



Beatriz Tobler - Retrato de Madame Curie

Número 8 - Julio - Diciembre 2019

Auspiciada por la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional –SUECI

Montevideo, Uruguay

**Revista de Educación
Superior del Sur
Global
-RESUR-**

**No. 8. Julio – diciembre
2019**

Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR /
n° 8, (jul. - dic. 2019) - . Montevideo: IUSUR, 2019.

Semestral.
ISSN On line 2393-6789
DOI: 10.25087/resur8

1. Educación
2. Educación superior
3. Políticas educativas
I. Instituto Universitario del Sur

CDD 370

Catalogación en la fuente realizada por el Instituto
Universitario del Sur

La Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR (en línea), es una revista arbitrada de frecuencia semestral del Instituto Universitario del Sur - Uruguay. Se publica en formato electrónico. ISSN: 2393-6789
La publicación se encuentra indizada en:



También está incluida en:



Todo el contenido de esta publicación se encuentra en el sitio: <http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR>.

El mismo se encuentra adherido a la Licencia Creative Commons Atribución.



REVISTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SUR GLOBAL -RESUR

Publicación semestral

Número 8. Julio – diciembre 2019

Título abreviado para citar: *Rev. edu. super. sur glob - RESUR*

Comité Científico

Arq. Franca Rosi
Dr. Pedro Melo
Dra. Ángela Boltano
Dra. Diana Tussie
Dr. Ángel Nagle
Dra. Malu Pintos de Almeida
Dr. Antonio Teodoro
Dra. María Isabel da Cunha
Dr. Augusto Pérez Lindo
Dra. Marilla Casta Morosini
Dr. Carlos Alberto Torres
Esp. Norberto Fernández
Dr. Carlos Juan Moneta
Dra. Hebe Vessuri
Dr. Enrique del Percio
Lic. Francisco Piñón
Dr. Félix Peña
Mag. Eugenio
Namuelo Guli
Dr. Lincoln Bizzozero
Mag. Ismael Crespo
Luis Miguel Lázaro
Dr. Marco Aurelio Navarro
Mag. Osvaldo Barsky
Dr. Pedro Melo



Consejo Académico

Dra. Adriana Chiancone
Dr. Enrique Martínez Larrechea
Dra. Marialva Moog Pinto

Consejo Consultivo

Dr. Augusto Pérez Lindo
Dra. María Isabel da Cunha
Enrique del Precio

El Instituto Universitario Sudamericano es una fundación construida con el mandato de desarrollar las funciones de la educación universitaria, la investigación y el servicio al entorno social, con un fuerte compromiso con la innovación y la internacionalización de la educación superior, desde la perspectiva Sur-Sur. Tiene su sede en Montevideo, Uruguay; y oficinas en Sao Leopoldo, Brasil y Lubango, Angola.

Dirección / Endereço / Address
Pascual Gattás s/n, Parada 7, entre San Francisco
y California, Punta del Este, Uruguay CP 20100.
Punta del Este, Uruguay
Teléfonos / Telefones / Phones
t. Uruguay - 00 598 24014185
c. Brasil - 00 55 51 9555 3055
c. Uruguay - 00 598 99 627 964
Email: iusur@iusur.edu.uy

Contenido

Portada

Madame Curie

María Beatriz Tobler

I. Presentación

- 8 Mensaje del Editor
Enrique Martínez Larrechea

II. Artículos

- 11 Posgrados en el sistema de educación superior uruguayo: estado de situación y perspectivas
Mabel Dávila
- 22 Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas: aproximaciones al Programa “Centro de Lenguas Extranjeras”
Ana Leticia Andregnette Roscigno

III. Informe Especial

- 45 Ciencias básicas en Uruguay: el PEDECIBA, 33 años después
Adriana Chiancone

IV. Notas de Investigación y V. Reseña crítica

- 62 Política Educativa, actores y Pedagogía, de Carlos Ornelas, Marco Navarro, y Zaira Navarrete
Patricia Delgado Monroy

VI. Entrevistas y Creación Universitaria

- 67 Programa de Formación de Posgrado sobre Gestión de la Internacionalización de la Educación Superior – GIES (RED GIES)
Universidad Nacional de Cuyo (UNCUIYO, Mendoza, Argentina) Facultad de Filosofía y Letras

VII. Celebración

- 76 Composición
María Beatriz Tobler
- 79 Normas para los autores
- 80 Normas para los evaluadores

Datos de los Autores

María Beatriz Tobler Es artista plástica, docente universitaria, dibujante gráfica. Especialista en técnicas sobre papel: acuarela, tintas, pastel tiza entre otros. Investiga estos lenguajes a profundidad y desarrolla una obra que tiene dos vertientes: la naturaleza y el retrato. Ha realizado veinte exposiciones en los últimos quince años. Recientemente ha explorado la cualidad del collage realizado con trozos de sus propias acuarelas. Sus retratos no son realistas, sino que buscan la expresión psicológica de las personalidades. Su última exposición en el Cabildo de Montevideo, titulada *Mujerama* es un homenaje a distintas mujeres del medio artístico- científico-deportivo, tanto nacional como internacional. Ha recibido premios en el Salón Nacional de Acuarela, entre otros. Como docente, trasmite su conocimiento de las técnicas en pintura en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Udelar. Ha sido invitada para dictar clases en la Escuela de Arte de Minneapolis, Minnesota, así como en la Facultad de Arquitectura, en Montevideo.

Mabel Dávila Candidata a Doctora en Ciencia Política (Universidad Nacional de San Martín). Magister en Ciencias Sociales con orientación en Investigación y Políticas Educativas (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Profesora de grado y posgrado en universidades nacionales y extranjeras. Investigadora y consultora de distintos organismos nacionales e internacionales y autora de varias publicaciones sobre políticas educativas, educación superior y educación tecnológica. Profesora e Investigadora de IUSUR
mabdavila@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8372-516X

Ana Leticia Andregnette Roscigno Licenciada en Lingüística por la Universidad de la República. Doctora en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad de la República, Facultad de Derecho, y diplomada en Gestión Educativa por la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires -Centro e-learning
analeticia.andregnette@gmail.com

Adriana Chiancone Doctora -PhS- en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, por el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas -IVIC. Magister en Ciencias Sociales con énfasis en Políticas Educativas – FLACSO Argentina y Licenciada en Ciencias Antropológicas – Universidad de la República, 1990.
Investigadora en Ciencias Sociales en el Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay en el campo de los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología.
Es docente de la Universidad de la República, encargada de la Unidad de Educación Permanente en la Facultad de Información y Comunicación -FIC- e investigadora adscripta a la Universidad CLAEH (Uruguay).
Ha sido Docente Responsable del Curso “Introducción a la Universidad”. Universidad de la República (UDELAR). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Marzo 2007-2014 y Docente Responsable del Curso “Historia, Evolución y Organización de las instituciones universitarias” UDELAR- TGU –Facultad de Ciencias. Económicas y Administración 2010-2014.

Se desempeña como Tutora de tesis de Doctorado en Educación: Universidad ORT. Desde 2003. Se ha desempeñado como docente de Física en Enseñanza Secundaria. (ANEP), de 1983 a junio de 1993.

achiancouniversidad@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4332-3702

Patricia Delgado Monroy

Es maestrante de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y; en Enseñanza de las Humanidades en la Universidad Pedagógica Nacional.

Es Profesora en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 152 Atizapán.

ixchelin2000@yahoo.com.mx

Mensaje del Editor

Enrique Martínez Larrechea

El presente número 8 de RESUR nos encuentra en el contexto de una región y un mundo convulsionados por revueltas sociales y políticas, que ponen (de nuevo) en discusión cuestiones claves como la fortaleza del régimen democrático, el rol del estado en la ordenación social y política, la re-emergencia de la violencia política y de la alteración de los procedimientos propios de los estados de derecho, las responsabilidades y posibilidades de actores y sujetos sociales y políticos, sus agendas de desarrollo y políticas públicas, y abren debates de filosofía política y práctica acerca de los criterios orientadores centrales que podrían guiarnos en la construcción de sociedades más justas, libres y prósperas.

En esos marcos de referencia cambiantes, sigue en pie la pregunta (o el conjunto de preguntas) sobre el rol de la educación superior y las políticas del conocimiento en el Sur Global y en la región latinoamericana, en los albores de una nueva revolución tecnológica.

Los próximos números de RESUR habrán de centrarse en varios de los temas antes indicados y en la necesidad de reconceptualizar cuestiones relativas a las políticas de internacionalización, de evaluación y acreditación y de regionalización, así como a los diversos regionalismos activos en materia de Educación Superior.

El actual número 8 de la Revista de Educación Superior del Sur Global -RESUR- julio – diciembre de 2019, se abre con una portada de la plástica uruguaya Beatriz Tobler, un retrato de Madame Curie, la investigadora polaca.

En la sección *Artículos*, presentamos dos artículos.

El primero de ellos, de Mabel Dávila analiza las principales características que asume actualmente el sistema de posgrados en Uruguay. Con base en estadísticas disponibles, se estudian algunos aspectos destacados de su desarrollo “en función de variables vinculadas, entre otros, al tipo de carrera, la forma de gestión y el perfil de los estudiantes”, El artículo concluye en que “existe una alta concentración de estudiantes en el sector público que se explica fundamentalmente por la relevancia de la Universidad de la República y su impacto en el conjunto del sistema universitario que está más centrado en el grado que en el posgrado”. Se identifica asimismo un crecimiento sostenido en el ingreso a carreras de posgrado en todo el sistema,

pero fundamentalmente en el sector público y vinculado a carreras de especialización en las áreas de Medicina, Formación Docente y Ciencias de la Educación.

El segundo artículo, de Ana Leticia Andregnette Roscigno, se concentra en las Políticas Lingüísticas y Enseñanza de Lenguas: Aproximaciones al Programa “Centro de Lenguas Extranjeras”. En su trabajo Andregnette expone los resultados de una investigación que analiza el Programa “Centros de Lenguas Extranjeras”, que forma parte de las políticas y planificación lingüísticas implementadas a partir de la última década del siglo XX. Desde el punto de vista metodológico, la investigación estuvo basada en un análisis bibliográfico y documental. En cuanto a los resultados se caracteriza a la enseñanza de lenguas extranjeras en el país, tradicionalmente presente en los planes de estudio de Educación Secundaria (francés, inglés e italiano) hasta la década de los años 90, que estableció al inglés como la única lengua extranjera de enseñanza obligatoria, a partir de lo cual se creó el Programa “Centro de Lenguas Extranjeras” “para impartir cursos opcionales y extracurriculares de francés, italiano y portugués”.

En *Informe Especial* publicamos el artículo de Adriana Chiancone sobre el Programa de Desarrollo de Ciencias Básicas -PEDECIBA- de Uruguay, en el que la autora revisa el desarrollo de este programa decisivo para la institucionalización de la investigación en ciencias básicas en el país. En el artículo se intenta identificar algunos cambios y formas de articulación del programa en el actual contexto institucional nacional, a treinta y tres años del surgimiento del PEDECIBA.

En *Notas de Investigación y Reseña crítica* publicamos la reseña del libro *Política Educativa, actores y Pedagogía*, a cargo de Patricia Delgado Monroy. Para Delgado Monroy, el libro de Zaira Navarrete Cazales, Marco Aurelio Navarro Leal y Carlos Ornelas, tres de los principales especialistas en educación comparada en México (y miembros de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada -SOMECE), realiza un aporte clave en lo relativo a las cuestiones de política educativa, de los actores de la misma y de la Pedagogía y las ciencias de la educación en general.

En *Entrevistas y Creación Universitaria*, difundimos un documento de base del Programa de Gestión de Internacionalización de la Educación Superior -GIES- surgido como iniciativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, UNCUIYO, de Mendoza, Argentina. El programa se orientaba al establecimiento de redes con universidades latinoamericanas y del mundo en la formación de gestores de la internacionalización. El documento que difundimos es resultado de una evaluación diagnóstica elaborada durante el año 2017 (que implicó la realización de una prueba piloto de la propuesta formativa en gestión de

la internacionalización de la educación superior) y de la Jornada de intercambio y discusión en torno al Programa GIES, que tuvo lugar el 29 de julio de 2019 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, con la participación de la UNCUYO por Argentina, de la Universidad Estadual de Matto Grosso, Brasil (UNEMATT), de la Universidad Bernardo O'Higgins (UB) de Santiago de Chile y de la Fundación Instituto Universitario Sudamericano de Uruguay (IUSUR). La Red GIES constituye una innovación, en la medida en que asume la formación de gestores de la internacionalización, también en clave regional e internacional. El Programa GIES comenzará su implementación en 2020.

Finalmente, en *Celebración*, presentamos una estupenda creación de la plástica uruguaya Beatriz Tobler, resplandeciente pese a la oscuridad, de espíritu apasionado y *fauve*.

Posgrados en el sistema de educación superior uruguayo: Estado de situación y perspectivas

Mabel Dávila

Magister en Ciencias Sociales

Profesora e Investigadora de IUSUR

Contacto: mabdavila@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8372-516X

Recibido: 21 de julio de 2019

Aceptado: 5 de agosto de 2019

DOI: 10.25087/resur8a1

Resumen

En este trabajo¹ se analizan, sobre la base de las estadísticas disponibles, las principales características que asume actualmente el sistema de posgrados en Uruguay. Se estudian también algunos aspectos destacados de su desarrollo en función de variables vinculadas, entre otros, al tipo de carrera, la forma de gestión y el perfil de los estudiantes. Los resultados permiten concluir que existe una alta concentración de estudiantes en el sector público que se explica fundamentalmente por la relevancia de la Universidad de la República y su impacto en el conjunto del sistema universitario que está más centrado en el grado que en el posgrado. Si bien, en los últimos años se registra un crecimiento sostenido en el ingreso a carreras de posgrado en todo el sistema, pero fundamentalmente en el sector público y vinculado a carreras de especialización en las áreas de Medicina, Formación Docente y Ciencias de la Educación. El perfil de estudiantes evidencia además una alta proporción de mujeres mayores de 30 años.

Palabras clave: Posgrados, Educación Superior, Política educativa, Uruguay.

¹ Una versión preliminar de este artículo fue presentada como ponencia en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), en la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires, los días 22 y 23 de agosto de 2019, en el marco del Workshop "Educación de Posgrado en el Mercosur (EPeM)".

Abstract

In this work is analyzed the main characteristics that currently assume the graduate education system in Uruguay. Some outstanding aspects of their development in the function of linked variables are also studied, among others, the type of career, the form of management and the profile of the students. The results allow us to conclude that there is a high concentration of students in the public sector, which is explained primarily by the relevance of the University of the Republic and its impact on the university system as a whole that is more focused on the graduate. In the last few years there has been a sustained increase in enrollment in graduate careers throughout the system, but mainly in the public sector and specially in specialization careers in the areas of Medicine, Teacher Education and Educational Sciences. The student profile also shows a high proportion of women over 30 years old.

Key words: Post graduate programs, Higher Education, Educational Policy, Uruguay.

Sumário

Neste trabalho são analisadas, com base nas estatísticas disponíveis, as principais características que atualmente assumem o sistema de graduados no Uruguai. Alguns aspectos destacados de seu desenvolvimento em função de variáveis vinculadas também são estudados, entre outros, o tipo de carreira, a forma de gestão e o perfil dos alunos. Os resultados permitem concluir que existe uma alta concentração de estudantes no setor público, o que é explicado principalmente pela relevância da Universidade da República e seu impacto no sistema universitário como um todo, mais focado na pós-graduação. Nos últimos anos, houve um aumento sustentado nas matrículas em carreiras de pós-graduação em todo o sistema, mas principalmente no setor público e vinculado a carreiras de especialização nas áreas de Medicina, Formação de Professores e Ciências da Educação. O perfil do aluno também mostra uma alta proporção de mulheres com mais de 30 anos

Palavras Chave: Pós-graduação, Ensino Superior, Política Educativa, Uruguai.

Desarrollo y dimensiones del sistema universitario uruguayo

El sistema universitario uruguayo está conformado por universidades e institutos universitarios públicos y privados con sedes en diferentes regiones del país. Actualmente existen siete universidades: dos públicas y cinco privadas. El sector público está integrado por la Universidad de la República (UdelaR) y la Universidad Tecnológica (UTEC), esta última creada en 2012. De acuerdo a la información disponible actualizada a junio de 2019 las universidades privadas autorizadas por el Ministerio de Educación y Cultura son las siguientes: la Universidad Católica (UCUDAL), la Universidad ORT (ORT), la Universidad de Montevideo (UM), la Universidad del Centro Latinoamericano de Economía Humana (UCLAEH) y la Universidad de la Empresa (UDE).

Los institutos universitarios privados autorizados son doce: Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Instituto Universitario Crandon, Instituto Universitario Monseñor Mariano Soler, Instituto Universitario Francisco de Asís, Instituto Universitario Centro de Docencia, Investigación e Información en Aprendizaje (CEDIIAP); Instituto Universitario de Postgrado en Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Instituto Universitario Fundación Politécnico de Punta del Este, Instituto Universitario de Postgrado AUDEPP e Instituto Universitario Centro de Estudio y Diagnóstico de las Disgnasias del Uruguay (IU-CEDDU). Además figuran con autorización el Instituto Universitario BIOS y el Instituto Universitario Autónomo del Sur que no están funcionando.

En el gráfico 1 se puede observar un aumento sostenido en los últimos doce años tanto de la cantidad de estudiantes que ingresan como de la cantidad de egresados de las instituciones universitarias. Asimismo resulta mayor la tasa de crecimiento de la cantidad de ingresantes que de egresados.

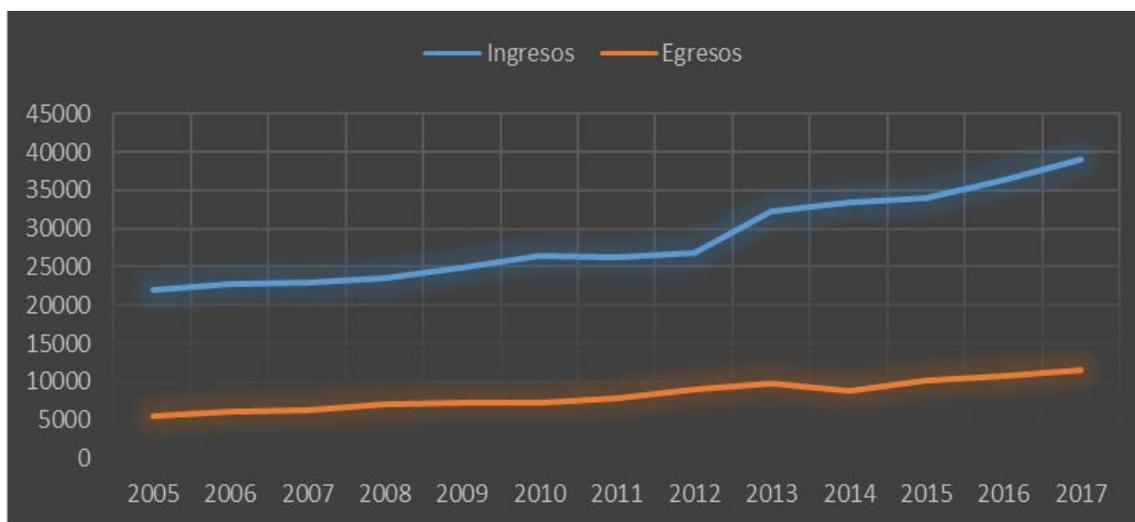


Gráfico 1. Instituciones universitarias públicas y privadas. Evolución de ingresos y egresos de grado y posgrado.
 Fuente: Panorama de la Educación 2017, Ministerio de Educación y Cultura.

Al considerar la matrícula se puede observar que es mayor la importancia de las universidades sobre los institutos universitarios en dicho crecimiento, particularmente incide la Universidad de la República que concentra la mayor cantidad de alumnos de grado (85%), siendo escasa la incidencia de la Universidad Tecnológica de reciente creación. (Gráfico 2, Cuadros 1 y 2).

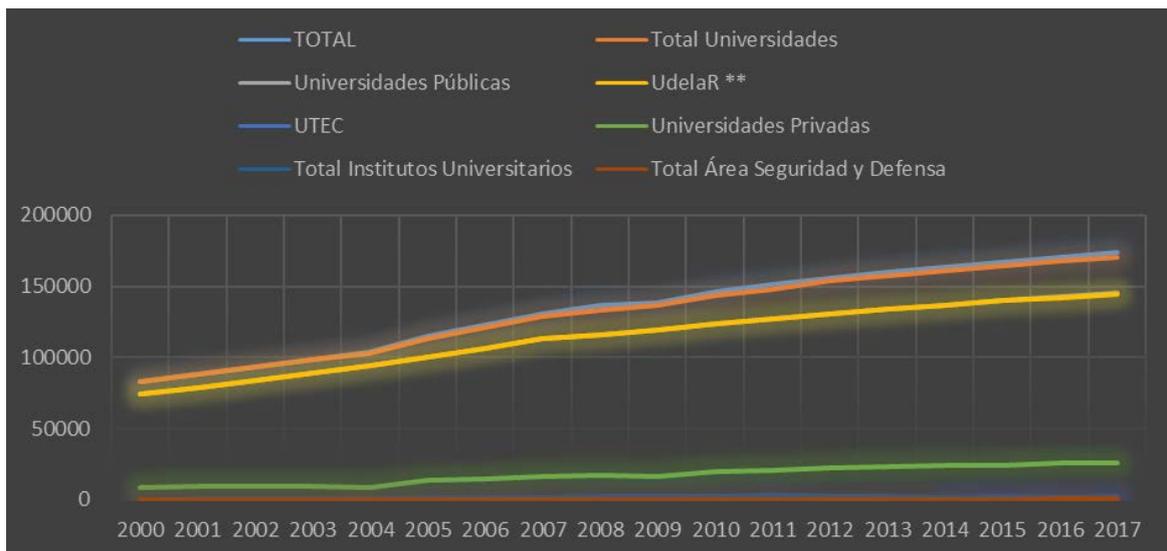


Gráfico 2. Evolución de la matrícula de grado y posgrado de las instituciones universitarias (2000 – 2017). Fuente: Anuario estadístico 2017, Ministerio de Educación.

	Ingresos	%	Egresos	%
Públicas	25931	87,4%	6392	72,4%
Privadas	3739	12,6%	2433	27,6%
Total Grado	29670	100,0%	8825	100,0%

Cuadro 1. Ingresos y egresos de instituciones universitarias públicas y privadas en carreras de grado (2017). Fuente: Panorama de la Educación 2017, Ministerio de Educación y Cultura.

FORMA DE ADMINISTRACIÓN	INGRESOS	MATRÍCULA	EGRESOS
TOTAL	29670	153853	8825
Universidad de la República *	25542	130941	6360
Universidad Tecnológica (UTEC)	389	721	32
Instituciones Universitarias Privadas	3739	22191	2433
TOTAL PORCENTAJES	100,0%	100,0%	100,0%
Universidad de la República	86,1%	85,1%	72,1%
UTEC	1,3%	0,5%	0,4%
Instituciones Universitarias Privadas	12,6%	14,4%	27,6%

Fuente: Panorama de la Educación 2017, Ministerio de Educación y Cultura.

La matrícula de UdelaR corresponde al dato del VII Censo de estudiantes de grado 2012.

Proyección de Matrícula de Grado de UdelaR para 2017: 144.348 estudiantes.

Los datos de egreso de UdelaR en el 2017 son preliminares

Considerando los ingresos en las carreras de grado se destaca en importancia la Universidad de la República que para el año 2017 superaba los 25000 ingresantes. Sin embargo, este crecimiento no se corresponde con la tasa de aumento de los egresos que se mantienen en el entorno de los 6000 alumnos. Por su parte las instituciones privadas registran un crecimiento relativo en sus ingresos y egresos, manteniéndose constante en los últimos años en el entorno de los 3800 ingresantes. (Gráfico 3)

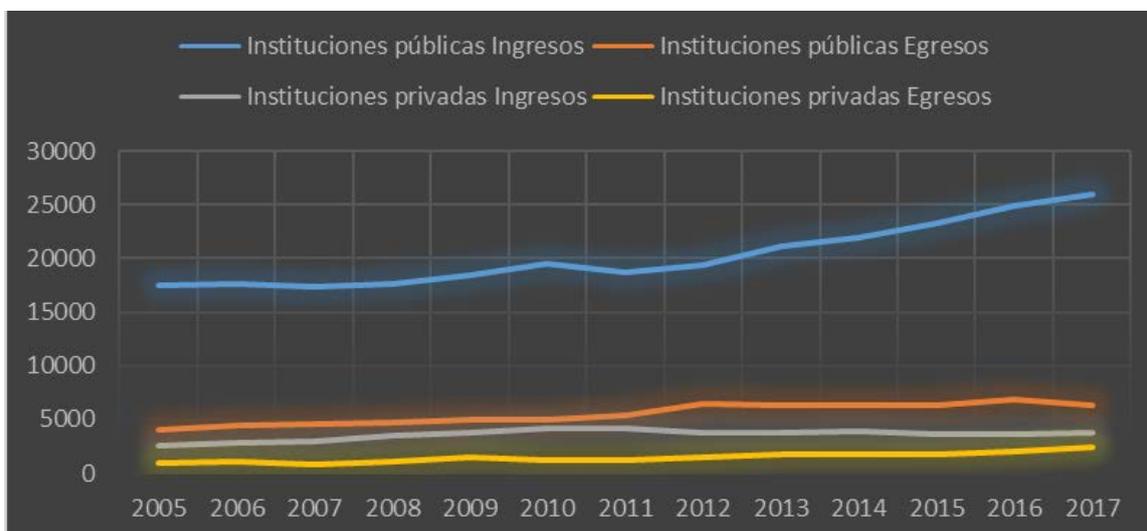


Gráfico 3. Instituciones universitarias públicas y privadas. Evolución de ingresos y egresos de carreras de grado.

Fuente: Panorama de la Educación 2017, Ministerio de Educación y Cultura.

El desarrollo de las carreras de posgrado

En 2017 85,3% estudiantes ingresaron a los cursos de grado, tanto tecnicaturas como licenciatura, mientras que el 14,7% restante lo hizo en posgrados. En ese año se cuadruplicaron tanto los ingresos como los egresos con respecto al año 2000 (MEC, 2017). En el cuadro 3 se observa que disminuye la diferencia entre el sector público y privado en carreras de posgrado respecto al grado. En posgrado el sector público representa el 70% de ingresos y egresos en 2017.

	Ingresos	%	Egresos	%
Públicas	3954	70,5%	1949	70,7%
Privadas	1656	29,5%	806	29,3%
Total Grado	5610	100,0%	2755	100,0%

Cuadro 3. Ingresos y egresos de instituciones universitarias públicas y privadas en carreras de posgrado (2017).

Fuente: Panorama de la Educación 2017, Ministerio de Educación y Cultura.

También se observa un crecimiento más pronunciado en los ingresos y egresos de las carreras de posgrado en el sector público en relación al sector privado. (Gráfico 4)



Gráfico 4. Evolución de ingresos y egresos de carreras de Posgrado. Fuente: Panorama de la Educación 2017, Ministerio de Educación y Cultura

En el cuadro 4 figura la información sobre la cantidad de posgrados² por institución en el año 2017 de acuerdo con el anuario de estadísticas de educación elaborado por el MEC.

Según el informe de Panorama de la Educación 2017 más de la mitad de los ingresantes optaron por especializaciones (60,4%), 36% por maestrías y sólo 4% por doctorados. Considerando los egresos se amplían levemente las diferencias a favor de las especializaciones que terminan el 71% disminuyendo para las maestrías (26%) y doctorados (3%). (Gráficos 5 y 6)

² De acuerdo con la Ley General de Educación No. 18.437 los posgrados universitarios corresponden a estudios realizados con posterioridad a la obtención de un primer grado universitario o licenciatura. Estos cursos pueden ser de especialización, diplomaturas, maestría o doctorado (Artículo 32). Por su parte, el Decreto 104/14 que establece un conjunto de disposiciones para la educación terciaria privada define como carreras de posgrado a las especializaciones, maestrías y doctorados. No obstante también permite una relativa flexibilidad para adecuar las denominaciones aportando la información correspondiente para justificarlo.

INSTITUCIÓN	Ingresados	%	Matriculados	%	Egresados	%
TOTAL PAÍS	5610	100,0%	13204	100,0%	2749	100,0%
PÚBLICO	3954	70,5%	7667	58,1%	1943	70,7%
PRIVADO	1656	29,5%	5537	41,9%	806	29,3%
DISTRIBUCIÓN REGIONAL						
Total Montevideo	5564	100,0%	13112	100,0%	2744	100,0%
UdelaR *	3156	56,7%	6839	52,2%	1565	57,0%
UCUDAL	616	11,1%	1596	12,2%	280	10,2%
Universidad ORT Uruguay	213	3,8%	716	5,5%	214	7,8%
Universidad de Montevideo	245	4,4%	1368	10,4%	208	7,6%
Universidad de la Empresa	422	7,6%	1491	11,4%	44	1,6%
Inst Univ CLAEH	102	1,8%	223	1,7%	49	1,8%
I.U. de Postgrado en Psicoanálisis	9	0,2%	32	0,2%	4	0,1%
IUCEDDU	8	0,1%	29	0,2%	4	0,1%
I.U. Asoc. Cristiana de Jóvenes	18	0,3%	18	0,1%	0	0,0%
CAEN	40	0,7%	40	0,3%	24	0,9%
Escuela de Guerra Naval	118	2,1%	118	0,9%	63	2,3%
IPES	339	6,1%	364	2,8%	11	0,4%
Escuela Naval	278	5,0%	278	2,1%	278	10,1%
Total Maldonado	0	0,0%	65	100,0%	2	100,0%
UdelaR	0	0,0%	24	36,9%	2	100,0%
I.U. Asociación Cristiana de Jóvenes	0	0,0%	41	63,1%	0	0,0%
Total Salto	46	100,0%	27	100,0%	3	100,0%
UdelaR	23	50,0%	4	14,8%	0	0,0%
UCUDAL	23	50,0%	23	85,2%	3	100,0%

Cuadro 4. Ingresados, matriculados y egresados en postgrados según institución (2017). Fuente: Anuario estadístico de educación 2017, MEC.

UdelaR: El dato de Egresos de Posgrado 2017 es PRELIMINAR

* La matrícula de UdelaR corresponde al dato del VII Censo de estudiantes de grado 2012.



Gráfico 5. Ingresos en instituciones universitarias públicas y privadas según tipo de postgrado (Año 2017).

Fuente: Panorama de la Educación 2017, Ministerio de Educación y Cultura.



Gráfico 6. Egresos en instituciones universitarias públicas y privadas según tipo de postgrado (Año 2017).

Fuente: Panorama de la Educación 2017, Ministerio de Educación y Cultura

De acuerdo al Panorama de la Educación del año 2017 elaborado por el MEC se observa un mayor número de mujeres con ingresos y egresos superiores en todos los niveles de Educación Terciaria, con guarismos que oscilan alrededor del 60% para las mujeres y 40% para los varones. Considerando los ingresos de carreras de posgrados predominan las mujeres, siendo 62,8% en las especializaciones, 62% en Maestrías y 56,3% en los doctorados. También son la mayoría de los egresos: 59,2 % en las especializaciones, 58,4% en las maestrías y 58,3% en los doctorados.

Con respecto al área de conocimiento según la misma fuente en Especializaciones se destaca Medicina que representa cerca de la mitad de los ingresos (41,9%), mientras que Formación Docente y Ciencias de la Educación le siguen en las preferencias con un 12,5%. En las Maestrías cuatro áreas de conocimiento representan cerca del 70% de los ingresos: Enseñanza Comercial y Administración y Formación Docente ocupan el primer lugar en el entorno del 19%, Ciencias Sociales y del Comportamiento representan el 16,4% y Derecho el 14,3%. En los Doctorados se destacan cuatro áreas: Ciencias de la Vida (31,4%), Ciencias Físicas (15%), Humanidades (14%) e Ingeniería y profesiones afines (9,4%).

Teniendo en cuenta los egresos en las especializaciones se destaca Medicina que agrupa el 46,2%, en Maestrías las cuatro áreas de conocimiento que abarcan el 63,5% de los egresados son: Enseñanza Comercial y Administración (37%), Ciencias Sociales y del Comportamiento (11,8%), Formación Docente y Ciencias de la Educación (7,4%) y Ciencias de la Vida (7,3%). En el caso de los Doctorados el 70,8% de los egresados proviene de cuatro áreas de conocimiento: Ciencias de la Vida (30,5%), Ciencias Físicas (15,3%) Agricultura (13,8%) e Ingeniería y profesiones afines (11,1%).

En los gráficos 7 y 8 se da cuenta del perfil de los egresados de posgrado por sexo y edad. En el primer gráfico se observa la concentración de los egresos en los tramos etarios de 30 a 34 años (26,1%) y en los mayores de 39 años (40,4%). Por su parte, en el gráfico 8 se puede ver que en todos los tramos etarios es mayor el porcentaje de egresadas, profundizándose la diferencia en los mayores de 39 años.

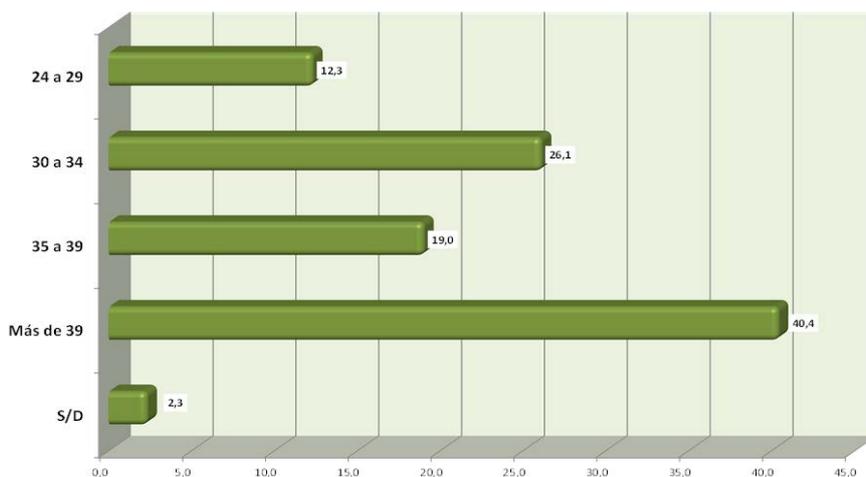


Gráfico 7. Porcentaje de egresados de carreras de posgrado según tramos de edad (todo el país, 2017). Fuente: Panorama de la Educación 2017, Ministerio de Educación y Cultura

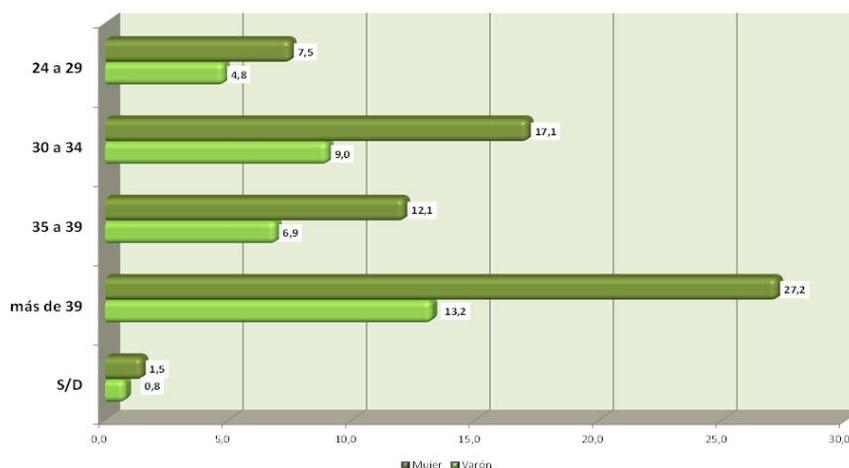


Gráfico 8. Porcentaje de egresados de carreras de posgrado según tramos de edad y sexo (todo el país, 2017)
 Fuente: Panorama de la Educación 2017, Ministerio de Educación y Cultura

Conclusiones

En líneas generales se observa un crecimiento sostenido del sistema universitario uruguayo considerando la cantidad de ingresantes en todos los niveles y formas de gestión. Si bien

se registra también un aumento de los egresados, las tasas de crecimiento son menores respecto a los ingresos. El análisis en profundidad de los componentes del sistema permite explicar estos procesos.

El crecimiento de los ingresos en carreras de grado del sector público, en especial la Universidad de la República, impacta en el resultado del conjunto del sistema. Esto se deba a una alta concentración de los alumnos de grado en esta universidad (85% del total de ingresos y 72% del total de egresos). Sin embargo, este crecimiento en la cantidad de ingresos no se corresponde con la tasa de aumento de los egresos que se mantienen en el entorno de los 6000 alumnos para dicha universidad.

Otro factor de incidencia es la mayor representación de carreras de grado sobre carreras de posgrado en el total de instituciones universitarias. En 2017 sólo 14,7% de los ingresantes del total del sistema universitario lo hicieron en carreras de posgrado. De esta cantidad 70% correspondió a carreras del sector público y 30% del sector privado, guarismos que también se corresponden con el porcentaje de egresos de ambos subsistemas. Si se considera la evolución en los últimos años se registra un mayor ingreso en carreras de posgrado del sector público.

Con respecto al tipo de carreras el 60% optó por ingresar a especializaciones en 2017 – sobre todo en el área de Medicina y Formación Docente y Ciencias de la Educación-, apenas un 36% por maestrías –con más opciones por carreras de Administración y Ciencias Sociales- y menos del 5% por doctorados –más asociados a las Ciencias Exactas y las Ingenierías-. Al tomar en cuenta los egresos las diferencias se profundizan concentrándose el 70% en las especializaciones y disminuyendo la representación de maestrías y doctorados en el total, lo que evidencia la dificultad para finalizar las tesis exigidas por este tipo de carreras.

Analizando el perfil de los estudiantes de posgrado, en todo el sistema de educación terciaria destaca la mayor proporción de matrícula femenina que corresponde a valores en el entorno del 60% en todos los niveles, incluso en posgrado. En cuanto a la edad se registra también el mayor porcentaje de egresados en el tramo etario de mayores de 39 años con un 40,4%, seguido por el 26,1% de egresos en el rango de 30 a 34 años. En el conjunto los mayores de 30 años representan el 60% del total de egresados.

Fuentes estadísticas y reglamentos consultados

Ley General de Educación No. 18.437 sancionada en 2008.

Decreto 104/14. Disposiciones para la educación terciaria privada. 2014.

MEC (2017). *Anuario estadístico 2017*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: <https://educacion.mec.gub.uy/mecweb/mec2017/container.jsp?contenido=927&site=5&channel=mec&3colid=927>

MEC (2017). *Panorama de la Educación 2017*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: <https://educacion.mec.gub.uy/mecweb/mec2017/container.jsp?contenido=927&site=5&channel=mec&3colid=927>

MEC (2019). *Instituciones autorizadas para funcionar por el MEC actualizado a junio 2019*. Disponible en: <https://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/113608/1/autorizacion-instituciones.pdf>

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y ENSEÑANZA DE LENGUAS: APROXIMACIONES AL PROGRAMA “CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS”

Ana Leticia Andregnette Roscigno

Máster en Formación de Profesores de Español
como Lengua Extranjera

Contacto: analeticia.andregnette@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0358-9768

Recibido: 16 de noviembre de 2019

Aceptado: 16 de diciembre de 2019

DOI: 10.25087/resur8a2

Resumen

El Estado uruguayo siempre ha considerado beneficiosa la enseñanza de lenguas modernas en educación secundaria. El francés, el inglés y el italiano fueron las lenguas que tradicionalmente integraron los distintos planes de estudio. El portugués, por motivos político-lingüísticos, nunca estuvo incluido. En 1995, se estableció que el inglés fuera la única lengua extranjera de enseñanza obligatoria en la educación media -pública y privada. En 1996, se creó el Programa “Centro de Lenguas Extranjeras” (*CLE*) para ofrecer, a alumnos del ámbito público, cursos opcionales y extracurriculares de francés, italiano y portugués incorporándose, posteriormente, el alemán y la lengua de señas uruguaya. El objetivo de la ponencia¹ es presentar una investigación realizada sobre el Programa *CLE*. Al comienzo del trabajo, se desarrollan brevemente algunas las medidas tomadas por el Estado con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XIX, XX y XXI. Seguidamente, se analiza la fundamentación de la creación del Programa, sus características y su evolución en términos estadísticos. La investigación muestra que el número total de estudiantes del Programa, por un lado, nunca ha llegado al 10% del público al que

¹ Una versión de este artículo se presentó como ponencia en las *Jornadas 2017 -Profesor W. Benavidez-Humanidades digitales y abiertas. VII Jornadas de Investigación, VI Jornadas de Extensión y V Encuentro de Egresados y Mastrandos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, en octubre de 2017, Montevideo.

está dirigido y, por otro que, entre 2002 y 2015, ese número ha descendido de manera constante. Asimismo, se observa que, si bien el portugués figura como la lengua con mayor cantidad de alumnado seguida por el italiano, el francés, y el alemán, la limitada información disponible obliga a relativizar las conclusiones. Finalmente, la investigación deja planteadas nuevas interrogantes: por un lado, con respecto a la coherencia entre el discurso estatal y la realidad del Programa *CLE* y, por otro, sobre las causas de la escasa información disponible acerca del mismo.

Palabras Clave: políticas lingüísticas; enseñanza lenguas; centro lenguas extranjeras

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS: APROXIMAÇÕES AO PROGRAMA “CENTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS”

Resumo

O Estado uruguaio sempre considerou benéfico o ensino de línguas modernas no ensino médio. O francês, o inglês e o italiano foram as línguas que tradicionalmente integraram os diferentes planos de estudo. O português, por razões político-lingüísticas, nunca foi incluído. Em 1995, foi estabelecido que o inglês fosse a única língua estrangeira obrigatória no ensino médio - público e privado -. Em 1996, foi criado o Programa “Centro de Línguas Estrangeiras” (*CLE*) para oferecer, a alunos do âmbito público, cursos opcionais e extracurriculares de francês, italiano e português incorporando-se, posteriormente, o alemão e a língua de sinais uruguaia. O objetivo da exposição é apresentar uma investigação sobre o programa *CLE*. No início do trabalho, desenvolvem-se brevemente algumas das medidas tomadas pelo Estado em relação ao ensino de línguas estrangeiras nos séculos XIX, XX e XXI. Seguidamente, analisa-se o fundamento da criação do Programa, suas características e sua evolução em termos estatísticos. A investigação mostra que o número total de alunos do Programa, por um lado, nunca atingiu 10% do público a que se destina e, por outro lado que, entre 2002 e 2015, esse número diminuiu constantemente. Também se observa que, embora o português figure como a língua com maior número de alunos, seguida pelo italiano, o francês, e o alemão, a limitada informação disponível obriga a relativizar as conclusões. Por último, a investigação levanta novas questões: por um lado, quanto à coerência entre o discurso estatal e a realidade do Programa *CLE* e, por outro, sobre as causas da escassa informação disponível sobre este.

Palavras chave: Políticas de linguagem; Ensino de línguas; Centro de línguas estrangeiras

LANGUAGE POLICIES AND LANGUAGE TEACHING: APPROACHES TO THE PROGRAMME “FOREIGN LANGUAGE CENTRE”

Abstract

The Uruguayan State has always considered the teaching of modern languages in secondary education beneficial. French, English and Italian were the languages that traditionally integrated the different curricula. Portuguese, for political-linguistic reasons, was never included. In 1995, English was established

as the only foreign language of compulsory education in public and private secondary education. In 1996, the Centre for Foreign Languages (*CLE*) Programme was set up to offer optional and extra-curricular courses in French, Italian and Portuguese to students from the public education. Later, German, and Uruguayan Sign Language were added. The objective of the paper is to present an investigation carried out on the *CLE* Programme. To begin, some of the measures taken by the State in relation to the teaching of foreign languages in the nineteenth, twentieth and twenty-first centuries are briefly developed. Then, the basis of the creation of the Programme, its characteristics and its evolution in statistical terms are analyzed. The research shows that the total number of students in the Programme has never reached 10% of the public it is aimed at, and that, between 2002 and 2015, that number has steadily declined. It is also noticed that, although Portuguese is the language with the highest number of pupils, followed by Italian, French and German, the limited information available makes it necessary to relativise the conclusions. Finally, the research raises new questions: on the one hand, regarding the coherence between the state discourse and the reality of the *CLE* Programme and, on the other, about the causes of the limited information available about it.

Keywords: Language policies; Teaching languages; Foreign language Centre

Introducción

Las políticas y planificación lingüísticas llevadas adelante por el Estado uruguayo, principalmente desde 1877, han respondido a múltiples factores, y han recaído en distintos ámbitos de las políticas educativas (Anep, 2008a; Brovotto, 2010; Barrios, 2013; Oroño, 2016).

Considerando que el Uruguay ha tenido una larga tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras, en el marco del seminario Discursos hegemónicos, representaciones y prácticas lingüísticas de la Licenciatura de Lingüística, a cargo de la Prof. Dra. Graciela Barrios, se realizó una investigación que analiza el Programa “Centros de Lenguas Extranjeras” (en adelante Programa *CLE*), en tanto forma parte de las políticas y planificación lingüísticas implementadas a partir de la última década del siglo XX. En esta ponencia se presentan los aspectos sustanciales del referido trabajo, actualizado con la nueva información disponible.

Con respecto a los aspectos metodológicos, la investigación estuvo basada en un análisis bibliográfico y documental. La primera etapa consistió en el relevamiento de la información vinculada a la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación uruguaya, y al Programa *CLE* desde el momento de su creación hasta la actualidad. La búsqueda se centró en artículos de investigadores y en información publicada por organismos oficiales (informes, anuarios, resoluciones, etc.) con todo lo cual se formó un corpus que fue la base del análisis. Durante el trabajo se enfrentaron tres tipos de dificultades: en primer lugar, la escasa información dispo-

nible, en segundo lugar, que dicha información se encontró fragmentada y dispersa en distintas fuentes y, en tercer lugar, que, en algunas ocasiones, distintas fuentes ofrecieron la misma información con datos diferentes o contradictorios.

A continuación, se desarrollará brevemente la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación media hasta la creación del Programa *CLE* y, seguidamente, se analizará la fundamentación de la creación del Programa, su situación actual y su evolución en términos estadísticos.

Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas extranjeras en Uruguay: Antecedentes históricos

Barrios (1996) señala que, para comprender las políticas lingüísticas llevadas adelante por el Estado uruguayo, hay que tener presente su surgimiento como Estado independiente, el cual, no fue resultado de la voluntad unánime de su pueblo, ni de un sentimiento de nación que identificara a sus habitantes. Este hecho le llevó a que, en sus primeras décadas, debiera enfrentar, desde el punto de vista político, diferentes escenarios que, agravados por guerras civiles y una economía débil, hicieron aún más difícil su organización y desenvolvimiento, hasta ya avanzado el siglo XIX (Traversoni, 1987; Nahum, 1994; Barrios, 2011, 2013, 2015).

Por otra parte, desde el punto de vista sociocultural, en el país se podían distinguir dos regiones: la región norte-noreste, con un sustrato lingüístico portugués; y la región centro-sur y litoral-oeste, con una base lingüística hispánica, a la que se sumó la gran influencia de inmigrantes europeos fundamentalmente de origen italiano, que llegaron durante la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del XX (Barrios, 1996). La diversidad lingüística, social y cultural entre las dos regiones era producto de sus diferentes tradiciones, la cual, incrementada por el empuje migratorio que desde 1835 tenía el país, hizo manifiesta la necesidad de un sistema educativo con una lengua única que funcionara como símbolo de identidad nacional (Behares y Brovotto, 2009; Bralich, 2013). Una de las medidas más importantes fue la reforma educativa instrumentada a través del Decreto-Ley de Educación Común -No. 1.350- de 1877 (Barrios, 1996, 2015; Oroño, 2011). Dicha norma instrumentó la obligatoriedad de la educación primaria y formalizó el español como única lengua de instrucción en todo el territorio nacional (Oroño, 2016). La disposición tenía como objetivo que el español funcionara como símbolo de identidad, pero también buscaba la consolidación de las fronteras culturales y la defensa de la soberanía del Estado. La presencia del portugués en la zona de frontera con el Brasil era tenida

como una amenaza no solo económica y política sino también cultural, de aquí que no se buscara alcanzar solamente la unificación lingüística, sino también la desaparición de las lenguas regionales y minoritarias que existían en el territorio (Barrios, 1996, 2013, 2015; Oroño, 2011, 2012, 2016).

Enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación media: antecedentes y la creación del Programa CLE . La situación actual

La sociedad uruguaya, al iniciarse en la vida independiente, carecía de instituciones de enseñanza que medianamente pudieran satisfacer sus necesidades. La inestabilidad política hacía difícil organizar la educación, no obstante, se dictaron disposiciones que pretendieron impulsar el sistema educativo (Bralich, 2013). La enseñanza secundaria tenía limitado desarrollo; se restringía al ámbito privado y se caracterizaba por tener problemas económicos y de dirección (MEC, 2014). Recién fue implementada de manera sistemática hacia la mitad del siglo XIX, aunque “se cuenta con información administrativa confiable [...] a partir de 1885” (MEC, 2014: 79).

Con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de la escasa información, se encuentran registros que muestran su presencia en los planes de estudio de algunas instituciones. Hacia 1830, la Escuela Especial de Comercio (posteriormente Escuela Mercantil) tenía entre sus asignaturas la enseñanza de francés (Araujo, 1906). Unos años más tarde, el Colegio de los Padres Escolapios, ofrecía el estudio de francés y de italiano, mientras que el Colegio Oriental de Humanidades, además de estas dos lenguas, incluía también la enseñanza de inglés (Reyes Abadie y Vázquez Romero, 2000a; Traversoni, 1987).

En 1849, cumpliendo con lo establecido en disposiciones de 1833 y 1838, se inauguró la Universidad de la República, que tendría bajo su órbita toda la enseñanza pública: Enseñanza Primaria, Enseñanza Secundaria y Enseñanza Científica-Profesional (Reyes Abadie y Vázquez Romero, 2000b; ANEP, 2008b; MEC, 2014). La Enseñanza Secundaria, en ese momento, incluía francés e inglés entre sus materias de estudio (ANEP, 2008b; Ardao, 1950, citado en MEC, 2014).²

En 1877, se promulgó el Decreto-Ley de Educación Común -No. 1.350-³ que, como se dijo anteriormente, organizó la educación primaria en todo el país y estableció que, en todas

² Sin embargo, Reyes Abadie y Vázquez Romero (2000a) señalan que estas asignaturas fueron incorporadas recién en 1860.

³ A partir de entonces, la Enseñanza Primaria salió de la órbita de la Universidad y pasó a depender

las escuelas públicas, la enseñanza se impartiera en español con lo cual excluyó la educación en cualquier otra lengua (Behares y Brovotto, 2009). Con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, la norma no hace ninguna mención.

En 1885, fue sancionada la Ley Orgánica de la Universidad de la República que mantuvo a la Enseñanza Secundaria dentro de su dominio, junto a la Enseñanza Científica-Profesional. En aquel momento, los estudios en la enseñanza secundaria se desarrollaban a lo largo de seis años. En el plan de estudios de 1887, el inglés y el francés estaban entre sus asignaturas (ANEP, 2008b).

En 1912, la Ley N° 3.939 creó los Liceos Departamentales. Su plan curricular fue similar al de los Liceos de la Capital por lo cual también estaba presente la enseñanza de inglés y de francés (ANEP, 2008b). En 1935, la Ley N° 9.523 convirtió a la Enseñanza Secundaria en Ente Autónomo del Estado, con lo cual se independizó definitivamente de la Universidad (ANEP, 2008b; MEC, 2014).

Los posteriores planes de estudio (1941, 1963, 1968, 1976, 1986 y 1993), permitieron que, al terminar los seis años de educación secundaria, los alumnos hubieran accedido -según la orientación elegida en Bachillerato⁴ - a la enseñanza de dos o tres lenguas extranjeras: inglés y francés, o bien, inglés, francés e italiano. Los planes 76 y 86 implementaron la posibilidad de optar entre inglés o francés en Ciclo Básico y Bachillerato; y el plan 93⁵, entre francés, inglés o italiano a partir de 4° año (cfr. La Paz Barbarich, 2012). El portugués nunca estuvo incluido en los planes de estudio.

Los argumentos que fundamentaron la enseñanza de estas tres lenguas fueron “argumentos de tipo instrumental” (Barrios, 1996:98), basados en una concepción de lengua formadora del pensamiento y medio para acceder a otras culturas (Gabbiani, 1995 citado en Bertolotti, 2003). El aprendizaje de francés se justificó en “la influencia cultural de esa nación”, el de inglés en “su relevancia comercial” y el de italiano en “su importancia en el derecho y la medicina” (Bertolotti, 2003:78). Sin embargo, nunca se utilizó como argumento el gran porcentaje de población inmigrante de origen europeo – fundamentalmente italiano- que tenía la sociedad

exclusivamente de la Dirección General de Instrucción Pública, órgano creado por el mismo Decreto-Ley.

⁴ La organización de la enseñanza secundaria en seis años divididos en dos etapas: Primer Ciclo o Ciclo Básico y Segundo Ciclo o Bachillerato, ha estado vigente con distintas denominaciones y diseños curriculares desde 1908 (Anep, 2008b).

⁵ Microexperiencia que estuvo en funcionamiento en ocho liceos y luego en siete: tres en Montevideo y cuatro en el Interior (cfr. La Paz Barbarich, 2012).

uruguay (Bertolotti, 2003), como así tampoco se ha hecho referencia “a las tradiciones étnicas de grupos minoritarios” (Barrios, 1996:98).

El 7 de noviembre de 1995, en el Acta N°57- Resolución N°77-, el Consejo Directivo Central -CODICEN- de la Administración Nacional de Educación Pública -ANEP- resolvió que, a partir del año siguiente, el inglés fuera la única lengua extranjera de enseñanza obligatoria para todos los alumnos que ingresaran a Ciclo Básico (cfr. La Paz Barbarich, 2012).

Posteriormente, el 7 de marzo de 1996, el mismo organismo creó el Programa “Centros de Lenguas Extranjeras” para ofrecer la enseñanza de francés, italiano y portugués, de manera opcional y extracurricular, a estudiantes de los tres primeros años de Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional (Acta N°8 - Resolución N° 54)⁶.

Actualmente en Enseñanza Secundaria está vigente el plan 2006, donde el inglés es la única lengua extranjera presente tanto en Ciclo Básico como en Bachillerato. No obstante, hay planes de estudio que incluyen la enseñanza obligatoria de otra lengua además de inglés: el plan 1996EE dirigido a estudiantes con circunstancias especiales como extraedad o trabajo, ofrece la posibilidad de elegir entre inglés y francés en tercer año de Ciclo Básico y primero de Bachillerato; y el plan 1994 -Martha Averbug- que, desde 2012, se ha extendido a todos los cursos nocturnos de Bachillerato para Adultos y Jóvenes Extraedad y/o con condicionamientos laborales, tiene italiano en 5° Humanístico y 6° opción Derecho, además de inglés -única lengua extranjera ofrecida en las demás orientaciones-. Por su parte, en la Educación Técnico Profesional -UTU-, en el área de Educación Media Profesional, en los programas de *Gastronomía* figuran francés y/o portugués como asignaturas obligatorias.

La integración regional y la enseñanza del portugués en el contexto del MERCOSUR.

El Tratado de Asunción, firmado entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, en 1991, dio origen al Mercado Común del Sur -MERCOSUR-. Su objetivo principal fue crear oportunidades comerciales y de inversión para los países miembros. Sin embargo, en el Protocolo de Intenciones, firmado ese mismo año, también se declaró de interés difundir el aprendizaje de

⁶ La Educación Técnico Profesional se encuentra en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de aquí que el Consejo Directivo Central -CODICEN- órgano rector del ente- tenga la potestad de incluir a los alumnos pertenecientes al Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) (CETP) en la citada resolución.

los idiomas oficiales del Mercosur - español y portugués- con el propósito de promover un mayor desarrollo cultural, científico y tecnológico (Mercosur, 1991; Barrios, 1996).

De esta manera, a diferencia de lo que había ocurrido hasta ese momento, Estado uruguayo asumió el compromiso de trabajar en la construcción de una identidad regional, con lo cual, las medidas que habían buscado excluir la enseñanza del portugués de la educación obligatoria debieron comenzar a ser revisadas (Barrios, 1996).

Fundamentación de la creación del Programa “Centro de Lenguas Extranjeras”

Como se dijo anteriormente, el Programa *CLE* fue creado con el objetivo de brindar a los alumnos de Ciclo Básico de Educación Secundaria y de Educación Técnica y Profesional (UTU), la enseñanza de francés, italiano y portugués, de manera opcional y extracurricular. Los fundamentos ofrecidos por el CODICEN fueron los siguientes:

I) que es tradicional en nuestro país la enseñanza de la lengua francesa y del italiano; II) que la creación del MERCOSUR y la importancia de Brasil en el mundo científico, tecnológico y artístico justifica la enseñanza asimismo del idioma portugués (Acta 8, Resolución 54, 7/3/96) (Bertolotti, 2003:82).

Las argumentaciones demuestran un cambio en la línea político-lingüística seguida hasta el momento por el Estado uruguayo. En el caso del francés y del italiano, no se hace referencia a las ventajas que puede tener su estudio en el desarrollo cognitivo de la persona, o en el ámbito laboral, o a su relevancia cultural debido al gran porcentaje de población de origen europeo en nuestra sociedad. La razón se encuentra solamente en que su enseñanza ha sido costumbre en nuestro país. Con respecto al portugués, se alega no solo la firma del Tratado de Asunción por el cual los Estados se obligaron a promover la integración regional, sino también a la importancia que Brasil ha adquirido a nivel internacional, la cual ha otorgado al portugués un prestigio cultural que valoriza su aprendizaje. De esta manera, el Estado uruguayo, que había estado “más o menos explícitamente durante décadas contra el portugués” (Barrios, 1996:97), abandona su postura tradicional y justifica su enseñanza.

Hacia el “Proyecto definitivo de institucionalización”. Las políticas y planificación sobre lenguas extranjeras desde 2006

En 2006, las cuestiones político-lingüísticas tomaron una relevancia particular al crearse, dentro del ámbito de la ANEP, la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública.

En 2008, a través del Acta N°37 -Resolución N°114- se creó el Programa de Políticas Lingüísticas a los efectos de llevar adelante las propuestas de la Comisión.

Como primer paso se formuló la Misión y Visión de la ANEP en lo que respecta a las lenguas extranjeras:

La MISIÓN de la ANEP en materia de lenguas extranjeras es formar ciudadanos plurilingües que puedan, por medio del uso de las lenguas, interactuar en ámbitos sociales, académicos y/o laborales. Para alcanzar la calidad de plurilingües los ciudadanos conocerán una lengua extranjera de comunicación internacional (inglés), una lengua de comunicación regional (portugués) y una tercera lengua extranjera vinculada a sus intereses personales (italiano, francés, alemán u otras).

[...] La visión que este Grupo de Trabajo en Políticas Lingüísticas propone para la ANEP en materia de enseñanza de lenguas es la siguiente:

En el año 2030, todos los ciudadanos uruguayos que transiten o hayan transitado por la Educación Pública, en cualquiera de sus modalidades podrán comunicarse por medio de tres lenguas:

1. Podrán comunicarse en Inglés oral y escrito en calidad de usuarios competentes (Nivel B2). La enseñanza de Inglés se extenderá durante todo el ciclo de educación básica (Inicial 5, Primaria y Media).
2. Podrán comunicarse en Portugués oral y escrito en un nivel de usuario intermedio (Nivel B1), luego de haber tomado cursos de Portugués durante 3 años (final del ciclo de Educación Primaria y comienzo de Enseñanza Media).
3. Podrán comunicarse en un nivel de usuario intermedio en una tercera lengua a elección (Nivel B1), por la cual habrán optado durante la Enseñanza Media y la que habrán cursado por tres años. (Brovetto, 2010: 246-247)

En lo que tiene que ver con la Misión, la ANEP busca formar a los ciudadanos en lenguas extranjeras, a los efectos de que puedan alcanzar la calidad de plurilingües, entendiéndose por tales aquellos individuos que, teniendo como base su primera lengua, adquieren conocimientos en dos o más lenguas y pueden interactuar a través de ellas (Moreno, 2012).

En este sentido, su meta (la Visión) será lograr que, en el año 2030, todos los ciudadanos uruguayos, que hayan tenido su formación en la Educación Pública, sean capaces de comunicarse, tanto en forma oral como escrita, en tres lenguas: en primer lugar, en inglés en calidad de usuarios competentes (B2); en segundo lugar, en portugués en un nivel de usuario intermedio (B1) y, por último, en una tercera lengua a su elección, también en un nivel de usuario intermedio (B1).

En 2008, se promulgó la ley No. 18.437 - Ley General de Educación – que, en su artículo 40, literal I, numeral 5, establece:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

A diferencia de los objetivos político-lingüísticos del Estado uruguayo en el siglo XIX, en el siglo XXI, se propone el respeto, no solo a las distintas variedades lingüísticas, sino también “a las diferentes lenguas maternas existentes en el país”. Asimismo, plantea la necesidad de incluir la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Según Behares y Brovetto (2009:99), el término plurilingüe, en este caso, refiere a “la oferta de varias lenguas en el sistema educativo, lo que significa un cambio importante en las políticas educativas” ya que, a partir de la década de 1990, se dio prioridad al inglés en detrimento del francés y del italiano y fueron eliminados de la enseñanza obligatoria.

El Programa *CLE* y el proyecto definitivo de Institucionalización

En diciembre de 2012, el Consejo Educación Secundaria resolvió: “Aprobar el Proyecto definitivo de Institucionalización del Programa de Centro de Lenguas Extranjeras” (Circular N° 3127). Dicho proyecto fue el “producto de conjugar lo establecido en el informe de la Comisión y el análisis crítico de las prácticas ya implementadas en el Programa *CLE*” (Moreno, 2012: [s.p.]). En el mismo, también se fundamenta la importancia del estudio de lenguas extranjeras, las funciones del Programa, su organigrama, reglamento de evaluación y pasaje de grado, entre otros temas.

El Programa “Centros de Lenguas Extranjeras”: su evolución y situación actual

Estudiantes destinatarios.

Al momento de su creación, el Programa estaba dirigido exclusivamente a alumnos de 1° a 3° año de Ciclo Básico diurnos dependientes del Consejo de Educación Secundaria (en adelante CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional (en adelante CETP). A partir de 2009, se amplió la propuesta a estudiantes de Bachillerato, liceos extraedad y turnos nocturnos de CES y de CETP (CES, [s.f.]; Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación, [s.f.]).

Del Programa, se encuentran tácitamente excluidos los alumnos de Ciclo Básico y Bachillerato de liceos privados.

Lenguas que se enseñan

El Programa fue creado para ofrecer la enseñanza de tres lenguas extranjeras: francés, italiano y portugués. En 1999, se agregó la enseñanza de alemán y, en 2014, de la lengua de señas uruguaya (LSU)⁷.

Sin embargo, no todas las lenguas se enseñan en todos los centros, ni todos los centros reciben a todos los destinatarios de los cursos, y así surge de su convocatoria a inscripciones (cfr. CES, 2017).

Organización de los cursos, niveles y certificaciones

Los cursos para estudiantes de Ciclo Básico del CES y del CETP diurnos tienen una duración de tres años lectivos con la posibilidad de otro año de profundización. Los que están dirigidos a estudiantes de Bachillerato, turnos nocturnos y liceos extraedad del CES y de CETP tienen una duración de dos años, con opción a un año más de profundización⁸, si todavía están cursando Educación Media Básica o Superior (Moreno, 2012; Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación, [s.f.])

Todos los cursos se dictan a contraturno, en centros educativos denominados *Centros de Lenguas Extranjeras (CLE)*. En la actualidad, existen 23 centros: seis en Montevideo y diecisiete en el interior del país⁹ (ANEP, 2014; 2015c).

Las clases tienen una duración de 90 minutos y una frecuencia de dos veces a la semana¹⁰. Se desarrollan dos módulos por año y, al finalizar cada uno de ellos, se realiza una evaluación a nivel nacional (CES, [s.f.]b; Moreno, 2012). Terminado el curso básico, los estudiantes reciben un diploma que acredita los conocimientos adquiridos de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Moreno, 2012). La realización del curso básico permitiría al alumno alcanzar un nivel básico o intermedio, según la lengua elegida.

⁷ En CES ([s.f.]a:27) se señala que “por circunstancias particulares”, también se enseñó griego en Tacuarembó, y que en 2010 se iniciarían cursos de chino mandarín. En ningún otro documento se encontró información vinculada al dictado de esos cursos.

⁸ A partir de 2011, en siete centros, se implementó un curso de profundización para aquellos estudiantes que desearan hacerlo (ANEP, 2014, 2015c; 2016).

⁹ En Montevideo, los centros se ubican en los siguientes barrios: Centro, Flor de Maroñas, Prado, Cerrito de la Victoria, Peñarol y Pocitos. En el interior del país, se encuentran en: Artigas, Carmelo, Chuy, Durazno, Florida, Fray Bentos, Maldonado, Melo, Mercedes, Paysandú, Rivera, Salto, San José, Solymar, Tacuarembó, Treinta y Tres y Trinidad (CES, 2017).

¹⁰ En CES ([s.f.]a:27) se indica que “tienen una carga horaria de cuatro horas semanales”, por lo cual las clases no serían de hora y media sino de dos horas. En ANEP (2016:54) se señala que los cursos se dan “en régimen de dos sesiones semanales de dos horas”.

En el Proyecto de Presupuesto 2015-2019 se estableció que, entre los objetivos de la ANEP para el quinquenio, estaría la implementación de sistemas de acreditación de los aprendizajes a través de pruebas de validez internacional, para lo cual se buscaría la consolidación de las acreditaciones ofrecidas por la Alianza Francesa, el Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño, la Sociedad Dante Alighieri y el Instituto Goethe (ANEP, 2015b). En 2015, se proyectó ofrecer a 40 estudiantes de francés que hubieran obtenido el diploma de Curso Básico o de Nivel Intermedio en 2013 o 2014, la posibilidad de rendir el examen DELF¹¹ -niveles A2 y B1- (ANEP, 2015a). En junio de 2016, se entregó a 31 alumnos los certificados correspondientes a dicho examen¹². Sería interesante saber si todos los alumnos que rindieron el examen lo aprobaron; como así también cuántos estudiantes rindieron el examen en cada nivel. No se ha encontrado información publicada al respecto.

El Programa “Centros de Lenguas Extranjeras” en cifras

Número de docentes

Con respecto a la cantidad de profesores del Programa, solamente se encontró información correspondiente a los años 2007, 2010 y 2012.

En 2010, la cantidad total de profesores aumentó un 15% con respecto a 2007, número que prácticamente se mantuvo en 2012, tal como se observa en el siguiente gráfico:

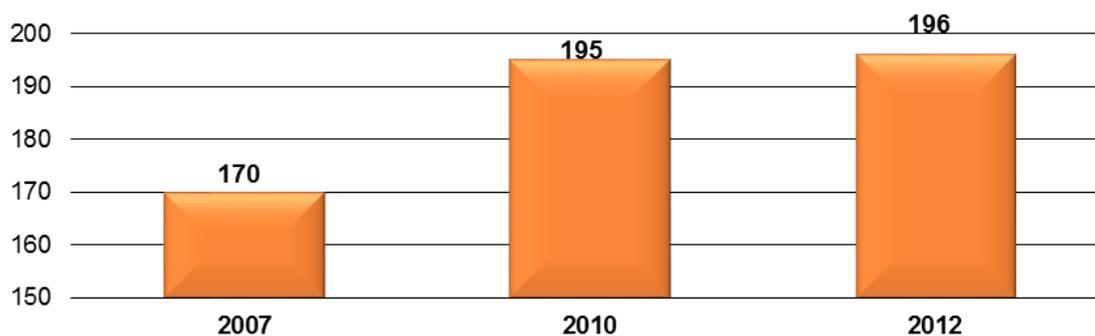


Gráfico 1: Evolución del número total de profesores por año

(Fuentes: datos de 2007 (ANEP, 2008b:411); datos de 2010 (CES, [s.f.]b:18); datos de 2012 (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación, [s.f.]:[s. p.])

¹¹ El DELF (*Diplôme d'études en langue française*) es un certificado expedido por el Ministerio de Educación Nacional de Francia que acredita el nivel en la lengua francesa de candidatos extranjeros de países no francófonos.

¹² Publicado en <<http://www.ces.edu.uy/index.php/centro-de-lenguas-extranjeras>>

En lo que refiere a la evolución del número de docentes de cada lengua, los datos fueron los siguientes:

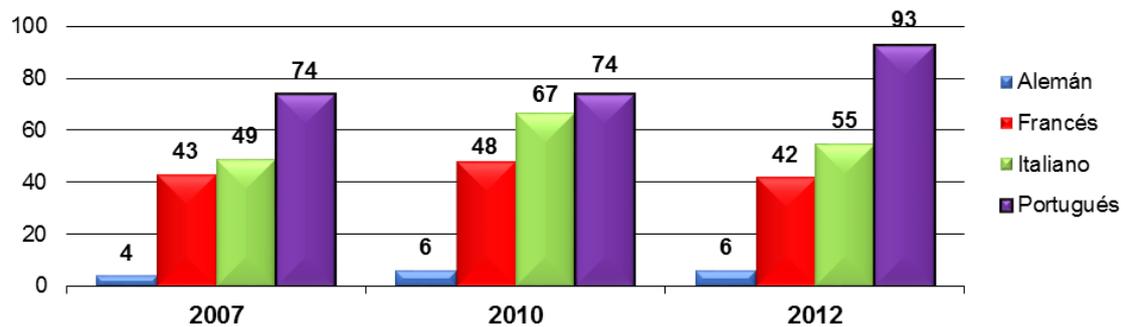


Gráfico 2: Evolución del número total de profesores por año según cada lengua

(Fuentes: datos de 2007 (ANEP, 2008b:411); datos de 2010 (CES, [s.f.]b:18); datos de 2012 (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación, [s.f.]: [s. p.])

Se puede observar que, los profesores de francés aumentaron casi un 12% de 2007 a 2010; sin embargo, ese porcentaje desaparece, ya que en 2012 la cantidad de profesores es casi la misma que en 2007. Por su parte, los docentes de italiano, en 2012, aumentaron un 12% con respecto a 2007, pero descendieron un 18% con respecto a 2010. El número de profesores de portugués, entre 2007-2010, se mantuvo igual, pero tuvo un incremento del 28% en 2012. Por último, la cantidad de docentes de alemán aumentó en un 50%, entre 2007 y 2010, número que se mantuvo en 2012.

Resulta llamativo el aumento del número de profesores de italiano y de francés en 2010 y su descenso en 2012, como así también, este mismo año, el aumento de casi un 30% de los profesores de portugués. Surge la interrogante: ¿cuáles pudieron ser las causas de esos cambios?

Con respecto al aumento de profesores de portugués, de acuerdo con la Rendición de Cuentas del Ejercicio 2012, ese año comenzó a implementarse un Programa Diferencial de Portugués para los Centro de Lenguas Extranjeras de Frontera. El proyecto proponía “realizar programas diferenciados en portugués, tomando en cuenta la diversidad lingüística en el Uruguay” procurando “dotar a los *CLE* que se encuentran en el área de frontera con Brasil, de un programa diferencial, material didáctico y pruebas de evaluación para los cursos de portugués” (ANEP, 2013:76). Muy posiblemente aquí se encuentre la causa del aumento en el número de profesores de portugués, sin embargo, no se encontró información para confirmar esta hipótesis.

Número de alumnos según la lengua estudiada

En lo que respecta al número de alumnos según la lengua estudiada, la lengua con mayor cantidad de alumnos ha sido el portugués, seguido por el italiano, el francés y el alemán.

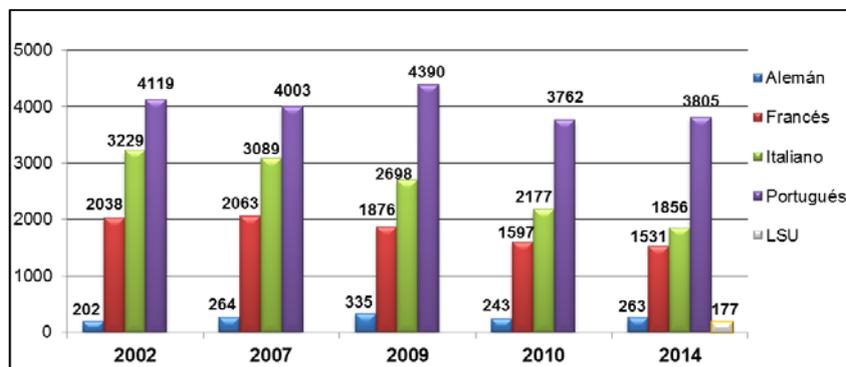


Gráfico 3: Evolución del número total de estudiantes por año según cada lengua

(Fuentes: datos de 2002 (Bertolotti, 2003:82); datos de 2007 (ANEP, 2008a:246); datos de 2009¹³ (CES, [s.f.]a: 27); datos de 2010 (CES, [s.f.]b:18); datos de 2014 (ANEP, 2015c:66))

Como puede observarse, desde 2002, la distribución de alumnos por lengua permanece inalterada. Tal distribución podría ser considerada el reflejo de las representaciones lingüísticas de las familias acerca de cuál es la mejor lengua extranjera para que sus hijos estudien como segunda opción ya que la primera es el inglés por ser de enseñanza obligatoria en la educación secundaria (Bertolotti, 2003). Con relación a la LSU, el único dato que surgió en la investigación corresponde a 2014 con lo cual no es posible realizar ningún análisis comparativo.

Número de alumnos en Montevideo e interior del país

En lo relativo al número de alumnos según se encuentren en Montevideo o en el interior de país, solamente se obtuvieron datos relativos a 2002 y 2010.

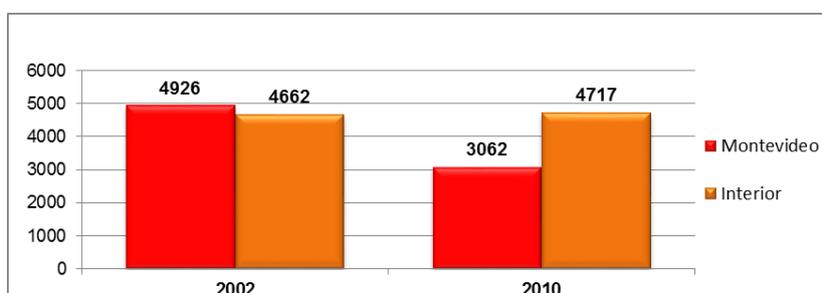


Gráfico 4: Evolución del número de alumnos en Montevideo e interior del país. (Fuentes: datos de 2002 (Bertolotti, 2003:82); datos de 2010 (CES, [s.f.]b:18))

¹³ La misma información, pero con una diferencia de cuatro alumnos (uno más en alemán y tres más en francés), aparece en el informe de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación ([s.f.]), como correspondiente al año 2012. Se prefirió la información publicada en CES ([s.f.]a: 27) por encontrarse más acorde a la evolución que ha tenido el Programa *CLE*.

En 2002, el alumnado de Montevideo superaba a los alumnos del interior, casi en un 6%; en cambio, en 2010, el interior superó en más de un 50% el número de estudiantes de Montevideo. Ante estos datos surge la siguiente pregunta: ¿Por qué se produce un descenso tan importante en los alumnos de Montevideo?

En lo que tiene que ver con cada lengua en particular, en Montevideo, tanto en 2002 como en 2010, a pesar del descenso en su número de alumnos, el portugués fue la lengua con mayor cantidad de estudiantes (Ver gráfico 5).

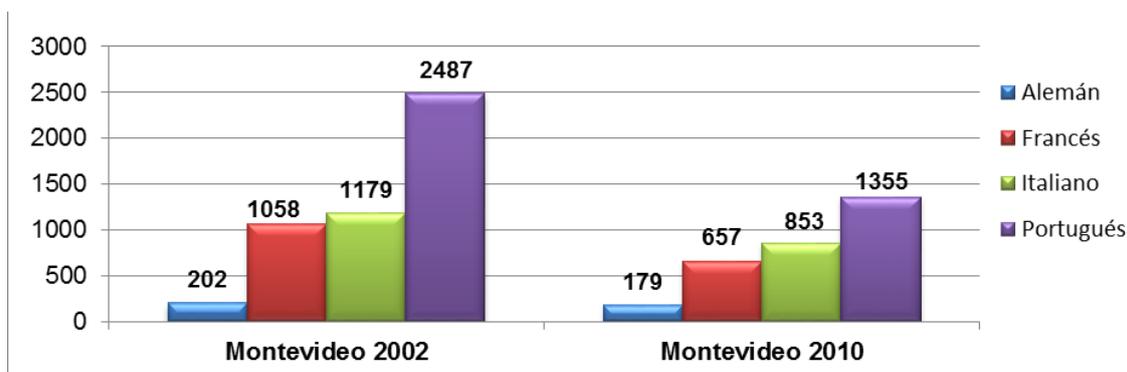


Gráfico 5: Evolución del número de alumnos de Montevideo según la lengua elegida
(Fuente: datos de 2002 (Bertolotti, 2003:82); datos de 2010 (CES, [s.f.]b:18))

En el interior, en cambio, en 2002 la lengua de preferencia fue el italiano; pero, en 2010, el portugués se ubicó en el primer lugar.

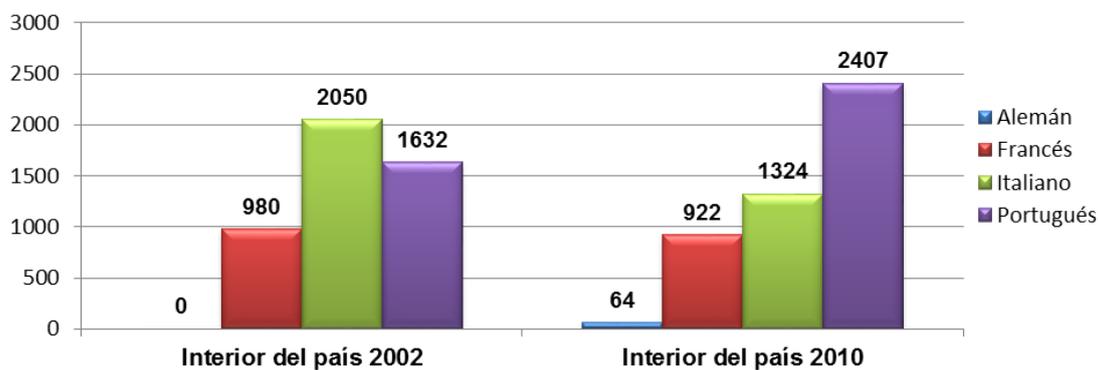


Gráfico 6: Evolución del número de alumnos en el interior del país según la lengua elegida
(Fuente: datos de 2002 (Bertolotti, 2003:82); datos de 2010 (CES, [s.f.]b:18))

Asimismo, se presenta otra interrogante: ¿Cuáles fueron las causas que ocasionaron el descenso del alumnado de italiano y el correlativo incremento de alumnos de portugués, en el interior? No se ha encontrado información que permita contestar estas preguntas.

Número de alumnos inscriptos y total de destinatarios.

Con respecto al total de alumnos inscriptos en el Programa, la evolución ha sido la siguiente:

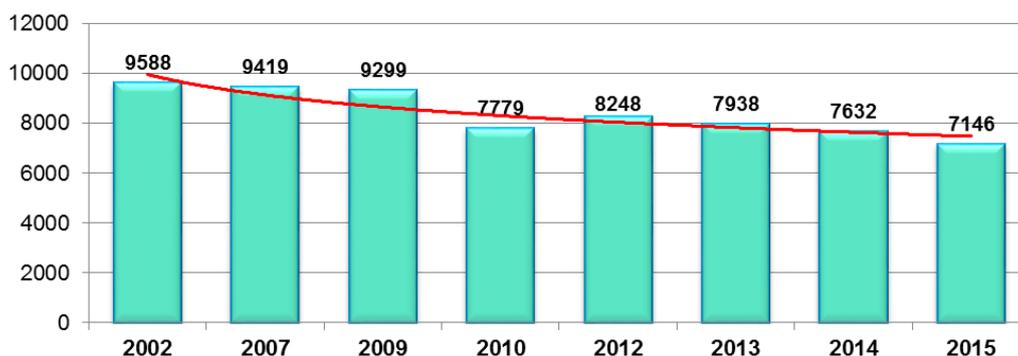


Gráfico 7: Evolución del número de alumnos inscriptos en el Programa CLE

(Fuentes: datos de 2002 (Bertolotti, 2003:82); datos de 2007 (ANEP, 2008a:246); datos de 2009 (CES, [s.f.]a: 27); datos de 2010 (CES, [s.f.]b:18); datos de 2012 (INEEd, 2014:76 y 80); datos de 2013 (ANEP, 2014:74); datos de 2014 (ANEP, 2015c:66); datos de 2015 (ANEP (2016:54).

Desde 2002¹⁴ se puede apreciar un definido y constante descenso en el número de estudiantes del Programa CLE .

Como se dijo anteriormente, la oferta del Programa CLE estaba dirigida exclusivamente a los alumnos de Ciclo Básico Diurno de CES y CETP. A partir de 2009, se amplió la oferta de los cursos a los estudiantes de Bachillerato (CES y CETP), turnos nocturnos y liceo extraedad. En el siguiente gráfico se observa de manera comparativa la evolución del número de alumnos destinatarios y del número de inscriptos en el Programa CLE , entre 2002 y 2015.

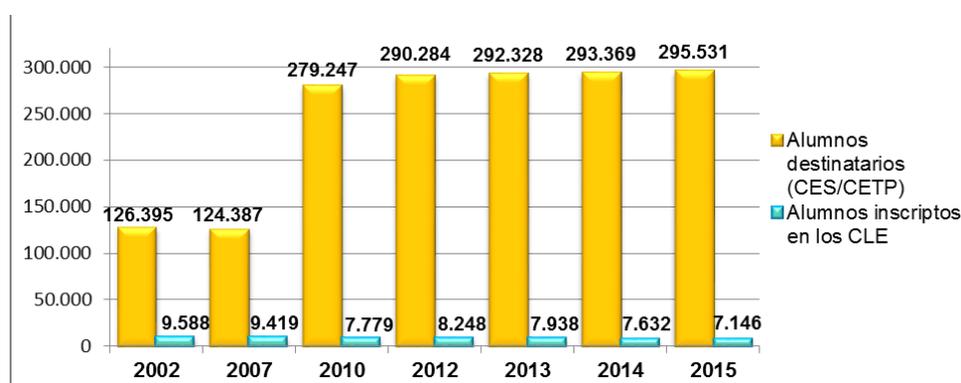


Gráfico 8: Evolución del número de alumnos destinatarios y de alumnos inscriptos en el Programa CLE

(Fuentes: datos de 2002 y 2007 (MEC, 2013[CD-ROM]); datos de 2010, 2012,2013, 2014 y 2015 (MEC, 2015))

¹⁴ No se encontró información anterior a esa fecha.

Según los datos publicados en MEC (2013 y 2015), los alumnos destinatarios de los cursos hasta 2009 estaba en el entorno de los 125.000 estudiantes ya que solamente incluía a los estudiantes de Ciclo Básico diurnos de CES y CETP, mientras que el número de los alumnos efectivamente inscriptos en el Programa promediaba los 9.500 alumnos. A partir de 2010¹⁵, el número de destinatarios se incrementó a más de 280.000 estudiantes; sin embargo, el número de alumnos inscriptos descendió a una media de 7.750 alumnos.

En otras palabras, la cantidad de alumnos que participaban de los *CLE* entre 2002-2007 representaba el 7,6 % del universo de destinatarios. A partir de 2010, ese porcentaje pasó a ser menor al 3% del total de estudiantes con derecho a los cursos.

Con respecto al porcentaje de alumnos inscriptos, también surgen interrogantes: ¿cuántos de los alumnos inscriptos pertenecen a CES y cuántos a CETP?, ¿cuántos aprueban los cursos cada año?, ¿cuántos realizan y aprueban el programa en su totalidad?, ¿cuántos realizan el curso de profundización? No se ha encontrado información publicada al respecto¹⁶.

Por otro lado, los datos analizados, llevan al planteo de nuevas preguntas: ¿Cuál es la razón por la cual más del 95% de los alumnos no se adhiera al Programa? ¿el Estado uruguayo no ha realizado una propaganda y/o publicidad suficientemente atractiva como para construir representaciones lingüísticas positivas hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras? ¿será que el Programa no tiene una oferta de cursos según las necesidades y aspiraciones de los destinatarios?

Algunas reflexiones finales a modo de síntesis.

La enseñanza de lenguas extranjeras estuvo tradicionalmente presente en los planes de estudio de Educación Secundaria. Las lenguas a las que se dio prioridad fueron francés, inglés e italiano, las cuales integraron el currículo obligatorio con diseños programáticos y cargas horarias que fueron variando en el tiempo; el portugués nunca estuvo incluido.

¹⁵ Los datos que corresponden a 2009 no se tuvieron en cuenta por entender que, por ser un año de transición, no serían representativos.

¹⁶ Únicamente se encontró información sobre los alumnos promovidos en 2006: en total (3.149) y según cada lengua (87 en alemán, 801 en francés, 1.217 en italiano y 1.044 en portugués) (ANEP, 2008a:246). Al no encontrarse información con relación al número total de inscriptos ese año, ni al número de promovidos en ningún otro año, no se ha podido realizar ningún análisis comparativo. Sin embargo, si se tiene en cuenta que, de acuerdo con los datos obtenidos, entre 2002 y 2009, la media aproximada de la cantidad total de alumnos fue 9.435, el porcentaje de alumnos aprobados estaría situado en el entorno del 33%, aunque este dato no es más que una referencia, y no permite llegar a conclusiones definitivas.

En la década del 90, se estableció que, a nivel de la educación media, el inglés fuera la única lengua extranjera de enseñanza obligatoria, y se creó el Programa “Centro de Lenguas Extranjeras” para impartir cursos opcionales y extracurriculares de francés, italiano y portugués.

Actualmente, el Programa *CLE* ofrece cursos de francés, italiano, portugués, alemán y LSU a alumnos del ámbito público de CES y CETP. Según los datos recabados, la lengua con mayor alumnado, tanto en Montevideo como en el interior del país, ha sido el portugués, seguida por el italiano, el francés y el alemán. La distribución de las lenguas según el número de alumnos ha sido la misma desde el año 2002.

En lo que refiere a cada lengua en particular, el hecho de que el portugués sea la lengua con mayor cantidad de estudiantes podría significar que su estudio es considerado la mejor opción, lo cual es llamativo teniendo en cuenta que las políticas lingüísticas aplicadas por el Estado uruguayo hasta, al menos, la década de 1990, han buscado generar representaciones lingüísticas negativas hacia esa lengua con el objetivo de fortalecer las fronteras lingüísticas y culturales del país. Por su parte, el italiano se encuentra en segundo lugar a pesar de su relevancia por el gran porcentaje de población de origen italiano, y de ser la lengua que ha perdido mayor cantidad de estudiantes. Con respecto al francés, a pesar de que ha sido la lengua que ha integrado históricamente la mayor parte de los planes de estudio, se encuentra en el tercer lugar en el número de participantes; no obstante, es la única -hasta el momento- en la que se puede obtener una certificación internacional. En relación con el alemán, a pesar de encontrarse en el último lugar en número de estudiantes y, de que sus cursos no se ofrecen en todos los centros (cfr. CES, 2017), es la única lengua que ha presentado un crecimiento constante.

Sin embargo, no es posible concluir que el orden de las lenguas según el número de alumnos sea necesariamente reflejo de sus verdaderas preferencias. Estos datos solamente podrían ser tomados como expresión de sus intereses si todos los estudiantes tuvieran las mismas oportunidades de acceder a todos los cursos en todos los centros. No obstante, la oferta no es similar en todas las sedes (cfr. CES, 2017).

Durante el período 2002-2015, se han inscripto en el Programa *CLE* un promedio 8.250 estudiantes. Sin embargo, a partir de 2002, existe un constante descenso en el número de alumnos, siendo el 2015 el año que registró menos inscripciones.

A pesar de que en 2009 fue ampliada la oferta de los cursos a casi todas las áreas de CES y CETP, el número de inscriptos continúa descendiendo al punto que el porcentaje de alumnos no alcanza el 3% del total de estudiantes a los cuales está dirigido el Programa.

A esto se debe agregar que, sin encontrarse una razón explícita, se excluyeron del Programa a todos los alumnos de la enseñanza privada, por lo cual, alrededor de 42.000 estudiantes no tienen la posibilidad de acceder a los cursos. De esta manera, se deja fuera del Programa aproximadamente al 12% de la población estudiantil.

Ante el escaso el número de estudiantes que aprovecha los cursos del Programa *CLE* sumado al porcentaje de alumnos que no puede participar del mismo, surge la siguiente pregunta: ¿Se podrá alcanzar la meta propuesta para el año 2030?

Para finalizar, el estudio aquí presentado ha analizado el Programa *CLE* con la profundidad que ha permitido la información disponible. Se debe señalar que, a pesar de los resultados obtenidos, el Programa *CLE* es una muy buena iniciativa llamada a cumplir un papel fundamental en el logro de las metas que el Estado uruguayo se ha propuesto alcanzar. Por lo que, a más de 20 años de su creación y teniendo en cuenta los cambios sociales y tecnológicos que han sucedido en este tiempo, deberían explorarse nuevos caminos que le permitan lograr el máximo cumplimiento de sus cometidos en orden a alcanzar así los objetivos planteados.

Referencias bibliográficas

Araujo, O. (1906). *Historia de la escuela uruguaya*. Tomo II. Montevideo: Dornaleche y Reyes Editores.

Administración Nacional de Educación Pública (2008a). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2006-2007)*. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/phocadownload/documentos/comisionpoliticaslinguisticaseducacion%20publica.pdf>> [Consultado el 23 de noviembre de 2015]

Administración Nacional de Educación Pública (2008b). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: Tarma.

Administración Nacional de Educación Pública (2012). *Rendición de cuentas 2011*. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/RCBEP-2011/RCBEP-2011.pdf>> [Consultado el 30 de noviembre de 2015]

Administración Nacional de Educación Pública (2013). *Rendición de cuentas 2012* [pdf]. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/RCBEP-2012/RCBEP-2012.pdf>> [Consultado el 30 de noviembre de 2015]

Administración Nacional de Educación Pública (2014). *Relevamiento de Programas Centrales y de los Consejos Desconcentrados* [pdf]. Disponible en:

http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/Oferta%20educativa_Programas_Proyectos2014.pdf [Consultado el 2 de marzo de 2016]

Administración Nacional de Educación Pública (2015a). *Proyectos 2015. Certificación internacional en lengua francesa para estudiantes egresados del programa CLE* [pdf]. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2015/junio/Proyectos_2015_-_PCLE-1.pdf [Consultado el 7 de febrero de 2016]

Administración Nacional de Educación Pública (2015b). *Proyecto de presupuesto. Período 2015-2019. Exposición de motivos, 1* [pdf]. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectedePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%201%20-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf [Consultado el 30 de noviembre de 2015]

Administración Nacional de Educación Pública (2015c). *Relevamiento de Programas Centrales y de los Consejos Desconcentrados* [pdf]. Disponible en: http://pcentrales.anep.edu.uy/phocadownload/2015/2015_Informe_Final_ch.pdf [Consultado el 22 de diciembre de 2015]

Administración Nacional de Educación Pública (2016). *Relevamiento de iniciativas de políticas y proyectos educativos –2016-* [pdf]. Disponible en: <http://pcentrales.anep.edu.uy/phocadownload/2016/Informe2016.pdf> [Consultado el 13 de setiembre de 2017]

Barrios, G. (1996). Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En Menine Trindade, A. y Behares, L. (orgs.) *Fronteiras, educação, integração*. Santa Maria: Pallotti.

Barrios, G. (2011). El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008). *Letras*, 21 (42); p.15.

Barrios, G. (2013). Language diversity and national unity in the history of Uruguay. En Del Valle, J. (ed.) *A Political History of Spanish: The Making of a Language*. Nueva York: Cambridge University Press.

Barrios, G. (2015). Política lingüística y dictadura militar en Uruguay (1973-1985): los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza. *Estudios de Lingüística del Español*, 36, p. 527. Disponible en <http://infoling.org/elies/36/elies36-20.pdf> [Consultado el 6 de febrero de 2016]

- Behares, L. y Brovetto, C. (2009). Referencias al lenguaje en las leyes de educación de Uruguay. *Actas del IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, (pp. 95-102). Santa María: UFSM-AUGM
- Bertolotti, V. (2003). Uruguay. En Unión Latina, *Relevamiento de la enseñanza de lenguas romances en el cono sur*. Montevideo: FHCE, Udelar.
- Brovetto, C. (2010). Las políticas lingüísticas de la ANEP: balance y perspectivas. En Yarzabal, L. (coord.), *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN -2005-2009-*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Bralich, J. (2013). *Una historia de la educación uruguaya* [recurso electrónico] [s.l.]:[s.n.]. Disponible en: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ubicación CD137.
- Circular N° 3127 [6 de diciembre de 2012]. Consejo de Educación Secundaria. Disponible en: <<http://www.ces.edu.uy/index.php/circulares11/5410-exp1293012-circular-no3127mlp>>
- Consejo de Educación Secundaria ([s.f.]a). *Memoria CES. 2005-2010* [pdf]. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/descargas/memoria_ces_web.pdf> [Consultado el 6 de febrero de 2016]
- Consejo de Educación Secundaria ([s.f.]b). *Programa 'Centros de Lenguas Extranjeras – Presentación-*' [pdf]. Disponible en: <<https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/CLE/presentacinle.pdf>> [Consultado el 17 de noviembre de 2015]
- Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación y Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística ([s.f.]) *Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Propuesta integral para la educación pública (2012-2013)* [pdf]. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/phocadownload/proyectos2013/proyectos%202012-13%20.pdf>> [Consultado el 6 de febrero de 2016]
- Consejo de Educación Secundaria (2016). *Monitor Educativo Liceal. Principales resultados 2015* [pdf]. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2016/principales%20resultadosces%20monitor%202015.pdf> [Consultado el 19 de agosto de 2017]
- Consejo de Educación Secundaria (2017). *Requisitos para inscripciones en los CLE*. [pdf] Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/files/2017/news/Inscripciones_pag_Web.pdf> [Consultado el 19 de agosto de 2017]

- Consejo de Educación Técnico Profesional ([s.f]) *Informe Matrícula 2015. Programa Planeamiento Educativo 2015* [pdf]. Disponible en: <<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/portal/images/Estadistica/Estadistica/Matricula/Informe-2015.pdf>> [Consultado el 19 de agosto de 2017]
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *Informe Nacional sobre la Educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEE.
- La Paz Barbarich, E. (2012). Imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya (1941-2003). *Lingüística*, 27, p.168. Disponible en: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v27n1/v27n1a08.pdf>> [Consultado el 6 de febrero de 2016]
- Ley 18.437 - *Ley General de Educación*-. [Publicada en Diario Oficial el 16 enero de 2009]. Disponible en: <<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>>
- Nahum, B. (1994). *Manual de historia del Uruguay (1830-1903)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental
- Mercado Común del Sur. (1991). *Protocolo de Intenciones* [pdf]. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/66160/protocolo_intenciones.pdf?sequence=1> [Consultado 7 de noviembre de 2016]
- Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación (2013). *Anuario Estadístico de Educación 2012*, [CD-ROM]. Montevideo: Rojo.
- Ministerio de Educación y Cultura. -Dirección de Educación. Área de investigación y estadística- (2014). *A 140 años de la Educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*. Montevideo: MEC
- Ministerio de Educación y Cultura. -Dirección de Educación- (2015). *Anuario Estadístico de Educación 2014*. Disponible en: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/11078/5/mecweb/publicaciones_?3colid=927> [Consultado el 6 de febrero de 2016].
- Moreno, A. (2012). *Proyecto definitivo de Institucionalización del Programa de Centro de Lenguas Extranjeras* [pdf]. Disponible en: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/comunicaciones/Institucionalizacion_PCLE.pdf> [Consultado el 23 de noviembre de 2015].
- Oroño, M. (2011). La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX. *Letras*, 42, p. 217. Disponible en:

<<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/12182/7576>> [Consultado el 11 de agosto de 2016].

Oroño, M. (2012). La escuela y la lengua en la construcción discursiva de la identidad nacional: los libros de lectura usados en la escuela uruguaya en el último cuarto del siglo XIX. En Masello, L. (dir.) *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad* (pp. 77-95). Montevideo: FHCE, Udelar.

Oroño, M. (2016). La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX. *Páginas de Educación*, 9(1), p.146. Disponible en: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n1/v9n1a06.pdf>> [Consultado el 11 de agosto de 2016].

Reyes Abadie, W. y Vázquez Romero, A. (2000a). *Crónica General del Uruguay*. Tomo IV -El Estado Oriental-. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Reyes Abadie, W. y Vázquez Romero, A. (2000b). *Crónica General del Uruguay*. Tomo V -La Modernización-. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Traversoni, A. (1987). *Historia del Uruguay y de América*. Tomo II. Montevideo: Kapeluz.

CIENCIAS BÁSICAS EN URUGUAY: EL PEDECIBA, 33 AÑOS DESPUÉS

Adriana Chiancone

Doctora -PhS- en Estudios Sociales de la
Ciencia y la Tecnología

Universidad CLAEH (Uruguay)

Contacto: achiancouniversidad@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4332-3702

Recibido: 14 de julio de 2019

Aceptado: 12 de agosto de 2019

DOI: 10.25087/resur8a3

Resumen

El Programa de Desarrollo de Ciencias Básicas (PEDECIBA), es un programa de desarrollo científico, que surgió en Uruguay en un contexto de transición política, de un gobierno militar a una democracia. Se inició a fines de 1986, en las áreas de biología, física, informática, matemática y química, implementado por la Universidad de la República y el Ministerio de Educación y Cultura. Treinta y tres años después de su fundación, en este artículo se intenta identificar algunos cambios y formas de articulación del programa en el actual contexto institucional nacional.

El PEDECIBA estuvo caracterizado desde sus orígenes por disponer de una mínima estructura y por una gran flexibilidad. Es una red de investigadores administrada por los propios investigadores, a la que se han integrado nuevos campos interdisciplinarios y se ha ampliado el número de instituciones uruguayas donde trabajan los científicos del programa. Con algunos desafíos asociados a los cambios científicos a nivel global, e institucionales y de políticas locales, el programa mantiene su importancia en la formación avanzada de recursos humanos y en la coordinación y creación de un espacio de reunión de investigadores.

Palabras clave: PEDECIBA, ciencias básicas, posgrados científicos, disciplinas, institucionalización.

Abstract

The Programme for the Development of Basic Sciences (PEDECIBA) was created in Uruguay as a scientific development program within a context of political transition. The program started at the end of 1986 in the areas of Biology, Physics, Computer Science, Mathematics and Chemistry, implemented by the University of the Republic (UDELAR) and the Ministry of Education and Culture (MEC). Thirty-three years after its foundation, this article aims to identify some transformations and new forms of program articulation within the current institutional national context.

PEDECIBA has been characterized since its origins by a flexible organization, without bureaucratic structures. It is a researcher's network, managed by the program's scientists. New interdisciplinary fields have been integrated to PEDECIBA and scientists do work in a larger number of Uruguayan institutions created in these 33 years.

The program faces some challenges related to global scientific transformations and local institutional and political changes. Nevertheless, PEDECIBA maintains its importance not only in postgraduate training but also in the coordination and creation of a space for researchers.

Key words: PEDECIBA, Basic Sciences, Post Degree Courses, Disciplines, Institutionalization.

1. Introducción

El Programa de Desarrollo de Ciencias Básicas (PEDECIBA), nació como un programa de desarrollo científico, ejecutado por el gobierno de Uruguay con la ayuda del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que se inició a fines de 1986, en las áreas de biología, física, informática, matemática y química, ejecutado por la Universidad de la República (UDELAR) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

El PEDECIBA representó entre otras cosas, una iniciativa para fortalecer la comunidad científica uruguaya. Este propósito implicaba básicamente la recuperación de los recursos humanos que se encontraban fuera del país, la creación de cargos "full-time", mejorar la infraestructura de laboratorios y bibliotecas, y la posibilidad de que existieran becas para realizar estudios de posgrado. Esta experiencia aprovechó ciertas características de la difícil coyuntura de fines de la dictadura militar que vivió el país entre los años 1973 y 1984, y los comienzos de la vida democrática para alcanzar los objetivos propuestos.

Este programa permitió potenciar la investigación científica en Uruguay, a través de la institucionalización de un sistema de posgrados científicos en ciencias básicas (sin perjuicio de meritorios antecedentes en ese campo en algunas facultades de la Universidad de la República).

A diez años de la creación del PEDECIBA, en el año 1996, realizamos un estudio en el que buscábamos reconstruir el “período de iniciación” de este programa y que constituyó la primera aproximación sistemática a la fermental experiencia de este (Chiancone, 1996).

Treinta y tres años después de la fundación del programa y en un país que ha experimentado diversas transformaciones de la institucionalidad de la ciencia y la tecnología, creímos interesante revisitarlo. En esta oportunidad buscamos identificar algunas formas de estructuración y articulación del programa en el actual contexto institucional nacional.

El trabajo se basa en datos de fuentes secundarias: artículos científicos y de divulgación, documentos administrativos y legales, informes de evaluación del programa y notas de prensa.

2. Flexibilidad de las organizaciones

El concepto de flexibilidad ha sido definido de maneras muy diversas en distintos ámbitos. La variedad de tipos de flexibilidad en el contexto organizacional es entendida de diferente manera. En este sentido, los aportes sobre flexibilidad en las organizaciones han versado sobre flexibilidad e incertidumbre, flexibilidad estratégica y organizacional (Ansoff, 1975), organizaciones flexibles (Ackoff, 1977), empresas flexibles, así como sobre flexibilidad en las decisiones, entre otras varias (Sushil, 2016). Pese a los desarrollos de diversos conceptos, definiciones y modelos en el área de administración de los sistemas flexibles, la discusión teórica e intentos de creación de una teoría, han sido interpretadas como insuficientes por algunos autores. Ante esa falta de una teoría clara y comprensiva intentos como el de Sushil (2016) buscan proponer una teoría de la gestión de los sistemas flexibles.

Kickert (1985) se refería a la flexibilidad como la “palabra mágica” para resolver los problemas industriales y gubernamentales, y destacaba que desde las ciencias de la organización y la administración pública se hacían llamados al aumento de este rasgo en los sistemas organizacionales.

En el contexto de la administración pública y la definición de políticas, Kickert (1985), planteaba que la flexibilidad se refiere a la velocidad y el grado de cambio en los instrumentos para hacer frente a las contingencias medioambientales (Sushil, 2016). Por otro lado, que una organización sea más flexible implica que tiene una mayor capacidad de cambiar y ser cambiada. Si bien la flexibilidad no es una garantía de la adaptabilidad, es un requisito fundamental para ella (Ackoff, 1977).

Con estas referencias conceptuales, nos referiremos en este trabajo a uno de los rasgos más destacables del PEDECIBA, como la flexibilidad de la organización. Esta podría facilitar

la adaptabilidad del programa, frente a cambios científicos a nivel global, e institucionales y de políticas a nivel local.

3. Organización del Programa

La condición institucional del programa es particularmente original, no sólo por la integración mixta entre organismos estatales, uno académico-UDELAR-, otro administrativo-MEC- y una fuerte presencia de los actores, sino también porque posee una importante autonomía de funcionamiento. El convenio interadministrativo celebrado en 1986 entre UDELAR y el MEC establecía que las instituciones participantes del PEDECIBA no perdían identidad ni autonomía, sino que coordinarían y aunarían sus esfuerzos en la prosecución de un conjunto de fines específicos (PEDECIBA, 1986).|

Tres misiones integradas por investigadores extranjeros realizaron en 1989, 1996 y 2001, por iniciativa de las autoridades del programa, la evaluación del PEDECIBA. En el informe de la primera misión se destacaba que la preparación y el lanzamiento del programa habían exigido la discusión y regulación de aspectos muy complejos tanto desde el punto de vista práctico como jurídico. Se señalaba también que el PEDECIBA se apoyaba en cuatro puntos vinculados a los rasgos específicos del Uruguay y a las particulares condiciones del momento en el que fue concebido (MEC/ UDELAR, 1998):

- i) el sentido de identidad nacional de la comunidad científica uruguaya;
- ii) la amplia base de apoyo;
- iii) la cooperación internacional; y
- iv) la implementación por los mismos científicos: La autogestión permitía la optimización del uso de recursos, por un lado, y por otro facilitaba la toma de decisiones, además de agilizar las distintas actividades. Una pequeña estructura administrativa, integrada por secretarías y bibliotecólogas de las áreas, y la existencia de muy pocos cargos (solamente los de Director, Secretaria del Director y personal auxiliar de dirección), llevaban a que las retribuciones del personal representaran solamente un 6% del presupuesto del programa (este porcentaje ascendía al 8% en 1996, como fuera señalado por la segunda misión).

En última instancia, han sido los propios investigadores quienes han sustentado el programa, incorporándose honorariamente al mismo, en el marco de las categorizaciones y regla-

mentos aplicables, así como de regulares evaluaciones externas de los investigadores, coordinadas por las diferentes áreas. Esto ha evitado, además, subordinaciones de la política científica a posibles orientaciones de los organismos financiadores.

El programa ha operado como una instancia muy flexible y operativa a la vez, de organización de la investigación básica y de apoyo a otras unidades y departamentos científicos universitarios, con los cuales coopera financiando compras de equipos, materiales, bibliografía, participación en congresos y becas de estudiantes de posgrado.

La segunda y tercera misiones de evaluación subrayaban la independencia y agilidad del sistema en su gestión financiera, gracias a la colaboración de UNESCO y PNUD, que contrastaba con las frecuentes atrasos y lentitud en ese tipo de institución. Recomendaban mantener el mismo sistema administrativo y evitar la burocratización.

Autoridades del programa reconocían que la gran diferencia que existía antes entre el PEDECIBA y otras instituciones (como por ejemplo en materia de compras y apoyo administrativo), había disminuido en la actualidad. Esto era atribuido a una mejor comprensión de las necesidades de la ciencia y los investigadores de parte de la estructura administrativa de UDELAR y del estado. Identificaban en esas transformaciones, el rol pionero o transformador del programa (González, 2018).

Las áreas

El PEDECIBA estuvo en sus inicios integrado por cinco disciplinas fundamentales, a las que se denominó áreas: biología, física, informática, matemática y química.

Dichas disciplinas diferían marcadamente en términos de su madurez, grado de consolidación y masa crítica desarrollada en el período previo. Así, contrastando con la biología o la química –en cuya facultad homónima existió un doctorado, desde 1929, la informática era apenas una ciencia en desarrollo, que necesitaba aun consolidar sus núcleos de practicantes. A su vez, no existían en el país doctores en física. La matemática por su parte poseía líderes de la investigación bien conocidos en el mundo académico internacional, pero debía volver a echar raíces en el país, luego de su trasplante a otros medios y centros de investigación en el exterior.

Más tarde, en el año 2009 se creó una nueva área, geociencias, sumando así seis el total de áreas del programa. Un año después se puso en marcha un programa de maestría y en 2014 fue aprobado el doctorado de geociencias.

Reiteradas recomendaciones de los evaluadores externos del programa sobre la necesidad de incentivar la formación y el trabajo interdisciplinario han sido integradas en los documentos oficiales del PEDECIBA como metas a alcanzar y se concretan en un conjunto de acciones. Como ejemplo de eso, cabe señalar la organización en 2009 de la maestría en bioinformática.

Esta maestría es un programa de posgrado del PEDECIBA y la UDELAR, con la participación del Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable (IIBCE) y del Instituto Pasteur de Montevideo. Cuenta además de los fondos centrales del programa con el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) obtenidos en el llamado a “Desarrollo de posgrados nacionales”. La primera generación de quince estudiantes comenzó sus estudios de maestría en abril de 2009.

Por otro lado, ha sido elaborada una propuesta de maestría en nanociencias y ciencia de materiales (Universidad de la República, 2017).

En octubre de 2012, la “Semana de la Interdisciplina” buscaba impulsar la integración de distintas disciplinas a través de un conjunto de actividades (minicursos, talleres, conferencias, mesas redondas, entre otros) y presentación de pósters). Las actividades estaban orientadas a estudiantes e investigadores del programa, así como a otros académicos, profesionales y distintos actores del mundo productivo (PEDECIBA, s/f c).

Como lo ponía de manifiesto Ares Pons (2004) el PEDECIBA no posee personería jurídica propia y no administra una “carrera de investigador”. Su conducción está muy próxima al cogobierno universitario, en la medida en que la Comisión Directiva, integrada por doce miembros está conformada por:

- a) El Director y Subdirector Académicos.
- b) delegados de la Universidad de la República y del MEC (tres y tres). Uno de los delegados del MEC es un investigador del Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente (IIBCE).
- b) un delegado de los investigadores y otro de los estudiantes de posgrado, y
- c) dos delegados por el conjunto de los consejos de área, estos últimos electos por los “órdenes” (investigadores y estudiantes de posgrado).

Merece especial atención el criterio de que fueran dos delegados como representantes de las áreas y no uno por cada una de ellas. La necesidad de llegar a acuerdos sobre los dos delegados, o sobre decisiones a tomar en conjunto, obliga a establecer relaciones inter-áreas y a tomar decisiones que trascienden los particulares intereses y dinámicas de las diferentes disciplinas (Ares Pons, 2004).

La actividad interna de las áreas está coordinada por los Consejos Científicos de Área. Estos son responsables de la regulación de las actividades de investigación y de formación de recursos humanos en su área. Cada consejo está integrado por i) cinco miembros elegidos entre los investigadores del área; ii) un delegado de los estudiantes (PEDECIBA, s/f b).

Por otro lado, considerando la doble pertenencia de los investigadores a dos culturas diferentes (Shils, 1991; Vessuri, 1996 b), una “universitaria” perfilada por la dinámica de la institución a la que pertenecen y sus conflictos, y otra cultura “internacional” de trabajo científico y evaluación del mismo, con la que están más familiarizados quienes estuvieron en el exterior, podría pensarse que la estructura del programa podría estar favoreciendo pautas asociadas a la cultura “internacional”. La presentación del área de Informática reconocía tales logros del programa:

“...creemos que el punto clave que ha hecho al PEDECIBA tan positivo fue la organización de la comunidad científica en torno a políticas, normas y pautas exigentes y, al mismo tiempo, adecuadas a nuestra realidad. La naciente área de Informática pudo crecer rápidamente debido a que poseía un importante grupo de estudiantes atraídos por la actividad académica y a que pudo recibir a través del PEDECIBA la experiencia y orientación del resto de la comunidad científica en un ambiente estimulante y constructivo” (PEDECIBA, s/f).

Un modelo a imitar

El PEDECIBA ha sido y es percibido en los ámbitos académicos uruguayos como un modelo exitoso a emular. En ese sentido, en el año 2011 se firmó un convenio para la creación de un Programa de Desarrollo de Ciencias y Tecnologías Agropecuarias y Agroindustriales (PEDEAGRIND), con la coordinación interinstitucional del MEC, UDELAR, el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias (INIA) y el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU), pero el programa nunca llegó a concretarse. También existen en el país, dos proyectos de ley no aprobados relativos a la creación de un Programa de Desarrollo de las Ciencias Sociales (PEDECISO) y de un Programa de Desarrollo Tecnológico (PEDETEC).

Se habría intentado además replicar el modelo del programa en otros países de Sudamérica, como por ejemplo en Paraguay (La Diaria, 2019)

4. Cambios en el contexto institucional nacional de CTI

En la transición hacia la democracia, desde mediados de los ochenta y a lo largo de los noventa, los gobiernos uruguayos implementaron políticas que enfatizaron el desarrollo tecnológico- pero sin formular una estructura general. Con la asunción del nuevo gobierno en el

2004, tuvo lugar un cambio relativo en las orientaciones políticas y sociales globales, a la vez que un intento de reconstruir la institucionalidad de la ciencia y la tecnología.

En el año 2005 como parte de un proceso de rediseño institucional del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación (CTI) de Uruguay, se creó la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) (Ley 17.930 de 2005), en un rol de ente ejecutor de las políticas, y de asesoramiento al Poder Ejecutivo, en materia de instrumentos y programas para la promoción y fortalecimiento de CTI. Sus cometidos y competencias fueron establecidos por la Ley N.º 18.084 de 2006. En el ámbito de la ANII, en el año 2007, se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Fue fundado para fortalecer, expandir y consolidar la comunidad científica nacional; además de realizar las actividades de categorización y evaluación periódica de todos los investigadores, y el establecimiento de un sistema de incentivos económicos.

Ares Pons (2004) subrayaba asimismo las valoraciones positivas recogidas en sus evaluaciones externas y su constitución, de hecho, en un referente nacional e internacional, con funciones de “una verdadera Academia Nacional de Ciencia Básica”, que recién sería creada por la Ley 18.582, aprobada el 2 de Setiembre del 2009.

A medida que se fue desarrollando el proceso de diversificación del sistema de investigación y desarrollo (I+D) uruguayo comenzaron a coexistir nuevos actores y el PEDECIBA perdió centralidad. Sin embargo, pese a haber dejado de ser el protagonista principal con múltiples roles, ahora asumidos por otras organizaciones, el programa persiste y ha sido un modelo para varias iniciativas más jóvenes.

Por otro lado, en el país fueron creadas nuevas instituciones de educación superior (en el ámbito privado desde el año 1984) e institutos de investigación científica, que se integraron a la I+D local.

Hoy el programa cuenta con 900 investigadores honorarios y 1.000 estudiantes de posgrado (La Diaria, 2019)

El reglamento del PEDECIBA en su versión del año 2018 establece que,

Un Investigador Activo del PEDECIBA es aquel que mantiene una vinculación laboral con una institución pública o privada en la que se realiza investigación en el país, tiene producción científica reciente y participa en la formación de investigadores. Cada Investigador será asignado en uno de los grados que se describen a continuación [...]

Es así como un investigador puede pertenecer al PEDECIBA e integrar la red de colaboración construida en torno a los objetivos del programa, a la vez que tener un cargo en una

institución académica. La pertenencia a la red les permite disponer de recursos de manera ágil, con un mínimo de trámites burocráticos y con un manejo transparente de fondos públicos (Lessa y Torre, 2011). Los investigadores del programa integran hoy el cuerpo académico de un espectro más amplio de organizaciones, tales como el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias (INIA), el Instituto Pasteur y la Universidad ORT.

En el ámbito de un creciente desarrollo y complejidad de las ciencias a nivel global, y de cambios institucionales y políticas de CTI locales, PEDECIBA es una red de investigadores administrada por los propios investigadores, a la que se han integrado nuevos campos interdisciplinarios y se ha ampliado el número de instituciones uruguayas donde trabajan los científicos del programa.

5. Investigadoras e investigadores del PEDECIBA

Los “investigadores activos” del programa son clasificados en uno de los tres grados posibles: Grados 3, 4 o 5, según sus méritos en su nivel de formación, producción científica, formación de recursos humanos, trayectoria en su disciplina de trabajo, y reconocimiento nacional e internacional (PEDECIBA, 2018).

En relación con la distribución de investigadores activos del PEDECIBA por sexo, Bielli y Chiancone (2016), señalaban que la comparación de los datos de los años 2005, 2009 y 2014, indicaba que los hombres constituían a mayoría de los investigadores activos, pero que su proporción tendía a disminuir con el transcurso del tiempo, como se indica en la Tabla N.º 1.

Tabla No. 1: Distribución de investigadores activos del PEDECIBA por sexo. Años 2005, 2009 y 2014.

	Hombres	Mujeres	Total
2005	299 (65%)	161 (35%)	430 (100%)
2009	362 (59,7%)	244 (40,3%)	606 (100%)
2014	382 (54,6%)	318 (45,4%)	700 (100%)

Fuente: Bielli y Chiancone (2016)

Según planteaban las autoras, el aumento de la participación femenina, se corresponde con el incremento de participación de las mujeres en todas las áreas con excepción de informática, y por el ingreso sostenido de mujeres a las disciplinas tradicionalmente feminizadas como la química y la biología, así como también por la disminución de la brecha entre hombres

y mujeres en Matemáticas. En contraste con el aumento de la participación de mujeres en el conjunto de investigadores en el período analizado, destacaban una segregación vertical: en los grados más altos de la categorización del programa era menor la presencia femenina, como puede verse en la Tabla N.º 2.

Tabla N.º 2. Distribución por sexo y grado de investigadores (personas físicas) activos PEDECIBA. Años 2005, 2009 y 2014.

AÑOS	GRADO 3 Sexo					GRADO 4 Sexo				
	F	%	M	%	TOTAL F+M	F	%	M	%	TOTAL F+M
2005	106	49.5	108	50.5	214	40	30.3	92	69.7	132
2009	179	53.9	153	46.1	332	49	32.5	102	67.5	151
2014	237	56.6	182	43.4	419	66	38.4	106	61.6	172
AÑOS	GRADO 5 Sexo					TOTAL PEDECIBA Sexo				Total PEDECIBA
	F	% F	M	% M	TOTAL F+M	F	% F	M	% M	F+M
2005	15	13.2	99	86.8	114	161	35.0	299	65.0	460
2009	16	13.0	107	87.0	123	244	40.3	362	59.7	606
2014	15	13.8	94	86.2	109	318	45.4	382	54.6	700

Fuente: Elaboración propia en base a Bielli y Chiancone, 2016

Esta situación de segregación vertical se da también en las áreas donde participan mayoritariamente hombres, como física y matemática y la más nueva, geociencias, donde se presentan situaciones tales como la inexistencia de mujeres grado 5, en algunos de los años analizados. En informática el avance de las mujeres hacia la categoría más alta es cero en todo el período. Las autoras concluían que aparentemente, en el conjunto y con diferentes énfasis, las mujeres encontrarían obstáculos para avanzar en las categorías académicas en todas las áreas del programa (Bielli y Chiancone, 2016: 95).

La situación descrita es coherente con lo que sucede en los ámbitos de actividades de CTI en Uruguay y la región. A pesar del aumento de la participación de mujeres en las instituciones educación superior y CTI, pueden observarse todavía fenómenos de segregación horizontal (mayor presencia de hombres en relación con mujeres en ciertas disciplinas), y de segregación vertical (menor presencia femenina en los niveles de mayor jerarquía) (Bielli, Buti y Viscardi, 2001a, 2001b; Bernheim, 2015; Bielli y Chiancone, 2016)

Existen diversas interpretaciones de las situaciones de esta disparidad en los distintos espacios de CTI. Por un lado, se plantea que la cuestión de género podría ubicarse hoy en el mercado laboral, dado que a diferencia de lo que acontecía décadas atrás en los espacios de formación, la presencia de las mujeres llega a veces a superar la de los hombres. Sin embargo, otras perspectivas, destacan la vigencia y la relevancia de la cuestión de género; a pesar de la participación femenina en términos cuantitativos, persisten condiciones para los hombres,

que favorecen el desarrollo académico ventajoso en relación con el de las mujeres (Vessuri y Canino, 2007)

En setiembre de 2019, como parte de un proyecto presentado por un consorcio de seis países a la convocatoria Horizonte 2020 SWAFS, se desarrolló el taller “Hacia la implementación de planes de equidad de género en organizaciones de I+D en Uruguay: PEDECIBA”. Dicha propuesta tiene como objetivo fortalecer los procesos de implementación de planes de equidad de género en organizaciones de investigación y organismos que tienen programas de apoyo a la investigación académica de diferentes regiones de Europa y América Latina.

El taller fue realizado en el Área Química del PEDECIBA y se pretendía realizar ejercicios piloto de discusión y diseño, con la participación de investigadores e investigadoras de esa área.

6. Principales desafíos

Los desafíos a los que se enfrenta el programa 33 años después, incluyen aspectos como el financiamiento, la retención de investigadores, la evaluación de los cursos y las áreas, entre otros que implican las demandas de los diversos actores del PEDECIBA.

Nos referiremos solamente los dos primeros, por ser quizás los más críticos, y por estar directamente vinculados con la viabilidad del programa y su impacto en la sociedad uruguaya.

El financiamiento:

El PEDECIBA logró institucionalizarse más allá del momento favorable de la transición democrática, pero debió hacer frente a la escasez de los recursos y sostener su actividad y expandir sus líneas de investigación. El programa ha sido sometido a evaluaciones externas desde el año 1989 y varios indicadores reflejan su significación y su impacto. La principal incertidumbre del programa parecería ser la continuidad de los ingresos necesarios para el desarrollo de las actividades del programa.

Entre 1993 y 1997 el CONICYT colaboró en la administración de fondos del préstamo CONICYT-BID para ciencia y tecnología. La ley de presupuesto nacional de 1995 estableció al PEDECIBA como programa permanente (Ley 16736, Arts. 386 y 387). Sin embargo, los recortes presupuestales experimentados en el país a partir de la crisis regional del 2002 lo afectaron críticamente. Como lo expresara la Comisión Directiva en una carta a los integrantes del Equipo Operativo del Gabinete de Innovación:

La creación del PEDECIBA y su desempeño en estas dos décadas, produjeron la falsa sensación de que el país había encontrado una fórmula casi infalible para desarrollar una infraestructura científica básica nacional suficiente con un costo mínimo (PEDECIBA, 2008: 1).

Como consecuencia de esto, los programas BID CONICYT, y el PDT, concentraron sus esfuerzos fundamentalmente en promover la investigación tecnológica en áreas temáticas definidas como prioritarias y en la innovación. Fueron escasos los recursos destinados a financiar investigación fundamental y con muchas limitaciones para su ejecución.

La escasez de recursos habría afectado especialmente a las áreas más grandes, debido a los criterios establecidos inicialmente para la distribución de los fondos, que habrían beneficiado a las áreas más pequeñas y de escaso desarrollo. En ese sentido, la Comisión de Presupuesto de biología (2006) señalaba la grave situación en los diferentes programas del área:

- a) las becas fueron restringidas a los “estudiantes excepcionales”; como consecuencia de ello más de la mitad de los aspirantes no fueron apoyados. Por otro lado, las becas fueron reducidas en su duración (menor que las otras áreas), y en los montos; mayoritariamente no representaba una beca total, sino que se limitaba a completar otros ingresos –por ejemplo, salarios docentes universitarios;
- b) el sistema de pasantías de estudiantes en el extranjero fue cancelado;
- c) los apoyos excepcionales al presupuesto de cursos fueron recortados y consecuentemente no se ha financiado la venida de profesores visitantes.

A partir de su creación la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) asumió la viabilidad de becas de posgrado en el PEDECIBA. Esto dio un poco de margen al presupuesto propio de programa (unos 7,5 millones de pesos). Así, las becas llegaron en 2008 a 120.

En el nuevo acuerdo MEC-UDELAR de fecha 17 de abril 2008, el Gobierno de la República a través del MEC y UDELAR conviene en “aunar esfuerzos para continuar coordinando sus actividades para el desarrollo y el mantenimiento de la investigación en ciencias básicas, adaptando al PEDECIBA a la nueva realidad del país y de la región, otorgándole un carácter de programa permanente”. Además, la UDELAR y el Gobierno uruguayo se comprometen a “intentar asumir gastos permanentes de la investigación científica (biblioteca, apoyo técnico y administrativo, etc.) en sus presupuestos, liberando así recursos que el PEDECIBA podrá aplicar para ayudar a la implementación de sus nuevos objetivos” (MEC/ UDELAR, 2008).

La retención de investigadores

Entre los objetivos del programa se encuentra el promover “el retorno al país de investigadores en ciencias básicas radicados en el exterior, procurando crear condiciones adecuadas

para que mantengan su nivel de producción científica” y que contribuyan a que se cumpla los restantes objetivos del programa (PEDECIBA, 1986).

Su aporte en términos de estímulo a la migración de retorno de los científicos fue importante en algunos casos, ello implicó la reimplantación de comunidades disciplinarias enteras, como en el caso de los matemáticos (Chiancone, 1997).

“Uruguay Retiene” es una iniciativa en la que el PEDECIBA convoca a interesados en realizar bajo contrato por un año, actividades de investigación en instituciones que se dedican a ese rubro (contrato renovable por un año más sujeto a disponibilidad de presupuesto). Los aspirantes deberán haber obtenido el título de doctorado en los últimos tres años. A través de estos contratos se busca apoyar a investigadores a radicarse y consolidarse en el país y evitar la emigración de personal altamente calificado. En 2017 fueron contratados quince recientes doctores, jóvenes investigadores científicos.

7. Conclusiones

El PEDECIBA exhibió claramente en estos treinta y tres años su viabilidad, su éxito en la consolidación de las disciplinas científicas en el país, su eficaz construcción de un sistema de posgrados científicos en sentido estricto. Su original estructura institucional lo preservó de su rutinización, de la absorción por las dinámicas internas y burocráticas de las instituciones que lo constituyen y sostienen, a la vez que evitó entrar en competencia con otras instituciones científicas, sino que por el contrario se amplió el conjunto de instituciones donde trabajan sus investigadores generando sinergias.

Más allá del grado en que la nueva institucionalidad afecte al sistema nacional de CTI, el nuevo escenario del Uruguay y de la región, encuentra un PEDECIBA sumamente consolidado y visible.

En el desarrollo del PEDECIBA puede reconocerse un rol clave jugado por las disciplinas básicas fundacionales, cuya institucionalización nos permite reconocer dos tendencias sincrónicas pero diversas: por un lado, la fortificación de la masa crítica local, a través de mecanismos de afiliación institucional, en simultáneo con la profundización de las relaciones de cooperación y de internacionalización aportados por los líderes y por otros científicos.

En un contexto de recreación institucional de las políticas de ciencia y tecnología, no exentas de críticas y discusiones entre segmentos de investigadores ligados a los laboratorios y los gestores gubernamentales de la política de I+D, el PEDECIBA, parece excluido como

objeto de debate. Constituye una política pública exitosa, que gradualmente ha adquirido un tinte de política de estado.

Algunos desafíos para el futuro del programa están asociados a dar respuesta a un conjunto de demandas y problemas. Algunas de las fuentes de éstos, son: a) entre los externos, los cambios en la estructura productiva nacional, y la orientación de la política científico-tecnológica que empieza a subrayar con fuerza la relevancia de la innovación tecnológica asociada a los procesos de generación de conocimiento; la insuficiente inversión pública y privada en actividades de I+D; los riesgos del *brain drain* de las capacidades existentes;

b) entre las internas: la equidad de género en el ingreso, permanencia y ascenso en las distintas áreas y en los grados de categorización; la respuesta a los pedidos de los estudiantes e investigadores, entre otros actores implicados.

Evaluado como caso “ejemplar” que recientemente cumplió 33 años de vida, el PEDECIBA estuvo desde sus orígenes fuertemente anclado a las necesidades nacionales y a una gran vocación internacional. Es una red de investigadores administrada por los propios científicos. Se han integrado nuevos campos interdisciplinarios y ha aumentado la cantidad de instituciones uruguayas donde trabajan los investigadores del programa. Con algunos desafíos asociados a los cambios científicos a nivel global, e institucionales y de políticas locales, el programa mantiene su importancia en la formación avanzada de recursos humanos y en la coordinación y creación de un espacio de reunión de investigadores.

9. Referencias citadas

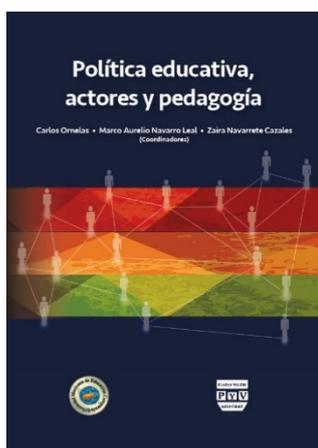
- Ackoff, R.L. (1977) “Towards flexible organizations: A multidimensional design”. *Omega*, Vol. 5, N° 6, pp. 649-662. ISSN: 0305-0483.
- Ansoff, H. I. (1975). Managing strategic surprise by response to weak signals. *California Management Review*, 8(2), pp. 21–33.
- Aráoz, J., Baran, E., Cardinali, D., Corach, G., Grigera, J. R., Orszag, M. (2001). Informe de la Misión de Evaluación del Programa para el Desarrollo de las Ciencias Básicas. (Noviembre de 2001). Informe Global. (Mimeo).
- Ares Pons, J. (2009). “El Programa para el Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA)”. Versión con Addenda al trabajo de 2004 del mismo nombre. Recuperado de <https://sites.google.com/site/jorgearespons/home/universidad-y-pedeciba>.

- Bernheim, R. (2015). *Informe de género año 2015*. Montevideo: ANII. Unidad de Evaluación y Monitoreo.
- Bielli, A., Buti, A. y Viscardi, N. (2001a). Mujeres investigadoras uruguayas: ¿participación real o incierta? Documento de Trabajo No. 9, CSIC. Recuperado de <http://www.csic.edu.uy/renderPage/index/pageId/433>
- Bielli, A., Buti, A. y Viscardi, N. (2001b). “Participación de mujeres en investigación científica de nivel universitario en Uruguay” en *Las mujeres en el sistema de Ciencia y Tecnología. Estudios de casos*, E. Pérez Sedeño (Ed.). Madrid: OEL.
- Bielli A. y Chiancone A. (2016) “*Estudio sobre Ciencia, Tecnología y Género - Informe Uruguay*” Red Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Género (RICTYG).
- Casas, R. (2001). “El enfoque de redes y flujos de conocimiento en el análisis de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad” en *KAIROS* - Año 5 Nro. 8, 2do. Semestre 2001 - ISSN 1514-9331.
- Chiancone, A. (1996). *La creación de políticas públicas en un contexto de transición política: El caso del PEDECIBA en Uruguay*. Buenos Aires: FLACSO-DAAD.
- Chiancone, A. (1997). “Los matemáticos uruguayos: una historia de migraciones”. En: *Redes*. Vol. IV, N.º 10. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Chiancone, A. (2018). “Ciencia, Tecnología e Innovación” en OPP/ MIDES “Reporte Uruguay 2017”. Proyecto URU/07/002-PNUD. Recuperado de <http://200.40.96.180/images/ReporteUruguay2017.pdf>
- González, D. (2018) “PEDECIBA 2.0 Desafíos y horizontes actuales de PEDECIBA”. Recuperado de http://www.pedeciba.edu.uy/election-director/Propuesta_de_trabajo_David_Gonzalez.pdf
- Kickert, W. J. M. (1985). The magic word flexibility. *International Studies of Management and Organization*, XIV(4), pp. 6–31.
- La Diaria (2019) “El Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas: una usina de ideas”. Publicado el 29 de junio de 2019. Recuperado de <https://ciencia.ladiaria.com.uy/articulo/2019/6/el-programa-de-desarrollo-de-las-ciencias-basicas-una-usina-de-ideas/>
- Lesa E. y Garat, B. (2011). “PEDECIBA. Respondiendo a un desafío que perdura. *Uruguay Ciencia* No. 13 - Octubre 2011

- MEC/UDELAR .(1986). “Convenio creación del PEDECIBA (1986)”. Recuperado de <http://www.pedeciba.edu.uy/docspd/acuerd86.htm>
- MEC/UDELAR .(1998). “Informe final del Proyecto URU/84/002 PEDECIBA”. Recuperado de <http://www.pedeciba.edu.uy/docspd/inffin98.htm>
- MEC/UDELAR .(2008). “Convenio para el desarrollo de las Ciencias Básicas entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad de la República”. Recuperado de <http://www.pedeciba.edu.uy/docspd/AcuertoAbril08.pdf>
- PEDECIBA (s/f a). “Área de Informática. Antecedentes y evolución histórica”. Recuperado de <http://www.pedeciba.edu.uy/docspd/infinf.htm>
- PEDECIBA (s/f b). “Sobre PEDECIBA”. Recuperado de <http://www.pedeciba.edu.uy/sobre-pedeciba.php>
- PEDECIBA .(s/f c). “Semana de la Interdisciplina 2012”. Recuperado de <http://www.pedeciba.edu.uy/ei2012/indice.html>
- PEDECIBA (1998) “Informe final del Proyecto URU/84/002 PEDECIBA”. Recuperado de <http://www.pedeciba.edu.uy/docspd/inffin98.htm>
- PEDECIBA (2006). Carta a los Miembros del Equipo Operativo del Gabinete Ministerial de la Innovación. 26 de agosto 2006. Recuperado de <http://www.pedeciba.edu.uy/AequipOper.pdf>
- PEDECIBA (2008 a). “Informe de Actividades 2008”. Recuperado de http://www.pedeciba.edu.uy/docspd/INFORMEACTIVIDADES_CEN_08.pdf
- PEDECIBA (2008 b). “Convenio para el Desarrollo de las Ciencias Básicas entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad de la República”. Recuperado de <http://www.pedeciba.edu.uy/docspd/AcuertoAbril08.pdf>
- PEDECIBA (2013) Reglamento del personal académico del PEDECIBA, 2013”. Recuperado de http://www.pedeciba.edu.uy/docspd/ReglamentoPersonalAcademico27_de_%20junio_de_2013.pdf
- PEDECIBA (2016) “Uruguay retiene”. Recuperado de http://www.pedeciba.edu.uy/docspd/URUGUAY%20RETIENE_final.pdf
- PEDECIBA (2018) “Categorías del personal académico del PEDECIBA”. Recuperado de http://www.pedeciba.edu.uy/docspd/ReglamentoPersonalAcademico_ver-sion2018.pdf

-
- Shils, E. (1991). Reflections on tradition. Center and Periphery and the Universal Validity of Science: The Significance of the life of S. Ramanujan” en *Minerva* Vol.XXIX, No 14, pp. 393-419.
- Sushil. (2016). “Theory of Flexible Systems Management” en Sushil, J. Connell y Burgess (eds.) *Flexible Work Organizations: The Challenges of Capacity Building in Asia* Springer: New Delhi, pp. 3-20.
- Universidad de la República. (2012). Datos básicos de I Censo de Estudiantes Universitarios de Posgrado año 2012. Montevideo: UDELAR. Recuperado de http://planeamiento.udelar.edu.uy/files/2013/09/triptico_posgrado_pdf.pdf
- Universidad de la República. (2013). Memoria 2013. Montevideo: UDELAR. Recuperado de http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/710#heading_2413
- Universidad de la República (2016). “30 años de PEDECIBA. La senda está trazada” Publicado el domingo 23 de octubre de 2016. Recuperado de <http://universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/39715>
- Universidad de la República. (2017). “PEDECIBA: 30 años empujando el muro del conocimiento” Publicado el martes 14 de marzo de 2017. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/40160/refererPageId/12>

Política Educativa, actores y Pedagogía, de Carlos Ornelas, Marco Navarro, y Zaira Navarrete



Patricia Delgado Monroy

Licenciada en Pedagogía

Profesora. UNAM

Contacto: ixchelin2000@yahoo.com.mx

Recibido, 28 de julio de 2019

Aprobado, 31 de julio de 2019

DOI: 10.25087/resur8a5

Ornelas, C., Navarro-Leal, M. A., y Navarrete-Cazales, Z. (Coords.) (2018) Política educativa, actores y pedagogía, México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 418 pp. (ISBN: 978-607-402-975-8)

El libro *Política Educativa, actores y Pedagogía* representa un gran aporte de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE), para los estudiosos de las políticas educativas, de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación, sumergiendo al lector desde la introducción hasta la última página del libro por la riqueza de temáticas, autores, análisis, datos, contextos, y referencias. El libro se constituye por tres secciones: “I. Política Educativa”, “II. Los actores: Directivos, docentes, alumnos y padres de familia” y, “III. Pedagogía. temas orientadores en la enseñanza”.

En la introducción escrita por los coordinadores del libro Zaira Navarrete Cazales, Marco Aurelio Navarro Leal y Carlos Ornelas, se parte de dos conceptos centrales para definir a la política educativa, estos son: la pedagogía y la política. Para los autores la educación representa “...un crisol en el que ambos elementos se funden para dar lugar a una práctica pedagógica que es también una relación entre saber y poder.” (Navarrete, Navarro y Ornelas, 2018:11) Y

en esta relación el saber se subordina al poder, por lo que el actuar del saber está determinado por lo que impone el poder.

Es en esta relación entre saber y poder que, en el contexto mexicano, “no se puede hablar de política educativa o pedagogía en singular, aunque existe una política educativa y una pedagogía dominante, no son las únicas.” “Al espacio público confluyen distintos intereses de lo educativo, sus propósitos, sus contenidos y sus recursos, como también concurren distintas posiciones pedagógicas (explícitas e implícitas).” (Navarrete, Navarro y Ornelas, 2018:11). Estas posiciones no necesariamente son antagónicas puede haber confluencia e incluso alianzas. Quienes activan estas políticas y pedagogías son los diversos actores que operan desde fuera y dentro del sistema educativo y desde distintos niveles de las políticas globales e internacionales, hasta la escuela.

Es la política educativa un elemento estratégico, que junto con otros elementos estratégicos – discursivos o no discursivos, “... es parte de un dispositivo, el cual tiene, en palabras de Foucault, como función principal responder a una urgencia” en un momento histórico dado y se inscribe en un juego de poder que supone unos tipos de saber” (Navarrete, Navarro y Ornelas, 2018:11)

La política educativa está determinada por un horizonte ideológico impuesto por un sector de élite política, empresarios e intelectuales que ejercen cierto saber- poder sobre otros agentes sociales. Dando dirección a la educación a partir de los fines y normas que ellos imponen. Marcando ciertas reglas de juego, a partir de las cuales, surgen nuevas formas de subjetividad, dominios de objeto, tipos de saber.

Esto nos permite entender que los actores educativos se convierten en sujetos de política educativa, siendo elementos centrales en su instrumentación. La política es quien determina las competencias profesionales y roles que desempeñaran directivos y profesores. “Las actividades de estos actores tienden a ser realizadas en el marco de esa política y de un enfoque pedagógico determinado, que las regula y orienta para el logro de ciertos objetivos político-educativos.” (Navarrete, Navarro y Ornelas, 2018:12). Determinando así las políticas de formación y evaluación y su impacto en los alumnos, docentes, padres de familia y en la vida de la escuela.

“De este modo, los actores educativos se ven impelidos a adoptar el universo discursivo de la política educativa oficial.” (Navarrete, Navarro y Ornelas, 2018:12) Mimetizando su lenguaje y adoptando como suyos los conceptos derivados de la política educativa, conceptos tales como calidad educativa, escuela de calidad, educación inclusiva, etc., lo que implica que los

actores a través de las prácticas educativas concretan el ordenamiento de las políticas educativas. Aquí es donde se entrecruzan los tres elementos protagonistas del libro y es también donde entra la pedagogía como teoría y técnica de la formación de los sujetos.

“La pedagogía se constituye en un saber y en una herramienta con los cuales a los docentes les es posible desarrollar de manera más consistente y sistemática el proceso educativo.” “La pedagogía es entonces un saber y una herramienta útil para los propósitos de la política educativa”. (Navarrete, Navarro y Ornelas, 2018:13)

Con base en la explicación anterior, podemos entender las tres secciones que estructuran este libro. La primera sección “I. Política Educativa”, está conformada por nueve capítulos todos ellos de gran valor para el análisis del eje que articula, las temáticas que se trabajan son: “Ideología y política de la autonomía escolar: visiones en contraste” escrito por Carlos Ornelas, “Autonomía escolar en establecimientos de enseñanza básica: ¿qué se comunica desde la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación?” de José Antonio Sáenz Melo y Amelia Molina García, “Sólo la educación de calidad cambiará a México”: El caso de Mexicanos Primero elaborado por Regina Cortina y Constanza Lafuente, “Aciertos, lecciones y pendientes del Sistema de Aseguramiento de Calidad en la educación superior en México” autoría de Angélica Buendía Espinoza, “La vinculación de las universidades con la sociedad y la inclusión social” escrito por María Teresa de Sierra Neves, “La Responsabilidad Social Universitaria en Instituciones Agrícolas de América Latina y el Caribe: retos y expectativas en el siglo XXI” de Pilar Corchado Navarro, Liberio Victorino Ramírez y Juan Calivá, “Las políticas de Educación Inclusiva en las Universidades de Latinoamérica. Primeras indagaciones” autoría de Zardel Jacobo y Fernando Cortés; “Las Universidades Públicas Mexicanas y los usos de la producción del conocimiento” elaborado por Luis Iván Sánchez Rodríguez, Teresa de Jesús Guzmán Acuña y Josefina Guzmán Acuña, y “La transformación de las IES y la evolución del capital humano. Las universidades regionales – estatales” escrito por Antonio González Pérez.

La segunda sección, “II. Los actores: Directivos, docentes, alumnos y padres de familia”, también está conformada por nueve capítulos: “Producción literaria sobre formación en gestión y temas relacionados al directivo de educación básica en México, América Latina y la Unión Europa” elaborado por Juan Mario Martínez Jofre, “Relación entre las prácticas cotidianas y la gestión escolar de los directores de educación básica” escrito por Bertha Alicia Garza Ruiz, “Normales cuesta abajo. Las políticas de formación de maestros en México” de Marco Aurelio Navarro-Leal y Zaira Navarrete-Cazales, “Política de formación docente en México. Torre de Babel” autoría de Alberto Sebastián Barragán, José Humberto González Reyes y José de Jesús Andriano León, “A vueltas con el tema de la evaluación de la calidad del profesorado

universitario. Una investigación sobre las políticas y prácticas institucionales en la universidad española” realizado por Zoia Bozu y Pedro José Canto Herrera, “Metodología para la actualización de docentes en ejercicio en Cuba” escrito de María del Carmen De Urquijo Carmona y Luz de Lourdes Cantón Galicia, “Producción de espacios genéricos en jóvenes de bachillerato Instituto Politécnico Nacional” producción de Silvia Ochoa Ayala, “Neurobalance: una experiencia con estudiantes de nuevo ingreso en Ingeniería” realizado por Ana María Soto Hernández y Rosa María Orta Kenning, y, “Factores asociados a la participación de los padres de familia en la educación de estudiantes del nivel medio básico” autoría de Ernesto Alonso Carlos Martínez, Alejandro Jacobo Castelo, Ricardo Ruiz Moreno, María Antonieta Peraza Liera y Juan Salvador Hernández Gómez.

La última sección, “III. Pedagogía. Temas orientadores en la enseñanza”, contiene 13 capítulos: “Formando Escuela y Ciudadanía” elaborado por Myriam Yohana González Bohórquez, “Calidad educativa, una posibilidad para la educación básica. Análisis comparativo de los programas 2006 y 2011 de Formación Cívica y Ética en educación secundaria” escrito por Elizabeth Rodríguez González, María del Carmen Aceves Chimal y Adma Guadalupe Hernández Islas, “Estrategia educativa para la formación de valores morales en los atletas de las escuelas integrales deportivas” producción de Odalis Margarita Gómez, “Una intervención para la construcción de aprendizajes en materia de derechos humanos” autoría de María del Socorro Román Segura, “Formación de pensamiento crítico en las aulas: una orientación necesaria en la actualidad educativa” escrito de Oscar Eugenio Tamayo Álzate y Yasaldez Eder Loiza Zuluaga, “Las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ: El aula como lienzo” realizado por Javier Suárez, “La resignificación del aula por el arte” una producción de Luis Porter, “La transcomplejidad para resignificar el hecho educativo” elaboración de Ignacio T. Solano Vázquez, “De la Pedagogía a la Geragogía” escrito de Mirtea Elizabeth Acuña Cepeda, “La comprensión lectora desde el aprendizaje cooperativo en alumnos de 5° grado de primaria” producido por Maricela Santiago Hernández, Marcela Mastachi Pérez y Maricruz Guzmán Chiñas, “Evaluación de la competencia lectora: el caso del Bachillerato de la Universidad del Valle Puebla” elaboración de Arcenia Soriano Marín, “Desarrollo de competencias argumentativas escritas en estudiantes de Pedagogía de la Universidad Veracruzana” escrito por Eunice Yamileth González Hernández y Araceli Huerta Chúa, “Dilemas de la transversalidad de los modelos educativos en la enseñanza de probabilidad y estadística” de Eduardo Martínez Guerra.

En este libro participan investigadores y profesores de países tales como Cuba, Colombia, España, Estados Unidos, México y Perú, con el propósito de analizar los grandes problemas de la educación en muchos casos hacer propuestas de mejora educativa. Finalizaremos diciendo

que este libro encierra una riqueza de enfoques, temáticas y visiones que permitirán al estudio del hecho educativo a sumergirse a un material valioso y generador de nuevas líneas de investigación, recuperando las herramientas teóricas, metodológicas y analíticas que nos ofrece la educación comparada.

Bibliografía

Ornelas, C., Navarro-Leal, M. A., y Navarrete-Cazales, Z. (Coords.) (2018). *Política educativa, actores y pedagogía*. México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 418 pp.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE POSGRADO SOBRE GESTIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR - GIES

**Universidad Nacional de Cuyo (UN-
CUYO, Mendoza, Argentina) Facul-
tad de Filosofía y Letras**

DOI: 10.25087/resur8a4

Presentación sintética de la propuesta

El Programa de Gestión de Internacionalización de la Educación Superior surge como iniciativa por parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo para establecer redes con universidades latinoamericanas y del mundo en la formación de gestores de la internacionalización.

En un contexto mundial en el que los procesos de nacionalización, regionalización e internacionalización de la educación en sus diferentes niveles son crecientes, es necesaria la optimización de los mecanismos de movilidad de los actores educativos. En este marco, las universidades, con sus funciones de docencia, investigación y extensión, son protagonistas en la búsqueda de los medios más efectivos para la movilidad de docentes, estudiantes y gestores.

Por este motivo, la formación, la actualización y el intercambio de experiencias en gestión de la internacionalización de la educación superior, resulta de utilidad para aquellas instituciones interesadas en la construcción de redes de cooperación educativa.

En este sentido, el presente documento es el resultado, por un lado, de una evaluación diagnóstica elaborada durante el año 2017, en el que se realizó una prueba piloto de la propuesta formativa en gestión de la internacionalización de la educación superior, en la que par-

ticiparon gestores de 5 países latinoamericanos. Por otro lado, el documento recoge los resultados de la Jornada de intercambio y discusión en torno al Programa GIES, que tuvo lugar el 29 de julio de 2019 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Objetivos

- Formar y/o perfeccionar a actores y/o investigadores que se dediquen a la gestión de la nacionalización, regionalización y/o internacionalización de la Educación Superior, teniendo en cuenta todas sus dimensiones y complejidad.
- Generar un espacio interinstitucional de cooperación en integración, en América Latina y el Caribe, para promover buenas prácticas en gestión de la Internacionalización de la Educación Superior, acorde a las necesidades y demandas regionales e internacionales.
- Proponer la investigación en general, y la investigación desde la educación comparada, en particular, sobre temas relacionados con los procesos de integración educativa desde la perspectiva internacional; así como difundir los conocimientos que de ellas surjan.
- Definir políticas del conocimiento en materia de gestión de la Internacionalización de la Educación Superior, para responder a las necesidades y demandas regionales e internacionales.
- Fortalecer los sistemas de información para la transparencia con el fin de elaborar bases de datos y sistemas de apoyos, sobre recursos y potencialidades locales, regionales e internacionales.

Responsables del Programa

Dirección: Dra. Marisa Carina Fazio (FFyL- UNCuyo)

Co- Dirección: Dra. Natalia Coppola

Coordinación Ejecutiva:

Mg. Virginia Paez (FFyL, UNCuyo)

Esp. Miriam Fernández (FFyL-UNCuyo)

Comité Académico:

Presidente: Dr. Adolfo Omar Cueto (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo)

Dirección: Dra. Marisa Carina Fazio (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo)

Dr. Augusto Pérez Lindo

Dr. Paulo Falcón

Dr. Ángel Tuninetti

Dr. Jeferson Diel

Dra. Raquel Morales

Dr. Luis González

Dr. Enrique Martínez Larrechea

Comité Ejecutivo:

- Dr. Jeferson Odiel Dier (Universidade do Estado do Mato Grosso) Brasil.
- Dra. María Raquel Morales Alarcón (Universidad Bernardo O´Higgins) Chile.
- Dr. Enrique Martínez Larrechea (Instituto Universitario Sudamericano) Uruguay

Destinatarios:

Actores interesados en la gestión de la Internacionalización de la Educación Superior de distinta instituciones públicas, privadas y Sociedad Civil.

Modalidad

Los Módulos se dictarán utilizando como soporte la plataforma de la FFyL – UNCuyo, con tutores virtuales disciplinares y no disciplinares. A su vez, se deberá acreditar la asistencia en las actividades previstas en las Instituciones Anfitrionas.

Trabajo Final

El Trabajo Final consistirá en la planificación de un proyecto de internacionalización, para el desarrollo institucional, en base a un problema y/o necesidad detectado a partir de una visita/observación participativa (in situ) a una institución educativa. En caso que no se cuente con la posibilidad de concurrir a una institución se trabajarán estudios de caso brindados por la dirección del programa.

Tipo de Certificación

Modular y del Programa Completo. Los certificados modulares deberán ser emitidos y firmados en todos los casos por la FFyL- UNCuyo y por la Institución Anfitriona. En el caso de la certificación del Programa Completo será emitido por la FFyL – UNCuyo y refrendado por las Instituciones Anfitrionas.

Propuesta Educativa

Los cursos tendrán un porcentaje presencial (puede ser por streaming) en la sede de los estudiantes, visitas institucionales de una semana en la sede que elija el estudiante (una de las sedes del programa) en el caso del módulo de planificación estratégica, y horas de tutorías virtuales en la plataforma de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo con tutores virtuales disciplinares y no disciplinares.

El porcentaje de cada una de las modalidades de enseñanza y aprendizaje variará según el formato curricular.

La evaluación es por curso. El correspondiente al de Planificación Estratégica de la Internacionalización será un proyecto.

Cada sede podrá incorporar, según la trayectoria en la temática, un docente local.

Ejes/ módulos y temas

Módulo	Descripción general	Carga horaria	Docentes propuestos
<i>La internacionalización como objeto de estudio. Debates y tendencias</i>	Los procesos de internacionalización e integración regional: Cooperación Solidaria. Cooperación Sur-Sur. Bloques Regionales. Supranacionales. Tendencias. Políticas de flujo de movilidad de estudiantes y profesores universitarios de la región. Geo-política y cooperaciones Sur-Sur o triangulares: principios y estrategias. Normativa Internacional, MERCOSUR y de cada país. Los efectos de convergencia/divergencia que conlleva la globalización sobre las políticas nacionales y regionales. Ideas y tendencias hegemónicas y alternativas. Organismos internacionales. La inter-	15	

	<p>nacionalización de la educación superior: intensificar la generación de conocimientos y las capacidades de expertise: observatorios y redes especializadas: concurrencia y complementariedades. La internacionalización de las universidades como un proceso dual: dimensión que se expresa hacia el interior y otra que se expresa hacia el exterior de las universidades Integración latinoamericana versus colaboraciones asimétricas. Fuga de cerebros. Programas de arraigo/retorno. Condiciones para la internacionalización Universidades entre pares y/o colaborativas.</p> <p>Ciudadanía global. Interacciones entre estudiantes y docentes. Los inmigrantes/becarios/estudiantes. Competencias globales/internacionales: relacionamientos / cosmovisiones, comunicación intercultural; educación emocional /empatía. Prácticas locales. Articulación con lo local: turismo académico. ¿Quiénes hacen movilidad? ¿Qué necesitan?</p>		
<p><i>Políticas y Estrategias de vinculación interinstitucional para la Internacionalización</i></p>	<p>Modalidades: Modalidad bilateral, trilateral, Modalidad multilateral Actores y promotores de la internacionalización: de la reactividad ante las políticas a una proactividad focalizada. Procesos institucionales de apropiación de la internacionalización. Los operadores de la internacionalización y de otros interesados. Becas y movilidad en América Latina. Convenios de asistencia técnica y/o capacitación y convenios de cooperación académica; Convenios de cooperación científica -tecnológica y los convenios de investigación y desarrollo (I+D); Conformación de organizaciones, instituciones y asociaciones internacionales y configuración de Redes, que pueden ser de carácter gubernamental o no gubernamental. Modalidad bilateral, entre dos Estados: Cooperación Norte - Sur; Cooperación Sur. La movilidad estudiantil evidencias estadísticas y señales de cambio. Concentración de los flujos salientes y diversificación marginal de sus destinos</p>	<p>20</p>	

	<p>Democratizar las oportunidades de movilidad saliente: una cuestión “olvidada” Movilidades cortas y largas: asimetrías e innovaciones Deslocalización territorial de las IES y circuitos para la venta de servicios educativos Docentes universitarios y postdoctores: viejos y nuevos sujetos de movilidad estudiantil en América Latina. Branch Campus e inversiones extranjeras en la educación superior versus sucursales en el extranjero. Programas de la UE (programa Erasmus u otros) y otros bloques y países. Titulaciones conjuntas y múltiples transnacionales.</p>		
<p><i>Gestión de la información para la Internacionalización</i></p>	<p>Mecanismos para la recolección de la información Selección de información relevante. Elaboración e implementación políticas institucionales. Información y toma de decisiones. La información estratégica para la integración a nivel institucional. Eficacia en su tratamiento, análisis y distribución; racionalidad y eficiencia en el uso y manejo de la información en el tiempo adecuado. Respuesta a los problemas que se presentan con ayuda de la tecnología; la comunicación; el área del saber de la informática de algunos de los protagonistas del proceso; la utilización de criterios para la clasificación de la información, las bases de datos, el control de la fiabilidad de la información y la cultura del uso de la misma. La gestión de la información y gestión estratégica de la información. La proyección estratégica institucional sustentada en fuentes fidedignas de información. Sistema de Información Estratégico aplicado a la gestión universitaria. Universidad Inteligente.</p>	20	
<p><i>Educación Comparada para la toma de decisiones en internacionalización</i></p>	<p>Aproximaciones a las configuraciones de los sistemas de educación superior. Los estudios comparados a nivel regional, nacional, internacional y supranacional. Reseña histórica de la educación comparada. Definición de la Educación Comparada como una herramienta que permite la descripción, interpretación, yuxtaposición y juicios de valor sobre los diferentes aspectos de la educación y de los procesos de internacionalización.</p>	20	

	Diseñar y desarrollar investigaciones de educación comparada, como fuentes para la toma de decisiones.		
<i>Gestión de la Internacionalización del Currículum</i>	Las estrategias de nacionalización, regionalización e internacionalización curricular. Adecuaciones curriculares. Titulaciones Dobles y Triples. Estrategias y normativas para la homologación y reconocimiento de programas y asignaturas realizados en distintas instituciones a la de origen. Problemas y obstáculos. Ventajas. Programas de movilidad. El origen del enfoque de las competencias. El resurgimiento en el marco de los procesos de transformación de la Educación Superior: Espacio Europeo de Educación Superior (EES). Proyecto Tuning Europa y América Latina, Comisión SCANS (USA), Proyectos para la educación media: OCDE, UNESCO, OIT. Casos Regionales y Nacionales. Documentos nacionales relacionados con las competencias. Contextos de aplicación: académico, laboral-productivo-empresarial. Términos relacionados: aptitud-capacidad-habilidad-destreza-talento-objetivos. La formación de competencias. Planificación, Enseñanza y Evaluación según el enfoque por competencias.	40	
<i>Gestión Internacionalización de la Investigación y de la Extensión</i>	Circulación internacional del conocimiento científico: estrategias de publicación. Las revistas indexadas a nivel internacional: un mismo rasero para disciplinas heterogéneas Las revistas con factor de impacto en ALC: una solución para la difusión de los conocimientos producidos localmente. Fuga de cerebros, académicos diaspóricos y migración científica entrante en ALC: Evitar la fuga de cerebros y migración de retorno. Estrechar las interacciones con la diáspora. Las modalidades de cooperación internacional universitaria y su correspondencia con las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión.	20	
<i>Políticas Lingüísticas en contextos de internacionalización</i>	La política lingüística de calidad. El plurilingüismo se presenta como un eje estratégico en el	20	

	<p>proceso de internacionalización de las universidades. Modelo de educación bilingüe/plurilingüe El inglés como “<i>lingua franca</i>” en el ámbito científico-técnico. Plurilingüismo estratégico. Programas de instrucción a través del inglés (English Medium Instruction o EMI) o programas de integración de contenido y lengua en la educación superior (Language Integrated Learning in Higher Education, ICLHE). La enseñanza de los idiomas: inglés versus multilingüismo. Otras lenguas locales para la comunicación y difusión. Las lenguas para el trabajo y para la académica. Puesta en funcionamiento de titulaciones bilingües/plurilingües. Plurilingüismo en el contexto de ALC o el diseño de titulaciones impartidas completamente en lengua extranjera. Soberanía lingüística.</p>		
<p><i>Aseguramiento transnacional de la Calidad: Evaluación y Acreditación Regional e Internacional</i></p>	<p>La evaluación y la acreditación de instituciones, programas y sistemas de educación superior La vinculación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad con el financiamiento, el rol político de los procesos de integración regional y en la configuración de los dispositivos de evaluación y acreditación, el proceso de institucionalización o de creación de organismos intermedios especializados en la garantía de la calidad, la articulación público/privado y entre sectores de instituciones (universitarias y no universitarias). El MERCOSUR y el aseguramiento de su calidad y de la formación de los recursos humanos de los países del bloque: el MEXA y el ARCUSUR. Los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación en la Unión Europea y el ALCA. Espacio Europeo de Educación Superior (EES). Proyecto Tuning Europa y América Latina, Comisión SCANS (USA), Proyectos para la educación media: OCDE, UNESCO, OIT. Casos Regionales y Nacionales. UEGM. Acreditar y rankear para dar fe de la calidad. Asegurar la calidad para reordenar la cooperación internacional Los rankings en América Latina. Normativa actual Reconocimiento de títulos</p>	40	

	y periodos de estudio. La compatibilidad y comparabilidad a nivel internacional de los sistemas nacionales de educación superior		
<i>Planificación Estratégica de la Internacionalización: elaboración del trabajo final</i>	La incorporación de la internacionalización en la planeación estratégica en las Instituciones de Educación Superior (IES) o la Planificación estratégica de la internacionalización. Política de internacionalización institucional. Metodología para la planeación estratégica de la Internacionalización. La consecución eficiente de metas y objetivos. Matriz FODA. Ejes o lineamientos Estratégicos. Evaluación El rol de las Áreas de Relaciones Internacionales o Cooperación (ORI, DRI, OCI) Propiciar los consensos con directores y actores institucionales para la planeación estratégica del proceso de internacionalización. Desarrollo de Plan y acciones.	40	

Composición
Beatriz Tobler



Normas para Autores

REVISTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SUR GLOBAL -RESUR

ISSN 2393 6789

Educación comparada e internacional sobre Educación Superior, Universidad y Sociedad.

Presentación de la Revista

La Revista de Educación Superior del Sur Global es una publicación científica del Instituto Universitario Sudamericano -IUSUR-, sujeta a arbitraje de los artículos, notas de investigación, reseñas y entrevistas.

La revista es la expresión de un esfuerzo deliberado de internacionalización de la educación superior y de promoción del Sur global en la dimensión académica. También se busca desarrollar una agenda de investigación que incluya la regionalización y convergencia de la educación superior, la globalización y las nuevas tendencias contemporáneas de transformación. También su busca incluir los temas centrales de debate y transformación de la educación básica y la formación de profesores, desde la perspectiva interdisciplinar de la educación comparada e internacional.

Evaluación

El Comité Editorial y el Núcleo de Evaluadores, se conforma con colegas provenientes de África, América del Norte, Europa y América Latina, con fuerte presencia de académicos de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, México, Paraguay, Uruguay, y Venezuela, entre otros). El sistema de evaluación de las contribuciones se realizará por el sistema de “doble ciego”.

Las contribuciones serán evaluadas en función de un genuino pluralismo teórico y metodológico, así como por su pertinencia, creatividad y rigor académico.

Dichas contribuciones deben ser inéditas, a menos que se proponga expresa y fundadamente, la reedición de un texto previo de relevancia.

Secciones

Las secciones de la Revista serán las siguientes:

- I. Presentación.
- II. Artículos.
- III. Informe Especial.
- IV. Notas de Investigación.
- V: Reseñas y crítica.
- VI. Entrevistas y Creación Universitaria.
- VII. Celebración

Documentos claves. Debe indicarse a qué sección contribuye el envío del autor. Los trabajos de las secciones II a VI -incluida- serán seleccionados por medio del sistema de evaluación académica indicada.

Características formales de las contribuciones.

El modelo académico será el provisto por las normas APA en su última versión.

La extensión de las contribuciones, será la que sigue: Artículos: no podrán exceder las 7.000 palabras y estarán precedidos de un resumen/resumo/abstract, en español, portugués e inglés de no más de 200 palabras. Notas de Investigación: no podrán superar las 3.500 palabras. Reseñas, Entrevistas y Creación Universitaria: no podrán superar las 3.000 palabras.

Los materiales que se desee adjuntar, estarán ya completos, es decir, corregidos y editados y deberán presentarse aparte del texto principal del artículo, con sus páginas debidamente numerados y los cuadros, gráficos y tablas titulados y numerados de manera secuencial. Las notas irán al pie y también se numerarán.

Los autores remitirán sus datos personales, pertenencia institucional, campo disciplinario, línea de investigación y datos de contacto en una hoja separada, del artículo o contribución, y de los anexos.

Declaración de Originalidad

Los autores deberán adjuntar a sus datos personales, una declaración concebida en los siguientes términos.

Declaro/amos que la contribución con título “ “, enviada a la Revista de Educación Superior del Sur Global no ha sido publicada previamente, en forma total o parcial y que su autor/a / autores son/somos la o las personas que en la misma se indica/n.

Las ideas y el texto de nuestra contribución son producto de nuestra creación intelectual y a través de citas textuales, paráfrasis, notas al pie e indicaciones bibliográficas, hemos hecho constar, de buena fe, las contribuciones, ideas, textos o aportes de terceras personas.

Ninguna parte del texto ha sido extraída de internet u otras fuentes sin la debida citación y referenciación académica.

Firma

Código de Ética, Propiedad Intelectual, Uso de los contenidos de la revista y detección del plagio

RESUR se rige por las normas y criterios consignados en este documento y, en forma contextual, en las orientaciones ofrecidas por la normativa propuesta por Committee on Publication Ethics -COPE: <https://publicationethics.org/>

La propiedad intelectual de los artículos publicados corresponde a sus autores. Autores y lectores pueden hacer uso de los contenidos de RESUR haciendo mención expresa a la revista -citada con su nombre extendido, su ISSN y su e-mail o sitio web.

La detección de plagio, se realiza en todas las instancias de revisión, por medio de software especializado, tomando como material el texto en Word. El editor analiza bases académicas especializadas a fin de clarificar la existencia o no de publicaciones on line semejantes al artículo que se evalúa, de procedencia o no de los mismos autores, a fin de formarse una idea, más allá del análisis textual, sobre las condiciones sociales, institucionales y epistemológicas en que se ha producido el artículo sujeto a evaluación. Un esfuerzo semejante, más allá del anonimato de los autores, se solicita a los revisores.

Envío de contribuciones

Los artículos, notas de investigación, reseñas y otras contribuciones deberán dirigirse, a: Revista de Educación Superior del Sur Global -RESUR – ISSN 2393 6789 – www.iusur.edu.uy/resur

E-mail: editor@iusur.edu.uy

NORMAS PARA PARES EVALUADORES

Revista de Educación Superior del Sur Global

RESUR - ISSN 2393 6789

Educación comparada e internacional sobre Educación Superior, Universidad y Sociedad.

Hoja de Evaluación

Solicitamos realice la evaluación del artículo con base en las siguientes consideraciones generales¹

Se trata de formarse en primer lugar un concepto holístico del trabajo bajo análisis, en el que la auto-interrogación del evaluador sobre la calidad del mismo se responda sin dudas afirmativamente.

Esa calidad integral reposará sobre la calidad de las siguientes dimensiones:

- la relevancia del tema,
- la pertinencia del abordaje en términos conceptuales y metodológicos,
- la originalidad del enfoque, no editado antes, y además en su concepción.
- la calidad de la revisión teórica
- la adecuada estructura del artículo (incluyendo título, palabras clave y el resumen)
- la claridad del lenguaje, y la precisión en las afirmaciones y los datos,
- la calidad y -razonable actualidad- de las referencias bibliográficas, en correspondencia con las citas empleadas en el texto.

¹ Solicitamos realizar la evaluación en un plazo de 15 a 22 días desde la fecha de recepción del artículo por parte del evaluador. Si esto no fuera posible, por favor póngalo en conocimiento del editor.

Nombre del Evaluador/a:
Título del artículo:
Parecer:
El artículo:
<p>A. Debería publicarse en su estado actual</p> <p>B. Debería publicarse una vez introducidos algunos cambios y correcciones que se detallan</p> <p>C. No debería publicarse en su estado actual</p>
Comentario general -Incluir
Sugerencias y aspectos específicos que requieren atención -Incluir

Características formales de las contribuciones.

El modelo académico será el provisto por las normas de la American Psychological Association -APA- en su última versión.

La extensión de las contribuciones, será la que sigue: Artículos: no podrán exceder las 7.000 palabras y estarán precedidos de un resumen/resumo/abstract, en español, portugués e inglés de no más de 200 palabras. Notas de Investigación: no podrán superar las 3.500 palabras. Reseñas, Entrevistas y Creación Universitaria: no podrán superar las 3.000 palabras.

Los materiales que se desee adjuntar, estarán ya completos, es decir, corregidos y editados y deberán presentarse aparte del texto principal del artículo, con sus páginas debidamente numerados y los cuadros, gráficos y tablas titulados y numerados de manera secuencial. Las notas irán al pie y también se numerarán.

Los autores remitirán sus datos personales, pertenencia institucional, campo disciplinario, línea de investigación y datos de contacto en una hoja separada, del artículo o contribución, y de los anexos.

Declaración de Originalidad -presentada al Editor

Los autores deberán adjuntar a sus datos personales, una declaración concebida en los siguientes términos.

Declaro/amos que la contribución con título “ _____ ”, enviada a la Revista de Educación Superior del Sur Global no ha sido publicada previamente, en forma total o parcial y que su autor/a / autores son/somos la o las personas que en la misma se indica/n.

Las ideas y el texto de nuestra contribución son producto de nuestra creación intelectual y a través de citas textuales, paráfrasis, notas al pie e indicaciones bibliográficas, hemos hecho constar, de buena fe, las contribuciones, ideas, textos o aportes de terceras personas.

Ninguna parte del texto ha sido extraída de internet u otras fuentes sin la debida citación y referenciación académica.

Firma

Código de Ética, Propiedad Intelectual, Uso de los contenidos de la revista y detección del plagio

RESUR se rige por las normas y criterios consignados en este documento y, en forma contextual, en la normativa propuesta por el Committee on Publication Ethics -COPE: <https://publicationethics.org/>

La propiedad intelectual de los artículos publicados corresponde a sus autores. Autores y lectores pueden hacer uso de los contenidos de RESUR haciendo mención expresa a la revista -citada con su nombre extendido, su ISSN y su e-mail o sitio web.

La detección de plagio, se realiza en todas las instancias de revisión, por medio de software especializado, tomando como material el texto en Word. El editor analiza bases académicas especializadas a fin de clarificar la existencia o no de publicaciones on line semejante al artículo que se evalúa, de procedencia o no de los mismos autores, a fin de formarse una idea, más allá del análisis textual, sobre las condiciones sociales, institucionales y epistemológicas en que se ha producido el artículo sujeto a evaluación. Un esfuerzo semejante, más allá del anonimato de los autores, se solicita a los revisores.

Envío de contribuciones

Los artículos, notas de investigación, reseñas y otras contribuciones deberán dirigirse, a:
Revista de Educación Superior del Sur Global -RESUR – ISSN 2393 6789 –
www.iusur.edu.uy/resur

E-mail: editor@iusur.edu.uy

Comentarios adicionales sobre Ética de la evaluación.

RESUR requiere de los pares evaluadores una atenta auto-vigilancia epistemológica. Si bien el campo intelectual puede ser considerado un campo de luchas, la ética del investigador requiere preservar su capacidad para realizar un juicio ecuánime, auto-consciente de sus puntos de partida y de sus eventuales diferencias con los del autor/a, al margen de una lógica de “tribus académicas”.

Asumir la evaluación implica declarar que no se tiene un particular, intelectual, administrativo, financiero -o de cualquier otro orden en dicha evaluación, más allá del juicio teórico y técnico propio de la evaluación.

Se requiere asimismo la debida reserva respecto de la información a la que se accede en función de la actuación como para evaluador. ni intelectual, ni personal en relación con este artículo y que no difundiré la información obtenida a través de la revisión del artículo previamente a su publicación.