre requiere una adaptabilidad operativa en todos los niveles. Esta adaptabilidad requiere conocimientos amplios: capacidad de actuar con aliados; aptitud para una adaptación continua y voluntad para

- c) Enfatizar que los modelos educativos de los institutos y programas académicos de los SESM de la región, propendan a la búsqueda activa de soluciones a los problemas y no solo focalizarse en la doctrina y en el aprendizaje pasivo.
- d) Desarrollar una doctrina conjunta a través de procesos educativos más proactivos y experimentales como fundamento del empleo del instrumento militar y medios disponibles de manera que puedan alcanzar los estándares y protocolos requeridos por los organismos multinacionales
- e) Desarrollar programas de intercambio docente y estudiantil, homologación, evaluación y acreditación de estudios, reconocimiento de títulos y becas entre las instituciones existentes, en materias de seguridad y defensa (CDS, Plan de Acción 2009-2010)
- f) Alcanzar una sinergia entre los SESM y los sistemas nacionales de ES, que contribuyan a establecer una agenda política consensuada de seguridad y defensa basada en el análisis y entendimiento de las amenazas nacionales, regionales e internacionales
- g) Alcanzar la internacionalización y la calidad en cada uno de los niveles y programas académicos de los SESM a través de los organismos nacionales y supranacionales especializados en las áreas de: educación; seguridad y defensa

Al analizar los objetivos del CDS y los del SESM, se puede establecer una relación biunívoca encaminada a fomentar la integración entre los países suramericanos enfatizando en el intercambio y cooperación en el ámbito educativo a través de los procesos sustanciales que regentan a los SES como: evaluación, acreditación, calidad de educación y movilidad docente y estudiantil.

Desde la perspectiva del análisis empleado en este capítulo, se puede determinar que la articulación de la ESM a los sistemas nacionales de ES, condujo a un cambio en la estructura institucional y académica de las instituciones castrenses en la región sustentadas por el dictamen de marcos regulatorios tanto para la ES como para fuerzas armadas. Así mismo, se pudo establecer la presencia de dos procesos de evaluación y acreditación – el militar y el nacional –, de naturaleza complementaria que instan el establecimiento de un modelo propio para los SESM considerando sus

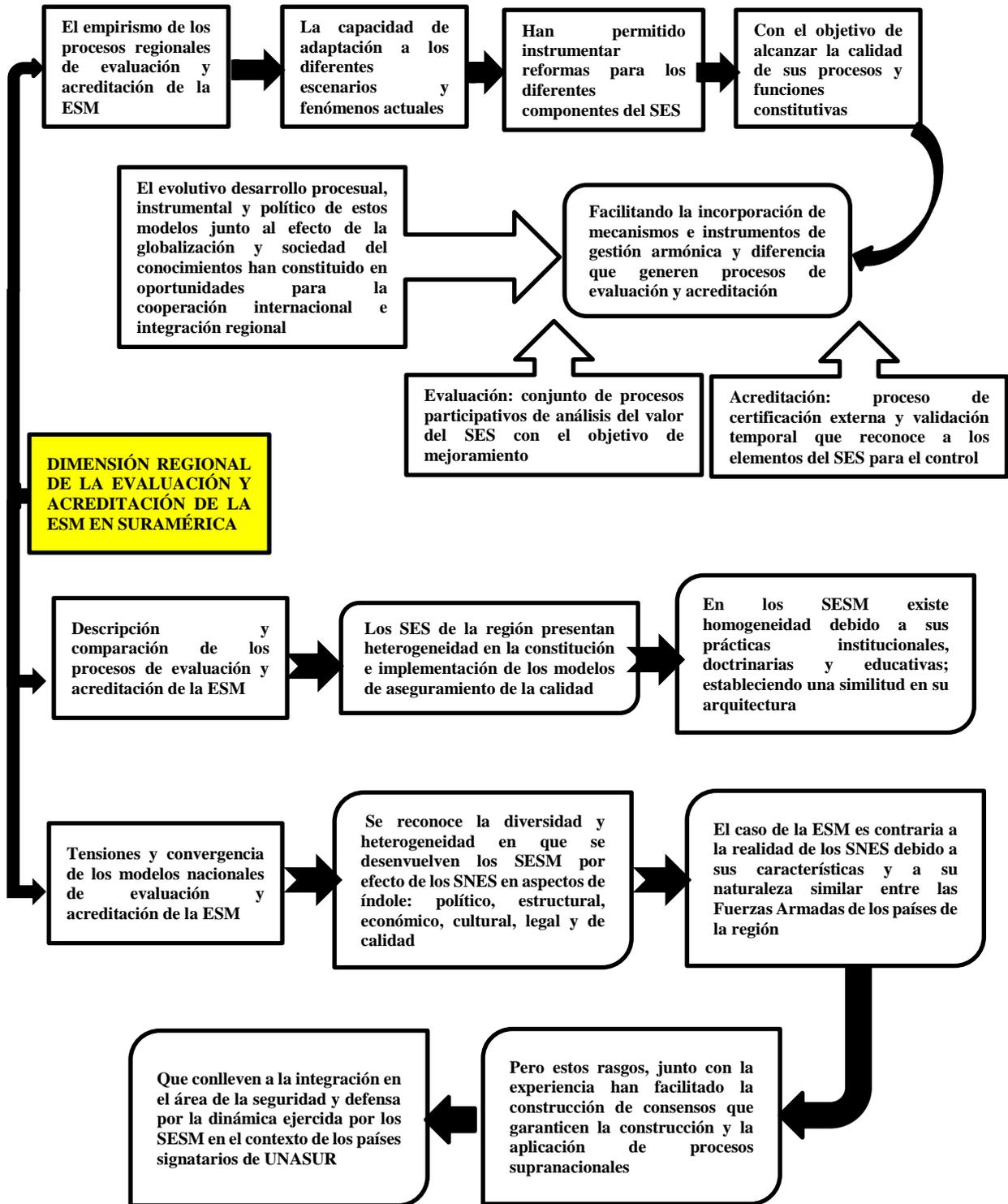
delegar y transferir responsabilidades a otros. Ello implica el desarrollo de un liderazgo muy flexible predispuesto a colaborar, a tomar la iniciativa y a innovar. Sin embargo para lograr estas capacidades es imprescindible la educación (Daly Hayes y Ebr Associates, 2010, p. 193).

particularidades y sobre todo la dinámica histórica cooperativa que ha existido entre las fuerzas armadas de la región.

Además, se pudo determinar analogías en la titulación o grado académico de pregrado o grado y en el tiempo de formación del profesional militar; también se pudo definir las diferentes IES de los países de la región que disponen de oferta académica en el área de la seguridad y defensa. Cabe mencionar que todas estas gestiones están alineadas a los objetivos de la UNASUR y del CDS, convirtiéndose en una vía para alcanzar la integración en el campo militar.

En este sentido las consideraciones presentadas en esta recapitulación serán solventadas por el análisis realizado en el próximo capítulo de la presente investigación resaltando la dimensión regional de los procesos de evaluación y acreditación y las tensiones derivadas por la dinámica de los modelos nacionales que actúan en los SESM de cada país de la región.

CAPÍTULO 5



CAPÍTULO 5

LA DIMENSIÓN REGIONAL DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MILITAR EN SURAMÉRICA

5.1. El empirismo de los procesos regionales de evaluación y acreditación de la educación superior militar

Los apartados anteriores de esta investigación se han convertido en los hitos que han legitimado la complejidad de los sistemas de ES y su capacidad de adaptación a los diferentes escenarios y fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos que históricamente y en la actualidad hicieron y que deben hacer frente –instrumentadas a través de las reformas de la ES – para llevar a cabo sus funciones constitutivas. Lo que ha permitido erigir características comunes sin importar su área de conocimiento pero destinadas a alcanzar la calidad de sus procesos y resultados académicos. Esta finalidad ha motivado a que se produzcan transformaciones e innovaciones en los sistemas y subsistemas de ES, incorporando a las estructuras y áreas académicas que por su naturaleza y especificación eran consideradas ajenas a los procesos educativos de nivel superior y/o universitario como es la ESM.

En consonancia con lo anterior, estos fenómenos han facilitado la incorporación de mecanismos e instrumentos que a través de su gestión armónica y diferenciada facultan el mejoramiento de los procesos institucionales y de la enseñanza - aprendizaje; generando modelos y procedimientos de evaluación y acreditación de la ES, garantizados por la legislación y normativas vigentes de acuerdo a su alcance nacional, regional o internacional.

Es incuestionable que la evaluación y acreditación son procesos disímiles sin embargo sostienen una relación integral y de interdependencia frente a la valoración del quehacer educativo. Como lo señala Días Sobrinho (2007), “la evaluación se refiere a procesos participativos de análisis, estudio y discusión respecto al mérito y valor de sistemas, instituciones y programas, con objetivos de mejoramiento” (p. 286). Mientras que la acreditación abarca un contexto más amplio en que se consolida como un proceso de certificación externa y de validación temporal que involucra el reconocimiento oficial de las instituciones, de los programas, de la titulación, de los resultados de la enseñanza – aprendizaje, entre otros, basados en los hallazgos de la evaluación cuya finalidad es el control.

Y es así que debido al evolutivo desarrollo procesual, instrumental y político de los modelos de evaluación y acreditación se ha establecido taxativamente nuevas acepciones de la calidad del ejercicio educativo en el nivel superior, como corolario de los fenómenos de la globalización y de la sociedad del conocimiento (Dias Sobrinho, 2008); asumiendo la coparticipación en la formación y desarrollo integral y sostenible del ser humano. Por lo que de acuerdo a Días Sobrinho (2006): “La evaluación y la acreditación constituyen procesos capaces de promover valiosas oportunidades de cooperación internacional y de integración regional” (p. 285).

Además al considerar la importancia supranacional del área de la seguridad y defensa como uno de los ejes del desarrollo armónico de los países y de las sociedades en general (ONU, 2005); los procesos educativos del personal castrense artífices de la conducción de la política de seguridad y defensa en cada nación a través de sus componentes - formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación de sus miembros –, no pueden ser ajenos a estos procesos de calidad educativa, por tal motivo se ha implementado estos mecanismos como parte constitutiva de su sistema, que son llevados a la práctica por las agencias nacionales y siendo complementados y transparentados por sus propios procesos evaluativos institucionales que otorgan legitimidad a su accionar.

Inicialmente los procesos de evaluación y acreditación de la ESM, tenían una impronta de autonomía castrense en la gestión y ejecución de los mismos, pese a su articulación a los sistemas nacionales y a la subordinación de fuerzas armadas al poder civil, este albedrío fue producto de la reticencia tradicional de las instituciones castrenses que existía en la región como secuela del poder obtenido por los gobiernos dictatoriales que primaron en las décadas de los ochenta y noventa (Alda, 2010). Pero por efecto del desarrollo de los SES y la sanción de sus nuevas legislaciones y normativas en los países suramericanos que obligaron a su reestructura, más el fenómeno del credencialismo que tomo mucha fuerza en la arena nacional e internacional a finales del siglo XX, la institución castrense se involucra totalmente en estos procesos sin dejar de lado a los propios, debido a la ineludible necesidad del reconocimiento social de sus estudios y como respuesta a las demandas existentes en los diferentes escenarios nacionales e internacionales de seguridad y defensa en que se desenvuelven profesionalmente el personal militar.

En sus inicios los institutos de ESM y/o universidades militares como lo señala Soprano (2012a): “desarrollaban sus actividades en una sola área o campo disciplinario” (p. 270), debido a la restricción existente en su oferta académica destinada exclusivamente a la educación de sus miembros e impuesto por el poder político a través de sus carteras de Estado – Ministerio de Defensa, Ministerio de Educación u otros organismos responsables de la administración de la ES- , con el objetivo de evitar la duplicidad de gastos y esfuerzos que podrían ser cubiertos con otras instituciones públicas o privadas de índole civil pertenecientes a los SES.

Pero al determinar que la formación del personal militar era de carácter integral en la que intervenían otras disciplinas – humanas, sociales, administrativas y jurídicas - y debido al éxito alcanzado en las cualificaciones especialmente en las áreas técnicas y por el posicionamiento obtenido por su trayectoria profesional y laboral; tanto el poder político y el alto mando militar, deciden abrir su oferta académica a la sociedad en general, inicialmente en las carreras técnicas – ingenierías - continuando con las áreas sociales y humanísticas, pero sin contrastar a las ya existentes en las instituciones que conformaban los SES y manteniendo como línea de investigación a la seguridad y defensa.

Estas acciones constriñeron a que los SESM en la región tengan un empoderamiento hacia los modelos de evaluación y acreditación nacionales y facilitaron la definición de políticas educativas por parte de los gobiernos, reconociendo como lo señalan Neave (2001); Altbach y McGill Petersen (2000); Krottsch y Puiggrós (1994): la reconfiguración del rol tradicional y benevolente del Estado a Evaluador (Soprano, 2012b, p. 274).

Esta nueva representación de los Estados en la arena de la evaluación y acreditación en Suramérica ha facilitado la permeabilidad de acuerdo a Soprano (2012b): de “lógicas y prácticas” propias de la ES en los diferentes procesos académicos de los institutos y/o universidades militares, instituyendo un efecto de heteronomía en su estructura, en sus políticas y en el control mantenido por mucha data de su propia educación, ciñéndose a las exigencias establecidas en forma técnica por los organismos responsables de estos procesos que conducen hacia la calidad de la ES en todos los ámbitos y adecuando su metodología de evaluación o de auditoria como complemento al proceso general establecido por la legislación y las entidades estatales

responsables de la gestión de la educación de nivel superior. Ya que estas acciones legitiman la formación integral recibida y habilitan su ejercicio profesional castrense.

Por otra parte es importante resaltar que a pesar que los SESM están sujetos a los beneficios y responsabilidades que imponen la legislación y normativa vigente en cada país sobre la ES, existen divergencias en ciertos componentes de su autonomía – económico, financiero, formas de gobierno y gestión, organización institucional, el claustro estudiantil, claustro docente, entre otros - en comparación a otras instituciones ajenas al área militar debido a las presiones y a la suspicacia política que ha existido arcaicamente con las fuerzas armadas por los diferentes gobiernos de turno.

En este sentido, estas tensiones ocasionadas por la articulación de la educación militar a los sistemas nacionales de ES, según Janowitz (1974): “ha estimulado el desarrollo de experiencias civilianizadoras” (Soprano, 2012b, p. 285), convirtiéndose en uno de los pilares que posibilitaron la apertura de la institución armada a la sociedad con la finalidad de alcanzar un mayor reconocimiento y formalidad de sus sistemas educativos y de profesionalización.

Antes de la articulación de la ESM a los sistemas nacionales, como lo señala Guba y Lincoln (1997), estaba sujeto a procesos de evaluación de “primera generación”, es decir de medición de resultados desde la dimensión cognitiva⁹² y su tipología fue una mixtura entre lo “burocrático y autocrático” (Aiello, 2007), ya que eran llevados a cabo por los organismos internos responsables de la administración de la educación militar en fuerzas armadas – Direcciones o Comandos de Educación y Doctrina -y con la usanza de instrumentos propios de una auditoria de gestión – inspección en el argot militar - y no dirigidos en su totalidad al aspecto académico.

El principal rasgo de este arquetipo de evaluación fue el control y su carácter coercitivo de acuerdo a los resultados obtenidos, propios de una estructura vertical y respondiendo a los intereses particulares y al poder de las instituciones castrenses frente a los Estados. Es decir, que la evaluación de la educación militar tenía como finalidad la rendición de cuentas característica propia de un proceso según Rodríguez (1997), “de tipo sumativo” (p.182). Que como lo define, Aiello (2007): “La evaluación sumativa es un discurso administrativo sobre la práctica, sobre el control o cómo el control de la

⁹² Es decir resultados basados en el aprendizaje de los alumnos, proporcionados por la planificación y gestión de nivel macro, meso y micro curricular de los programas e instituciones de educación superior.

práctica es realizado, que se ejemplifica en un dictamen final sobre la unidad evaluada” (s/n). Sin embargo hay que destacar que el propósito de este recurso estuvo encaminado a instrumentar el cambio en la gestión educativa de fuerzas armadas.

Sin embargo al reestructurarse como ESM y al ser parte de los sistemas nacionales, no erradico esta praxis ya que estaba naturalizada en la institución y como se describió ut supra es complementaria al proceso establecido por la legislación y ejecutado por las agencias estatales, existiendo dos tipos de evaluación: una con características sumativa ejecutada por las fuerzas armadas y otra formativa desarrollada por las agencias, con una misma finalidad de alcanzar la mejora y calidad de los procesos educativos militares.

Bajo esta premisa, Simons (1999), señala que:

La evaluación educativa se percibe como un proceso altamente político, ya que alimenta de distintas formas y a diferentes niveles las decisiones que se toman sobre la realidad educativa. Pero también es un fenómeno cultural, pues pretende cambiar las prácticas y tradiciones sociales que se desarrollan en las instituciones educativas (Aiello, 2007, s/n)

Es a través de este análisis, que se pudo determinar que no hubo una transformación de su *praxis* evaluativa, sino que se consolidó y se fortaleció el proceso de evaluación institucional como se lo conoce en forma integral - autoevaluación, evaluación externa y acreditación - debido a la complementariedad entre el modelo empírico castrense y el modelo técnico estatal - , buscando edificar las mejores condiciones para la construcción del hecho educativo⁹³ y del acto pedagógico.

La evaluación institucional como lo señala Aiello (2007): “Es una práctica educativa que basa sus juicios en documentos, estadísticas y opiniones internas a la unidad evaluada. Pero normalmente estos juicios se complementan con el aporte de expertos externos a la institución que validan la información” (s/n).

⁹³ Hasta la actualidad existen muchos desacuerdos entre los expertos en educación para conceptualizar el hecho educativo, pero se lo puede definir como un proceso de interacción social a través del cual se desarrollan competencias intelectuales, físicas, morales y de convivencia. Que están íntimamente relacionadas con la capacidad humana de adquirir y compartir conocimientos a través de la influencia educativa sobre las personas.

Todos estos enfoques están orientados a alcanzar la calidad de los procesos educativos, que de acuerdo a Westerheiden y Rodríguez (1997), lo llamaron “espiral de la evaluación de la calidad, en donde se definen distintos niveles de evaluación y un plan de acción para la mejora” (Aiello, 2007, s/n).

El modelo de evaluación institucional que se suministra a las instituciones del SESM por parte de los organismos estatales – agencias - en la región está compuesto por ciertos procesos básicos que son de características similares en cada uno de los países y son los siguientes:

- a) El compromiso y acuerdo entre la IES y la agencia
- b) La autoevaluación
- c) Planificación de la evaluación externa
- d) Gestión de los pares evaluadores
- e) Informe final de la agencia
- f) Resultados de la evaluación por parte de la agencia
- g) Planificación y desarrollo del plan de mejoras
- h) Desarrollo de la etapa de acreditación
- i) Informe de resultados de la acreditación por parte de la agencia.

Durante cada una de estas etapas esta interactuando transversalmente el proceso espiral de la evaluación de la calidad, con la finalidad de enmendar los problemas detectados y facilitar el normal flujo de las actividades de acuerdo a los indicadores y a la legislación vigente. Es necesario considerar que a pesar de la presencia de este proceso de remediación de contingencias, como lo señala Marquina (2009), “no se ha podido circunscribir las tensiones existentes entre la pertinencia disciplinar y la institucionalidad de los pares evaluadores que se encargan de la evaluación de los SESM” (Soprano, 2012b, p. 280).

Ya que al no poseer expertise – los pares - en la arena de la seguridad y defensa su perspectiva de análisis de acuerdo a Soprano (2012a), “No está direccionada hacia la dimensión institucional, a los componentes teóricos y prácticos de la profesión militar” (p.280). Poniendo en tela de juicio los resultados formulados por este cuerpo colegiado.

Como lo señala Días Sobrihno (2006): “En todo el mundo, la ES presenta rasgos y experimenta desafíos muy semejantes, pero las respuestas nacionales pueden variar” (p. 282). Por lo que es evidente que los modelos de evaluación y acreditación deban afrontar patrones de diferenciación, pluralidad y diversidad de los sistemas, instituciones y programas académicos – grado y posgrado – en los múltiples contextos de los países suramericanos con la finalidad de asegurar la calidad de la educación, pero en el área de la seguridad y defensa al ser su propósito final la protección de sus Estados y conciudadanos frente a cualquier amenaza, que en la actualidad debido a los escenarios presentes se han transformado de nacionales a transnacionales, se podría llevar a cabo un proceso de homogeneización de los SESM, considerando las particularidades de cada país.

Estas peculiaridades pueden generar tensiones en este proceso integracionista, que pueden ser atenuados al conferir en forma unánime y voluntaria la prerrogativa de formular normativas, políticas, lineamientos, objetivos, modelos y procesos que conduzcan a alcanzar la calidad a través de la evaluación y acreditación de la ESM a organismos o agencias especializadas en el área de conocimiento, como es el caso de UNASUR a través del CDS, que tiene el reconocimiento político y técnico de los países signatarios en el área de la seguridad y defensa.

Enfatizando lo descrito anteriormente, la institucionalización de este organismo supranacional promovería el intercambio y cooperación entre instituciones y comunidades disciplinares e induciría al establecimiento de patrones generales que determinan la calidad y la legitimidad educativa del área militar. Estas iniciativas en los SESM facilitan las propuestas de: homologación de títulos, reconocimiento de estudios, movilidad docente y estudiantil e intercambio disciplinar y doctrinario. Fortaleciendo los procesos de integración y cooperación en la arena de la seguridad y defensa en el marco de los países signatarios de UNASUR.

5.2. Descripción y comparación de los procesos de evaluación y acreditación de la Educación Superior militar en el contexto de la Unión de Naciones Suramericanas: experiencia y estudio de casos

Como lo señala Gazzola (2007): “Uno de los principales retos de la educación superior en América Latina es la implantación de una cultura de evaluación entendida como una actividad permanente y transformadora, capaz de garantizar un adecuado

aseguramiento de la calidad⁹⁴ e identificar tanto prácticas positivas como posibilitar correcciones y re-direccionamientos necesarios” (p. 9).

Este conjunto de patrones aprendidos y desarrollados por los SES e institucionalizados por la legislación y organismos Estatales, requieren la aquiescencia de sus fases y etapas – autoevaluación, evaluación externa y acreditación - que permitan la indagación de la praxis institucional, académica y administrativa de las IES, en aras de implementar un adecuado e innovador modelo de gestión que facilite el cumplimiento adecuado y acorde a los escenarios contemporáneos de sus funciones sustantivas.

Como lo señala Gazzola (2007):

Aunque los SES de los países de América Latina presenten enorme heterogeneidad en términos de la constitución e implementación de los modelos de acreditación y evaluación de la ES, hay en varios de ellos procesos bastante consolidados, con varios años de existencia y ya sometidos a revisiones y actualizaciones significativas. Se pueden identificar buenas prácticas en evaluación de carreras y programas académicos, de cursos de postgrado, de la investigación y de la gestión institucional (p. 10).

Pero el alcance de esta multiplicidad en los SESM se ve atenuado debido a la homogeneidad de sus prácticas institucionales, doctrinarias y educativas en la arena de la seguridad y defensa estableciendo una arquitectura similar entre las instituciones castrenses en el contexto de UNASUR.

La experiencia de la República Argentina

El modelo vigente de evaluación y acreditación de la ES en Argentina es congruente con las tendencias nacionales e internacionales y surge con la Ley de Educación Superior No. 24.521, sancionada por el Congreso de la Nación en el año de 1995, en la que se reconoce su naturaleza dualista conformada por instituciones de

⁹⁴ Aseguramiento de la calidad, es un concepto integrador, que incluye las acciones de distintos actores tendientes a mejorar y promover la calidad de la ES. Así, abarca los procesos internos de evaluación y de mejora de la calidad, desarrollados por las propias instituciones de educación superior, aquellos que se promueven desde las autoridades de gobierno y sus instrumentos de política para tal efecto. La labor de las agencias de aseguramiento de la calidad, y las acciones que en este sentido se realizan, son desarrolladas a través de otros actores sociales (Pires y Lemaitre, 2008, p. 300):

educación superior universitaria y no universitaria, cabe mencionar que las instituciones de educación militar forman parte del primer grupo.

El organismo de carácter Estatal responsable de este mandato, es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), cuya creación data del año 1996. Estratégicamente se encuentra supeditada al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y para la ejecución de sus actividades cuenta con el soporte de cuerpos asesores y comités de pares evaluadores. Como lo señalan Fernández Lamarra y Aiello (2014), su alcance es de “tipo generalista (que abarca a todas las disciplinas, en contraposición con agencias acreditadoras disciplinares como en Estados Unidos, Canadá y México, por ejemplo)” (p. 27).

Las funciones cardinales de la CONEAU como lo revela Días Sobrinho (2006), son:

La acreditación de carreras de grado de riesgo público y de posgrados; la evaluación de proyectos institucionales y de instalaciones de sedes de universidades extranjeras; el seguimiento y reconocimiento de instituciones universitarias privadas; el análisis de solicitudes de apertura de subsedes de instituciones; y la evaluación institucional para el mejoramiento (p. 288).

Estas dinámicas – evaluación y acreditación - motivadas y regularizadas por el CONEAU están fundamentadas en los resultados de los procesos internos evaluativos de las instituciones solicitantes y de la efectividad de los planes de acción emprendidos, los sumarios desarrollados por este organismo tienen una tendencia hermenéutica transformacional y totalmente ajena a laudos de tipo punitivo, debido a la interacción existente entre los actores del proceso y al espíritu del modelo.

Como lo explica la CONEAU (1997): “La evaluación institucional es un proceso continuo y con carácter constructivo, que considera tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos y se realizará en forma permanente y participativa” (p.11). Este proceso contempla dos fases: la autoevaluación realizada por la propia institución y la evaluación externa llevada a cabo por la agencia Estatal, los mismos se ejecutan en siete fases (CONEAU, 1997, 18 -19):

- a) Aceptación y legalización del acuerdo entre la institución y la CONEAU

- b) Proceso de autoevaluación
- c) Preparación de la evaluación externa
- d) Desarrollo de las actividades del comité de pares evaluadores
- e) Redacción por la CONEAU de la versión preliminar del informe final y su presentación al rector
- f) Comentarios del rector y su consideración por la CONEAU
- g) Aprobación del informe final, su publicación y difusión con los comentarios del rector

Como lo señala Soprano (2012b): “Los procesos de evaluación institucional, la acreditación de carreras, el reconocimiento de títulos y la habilitación de las profesiones de riesgo público reguladas por el Estado comprometen de modo directo a la salud, a la defensa y seguridad, a los derechos, a los bienes o a la formación de los habitantes (p. 274). Y dentro del área que atañe a la presente investigación – seguridad y defensa - se encuentran los institutos universitarios de fuerzas armadas con sus unidades académicas y con sus carreras de grado y programas de posgrado, especialmente los de formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación del personal militar, como: el Instituto de Educación del Ejército (IESE), el Instituto Universitario Naval (IUN) y el Instituto Universitario Aeronáutico (IUA). Cada una de estas instituciones con sus unidades académicas y carreras de exclusividad militar y de oferta académica abierta.

Los institutos universitarios de fuerzas armadas, iniciaron con las etapas del proceso de evaluación y acreditación en el año de 1997, tanto institucional como de cada uno de sus programas académicos. Hasta el año 2016 han sido partícipes de varios procesos evaluativos de naturaleza obligada por las carteras de Estado responsables del área de la seguridad y defensa y de la ES, frente a lo cual ha existido una total aceptación por la institución castrense, con la salvedad del reparo realizado a los criterios y opiniones vertidas por la comisión de pares evaluadores que han carecido de experticia en el campo castrense, ilegitimado parcialmente los resultados de los procesos de la evaluación externa, debido a las tensiones producidas por la incongruencia disciplinar e institucional de los comités de pares evaluadores frente a la educación militar (Marquina, 2009).

La experiencia de la República Federativa del Brasil

A pesar de la complejidad de su SES, tiene mucha tradición y significancia la evaluación y acreditación, que se originó con la creación de la Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, en el año de 1951, expedido según Decreto Presidencial No. 29.741, con el fin de "garantizar la disponibilidad de personal calificado en cantidad y calidad para satisfacer las necesidades de las empresas públicas y privadas que tienen como objetivo el desarrollo del país". Posteriormente en el año 1953, debido a la importancia de la industrialización en el desarrollo del país y a la complejidad de la gestión de la administración pública, urgió la necesidad de contar con especialistas e investigadores en áreas técnicas y sociales, este antecedente motivó la implantación de un programa a nivel universitario bajo los lineamientos del programa antes mencionado.

En el año de 1966, se produce una reforma en las políticas sectoriales de la enseñanza superior, ciencia y tecnología, asignándole nuevas atribuciones y cambiando su estatus de programa a organismo subordinado a la presidencia de la república, el cual se denominó Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Superior (CAPES), con las facultades para intervenir en la cualificación del cuerpo docente de las universidades brasileñas, esto permitió una nueva formulación de estrategias para la administración de los posgrados.

En el año de 1970, se constituyen los centros regionales de posgrado en todo el país, lo que derivó al cambio de la estructura de la CAPES, según el Decreto del Poder Ejecutivo No. 74.299, promulgado en el año de 1974, convirtiéndose en un organismo Estatal dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, que jugó un papel trascendental en la expansión y consolidación de los programas de posgrado stricto sensu⁹⁵ - maestrías y doctorados- en el territorio brasileño.

⁹⁵ Según Hogan (2003): "Entre 1950 y 1975, en los países del continente americano, en especial en aquellos de mayor población y escolarización - Argentina, México y Brasil - fueron constituidos los sistemas de enseñanza superior a partir de una progresiva diferenciación del tipo (universidades y no-universidades) y de la naturaleza (pública o privada) de las IES, así como por la manera en que se producen las diferencias al interior de las propias instituciones. Ello deriva del énfasis que, en algunos casos, se da a la capacitación de especialistas o a la producción de conocimientos a partir de la institucionalización de la investigación científica" (p.81). Estos fenómenos permitieron realizar una diferenciación de los programas de posgrado, especialmente en el sistema educativo brasileño, relacionados directamente con amplitud, profundidad y formación intelectual y producción de conocimiento. Siendo los de *latu sensu* los programas que se encargan de la especialización profesional en forma general y los de *stricto sensu* a la formación de investigadores o altos especialistas a través de maestrías y doctorados.

En el año de 1990, se instituye la Medida Provisoria No. 150, presentada por el gobierno de turno, mediante la cual se elimina la CAPES del SES del Brasil, desencadenando intensas movilizaciones y reacciones en contra de esta decisión por parte de la comunidad académica y científica; y con el respaldo del Ministerio de Educación y Cultura es restituido de acuerdo a la Ley No. 8.028 expedido por el Congreso Nacional en el año 1992, pero con el estatus de Fundación Pública. En 1995, con el cambio de gobierno la CAPES es reestructurada y se le otorga poderes adicionales a los establecidos tornándose en la institución responsable por el acompañamiento y la evaluación de los programas de posgrado stricto sensu del sistema brasileiro.

Estos hechos, como lo señala Días Sobrinho (2007): “Desde los años de 1970, Brasil viene desarrollando un fuerte sistema de postgrado (stricto sensu), mayoritariamente público, que es el principal lugar de formación de personal de alto nivel en investigación y en la formulación de políticas científicas y tecnológicas” (p.31). Este proceso se lo realiza a través de la diligencia de pares académicos y con la aplicación de esquemas construidos por la comunidad académica de cada área de conocimiento.

Por otro lado, la evaluación de las carreras de grado, tuvieron su impulso en el año de 1993, con la creación del Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), como una herramienta técnica de evaluación y acreditación de las IES, de carácter voluntario y sin afectación a su financiamiento. De acuerdo a Villanueva (2010): “El programa promovía, en sí mismo, un mayor control de parte del Estado hacia las universidades; en el mediano plazo, resultó una experiencia que contribuyó al desarrollo de la cultura de evaluación en las instituciones” (p. 11); cuya finalidad era conocer y mejorar a la institución, respetando las características de su identidad y misión.

Empero para completar el engranaje evaluativo en 1996, se creó el Exámen Nacional de Carreras (ENC), que era una evaluación de los resultados alcanzados en la formación profesional de los alumnos del último semestre académico y en el año 1997, ejecutada por comisiones especiales, se establece la evaluación de las condiciones de oferta de cursos de pregrado, realizada por comisiones especiales calificadas por el Ministerio de Educación y Cultura.

Precedente a la sanción de la nueva Ley de Educación No. 10.861 por parte del Congreso Nacional en el año 2004, el ejercicio de la evaluación y acreditación del SES fueron desarrollados por las diferentes instancias descritas ut supra. Esta nueva legislación dio origen al Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), con el objetivo de articular y ampliar la cobertura de los diferentes programas e instancias que facultan el aseguramiento de la calidad. Como lo señala Villanueva (2010):

Esta organización está constituido por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES), la cual es la encargada de coordinar y orientar las actividades del SINAES, por el Instituto Nacional de Estudios e Investigación de Educación (INEP), por la CAPES y, por las propias instituciones, tanto públicas como privadas, federales o estatales, a través de los procesos de autoevaluación (p. 12).

El modelo de evaluación de la CONAES está regularizado por tres ejes: a las IES, a los programas académicos y a la matrícula o alumnos. El proceso institucional aborda la administración y gestión organizacional sirviéndose de la autoevaluación y la evaluación externa llevada a cabo por los pares académicos. A las carreras de grado, como lo señala Morales (2013): “Consta de una evaluación externa realizada por un comité multidisciplinario de especialistas del área y un experto institucional, los resultados de la evaluación estarán vinculados con el reconocimiento y refrendo de las carreras” (p. 91).

La evaluación para los estudiantes, está plasmada a través del Exámen de Desempeño de los Estudiantes (ENADE), que se encuentra estandarizado y a su vez suministrado aleatoriamente a los alumnos de los cursos iniciales y finales de la carrera seleccionada. De acuerdo, a Araujo (2004), está compuesto por dos partes: una general que se encarga de verificar los conocimientos y destrezas y la específica que evalúa los saberes y competencias (Morales, 2013).

La evaluación y acreditación del SESM del Brasil, esta revestida de total autonomía, proporcionada por la legislación de carácter nacional y específico para cada fuerza – descrita en el Capítulo IV de la presente investigación -, proporcionando entera equivalencia a los programas académicos de grado y posgrado en todos los aspectos al sistema nacional. Bajo esta premisa el Ministerio de Defensa Nacional crea un

Departamento de Enseñanza y Cooperación, quien es el responsable de la ejecución de proyectos de cooperación con instituciones civiles y gubernamentales a través de la Comisión Permanente de Interacción de Estudios Militares (CPIEM), con la participación de los regentes de los departamentos de enseñanza de las fuerzas armadas.

En estas instancias es donde se tomó la decisión de adoptar el modelo de evaluación y acreditación formulado por el SINAES, el cual es aplicado por las mismas instituciones y por los organismos de administración de la educación militar, cuyos resultados de dicha aplicación son remitidos al organismo responsable del Ministerio de Defensa para que sea entregado a las entidades y agencias del sistema nacional y sobre la base del análisis de los resultados puedan emitir su criterio sobre la evaluación y acreditación al SESM. Actualmente las instituciones y los programas de formación (grado), perfeccionamiento (posgrado stricto sensu) y especialización (posgrado lato sensu) en el área militar, se encuentran garantizados en su totalidad por el dictamen aprobativo del SINAES.

La experiencia del Estado Plurinacional de Bolivia

El SES en Bolivia está legislado por la Constitución Política del Estado, la Ley No. 1565 de Reforma Educativa de 1994 y sus respectivos reglamentos sancionados por el Congreso Nacional, dichos instrumentos jurídicos son los que garantizan el marco regulatorio y normatividad para el funcionamiento de las IES públicas y privadas en el país. De acuerdo al Artículo No. 185 de la ley antes citada: “Las universidades públicas son autónomas e iguales en jerarquía”. Esta facultad está configurada por la libertad en varios estamentos neurálgicos en las instituciones como: la financiera y administrativa, el cogobierno, la legislación interna, académica – curricular, entre los más destacados.

Las instituciones de naturaleza pública y autónomas, son dependientes del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), que es el organismo de coordinación, planificación y fomento; y son regentadas por el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana, que fue aprobado por el IX Congreso Nacional de Universidades el 21 de mayo de 1999, según Resolución 01/99, y las instituciones particulares son gobernadas por el Reglamento General de Universidades Privadas, que fue aprobado por el Poder Ejecutivo mediante Decreto Supremo N° 26275, del 10 de agosto de 2001. Que como lo señala Daza (2003), “Su objetivo es preservar la estructura académica y el desarrollo de las Universidades Privadas, normar los aspectos

generales de su funcionamiento y fortalecer el proceso de calidad de la formación impartida” (p. 4). La autoridad responsable por delegación del Poder Ejecutivo es el Vice Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, a quien se le ha conferido las facultades de supervisión, control, seguimiento y evaluación de las instituciones de naturaleza privada en el país.

El Sistema de la Universidad Boliviana, está conformada por las IES de naturaleza pública y autónoma; y las privadas que gozan del mismo estatus. Las instituciones privadas están conformadas por dos tipos: las iniciales y las plenas. Como lo describe Daza (2003):

Las primeras son las que, teniendo autorización de funcionamiento, desarrollan procesos de consolidación académica e institucional por un período de cinco años, lapso durante el cual sólo les es permitido impartir formación profesional en los niveles de técnico superior y pregrado. Las segundas son las que estando en la condición de “Iniciales”, después de cinco años, desarrollan actividades de autorregulación y autoevaluación y se someten a una evaluación institucional externa por pares evaluadores. Los resultados efectivos de la evaluación institucional externa determinan la nueva categoría y la disposición de ampliar su oferta académica con niveles de Especialidad, Maestría y Doctorado – posgrado -, y de abrir sus ámbitos de influencia geográfica con el establecimiento de otros campus y subsedes en diferentes distritos del territorio nacional (p. 5).

La Ley de Reforma Educativa de 1994, formuló las bases para la regulación de la calidad educativa a través de la creación del Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED), gobernado por dos organismos Estatales: el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) y el Subsistema Nacional de Medición de la Calidad (SIMECAL), como instancia técnica del CONAMED. Dicha providencia fue rechazada por los actores del SES boliviano por considerar que transgredía a la autonomía universitaria, recurso que fue presentado ante la Corte Suprema de Justicia; adicionalmente el ente demandante junto al Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), proponen la creación del Sistema Autónomo de Evaluación y Acreditación, iniciativa que fue aceptada por los organismos reguladores de la ES, adicionando al modelo propuesto el

funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Universidad Autónoma en el año 1996. Entidad encargada de apoyar el proceso de autoevaluación, la designación de pares académicos, la coordinación de las labores de la evaluación externa, la conducción de la acreditación institucional y de los programas académicos en las IES de naturaleza pública que son miembros del Sistema de la Universidad Boliviana (Daza, 2003).

Pero debido a problemas de índole político y económico al interior del Sistema de la Universidad Boliviana en conjunto con la oposición política al gobierno fueron los argumentos inevitables que obstaculizaron el desarrollo de estas reformas. Ante estas adversidades un grupo de IES públicas resuelven incorporar en sus estructuras organismos técnicos responsables de la ejecución de procesos de evaluación y de aseguramiento de la calidad educativa. Destacándose la gestión realizada por la Universidad Mayor de San Simón especialmente en las áreas de autoevaluación y evaluación externa por pares evaluadores, con fines de mejoramiento académico, convirtiéndose en un referente nacional (Daza, 2003).

Lo que le permitió la ejecución de cursos de capacitación sobre la temática con el soporte de expertos extranjeros y réplicas de su modelo en diversas IES en el país. Obteniendo como resultado al proceso la certificación como centros universitarios de excelencia. Convirtiéndose en el germen que promovió el desarrollo de evaluaciones y acreditaciones de carreras e instituciones con la participación de universidades de varios países latinoamericanos (Argentina, Chile, Ecuador y Cuba) y del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

La universidad mentora de la evaluación y acreditación de las instituciones privadas fue la Universidad de Santa Cruz de la Sierra (UPSA), junto a expertos del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA96), estos desarrollaron el proceso de

⁹⁶ El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), es una corporación internacional sin fines de lucro, con personalidad jurídica otorgada por los Estados de Colombia y Chile. Está reconocido como organismo internacional no gubernamental por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, y por el Estado de Chile. CINDA ha sido pionero en el establecimiento de redes de colaboración entre instituciones de educación superior, y en la actualidad cuenta entre sus miembros con la participación de destacadas universidades en la mayoría de los países latinoamericanos, así como en España e Italia. Su propósito fundamental es promover vínculos entre universidades destacadas de América Latina y Europa para generar, sistematizar y difundir conocimiento, y así, contribuir al desarrollo de políticas de educación superior y de la gestión universitaria en sus distintos ámbitos. (Sitio web CINDA, <http://www.cinda.cl/quienes-somos/>)

autoevaluación y como evidencia al mismo se le otorgada una certificación de excelencia. Como lo afirma Daza (2003), estas acciones determinaron que en:

El año 1997 el Ministerio de Educación a través del Vice Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, realice la evaluación externa a todas las universidades privadas para verificar el cumplimiento de las condiciones mínimas de funcionamiento y la aplicación de las disposiciones ministeriales sobre educación universitaria en el sector privado (p. 15).

El resultado derivado de la diligencia, fue el cierre de cuatro universidades privadas y un conjunto de recomendaciones encaminadas a realizar los ajustes académicos y administrativos que legitimen una acertada gestión de las instituciones.

En octubre de 1997, se celebró un evento de gran trascendencia para el país el “I Diálogo Nacional, Bolivia hacia el siglo XXI”, con la finalidad de promover políticas públicas que faculten el verdadero desarrollo del país con miras al siglo XXI, especialmente en cuatro áreas estratégicas: desarrollo económico, lucha contra el narcotráfico, relaciones sociedad-Estado y desarrollo humano. Uno de los tópicos que se vinculan al último ámbito es la problemática de la ES - equidad y oportunidad; educación de calidad, educación productiva, y fortalecimiento de la gestión educativa -, donde se determinó la intervención urgente por parte de la sociedad y del Estado, a través de una nueva reforma educativa y la arquitectura de un nuevo modelo de evaluación y acreditación que aglutine a todos los elementos constitutivos que conforman el sistema nacional.

A causa de estas acciones la cartera de Estado responsable de la educación propuso el desarrollo de un evento de diálogo entre los actores educativos públicos y privados para tratar asuntos relativos a la tan demandada reforma, las resoluciones alcanzadas fueron la derogatoria parcial de la legislación vigente y la creación de una agencia nacional de acreditación con autonomía e independencia del Estado y de las IES, con la finalidad de otorgar reconocimiento social y fe pública de la calidad educativa. Al alero de estos cambios se formuló el desarrollo de un programa de mejoramiento de la calidad de la ES, constituido por dos componentes: el Fondo de Mejoramiento de la Calidad (FOMCALIDAD) creado en el año de 2001, según Decreto Supremo No. 26216 y del Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES), como agencia nacional de acreditación, que de acuerdo a Daza (2003):

Es el organismo promotor y regulador de los procesos de autoevaluación, evaluación externa por pares evaluadores, evaluación síntesis y acreditación de carreras (programas) con la finalidad de desarrollar procesos de mejoramiento de la calidad y otorgar fe pública de la calidad de las carreras (programas) que se imparten en las universidades públicas y privadas de Bolivia (p. 26).

Con la particularidad que el carácter de los procesos evaluativos son de cumplimiento obligatorio, empero la acreditación es voluntaria si es la institucional, pero si se trata de programas académicos que guarden estrecha relación con las áreas de seguridad y defensa, bienestar y calidad de vida de la comunidad serán de cumplimiento obligatorio.

A pesar de ser un proyecto desarrollado y aceptado en consenso con los actores educativos tuvo tensiones y detractores de ciertos grupos de poder que defendían los intereses económicos de ciertas instituciones privadas, y después de siete años de tratamiento legal no fue aprobado por la Corte Suprema de Justicia, manteniendo el modelo anterior de aplicación diferenciada con sus respectivas instancias como responsables de la evaluación y acreditación de la ES en Bolivia.

Como producto de la transformación política, estructural, jurídica, económica y social que vivió el país por efecto de la posesión e ideología del nuevo gobierno - Presidente Evo Morales -, fueron los escenarios que constriñeron al cambio del paradigma educativo adaptándose al contexto constituido. En el ámbito del aseguramiento de la calidad el organismo responsable es la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU), conformada en el año 2008, el cual consolida su gestión a través de los procesos de acreditación de las carreras universitarias de los Estados Partes y Estados Asociados del MERCOSUR - ARCU-SUR (que fueron descritos en el Capítulo IV de la presente investigación) en el ámbito de las instituciones de naturaleza pública, las privadas mantienen el proceso anterior a través del Ministerio de Educación.

La conformación de este organismo y su interacción con otras agencias de índole supranacional – MERCOSUR - en el ámbito de aseguramiento de la calidad, fueron los artífices para el establecimiento de la propuesta de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación Superior Universitaria (APEAESU), establecida en la

nueva Ley de Educación No. 070 “Avelino Siñañi – Elizardo Pérez” del año 2010, en el marco de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia del año 2009. Este organismo de índole estatal tiene bajo su cargo la evaluación y acreditación del SES en Bolivia.

Estos hechos descritos son los que fundamentan el estadio de transformación en que se encuentra el sistema de aseguramiento de la calidad de la ES en Bolivia, que hasta la actualidad no alcanza la aprobación del nuevo modelo y organismos propuestos. La instancia que está supliendo temporalmente a la APEAESU y está llevando a cabo los procesos evaluativos y de acreditación es la CNACU.

La Universidad Militar de Fuerzas armadas, es una institución pública de régimen especial que es parte del SES de Bolivia, la cual se encuentra representada por las carreras y programas vinculados con la formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación del personal militar perteneciente al Ejército, Marina y Aviación, además de otras de índole abierto. Desde su creación ha sido evaluada por el modelo propio de evaluación de fuerzas armadas, llevando a cabo varios eventos de carácter técnico - académico con el objetivo de armonizar su doctrina educativa con la Ley de Educación No. 070 y establecer políticas referidas a la educación militar en el contexto de los organismos previstos.

La experiencia de la República de Chile

Según Lemaitre (2008): “La ES chilena inició un proceso de transformación en 1980⁹⁷. Sin embargo, la preocupación en torno al aseguramiento de la calidad y regulación de la misma ha estado presente recién desde 1990” (p. 131). Que inicio con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) No. 18.962, mandato que dio origen al Consejo Superior de Educación (CSE), organismo responsable de la planificación y desarrollo de la acreditación universitaria, que como lo señala Morales (2013): “Se fundamenta en la validación oficial de programas e instituciones desde la administración central” (p. 89). Posteriormente en el año de 1999,

⁹⁷ Esta reforma llevada a cabo en el régimen del gobierno militar, experimento cambios significativos. Como la diversificación del SES a través de la creación de instituciones; la inclusión al sistema de institutos técnicos y profesionales; el incremento de instituciones públicas en el país; la privatización del financiamiento; la eliminación de la gratuidad de aranceles y servicios; y la introducción de nuevas estrategias de gestión que privilegiaban los mecanismos de mercado y la competencia (por alumnos, o por recursos asignados mediante fondos competitivos para financiar la investigación, el desarrollo institucional o la infraestructura) (Lemaitre, 2008).

el Ministerio de Educación instituye la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), institución autónoma y de naturaleza pública con facultades de promover y gestionar la calidad en las IES y en sus carreras, así mismo, de proporcionar el reconocimiento y la anuencia al ejercicio de las agencias acreditadoras.

A esta entidad también se le adjudicó dos tareas de gran importancia: la primera que fue el diseño de un proyecto de creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la ES, obteniendo como rédito la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación No. 20.129 sancionada por la presidencia de la República en el año de 2006 y el desarrollo de procesos experimentales de acreditación llevadas a cabo a dos instancias, la primera dirigida a las IES y otra hacia las carreras y programas académicos.

En definitiva el sistema de aseguramiento de la calidad de la ES de Chile se formaliza a través de tres organismos de alcance diferente: el primero el CSE, cuya gestión consiste en el licenciamiento de carácter obligatorio de las nuevas instituciones para que sean reconocidas como parte del sistema; la segunda conformada por la CNA de Pregrado (CNAP) – o grado para otros países -, con la responsabilidad de planificar y desarrollar los procesos de acreditación voluntaria de las IES autónomas y de sus programas académicos; y la última, la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) encargada de la acreditación de los programas académicos de cuarto nivel.

Como lo señala González (2005): “Si bien la acreditación de entidades autónomas es voluntaria, casi la totalidad de las IES, tanto públicas como privadas, han optado por ella, ya que permite el acceso a ciertos beneficios de fondos públicos” (p. 5). Que es uno de los factores de mayor trascendencia en el funcionamiento de las IES, del mismo modo permite el acceso a becas estatales para los programas de posgrado.

Otra acción que ha legitimado los resultados de los procesos de evaluación y acreditación institucional y de carreras en Chile es la cooperación de pares académicos de nivel regional – MERCOSUR - ARCU - SUR - e internacional. Con el objetivo de evaluar el perfil académico de ingreso de los alumnos, se estableció una prueba nacional de postulación y de carácter voluntario para la admisión en calidad de alumno a las IES de naturaleza privada. Del mismo modo se ha establecido un examen de finalización de carrera como parte de los procesos de evaluación y acreditación, como instrumento de habilitación profesional encontrándose en su fase experimental.

Por lo tanto, los procesos de evaluación y acreditación del SES en Chile están determinados por una autoevaluación, una evaluación externa a través de pares académicos regionales o internacionales y con los resultados alcanzados se ejecuta la acreditación tanto para instituciones, como para carreras de grado o programas de posgrado.

En lo referente al SESM de Chile la Ley Orgánica Constitucional de las fuerzas armadas No. 18.948 sancionada por la Junta de Gobierno en el año de 1990, en su Artículo No. 18 establece que: “La formación y perfeccionamiento del personal de planta de las fuerzas armadas será impartida por las respectivas instituciones de acuerdo con sus propios planes y programas de estudio”, lo que implica que le proporciona a la institución castrense una autonomía total en la planificación y gestión de su educación e instituciones.

En el mismo cuerpo legal, el Artículo No. 19, le faculta a, “Las Instituciones de las fuerzas armadas la planificación y el desarrollo de estudios y cursos de nivel superior en los ámbitos inherentes a sus respectivos quehaceres profesionales, como también otorgar los correspondientes títulos técnicos, profesionales y grados académicos en los referidos ámbitos y en la forma que determine la ley”.

Al tenor de la misma ley se establece que, "Los títulos profesionales, grados académicos y títulos técnicos de nivel superior que otorguen las escuelas, academias e institutos de las fuerzas armadas serán equivalentes, para todos los efectos legales, a los de similares características que otorguen las otras instituciones de educación superior reconocidas por el Estado, como universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica”.

La reciente ley de Modernización del Ministerio de Defensa No. 20.424 del 2010, crea el Consejo de Enseñanza de fuerzas armadas como un organismo de coordinación con el Ministerio de Educación y todos sus organismos reguladores del SES en todos los ámbitos de su responsabilidad, pero enfatiza que se mantiene la independencia de la educación militar. A pesar de estas resoluciones por política institucional de dictamen obligatorio, las instituciones, carreras de pregrado y programas de posgrado inherentes a la formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación se han sometido al modelo de evaluación y acreditación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad, cumpliendo con todos los estándares y pautas

establecidas. La evaluación externa por pares académicos como se mencionó ut supra fue ejecutada con asistencia extranjera especializada en el área, para este caso se destaca la gestión realizada por los funcionarios de la Academia Militar de West Point de EE.UU. en año 2000.

La experiencia de la República de Colombia

Colombia junto con Argentina, Brasil y Chile, han demostrado la importancia histórica y contemporánea que confieren a las actividades y herramientas que permiten alcanzar la calidad en sus SES. El caso colombiano inicia con el encargo del Gobierno Central en la década de los '60, al Fondo Universitario Nacional - creado en 1954 - y a la Asociación Colombiana de Universidades - creada en 1957 - de examinar y supervisar la gestión del SNES a través de un modelo de acreditación construido por la Universidad de California en convenio con el gobierno de EE.UU. basados en la experiencia norteamericana⁹⁸.

En el año de 1968 se produce una reforma educativa en el país⁹⁹, mediante la cual los actores educativos y políticos ven la necesidad de fundar el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), organismo de naturaleza pública y dependiente del Ministerio de Educación Nacional ejecutora del control y vigilancia de las IES y de sus programas académicos para efectos de autorización de funcionamiento y reconocimiento legal.

El proceso evaluativo conducido por la ICFES, como lo señalan Cifuentes Madrid y Pérez Piñeros (1999): “[...] alcanzó plena madurez en 1980” (p. 5). Año en que se dio una nueva reforma universitaria y en el Decreto No. 80, especifica el propósito de la evaluación y acreditación que es: “el procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos” (Artículo No. 183). La intencionalidad de esta enmienda fue implantar un sistema nacional de evaluación institucional con la intervención de pares académicos y fue presentada en el año de 1982. Este proyecto no tuvo resonancia en la comunidad

⁹⁸ Más información en Peña Motta, Pedro Pablo. (1997). Universidad y Acreditación. Retos para el Tercer Milenio. Editora Amparo Mejía López. Santafé de Bogotá. p. 89.

⁹⁹ Más información en Tarazona, Á. A. (2015). Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX. Revista de Estudios Sociales, (53), 102-111.

académica y en el poder político debido a los deficientes logros alcanzados y al cuestionamiento de la gestión realizada por la ICFES.

Estos hechos fecundaron la iniciativa presentada por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) en el año de 1983, de instituir procesos propios, sistemáticos y permanentes de planeación y autoevaluación, propuesta que fue garantizada por el ICFES, proponiendo que aquellas IES que realizarán procesos de autoevaluación podrían quedar exentas de acciones de inspección y vigilancia (Cifuentes Madrid y Pérez Piñeros, 1999).

En los albores del año 1988, debido a las tensiones políticas y a las diligencias realizadas por el movimiento universitario denominado la Séptima Papeleta¹⁰⁰, se produjo un referéndum que promovió la conformación de una Asamblea Nacional Constituyente, que consumó su quehacer con la anuencia de la Constitución Política de 1991, constituyéndose en el fundamento legal del actual sistema nacional de acreditación sustentado en tres cánones: el primero, que considera a la educación como un derecho y servicio público; el segundo que institucionaliza la función del Estado Evaluador; y el último que reconoce la autonomía universitaria.

Estas premisas junto con los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación develaron la necesidad de una reforma educativa que fue concertada a través de la promulgación de la Ley No. 30 de 1992, que consagró el Sistema Nacional de Acreditación, con el objetivo fundamental de garantizar a la sociedad que las IES, que voluntariamente ingresan al sistema, cumplen con los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. (Art. 53).

En el mismo cuerpo legal, Artículo No. 54, se establece un Consejo Nacional de Acreditación con el propósito de promover y ejecutar la política nacional de acreditación, coordinar los respectivos procesos, asesorar a las instituciones en sus procesos de autoevaluación y adoptar los criterios de calidad y los instrumentos e indicadores para la evaluación externa. En el Artículo No. 55, se demanda la práctica de

¹⁰⁰ Fue una propuesta surgida de un movimiento estudiantil ante las elecciones del once de marzo de 1990, en las que se elegían Senado, Cámara de Representantes, Asamblea Departamental, Juntas Administradoras Locales (JAL), Concejo Municipal y Alcaldes. El movimiento estudiantil propuso incluir un séptimo voto en el que se solicitaría una reforma constitucional mediante la convocatoria de una Asamblea Constituyente. Aunque la papeleta no fue aceptada legalmente, sí se contó de manera extraoficial y, finalmente, la Corte Suprema reconoció la voluntad popular mayoritaria, validando el voto (Hernández, 2003).

la autoevaluación institucional como tarea permanente y obligatoria. Y a través del Artículo No. 56, se creó un Sistema Nacional de Información con el objetivo fundamental de transparentar ante la comunidad la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del sistema.

Como lo señala Cifuentes Madrid y Pérez Piñeros (1999): “El propósito manifiesto de esta legislación de buscar la calidad, la eficacia y la pertinencia del quehacer universitario, se hizo explícito en tres instituciones jurídicas: la acreditación voluntaria y temporal; la autoevaluación permanente y obligatoria; y la adecuada divulgación de información para la orientación de la comunidad” (p. 6).

Todos estos esfuerzos jurídicos, permitieron la conceptualización de la acreditación, que se precisó en el Decreto 2904 de 1994, sancionado por la Presidencia de la República, como: “El acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social” (Artículo No. 1).

Como lo señala Cifuentes Madrid y Pérez Piñeros (1999): “En el proceso de acreditación es posible distinguir dos aspectos: El primero referido a la evaluación de la calidad y el segundo al reconocimiento público de la calidad” (p. 10). En cuanto al primer proceso, está compuesto por tres tipos de evaluación: La autoevaluación, la evaluación externa de pares académicos, la evaluación síntesis o final a cargo del Consejo Nacional de Acreditación fundamentada en los resultados anteriores. El segundo proceso, que implica el reconocimiento público de la calidad, que surge del registro en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior realizado por el Ministerio de Educación como resultado de la evaluación del Consejo Nacional de Acreditación.

En Colombia, para orientar y salvaguardar los procesos relacionados con la evaluación, certificación y acreditación de la calidad de la ES, se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), el cual está conformado por los organismos, las acciones y las estrategias que aplican desde el proceso mismo de creación y establecimiento de una IES, hasta el desempeño profesional del alumno que egresa del sistema.

En la “Figura 5”, se presenta los principales componentes del sistema, donde se especifica el modelo de evaluación que consta de dos fases independientes y reguladas por distintas instituciones, pero ambas adscritas al Ministerio de Educación Nacional. El primero es el Registro Calificado llevada a cabo por la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), la cual establece las condiciones básicas de calidad para que cualquier programa académico – de grado o posgrado - pueda funcionar, y es de cumplimiento obligatorio, tal como lo establece la Ley No. 1188 de 2008 y su Decreto Reglamentario No. 1295 de 2010, expedido por el Ministerio de Educación. En cambio, la Acreditación de Alta Calidad ejecutada por el CNA es de carácter voluntario y temporal y es aplicado a los programas o instituciones de acuerdo a las orientaciones generales establecidas por el organismo rector.

En la actualidad, se diferencia tres tipos de procesos según el alcance de la acreditación. El primero, está referido a los programas de pregrado; el segundo, a maestrías y doctorados; y el tercero a la acreditación institucional. Para cada uno existen dos tipos de documentos orientadores: a) Lineamientos y documentos conceptuales. b) Guías y procedimientos. La suma de ellos contiene el detalle de los factores y características con las que se debe cumplir.¹⁰¹

En lo referente al SESM de Colombia, en el ámbito de la evaluación y acreditación están articulados completamente a la legislación y lineamientos del SACES, lo que ha permitido que sus instituciones y programas académicos de grado y posgrado se encuentren evaluadas y acreditadas por el CONACES y específicamente las carreras de formación castrense por el CNA.

Cabe resaltar el compromiso institucional adquirido por las fuerzas armadas de Colombia, que han sistematizado un modelo propio de autoevaluación dentro del contexto militar de forma permanente basados en los beneficios y lineamientos que establece el SACES, con la finalidad de construir planes de mejoramiento y sirvan de apoyo a las decisiones tomadas para alcanzar una real calidad de la educación militar, para lo cual se ha establecido dos procesos esenciales: el primero, la evaluación de

¹⁰¹ Es necesario, aclarar que en la actualidad no se cuenta con una guía para los programas de Especialización. Se presume, salvo las especialidades médicas, que esto obedece a que muchas especializaciones son creadas para satisfacer una demanda muy precisa, ya que en sí mismo este ciclo formativo responde a fortalecer habilidades específicas de las profesiones.

acuerdo a la normativa del CNA y el segundo la autorregulación fundamentada en las políticas de calidad del Sistema Educativo de Fuerzas Armadas (SEFA) plasmado en el año 2006. Pero en su convergencia convienen hacia un mismo objetivo que es el aseguramiento de la calidad del SESM.

La experiencia de la República del Ecuador

Como se describió en los acápites anteriores, la necesidad de los países de la región por alcanzar la calidad académica fue un objetivo estratégico de los gobiernos de turno y de los propios SES, el caso ecuatoriano no fue ajeno a este ideal, atravesando por varios sumarios reformistas laxos en la arena de la evaluación y acreditación, hasta que en el año de 1992, se desarrolló un hecho de suma importancia que puede ser considerado como la piedra angular en la instauración de procesos evaluativos en el SES ecuatoriano. Un grupo de académicos dirigidos por el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP)¹⁰², realizó una evaluación del esquema institucional, organizativo y académico del sistema universitario¹⁰³. Pero debido a presiones de índole político se reservaron los resultados obtenidos dando a conocer una lacónica sinopsis que desvió el interés de dicho estudio, postergando el debate sobre el SES y obstaculizando su transformación. El informe se focalizó en describir las graves falencias y el deterioro de la calidad de la ES ecuatoriana.

Estos artilugios motivaron para que el CONUEP en el año de 1995, diseñe y ejecute el proyecto “Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI”, que como lo señala Rojas (2011):

Identificó los cinco nudos críticos por los que atravesaba el SES, que son: a) insuficiente vinculación de las Universidades y Escuelas Politécnicas con el medio externo; b) insuficiente calidad de la actividad académica universitaria; c) baja calidad de la gestión; d) insuficiencia de recursos económicos; y e) carencia de un sistema de rendición social de cuentas (p. 60).

¹⁰² Organismo creado en la presidencia de León Roldos Aguilera en el año de 1980, con el objetivo de orientar, coordinar y armonizar la acción y los principios pedagógicos, culturales y científicos de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador.

¹⁰³ El estudio estuvo coordinado por Lucas Pacheco y el resumen fue publicado por el CONUEP en 1992 bajo el título “Evaluación de la situación Actual y perspectivas para el corto y mediano plazos de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador”.

Estas dificultades reveladas fueron hitos en el contexto general del diseño de la nueva Constitución Política del Ecuador del año 1998. Carta magna que proveyó los lineamientos en la edificación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), sancionada en el año 2000, convirtiéndose estos dos instrumentos legales en el marco constitucional y jurídico que rigen a los SES. Y es así que el precepto mencionado se crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación basado en su Artículo No. 90, constituido por los procesos de: autoevaluación, evaluación externa y acreditación.

Esta normativa constitucional facultó la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA) en el año 2002 en reemplazo del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), como el organismo estatal y autónomo garante del sistema nacional de evaluación y acreditación, que como lo señala Rojas (2003), “A fin de lograr estructurar un equipo de trabajo al interior de todas las instituciones que constituyen el sistema (autoevaluación) así como la formación y capacitación de personal calificado previamente para la función de evaluación externa” (p.7).

La deficiente gestión realizada por el CONESUP en el área reglamentaria académica, fueron factores determinantes que favorecieron a la proliferación indiscriminada de las instituciones, carreras y programas académicos de grado y posgrado priorizando la fisonomía economicista sobre la responsabilidad social, menoscabando a la calidad de la ES. Pero la eficiente intervención del CONEA más el aporte cooperativo de agencias internacionales y regionales como: la UNESCO – IESALC, RIACES¹⁰⁴, ANECA¹⁰⁵, CONEAU y CNA, instituyeron una cultura evaluativa en la ES ecuatoriana.

¹⁰⁴ Red Iberoamericana para el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior (RIACES), es una asociación sin fines ni ánimo de lucro y con personalidad jurídica propia que realiza sus funciones con independencia y autonomía de cualquier Estado y Gobierno. Fue constituida en 2003 por la CONEAU - argentina, como instancia para promover entre los países iberoamericanos, la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior. Contribuyendo a la garantía de la calidad educativa en los 18 países que la integran, a través de organismos involucrados con el desarrollo de instrumentos y políticas asociadas a su mejora continua. (<http://www.riaces.org/index.php/ct-menu-item-3/ct-menu-item-5>)

¹⁰⁵ La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), es un organismo autónomo, adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, que ha sido creado por el Artículo No. 8 de la Ley 15/2014, del 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, procedente de la conversión de la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en organismo público, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. (<http://www.aneca.es/ANECA>).

En el año 2007 con la elección de un nuevo gobierno (Presidente Rafael Correa), se da un evento de trascendencia política y social que es la creación de un proyecto constitucional en reemplazo de la Constitución de 1998 a través de la Asamblea Constituyente denominada la “Asamblea de Montecristi” y para su aprobación fue sometida a consulta de un referéndum nacional, cuyo resultado fue la aceptación de la propuesta por parte de la sociedad ecuatoriana.

Este organismo de índole constitucional temporal tuvo como objetivos dar solución a la crisis política que vivía el país y atender a las necesidades de índole social. Al conocer los problemas de la ES en el Ecuador, toman la decisión de expedir el Mandato Constituyente No. 14, mediante el cual se encargó al CONEA la ejecución de una evaluación institucional con el propósito de depurar el SES. El informe final de dicho proceso determinó falencias en las funciones sustantivas de las IES y especialmente en la calidad de la educación, lo que produjo el cierre definitivo de catorce universidades.

Todos estos antecedentes fundamentaron el dictamen de una nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), que de acuerdo a Rojas (2011), estableciendo como temas centrales: “[...] la autonomía responsable, el cogobierno, la igualdad de oportunidades, la calidad, la pertinencia, la integralidad, la autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco de diálogo de saberes, el pensamiento universal y la producción científica tecnológica global” (pp. 60-61).

En lo referente a los organismos estatales que gobiernan el sistema de educación superior, el Art. 353 de la Constitución del 2008 y el Artículo No. 15 de la LOES 2010, consagra a dos instituciones. La primera, de planificación, de regulación y de coordinación interna en el sistema y de relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva – Consejo de Educación Superior (CES) - ; y la segunda, de carácter técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de las IES – Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) – en reemplazo del CONEA. Además se crea la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) como una cartera de Estado de Nivel Ministerial como ente de coordinación entre todos los elementos del SES y el Poder Ejecutivo.

Como lo señala Rojas (2011):

La LOES 2010, de acuerdo al Art. 97: Incluye una nueva responsabilidad al CEAACES respecto a la reglamentación para la clasificación académica o categorización de las instituciones, carreras y programas cuando hace referencia a un ordenamiento de las instituciones, carreras y programas de acuerdo a una metodología que incluya criterios y objetivos medibles y reproducibles de carácter internacional (p. 63).

Por lo que el sistema de aseguramiento de la calidad de la ES del Ecuador está conformado por los siguientes procesos: la autoevaluación, la evaluación externa por pares académicos, la acreditación, la categorización de instituciones, programas y alumnos, el examen de habilitación profesional, y el examen nacional unificado para acceder a la ES.

El SESM ecuatoriano, al ser parte del SNES ha cumplido en forma satisfactoria los procesos de autoevaluación tanto institucional, de carreras y de programas académicos –de grado y posgrado -; los procesos de evaluación externa, acreditación y categorización se han llevado a cabo únicamente a nivel institucional, debiendo cumplir de acuerdo con la planificación del CEAACES las instancias pendientes. En el último proceso de acreditación, categorización y re-categorización institucional llevado a cabo a finales del año 2015 y en el primer trimestre del año 2016, la Universidad de Fuerzas Armadas – ESPE, fue galardonada con la categoría “A”, encontrándose dentro de las ocho IES de excelencia académica del Ecuador.

La Experiencia de la República del Paraguay

El desarrollo de la ES en Paraguay reconoce rasgos comunes con los sistemas regionales, además de los sellos distintivos que impregnó la apoteosis de la guerra de triple alianza o guerra grande¹⁰⁶ como se la conoce en este país que se desarrolló entre los años de 1864 a 1870, que originó su independencia. Estos acontecimientos junto al enfoque histórico han confinado axiomáticas características dependientes de su entorno

¹⁰⁶ La periodización histórica presentada se basa en los siguientes criterios: la naturaleza y alcance del Estado -o del poder político imperante- en el nivel nacional; las relaciones de poder que orientaron las acciones de los diferentes actores sociales educativos; y la autodefinición de funciones del Estado y la Universidad en el proceso educativo y social (Rivarola, 2013, p. 16).

político, social y económico; y que han sido distinguidas en una línea del tiempo por etapas diferenciándolo del resto de los SES de Suramérica.

De acuerdo a Rivarola (2012), los periodos por donde ha transitado son: “la etapa colonial (hasta 1911); la República en formación (1911-1965); la reconstrucción (1870-1904); la etapa liberal (1904-1936); la etapa del autoritarismo totalitario (1940-1989); y la etapa de democratización (1989-2002)¹⁰⁷” (p. 1). Estos hechos causaron un retraso en la institucionalización de la ES a tal punto de convertirse en el último país de Suramérica en contar con una universidad.

La “Universidad Nacional de Asunción”, fue creada a través de la promulgación de la Ley de Enseñanza Secundaria y Superior del 24 de septiembre de 1889. Convirtiéndose en la única IES en el país hasta el año de 1960, por lo que era necesario crear más IES que satisfagan la demanda educativa y es así, que a través de Decreto Presidencial No. 9350, se instituyó una nueva IES, la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”. Esta gesta en conjunción con el regreso de la democracia al país, fueron los pilares para los avances significativos en la expansión de las IES de naturaleza pública y privada y en nuevas exigencias relacionadas con la calidad académica.

Inicialmente el incremento de nuevas IES, fue visto como una situación favorable para satisfacer la demanda existente, pero al experimentar un bajo nivel de enseñanza y exigencia por parte de las mismas, que tenían como único objetivo incrementar y captar la mayor cantidad de alumnos - matrícula -, vieron la necesidad de establecer políticas para la creación y funcionamiento de las IES, y es así, que el Congreso Nacional sanciona la Ley de Universidades No. 136 del 11 de marzo de 1993. Pero este mecanismo no permitió mejorar la selección de instituciones debido a la influencia política y económica que primaba en la decisión.

Ante tales circunstancias, como lo señala Rivarola (2012):

A mediados de la década del noventa se abrieron dos posibilidades para tratar de corregir este serio inconveniente: una, la formulación de una nueva ley de educación superior que pudiera establecer nuevas modalidades

tendiente a contar con un sistema de habilitación más eficiente y otra, la elaboración de una ley de acreditación y evaluación (p. 29).

La segunda iniciativa, tuvo mayor fuerza y apoyo de los actores políticos sectoriales debido al acuerdo adquirido como miembro de la Comisión del MERCOSUR educativo, de establecer una agencia de evaluación y acreditación que forme parte de la RANA, en la edificación de este organismo participaron carteras de Estado, organismos políticos especializados y grupos colegiados.

Y es así que en el año 2003, el Congreso Nacional promulga la Ley No. 2.072, con la cual se constituye la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), que de acuerdo a su Artículo No. 1, tiene la responsabilidad de evaluar y acreditar la calidad académica de las IES y elaborar informes técnicos sobre los requerimientos académicos de las carreras e instituciones. Su carácter es voluntario, siendo obligatorio para las carreras cuyo ejercicio profesional pueden infundir daños en la integridad de las personas o a sus patrimonios, como: el derecho, la medicina, la ingeniería, la odontología, la arquitectura y la agronomía.

Las carreras acreditadas en Paraguay – agronomía, ingeniería, medicina, arquitectura, enfermería, odontología y veterinaria – fueron realizadas por este organismo pero como parte del Sistema del MERCOSUR inicialmente como MEXA y posteriormente como ARCU –SUR. En el año 2007, la ANEAES, con apoyo de consultores del CINDA, desarrolla un modelo nacional de acreditación basado en los criterios de calidad establecidos por el MERCOSUR de tal forma que beneficie la articulación de estos procesos en el ámbito nacional y regional.

Como corolario de la aplicación de este modelo se determina que su alcance es limitado, circunscribiéndose a las carreras acreditadas por los mecanismos del MERCOSUR. Pero en el año 2010, se realiza una convocatoria nacional a otras carreras iniciando por Derecho.

En el ámbito de la evaluación y acreditación institucional la ANEAES, está experimentando desde el año 2009 un modelo de evaluación, el cual fue sometido a procesos de validación por las IES, cuya recomendación es incluirle como parte de la acreditación. Caso similar están atravesando los programas de posgrado, existiendo un primer planteamiento para programas stricto sensu. Los procesos de evaluación que

ejecuta la agencia son: autoevaluación, evaluación externa por pares académicos y sobre estos resultados la acreditación de instituciones, carreras y programas académicos.

Según la ANEAES (s/f):

Durante todo el proceso de diseño y puesta en marcha de los procesos de evaluación y acreditación, ha mantenido y mantiene, un estrecho contacto con las IES, a través de mesas de trabajo, capacitaciones y seminarios, así como las instancias de formación de personal para la evaluación, pares evaluadores, y más recientemente, de consultores para aseguramiento de la calidad de la ES (p.1).

Estas acciones desarrolladas por la ANEAES, dejan en duda su institucionalización debido a su alcance limitado y a la necesidad de una legislación que respalde su accionar y permita instaurar procesos de aseguramiento de la calidad en el SES de Paraguay. Al alero de estas necesidades y por gestión de los actores educativos se presentó el proyecto de Ley de Educación Superior No. 4995 en el 2013 al poder legislativo, el mismo que fue aprobado en fase de experimentación.

Bajo estas premisas la ESM de Paraguay, no participa en los procesos de evaluación y acreditación por parte de la agencia nacional o por los mecanismos del MERCOSUR, ya que se encuentra en fase de ensayo y sobre estos resultados pueda integrarse y adaptarse a los procesos establecidos por la ley mencionada. Pero los procesos de evaluación institucional se han llevado a cabo de acuerdo a las políticas establecidas por el Comando de Institutos Militares de fuerzas armadas, respaldados en la Ley No. 2435 del 10 de agosto de 2004.

La experiencia de la República del Perú

El ejercicio de una pseudo evaluación y acreditación en el Perú tiene sus primeros pasos en el siglo XIX, a través de la gestión del “Cosmografiato”, institución estatal con la función de acreditar o dar fe pública de las competencias de una persona para el ejercicio profesional (López, 2004, p. 114). Entidad que tuvo muy poca acogida y credibilidad, razones que obligaron al gobierno a transferir estas responsabilidades a las administraciones seccionales en calidad de salvoconductos, que autorizaban la habilitación en el campo laboral. Su funcionamiento fue hasta la mitad del mismo siglo,

debido a la entrada en rigor de la formación profesional a través de instituciones académicas técnicas y científicas, y su respectivo aval a través de los colegios profesionales. Por efecto de esta práctica se generó la tendencia del credencialismo sobre los conocimientos y destrezas de las personas.

Después de varias reformas legislativas de la educación general en Perú, en el año de 1972, se expidió el Decreto Ley N° 19326 que promulgó la Ley General de Educación, estructurando a la ES en tres ciclos: el primero, que expedían títulos de Bachillerato Profesional en forma automática al término de los estudios con la elaboración de la tesis de investigación; el segundo, en el cual alcanzaban la titulación de licenciatura, maestría y certificaciones especiales; y, el tercero, que correspondía a los estudios de doctorado. En el Artículo No. 154° de la misma ley se estableció el reconocimiento de los estudios de las universidades y escuelas de formación de oficiales miembros de las fuerzas armadas como de segundo ciclo. De esta forma se estructuró los niveles educativos del SES del Perú que se están vigentes hasta la presente fecha.

Pero los verdaderos pasos del proceso de aseguramiento de la calidad se concretaron en el año de 1999, con la promulgación de la Ley No. 27154, mediante la cual se institucionaliza la acreditación de facultades y escuelas de medicina y la creación de la Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina Humana (CAFME) tal como lo determina en su Artículo No. 2. Así mismo, se determinaron los componentes de este ente compuesto por: El Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Asamblea Nacional de Rectores y el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) y el Colegio Médico del Perú (Artículo No. 3).

La citada norma legal y sus componentes de acuerdo a López (2004), fueron instituidos: “Para garantizar la calidad y la idoneidad de la formación de los médicos y la atención sanitaria a la comunidad” (p. 115). El dinamismo impuesto por el trabajo de la CAFME durante el quinquenio a partir de la sanción de la Ley No. 27154, fue de gran significación para el fortalecimiento del aseguramiento de la calidad en el SES del Perú, sus logros fueron: la elaboración de instrumentos de evaluación y acreditación; inducir al sistema hacia una cultura de calidad; la priorización de la acreditación en la

agenda política educativa del país; y la instauración de pautas y herramientas que permitieron su aplicación en la acreditación de otras áreas del conocimiento.

En respuesta a estos réditos alcanzados la base de la ES está representado por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) - creado en base a la promulgación de la Ley N° 13417 del año de 1960 -, entidad que en el año 2002, fundó la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación Universitaria (CNRAU), proponiendo una estructura permanente de evaluación y acreditación, adhiriéndose a la misma la Dirección General de Investigación y Acreditación Universitaria, responsable de proporcionar la información vinculada a los procesos de aseguramiento de la calidad en las IES del Perú.

La CNRA diseño varios proyectos consensuados por la comunidad académica encaminados a la institucionalización de la evaluación y acreditación, como resultado de este esfuerzo en el año 2003 se crearon organismos al interior de las IES de naturaleza pública y privada responsables de la ejecución y seguimiento de estos procesos.

Estas iniciativas encaminaron al ANR la formación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en el año 2004. Que como lo señala López (2004): “es un organismo autónomo, técnico, administrativo y con recursos propios, encargado de elaborar las normas para llevar a cabo los procesos de acreditación de la educación universitaria, así como la administración, la supervisión y la evaluación permanentes de las universidades” (p. 121).

Pero todos estas reformas resultaron insuficientes para alcanzar la calidad del SES, y es así que en el año de 2006, se promulga la ley N° 28740, creando el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), con el objetivo que dictamine las políticas y lineamientos a todo el sistema educativo del Perú y articule los procesos para el mejoramiento de la calidad en todo el territorio nacional de forma flexible y particularizada. A la vez se constituyen sus organismos operadores: el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica y Técnico Productiva (IPEBA), el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad de la Educación Superior no Universitaria (CONEACES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad de la Educación Universitaria (CONEAU).

El modelo de evaluación y acreditación vigente en el SES del Perú, está conformado por tres etapas: la primera, la autoevaluación proceso orientado a la mejora de la calidad y es ejecutado por las propias IES, carreras o programas académicos con la interacción de los actores educativos. La segunda, la evaluación externa que es el proceso de verificación, análisis y valoración que se realiza a una institución, carrera o programa académico y está a cargo de la CONEAU sobre la base de los resultados de la primera etapa. La tercera, la acreditación es el procedimiento mediante el cual el CONEAU reconoce formalmente que la institución, carrera o programa académico cumple con los estándares de calidad previamente establecidos como consecuencia del informe de evaluación satisfactorio presentado por la entidad evaluadora, debidamente verificado.

Además en el año de 2014 se expidió una nueva Ley Universitaria No. 30220, que sus modificaciones con respecto a las anteriores leyes presenta lo siguiente: la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) en reemplazo de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) que dentro del ámbito de su competencia, está el licenciamiento para el servicio educativo, la supervisión de la calidad de este servicio y la fiscalización y transparencia de los recursos públicos y beneficios otorgados por el marco legal. En materia de evaluación y acreditación cambia su carácter obligatorio por voluntario en cada una de las etapas del SINEACE, otra variación es que algunas carreras deberán acreditarse en forma obligatoria como requisito - como es el caso de la ESM -, pero otras recibirán beneficios tributarios en la reinversión si es que obtienen esta certificación.

En cuanto a la ESM del Perú, en las diferentes leyes expuestas ha existido el reconocimiento de sus instituciones, de sus carreras y de sus programas de grado y posgrado como elementos constitutivos del SES nacional, dicho dictamen ha sido corroborado en la Ley Universitaria No. 30220 del 2014:

Títulos y grados otorgados por [...] Las Escuelas de Oficiales y Escuelas Superiores de las Fuerzas Armadas y de la Policía Nacional del Perú, mantienen el régimen académico de gobierno y de economía establecidos por las leyes que los rigen. Tienen los deberes y derechos que confiere la presente Ley para otorgar en nombre de la Nación el grado de bachiller y los títulos de licenciado respectivos, equivalentes a los otorgados por las universidades del

país, que son válidos para el ejercicio de la docencia universitaria y para la realización de estudios de maestría y doctorado, y gozan de las exoneraciones y estímulos de las universidades en los términos de la presente Ley (Tercera Disposición Complementaria Final).

Cabe señalar que el SESM en el Perú a más del SINEACE, está regulado por el Sistema de Educación del Ministerio de Defensa y el Consejo Consultivo de Educación del Sector Defensa como órgano asesor. Esta dualidad de organismos de control permitieron establecer la Resolución N^o 011-2012-SINEACE/P del año 2012, mediante la cual se oficializó los “Estándares para la Acreditación de las Carreras Profesionales de las Fuerzas Armadas y de la Marina Mercante Nacional”, con el objetivo de considerar sus especificidades. Esto ha permitido que las instituciones, carreras y programas académicos propios del SESM, hayan cumplido con las diferentes etapas y procesos de evaluación, acreditación y certificación conducidos por el SINEACE obteniendo su reconocimiento y estatus en el SNES.

Siendo necesario mencionar que han existido tensiones en la práctica especialmente en la etapa de la evaluación externa por pares académicos, ya que este grupo colegiado no tiene la experiencia y los conocimientos necesarios en el área de la seguridad y la defensa y son ajenos a las exigencias propias de la carrera castrense. Por lo que resulta imperante una consonancia de estos procesos acordes a la realidad militar a pesar de contar con un modelo propio ajustado a su naturaleza.

La Experiencia de la República Oriental del Uruguay

Como lo señala Perrotta (2013):

Al igual que en el caso argentino, utilizó para el caso uruguayo la noción de complejo de educación superior (a diferencia del término de sistema) porque algunos autores argumentan que el entramado de universidades e institutos públicos y privados aún no conforman un sistema ya que no se han logrado articular las diferentes ramas de la enseñanza, generar proyectos conjuntos de formación docente, carreras conjuntas y planes de estudio (Chiancone Castro y Martínez Larrechea, 2011; Marrero, et al., 2012; Marrero y Tenenbaum, 2010; Pebé y Collazo, 2004) (p. 391).

Esta característica descrita viene dada históricamente por el monopolio establecido por su única institución de carácter público que abarcaba a todo el SES, instituida bajo un proceso fundacional de cinco años y su funcionamiento efectivo en el año de 1849. La Universidad de República mantiene la hegemonía legal, estructural y académica de la ES por 150 años, sustentada por la constitución y su LOES, proporcionándole un estatus de arbitraje en el aspecto político y cultural del país, y especialmente en el dictamen de políticas públicas educativas de nivel superior.

Esta supremacía de la Universidad de la República, fue debilitada con la creación de la primera institución privada de ES, la Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga (UCUDAL o UCU) en el año de 1984 a través de la Ley N°15.661, sancionada por el Poder Legislativo. Además el dictamen proporcionaba al poder ejecutivo la potestad de licenciar la creación de IES privadas, proscribiendo esa facultad que tenía la Universidad de la República no solo para la ES, sino para la educación primaria y secundaria.

Bajo este escenario descrito, surgió la necesidad de regular el SES en Uruguay caracterizado por un contexto cargado tensiones entre el poder político y la Universidad de la República. Se logra que en el año de 1995, se promulgue el Decreto 308/995 de “Ordenamiento del Sistema de Enseñanza Terciaria Privada”, estableciendo el Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (CCETP), con la responsabilidad de fiscalizar en todo lo pertinente a la gestión que desarrollen las instituciones de esta naturaleza. Posteriormente, se sanciona la Ley N° 16.736, en el año de 1996, que como lo señala Ares Pons (2009), se dispuso:

La reserva del uso de las denominaciones: ‘universidad y derivados, superior, licenciatura, maestría, doctorado o derivados’, solamente para aquellas instituciones reconocidas oficialmente como universidades por el Estado, dando jerarquía legal a una prohibición ya incluida en el mencionado decreto. Este prácticamente tiene que ver con la naturaleza, la estructura y el funcionamiento de las IES, particularmente de las instituciones privadas de enseñanza universitaria, y sólo muy tangencialmente con aspectos vinculados a la evaluación y a la acreditación, quedando allí sin profundizar una temática muy importante (p. 2).

Durante el periodo comprendido desde el año de 1995 al año 2005 el funcionamiento de CCETP, fue insipiente y de mucha polémica al interior del organismo y de desconfianza de su accionar por cuenta de las IES y de los actores educativos. Por lo que el tema de evaluación y acreditación de la ES mantuvo el *estatus quo* inicial y minimizando su importancia, debido a los intereses políticos y enfoques economicistas.

Este era el corolario de la idiosincrasia de un sistema nacional de enseñanza pública, estructurado por organismos autónomos de origen constitucional, y en el desarrollo insipiente de la ES privada. Pero la integración y la dinámica establecida por agencias de carácter supranacional – MERCOSUR Educativo y RIACES - constriñeron a la definición de posiciones, lo que facultó a que el Ministerio de Educación y Cultura en el año de 2008, formule el proyecto de “Creación de una agencia para la promoción de la calidad de la ES” (Ares Pons, 2009). Como entidad jurídica de derecho público, autónoma, con las funciones de licenciamiento, fiscalización, evaluación y acreditación. Estos procesos son de naturaleza obligatoria para el sector privado y voluntario para el público pero en alta calidad (Martínez Larrechea, 2003).

La arquitectura del organismo fue de tendencia corporativa academicista, imponiendo un modelo de evaluación externa a través de pares académicos, lejos del ejercicio profesional. De igual manera los resultados de la acreditación mantienen el statu quo inicial tanto en autonomía como en oferta académica, es decir sin estipendios.

Como lo señala Rama (2014), dicha propuesta no fue aprobada por el Parlamento Nacional, causando tensiones con la IES privadas y los actores políticos, debido a la discrecionalidad en su aplicación en el sistema. Al alero de estos resultados el poder ejecutivo planteo y aprobó ciertas reformas a las regulaciones de la ES privada en el marco del Decreto No. 308/95 en el año de 2014, minimizando la importancia de la evaluación y acreditación al sistema en forma integral, manifestando la intencionalidad de un mayor control de las IES privadas frente a las públicas.

Por consiguiente en Uruguay no existe un verdadero modelo integral de evaluación y acreditación que fomente el aseguramiento de la calidad del SES, solo se han creado artificios jurídicos que incrementan la disociación del sistema – entre lo privado y público – y consolida la burocracia y la autonomía hegemónica de la ES pública representada por la Universidad de la República.

En lo pertinente al SESM, la Ley General de Educación No. 18437, decretada en el año 2009, en el Capítulo XVIII, Artículo No. 105, indica que la educación militar en sus aspectos específicos y técnicos estará a cargo del Ministerio de Defensa y los aspectos curriculares por las disposiciones y organismos responsables de la ES, en este mismo articulado se dispone la conformación de una comisión especial encargada del rediseño integral de la ESM. Dicho cuerpo colegiado presentó la Ley No. 19. 188, que luego de varios debates fue aprobada en el año de 2014. Que en lo concerniente a su regulación en el Artículo No. 2, establece la inclusión del SESM al sistema educativo nacional.

Como se mencionó ut supra existen ciertos mecanismos de evaluación y acreditación que se encuentran en proceso de institucionalización en el SNES, razón por la cual no se ha podido extender su aplicabilidad al SESM a través de una agencia nacional. Pero existen políticas y procesos establecidos al interior de fuerzas armadas que se están ejecutando con el fin de alcanzar la calidad en todos sus procesos académicos y son ejecutados en forma periódica como parte de una política institucional de mejoramiento continuo.

La experiencia de la República Bolivariana de Venezuela

La ES en Venezuela como en la mayoría de los países de Suramérica se puede describir su evolución a través de una periodización historia paralela al desarrollo político de cada país, definido en varias etapas como: la conquista y colonización, la formación de la república y la instauración de la democracia. Cada una de estas con sus características, legislaciones y tensiones han facilitado el crecimiento y transformación de la ES en beneficio del país y de la sociedad en general.

La ES venezolana inicialmente solo comprendía las universidades, pero en el año de 1979 hasta el año de 1983, los institutos terciarios sufren una transformación por iniciativa gubernamental en la que los agrupan de acuerdo a su especialización creando universidades, hechos que contribuyeron a la formalización del SES venezolano conformado por: universidades, institutos tecnológicos y colegios universitarios.

En la arena de la evaluación y acreditación en Venezuela, su práctica se origina con la promulgación de la Ley de Universidades del año de 1970, y la creación del Consejo Nacional de Universidades (CNU), de acuerdo al Título II de la misma ley. Ente responsable de la fiscalización, licenciamiento, certificación, control y evaluación

de la estructura organizacional y académica de las instituciones, carreras y programas del SES.

Como lo señala Villarroel (2003):

Son dignas de mencionarse, además, las siguientes experiencias evaluativas: Núcleo de Planificadores Universitarios, que cubre la etapa de 1983 hasta 1994; el diseño de un sistema de indicadores cuali-cuantitativos para la evaluación institucional de la universidad venezolana (OPSU¹⁰⁸, 1994); un conjunto de evaluaciones universitarias *ad hoc* que realiza el departamento de evaluación institucional de la OPSU a solicitud de las propias instituciones, por encargo del CNU o de la OPSU (Sardi, 1994); la creación de un sistema de acreditación de estudios de posgrado, desde 1996 (Consejo Consultivo, 1997); las experiencias de diferentes universidades en autoevaluaciones institucionales o las parciales - de Facultades o Escuelas -; experiencias de evaluación y acreditación del profesorado universitario - docentes e investigadores - ; mediante mecanismos que incentivan al profesorado, como el Sistema de Promoción del Investigador (SPI), el Programa de Estímulo al Investigador (PEI) y la Comisión Nacional del Beneficio Académico (CONABA) (pp. 265-266).

Las prácticas mencionadas ut supra demuestran la existencia de un modelo diseminado y desorganizado de evaluación y acreditación, que a pesar de su diversidad y alcance no ha logrado resolver los problemas de calidad en el SES. Motivo por el cual se unificaron , creando un modelo que facilitó la institucionalización de la cultura evaluativa en el país.

Esta preocupación sentida por el poder político, originó la sanción de una nueva carta magna en el año de 1999, que estableció el derecho a una educación de calidad - Artículo No. 103 – y que las IES deberán someterse a procesos de control e inspección interna y externa – Artículos No. 106 y 109 -. En el año 2001 se establece el Plan Nacional 2001 – 2007, que en el acápite Equilibrio Social, determina: “elevator la calidad y eficiencia de la oferta universitaria, implantar un sistema de evaluación y

¹⁰⁸La Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), creada en 1974 con el objetivo de prestar apoyo técnico al CNU, especialmente en las áreas de planificación, programación financiera y evaluación de proyectos e IES.

acreditación académica y la revisión permanente del currículo” (Sub-objetivo 2.1). Estas consignas proporcionaron la plataforma para el establecimiento del Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) y el subsistema de evaluación para las universidades nacionales de acuerdo a Resoluciones del CNU No. 383 del año 2001 y No. 406 del año 2002.

Estableciendo el SEA para la operacionalización de su gestión subsistemas que regulan la esencia de su intervención en el SES de Venezuela y están descritos en la “Figura 6”.

Estos procedimientos como los describe Villarroel (2003), son procesos “interrelacionados pero nítidamente diferenciados” (p. 269). El Subsistema de Evaluación (SUE), es de esencia institucional y está conformado por los siguientes componentes:

- a. Rendición de cuentas, llevado a cabo por las propias instituciones y el Estado – evaluación interna y externa – y su aplicación es obligatoria
- b. La autorregulación, que es un diagnóstico de la misma institución de su planificación estratégica y de su ejecución, su práctica es voluntaria
- c. La autoevaluación, que es un proceso de valoración autónoma de la institución, carrera o programa académico, su empleo es voluntario.
- d. El Subsistema Acreditación (SUA), está fundamentado en la evaluación externa por pares académicos, que tiene como finalidad el reconocimiento y la certificación de la excelencia de los programas académicos a través de estándares internacionales.

Pero por situaciones propias de las tensiones entre los diferentes organismos creados por el mismo SEA y los actores educativos su gestión fue muy efímera en el SES de Venezuela, por estas razones y en necesidad de una verdadera transformación el Ministerio de Educación propone la creación del Sistema de Evaluación, Supervisión y Acreditación Universitaria (SESA), sustentado en la Ley Orgánica de Educación del año 2009, que establece:

Los órganos con competencia en materia de educación básica y educación universitaria realizarán evaluaciones institucionales a través de sus instancias nacionales, regionales, municipales y locales, en las instituciones centros y servicios

educativos, en los lapsos y períodos que se establezcan en el reglamento de la presente ley (Artículo No. 45)

El SESA, es un organismo dependiente del Ministerio de Educación, con jurisdicción en la ES, siendo el responsable de articular sistemáticamente los procesos de evaluación, supervisión y acreditación de las instituciones, carreras y programas académicos – pregrado o grado y posgrado -, de naturaleza pública o privada.

Su implementación depende del Viceministro de Desarrollo Académico del Ministerio de Educación en lo correspondiente a la planificación y la ejecución a cargo del Comité de Evaluación, Supervisión y Acreditación de Programas e Instituciones Universitarias (CEAPIES) en las áreas de evaluación, supervisión y acreditación, y de la Dirección General de Supervisión y Seguimiento de Instituciones de Educación Superior. Las fases que conforman el SESA son:

- a) Planificación, desarrollada por el Ministerio de Educación a través de los Viceministros de Desarrollo Académico, Viceministro de Planificación Estratégica y el Viceministro de Políticas Estudiantiles, consiste en realizar una convocatoria a las instituciones del SES
- b) Autoevaluación, de responsabilidad del CEAPIES dirigido a las carreras y programas académicos
- c) Evaluación externa, a través de los pares académicos con el seguimiento del CEAPIES
- d) Seguimiento, realizada por Dirección General de Supervisión y Seguimiento de Instituciones de Educación Superior en colaboración con las IES para alcanzar la acreditación previo al cumplimiento del plan de mejora.

Lo concerniente a la ESM de Venezuela, la LOES (2009), reconoce que:

La educación militar tiene como función orientar el proceso de formación, perfeccionamiento y desarrollo integral de los y las integrantes de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana. [...] El Ministerio de Defensa, ejercerá la modalidad de educación militar, en tal sentido, planifica, organiza, dirige, actualiza, controla, evalúa y formula políticas, estrategias, planes, programas de estudio y proyectos dirigidos a garantizar una educación de calidad. La educación

militar se ejercerá en coordinación con el Ministerio de Educación (Artículo No. 30)

A pesar que la normativa jurídica establece un SESM, la realidad es distinta cada fuerza – Ejército, Armada y Aviación - manejaba su propio sistema – instituciones, carreras y programas académicos - ajeno a un empleo conjunto de fuerzas armadas como lo determina la tendencia doctrinaria mundial.

Y es así, que en el año 2010, por decisión del Poder Ejecutivo de acuerdo a Decreto No. 7.662, se crea la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela, acogiendo en su seno todas las instituciones, carreras y programas académicos de fuerzas armadas con la finalidad de promover y alcanzar una visión estratégica de seguridad y defensa de la nación en forma integral e interrelacionada en cuanto al empleo doctrinario de sus componentes.

Desde el punto de vista de la evaluación y acreditación la ESM de Venezuela, está compuesta por dos mecanismos, uno propio y el otro del SESA. El primero estructurado bajo los procedimientos y etapas del sistema nacional, pero considerando las especificaciones y particularidades de la educación castrense, aprobado por el Ministerio de Defensa y reconocido por el Ministerio de Educación. El segundo, al formar la Universidad Militar Bolivariana parte del SES del país ha sido evaluado y acreditado por los protocolos establecidos en el modelo del SESA – CEAPIES, cumpliendo con los estándares establecidos. Lo que ha determinado que estos dos procesos sean complementarios contribuyendo al aseguramiento de la calidad de la ESM de Venezuela.

5.3. Tensiones y convergencia de los modelos nacionales de evaluación y acreditación de la educación superior militar en el contexto de la Unión de Naciones Suramericanas

En el Capítulo 4 de la presente investigación, se analizó y se describió la estructura de los SES de los países signatarios de UNASUR, de igual forma se dio a conocer la raíz legal y las competencias de los diferentes organismos responsables de la administración de la ES y de la ejecución de los modelos de evaluación y acreditación. Y en forma general se determinó la posición de los SESM frente a todo este andamiaje que conduce hacia el aseguramiento de la calidad de las funciones sustantivas de la ES.

Este marco analítico reconoce la diversidad y heterogeneidad en que se desenvuelven los SES y naturalmente por su efecto al ser parte del mismo, la educación militar en la región con tensiones en diferentes áreas que repercuten en su desarrollo como en: lo político, lo estructural, lo económico, lo cultural, lo legal y su calidad. Producto de una evolución histórica compartida y de análogas peculiaridades concebidas por el impacto de las distintas reformas que atravesó el área educativa y especialmente en el nivel superior, sumado a esto la influencia de las tendencias contemporáneas alienadas a la globalización, a la era de la información y a la sociedad del conocimiento.

En síntesis, como lo señala Fernández Lamarra y Coppola (2013): “Los sistemas de educación superior latinoamericanos han registrado en las dos últimas décadas, un proceso de fuerte fragmentación y diversificación –tanto en su oferta, su organización como en su calidad- con la inclusión de modelos universitarios diferentes y contradictorios” (p. 67).

Dicho planteamiento lo corrobora la decisión tomada por parte de los países de la región de instituir políticas y reformas educativas acordes con su proyecto político gubernamental, dejando de lado las verdaderas necesidades del entramado social y educativo que pudiesen viabilizar hacia una significativa atención y democratización de la ES, complejizando su arquitectura y accionar. En otras palabras, como lo revela Pires y Lemaitre (2008): [...] “defiende la identidad de los sistemas nacionales y su correspondencia con la organización social y política, o, en otros términos, con la historia de cada país” (p. 299).

Pero en su esencia el objetivo de los SES en la región es el mismo a pesar de su diversidad, como lo manifiesta la incorporación de modelos de aseguramiento de la calidad que incluyen procesos de licenciamiento; evaluación interna y externa; acreditación; y, auditoría académica y administrativa de las instituciones, carreras y programas de pregrado o grado y posgrado.

Algunos de estos mecanismos están basados en la experiencia de procesos integracionistas del cual son parte a nivel subregional – como los casos de Bolivia, Paraguay, Uruguay y Venezuela que son miembros del MERCOSUR - , lo que ha facilitado la construcción de consensos que garantizan la aplicación de procesos supranacionales a través de sus agencias nacionales y el correspondiente

reconocimiento por las agencias regionales – para los casos mencionados el ARCU-SUR -. Estos mecanismos descritos, desde el punto de vista de su utilidad e instrumentación estratégica, facilitan de acuerdo a Pires y Lemaitre (2008):

- a) A la formulación e implementación de políticas públicas en ES, a nivel nacional y regional;
- b) Al reconocimiento por sus comunidades internas, regionales e internacionales;
- c) Al incremento de la calidad de la producción científica de las IES, especialmente de los programas de posgrado;
- d) A la posibilidad de crear parámetros significativos entre los sistemas nacionales y, establecer bases de comparabilidad que permitan discutir de manera segura y transparente cuestiones como el reconocimiento de títulos y la acreditación; y
- e) A la puesta en marcha de programas de movilidad docente, de estudiantes y de profesionales (p. 300).

Todas estas iniciativas aportan en forma significativa al aseguramiento de la calidad de la ES sin enfatizar en las asimetrías existentes de cada país, ya que describe en forma integral las gestiones encaminadas por los diferentes actores educativos y sociales. Como lo afirma Pires y Lemaitre (2008):

[...] la mayoría de los casos la iniciativa para el desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad ha surgido a partir de políticas públicas o de instancias de gobierno, en la práctica cada país ha sabido encontrar el o los arreglos más apropiados a las condiciones en que se desarrolla su SES (p. 301).

A pesar del dinamismo de estas acciones, no se ha podido conseguir un verdadero desarrollo de los modelos de aseguramiento de la calidad en los países suramericanos, debido a la diferenciación entre los elementos de la doctrina educativa – leyes, políticas, criterios, mecanismos y procesos - en materia de evaluación y acreditación y la puesta en práctica de los mismos debido a la concepción e intereses de los entes ejecutores como: las carteras de Estado, las agencias y las mismas IES. Este contexto complejo afecta a la realidad de los SES conduciéndolos hacia el debilitamiento de su institucionalización y de sus finalidades, como también a la duplicidad parcial y total de esfuerzos provocando una sobrecarga en los entes evaluados y en los mismos encargados de la evaluación.

Además, como lo explica Pires y Lemaitre (2008):

Hay que reconocer los esfuerzos de países e instituciones aún en fase de consolidación en sus políticas de ES, por implantar y consolidar sus sistemas de evaluación, buscando una identidad propia sin desconocer la posibilidad de incorporar experiencias exitosas de otros países, tanto de Latinoamérica como de otras regiones. En este conjunto, se incluyen países como: Bolivia, Ecuador, Paraguay, Uruguay, Venezuela, entre otros (p. 302).

Estas decisiones en su praxis testifica el acrecentamiento de intercambios, acuerdos de cooperación y convenios a nivel regional en la arena de la evaluación y acreditación donde se destaca la socialización de las experiencias y de los logros alcanzados por los actores involucrados sean estos estatales, autónomos, públicos o privados, además permiten la efectividad y sustentabilidad de los modelos en desarrollo. En definitiva, como lo señala Pires y Lemaitre (2008): “[...] representa la posibilidad de construir una visión compartida hacia una política de evaluación regionalmente integrada y concomitantemente pautada en el reconocimiento de las diferentes realidades e intereses nacionales y locales” (p. 303).

Para alcanzar una verdadera convergencia de los SES en la región se debería incorporar instrumentos de aseguramiento de la calidad que manifiesten legitimidad técnica y social. Para que alcancen estos rasgos los investigadores Pires y Lemaitre (2008), proponen:

- a) Que el diseño de los mecanismos de aseguramiento de la calidad respondan a las necesidades e intereses de los actores sociales y académicos y no a las pretensiones burocráticas gubernamentales;
- b) Que prime la perspectiva académica y educativa en los elementos del diseño y desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación de la ES;
- c) Que se reconozca una verdadera independencia de los entes y agencias responsables de la evaluación y acreditación con respecto a la posible influencia de los gobiernos, de las IES y de otros intereses;
- d) Que se enfatice en la autonomía y la responsabilidad que tienen las IES frente a la construcción de la calidad de sus funciones sustantivas. Caso contrario se estará estableciendo mecanismos de auditoría y control con carácter punitivo y no de mejora continua; y

- e) Que los mecanismos de aseguramiento de la calidad tengan una tendencia hacia lo regional e internacional en cuanto a la esencia de sus criterios y aplicabilidad.

A pesar de estas diferencias en la ES y la necesidad de implementar ciertos elementos que permitan una correlación entre los sistemas en la región, la educación militar tradicionalmente posee ciertas características que se contraponen a este contexto heterogéneo, sustentados en la uniformidad de su estructura, en la flexibilidad de su currículo, en la finalidad común, en el cooperativismo históricamente existente, en la similitud de su normativa interna, en el empleo doctrinario conjunto, en sus capacidades, habilidades y conocimientos adquiridos y en la formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación del *ethos* militar.

Estos rasgos distintivos de la ESM, han permitido que por sí sola se produzca una analogía en la mayoría de los países de la región, especialmente en su estructura curricular y en la titulación de las carreras de grado o pregrado y posgrado, facilitando el reconocimiento de los mismos cuando por acuerdos bilaterales o institucionales se ha producido la movilidad docente y estudiantil – como se detalló en el “Capítulo 4” de esta investigación-. De esta manera estos procesos como lo señala Pires y Lemaitre (2008), “Pueden hacer una contribución significativa hacia la definición más clara y definida de los marcos normativos y regulatorios” (p. 312), siempre que estén alejados de los intereses burocráticos y políticos de los gobiernos de turno, para que su aplicabilidad sea de nivel nacional y regional.

Como se describió ut supra los SESM de los países suramericanos disponen de dos mecanismos de evaluación y acreditación; el primero, como parte de sus procedimientos internos de auditoria o inspección que de una u otra forma trata de cumplir con los objetivos estratégicos propuestos y siempre bregando por el mejoramiento continuo de sus procesos académicos, administrativos, financieros y del sistema en general. El segundo, es el modelo establecido por la agencia u organismo responsable del aseguramiento de la calidad de la ES, que se encuentra en su fase de experimentación en algunos países – como Bolivia, Paraguay y Uruguay - y en otros países están en la etapa de formalizar el proceso después del análisis realizado de los resultados de su aplicación – como son los casos de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela -, el caso de la educación militar de Brasil es especial, ya

que mantiene su autonomía inclusive frente a los mecanismos de evaluación y acreditación del sistema nacional con el aval de la normativa vigente.

La usanza de mecanismos nacionales de aseguramiento de la calidad en los SESM de los países de la región han provocado ciertas tensiones en cada uno de los procesos, debido a su estructura y a la presencia de estándares excesivamente rígidos, que no admiten la diferenciación y las peculiaridades de la carrera militar, especialmente en la evaluación externa debido a la ausencia de pares académicos especializados en el ámbito de la formación castrense. Por tal motivo algunos países como en los casos de Chile y Colombia han recurrido a pares académicos extranjeros – proporcionados por las fuerzas armadas de los EE.UU. - y otros países se encuentran coordinando la presencia de ellos –; el caso de Ecuador se está gestionando la colaboración de las fuerzas armadas de Chile -. En definitiva estos dos modelos evaluativos no se contraponen sino que se complementan en su praxis y finalidad, ya que su aporte esta direccionado hacia la calidad de las funciones sustantivas del SESM.

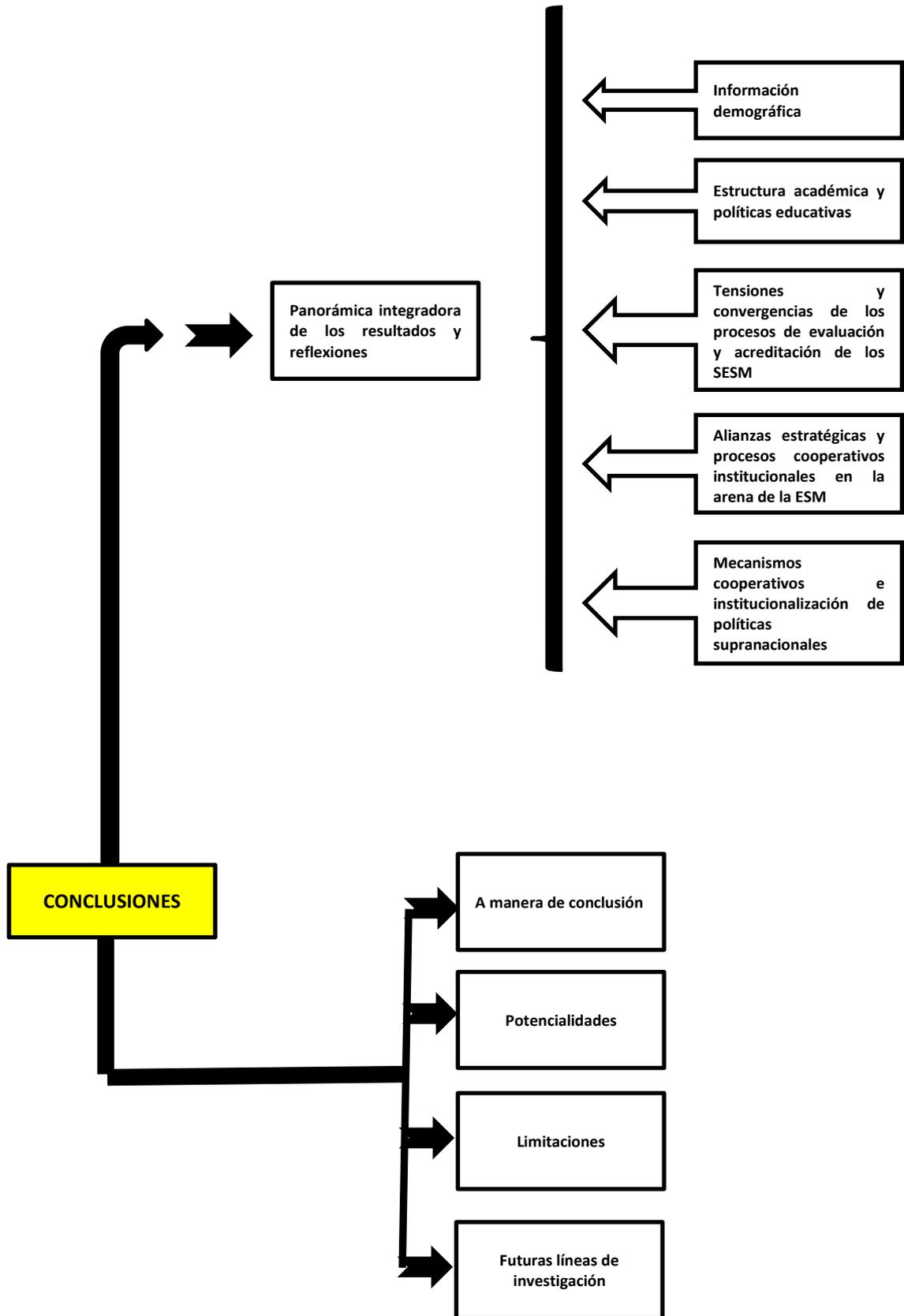
Estos rasgos distintivos de los mecanismos de aseguramiento de la calidad junto a la percepción existente en las fuerzas armadas sobre la intención gubernamental de mantener el control sobre todos los procesos educativos inherentes a la profesionalización del personal militar, a través de las agencias de acreditación en los diferentes países pertenecientes a UNASUR, han provocado la desconfianza de los SESM y de sus actores.

Debido a la estructura de sus herramientas, al diseño de los estándares de evaluación y acreditación, a la aplicación de estos mecanismos y a la normativa de respaldo, que es dirigida en forma generalizada a todas las instituciones, carreras y programas académicos sin tomar en cuenta sus diferencias y exigencias, lo que ha demandado la asistencia de un ente técnico y especializado en el área de la ESM, para que funja como organismo responsable en la gestión de los procesos de evaluación y acreditación con alcance nacional y regional.

Debido a las similitudes que comparten las instituciones educativas de fuerzas armadas de Suramérica en su marco estructural, académico, normativo, administrativo, funcional y profesional; y que ha sido evidenciado por todas las acciones de larga data que se han desarrollado en la palestra de la cooperación, de intercambios, de convenios y de asistencia en la formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación del

personal militar – proporcionado por la movilidad de alumnos y docentes -, hechos que facilitarían la instauración de un sistema integrado a nivel regional cuya finalidad principal sea alcanzar la integración del área de la seguridad y defensa a través del ámbito educativo militar.

CAPÍTULO 6



CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

6.1. Panorámica integradora de los resultados y reflexiones

Antes de mostrar los resultados obtenidos del análisis e interpretación de la información proporcionada por las fuentes primarias – actores involucrados entrevistados en profundidad – y fuentes secundarias – los diferentes documentos oficiales, artículos, leyes e investigaciones -, la intención de la presente investigación es proponer a partir de las dimensiones que estructuraron la guía de entrevista en profundidad, planteamientos teóricos, técnicos y prácticos que sean sustentados por la presencia de marcos regulatorios a nivel nacional y regional.

Con la pretensión de alcanzar los objetivos propuestos y dar respuesta a las interrogantes que guiaron este proceso investigativo, a través del énfasis otorgado al enfoque metodológico utilizado – descriptivo, exploratorio y estudio de caso - que facilitó la triangulación entre los referentes teóricos e información obtenida producto del relevamiento a través de la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos que consolidan la indagación de los diferentes procesos de aseguramiento de la calidad de la ESM – como la evaluación, acreditación y categorización -, la convergencia entre las políticas nacionales y supranacionales; y el dinamismo de los actores educativos responsables e involucrados en este proceso evaluativo de los SESM, llevados a cabo por las mismas instituciones castrenses o por las agencias y estamentos reconocidos por los diferentes países signatarios de UNASUR.

6.1.1. Información demográfica¹⁰⁹

Las preguntas que hacen referencia a esta dimensión fueron formuladas con el sentido de indagar sobre la gestión y administración que realizan los actores responsables o involucrados de los procesos de aseguramiento de la calidad de la ESM, cimentados en la experiencia, conocimiento, interés y continuidad en sus funciones inherentes, permiten determinar el nivel de desarrollo, la permeabilidad y la convergencia de estos

¹⁰⁹ De acuerdo a la información obtenida a través de las preguntas No. 1, 2 y 3 de la guía de entrevista en profundidad que consta en el Anexo I.

procesos hacia los SNES. Así también, el aporte para alcanzar una educación militar de calidad y la contribución a la toma de decisiones de los estamentos superiores tanto políticos y militares que viabilicen hacia la integración en el área de la seguridad y defensa a través de la ESM. Los resultados obtenidos en esta dimensión son:

En cuanto al personal comprometido en llevar a cabo estos procesos el 70% son militares en servicio activo; el personal militar en servicio pasivo o retirado con el 20% para los casos de Argentina y Ecuador y el 10% por personal civil en Colombia. El nivel jerárquico de los oficiales en servicio activo designados en estas funciones es de Coronel o Capitán de Navío con un porcentaje del 90% y el 10% restante Teniente Coronel como es el caso de Venezuela.

Estos resultados permitieron establecer que al tener personal militar en actividad al frente de estos procesos, es una de las causas del estancamiento y poco desarrollo de los mismos, debido al alto grado de rotación al que es sometido el personal castrense fruto de las políticas institucionales de fuerzas armadas, permaneciendo en sus funciones por un lapso promedio de dos años. Realidad contraria cuando los responsables de estos procesos son militares retirados o personal civil, ya que permite el empoderamiento de las funciones, un mayor aprendizaje basado en la experiencia y un mejor ejercicio de sus funciones contribuyendo a la efectividad de los procesos de aseguramiento de la calidad de los SESM.

En cuanto a la jerarquía militar para desempeñarse en estas funciones, al ser designados oficiales del nivel superior – Tenientes Coronales, Coronales o Capitanes de Navío - de acuerdo al escalafón de fuerzas armadas, lo que representa experiencia, conocimiento cabal del funcionamiento, de los requerimientos y de las necesidades institucionales en materia educativa y de empleo, lo que contribuye al establecimiento de los lineamientos de la gestión y administración de los procesos de aseguramiento de la calidad pero en asociación con el resto de indicadores demográficos de la presente investigación.

En cuanto al tiempo y experiencia de los actores en la función los países como Argentina, Colombia y Ecuador tienen un promedio mayor a ocho años, Venezuela mayor a cinco años; y el resto de países entre uno y tres años, de acuerdo a las políticas de designación y rotación reguladas por cada institución perteneciente a las fuerzas armadas. Los actores que han sido posesionados en estas funciones por un mayor tiempo – de cinco a más años -, les permitió alcanzar experticia en sus actividades convirtiéndose en actores sustanciales de los procesos, debido a su naturaleza intangible y de difícil reemplazo dentro de las instituciones castrenses. Adjudicándose por su valor y validez a sus tareas, facilitando el cumplimiento de los objetivos propuestos por las organizaciones – militares y estatales - en materia de evaluación y acreditación.

En cuanto al perfil profesional de los actores responsables de conducir la evaluación y acreditación de las instituciones, carreras y programas del área de la seguridad y defensa, todos tienen la capacitación de nivel posgrado, con la peculiaridad que el 50% de los funcionarios tienen la titulación y conocimiento en el área de la ES y también en seguridad y defensa, como son los casos de Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela; y el 50% que son los casos de Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay exclusivamente en el área de la seguridad y defensa. Un adecuado perfil para ocupar estas funciones se convierten en facilitadores de los procesos y no en obstaculizadores. Esto implica la necesidad que los funcionarios responsables de estos procesos tengan un conocimiento técnico tanto en el área militar como educativa, ya que estas competencias profesionales implican tener el conocimiento, las habilidades, las destrezas, las actitudes y las capacidades necesarias para poder desempeñarse en forma eficiente en las funciones y tareas que exigen los procesos de aseguramiento de la calidad, convirtiéndose en facilitadores e impulsores de las actividades que engloban su aplicación.

6.1.2. Estructura académica y políticas educativas¹¹⁰.

La evolución de la enseñanza militar a ESM y su articulación con los diferentes SNES en la región, se desarrollaron a través de varios métodos y procesos legislativos¹¹¹ de acuerdo a cada país. En los casos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y Paraguay, es decir el 50% de los países, fue realizado a través de una Ley de Reestructuración de fuerzas armadas. Cabe resaltar que el precepto legislativo en Brasil fue de intervención exclusiva al currículo de la enseñanza militar, adecuándolo a las exigencias de los sistemas nacionales para que sus estudios sean homologados y reconocidos a través de una titulación académica, conservando su autonomía total y legal. Al proceso de Chile se adicionó una ley que estructuraba la enseñanza militar acorde a su sistema de ES nacional, proporcionándole autonomía académica al igual que en el caso de Brasil.

En cambio, la educación militar en Colombia, Perú, Uruguay y Venezuela, es decir, el 40% de los países se realizó a través de la reestructuración de las instituciones castrenses propiciadas por la sanción de nuevas leyes orgánicas en el área de la ES. El caso ecuatoriano se lo realizó a través de la creación de una unidad académica – el Departamento de Seguridad y Defensa - como parte de la Universidad de Fuerzas Armadas - ESPE, con sus respectivas carreras de pregrado y programas de posgrados, relacionados con la formación profesional militar y de la sociedad en general.

Así mismo, en Argentina, Bolivia y Venezuela se crearon universidades militares como efecto de la reestructuración institucional de fuerzas armadas y la promulgación de sus respectivas leyes, con la finalidad de aglutinar a todas las instituciones, carreras y programas concernientes al área de la seguridad y la defensa – del Ejército, Marina y Aviación - con el objetivo primordial de alcanzar por una parte la conjunción operativa, la unicidad doctrinaria y la integración educativa de las instituciones y como segundo

¹¹⁰ De acuerdo a la información obtenida a través de las preguntas No. 4, 5, 6, 7, 8 y 9 de la guía de entrevista en profundidad que consta en el Anexo I.

¹¹¹Entendiéndose como la técnica de elaboración de leyes guiado por el principio de razonabilidad que obliga a que los actos de los poderes públicos deban seguir el debido proceso bajo pena de ser declarados inconstitucionales.

elemento lograr el empoderamiento e interacción corresponsable de la sociedad civil y militar en asuntos de seguridad y defensa a través de las carreras y programas de posgrado con sus respectivas líneas de investigación de manera que contribuyan estratégicamente al desarrollo de cada país.

Ergo estas nuevas arquitecturas institucionales produjeron que los sistemas educativos militares estén regidos por dos ejes y varias dimensiones, que no se superponen entre ellos, al contrario son complementarios y contribuyen al fortaleciendo de su accionar. El primero, el eje militar políticamente dirigido por la Cartera de Estado de la Defensa, estratégicamente por los Comandos o Jefaturas de Estado Mayor Conjunto por medio de sus Departamentos de Educación y Doctrina Conjunta, operativamente por las Direcciones o Comandos de Educación de cada fuerza – Terrestre, Naval y Aérea – y finalmente ejecutado por las universidades o instituciones de educación militar, con el objetivo de mejorar la capacidad operativa de los miembros de fuerzas armadas a través de la formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación de calidad, acorde a las necesidades y amenazas en el área de la defensa y seguridad que permita cumplir con las misiones constitucionales y contribuir al desarrollo de sus países.

El segundo, es el eje de la ES, políticamente dirigido por los Ministerios de Educación u otros organismos gubernamentales afines, responsables de la administración y de la gestión de la ES y por sus agencias o entes que se encargan de esta actividad tan compleja como son los diferentes procesos de aseguramiento de la calidad, cuyo objetivo es velar por el cumplimiento de las políticas públicas de ES, ciencia y tecnología con un enfoque estratégico de calidad en todos los procesos educativos de nivel superior, basados en los respectivos modelos adoptados y marcos regulatorios que los sustentan.

Todos las acciones descritas a priori en materia de transformación institucional, académica y de implantación de políticas educativas en los SESM en cada uno de los países miembros de UNASUR, han facilitado la ejecución y desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad en diferente medida, ya que están en consonancia con su respectiva legislación,

requerimientos y acuerdos con las agencias o entidades responsables de estos procesos, resaltando la importancia de la práctica y de los resultados de los diferentes modelos evaluativos llevados a cabo por las propias instituciones castrenses, lo que ha facilitado el intercambio de información, el cumplimiento de criterios y la ejecución cristalizada por los entes gubernamentales responsables que han certificado la calidad de la educación militar.

Así mismo, las políticas educativas generadas e implementadas en los países de la región involucran directamente a la ESM, ya que forma parte de los sistemas nacionales y emergen como una respuesta a los fenómenos que actualmente están influenciando a la sociedad y a los países en general, como son: la globalización; la internacionalización; la regionalización; la sociedad del conocimiento, el vertiginoso desarrollo de las nuevas tecnologías y sistemas de comunicación e información; la economía del mercado; y la liberación del comercio; como también los diferentes escenarios y amenazas que afectan a la seguridad y defensa de cada uno de los países y de la región.

Manifestaciones que impulsaron a que las agendas políticas de los sectores ES y seguridad y defensa adquieran una visión más amplia que la nacional y se piense en su alcance regional, afianzados por los diferentes procesos de integración que se llevan a cabo en el subcontinente – como se describieron en los Capítulos 3 y 5 de la presente investigación -; de esta forma el mapa de acuerdos regionales que está compuesto por varias propuestas convergentes y complementarias - como: CAN, MERCOSUR, UNASUR entre las más importantes - han permitido formalizar e incrementar las diferentes acciones de cooperación y de intercambio, que en materia de educación se han fomentado históricamente entre las fuerzas armadas de la región; transfigurándolas de simples compromisos institucionales en materia educativa a decisiones estratégicas de nivel gubernamental.

Estas acciones vinculadas a la trayectoria de la UNASUR en la conformación de espacios institucionales para la formulación de políticas regionales en diferentes áreas estratégicas y en especial en seguridad y defensa han sido incipientes y se lo ha realizado con establecimiento de consejos sectoriales de nivel ministerial; estamentos que han plasmado su gestión por

medio de planes de acción que contienen iniciativas factibles a mediano y corto plazo, cuyo avance ha estado condicionado a la voluntad política de los países y de los miembros de la comisión designada.

En el caso de la integración regional en materia de seguridad y defensa, está compuesta por varios ejes¹¹² temáticos siendo uno de los cardinales la “formación y capacitación”, en el que consta varios proyectos con énfasis en la ESM – formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación de los cuadros militares -, y especialmente en el ámbito de la movilidad docente y estudiantil de alcance regional; homologación y reconocimiento de estudios y títulos; y la evaluación y acreditación. Pero hasta la presente fecha no se ha conocido los resultados de la gestión de acuerdo a la información proporcionada por el 100% de los funcionarios responsables de estos procesos en cada uno de los países signatarios del organismo.

6.1.3. Tensiones y convergencias de los procesos de evaluación y acreditación de los sistemas de educación superior militar¹¹³.

De acuerdo al relevamiento y análisis de la información se pudo determinar que las políticas educativas expedidas para llevar a cabo los diferentes procesos de aseguramiento de la calidad de la ESM de los países miembros de UNASUR tanto castrenses como nacionales, han fortalecido a cada uno de los SNES, ya que las diferentes experiencias ocurridas durante su ejecución han sido tomadas en cuenta para la mejora técnica de los procedimientos evaluativos y a la trayectoria de los saberes específicos de la formación militar, sin afectar a la autonomía académica que poseen legalmente ciertas instituciones militares como son los casos de Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay.

Estos países han modificado sus procesos internos de evaluación y acreditación adecuándolos a los modelos, a las exigencias y a los criterios o estándares de las agencias nacionales, pero manteniendo su propia ejecución e

¹¹² Son cuatro los ejes del área de la seguridad y defensa: Políticas de Defensa; Cooperación Militar, Operaciones de Paz y Asistencia Humanitaria; Industria y Tecnología de la Defensa y; Formación y Capacitación.

¹¹³De acuerdo a la información obtenida a través de las preguntas No. 10, 11, 12 y 13 de la guía de entrevista en profundidad que consta en el Anexo I.

informando los resultados alcanzados al ente gubernamental para su análisis y trámite de reconocimiento o acreditación. En cambio el resto de países como: Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, manejan un modelo híbrido, dual y complementario – el propio de fuerzas armadas y el de la agencia gubernamental - en la ejecución y en los productos, pero los dictámenes son de declaración exclusiva del organismo de carácter nacional en materia de evaluación y acreditación.

Por consiguiente, los modelos de evaluación y acreditación que se llevan a cabo en los SESM de los países miembros de UNASUR, tienen características diferenciadas acordes a legislación que las sustenta. Por una parte, se encuentran los países que tienen una total autonomía académica – como son los casos de Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay - , en los cuales su modelo se centra en la autoevaluación como un mecanismo principal, basado en los indicadores establecidos por las agencias nacionales, cuyos resultados son analizados para proporcionar el dictamen de la calidad de sus procedimientos académicos. El otro grupo de países – Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela - que tienen el modelo complementario, que se basa en actividades de autoevaluación, evaluación externa a través de pares académicos y acreditación, desarrollados por las mismas IES y por las agencias nacionales en lo pertinente a cada institución.

Cabe mencionar que en los países del segundo grupo se ha realizado una adecuación de las carreras y programas académicos militares a los criterios establecidos por las agencias, situación que ha creado tensiones y desconfianza en los resultados derivados de la evaluación externa, ya que no poseen pares académicos con conocimiento y experiencia en el ámbito de la educación y en la formación del ethos militar.

Es perentorio mencionar que países como Perú, Chile y Colombia han realizado acciones para suplir estos inconvenientes. Chile y Colombia han recurrido a la asistencia de pares académicos internacionales pertenecientes a EE.UU. y Perú a través de una comisión especial conformada por personal militar y por funcionarios especialistas en ES, pertenecientes a la agencia de evaluación y acreditación nacional, los mismos que analizaron y construyeron

estándares propios acordes a la enseñanza militar para conducir los procesos de aseguramiento de la calidad, los cuales fueron plasmados en un modelo de calidad aprobado por el directorio de la agencia nacional.

En el caso de Ecuador, se realizarán estos procesos en el año 2017, para lo cual se están llevando a cabo reuniones informativas entre los directivos de la universidad y funcionarios del CEAACES, para analizar y buscar soluciones a los problemas de la aplicación del modelo nacional y adecuarlos a la naturaleza de la profesión militar, actividad que está siendo liderada por el Consejo del Departamento de Seguridad y Defensa.

En este sentido, la dinámica y los efectos de la aplicación de estos modelos de evaluación y acreditación en los SESM de la región, han proporcionado pertinencia y eficacia a la estructura y gestión académica de las instituciones o universidades castrenses en el contexto nacional con proyección al escenario regional e internacional, ya que garantizan la eficiencia de las competencias y saberes que requiere el personal militar para hacer frente a las diferentes amenazas que atentan contra la seguridad y defensa de los países y de la sociedad en general.

De igual forma, estos procesos han favorecido al desarrollo de una cultura de calidad, al mejoramiento continuo de los procesos sustantivos, a la gestión de las instituciones y de los actores involucrados, de tal forma que puedan cubrir las expectativas y exigencias de cada país y el reconocimiento social nacional e internacional con el uso de la comparabilidad de los logros alcanzados en el empleo de las fuerzas militares tanto en forma individual como conjunta (como es el caso de las Misiones de Mantenimiento de la Paz dirigidas por la ONU o ejercicios militares conjuntos). Además faculta la articulación entre los programas académicos de nivel pregrado o grado del área de conocimiento de la seguridad y defensa con los programas académicos de posgrado de igual o de diferente área debido a la formación multidisciplinaria que actualmente recibe el personal militar en los diferentes niveles y al reconocimiento de sus estudios como de su titulación.

Bajo estas premisas las diferentes iniciativas de integración y cooperación regional en el ámbito de la seguridad y defensa han adquirido

varios matices configurados por los distintos proyectos de interacción interestatal - que fueron descritos en el Capítulo 3 de la presente investigación -, que se han basado en su mayoría en la lógica económica y comercial, pero UNASUR ha demostrado su carácter multidimensional estratégico dando un lugar privilegiado en la agenda política regional al área de la seguridad y defensa, ya que comprende un sinnúmero de opciones que engloban desde el nivel estratégico hasta el operacional cuya interacción genera confianza entre los actores y el fortalecimiento de los compromisos instituidos.

Estas consideraciones específicas dieron paso a la creación del CDS como un ente técnico operativo que ha facilitado la identificación de los factores de amenaza y de riesgo para la región, fomentando una perspectiva compartida sobre los asuntos de defensa y seguridad, legitimando el desarrollo de representaciones conceptuales comunes que permitan la articulación de políticas regionales. Y es aquí donde la educación ocupa un papel protagónico transformándose en una herramienta estratégica para el proceso de integración y cooperación, sustentada en la dinámica establecida entre el aprendizaje y los conocimientos previos, mediante la cual se crea las condiciones para que prime los criterios compartidos proporcionando las bases del sentido de pertenencia hacia a una colectividad bajo un mismo sistema de valores, símbolos, doctrinas y su esencia.

Por tal motivo al ser los modelos de aseguramiento de la calidad, acciones propias de la comparación y experiencia entre los SES, son ellos los que facilitan la concertación de criterios y conducen hacia la articulación y convergencia de los sistemas como ejes o elementos claves en la integración del área de la seguridad y defensa.

6.1.4. Alianzas estratégicas y procesos cooperativos institucionales en la arena de la educación superior militar¹¹⁴.

De acuerdo a la información proporcionada por las instituciones armadas de los diez países que conforman las unidades de análisis de la presente investigación, se determinó que a lo largo de la historia de fuerzas

¹¹⁴ De acuerdo a la información obtenida a través de las preguntas No. 14, 15 y 16 de la guía de entrevista en profundidad que consta en el Anexo I.

armadas especialmente en Suramérica, han existido estrategias y mecanismos sean estos formales, como parte de las agendas políticas gubernamentales o informales, como una práctica e iniciativa institucional castrense que han facilitado la cooperación e intercambio entre los países, tomando como eje principal el ámbito educativo, generando movilidad de alumnos y docentes – cadetes e instructores en el argot militar -, a través de los entendimientos como resultado de las conferencias bilaterales entre las fuerzas armadas de la región, que se desarrollan cada dos años o cuando existan situaciones de índole estratégico que ameriten su actuación.

La presencia de estos espacios estratégicos según los diez entrevistados, han proporcionado entornos de confianza y avances en la resolución de divergencias en el ámbito de la defensa y seguridad, ya que permiten conocer las realidades y necesidades de cada país, que a través de la educación militar ha logrado fortalecer el ámbito interoperacional o multinacional, y la manera de hacer frente a las amenazas comunes o transnacionales que pueden afectar al área de la seguridad y defensa de la región. Todas estas acciones de una u otra forma fortalecen las intenciones de integración en este andamiaje subcontinental.

Además la educación militar al ser un sistema único en cada país, de naturaleza análoga en su doctrina y de características similares en su estructura y funcionamiento, son peculiaridades que contribuyen al conato de establecer procesos académicos regionales.

Estos atributos propios de los SESM en conjunción con el desarrollo de los mecanismos descritos ut supra entre las fuerzas armadas del subcontinente, contribuyen condicionadamente al establecimiento de modelos de aseguramiento de la calidad en el ámbito de la educación militar, pero deben ser institucionalizados con el establecimiento de políticas en el área de la seguridad y defensa de alcance nacional y regional.

Estos lineamientos decisionales inicialmente deberán atender a las necesidades e intereses particulares de los países y posteriormente a las expectativas y finalidades de tipo regional, ya que estos procesos de intercambio y cooperación entre las instituciones castrenses en el ámbito

educativo, debido a la dinámica de la movilidad de alumnos y docentes, exigen una mayor calidad de los programas académicos que se ofertan, así mismo, existe la necesidad de consolidar acuerdos o proyectos establecidos y alinearlos a un marco legal que garantice su ejecución y reconocimiento en el marco de UNASUR. Esto incide en la necesidad de disponer de un modelo de evaluación y acreditación para la ESM a nivel regional y que a su vez se convierta en un pilar que fomente la integración del área de la seguridad y defensa.

Al alero de estas argumentaciones es necesario mencionar que UNASUR a través del CDS ha tratado de delinear estrategias y objetivos que han tenido un desarrollo insipiente, adecuado a la extensión de sus intereses y a la limitación en la concreción de los mismos, debido a la existencia de divergencias que no han podido ser superadas en su totalidad en: la conceptualización y entendimiento de la seguridad y defensa; en los intereses estratégicos; en los recursos y capacidades operativas; en las tendencias políticas; y en la cultura e identidad de los países. Por lo que la naturaleza de este organismo – CDS -, se limitó a ser una entidad de consulta y cooperación y no el de una alianza militar como se pretendía en la propuesta inicial.

Estas divergencias de acuerdo a las declaraciones de los entrevistados, podrían ser superadas a través del fortalecimiento del eje de formación y capacitación militar del CDS, prácticas que han estado presente históricamente en los acuerdos y entendimientos entre las fuerzas armadas en la región. Pero estas experiencias se han visto limitadas debido al talento político de las decisiones restándole la importancia que revisten para este proceso integracionista.

Según las fuerzas armadas de Brasil es muy prematuro propender hacia la integración en el área ya que se necesita consensuar, y la aquiescencia de criterios y políticas con los demás países signatarios y sobre todo de la institucionalización del CDS; en otras palabras, de la voluntad política para la ejecución de sus objetivos por tal motivo priman las acciones de cooperativismo e intercambio. En el caso de Paraguay existe una falta de

intercomunicación de los proyectos, acciones y decisiones tomadas por el CDS.

En cambio para Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela, es posible llegar hacia una integración en la seguridad y defensa a través del desarrollo de los objetivos del eje de formación y capacitación del CDS, siempre y cuando prime el gradualismo y la flexibilidad acorde a las realidades y escenarios de los países miembros de UNASUR, ya que permitirá el intercambio de experiencias y el desarrollo de iniciativas conjuntas. Como es el caso de los procesos de aseguramiento de la calidad que ya han sido contrastados a través del intercambio y movilidad de alumnos e instructores en el área de la educación militar de nivel pregrado o grado y posgrado, estando pendiente para su establecimiento de la normativa y el órgano rector de alcance supranacional.

6.1.5. Mecanismos cooperativos e institucionalización de políticas supranacionales¹¹⁵.

Como se describió ut supra y de acuerdo al testimonio facilitado por las unidades de análisis de esta investigación, se determinó que las diferentes acciones de intercambio en los ámbitos educativos y profesionales han generado el fortalecimiento de las relaciones entre las fuerzas armadas de los diferentes países de la región, prevaleciendo sus intereses comunes y particulares. Estas gestiones han incrementado la cooperación y el compromiso, fomentando la confianza y la visión conjunta entre los países suramericanos especialmente en el área en cuestión, pero debido a la ausencia de acuerdos y normativas dinámicas de alcance supranacional la aspiración hacia una integración regional se ha mantenido estática primando el intercambio, la reciprocidad y la asistencia entre las instituciones castrenses consolidados por sus correlaciones tradicionales.

La posición de Brasil frente a este tema, puntualiza la complejidad de alcanzar una verdadera integración debido a la diversidad y heterogeneidad de los países de la región en los factores de carácter: político, económico, social,

¹¹⁵ De acuerdo a la información obtenida a través de las preguntas No. 17, 18 y 19 de la guía de entrevista en profundidad que consta en el Anexo I.

cultural, estratégico militar, entre otros; pero está a favor de la cooperación e intercambio especialmente en materia de educación castrense que se ha manifestado desde la década de los setenta y a través de este elemento es posible alcanzar una integración parcial en sus primeros pasos.

El resto de países indicaron que la débil institucionalidad de UNASUR y del CDS, es la principal causa para su insipiente desarrollo y accionar, pero destacan las diferentes iniciativas que se han propuesto en materia de ESM y consolidación de una visión integral en cuanto a la presencia de amenazas representadas por actores no estatales que actúan con una dinámica transnacional y operan con violencia de acuerdo con criterios asimétricos, como causales que impulsará la tan ansiada integración en el escenario de la seguridad y defensa, pero que requieren de iniciativas y entes multilaterales de alcance regional para su gestión como lo es el CDS debido a sus características técnicas y la anuencia política de los países signatarios de UNASUR.

Bajo este marco argumentativo y de acuerdo a la opinión vertida por los entrevistados, se pudo determinar que el proceso integracionista llevado a cabo por UNASUR rompe los esquemas tradicionales economicistas de sus antecesores en la región – CAN, MERCOSUR, entre los más destacados -, ya que promueve la integración por medio de otras áreas estratégicas de gran interés como: política, educación, energía, infraestructura, medio ambiente y especialmente el ámbito sensible de la seguridad y defensa. Convirtiéndose en una estrategia de inclusión regional por parte de América del Sur y bajo este esquema su presentación al escenario internacional.

UNASUR para la operacionalización de sus objetivos estableció los Consejos Sectoriales o Ministeriales y de esta manera emerge el CDS como una instancia de consulta, cooperación y coordinación que promueve las iniciativas bilaterales y multilaterales en materia de seguridad y defensa. Para el desarrollo de estas acciones se basa en cuatro ejes: políticas de defensa; cooperación militar, acciones humanitarias y operaciones de paz; industria y tecnología de la defensa; formación y capacitación. Lineamientos que se

encuentran plasmados en planes operativos de libre iniciativa y compromiso en cuanto a su materialización.

En el cuarto eje que atañe a la presente investigación sobresale la iniciativa de “proponer programas de intercambio docente y estudiantil, homologación, evaluación y acreditación de estudios, reconocimiento de títulos y becas entre las instituciones existentes”, con responsabilidad de Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. Cabe resaltar que no ha tenido avances significativos debido a la ausencia de voluntad política de los países, pero en el análisis se pudo determinar que existe un alto grado de homogeneidad en los SESM de los países en el marco de UNASUR, lo que facilitaría la ejecución de estas actividades, pero bajo la lógica de respeto a los marcos regulatorios y particularidades nacionales.

Así mismo, es importante resaltar el interés demostrado por el CDS por la formación académica de militares y civiles en el área de la seguridad y defensa, corolario que permitió la creación de dos entes académicos transnacionales: el Centro de Estudios Estratégicos de Defensa (CEED) y la Escuela Suramericana de Defensa (ESUDE).

El primero, se erige como un organismo de investigación responsable de la generación y difusión del pensamiento estratégico a nivel regional, que coadyuve a la coordinación y la armonización en materia de políticas de seguridad y defensa en Suramérica. La segunda, se instituye como un centro de altos estudios y de articulación de redes entre las iniciativas nacionales de los países miembros, para la formación y capacitación de civiles y militares en materia de defensa y seguridad regional de manera que se pueda alcanzar una convergencia de criterios entre los dos sectores mencionados en pos de ejercer una conducción de tipo democrático constitucional en el sector defensa por personal idóneo y el fortalecimiento de fuerzas armadas.

La creación de estos dos organismos de carácter académico – investigativo demuestra la necesidad y el compromiso que la UNASUR y el CDS tienen hacia la ESM, ya que definieron que es uno de los principales mecanismos que permitirá construir una visión común en materia de seguridad

y defensa como punto de inicio y su fortalecimiento facilitaría la integración formal en esta área.

Enmarcado en este proceso, según al CEED-CDS (2010) y corroborado por los países signatarios de UNASUR, la finalidad de la génesis de estas dos instituciones de índole académico- investigativo es identificar los factores de amenaza y de riesgo para la región; fomentar una visión compartida sobre los asuntos de defensa y seguridad; y desarrollar enfoques conceptuales comunes que permitan la articulación de políticas regionales en materia de defensa y seguridad. Todas estas acciones basadas en la naturaleza dinámica de su desarrollo, proclive a la gestión del cambio y con capacidad de adaptación a los nuevos escenarios nacionales, regionales e internacionales.

En este sentido, se impone la ESM como una herramienta de índole transcendental que genera pertenencia hacia una comunidad – para el objeto de esta investigación hacia la región suramericana -, debido a la presencia de analogías en los sistemas de valores, en los símbolos, en las doctrinas propias de la formación del ethos militar y en el empleo del instrumento de la seguridad y defensa, generando semejanzas en su estructura, en su administración, en los conocimientos y en el aprendizaje por interacción de los intercambios y la movilidad estudiantil y docente. Este andamiaje descrito facilita el establecimiento de un modelo que garantice el aseguramiento de la calidad de la ESM en la región, sustentado por políticas de nivel supranacional acorde a las necesidades y exigencias de fuerzas armadas, de los países y de la región.

6.2. A manera de conclusión

La presencia de tensiones entre la dinámica de la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación; y el entramado institucional de los SESM de los países en el marco de UNASUR, se puede inferir que la reestructuración institucional y académica de la educación militar, facilitó la presencia formal, institucionalizada y legalmente de dos modelos.

El primero, es propio de las organizaciones militares con la finalidad de realizar una inspección o auditoria que permita verificar el cumplimiento de los

objetivos que se encuentran alineados a la planificación estratégica de cada institución, resaltando su naturaleza punitiva y de estricto cumplimiento. El segundo, es privativo de las agencias de evaluación y acreditación de cada país, cuyos resultados permiten en forma exclusiva el reconocimiento y el aseguramiento de la calidad de las funciones sustantivas de las IES pertenecientes al ámbito militar.

Es importante resaltar que estos modelos son complementarios y no se contraponen entre ellos, debido a que los criterios de evaluación utilizados en un gran porcentaje son similares por la adaptabilidad y al acatamiento por parte de las instituciones del SESM a los establecidos por los sistemas nacionales con el propósito de que las instituciones y los programas de pregrado o grado y posgrado sean reconocidos y avalados en cada uno de los países.

A pesar, de que a ciertas instituciones castrenses de los países de la región disponen legalmente de una total autonomía en su planificación y gestión educativa – como el caso de Brasil y Chile –, los diferentes gobiernos han tratado de buscar las herramientas gubernamentales para que los SESM se incluyan íntegramente a los procesos nacionales, como son los procesos de aseguramiento de la calidad, ya que existe el criterio al interior de fuerzas armadas que a través de los mismos pueden ejercer una forma de control en las instituciones castrenses y especialmente en la formación del ethos militar, por la desconfianza que no ha podido ser superada en su totalidad, fruto de las dictaduras militares presentes en el siglo XX en los países de la región y especialmente a las represiones que se llevaron a cabo en contra de las esferas públicas y políticas, que fueron más acentuadas como los casos de Argentina y Chile; a la necesidad de tener la subordinación y el control civil de las instituciones armadas como una finalidad de la reinstauración de los regímenes democráticos en los países suramericanos.

Estos presupuestos se han tornado en una atmósfera de tensión y defidencia en los SESM de la región debido a que ciertos procesos del aseguramiento de la calidad han sido impuestos, inobservando la naturaleza y las especificidades de la formación militar en forma técnica; gracias a la aplicación de criterios estandarizados de otras carreras o profesiones especialmente en la evaluación externa con el empleo de pares académicos sin experticia y sin conocimiento en el área de la seguridad y defensa. Sin

embargo, los modelos en praxis tienen en su gran mayoría el mismo andamiaje: autoevaluación, evaluación externa, acreditación y categorización.

Con respecto a la contribución de las alianzas estratégicas, las relaciones institucionales, los intereses comunes, la cooperación e intercambio entre las fuerzas armadas de los países miembros de UNASUR en el ámbito de la ESM afines a los objetivos propuestos por el CDS, se determina que se estructuran en cuatro ejes cardinales como fueron descritos *ut supra*; fundamentados en aspectos políticos, operativos o empleo y educativos del instrumento militar de la seguridad y defensa incidiendo en los cuadros profesionales de fuerzas armadas.

Estos lineamientos – ejes cardinales -, han sido establecidos en cada uno de los planes y programas diseñados por el CDS, pero su desarrollo ha dependido de la efectividad de los compromisos y voluntad política de los actores involucrados – políticos y militares -, bajo este panorama sobresale la educación militar como un pilar dinámico y armónico que posibilita el cumplimiento de objetivos tanto del CDS como los de UNASUR. Así lo demuestra la creación de dos instituciones de carácter académico – científico como son: el CEED y la ESUDE, como entes responsables de la generación de conocimiento y difusión de un pensamiento estratégico suramericano en materia de defensa y seguridad tanto regional, como internacional; además se ha fortalecido a través de las respectivas agendas políticas el intercambio y la movilidad tanto estudiantil como docente.

Estas acciones han generado un hito sin precedentes, ya que articula la formación de civiles y militares con una visión integracionista y de consenso fundamentada en la construcción de la paz y de la cooperación en el área de la seguridad y defensa. Además estos procesos cooperativos estratégicos se han fundamentado en el intercambio y movilidad del personal militar, lo que ha permitido una interacción académica en todos los niveles contribuyendo a la generación de una doctrina militar y empleo conjunto, pilar fundamental para instituir una educación militar de alcance transnacional.

Para explicar la influencia de la estructura académica de los SESM de los países miembros de UNASUR, por efecto del establecimiento de políticas educativas que contribuyan a los objetivos propuestos por el CDS, se iniciará haciendo hincapié a la definición de ESM – que fue descrita en el Capítulo 1 de la presente investigación -,

como: “El conjunto de actividades académicas generales y específicas destinadas a la formación integral del militar, con énfasis en la cultura militar, ciencia militar, áreas del conocimiento complementarias y preparación física especial, fortalecidas con valores y principios que rigen a la profesión y a la sociedad, que permita adaptarse a la dinámica de los cambios, contribuyendo al desarrollo nacional y colaborando en los desafíos del contexto regional e internacional en el área de la seguridad y defensa, respetando en forma irrestricta las leyes, normativas vigentes y los derechos humanos, que permitan configurar el perfil profesional del militar”.

Todas las dimensiones formuladas consolidan esta definición y clarifican la naturaleza de la formación del ethos militar, que es compartida por los diferentes actores de los SESM de los países de la región debido a su similitud estructural, conceptual y dogmática. Así mismo, los diferentes procesos de aseguramiento de la calidad, nacen como una solución a los problemas que enfrentan los SES en cuanto a su desarrollo, a la diversificación, a su pertinencia, a su capacidad de competitividad, a la eficiencia y a la certificación de sus funciones sustantivas.

Conflictos que también están vinculados con la educación militar, ya que es un elemento fundamental de los sistemas nacionales y que tiene reconocimiento de los múltiples marcos regulatorios vigentes que consolidan a la ES, pero además es influenciado por lo vertiginoso de los cambios y el alcance de los factores de riesgo y amenazas en los contextos nacionales, regionales e internacionales que violentan a los escenarios de la seguridad y defensa.

Estas similitudes que caracterizan a los SESM, junto a la necesidad del empleo transnacional del instrumento militar y de sus medios, fundamentados en una doctrina militar conjunta constituyen la plataforma que facilita el establecimiento de procesos de evaluación y acreditación de alcance regional que permitan la formulación de objetivos comunes y que se puedan transformar en políticas supranacionales con atingencia directa a la necesidad de calidad en la formación del profesional militar y a la eficiencia en los resultados de su intervención ante las amenazas que atentan a la seguridad y defensa de los países y de los conciudadanos de la región.

Estos lineamientos propuestos argumentan el papel fundamental que podría cumplir el CDS como una instancia técnica de consulta, cooperación, coordinación y de fomento en materia de formación y capacitación militar, es decir en el ámbito de la

ESM en general, con capacidad de decisión frente a las acciones propuestas por los planes de acción, pero que requiere de un mayor fortalecimiento político y legal en todas sus instancias para llevar a cabo su gestión y proyectos.

Así mismo, en la identificación de un proceso implícito o explícito de evaluación y acreditación de la ESM y su relación con las políticas atravesadas por lógicas cooperativas previas a UNASUR pero reafirmadas por la institucionalización de un modelo. Se puede deducir que por efecto de las iniciativas históricas formales o informales presentes en la agenda de las fuerzas armadas de la región, donde la ESM ha ocupado un lugar de privilegio en la práctica se han podido realizar acciones de intercambio, asistencia y de compromisos bilaterales y multilaterales en la arena de la ESM, que han sido utilizados como instrumentos que conducen hacia la colaboración y no solo a la edificación de la confianza.

Estos ejercicios colaborativos han permitido que se estrechen los lazos de amistad, confianza y de intercambio de experiencias en el campo militar, pero especialmente se ha producido un fenómeno de reestructuración y adaptabilidad académica y curricular en los SESM, generando un alto porcentaje de afinidad y semejanza en los programas y carreras de formación, especialización, perfeccionamiento y capacitación del personal militar – es decir pregrado o grado y posgrado -, factores que podrían facilitar la creación de un modelo propio de aseguramiento de la calidad – evaluación, acreditación y categorización – de los SESM donde prevalezca los aspectos particulares y técnicos de la profesión castrense que le permitan su reconocimiento y prestigio y sobre todo la reinserción social de la profesión militar.

Este modelo deberá poseer criterios exclusivos y competentes a una formación militar de calidad, propuestos por la comunidad académica y militar de la región, además debe ser complementario a los patrones de evaluación y acreditación y al marco regulatorio de cada país, evitando la superposición de funciones de las agencias nacionales, acercándose hacia una analogía al procedimiento empleado por el sistema del ARCU-SUR del MERCOSUR – que fue analizado acuciosamente en el Capítulo 3 de la presente investigación -, además es imperioso que dicho modelo deberá ser regentado por un organismo de naturaleza mixta entre lo educativo y militar, su alcance deberá ser supranacional, donde se afiance la necesidad de integración y cooperación

en temas de seguridad y defensa; en donde exista una identificación y consenso conceptual para la identificación de las amenazas comunes; en que los objetivos hacia la integración sean consensuados y no se vean opacados por los intereses ideológicos políticos de los gobiernos de turno; en que uno de los principales mecanismos de solución a los problemas dependerá de las capacidades y del empleo militar.

En conclusión debería redefinirse el rol del CDS para que pueda fungir además como agencia de evaluación y acreditación de la ESM en la región, lo que le permitirá fortalecer la institucionalidad de UNASUR y de sus Consejos Sectoriales, trazando el camino hacia una verdadera integración en el área sensible de la seguridad y defensa a través del accionar dinámico de la ESM.

6.3. Potencialidades

En relación a las potencialidades que contribuyeron a la presente investigación, es menester identificar que favorecieron al desarrollo y relevamiento de la información.

La primera, se basa en facilidad del acceso a la información que tuvo el investigador debido a que es miembro de fuerzas armadas y a la experiencia profesional en el ámbito educativo militar, lo que le permitió romper con las barreras que tradicionalmente las instituciones armadas han manifestado debido a su naturaleza de desconfianza, seguridad y compartimentación de la información relacionada a su estructura y procesos, logrando la confianza y pertinencia al trabajo investigativo por parte de las autoridades militares y unidades de análisis.

La segunda, se centra en el conocimiento de los canales de comunicación propios de las instituciones militares por parte del investigador, lo que facilitó la realización de eficientes coordinaciones con los funcionarios de las instituciones del SESM de la región y la comprensión de la información proporcionada por los actores involucrados.

La tercera, fue la confianza en la intervención del investigador en el abordaje de la problemática esbozada consiguiendo un efecto de oportunidad de mejora a los procesos académicos sustantivos de la educación militar.

La cuarta y última, respecto a la recopilación de la información hubo la participación de la totalidad de las unidades de análisis integrada por los funcionarios responsables directos de gestionar los procesos de aseguramiento de la calidad propios de las instituciones militares y proporcionar toda la información que requieran las agencias nacionales, lo que mitigó la presencia de errores posibles debido a la representatividad de la muestra seleccionada equivalente a la población total. Además se destaca la utilización de diferentes instrumentos para el relevamiento de la información como: entrevistas en profundidad, análisis de documentos de carácter oficial, textos legales, informes evaluativos y modelos de aseguramiento de la calidad utilizados en los diferentes países.

6.4. Limitaciones

La principal limitación encontrada durante todo el proceso investigativo fue los pocos estudios e investigaciones existentes en el campo de la ESM, lo que impidió una mayor profundización en el marco teórico y estado de arte que sustenta la presente investigación debiendo adecuar los existentes al campo educativo castrense.

6.5. Futuras líneas de investigación

Interpretando las limitaciones y las interrogantes que se presentaron a lo largo del proceso investigativo como oportunidades de mejora para trabajos ulteriores, a continuación se presentan varios aspectos que definirán futuras líneas de investigación:

El primer aspecto que necesita ser abordado es el relacionado con la evaluación de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, lo que conducirá hacia una mejor definición de las competencias que requiere el personal castrense para el cumplimiento de sus actividades profesionales relacionadas con la arena de la seguridad y defensa a través de los procesos de formación, perfeccionamiento, especialización y capacitación.

El segundo aspecto es la necesidad de proporcionar un mayor impulso a la investigación como fundamento del mejoramiento de la calidad de la ESM a través de la conformación de redes de alcance regional en el ámbito de la defensa y seguridad.

El tercer aspecto, es el análisis de las estructuras académicas de la ESM como fundamento del proceso evaluativo institucional para alcanzar la calidad educativa.

El cuarto aspecto, es analizar la afirmación de UNASUR como proceso de integración y no de cooperación, a través de la convergencia entre elementos políticos, jurídicos y técnicos que determinen políticas de carácter supranacional donde se fortalezcan los espacios estratégicos comunes relacionados al área de la seguridad y defensa.

El quinto aspecto, es determinar cómo alcanzar la concertación política en seguridad y defensa entre los países de la región a partir de la generación de enfoques y conceptos comunes, involucrando a la herramienta de la educación como una estrategia para alcanzar una visión compartida.

BIBLIOGRAFÍA

- Aiello, M (2007). Algunas consideraciones para diseñar un modelo de evaluación institucional. En Modelo Sistémico de Evaluación Institucional para el mejoramiento de la Calidad Educativa. *Revista Electrónica CONCYTEG & ITESM*. México.
- Alcántara, M (1994). De la gobernabilidad. *Revista América Latina Hoy* N° 8, Instituto de Estudios de Iberoamérica y Portugal, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Alcántara, M (1995). Gobernabilidad, crisis y cambio. Elementos para el estudio de la gobernabilidad de los sistemas políticos en épocas de crisis y cambio. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Alcantará, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales. *Interaçao*, 31(1). Recuperado a partir de: http://www.rimac.mx/wp-content/uploads/2015/09/Alc%C3%A1ntara_2006.pdf
- Alda, S (2010). La enseñanza militar y la politización de las fuerzas armadas: Venezuela y Bolivia. En *Sistemas de Enseñanza Militar y Educación para Iberoamérica*. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado – UNED de investigación sobre la Paz, la Seguridad y defensa. Madrid – España.
- Alfonso, L (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Agencia Nacional de evaluación y acreditación de la educación superior (ANEAES, s.f.). *La creación de la ANEAES: Introducción*.
- Aguirre, G (2008). *Texturas del amor contemporáneo: Imaginarios juveniles y prácticas amorosas urbanas*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. España.
- Altbach, P. (2001). Higher Education and the WTO: Globalization Run Amok. *International Higher Education* (23), 2-4.
- Altbach, P. (2002). Perspectives on Internationalizing Higher Education. *International Higher Education* (27).
- Álvarez Mendiola, Germán (2004), *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*, México, ANUIES, Biblioteca de la educación superior.

- Álvarez, G y Ovando, C (2009). El Consejo de Defensa Suramericano: Posibilidades de integración desde una perspectiva constructivista. *Papel Político*. Bogotá-Colombia, Vol. 14, No. 2, 543-579, julio-diciembre.
- Antunnes, F. (2006). Globalisation and Europeification of Education Policies: routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*, 5(1), 38-556.
- Archert, M (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Sage Publications, Londres.
- Ares Pons, J (2009). La Regulación de la Enseñanza Terciaria en el Uruguay: Historia y Situación Actual. En Seminario: Evaluación y Acreditación en Instituciones de Educación Superior. Montevideo – Uruguay.
- Argento, L (2012). UNASUR y sus impactos en la agenda de defensa y seguridad cooperativa luego de los Sucesos de Pando (2008), la Crisis Diplomática entre Venezuela y Colombia (2008), el Sismo en Haití (2010) y el intento de Golpe de Estado en Ecuador (2010). (Tesis Maestría inédita). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires. Argentina.
- Atkins G. Pope (1999). *Latin America and the Caribbean in the International System*. Westview Press. 4th. Edition.
- Balseiro, J. A. (1969). *The Americas Look at Each Other*. University of Miami Press.
- Barros, M.A (2011). Los desafíos de la seguridad y defensa en América del Sur desde la educación. *Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia* v. 39: 17-34. Rio de Janeiro – Brasil.
- Bernal Gutiérrez, P (2011). La cultura de seguridad y defensa en España: Orígenes y Evolución. En la cultura de seguridad y defensa, un proyecto en marcha. *Cuadernos de Estrategia* 155, noviembre. Instituto español de estudios estratégicos.
- Besio, F (2010). Análisis comparado en el Cono Sur: diferencias y puntos en común en la enseñanza militar. En *Sistemas de Enseñanza Militar y Educación para Iberoamérica*. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado – UNED de investigación sobre la Paz, la Seguridad y defensa. Madrid – España.
- Briones Riveros, D (2013). América Latina: desafíos para la integración en seguridad y defensa. *Instituto Español de Estudios Estratégicos*. Documento Opinión, 53, 1-14.

- Brock, C (2006). Regulation and accreditation of higher education: historical and sociological roots. Higher education in the world 2007. Accreditation for quality assurance: what is at stake?, Barcelona, España. Ediciones Mundi-Prensa.
- Brunner, J.J. (1993) Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato. En: Courard, H., (ed) Políticas comparadas de educación superior en América Latina. FLACSO, Santiago de Chile.
- Buendía Espinosa, M. A. (2010). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. Perfiles Educativos, XXXIII(134) 8-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221247002>
- Bustamante Uzcátegui, S., Pérez de Maldonado, I. & Maldonado Pérez, M. (2007). Talento humano, investigación y capacidad innovadora en educación superior. Multiciencias, 7(2) 167-175. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90470207>.
- Catalano, N. (1966). Manual de Derecho de las Comunidades Europeas. Buenos Aires: Instituto para la Integración de América Latina: BID.
- Cabrerizo Calatrava, A (2002). El Conflicto Asimétrico. Congreso Nacional de Estudios de Seguridad. Centro de Estudios y Análisis de Seguridad, Universidad de Granada, 21-25. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~ceas>
- Cano Linares, M. A. (2010). La Unión Suramericana de Naciones: un ambicioso e innovador proceso de construcción de integración regional. Revista Electrónica Iberoamericana, 10-37.
- Cánovas, P. (2002,7-Marzo). Planteamiento de la integración. Evolución de la integración Latinoamericana. Retrieved 2011 йил 22-julio from III Simposio Grupo de Estudios Jean Monnet: <http://www.ucm.es/BUCM/cee/cjm/0201/0203.pdf>
- Cardona, D (2008). El ABC de UNASUR: Doce preguntas y respuestas. En Revista de la Integración: La construcción de la integración suramericana. 2, 19-30. Lima - Perú
- Carlino, M. A., Dichiera, L., Carla, B. y Peruchín, M.A. (s.f). El Consejo de Defensa Suramericano como mecanismo de seguridad cooperativa. Revista Digital, 107-112.
- Cervo, A. Relações internacionais da América Latina: Velhos e novos paradigmas. São Paulo: Ática, 2007.

- Cifuentes Madrid, J y Pérez Piñeros, M (1999): Sistema de Acreditación Colombiano. Visión Analítica. En Acreditación de Programas, Reconocimiento de Títulos e Integración. Colección Estudios e Informes No. 11, CINDA, Santiago de Chile y en Cuadernos ASCUN No. 7, Bogotá - Colombia.
- Clark, B (1983). El Sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen. México DF.
- Clausó García, A (1993). Análisis documental: el análisis formal. Revista General de Información y Documentación, 3(1) 11-19. Editorial Complutense, Madrid, España.
- Closa, Carlos (2001). La Europeización del Sistema Político Español. Ediciones Istmo.
- Coellar, P (2013). UNASUR: Análisis realista de la organización desde su concepción hasta su entrada en vigor. (Tesis de Grado). Universidad del Azuay, Cuenca. Ecuador.
- Comando Conjunto de las Fuerzas armadas del Ecuador (2012). Modelo educativo de Fuerzas armadas. Dirección de Educación y Doctrina. Quito – Ecuador.
- Combessie, P (2006). Sociologie de la prison. Francia: Editions La Découverte
- Comboni, S y Juárez, J. (1997). La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI. Política y Cultura, invierno, 7-27.
- Comini, N; Pelizzari, A; López, M.A; Ruiz, N; Campello, F; Ferrando, D; Sayar, J y Bondino, C (2014). Espejismo y realidad del poder en Unasur: Arquetipo horizontal y asimetrías multinivel. VII Congreso de Relaciones Internacionales del IRI. Universidad de la Plata, Argentina.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 1997). Lineamientos para la evaluación institucional, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Comunidad Suramericana de Naciones (CSN, 2006). Declaración de Cochabamba: Colocando la Piedra Fundamental para una Unión Suramericana. Cochabamba – Bolivia
- Comunidad Andina de Naciones (CAN, junio 2002). Compromiso de Lima: Carta Andina para la paz y la seguridad. Limitación y control de los gastos destinados a la defensa externa.

En Conferencia de Ministros de Relaciones Exteriores y de Defensa de la Comunidad Andina. Lima – Perú.

Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe [CRES] (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe Conferencia Regional de Educación Superior. Cartagena de Indias, Colombia.

Connell-Smith Gordon (1966). The Inter-American System. Royal Institute of International Affairs. Oxford University Press. London.

Contreras, A. (2008) Se hace Suramérica al andar. Revista de la Integración n° 2 julio 2008: La Construcción de la Integración Suramericana (pp. 6 – 12). Comunidad Andina de Naciones, Lima.

Consejo de Defensa Suramericano (CDS, 2009). Plan de acción 2009 -2010. Santiago – Chile.

Consejo de Defensa Suramericano (2016). Portal de Academias, Centro de Estudios e Institutos de Defensa en Suramérica. Consultado el 21 de Enero de 2016.

Consejo de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología e Innovación [COSECCTI] (2012). Declaración de Rosario. Rosario – Argentina.

Correa, R. (2007). Una academia comprometida con América Latina. Discurso del Presidente de la República del Ecuador en conmemoración de los 50 años de la FLACSO. Umbrales, 6, 97-106.

Crisóstomo del Pedregal, C (2009). UNASUR y la proyección del Consejo de Seguridad Suramericano. Revista UNISCI, 62-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76711954006>

Daly Hayes, M y Ebr Associates (2010). La contribución de la enseñanza militar a la cooperación en defensa. En Sistemas de Enseñanza Militar y Educación para Iberoamérica. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado – UNED de investigación sobre la Paz, la Seguridad y defensa. Madrid – España.

Da Ponte, A. y Boettger, C. (2014). Educación para la Defensa, una herramienta estratégica para la cooperación regional Suramericana. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3

- al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4232/ev.4232.pdf
- Daza, R (2003). Los procesos de evaluación y acreditación universitaria: La experiencia boliviana. Instituto de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Buenos Aires – Argentina.
- De Benoist, A (2013). ¿Es un Problema la Democracia? Barcelona. Nueva República
- De Puelles, M. (2008): Elementos del Política de la Educación (2ª reimpresión). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España.
- De Sierra, T. (2003). La Universidad Pública a través de los Imaginarios Sociales. Los Discursos de los Rectores de la UNAM y la UAM como Instrumento de Análisis. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, N. 5, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA.
- De Vergara, E (2009). Diferencias conceptuales entre seguridad y defensa. Instituto de Estudios Estratégicos de Buenos Aires. Argentina.
- De Vries, W. (1996) Nuevas formas de financiamiento y procesos de ~10 en las unidades académicas de tres universidades mexicanas. En: Concurso de Premios ANUIES.
- De Wit, Hans (2002). Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. Greenwood Publishing Group, Inc.
- De Wit, Hans (2011). Globalización e Internacionalización de la Educación Superior. [Introducción a monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). 8(2), 77-84.
- Decreto Presidencial No. 29.741 del 11 de junio de 1951. Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasilia – Brasil.
- Días Sobrinho, J (2007). Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. Revista Complutense de Educación. 18(2), 29-44. Madrid – España.

- Dias Sobrinho, J. (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, Tres, J. y Sanyal, B. C. (eds.), Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa Madrid/Barcelona).
- Dias Sobrinho, J (2007). Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad. En Pedro Krotsch, Antonio Camou y Marcelo Prati (Eds.), Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Días Sobrinho, J (2008a). Evaluación de la Educación Superior: Avances y Riesgos. En EcooS - Revista Científica, São Paulo. 10(especial), 67-93.
- Dias Sobrinho, J (2008b). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En: Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson (Eds). Capítulo 3, p. 87 – 112. IESALC – Caracas
- Dimaggio, P y Powell, W (comp.) (1999). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. Nuevas lecturas de política y gobierno. Estudio introductorio de Jorge Javier Romero.
- Dulzaides Iglesias, M. y Molina Gómez, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. ACIMED [online], 12(2),1-5. Consultado el 27 de julio de 2015. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- Echeverría, C (2010). El sistema de enseñanza militar chileno. En Sistemas de Enseñanza Militar y Educación para Iberoamérica. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado – UNED de investigación sobre la Paz, la Seguridad y defensa. Madrid – España.
- Eguido, I Ruiz, G y Valle, J. (2013). Política Educativa Supranacional: Fundamentos y Métodos. Journal of Supranational Policies of Education, 1, 1-6.
- Esquivel Guerrero, J; Jiménez Bautista, F y Esquivel-Sánchez, J (2009). La relación entre conflictos y poder. Revista paz y conflictos. Numero 10 año 2009. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España).

- Etzioni, A. (1986). Organizaciones modernas, Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana (UTEHA), México.
- Fernández Lamarra, N. (2006). Educación Superior: Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Caseros: EDUNTREF
- Fernández Lamarra, N y Aiello, M (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica, Héctor A. Monarca y Javier Valle López (Coord). Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales-UAM. Madrid – España. 21-48.
- Fernández Lamarra, N y Coppola, N (2013). Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 67-82.
- Flemes, D, Nolte, D y Wehner, L (2011). Una comunidad de seguridad regional en formación: la Unasur y su Consejo de Defensa. Instituto de Estudios Internacionales 170. Universidad de Chile.
- Flores Fahara, M (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro*. Unesco. Editorial Santillana. Capítulo IV. p. 91-103.
- Gaete, R (2012). Responsabilidad Social Universitaria: Una Nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid. España.
- García, G (2009). El Consejo de Defensa Suramericano: Contexto y perspectivas. En *El Consejo de Defensa Suramericano de la UNASUR: Crónica de su gestación*. Ministerio de Defensa Nacional de Chile, Santiago de Chile.
- García, J (2008) (octubre). El Consejo de Defensa Sudamericano: ¿Instrumento de Integración Regional o Mecanismo para la Hegemonía del Brasil? *UNISCI Discussion Papers*, 18. Universidad Complutense de Madrid. Unidad de Investigación sobre Seguridad y Cooperación Internacional.
- García de Hurtado, M y Leal, M (2008). Evolución histórica del factor humano en las organizaciones: de recurso humano a capital intelectual. *Omnia*, Año 14, 3(144-159).

- García Guadilla, C. (2010). Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. En Marcela Mollis (Ed.), Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas (pp. 135-164). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Giddens, A. (1998). Capitalismo y la moderna teoría social: un análisis de los escritos de Marx, Durkheim y Weber, Barcelona, Idea Books, 414 págs.
- González, L. E. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. CINDA – IESALC/UNESCO, Vol 8.
- Griffiths, J (2010). La experiencia chilena de cooperación entre Universidades y Academias Militares. En Sistemas de Enseñanza Militar y Educación para Iberoamérica. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado – UNED de investigación sobre la Paz, la Seguridad y defensa. Madrid – España.
- Griffiths – Spielman, J (2009). Procesos de integración regional en defensa: ¿Consejo Sudamericano de Defensa -UNASUR- un nuevo intento? Revista Globalización, Competitividad y Gobernabilidad. Georgetown University - UNIVERSIA. 3(1).
- Grupo de Investigación HUM 109. (1999). Introducción al estudio de casos en educación. Laboratorio para el análisis del cambio educativo. Universidad de Cádiz, España.
- Haas, P. M. (1992). Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. International organization, 46(1), 1-35.
- Hernández, A (2003). Convocatorias al pueblo en Colombia. Revista Credencial Historica. Ed. 159. Bogota - Colombia
- Hernández Sampiere (2008). Metodología de la Investigación. Editorial Mc. Graw Hill. Cap.4
- Hogan, D. J. (2003). Posgrado en Brasil: situación y características. Omnia, 19, 79-89. México, DF.
- Huntington, S (1964). El soldado y el Estado. Bs. As, Círculo Militar, vol. 545, p.25.
- Ibarra Colado, Eduardo (2008), Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas “empresarializadas”: procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado,

en: <http://planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra-colladoneoinst-y-univ.pdf> (consulta: 11 de Julio de 2015).

Inchauspe, E., y Perrotta, D. (2008). El Mercado Común del Sur: ¿más que un acuerdo de integración regional comercial? Trabajo presentado en Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo.

Insignares Cera, S. (2013). La UNASUR: ¿integración regional o cooperación política?. Revista de Derecho, (40) 167-198. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85131028007>

Janowitz, Morris (1960). El soldado profesional, Bs. As, Omega, N.28.

Joe R. Feagin, F; Orum, A and Sjoberg, G (1991)(Eds). A Case for the Case Study. The University North of North Carolina: Chapel Hill and London.

Kent, R y De Vries, W (1996). Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana: CRESALC. Consultado el 25 de mayo de 2014. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/8159.PDF>

Klepak, H (2012). Formación y Educación Militar: Los futuros oficiales y la democracia. 1ed. Buenos Aires: Resdal. Editorial Losada.

Knight, J & De Witt, H (eds) (1997). International of Higher Education in Asia Pacific Countries. Amsterdam: Asociación Europea para Educación Internacional.

Knight, J., & De Witt, H. (Eds.). (1999). Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Knight, J (2004). Internationalization Remodelled: Defenitions, Rationales and Approaches. Journal for studies in International Education. 8(1), 5-31

Knight, J (2005). Un modelo de internacionalización: Respuesta a nuevas realidades y retos. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Avila y J. Knight (Ed). Educación Superior en Latinoamérica: dimensión internacional. Banco Mundial. Washington, DC – USA.

- Krotsch, P. (1997). La universidad en el proceso de integración regional: el caso del MERCOSUR. *Perfiles Educativos*, XIX (76-77), 116-137.
- Krotsch, P. (2003). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Krotsch, P. y Suasnabar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión desde Argentina y América Latina, en *Revista Pensamiento Universitario* 10, Año 10.
- Laats, H (2009). *La Integración Suramericana: Actuar Juntos y Bien*. Centro de Estudios Aplicados a los Económicos Sociales Culturales (CEADESC). Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Lamagni, F; Piva, J; Riccomi, H y Singer, A (2011). Los procesos de acreditación regional de carreras de grado (MEXA/ARCU-SUR). La Educación Superior como pilar para la integración y el desarrollo latinoamericano. En I Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana 2011. Semana de la Integración del 9 al 12 de mayo de 2011. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe – Argentina.
- Lemaitre, M. J. (2008). Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Chile. *La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 131.
- Ley Universitaria No. 30220 (2014). Poder Legislativo de la República del Perú.
- Longworth, N (1999). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. ED430091.
- López, J.I (2004) (mayo-agosto). La Acreditación Universitaria en el Perú. En *Revista Iberoamericana de Educación: Calidad y Acreditación Universitaria*. 35, 113-132. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- López Noguero, F (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 21(4), 176-179. Universidad de Huelva
- López Segrera, F. (2010) *Prospectiva y escenarios mundiales y regionales de la educación superior*. En López Segrera, F. y Rivarola, D. *La Universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción, Ediciones y Arte S.A.

- Malamud, M (2013). Sociología Militar. Boletín del Centro Naval No. 837. Septiembre – Diciembre.
- Marquina, M (2009). Académicos como evaluadores de instituciones y carreras universitarias en Argentina: la experiencia de una década. En Marquina, M.; Mazzola, C.; Soprano, G. (Comps.). Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de San Luis / Prometeo. 75-94.
- Marquina, M (2012). Yo te evaluó, tú me evaluás. Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en Argentina (tesis doctoral, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina).
- Martín, J (2004). El mecanismo experimental de acreditación de carreras universitarias del MERCOSUR – MEXA. En memorias del Seminario Internacional: Políticas de Evaluación y Acreditación Universitaria: Un reto a la calidad. Córdoba, Argentina.
- Martínez Larrechea, E (2003). “La educación superior de Uruguay en transición”. Informe para IESALC-UNESCO, MEC, IESALC, Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.
- Marradi, A; Archenti, N y Piovani, J (2010). Metodología de las Ciencias Sociales. Cengage Learning Argentina, Buenos Aires.
- Mercado Común del Sur (MERCOSUR, 1991). Acta de la I Reunión del Consejo. Decisión 07/91. Brasilia – Brasil.
- Mercado Común del Sur (MERCOSUR, 1998). Declaración Política del MERCOSUR, Bolivia y Chile: Como zona de paz. XIV Reunión del Consejo del MERCOSUR. Ushuaia – Argentina.
- Mercado Común del Sur (MERCOSUR, 2001). Acta de la XXI Reunión del Consejo. Decisión 15/01. Montevideo - Uruguay.
- Mercado Común del Sur (MERCOSUR, 2002). Anexo IV al Memorándum de Entendimiento: Normas generales de operación y procedimientos del mecanismo experimental de acreditación del MERCOSUR, Bolivia y Chile. En acta de la XXII Reunión de Ministros de Educación de los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile. Buenos Aires – Argentina.

- MERCOSUR Educativo (2008). Sistema de Acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados (ARCU-SUR): Manual de procedimientos. En Reunión de Ministros de Educación, Comité coordinador regional, Comisión regional coordinadora de educación superior y Red de agencias nacionales de acreditación.
- Merton, R y Kendall, P (May-1946). The Focused Interview. *The American Journal of Sociology*. 51(6), 541-557. The University of Chicago Press
- Methol Ferré, A. y Metalli, A. (2006). La aventura de la globalización. En *La América Latina del siglo XXI*, pp. 35-58. Buenos Aires: Edhasa.
- Meyer, Heinz-Dieter y Brian Rowan (2006), “Institutional Analysis and the Study of Education”, en H.D. Meyer y B. Rowan (eds.), *The New Institutionalism in Education*, Albany, State University of New York Press.
- Michaels, J y Axelrod B (2003). *La Guerra por el Talento*. Grupo editorial Norma. Colombia.
- Moncada, P (2007). *Los Estados Fallidos o Fracasados: Un debate inconcluso y sospechoso*. Robert, Rotberg, Clapham, Chistopher, Herbst, Jeffrey. Estudio preliminar. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre editores.
- Morales, R (2013). Los criterios fundamentales en la evaluación y acreditación de la educación superior en la región de América Latina. En *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica: La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados*. Víctor Manuel Rosario Muñoz, Axel Didriksson Takayanagui, Elia Marúm Espinosa, José Dias Sobrinho, Norberto Fernández Lamarra, Francisco López Segrera, Ernesto Fernando Villanueva, José Manuel Ríos Ariza (coords). *La Red de Académicos de Iberoamérica A.C.*, 2, 85-109.
- Moravsick, A (December, 1993). Preference and Power in the European Community: A Liberal Intergovernmentalist Approach” en *Journal of Common Market Studies*, 31, 4. Cambridge.
- Moreno Izquierdo, R (2009). *El Consejo de Defensa Sudamericano: Reflexiones e Implicaciones*. En Ministerio de Defensa nacional de Chile. *El Consejo de Defensa Sudamericano: Crónica de su gestación*. Santiago de Chile.

- Organización para la cooperación y desarrollo económicos (OCDE, 1996). Examen de las políticas de enseñanza superior en México: reporte de los examinadores externos OCDE.
- Organización para la cooperación y desarrollo económicos (OCDE, 2010). Education at a Glance 2010: OECD Indicators.
- Organización de Naciones Unidas (ONU, 2005). Resolución de la Asamblea General. Cumbre Mundial. New York.
- Orrego Vicuña, F. (1966). Anales de Derecho. Balance crítico de los aspectos jurídicos e institucionales de la ALALC. Retrieved 2012. 27-enero from Anales de Derecho. Balance crítico de los aspectos jurídicos e institucionales de la ALALC: <http://www.analesderecho.uchile.cl/index.php/ACJYS/article/viewArticle/4125/4018>
- Pérez Lindo, A (2007). La reforma de la educación superior de las fuerzas armadas. En Julián Bertranou (Coord). Defensa nacional dimensiones internacionales regionales: contribuciones al debate. 1a ed. - Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. p. 209-217.
- Pérez de M., I; Bustamante, S; García, B y Pinto, T (2007). Tecnología, relaciones interculturales en la formación del talento humano en un entorno multicultural. En revista Encuentro Educativo, (Volumen en imprenta) Universidad del Zulia.
- Pereyra, L; Montenegro, M y Zamzem, V (2008). UNASUR: Una nueva dimensión de la integración suramericana y la relevancia de la infraestructura de transportes y de energía.
- Perrotta, D. (2011a). “Integración, Estado y mercado en la política regional de la educación del MERCOSUR”, en Revista Puente@ Europa, Año IX, número 2. ISSN 1669-7147, pp. 44-57.
- Perrotta, D. (2011b). La integración regional de la educación superior en el MERCOSUR en el marco de la orientación general del bloque y la tensión entre un modelo solidario y otro competitivo: el caso de los programas regionales de acreditación de carreras de grado (del MEXA al ARCU-SUR, 1998-2008). (Tesis de maestría Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina). Recuperada de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3923/2/TFLACSO-2012DVP>

- Perrotta, D. (2013). El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012).
- Perrotta, D (2014). El regionalismo de la educación superior en el MERCOSUR como vector de internacionalización: un acercamiento desde la política regional de acreditación *Revista latinoamericana de educación comparada*. p. 68-92 / relec / Año 5 N°5 / 2014 / ISSN 1853-3744 / Dossier • Internacionalización de la Educación Superior.
- Pey, C. & Riquelme, J. (2007). Algunos alcances políticos y jurídicos del MERCOSUR desde una perspectiva chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (13) 31-54. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=45901303>
- Pires, S y Lemaitre, M. J (2008). Sistemas de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. En Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson (ed). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO. 297-318.
- Porta, F. (2006). Cómo reinsertar el MERCOSUR en una agenda de desarrollo. *Problemas y políticas*. Cuadernos del CENDES, 23(63), 26.
- Rama, C (2006). La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Masificación, regulaciones e internacionalización. En IESALC, Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESALC. Recuperado 15 de Abril de 2014: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMARICA%20LATINA.pdf>.
- Rama, C (2014) (octubre – diciembre). Nueva regulación sobre la educación terciaria privada en Uruguay (Análisis del Decreto N° 104/2014 y de la evolución normativa). *Universidades*, LXV (62), 55-67. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional
- Ramírez, A (2011). Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado. En: «Globalización e internacionalización de la educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de*

- Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). 8(2),152-164. UOC. [Fecha de consulta: 25/03/2015]. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-ramirez/v8n2-ramirez>
- Regueiro, L y Barzaga, M. (2012). UNASUR: proceso y propuesta. FEDAEPS. Quito-Ecuador.
- Red de Seguridad y defensa de América Latina (RESDAL) (Ed 2010). Atlas Comparativo de la Defensa en América Latina y el Caribe.
- Red de Seguridad y defensa de América Latina (RESDAL) (Ed 2012). Atlas Comparativo de la Defensa en América Latina y el Caribe.
- Red de Seguridad y defensa de América Latina (RESDAL) (Ed 2014). Atlas Comparativo de la Defensa en América Latina y el Caribe.
- Requena, M (2010). Presentación. En Sistemas de Enseñanza Militar y Educación para Iberoamérica. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado – UNED de investigación sobre la Paz, la Seguridad y defensa. Madrid – España.
- Rial Peitho, J (2010). Modelos de Enseñanza Militar en América Latina. En Sonia Alda Mejías (Ed.), Sistemas de Enseñanza Militar y Educación para la Defensa en Iberoamérica. (p. 209-229). Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado de Investigación sobre la Paz, la Seguridad y la Defensa. Madrid – España.
- Ríos, G (2005). El neoinstitucionalismo en los procesos de integración latinoamericanos. Memorias del VII Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración: Democracia y Buen Gobierno. 7, 77-88.
- Riojas, C. (2004). Cambio institucional, transformación sistémica y desarrollo regional. En Dimensiones del desarrollo regional, Revista Universidad de Guadalajara, 31(primavera) Disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug31/babel31.html>
- Rivarola, D (2012). Informe Nacional sobre la Educación Superior en Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay.
- Rivarola, D (2013). La educación superior universitaria en Paraguay. UNESCO-IESALC.

- Robertson, S (2010). The EU, regulatory state regionalism and new modes of higher education governance. *Globalisation, societies and education* 8 (1), p. 23–37.
- Rodríguez, S. (1997). La Evaluación Institucional Universitaria. En *Revista de Investigación Educativa* 15(2), 179-214.
- Rojas, J. E (mayo-2003). Los antecedentes, situación actual y perspectivas de la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en Ecuador. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Rojas, J. E (2011). Reforma universitaria en el Ecuador. Etapa de transición. *Innovación Educativa*, Octubre-Diciembre, 59-67
- Romero Serrano, J. (2014). El Proceso de Bolonia y la integración de la enseñanza militar en el sistema educativo general: un nuevo paso. *Arbor*, 190 (765): a100. doi: https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo477094-proceso-bolonia-integracion-ensenanza-militar-educativo-general-paso
- Sautu, R (2005). *Todo es teoría: Objetivos y Métodos de Investigación*. Lumiere - Buenos Aires.
- Sebastián, J. (2008). La dimensión internacional en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior. 1-14.
http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles186502_doc_academico9.pdf?binary_rand=6948
- Sector Educativo del MERCOSUR y del Consejo Suramericano de Educación (2014). El Consejo Sudamericano de Educación. En *la educación en la integración regional*. 23-29.
- Seoane Flores, A (2007). UNASUR: ¿Cambio de nombre o de rumbo? La razón de Bolivia. *La Paz – Bolivia* (22 de abril de 2007).
- Segunda reunión de presidentes de América del Sur (2002). *Declaración sobre zona de paz Suramericana*. Guayaquil – Ecuador.
- Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En Caruso, M y Heinz-Elmar, T.

- Internacionalización: Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Buenos Aires: Gránica pp. 41-105.
- Sierra, Ángela (2002). Regionalismo y globalización: dos caras de un mismo proceso. En Ortega y Guerra (coord.). Globalización y neoliberalismo ¿un futuro inevitable?. España: ediciones NOBEL.
- Solanas, F. (2009). El impacto del MERCOSUR sobre la educación superior: un análisis desde la “mercosurización” de políticas públicas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17(20), 1-18.
- Solón, P. (2008). Reflexiones a mano alzada sobre el Tratado de UNASUR. Revista de la Integración n° 2 julio 2008: La Construcción de la Integración Suramericana (pp.12 -19). Comunidad Andina de Naciones, Lima.
- Soprano, G (2011). Análisis comparado de la formación básica de los oficiales de las Fuerzas armadas de Argentina y Brasil. En IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios: ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda. Buenos Aires – Argentina.
- Soprano, G (2012a). Los Sentidos de la Educación Universitaria en la Formación Militar Básica: Un Estudio de las Percepciones y Experiencias de Oficiales Superiores de las Fuerzas armadas Argentinas. Ponencia presentada en las III Jornadas de Historia de la Universidad Argentina. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal.
- Soprano, G (2012b). Autonomía y Heteronomía de la Educación Militar. Un Análisis de los Procesos de Evaluación Institucional en los Institutos Universitarios de las Fuerzas armadas Argentinas. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, 19(1), 267-289.
- Soprano, G (2013, julio-diciembre). La profesión militar en los estudios sobre fuerzas armadas y sociedad. Lecturas, interpretaciones y usos desde la Argentina actual. Cuadernos de Marte, Año 4, No. 5, p. 63-97.
- Sosa, B (2000). Governance: la comprensión y la expresión. Punto y Coma. Boletín de las unidades españolas de traducción de la comisión europea. 66 (noviembre-diciembre), 8-15.

- Stake, R.E. (1994). Case Study, en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994). Handbook of Qualitative Research. Sage. London: 236-247.
- Szvircesev Tresch, T (2009). Cultural and political challenges in military missions: how officers view multiculturalism in armed forces. En Caforio, Giuseppe (Ed.): Advances in Military Sociology: Essays in honor of Charles C. Moskos, Part A, Bingley, Emerald Group.
- Tavares, R (2010), Regional Security: The capacity of international organizations, Abingdon, Routledge.
- Tello, A (2007). Educación y cultura para la defensa nacional. En Julián Bertranou (Coord). Defensa nacional dimensiones internacionales y regionales: contribuciones al debate. 1a ed. - Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. p. 209-217.
- Toro Jiménez, F (2004). Surgimiento y desaparición de la Gran Colombia 1819 – 1830, una visión alternativa. Recuperado de: www.aporrea.org/tiburon/a11292.html. Consultado el 18 de noviembre de 2015.
- Tünnermann, C (2008). La Reforma de Córdoba: Vientre fecundo de la transformación universitaria. Clacso, p. 16-19.
- Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR, 2008). Tratado Constitutivo.
- Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR, 2009). Plan de Acción 2009-2010 del Consejo de Defensa Suramericano.
- Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR, 2014). Consejo de Defensa Suramericano. Portal de Academias, Centros de Estudios e Institutos de Defensa en Suramérica. Consultado el 21 de enero de 2016. Recuperado de: http://unasur.midena.gob.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=17.
- Valle López (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. Revista española de educación comparada, 20, p. 109-144.
- Verger, A (2006). La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones. Archivos analíticos de políticas públicas, 14(9).

- Verger, A (2011). Regionalización de la educación superior y globalización económica: el caso del proceso de Bologna. *Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 56, julio-septiembre, pp. 14-20. Instituto Politécnico Nacional. Distrito Federal, México.
- Vidal, F (2010). Discurso de apertura de la VI Semana Iberoamericana. En *Sistemas de Enseñanza Militar y Educación para Iberoamérica*. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado – UNED de investigación sobre la Paz, la Seguridad y defensa. Madrid – España.
- Villanueva, E (Enero, 2010). Alcances y Perspectivas de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad Educativa en América Latina. *Revista Digital La Educación*, 142. El Portal Educativo de las Américas – Departamento de Desarrollo Humano. Organización de los Estados Americanos (OEA). Recuperado de: www.educoea.org/portal/laeducacion
- Villarroel, C. (2003). Evaluación y acreditación de la educación superior venezolana. En *la Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 263- 275.
- Vroeijenstijn, A.I. (1995) Governments and university: opponents or allies in quality assurance? *Higher Education Review*, London, Vol. 27, No. 3
- Word Bank (2005). *Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Hans de Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Avila, Jane Knight, editors.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*, Applied Social Research Methods (Vol. 5, 2nd ed.), Newbury Park, CA, Sage.
- Zapata, X (2014). *Cooperación en seguridad y defensa en América del Sur: El caso de la Unión Suramericana de Naciones (UNASUR) y el Consejo de Defensa Suramericano (CDS)* (Tesis de Maestría inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador.
- Zarur Miranda, X (2008). Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson (Eds). Capítulo 6, p. 179 – 240. IESALC – Caracas

FIGURAS

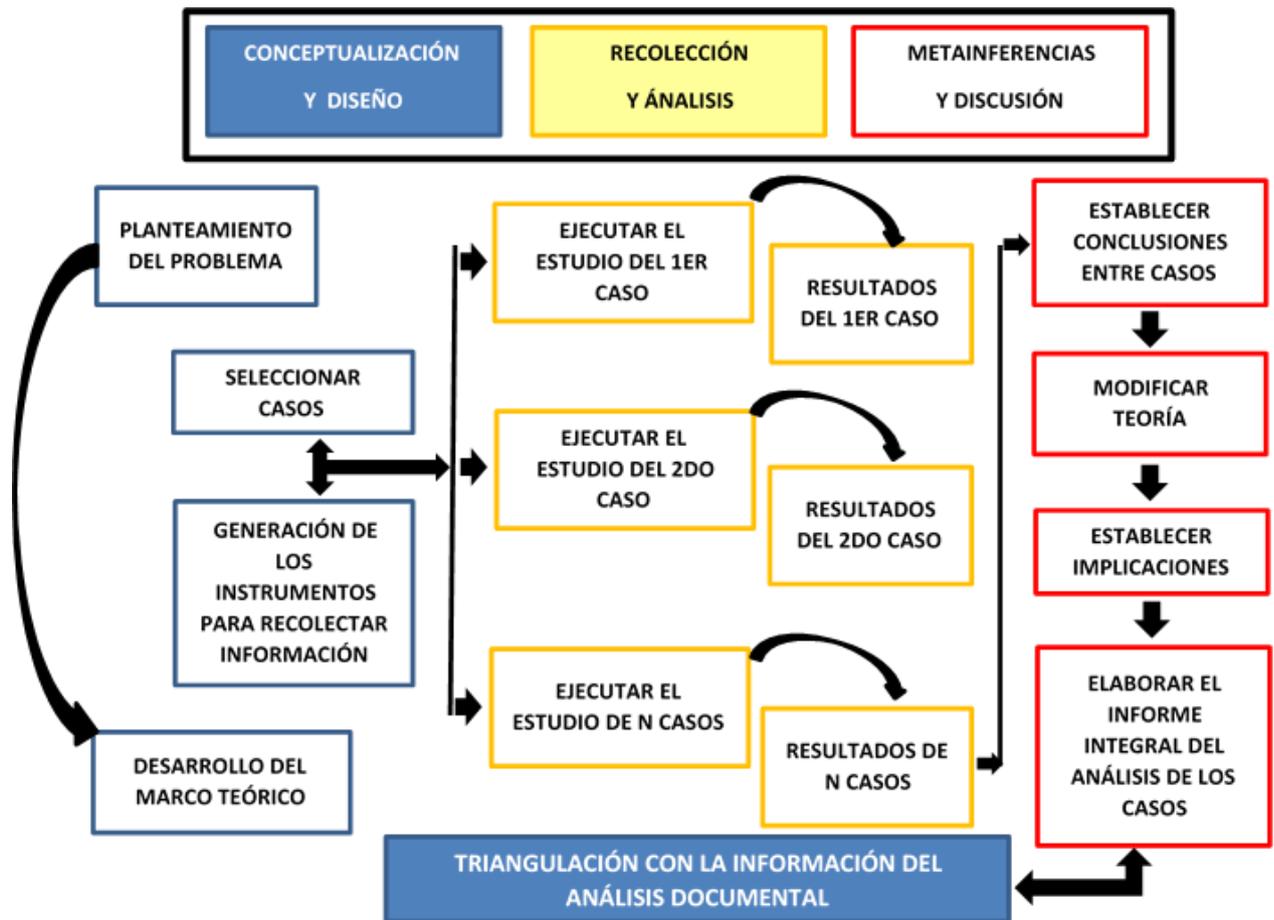


Figura 1: El diseño de la metodología de Casos Múltiples de la Investigación
Fuente: Adaptación de Hernández Sampiere (2008)

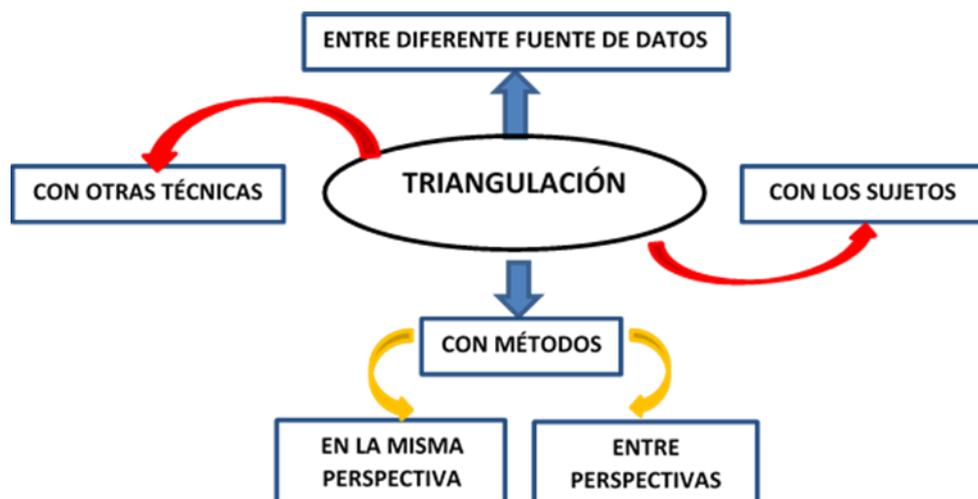


Figura 2: Triangulación de Métodos
Fuente: Grupo L.A.C.E. HUM 109 (1999).

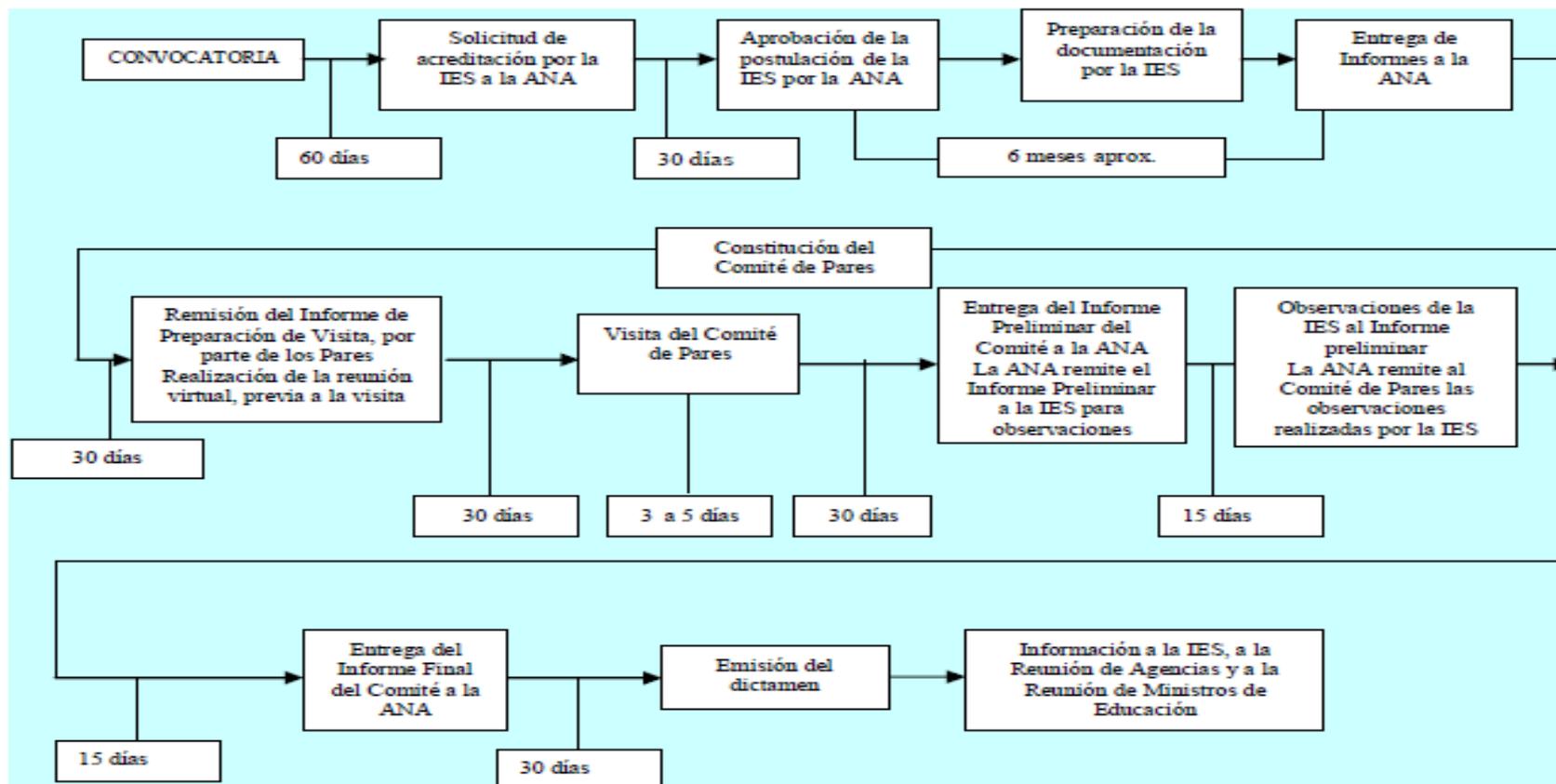


Figura 3: Flujo grama del proceso de evaluación y acreditación ARCU-SUR

Fuente: Lamagni et. al, 2011, p. 9

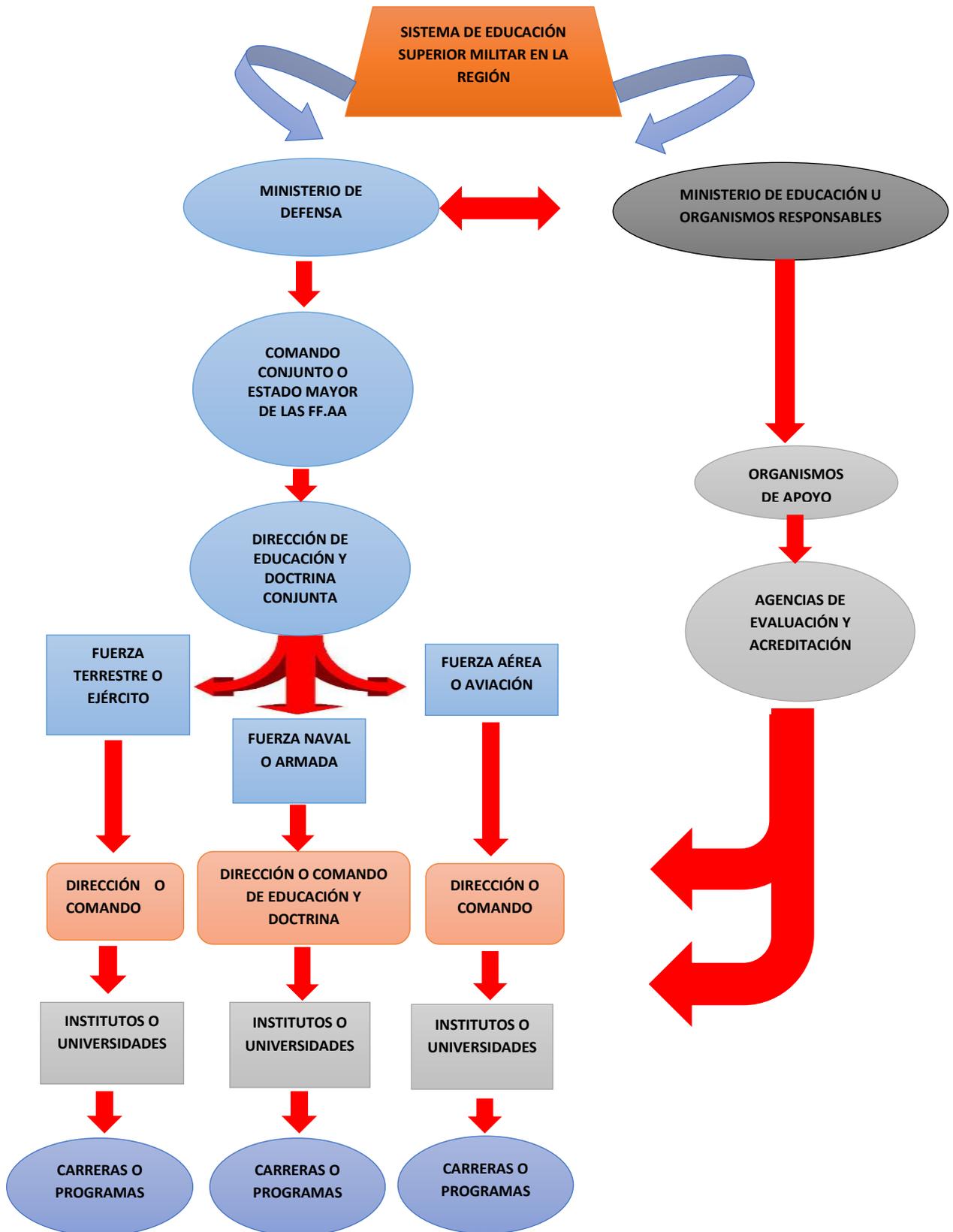


Figura 4: Estructura del Sistema de Educación Superior Militar de los países signatarios de UNASUR
Fuente: Propia

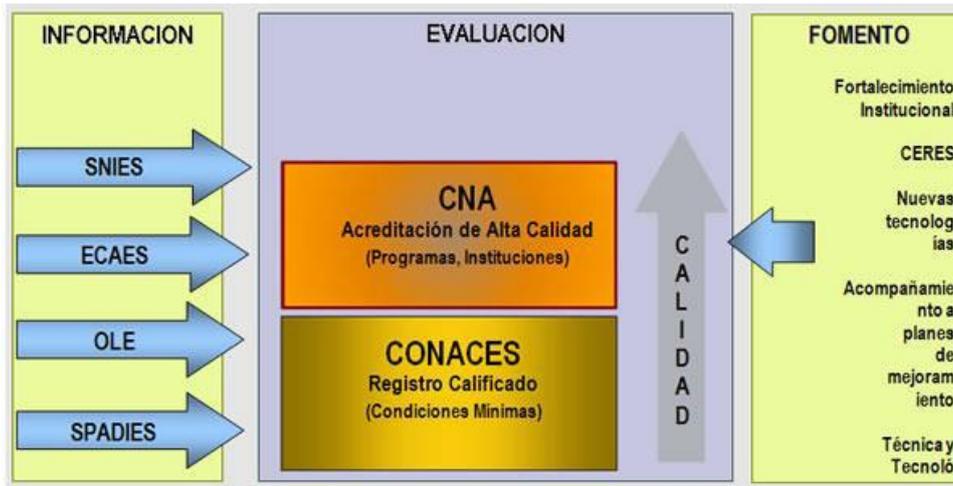


Figura 5: Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la ES
Fuente: Consejo Nacional de Acreditación (s.f.)

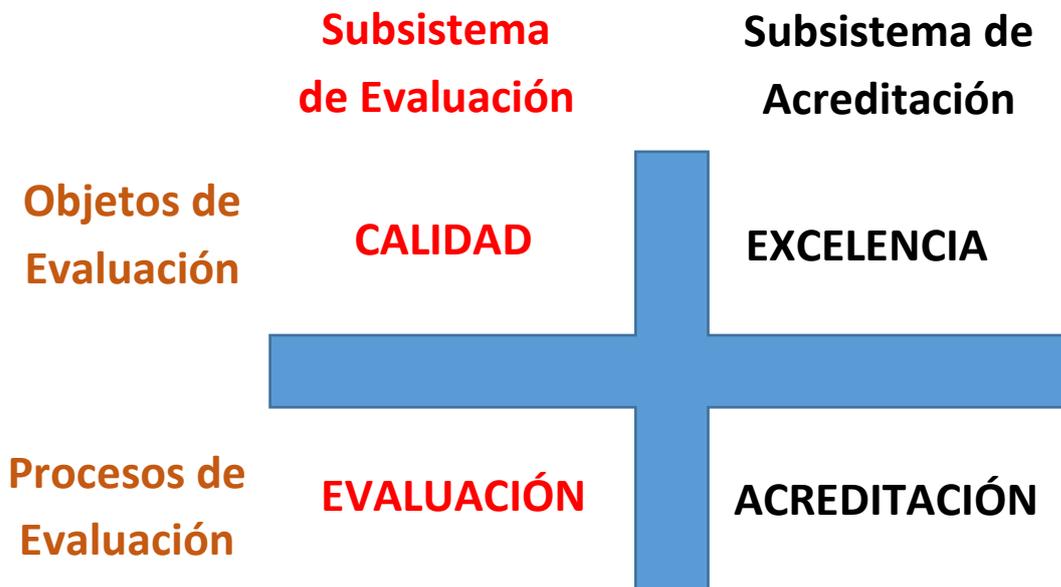


Figura 6: Ejes del Sistema de Evaluación y Acreditación de Venezuela (SESA).
Fuente: Villarroel, C. (2003).

TABLAS

Tabla 1:
Muestreo Oportunista

Métodos / Instrumentos	Actores	Cantidad	Características
Análisis documental	SESM	10	Fuentes primarias y secundarias
Entrevista en profundidad	Funcionarios	10	Semi estructurada
Total		20	
Nota. Diseño propio			

Tabla 2:
Cambios y problemas de la Educación Superior en la Segunda Reforma

Aspecto	Cambios	Problemas
Instituciones	Creación y diversificación de nuevos tipos de instituciones, fomentando la competencia.	Crecimiento desregulado y falta de claridad en el desempeño de las instituciones
Estudiantes	Incorporación de nuevos estratos sociales y aumento de la participación femenina. Diversificación de tipos de estudiantes (tiempo completo, tiempo parcial, estudios combinado con trabajo)	Alto nivel de deserción y baja eficiencia terminal Reducción de barreras para el ingreso, complementado por un riguroso proceso de selección Falta de adecuación del perfil de salida a las nuevas demandas del mercado
Docentes	Incorporación de un gran número de docentes. Creación de nuevas funciones (tiempo completo, tiempo parcial e investigador)	Mala selección por contratación apresurada Desvalorización salarial en un 40% - 50% Bajos niveles de producción científica
Gestión	Surgimiento de la administración universitaria como tarea específica y compleja Diversificación interna de las instituciones	Resistencia al cambio por las formas tradicionales de administración Lento desarrollo de las nuevas formas de gestión Burocratización anárquica de la gestión Baja eficiencia financiera
Nota. Adaptado de Kent y De Vries (1996).		

Tabla 3:
Etapas de la educación superior en Suramérica

Reforma y Modelo	Modelo Político	Objetivos políticos	Instrumentos
Primera: Autonomía y cogobierno. Modelo monopólico público.	Lógica pública Lucha por la autonomía	Búsqueda de fondos Estado educador	Luchas políticas Alianzas con estudiantes y movimientos sociales
Segunda: Mercantilización Modelo binario (público-privado)	Diversificación Lógica privada Lucha por la libertad de mercado. Restricciones a la educación pública	Competencia por la matrícula. Libertad de enseñanza	Competitividad basada en la publicidad y diferenciaciones de calidad y precio
Tercera: Internacionalización Modelo ternario (público-privado-internacional)	Lógica nacional defensiva. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Asociaciones académicas. Nuevo rol del estado	Búsqueda de regulaciones internacionales permeables a las públicas. Cobertura incluyente. Educación como bien público internacional	Alianzas internacionales Educación transfronteriza. Posgrados. Competencia internacional.

Nota. Adaptado de Rama (2006).

Tabla 4:
Consecuencias de la Globalización para internacionalizar la Educación Superior

Elementos de la Globalización	Impacto en la Educación Superior	Consecuencias para la dimensión internacional de la educación superior
<i>Sociedad del Conocimiento:</i> Creciente importancia asignada a la producción y uso del conocimiento como creador de riqueza para las naciones	El creciente énfasis en educación continuada, aprendizaje permanente y desarrollo profesional continuo, está creando demanda insatisfecha de la educación superior La necesidad de desarrollar nuevos conocimientos y experiencia está dando como resultado nuevos tipos de programas y sistemas de evaluación y acreditación El papel de las instituciones de educación superior en la producción de investigación y conocimiento	Nuevos tipos de proveedores, están ofreciendo educación y programas de capacitación más allá de las fronteras La educación superior está respondiendo a la demanda del mercado. A través de programas de capacitación especializada y desarrollo de competencias profesionales distribuidos en todo el mundo

está cambiando y está siendo más comercializado

Tecnologías de información y comunicación:

Nuevos desarrollos de tecnologías y sistemas de comunicación e información	Nuevos métodos de enseñanza especialmente la virtual para la educación nacional y transnacional	Los métodos innovadores de educación internacional, como: aprendizaje-e, franquicias y campos satelitales, requieren más atención de los procesos de evaluación y acreditación
--	---	--

Economía del mercado:

Crecimiento en número e influencia de economías mundiales basadas en el mercado	La educación superior y la capacitación cada vez se comercializan más y se modifican a nivel nacional e internacional	Nuevas previsiones sobre la propiedad del plan de estudios y el material de enseñanza en diferentes culturas y países y la posibilidad de homogenizar y nuevas oportunidades de cruzamientos
---	---	--

Liberalización del comercio:

Nuevos convenios comerciales y procesos de integración regional e internacional desarrollados para disminuir barreras de desarrollo y mercado	Incremento de la importación y exportación de servicios y productos educativos, con la eliminación de barreras	Más importancia a los programas educativos comercialmente orientados a las importaciones y exportaciones y menos énfasis a proyectos internacionales de desarrollo
---	--	--

Buen gobierno:

Creación de nuevas estructuras de buen gobierno regional e internacional	Cambio del papel de los actores a nivel nacional, gubernamental y no gubernamental Considerar en todos los niveles nuevas estructuras reguladoras y de políticas	Consideración de nuevas estructuras internacionales y regionales para complementar políticas y prácticas nacionales y regionales especialmente en el campo del aseguramiento de la calidad, acreditación, transferencia de créditos y movilidad de docentes y alumnos.
--	---	--

Nota. Adaptado de Knight (2004).

Tabla 5:
Razones fundamentales que promueven la internacionalización de la educación superior

Razones fundamentales	Razones fundamentales actuales	Dimensión internacional
Socioculturales	Identidad cultural nacional Entendimiento intercultural Desarrollo ciudadano Desarrollo social y comunitario	<i>Nivel nacional:</i> Desarrollo de talento humano Alianzas estratégicas Generación de ingresos/comercio Creación de nación/instituciones Desarrollo social, cultural y entendimiento mutuo
Políticas	Política exterior Defensa y seguridad nacional Asistencia técnica Paz y entendimiento mutuo Identidad nacional Identidad regional	<i>Nivel institucional:</i> Perfiles internacionales Mejora de la calidad y estándares internacionales. Generación de ingresos Desarrollo de las políticas de formación y de educación continua de los actores. Alianzas estratégicas Producción y gestión del conocimiento
Económicas	Crecimiento económico y competitividad. Mercado laboral Incentivos financieros	
Académicas	Expansión del horizonte académico. Creación de instituciones. Perfil y estado social. Evaluación y acreditación internacional y regional. Dimensión internacional de la docencia, investigación y extensión.	

Nota. Adaptado de Knight (2004).

Tabla 6:
Fechas de creación de los institutos de formación militar de Fuerzas armadas de Suramérica

	PAÍS	EJÉRCITO	FECHA	ARMADA	FECHA	AVIACIÓN	FECHA
1	Argentina	Colegio Militar de la Nación	1869	Escuela Militar Naval	1872	Escuela de Aviación Militar	1912
2	Bolivia	Colegio Militar del Ejército	1891	Escuela Naval Militar	1973	Colegio Militar de Aviación	1952
3	Brasil	Academia Militar AMAN	1811	Escuela Naval	1885	Academia de la Fuerza Aérea	1918
4	Chile	Escuela Militar	1817	Escuela Naval	1818	Escuela de Aviación	1913
5	Colombia	Escuela Militar de Cadetes	1907	Escuela Naval de Cadetes	1935	Escuela de Aviación	1919
6	Ecuador	Escuela Superior Militar	1838	Escuela Superior Naval	1941	Escuela Superior Militar de Aviación	1944
7	Paraguay	Academia Militar	1915	Academia Militar	1915	Academia Militar	1915
8	Perú	Escuela Militar	1830	Escuela Naval	1896	Escuela de Oficiales de la Fuerza Aérea	1911
9	Uruguay	Escuela Militar	1885	Escuela Naval	1907	Escuela Militar Aeronáutica	1913
10	Venezuela	Academia Militar	1830	Academia Militar de la Armada	1912	Escuela de Aviación Militar	1920

Nota. Adaptado de Rial (2010) y Consejo de Defensa Suramericano (2016).

Tabla 7:**Marco legal y fecha en que la enseñanza militar se articuló a los SNES en el marco de UNASUR**

PAÍS	FUERZAS	LEY	AÑO
Argentina	Sistema educativo de Fuerzas armadas	Ley de la Defensa Nacional No. 24.948	1998
Bolivia	Sistemas Educativos de Fuerzas armadas	Ley de Reforma Educativa No. 1565	1994
Brasil	Ejército	Ley de Educación del Ejército No. 9.786	1999
	Aviación	Ley de Educación de la Fuerza Aérea No. 4.745	2005
	Armada	Ley de Educación de la Marina No. 11.279	2006
Chile	Institutos de Educación Superior dependientes del Ministerio de Defensa Nacional	Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza No. 18.962	1990
Colombia	Escuela de Formación de las Fuerzas Militares	Ley de Educación Superior No. 30	1992
Ecuador	Escuelas Superiores Militares de Fuerzas armadas	Ley de Educación Superior	1994
Paraguay	Instituciones de enseñanza de las Fuerzas armadas de la Nación	Ley General de Educación No. 1264	1998
		Ley de Estatuto del Personal Militar No. 1115	1997
Perú	Centros de Formación de Fuerzas armadas	Ley Universitaria No. 23733	1983
Uruguay	Educación Militar a cargo del Ministerio de Defensa Nacional	Ley General de Educación No. 18.437	2008
Venezuela	Universidad Militar Bolivariana	Ley de Educación Universitaria	2011

Nota: Fuente Propia

Tabla 8:
Titulación Académica, Grado Militar e Instituciones de ESM en el marco de UNASUR

País	Fuerza	Duración de la carrera	Titulación obtenida	Grado militar	Institución
Argentina	Terrestre o Ejército	4 años	Licenciado en Conducción y Gestión Operativa	Subteniente	Instituto de estudios superiores del Ejército
	Naval o Armada	4 años	Licenciado en Administración de Recursos Navales para la Defensa	Guardiamarina	Instituto Universitario Naval
	Aérea o Aviación	4 años	Licenciado en Conducción de Recursos Aeroespaciales para la defensa	Alférez	Instituto Universitario Aeronáutico
Bolivia	Terrestre	4 años	Licenciado en Ciencia y Arte Militar Terrestre	Subteniente	Universidad Militar
	Naval	4 años	Licenciado en Ciencia y Arte Militar Naval	Alférez	
	Aérea	4 años	Licenciado en Ciencia y Arte Militar Aeronáutico	Subteniente	
Brasil	Terrestre	4 años	Bachillerato en Ciencias Militares	Teniente Segundo	Academia Militar AMAN
	Naval	5 años	Bachillerato en Ciencias Navales	Guardiamarina	Escuela Naval
	Aérea	4 años	Bachillerato en Ciencias Aeronáuticas	Teniente Segundo	Academia de la Fuerza Aérea
Chile	Terrestre	4 años	Licenciatura en Ciencias Militares	Alférez	Escuela Militar
	Naval	4 años	Licenciatura en Ciencias Navales	Alférez	Escuela Naval
	Aérea	4 años	Licenciatura en Ciencias Aeronáuticas	Alférez	Escuela de Aviación
Colombia	Terrestre	4 años	Licenciado en Ciencias Militares	Subteniente	Escuela Militar de Cadetes
	Naval	4 años	Licenciado en Ciencias Navales	Alférez	Escuela Naval de Cadetes
	Aérea	4 años	Licenciado en Ciencias Aeronáuticas	Subteniente	Escuela militar de Aviación

Ecuador	Terrestre	4 años	Licenciado en Ciencias Militares	Subteniente	
	Naval	4 años	Licenciado en Ciencias Navales	Alférez	Universidad de Fuerzas armadas - ESPE
	Aérea	4 años	Licenciado en Ciencias Aeronáuticas	Subteniente	
Paraguay	Terrestre	4 años	Licenciado en Ciencias Militares	Subteniente	Academia Militar y Universidad Católica de Asunción
	Naval	4 años		Guardiamarina	
	Aérea	4 años		Subteniente	
Perú	Terrestre	5 años	Bachiller Universitario y Licenciados en Ciencias Militares	Subteniente	Escuela Militar de Chorrillos
	Naval	5 años	Bachiller Universitario y Licenciados en Ciencias Marítimas Navales	Alférez	Escuela Naval
	Aérea	5 años	Bachiller Universitario y Licenciados en Ciencias de la Administración Aeroespacial	Subteniente	Escuela de Oficiales de la Fuerza Aérea
Uruguay	Terrestre	4 años	Licenciatura en Ciencias Militares	Alférez	Escuela Militar
	Naval	4 años	Licenciatura en Ciencias Navales	Guardiamarina	Escuela Naval
	Aérea	4 años	No extiende títulos o grados académicos	Alférez	Escuela Militar de Aeronáutica
Venezuela	Terrestre	4 años	Licenciatura en Ciencias y Artes Militares	Teniente	Universidad Militar Bolivariana
	Naval	4 años	Licenciatura en Ciencias y Artes Navales	Alférez	
	Aérea	4 años	Licenciatura en Ciencias y Artes Militares	Teniente	

Nota. Adaptado de las páginas web de las escuelas y academias militares de fuerzas armadas de los países signatarios de UNASUR

Tabla 9:***Procesos de cooperación y movilidad en ESM entre las fuerzas armadas suramericanas y su equivalencia en los SES.***

PAÍS	Formación	Perfeccionamiento	Especialización	Capacitación	Movilidad docente
Nivel académicos	Grado	Posgrado	Educación Continúa		
Argentina		Brasil Ecuador	Chile	Chile Ecuador	Ecuador
Bolivia	Ecuador		Ecuador	Argentina	
Brasil		Argentina		Bolivia Colombia	Colombia Ecuador Perú Paraguay
Chile		Argentina	Argentina	Argentina Colombia Ecuador	Ecuador
Colombia		Argentina		Brasil Chile Ecuador Perú	Brasil
Ecuador	Argentina Brasil Chile Colombia	Argentina Brasil Chile	Argentina Brasil Chile Colombia Perú	Argentina Brasil Chile Colombia Perú Uruguay Venezuela	Argentina Brasil Chile Perú
Paraguay	Argentina			Argentina Brasil Colombia	
Perú	Argentina Brasil	Argentina Ecuador		Argentina Brasil Colombia Venezuela	
Uruguay		Argentina		Argentina Brasil Chile	
Venezuela		Argentina Ecuador		Brasil	

Nota: Adaptación de Red de Seguridad y defensa de América latina (RESDAL) (Eds. 2010, 2012, 2014)

Tabla 10:
Instituciones de Educación Superior suramericanas con oferta académica de posgrado en el área de seguridad y defensa

País	Institución
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela de Defensa Nacional • Escuela Superior de Guerra "Teniente General Luis María Campos" • Escuela de Guerra naval • Centro Argentino de Entrenamiento Conjunto para Operaciones de Paz • Universidad de La Plata • Universidad Torcuato Di Tella
Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad para la investigación estratégica en Bolivia (UPIEB)-Ministerio de la Presidencia - Ministerio de Defensa y Ministerio de Gobierno • Escuela de Altos Estudios Nacionales "Coronel Eduardo Avaroa" • Centro de Operaciones de Mantenimiento de Paz del Ejército de Bolivia
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Superior de Guerra • Universidad de la Fuerza Aérea • Escuela de Guerra Naval • Centro Conjunto de Operaciones de Paz do Brasil • Universidad Estadual Paulista, • Universidad Estadual de Campinas • Pontificia Universidad Católica de São Paulo • Universidad Federal Fluminense • Universidad de Brasilia • Universidad Federal del Rio Grande del Sur • Universidad Federal de Sergipe
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos • Academia de Guerra de Ejército • Centro Conjunto para Operaciones de Paz • Academia de Guerra Naval • Academia de Guerra de la Fuerza Aérea • Pontificia Universidad Católica de Chile • Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos • Universidad Andrés Bello • Universidad de Chile • Universidad Diego Portales
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Superior de Guerra • Universidad Militar Nueva Granada
Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de las Fuerzas armadas - ESPE • Instituto de Altos Estudios Nacionales • Unidad Escuela Misiones de Paz Ecuador • Escuela Suramericana de Defensa
Paraguay	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Altos Estudios Estratégicos • Centro de Entrenamiento Conjunto de Operaciones de Paz

	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Metropolitana de Asunción
Perú	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Altos Estudios Nacionales • Centro de Entrenamiento Conjunto de Operaciones de Paz • Universidad Alas Peruanas • Pontificia Universidad Católica del Perú • Universidad Nacional Federico Villarreal
Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Altos Estudios Nacionales • Escuela Nacional de Operaciones de Paz de Uruguay (ENOPU) • Instituto Militar de Estudios Superiores
Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Militar Bolivariana de Venezuela • Instituto de Altos Estudios de la Defensa Nacional

Nota: Adaptado de la Red de Seguridad y defensa de América Latina (Ed. 2014).

Tabla 11:
Líneas de investigación y estudio del CDS

Política de defensa	Prospectiva/Estrategia
Visión compartida de defensa y seguridad regional	Generación de una identidad y visión regional en el ámbito de la seguridad y defensa a través de procesos educativos.
Medidas de confianza mutua	Transparentando el gasto militar a través del: registro de gastos en defensa e inventarios del poder militar.
Institucionalidad de la defensa suramericana	Fortalecimiento de los organismos de administración de la política de defensa y de Fuerzas armadas.
Ciberdefensa	Políticas, normativas y procesos que contribuyan a la protección de la arquitectura tecnológica estratégica de la región.
Política de género	Inclusión de la mujer en el ámbito de la defensa, especialmente en Fuerzas armadas.

Fuente: Adaptación de UNASUR (2014)

ANEXOS

ANEXO A “ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMI ESTRUCTURADA”

TEMA: Evaluación y acreditación de la educación superior militar en países miembros de la Unión de Naciones Suramericanas: Tensiones y convergencias en el proceso de integración regional en el área de la seguridad y defensa.

GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMI ESTRUCTURADA

A. Datos demográficos

1. Grado y función:
2. Tiempo en la función:
3. Perfil profesional:

B. Estructura académica y políticas educativas

4. Como se desarrolló la evolución de la enseñanza militar y su integración al sistema de educación superior nacional.
5. Puede describir las estructuras del Sistema de Educación Superior Militar (SESM) como FF.AA y dentro del Sistema Nacional de Educación Superior.
6. ¿Cree usted que las estructura actual de las instituciones del Sistema de Educación Superior Militar, facilitan la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación nacionales?
7. ¿Cree usted que las actuales políticas educativas nacionales que norman al Sistema de Educación Superior Militar, viabilizan la construcción de acciones concretas dirigidas hacia una integración regional?
8. ¿La identificación de tendencias, convergencias y articulaciones entre los Sistemas de Educación Superior Militar de los países signatarios de UNASUR, cree que facilitarían la aplicación de políticas educativas supranacionales?
9. ¿Cree que los ejes y temas tratados en la agenda del Consejo de Defensa Sudamericano, contribuye hacia una integración regional en el área de defensa y seguridad?

C. Tensiones y dinámicas de los procesos de evaluación y acreditación de los Sistemas de Educación Superior Militar (SESM)

10. ¿Qué opina de las políticas educativas de FF.AA y del organismo Estatal en materia de evaluación y acreditación de la educación militar?

11. ¿Describalo y qué opina del modelo de evaluación y acreditación que se aplican en el SESM en su país?
12. ¿Cómo cree que la evaluación y acreditación aporta a la estructura académica y al mejoramiento de la calidad de la educación de las instituciones del Sistema de Educación Superior Militar de su país?
13. ¿Cree usted que los procesos de evaluación y acreditación de la Educación Superior Militar es un elemento que podría contribuir a la integración en el área de defensa y seguridad?

D. Alianzas estratégicas y procesos cooperativos institucionales en la arena de la Educación Superior Militar

14. ¿Cree usted que existen estrategias y mecanismos de intercambio y cooperación en el área de la educación militar entre las Fuerzas Armadas sudamericanas?
15. ¿Cree que los mecanismos mencionados en la pregunta anterior podrían facilitar el establecimiento de procesos regionales de evaluación y acreditación de los Sistemas de Educación Superior Militar?
16. Cree usted que las políticas establecidas por el Consejo de Defensa Suramericano en el eje de la formación y capacitación militar y en el apoyo a los procesos regionales de evaluación y acreditación de la Educación Superior Militar, contribuirán hacia una integración en el área de seguridad y defensa.

E. Mecanismos cooperativos e institucionalización de políticas supranacionales

17. ¿Cree usted que los diferentes convenios y entendimientos institucionales que han existido desde tiempo atrás en el ámbito de la educación militar entre FF.AA de Sudamérica, coadyuvarían a la integración en el área de la defensa y seguridad legislado por un organismo especializado de alcance regional?
18. ¿Cuál es su opinión sobre la gestión de UNASUR y del Consejo de Defensa Suramericano en el ámbito de la Educación Superior Militar?
19. ¿Cree usted que, el Consejo de Defensa Sudamericano, podría fortalecer su institucionalización a través del establecimiento políticas educativas supranacionales que garanticen el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Militar en la región?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN