



Alcances y Perspectivas de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad Educativa En América Latina

Ernesto Fernando Villanueva
ev@coneau.gov.ar

Ernesto Fernando Villanueva, argentino, es licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Es especialista en temas de educación superior, políticas universitarias y evaluación y acreditación de la calidad en educación superior. Es miembro, desde hace varios años, de la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria de Argentina (CONEAU) organismo del cual fue presidente en distintos períodos. También ha sido Presidente de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) y miembro de diversas organizaciones internacionales vinculadas al tema de la acreditación y la evaluación de la calidad universitaria.

RESUMEN

El siguiente trabajo propone un análisis y una reflexión sobre el desarrollo y la situación de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina. Se considerarán algunos procesos históricos que han incidido en la constitución de lazos de dependencia entre el continente y los países desarrollados, y se analizarán las variables externas que han generado nuevas situaciones de dependencia que han condicionado la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad. Esto, a su vez, se pondrá en relación con algunas de las particularidades de la educación latinoamericana que también condicionaron la puesta en marcha y el funcionamiento de esos mecanismos. Se hará mención de algunos casos puntuales y se discutirán algunos problemas que presentan los sistemas latinoamericanos en relación a la implementación de políticas de aseguramiento de la calidad y frente al contexto de la globalización.

Los apartados finales proponen reflexionar sobre la relación que puede establecerse entre el desarrollo de los sistemas de evaluación y acreditación y los procesos de integración que estimula la globalización.

La investigación que sostiene este trabajo se realizó a partir de estudios bibliográficos recientes, la consideración de documentos institucionales y oficiales de las agencias de evaluación y acreditación, y la utilización de datos estadísticos diversos.

UNA VIEJA HISTORIA DE DEPENDENCIAS

Hacia 1538 se fundó la [Universidad de Santo Domingo](#) (República Dominicana), la primera universidad americana. Tal como venía ocurriendo en Europa, la flamante institución era promovida por una orden católica y contaba con un reconocimiento papal. Pero no se trató de la única iniciativa ya que, algún tiempo después, fue la corona quien fundó otras universidades que quedaron bajo la órbita del poder de la monarquía. Quedaron así configurados dos modelos de universidad, uno dependiente del poder eclesial y otro del poder público -con los matices que el término "público" tenía en el siglo XVI-. No obstante, las diferencias entre ambos modelos eran



formales dados los estrechos vínculos que mantenían la corona española y la Iglesia, y la influencia que el estamento clerical tenía tanto en un caso como en el otro. Ya en el siglo XVII, la casi ausencia de establecimientos de educación primaria contrastaba con la existencia de siete universidades: la de Santo Domingo, la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la de México, la de San Marcos, la de Puebla, la de Córdoba, la Pontificia Javeriana, la de Querétano, la de Nuestra Señora del Rosario, la Mayor de San Francisco Xavier, la de San Carlos de Guatemala, la San Cristóbal de Huamanga.

En el espacio del actual Brasil, la situación era distinta. En los dominios portugueses no había instituciones universitarias y quienes deseaban estudiar debían viajar a Portugal, a la Universidad de Coimbra. Sólo luego del traslado de la corte lusitana al Brasil fue posible crear condiciones para fundar una institución de educación superior, hecho que ocurrió recién en 1827. En ese año se crearon dos facultades universitarias concentradas en el Derecho y mucho después en 1934, surgió la primera universidad.

Las universidades coloniales latinoamericanas tenían como función primordial la formación de clérigos, teólogos y juristas, bajo los moldes del derecho canónico de la Contrarreforma. Incluso es de notar que en muchas instituciones se conservaron tradiciones medievales que ya habían perdido vigencia en Europa.

Pero en 1767, el rey Carlos III, como parte de una serie de medidas para consolidar su poder en las colonias americanas, ordenó la expulsión de los jesuitas, una de las órdenes religiosas que más influencia tenía sobre las universidades americanas. Esto trajo importantes cambios: el poder religioso perdió peso en las instituciones universitarias, las que asumieron un carácter más público y algunas pasaron a depender directamente del poder virreinal. Un cierto aire de renovación de ideas y conocimientos cundió por las aulas, y en el mediano plazo colaboró en la formación de los movimientos independentistas americanos. Al respecto, cabe destacar el caso de la Universidad de Chuquisaca en la actual ciudad de Sucre, cuya orientación política, influida por el iluminismo, fue decisiva para varios de los patriotas que protagonizarían los procesos de independencia del siglo XIX.

La mirada general sobre las universidades latinoamericanas en el siglo XIX, da cuenta de un proceso lento pero sostenido de secularización y de génesis de lo que luego serían las universidades

En efecto, luego de las revoluciones, los modelos universitarios hispánicos perdieron vigencia y fueron poco a poco reemplazados por el modelo francés surgido durante la época napoleónica, llamado el modelo de los “doctores” y con una fuerte impronta de las ideas positivistas. La difusión de este modelo ocurrió en paralelo con el proceso de formación de los estados nacionales, lo cual implicó, dadas las necesidades de este proceso, una mayor atención para las carreras vinculadas a las leyes y la administración, indispensables para la formación de funcionarios y dirigentes.

Las universidades pasaron a depender en varios sentidos del Estado: eran administradas por él y formaban a las elites que luego ocuparían los principales cargos estatales. Según el investigador chileno Marcelo Arnold, es en la segunda mitad del siglo XIX cuando surge la imagen clásica de la universidad latinoamericana, “cuyo marco ideológico estaba dado por una síntesis entre los intereses de la oligarquía terrateniente, la búsqueda comercial urbana y una naciente clase media que surge al amparo de la ampliación de los aparatos administrativos del Estado. Toda



esta confluencia bajo la idea de un progreso bajo el nuevo orden establecido, e iluminado por la influencia del positivismo y el utilitarismo”.¹

La mirada general sobre las universidades latinoamericanas en el siglo XIX, da cuenta de un proceso lento pero sostenido de secularización y de génesis de lo que luego serían las universidades del siglo XX. Así como algunas habían perdido todo vínculo con la jerarquía eclesiástica que las había creado siglo atrás, otras surgieron como expresión de los nuevos Estados Nación, tal el caso de la emblemática [Universidad de Chile](#) creada por Andrés Bello en 1842.

Este nuevo modelo no estuvo exento de cuestionamientos y reformulaciones. En 1918, los estudiantes de la [Universidad de Córdoba](#) iniciaron una revuelta en contra de las autoridades de la institución que obligó a la transformación de ciertas estructuras y prácticas universitarias. El movimiento logró amplias repercusiones y todas las universidades del continente, en mayor o menor medida, debieron dar algún tipo de respuesta. El [Manifiesto](#) de los estudiantes cordobeses pedía autogobierno universitario, autonomía, representación estudiantil en la administración universitaria, libertad de cátedra, implementación de cursos paralelos como recurso de censura para profesores deficientes, asistencia libre a las clases, gratuidad de la enseñanza y extensión universitaria hacia la comunidad. Si bien el movimiento encuentra causas vinculadas al marco argentino en particular, también logró eco en países con contextos políticos y sociales distintos, lo cual permite suponer que había rasgos de la situación universitaria comunes a distintos ámbitos regionales.

Tanto en la época colonial como en la del largo siglo XIX, es notable la dependencia de las universidades latinoamericanas con respecto a los modelos extranjeros, sus influencias y modas. Probablemente esto no sea un problema particular de la comunidad universitaria sino más bien una característica que se reconoce también en otros aspectos de la cultura americana. La dependencia cultural es un rasgo clave de la historia de nuestro continente. Ya en el siglo XX la mirada receptiva hacia los modelos extranjeros ha continuado: pese al impacto de la [Reforma del '18](#), las universidades y los universitarios latinoamericanos han mantenido fuertes vínculos con instituciones y modelos extranjeros, pero en general de una manera pasiva y subordinada.

Las universidades y los universitarios latinoamericanos han mantenido fuertes vínculos con instituciones y modelos extranjeros, pero en general de una manera pasiva y subordinada.

UNA NUEVA DEPENDENCIA

Los cambios ocurridos luego de la segunda posguerra estimularon una serie de cambios para las universidades del mundo, incluidas las latinoamericanas: la masificación de la educación media implicó una mayor presión sobre los sistemas universitarios. La ampliación de la demanda por educación superior fue tal que los gobiernos latinoamericanos no lograron dar respuesta en su totalidad. En parte permitieron el surgimiento de universidades privadas que pudieran absorber ese incremento del número de aspirantes. En parte, también, recurrieron a dosificar ese aumento mediante exámenes de ingreso a la universidad, establecimiento de cupos y arancelamiento de los estudios. Queda conformado, así, un modelo dual, con un sistema público con restricciones tanto

¹ Arnold, Marcelo. “Las universidades como sistemas sociales”, (2009)
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/02/paper01.htm>



para el ingreso como en el financiamiento y un sector privado conformado por instituciones confesionales por un lado e instituciones más bien empresariales por otro.

Este modelo generó, a su vez, una diferenciación creciente de las instituciones de educación superior, no tanto en relación a las opciones académicas sino más bien en la calidad de los estudios propuestos, lo que en ocasiones quedó condicionado a los aranceles cobrados por las instituciones. Las transformaciones se produjeron en un contexto de debilitamiento de los estados nacionales, con lo cual la educación, su calidad y su eficiencia, pasaron a ser analizadas con criterios más económicos que académicos.

En un contexto de crisis políticas crónicas, que incluyeron golpes militares, gobiernos autoritarios y represión, y ciclos económicos de inestabilidad crónica, las transformaciones mencionadas impactaron fuertemente sobre las universidades latinoamericanas. Los diagnósticos que de los sistemas universitarios se realizaban en los años '70 y '80 mostraban un panorama de tensiones, conflictos, reducción de presupuestos y una significativa pérdida de la llamada excelencia académica.

(luego de la segunda post guerra)
Queda conformado un modelo dual con un sistema público con restricciones tanto para el ingreso como en el financiamiento y un sector privado conformado por instituciones confesionales por un lado e instituciones más bien empresariales por otro.

¿LA LLEGADA DE LAS SOLUCIONES?: EL BANCO MUNDIAL

Junto con los diagnósticos, elaborados en su mayor parte por organismos internacionales, llegaron las recetas para solucionar las crisis del continente. El [Banco Mundial](#) ha sido una de esas entidades internacionales que se ha mostrado con mayor presencia a la hora de indicar los caminos a seguir para solucionar los problemas de la región.

El [Banco Mundial](#) es un organismo nacido en 1944, con el acuerdo de más de 40 países, y liderado desde sus inicios por los Estados Unidos. En sus comienzos, se proponía como una institución destinada a colaborar en la reconstrucción de las economías afectadas por la guerra; pero en poco tiempo, su actividad se convirtió en rectora de la economía mundial. En la actualidad, el llamado Grupo Banco Mundial está conformado por cinco agencias: el Banco Internacional para la Construcción y el Desarrollo, la Asociación Internacional para el Desarrollo, la Corporación Financiera Internacional, la Agencia de Garantía Multilateral de las Inversiones y el Centro internacional para la Solución de las Disputas en Inversiones, todas con sede en Washington.

En la segunda mitad del siglo XX, el [Banco Mundial](#) fue protagonista de muy diversas intervenciones: la reconstrucción de Europa en los años '40, la aplicación de la teoría del desarrollo y el keynesianismo en América latina y Asia en los '50 y '60, la promoción del apoyo directo al alivio de la pobreza en los '70, el otorgamiento de créditos a cambio de compromisos políticos y financieros sobre el manejo de la deuda en los '80, y ya en los '90 la aplicación del enfoque del ajuste estructural que impulsaba las privatizaciones y el achicamiento del rol del Estado.

En los años 70, el [Banco Mundial](#) comenzó a ocuparse de temas vinculados a las políticas sociales y la educación, no tanto por razones humanitarias sino como condición para el desarrollo



de la economía: desde esa perspectiva se buscaba asegurar educación y salud para los pobres para ofrecer mejores perspectivas de inversión².

Desde 1968 el [Banco Mundial](#) ha intervenido en más de 375 proyectos educativos en 100 países del mundo; su inversión hasta 1990 fue de 10 billones de dólares³. Por otro lado, este organismo es uno de los más prolíficos en lo que hace a la producción de documentos, estudios, y declaraciones sobre el tema educativo.

A través del Grupo de Educación del Departamento de Desarrollo Humano se publicaron una serie de documentos en los cuales se presentaban análisis y propuestas para la reestructuración de los sistemas de educación. Los mismos apuntaban a brindar, a quienes debían encarar los procesos de reforma, herramientas para poner en práctica dichos procesos. Para el caso de la educación superior, las principales políticas propuestas se referían a:

- financiamiento de las instituciones de educación superior: desarrollo de instituciones no universitarias e instituciones privadas;
- diferenciación de las instituciones de educación superior: uso de incentivos para la aplicación de políticas y respeto a la autonomía administrativa de estas instituciones;
- evaluación educativa y medición de la calidad.
- acreditación, exámenes nacionales
- demanda y acceso a este nivel educativo;
- vinculación entre el desarrollo industrial y la enseñanza y la investigación en materia de ciencia y tecnología.

En la década de los '90, estas recomendaciones y proyectos del [Banco Mundial](#) se instalaron en los ministerios y secretarías de educación de los países de la región. En un contexto general de cambios vinculados al funcionamiento del Estado y la desregulación de la economía, los sistemas de educación latinoamericanos iniciaron un proceso de reforma. El centro de esas transformaciones implicó una redefinición de la relación entre las universidades, el Estado y el mercado, así como la incorporación de criterios de eficiencia, de promoción de la investigación y de infraestructura.

En un contexto general de cambios vinculados al funcionamiento del Estado y la desregulación de la economía, los sistemas de educación latinoamericanos iniciaron un proceso de reforma.

Consideremos brevemente la situación de los sistemas de educación superior del continente para analizar luego cómo impactaron en ellos algunas de las reformas impulsadas por el organismo internacional, particularmente aquellas vinculadas al tema de la evaluación y la acreditación.

Desde 1968 el Banco Mundial ha intervenido en más de 375 proyectos educativos en 100 países del mundo; su inversión hasta 1990 fue de 10 billones de dólares.

² Maldonado, Alma y Clemente Rodríguez-Sabiote. " Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", Foro Latinoamericano, Universidad Autónoma de Centro América, mayo 2002.

³ Ibid.



LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Expansión, diversificación y fragmentación

Construir un cuadro de situación de la educación superior en América Latina no es tarea sencilla porque uno de sus principales rasgos es el constante crecimiento del número de instituciones, estudiantes y docentes involucrados, en el que la heterogeneidad, fragmentación y desarticulación es moneda corriente. Esto crea un nivel alto de provisionalidad para cualquier esquema a lo que se suma la dificultad en el acceso a la información puesto que la sistematización es diversa, ya que no hay consensos muy extendidos sobre los criterios y los contenidos que deben considerarse en los relevamientos estadísticos.

El primer dato a considerar es el aumento de la matrícula y el número de instituciones actualmente en funcionamiento. Para algunos, este crecimiento tiene una relación directa con el aumento del número de egresados del nivel secundario, que se ha extendido: entre 1960 y 1990, la matrícula de alumnos secundarios pasó de 4 a 22 millones. Y entre ese año y 1997 ese número se incrementó en otros 7 millones. Las tasas de retención y graduación mejoraron, aunque siguen muy por debajo de los países desarrollados.

El creciente número de egresados del secundario ha demandado, a su turno, educación superior: en 1950 había 276.000 estudiantes; en la actualidad es posible calcular unos 12 millones, lo cual significa que en el término de 50 años la matrícula se multiplicó por 45 veces.

Año	Cantidad de estudiantes
1950	267.000
1970	1.640.000
1980	4.930.000
1990	7.350.000
2000	Más de 12.000.000

Tabla 1: Número de estudiantes de la educación superior en América Latina.⁴

Consecuentemente, se ha expandido el número de instituciones de educación superior, el cual pasó de 75 en 1950 a una cifra oscilante según los criterios que se utilicen para definir el concepto universidad, pero que seguramente pasa holgadamente los 1500.

Año	Cant. de instituciones
1950	75
1975	330
1985	450
1995	812 (319 públicas, 493 privadas)

⁴Extraído de Fernández Lamarra, Norberto. "La educación superior latinoamericana y del Caribe: evolución, situación, problemas". *Estudio Regional IESALC*, Buenos Aires, diciembre 2005.



2003	Más de 1500
------	-------------

Tabla 2: Número de instituciones de educación superior⁵:

La tasa de incremento anual de la matrícula, desde 1990, ha sido del 6%, mucho mayor para la universidad privada (el 8%) que para la pública (el 2.5%), lo que lleva a que más del 50% de la matrícula universitaria concorra a universidades privadas, a diferencia de lo que sucedía en el pasado.

Por otro lado, el crecimiento de la matrícula ha provocado un incremento también en la educación superior terciaria:

Año	Tasa de escolar. Terciaria
1950	2 %
1970	6.3%
1980	13.8%
1990	17.1%
2000	19%

Tabla 3: Tasa de escolarización terciaria en América Latina.⁶

Por lo demás, los niveles de graduación se mantienen muy por debajo de lo que ocurre en otros contextos: “En 2001-2002, se graduaron en Estados Unidos unas 2.240.000 personas, en Japón 1.048.000, en Brasil 422.000, en México 340.000, en Argentina 140.000 y en Corea del Sur 563.000. En números gruesos, las dos mayores potencias económicas gradúan más del 0,8 % de su población, Argentina y México, menos del 0,4 % y Brasil menos del 0,3 %. Mientras que Corea del Sur, uno de los pocos países de rápido desarrollo humano durante las últimas décadas, supera el 1 %”.⁷

Diversificación, privatización, transnacionalización

Si bien el crecimiento de los egresados secundarios explica justificadamente la expansión de los estudios superiores, lo cierto es que no la agotan. Junto con aquellos han aparecido otros demandantes: adultos que se reincorporan al sistema educativo, porque desean terminar estudios interrumpidos, porque necesitan una titulación para mejorar su situación laboral, o porque abonando la idea de la necesidad de la formación continua realizan cursos y carreras sin objetivos inmediatos.

⁵ Extraído de Fernández Lamarra, Norberto. “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*. N°35, (mayo-agosto 2004).

⁶ Ibid,

⁷ Arocena, Rodrigo. “Las reformas de la educación superior y los problemas de desarrollo en América Latina”. *Educación y Sociedad*. V 25, N°88, (2004).



Al mismo tiempo, el posgrado es otra de las áreas de importante crecimiento que explica la expansión general del sistema de educación superior. En la mayoría de los países latinoamericanos el crecimiento de los posgrados se dio desde pisos muy bajos, y por eso la proyección del aumento parece más sorprendente. La ampliación misma del saber ha implicado más diferenciación y especialización disciplinaria, con lo cual la formación de grado queda en un nivel de mayor generalidad y se necesita una instancia de formación específica. Por otro lado, al masificarse la titulación del grado, el mercado laboral tiende a valorar más el título de posgrado.

Las instituciones tradicionales dan respuesta a esta diversificada demanda, ofreciendo nuevas carreras, títulos, cursos y estrategias varias para dar cabida a los nuevos y numerosos estudiantes. Por otro lado, se han creado muchas y diversas instituciones nuevas: universidades, colegios, institutos terciarios, escuelas de posgrado, etc.

El heterogéneo y abigarrado entramado institucional resultante dificulta una clasificación general. Tomando cada país en particular, sólo sería posible mencionar los tipos de institución existente, pero al poner en relación los cuadros de cada país, resulta difícil una comparación ya que varían los términos para identificar a cada tipo de institución, como así también el alcance de las titulaciones, incumbencias profesionales, duración y modalidad de las carreras, etc. Por mencionar un ejemplo, el concepto mismo de “universidad” está en discusión y en cada país se denomina universidad a situaciones institucionales distintas. Al mismo tiempo -como veremos luego- los cambios acelerados que están ocurriendo en el campo de la educación provocan constantes redefiniciones de lo que debe (o debería) considerarse “universidad”.

Otro rasgo compartido en todos los contextos nacionales latinoamericanos es el avance de la educación privada. “Quizás son Argentina, Uruguay, México, Venezuela y Cuba las excepciones, ya que en el resto de los países, más de la mitad de la matrícula se sitúa en el ámbito de las universidades privadas”⁸.

Las causas de este proceso de “privatización” de la educación superior se refieren tanto al aumento y diversificación de la demanda de los estudios superiores como a la imposibilidad de los Estados de contar con los recursos suficientes para crear ofertas públicas que respondan a esa demanda. Las necesidades crecientes de financiamiento de los sistemas nacionales de educación superior, junto con la debilidad de la legislación respectiva, posibilitaron la expansión de la educación privada.

Los cambios acelerados que están ocurriendo en el campo de la educación provocan constantes redefiniciones de lo que debe (o debería) considerarse “universidad”.

La privatización de los estudios superiores ha encontrado un proceso complementario y potenciador en el avance de la educación transnacional.

La privatización de los estudios superiores ha encontrado un proceso complementario y potenciador en el avance de la educación transnacional⁹, a través de diversas modalidades como la instalación de sedes extranjeras, el otorgamiento de dobles titulaciones, la realización de programas articulados, la educación a distancia virtual, etc. En muchos casos, la posibilidad de entrada al país depende de alianzas estratégicas con instituciones locales que ofrecen el vínculo internacional para competir

⁸ Fernández Lamarra, Norberto. *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. EUDEBA/IESALC/UNESCO. Buenos Aires, mayo 2003

⁹ el IESALC en 2003 sostenía que en Latinoamérica se da un modelo tripartito: público, privado local y privado internacional



con otras instituciones. En otros casos, han sido los desarrollos tecnológicos los que han permitido crear sistemas virtuales de educación, en los cuales las distancias físicas, sociales y culturales entre quien provee la educación y quien la recibe quedan reducidas o acortadas gracias a las redes. Y en otros, la debilidad misma del sistema local ha buscado ser reforzada a través de convenios con el extranjero.

Hace algunos años Sylvie Didou publicó un detallado estudio sobre el tema de la internacionalización y los proveedores externos de educación superior para América Latina y el Caribe¹⁰. La investigación fue realizada a partir del estudio de casos particulares. Según este trabajo, es posible encontrar una especie de escalonamiento cronológico en la llegada de instituciones extranjeras a América Latina, a partir de los años '80. Luego, se encuentran las otras modalidades: escuelas asociadas, alianzas entre instituciones a partir de programas determinados, desarrollo de la educación virtual, franquicias, universidades corporativas. La presentación del cuadro de situación es por definición provisoria, por razones similares a las que aludíamos antes: grandes lagunas de información para algunos países, e inexistencia de una terminología compartida.

Entre los principales proveedores de educación transnacional en América Latina se encuentran los países europeos, España en particular. Esto se explica por las afinidades culturales y el idioma común. No obstante, es destacada en algunos contextos, la presencia de un grupo empresario norteamericano al frente de programas de educación transnacional. Por otro lado, es posible notar que poco a poco también las propias universidades latinoamericanas se están convirtiendo en exportadoras de servicios educativos hacia otros países de la región: "en años recientes se estuvo consolidando una oferta de servicios educativos desde Latinoamérica. Dicha oferta estuvo fundamentada en la homogeneidad lingüística, en los flujos migratorios e indirectamente en acuerdos macrorregionales de integración económica, con repercusiones en la esfera educativa" (Didou 26).

La situación no es igual en todos los países y depende de varias circunstancias: las características del propio sistema de educación superior, la posición del Estado en relación al financiamiento del sistema educativo, las restricciones legales, las posibilidades de encontrar una demanda disponible, etc. En algunos casos, la educación transnacional ha pasado a constituir un actor de importancia; en otros, aún se mantiene en los márgenes del sistema. No obstante, el avance de esta modalidad figura en el cuadro de transformaciones actuales.

Entre los principales proveedores de educación transnacional en América Latina se encuentran los países europeos. Por otro lado, es posible notar que poco a poco también las propias universidades latinoamericanas se están convirtiendo en exportadoras de servicios educativos hacia otros países de la región.

La preocupación de la calidad

¿Cómo asegurar niveles básicos de calidad de estas nuevas propuestas educativas?. La pregunta se impone al reconocer el aumento de la matrícula de la educación superior, la

¹⁰ Didou Aupetit, Sylvie. *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*. ANUIS.UNESCO.2005.



diversificación de esa demanda y de la oferta institucional y el avance de la educación privada y transnacional.

En Latinoamérica surgió la necesidad de poner en marcha sistemas de evaluación y acreditación del sistema universitario para mejorar la educación superior y como instancia de regulación y control.

Tal como ocurrió en otras latitudes, también en Latinoamérica surgió la necesidad de poner en marcha sistemas de evaluación y acreditación del sistema universitario para mejorar la educación superior y como instancia de regulación y control. Esto ha estimulado el surgimiento de agencias y organismos dedicados a la evaluación y la acreditación y el diseño y puesto en funcionamiento de los procesos correspondientes.

En este punto es posible articular las políticas de evaluación de la calidad propuestas por el [Banco Mundial](#) y las necesidades que fueron surgiendo en los propios sistemas de educación frente a las transformaciones que se iban generando. Ni tan impuestos, ni tan autónomos, ni tan queridos ni tan resistidos; los sistemas de evaluación de la educación superior fueron incorporándose en cada uno de los países americanos.

Por cierto que esta incorporación se hizo de manera particular en cada caso. Siguiendo la marca de la diversidad y la heterogeneidad que caracteriza al continente, cada país configuró su sistema de evaluación como pudo y como lo dejaron.

LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Tal como sosteníamos anteriormente, la preocupación por el mejoramiento de la calidad y, a su vez, la regulación del sistema era una de las propuestas impulsadas por el [Banco Mundial](#). Esto implicó que, en algunos casos, el impulso para la aplicación de mecanismos de evaluación y acreditación fuera resistido por diversos sectores de las sociedades y las comunidades académicas. Lo que probablemente no podía verse en ese primer momento, era que un modo de enfrentar la expansión y diversificación que sufrían los sistemas de educación era la aplicación de mecanismos que los regularan a partir justamente de la calidad. Poco a poco, los procesos de evaluación y acreditación fueron institucionalizándose y difundiendo, y esto permitió un mayor grado de aceptación y reconocimiento. Presentaremos las características de algunos casos para mostrar los distintos recorridos que fueron posible trazar a partir de problemas, inquietudes y presiones similares.

Argentina

En 1995 se sancionó una nueva Ley de Educación Superior que incluía un capítulo sobre la evaluación y la acreditación: en él se estableció la creación de un organismo encargado de llevar adelante estos procesos, se delimitaron sus funciones y alcances. Ese organismo es la [Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria](#) (CONEAU).

La [CONEAU](#) es un organismo público descentralizado que funciona en jurisdicción del [Ministerio de Educación](#). Tiene la finalidad de garantizar la fe pública a través de procesos sistemáticos de evaluación y acreditación. Su existencia significa una profunda modificación en la gestión del sistema universitario ya que las decisiones que adopta la [CONEAU](#) tienen consecuencias directas sobre la vida de las instituciones universitarias.



La Ley de Educación Superior le asigna las siguientes funciones: coordinar y llevar adelante la evaluación externa que toda institución universitaria está obligada a hacer como mínimo cada seis años; acreditar las carreras de grado cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, conforme a los estándares que establezca el [Ministerio de Educación](#) en consulta con el Consejo de Universidades; acreditar todas las carreras de posgrado, conforme a los estándares igualmente establecidos; pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el [Ministerio de Educación](#) autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial; preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evalúa el período de funcionamiento provisoria de dichas instituciones. Se trata del análisis de los informes anuales que estas instituciones deben presentar, así como la autorización de los cambios que impliquen una modificación del proyecto institucional.

En este marco, la [CONEAU](#) da a conocer a las instituciones y al público en general tanto los informes y las resoluciones referidas al funcionamiento de las universidades, como los relacionados con la acreditación de las carreras de grado y posgrado sometidas a evaluación.

En todas sus instancias de funcionamiento la [CONEAU](#) opera como órgano de aplicación de los principios y lineamientos que los propios actores del sistema universitario generan y, a su vez, como espacio de concertación de las ideas procedentes de los campos académicos y científicos a los que pertenecen los evaluadores en cada oportunidad consultados. En las evaluaciones de instituciones, carreras y proyectos institucionales juega un papel central la participación de expertos en forma individual o a través de la organización de comités de pares. La acreditación de carreras se desarrolla en base a estándares fijados por el [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología](#), en acuerdo con el Consejo de Universidades, entidad que reúne a los rectores de universidades públicas y privadas. Cabe señalar también que el punto de partida de las evaluaciones institucionales es la definición que cada universidad formula acerca de lo que ella misma pretende ser.

A más de diez años de su puesta en marcha, la [CONEAU](#) ha logrado desarrollar una amplia cobertura (total podría decirse) en lo que hace a la acreditación de carreras e instituciones y una intensa labor en la evaluación. Si bien su tarea fue resistida en un comienzo, los resultados mismos que fueron arrojando los procesos de evaluación y acreditación le otorgaron legitimidad y reconocimiento frente a un público que le era por demás reacio.

Brasil

El caso de Brasil presenta algunas particularidades. En ese país, existía un sistema de acreditación de los posgrados ya en 1977, a cargo de la [Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior](#) (CAPES). Años después en 1993 se creó el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB), como instancia para la evaluación y acreditación de las instituciones universitarias. El programa promovía, en sí mismo, un mayor control de parte del estado hacia las universidades. En el mediano plazo, resultó una experiencia que contribuyó al desarrollo de la cultura de la evaluación en las instituciones. Para completar las



actividades vinculadas a la evaluación de las carreras, en 1996 se creó el Examen Nacional de Carreras y en 1997 la Evaluación de las condiciones de oferta de cursos de pregrado.

Hasta la sanción de la nueva ley de educación, implementada en 2004, la evaluación y la acreditación funcionaban a través de esos varios programas e instancias. La nueva ley creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) con el objetivo de articular esos diversos programas e instancias y a su vez ampliar la cobertura en lo que hace al aseguramiento de la calidad en un sistema de educación muy grande y complejo. Por otro lado, la expansión que ese sistema vivió en los últimos años obligaba, más que antes, a la formulación de un sistema de evaluación que lograra ordenar tanto a las instituciones de educación superior como a los organismos y mecanismos de evaluación.

El SINAES está integrado por la [Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior](#) (CONAES), la cual es la encargada de coordinar y orientar las actividades del SINAES, por el [Instituto Nacional de Estudios e Investigación de Educación](#) (INEP), por la [CAPES](#) y, por las propias instituciones, tanto públicas como privadas, federales o estatales, a través de los procesos de autoevaluación.

La [CONAES](#) es un organismo colegiado, autónomo, deliberativo y está vinculado al Poder Ejecutivo Federal. La representación interna incluye a un estudiante, un docente invitado por el Sindicato Nacional Docente y un representante de funcionarios de educación superior, además de cinco miembros de saber científico.

El sistema despliega sus funciones en varios niveles: realiza evaluaciones internas y externas de las instituciones, se ocupa del Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE)- el cual reemplaza al tipo de examen anterior, no será obligatorio y se aplicará sólo dos veces durante la carrera- y de la Evaluación de los cursos de graduación.

El sistema de evaluación brasileño sigue siendo muy grande y complejo, lo cual está en estrecha relación con el tamaño y diversidad de su sistema de educación superior. Según María Beatriz Luce, miembro del Consejo Nacional de Educación de Brasil: “Los procesos de evaluación son orientados y coordinados por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, la [CONAES](#), que va a derivar en sus resultados elementos con los cuales el [Ministerio de Educación](#) hará una actuación de elaboración de políticas y de coordinación de la regulación”.¹¹ El punto aquí es que el sistema de evaluación se propone claramente convertirse en una especie de usina de información para que el propio Ministerio pueda formular políticas para el sector.

Si bien la educación superior brasileña tiene un camino ya realizado en lo que hace a la evaluación y la acreditación, aún queda por responder si el nuevo Sistema logrará articular de manera sistemática y ordenada sus tan diversas actividades.

México

También en este país, los mecanismos de evaluación reconocen antecedentes ya en los años '70, pero es recién en los '90 cuando esas primeras experiencias decantan en la formación de instituciones y mecanismos más específicos vinculados a las tareas de la evaluación y acreditación. El panorama es complejo: seis instituciones en diferentes ámbitos y a través de distintos

¹¹ Luce, María Beatriz. “El sistema nacional de evaluación de la educación superior (SINAES) en Brasil”. En Mora, José Ginés y Norberto Fernández Lamarra. *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa*, Buenos Aires, Eduntref, 2005, 152.



programas conviven para cumplir un objetivo similar: la calidad de la educación que se ofrece. Las instituciones son: el [Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología](#) (CONACYT), el Consejo Nacional del Sistema de Educación Tecnológica (COSNET), el [Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior](#) (CENEVAL), los [Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior](#) (CIEES), el [Consejo para la Acreditación de la Educación Superior](#) (COPAES) y la [Federación de Instituciones Mexicanas particulares de Educación Superior](#) (FIMPES).

En el caso de mexicano, lo que resalta rápidamente es la dificultad que existe para que esas diversas instituciones articulen sus tareas, delimiten sus campos de actuación para poder ordenar y constituir más propiamente un sistema. Por otro lado, aún resta por discutir de manera más profunda la relación entre evaluación y acreditación, y en lo que hace a esta última su carácter voluntario -tal como es ahora- u obligatorio -como lo es en otros países-.

Colombia

Desde 1984 se realizan autoevaluaciones y verificaciones externas; pero es recién en 1992 cuando se crea el [Sistema Nacional de Acreditación](#), bajo la órbita del Consejo Nacional de Educación Superior. El Sistema estaba coordinado por el [Consejo Nacional de Acreditación](#) (CNA) y contaba además con el apoyo del [Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior](#) (ICFES), el cual se ocupaba más puntualmente de estimular y mejorar los procedimientos de evaluación aplicados por el Consejo. Complementariamente al Sistema de Acreditación se creó el [Sistema Nacional de Información](#).

La acreditación se definió como voluntaria y temporal y se refería a altos niveles de calidad. Los mecanismos de acreditación se iniciaron para los programas de pre grado considerados de alto impacto social, para lo cual se considera que cumplan determinados requisitos mínimos y luego se sumó a las instituciones. Ambos tipos de acreditación son complementarios y para ingresar a la acreditación institucional se requiere tener al menos un programa acreditado o una maestría o un doctorado aprobado en cada una de los cinco grupos de áreas del conocimiento definido por el [CNA](#).

No obstante en Colombia, la evaluación y la acreditación funcionan también a través de otras instancias. En 2003, al crearse el Viceministerio de Educación Superior, las funciones del [ICFES](#) de fomento, inspección y vigilancia de la educación superior pasaron a la órbita del [Ministerio de Educación](#), el Instituto fue reestructurado y sus funciones se orientaron hacia la evaluación de individuos. Junto con estos cambios, se creó la [Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad](#) (CONACES), lo cual permitió unificar los criterios de evaluación de programas e instituciones. La intención de estos cambios era poder dar una cobertura de aseguramiento básica para aquellas instituciones que no participaban de la acreditación de excelencia. Esto, como es de suponer, ha generado disputas institucionales y políticas: la [CNA](#) intenta enfatizar su carácter académico y de alta excelencia frente a las condiciones mínimas exigidas, supuestamente por los nuevos organismos.

La complejidad de instituciones y mecanismos de evaluación puestos en marcha podrían sintetizarse de la siguiente manera: en Colombia se evalúa a los estudiantes en el momento de su ingreso a través del [ICFES](#), durante su permanencia, y al finalizar sus estudios a través de los exámenes de final de carrera de [ECAES](#). En segundo lugar se evalúan los programas a través de [CONACES](#), tanto en lo que hace a su creación como funcionamiento y, de manera optativa, se puede pedir también la acreditación de Alta Calidad emitida por el [CNA](#). En tercer lugar, para la



evaluación y acreditación de instituciones funcionan también los parámetros de la [CONACES](#) y del [CNA](#). Es decir, que el aseguramiento de la calidad se juega en dos planos: a través de la alta calidad propuesta por el [CNA](#) y las condiciones mínimas con las que trabaja la [CONACES](#).

¿LA DIVERSIDAD COMO PROBLEMA?

La lista de casos podría multiplicarse y de cada uno podríamos sumar alguna otra particularidad. Los aspectos que se presentan como disímiles son varios y si bien esta diversidad puede ser enriquecedora, lo cierto es que hay que reconocer por dónde pasan las particularidades.

En algunos países latinoamericanos los sistemas existen pero funcionan de manera formal sin un impacto real en las instituciones; en otros su trabajo se está convirtiendo en un verdadero estímulo para el mejoramiento de la calidad de la educación. En algunos casos, como hemos mostrado, los organismos encargados de llevar adelante las tareas de la evaluación y la acreditación son públicos, dependientes del Estado; en otros, son autónomos. En algunos casos se evalúan programas, en otros carreras y en otros, instituciones. ¿Es posible pensar en políticas de calidad de la educación superior para América Latina cuando en cada país las definiciones de evaluación, acreditación, universidad, etc. no son siempre coincidentes, cuando los organismos de aplicación no tienen similar carácter y cuando los mecanismos aplicados a los procesos pueden diferir sustancialmente?.

Otro problema que persiste es la tensión entre la legalidad y la legitimidad de las prácticas de la evaluación y la acreditación. Si bien en los casos considerados existen marcos regulatorios legales (leyes, decretos) no siempre esto ha sido acompañado de la suficiente legitimidad, es decir, de un consenso generalizado y estabilizado acerca de la importancia de las agencias de evaluación y acreditación. Sea porque el inicio de las agencias evaluadoras vino de la mano de una mayor dependencia financiera de los organismos de crédito internacional o simplemente porque se suponía que cualquier tipo de evaluación (sobre todo cuando estaba a cargo del Estado) implicaba una violación de la autonomía universitaria, en varios países las agencias de evaluación y acreditación tuvieron no sólo que poner en marcha los procesos técnicos sino también construir y defender su lugar de intervención.

A su vez, en la medida en que esa legitimidad no esté consolidada o no todas -o una gran parte al menos de- las instituciones y comunidades académicas participen de los sistemas de evaluación y acreditación, surgen varios riesgos a superar. En primer lugar la posibilidad de que la certificación implicada en la acreditación se convierta sólo en una herramienta de publicidad ante un determinado público o ante algún organismo particular que la esté exigiendo pero no en un mecanismo real de aseguramiento de la calidad. Este es un riesgo más real en los casos en los que la acreditación, por ejemplo, es optativa: qué valor tiene una certificación otorgada a un reducido porcentaje de las instituciones, siendo que el otro gran porcentaje ha desestimado tenerla?.

En varios países las agencias de evaluación y acreditación tuvieron no sólo que poner en marcha los procesos técnicos sino también construir y defender su lugar de intervención.

Visto a la inversa, la difusión de sistemas de evaluación y acreditación lleva consigo el riesgo de estandarizar, y aún rutinizar su práctica: ante determinados requerimientos de las



agencias, las instituciones ya saben qué deben mostrar o responder, con lo cual se podría perder la brecha para el mejoramiento institucional que abren los procesos de evaluación o autoevaluación. La burocratización de los procesos es un riesgo presente, sobre todo en los casos de acreditaciones obligatorias.

DE LA DIVERSIDAD A LA INTEGRACIÓN

Una primera opinión sugeriría que cada contexto nacional siga su propio ritmo y encuentre sus definiciones: si cada uno tiene sus particularidades, cada uno podrá resolver los riesgos y desafíos que su propio desarrollo le presente. Pero el siglo XXI no da demasiado tiempo para resolver de manera aislada los problemas nacionales. Es decir, si hay algo que marca nuestro tiempo es la extrema tendencia a integrar, articular, sumar... globalizar... Así como en su momento la presión ejercida por los organismos externos obligaron y/o coadyuvaron a que cada país ponga en marcha sistemas de evaluación, lo cierto es que la coyuntura del siglo XXI, marcada por el avance de los procesos de globalización y regionalización -con los costos e imposiciones que esto implica- lleva inmediatamente a preguntar en qué medida esos sistemas nacionales de evaluación y acreditación deberán transformarse para entrar en diálogo y complementación con sus vecinos. Es decir, si en Europa los sistemas de educación avanzan hacia una integración continental -la cual incluye, por supuesto, los temas de la evaluación y acreditación-, hasta qué punto el continente americano no deberá encaminarse más o menos voluntariamente hacia una configuración similar. Y no por repetir las fórmulas pasadas de la dependencia sino más bien por aprender de ellas: frente a una Europa relativamente unida, unos Estados Unidos sólidos, la alternativa de formar un bloque regional integrado no parece en absoluto una utopía o un sueño del pasado.

En lo que hace a los sistemas de educación superior, y más en particular la evaluación y acreditación: ¿en qué medida los sistemas nacionales están en condiciones de articularse, ponerse en diálogo, permitir una circulación fluida de conocimientos, recursos humanos y materiales, considerando, por otro lado, que el punto de partida es el anteriormente planteado: la diversidad, la heterogeneidad, la fragmentación?.

Es extremadamente difícil conseguir que los sistemas de educación latinoamericanos pasen por el mismo punto porque cada uno funciona con criterios particulares

¿Pueden los sistemas de evaluación y acreditación latinoamericanos interrelacionarse?. Ante todo la respuesta es sí, siempre y cuando sean las propias comunidades y sus instituciones las que puedan tender los lazos y puentes necesarios. Es decir, en la medida en que la intención de interrelacionarse tenga que ver con sus propias necesidades y no sólo con imposiciones. En segundo lugar, siempre y cuando sean los propios países los que definan de qué se tratará esa interrelación a partir de sus propias situaciones y no por imitación de experiencias ajenas. En tercer lugar, aunque parezca contradictorio, la integración será posible y provechosa en la medida en que cada sistema nacional no deba sacrificar lo que lo hace particular y distinto. En esto el equilibrio es difícil de lograr, porque se trataría de avanzar en la integración sin abandonar las peculiaridades nacionales. Una breve reflexión semántica ayuda a clarificar esta idea. En general suele utilizarse la palabra "convergencia" como sinónimo de integración, y la convergencia da cuenta de procesos que intentan "unir", "juntar", hacer que pasen por el mismo punto. Aquí aparece el problema entonces: es extremadamente difícil conseguir que los sistemas de educación latinoamericanos pasen por el mismo punto porque cada uno funciona con criterios particulares, mejores en



algunos casos, no tanto en otros, pero en cada caso, casi siempre legítimos. ¿Se puede unir lo que por definición se presente como diferente, con particularidades?,

¿Es necesario que los sistemas se modifiquen en sus particularidades para poder luego relacionarse entre sí? La respuesta no es sencilla. El ritmo que impone la globalización obliga a que los sistemas de educación superior latinoamericanos deban encontrar los modos de articularse poniendo en práctica para esto las transformaciones que sean necesarias. No obstante, no hay que perder de vista que esas particularidades, que deberían ser sacrificadas en pos de la integración, por algo están. Es decir, si cada sistema es específico y distinto al otro, por algo es. Y, en última instancia, la imposición de un cambio debería llegar por el lado de su propia necesidad y no por la del contexto internacional.

Aquí la propuesta es entonces dejar a un lado el concepto de convergencia y reemplazarlo por la idea de un **escenario latinoamericano de educación** en el cual todas las diversidades puedan ser incluidas y funcionen como parte de un mismo conjunto. Hace ya algún tiempo que quienes se han dedicado a los estudios culturales en el contexto latinoamericano insisten con la idea de que en América Latina no hay una sola cultura, con lo cual la definición cultural del continente sólo puede ser pensada en términos de su diversidad.

La propuesta es entonces dejar a un lado el concepto de convergencia y reemplazarlo por la idea de un **escenario latinoamericano de educación** en el cual todas las diversidades puedan ser incluidas y funcionen como parte de un mismo conjunto.

Claro que esto plantea problemas en varios sentidos y, tal vez, pocas soluciones prácticas. Por un lado, aceptar el multiculturalismo del continente nos enfrenta al riesgo de la dispersión y por lo tanto, al desafío de pensar marcos que sean capaces de contener la diversidad sin anularla. Por otro lado, además de marcos se necesita encontrar un "lenguaje" que permita un diálogo real entre esas realidades diversas. Finalmente de poco sirve reconocer la diversidad si eso será sinónimo de aislamiento e incomunicación.

Para el caso de la educación superior y más puntualmente para los sistemas de evaluación y acreditación, tal vez la definición de los marcos pueda hallarse en la creación de redes, las cuales suponen límites (quiénes están en la red y quiénes no) pero al mismo tiempo prevén que cada uno de los componentes de la red tenga sus particularidades.

El segundo aspecto, la necesidad de hacer entrar en diálogo a los sistemas, debería comenzar a desarrollarse a partir de la idea de "legibilidad", es decir, de la posibilidad de que cada sistema pueda ser mejor leído por los demás, lo que en definitiva significa tener un mejor conocimiento de cada sistema en particular. Esto requiere un gran esfuerzo tanto de parte de cada sistema para poder mostrarse de la manera más acabada y real posible como de parte de los demás para, venciendo prejuicios y pre conceptos, acercarse a conocer al otro.

A su vez, la red retroalimenta a sus componentes, los "induce" a mejorarse a sí mismos considerando otras experiencias, tomando de aquellas lo que le puede ser útil y conservando aquello propio que sigue funcionando de manera óptima. Por otro lado, la red no discrimina, en algún sentido, a las experiencias más jóvenes de las más antiguas, por el contrario les permite potenciar las ventajas que cada una, por joven o por antigua, puedan ofrecer.

En nuestro continente ya se cuenta con una experiencia de Red, la [Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior](#) (RIACES): la RIACES se constituyó en 2003 y está integrada por agencias de acreditación nacionales y regionales y por organismos de los gobiernos responsables de las políticas relacionadas con la calidad de la educación superior. Si



bien su principal objetivo es la cuestión de la calidad, el trabajo que está desarrollando servirá de base para promover otras instancias de acuerdo e integración.

También es posible dar cuenta de otro ejemplo: el [Consejo Centroamericano de Acreditación](#) (CCA). Creado también en 2003, este organismo regional tiene como objetivo impulsar el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y la integración de la educación superior centroamericana, y brindar apoyo para la creación de agencias nacionales o regionales de acreditación. Su función principal es conceder la acreditación y el reconocimiento regional a los organismos de acreditación de la calidad de la educación superior que operen en cada país o en la región centroamericana.

Desde otro punto de vista, la puesta en marcha de mecanismos experimentales se ofrece como una experiencia de valor a la hora de pensar procesos que, al tiempo que tienden al mejoramiento de la calidad educativa, insten a la integración en los términos sugeridos. Dentro del espacio del Mercosur Educativo entre 1998 y 2002 se llevó adelante el Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA). Efectivamente, en Junio de 1998, la Reunión de Ministros de Educación realizada en Buenos Aires aprobó el Memorando de Entendimiento para la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario de los países del MERCOSUR. Concretamente, se trataba de poner en marcha un proceso que acreditara, esto es que validara en términos académicos, determinadas carreras a partir de estándares compartidos y con comités compuestos por evaluadores de los distintos países.

Varias cuestiones cruzaban la definición del proyecto: por un lado, la preocupación por la calidad de la educación superior era un tema obligado en las agendas educativas nacionales, y esa preocupación se traducía en la creación de agencias que pusieran en marcha procesos de evaluación y acreditación. Por otro lado, y dado que era una inquietud compartida, la posibilidad de encarar esa tarea en forma conjunta se presentaba como una alternativa a explorar, que a primera vista podía crear más y mejores espacios de intercambio y servir de base para desarrollar luego otros proyectos. A su vez, la evaluación y/o acreditación de determinadas carreras podría también vincularse al desarrollo de otros proyectos económicos de la región. Es decir, el MEXA se refería a objetivos concretos -la acreditación- pero abría un abanico de desarrollos posibles.

En términos generales la experiencia fue exitosa: la convocatoria tuvo muy buena respuesta, la participación de las instituciones fue intensa, evaluadores de distintos países compartieron su trabajo, se consensuaron estándares de evaluación, se elaboraron dictámenes de acreditación, etc. Es difícil aún evaluar el impacto concreto en las carreras, básicamente por una cuestión de tiempos. No obstante, los insumos producidos son de suma utilidad para cualquier tipo de plan de mejoramiento que se proponga para las carreras que han sido acreditadas.

Tal vez el aspecto más positivo del MEXA es que ha dado lugar a la puesta en marcha de otro proyecto con características similares pero de mucha mayor envergadura: [ARCU-SUR](#). En mayo de 2007, la Reunión de Agencias Nacionales de Acreditación realizada en Paraguay elaboró un borrador de [Memorando con una propuesta de creación de un Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del MERCOSUR](#), con el nombre de ARCU-SUR. Este nuevo sistema, a diferencia del MEXA, se proponía de carácter permanente y referido a muchas más carreras de las consideradas en el primero. También se solicitaba que la acreditación ARCU-SUR fuera un “sello de calidad” para las carreras del MERCOSUR, para crear un Registro Central del sistema ARCU-SUR y asegurar la sustentabilidad financiera del proyecto.



El proyecto ARCU-SUR está en plena elaboración y puesta en marcha, es bien joven y de largo aliento. Aún quedan muchas cuestiones por resolver, por supuesto, pero es de esperar que el impulso con el que se viene trabajando permita superar los obstáculos de la mejor manera.

Una herramienta indispensable para la construcción de un escenario latinoamericano es la elaboración de lo que se conoce como Códigos de Buenas Prácticas, entendidos éstos como herramientas útiles para establecer diálogos. Las Buenas Prácticas intentan establecer pautas mínimas de consenso, criterios generales comunes que luego pueden tomar rasgos específicos en cada contexto local. Esos criterios pueden referirse a temas tales como: el mutuo reconocimiento que se deben las agencias, la definición pública de sus actividades, su organización, sus procedimientos y resultados, la imparcialidad, rigurosidad y consistencia de sus decisiones, el compromiso a realizar autoevaluaciones de sus actividades y definir su situación en relación a las instituciones que van a evaluar. Como se ve, los ítems en los que sería posible “acordar” son diversos y susceptibles de discusión, pero el punto es reconocer la necesidad de encontrar modos de comunicarse, dialogar en los mismos términos y entender las especificidades que en cada contexto adquieren determinados conceptos y definiciones.

Entonces, tanto a través de Redes, de Mecanismos Experimentales o a través de las Buenas Prácticas sería posible estimular el desarrollo local de los sistemas de evaluación y acreditación, sin por esto excluir la posibilidad de ponerlos en diálogo e interacción.

UN ESCENARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La marca de la dependencia es posible reconocerla en la primera universidad de Santo Domingo, en las universidades napoleónicas del siglo XIX y en las presiones del Banco Mundial por implementar mecanismos de evaluación. Ahora bien: ¿Es la historia la que nos condena a repetir las situaciones?. ¿Hay márgenes de autonomía posible en el actual contexto globalizado?. ¿Es posible transformar los desafíos que plantea esa globalización en oportunidades para poner en marcha proyectos de integración regional?.

Diálogo, comunicación, mutuo conocimiento, respeto por la diversidad y tolerancia frente a lo heterogéneo: esas deberían ser las condiciones desde las cuales trabajar en pos de la construcción de un escenario latinoamericano, en el cual la educación en general sea una de las áreas a integrar. Probablemente desde esa comunicación y respeto mutuo la construcción de ese escenario resulte un proceso más autónomo y sólido que pueda hacer frente a las presiones de la globalización.

Por otro lado, será esa comunicación, ese mutuo conocimiento y el respeto por lo distinto lo que enriquezca a cada sistema de evaluación y acreditación en particular, lo cual en definitiva deberá repercutir en el mejoramiento de la calidad de todo el sistema educativo. Las herramientas están: se trata de decidir cómo las usamos en beneficio propio.

Bibliografía:

-Altbach, Philip. *Educación Superior Comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo.*

Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2001

-Alcántara, Armando y Monica Silva Aparecida da Rocha (2006) “Semejanzas y Diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y



México”, 29º Reuniao Anual da ANPEd, Caxambu, MG.

<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>

-Arnold, Marcelo. “Las universidades como sistemas sociales”.

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/02/paper01.htm>

-Arocena, Rodrigo. “Las reformas de la educación superior y los problemas de desarrollo en América Latina”. *Educación y Sociedad*. V 25, N°88 (2004)

-Didou, Sylvie. *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*, ANUIS.UNESCO, 2005

-Fernández Lamarra, Norberto. “La educación superior latinoamericana y del Caribe: evolución, situación, problemas”. *Estudio Regional IESALC*. Buenos Aires, diciembre 2005.

-“Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°35, (mayo-agosto 2004)

-*La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*.

EUDEBA/IESALC/UNESCO. Buenos Aires, mayo 2003

-Luce, María Beatriz. “El sistema nacional de evaluación de la educación superior (SINAES) en Brasil”, En Mora, José Ginés y Norberto Fernández Lamarra. *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa*, Eduntref, Buenos Aires, 2005

-Maldonado, Alma y Clemente Rodríguez-Sabiote. “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, Foro Latinoamericano. Universidad Autónoma de Centro América, mayo 2002.

-Orozco Silva, Luis Enrique. *La Acreditación en Colombia. Balance y perspectivas*. Universidad de los Andes, Santa Fe de Bogotá, 1999

-Rojas, Anita. “El sistema de postgrado y la acreditación en México”. En *e-newsletter IFP ARESC* (Abril 2004)

-Trindade, Helgio. *Desafios, institucionalizacao e imagem pública da CONAES*. Ministerio de Educación, UNESCO, Brasilia, 2007.

Diccionario Conceptual del artículo “Alcances y Perspectivas de los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa en América Latina”

EVALUACIÓN: según el glosario de RIACES, la evaluación se refiere al proceso para determinar el valor de algo y emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, resultados para posibles cambios de mejora. Las agencias de calidad suelen dividir su tiempo y actividades en dos tareas relacionadas: evaluación y acreditación. La evaluación es un estudio de la institución o programa que incluye la recopilación sistemática de datos y estadísticas relativos a la calidad de la misma. La evaluación para la acreditación debe ser permanente o continuada (también denominada evaluación de seguimiento), y sus resultados deben servir para reformar y mejorar el programa de estudios y la institución.



ACREDITACIÓN: según el glosario de RIACES, la acreditación se refiere al proceso para reconocer o certificar la calidad de una institución o de un programa educativo y se basa en una evaluación previa de los mismos. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación -o certificación- reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. Existe también acreditación internacional realizada por agencias de otros países. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. Las agencias u organismos acreditadores son a su vez acreditados regularmente. En todos los casos es una validación de vigencia temporal, por una serie de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa.

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: se refiere a los procesos vinculados a la extensión de la EDUCACIÓN TRANSNACIONAL (ETN). Según el glosario de RIACES, la ETN se refiere a la Enseñanza que se realiza entre instituciones de educación superior de varios países, en modalidad presencial o a distancia (normalmente, a través de medios electrónicos). El objetivo suele ser ofrecer unas enseñanzas que trasciendan la cultura de un único país, de forma que el alumno tenga ocasión de experimentar con procedimientos, contenidos y perspectivas docentes variadas y complementarias.

ESCENARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN: se propone como un concepto que pueda recrear una integración de los sistemas educativos de cada uno de los países de América Latina sin diluir las particularidades de cada uno. Implica un recorte frente a otros escenarios (europeo, por ejemplo) pero incluye la diversidad interna del conjunto.