



www.adunca.com.ar

Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas

Rollin Kent Serna(1)

Wietse De Vrie(2)

1) *Investigador Titular, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México.*

Correo-e: rkent@noc.pue.udlap.mx

2) *Investigador Asociado, Centro de Estudios Universitarios, Universidad Autónoma de Puebla, México.*

Correo-e: ce070950@udlapvms.pue.udlap.mx

INTRODUCCIÓN

Los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana y, en efecto, para la mayoría de los países. Su introducción implica, en muchos aspectos, una revolución en el terreno de la educación superior (Dill y Sporn, 1995). Desde mediados de los ochenta, las instituciones de educación superior han conocido una creciente intervención en asuntos tradicionalmente internos y, en ocasiones, sistemas completos han sido remodelados.

El continente latinoamericano no ha quedado fuera de este movimiento mundial de reforma. Si bien, en décadas pasadas, la situación se caracterizó por 'la reforma universitaria», este concepto se refería a un movimiento de profesores y estudiantes en contra de un estado hostil y una sociedad indiferenciada. En situaciones en que la universidad a menudo era el único espacio libre para grupos de la oposición política, la reforma se traducía en democratizar la universidad internamente y en intentos (o sueños) de cambiar la sociedad desde la universidad.

En comparación con este concepto de reforma, el actual debate sobre evaluación y calidad marca un viraje radical. A diferencia de décadas pasadas, ahora encontramos una sociedad que critica a la universidad, una universidad que debe rendir cuentas frente a públicos externos, y un sistema de educación superior donde actores tradicionalmente excluidos (bajo el concepto de autonomía) ahora son copartícipes o hasta protagonistas del cambio.

Estamos entonces frente a una situación nueva en los noventa. Ahora bien, aunque los procesos de evaluación y acreditación se presentaron como indispensables, cabe hacer una revisión crítica de sus razones, logros y desafíos en el contexto latinoamericano, con el fin de hacer algunas propuestas. Trataremos, a lo largo de esta revisión, a la acreditación y la evaluación como dos procesos inseparables, ya que certificar de manera genuina las cualidades de instituciones presupone algún tipo de evaluación.

LA NECESIDAD DE CAMBIO



www.adunca.com.ar

Diferentes factores originaron el viraje en los noventa. Durante los setenta y ochenta los sistemas de educación superior se modificaron, muchas veces de manera no planeada. Más que recordar el panorama oscuro de los ochenta, queremos enfatizar aquí que los esfuerzos de evaluación surgieron con el propósito de remediar varios problemas de la educación superior. Para fines propositivos, vale la pena resumir cuáles fueron los principales cambios y los problemas.

Hay que subrayar que el panorama a finales de los ochenta no fue del todo oscuro. Más bien, los sistemas se caracterizaron por una suma diversidad, donde se combinan sectores o centros de baja calidad con núcleos de alto desarrollo. Sin embargo, los sistemas en su conjunto requerían un nuevo rumbo.

Tabla Nº 1
Cambios y problemas en la educación superior

Aspecto	Cambios	Problemas
Instituciones	Diversificación, creación de nuevos tipos de institución, competencia entre sectores	Crecimiento desregulado, falta de claridad sobre desempeño de instituciones.
Estudiantes	Incorporación de nuevos estratos sociales y aumento participación femenina. Diversificación de tipos de estudiantes (tiempo parcial, estudios combinado con trabajo)	Alto nivel de deserción y baja eficiencia terminal. Reducción de barreras para el ingreso seguido por fuerte selección. Falta de adecuación del curriculum a nuevas demandas.
Académicos	Incorporación de gran número de académicos. Creación de nuevas funciones (tiempo completo, investigador)	Bajo nivel de preparación por contratación apresurada. Caída de salarios reales en los ochenta en 40 a 50%. Bajos niveles de producción científica.
Gestión	Surgimiento de administración universitaria como tarea específica y compleja. Diversificación interna de las instituciones.	Caducaron formas tradicionales (administración de oficinas, órganos colegiados). Lento desarrollo de nuevas formas de gestión. Burocratización anárquica, baja eficiencia financiera.

Por otra parte, varios desajustes se evidenciaron desde los setenta. El hecho que se convirtieron en problemas a finales de los ochenta no sólo dependió de la dinámica interna de los sistemas. También el entorno de las instituciones -la sociedad y el Estado pasó por vertiginosos cambios, muchas veces sin que las instituciones fueran copartícipes o estuvieran conscientes de ellos. Entre los cambios en el entorno cabe destacar:

1. Algunos grupos (corporativos, sindicales) tradicionalmente fuertes perdieron peso, mientras que surgieron nuevos (movimientos independientes no gubernamentales, grupos políticos, grupos empresariales). En varios países latinoamericanos, se empezó un difícil regreso hacia la democracia, después de años o décadas de gobiernos



www.adunca.com.ar

autoritarios. Cambiaron los actores y el contexto político, en un movimiento hacia una mayor participación social. Ahora bien, este regreso a la democracia también ha significado una fragmentación del campo político, dificultando en algunos casos la construcción de consensos sobre políticas educativas de largo plazo.

2. A raíz de la crisis financiera de los ochenta, el Estado mismo pasó por transformaciones. El Estado benefactor fue reemplazado gradualmente por uno más reducido, más modesto en lo que se refiere a las actividades para las cuales asumía responsabilidad directa. Como efecto, la conceptualización del sector de servicios se modificó. Hubo una parcial desincorporación de estas actividades por parte de los estados, y un creciente énfasis en la calidad, la rentabilidad, la transparencia, la administración eficiente y eficaz de servicios públicos y privados, no en último lugar por la necesidad de limitar el gasto público. La educación, como parte del sector de servicios, no quedó exenta de este cambio.
3. En una situación de restricción financiera, la distribución de fondos entre diferentes actividades fue crecientemente objeto de debate. El gasto educativo tuvo que competir con otros rubros del gasto social, y dentro del presupuesto educativo se reconsideraron las prioridades para los diferentes niveles educativos. En términos generales, la educación básica cobró más importancia, en competencia con la educación superior

La combinación de factores internos y externos llevó a que, a finales de los ochenta, se criticaba ampliamente la educación superior pública. Se hacía públicamente preguntas incómodas referidas a:

- La pertinencia: ¿qué aportaciones hacen las instituciones?
- La organización eficiente: ¿cómo se organizan las universidades, qué hacen con el financiamiento público?
- El origen y el destino del financiamiento: ¿quién paga los costos y quién obtiene los beneficios?
- La responsabilidad social: ¿quién es el responsable por el funcionamiento: las instituciones (autónomas) mismas o el gobierno?

Así, los asuntos de la calidad y la evaluación de la calidad en la educación superior latinoamericana están indisolublemente vinculados a la imperiosa necesidad de elevar la confiabilidad de las instituciones frente a sociedades en procesos de cambio profundo.

NUEVAS INICIATIVAS EN LOS NOVENTA

Desde el segundo lustro de los ochenta, los cambios a nivel del sistema y de la sociedad, dieron lugar a una nueva actitud de los gobiernos hacia la educación superior. Surgieron, principalmente por iniciativa de los gobiernos, nuevas políticas, y se estableció gradualmente un nuevo contrato basado en la evaluación y formas alternativas de financiamiento (Brunner, 1993). Con esto, el campo de políticas se diversificó para dar lugar a nuevas dinámicas, aunque hubo importantes diferencias en las acciones gubernamentales en América Latina (Courard, 1993; Balán 1996). En varios países, sin embargo, los noventa presentan varios logros que parecieron imposibles en los ochenta. Algunos aspectos que destacan son:

1. Surgieron organismos nuevos mientras que instancias ya existentes cobraron nuevas energías: consejos de ciencia, organismos de evaluación, gremios profesionales,



www.adunca.com.ar

organizaciones empresariales, instancias internacionales y la presión de los medios de opinión pública en general.

2. Se introdujeron nuevas formas de financiamiento y regulación, a la par de una recuperación parcial del gasto público en educación. En varios países, se empezó a cobrar cuotas para estudiantes, se aumentó el financiamiento privado y se introdujeron fondos competitivos. Destacan los casos de Chile, México, Argentina (Balán, 1996).
3. Apareció la evaluación en diferentes modalidades. Estas varían desde exámenes de admisión para estudiantes y la revisión de la producción individual de académicos, hasta la evaluación de instituciones y de sistemas.
4. En países que se destacaron por nuevas políticas educativas, se modificaron las formas de gestión en varias instituciones, con diferentes distribuciones de poder interno, otras formas de elección, nuevos procedimientos administrativos, y el Surgimiento de políticas institucionales para el mejoramiento (Kent, 1996; De Vries 1996).

Sin embargo, hay algunas limitaciones también. Aunque el papel del gobierno mostró ser crucial en el arranque de las reformas en la educación superior, el centralismo gubernamental en ocasiones produjo altos costos burocráticos. Un posible efecto de este centralismo son las políticas de «unitalla», donde grupos de académicos o conjuntos de instituciones son evaluados con un mismo procedimiento. En ocasiones, hubo intentos de trasladar procedimientos de evaluación del postgrado hacia las actividades de licenciatura, o de introducir políticas de evaluación para todos los académicos basado en su producción de investigación. Se presentaron así políticas basadas en el ideal de la universidad de investigación, y del profesor investigador de tiempo completo, que no hacían justicia a otras funciones que en la realidad constituyen el núcleo principal de los sistemas.

Por otra parte, los esquemas de financiamiento no se modificaron del todo. En algunos aspectos, el discurso avanzó más rápido que las acciones en el terreno financiero, donde el subsidio se siguió entregando de manera incrementalista, desligada de las acciones y los desempeños institucionales (OCDE, 1996).

Aún así, se introdujo una nueva dinámica en los sistemas de educación superior de la región, basada en la calidad y su evaluación. Esta dinámica no es algo pasajero. Ahora bien, estos conceptos llegaron a ser una preocupación central, pero ¿qué entendemos por ellas? ¿qué podemos mejorar a la luz de los logros y limitaciones de las políticas actuales? Para poder formular propuestas sobre evaluación y acreditación hay que aclarar qué entendemos por calidad, ya que la evaluación no es un fin en sí, sino una herramienta para asegurar la calidad. ¿Cómo podemos definir la calidad y evaluar su desarrollo?

LA CALIDAD EN DIFERENTES DIMENSIONES

Diferentes definiciones ¹

Un primer problema es que la calidad se presenta en diferentes definiciones. Entre las más comunes, podemos señalar las siguientes:

- 1 La calidad definida como lo excepcional: éste es el concepto académico tradicional que da reconocimiento a logros intelectuales sobresalientes por sus contribuciones específicas al avance del conocimiento.



www.adunca.com.ar

2. La calidad entendida como la consistencia del producto: éste es un concepto más cercano al ámbito de la industria donde la búsqueda de métodos para reducir al ~o los defectos en el producto o el servicio ha sido una de las banderas del pensamiento de la calidad total. Caben aquí estándares de calidad como la ISO 2.000.
3. La calidad concebida como el cumplimiento de una misión: en este caso, estamos ante el concepto de eficacia y eficiencia en el cumplimiento de objetivos previamente trazados.
4. La calidad definida como la satisfacción de las necesidades del cliente: este concepto es el más cercano a la calidad definida por el mercado, que premia el valor recibido a cambio de una inversión. Los clientes de la educación superior pueden ser varios: los estudiantes en forma personal o el sector productivo.
5. La calidad entendida como la transformación de la persona: éste sería un concepto derivado del pensamiento educativo o pedagógico, con el concepto de valor agregado educativo, que postula que la educación contribuye primordialmente al mejoramiento de la persona o del ciudadano.

Para poder decir algo sobre la validez de estas definiciones de calidad, tenemos que contemplar que estas definiciones son aplicables a diferentes niveles y funciones de la educación superior.

Diferentes niveles

Existen diferentes niveles dentro del sistema, cada uno con tareas propias, así que las diferentes definiciones de calidad pueden jugar su papel para cada una de ellas.

Tabla Nº 2
Niveles del sistema y conceptos de calidad

Nivel	-Tareas	Posibles definiciones de calidad
Gobierno	Financiamiento, acreditación, definición de prioridades, diferenciación de opciones.	Adecuado marco regulatorio. , Definición' , clara de metas, estándares e instrumentos (formulada en políticas)
Instituciones	Gestión, organización académica, política estudiantil, atención a la comunidad.	Definición de la misión. Formulación de estrategia. Adecuada gestión requerida para la estrategia.
Unidades	Organización académica, curriculum, atención a estudiantes.	Diversas, atendiendo a la misión institucional y la disciplina o profesión.

Como se observa en la tabla 2, es posible precisar algunas definiciones de calidad apropiadas para el gobierno y la administración universitaria, mientras que, a nivel de unidades el concepto adquiere mayor diversidad, según la misión institucional y el tipo de disciplina de que se trate. Encontrar una gran variedad, de unidades, incluso dentro de una sola institución. Resulta imposible (e indeseable) aplicar la misma definición a unidades tan diferentes como una escuela de administración y una unidad de postgrado e



www.adunca.com.ar

investigación en física nuclear. Debemos tomar en cuenta que la educación superior cumple con diferentes funciones.

Diferentes funciones

Como manera de distinguir, sin querer establecer categorías mutuamente excluyentes, podemos pensar en las siguientes funciones básicas:

1. Investigación y postgrado de alto nivel

La característica principal de esta función es su dimensión internacional e interinstitucional. La libertad *es* esencial. No se caracteriza por la pertinencia, muchas veces por lo contrario: es la conciencia crítica. Se trata de grupos que operan, en una situación ideal, en las fronteras del conocimiento, y que, por lo tanto, difícilmente se pueden planificar desde un nivel central. Estos grupos existen sobre todo a nivel, de postgrado, pero ocasionalmente incluyen al nivel de licenciatura cuando éste prepara para el postgrado y la investigación. Este es el caso para muchas ciencias exactas, pero también para algunas carreras de élite en economía, administración, o ciencias sociales ligadas directamente a postgrados nacionales o internacionales.

El concepto de calidad pertinente sería lo excepcional, aunque la consistencia del producto no debe estar ausente.

2. Preparación profesional y técnica

Estas carreras forman el núcleo tradicional de la educación superior en América Latina, con médicos, abogados, arquitectos, contadores, y diferentes tipos de ingenieros. La característica principal es que estas carreras preparan para el ejercicio de una profesión fuera del campo de la educación superior. La calidad debe estar entonces en función de la consistencia del producto en combinación con las necesidades del cliente, es decir el campo profesional o productivo. Así, la vinculación con el mercado profesional juega un papel central en el aseguramiento de su calidad y pertinencia.

3. Formación general en disciplinas y semidisciplinas de las ciencias sociales y humanidades: la preparación polivalente

La tercera función, que incluye programas como filosofía, historia, antropología, y otros más recientes como comunicación y diseño, es más heterogénea e indefinida. No son programas que preparan para una profesión específica, como las carreras mencionadas arriba. Sin embargo, constituyen una función importante que además ha conocido un impresionante crecimiento en los últimos años, notablemente en las universidades privadas. No está suficientemente estudiado y valorado el papel de estos programas como formadores en cultura general y destrezas polivalentes, insumos cada vez más importantes para estratos intermedios de los mercados ocupacionales.

Juzgarlos por su éxito en la inserción de egresados en el mercado laboral resulta, no obstante, complicado. Los egresados se ubican en diferentes lugares: múltiples sectores del mercado laboral, a veces sin vinculación estrecha con los estudios, en el mercado académico, y en el postgrado para mejorar su docencia o para iniciarse en la investigación. Así, el mecanismo de mercado no resulta el más apropiado para asegurar su calidad. También existe la posibilidad de que su aportación sea la de contribuir a la preparación personal y a la formación ciudadana. En lo que se refiere a la calidad, mucho depende de la



www.adunca.com.ar

misión de la escuela o el departamento, y hasta donde satisface la expectativas de los estudiantes. Aquí hay un reto para el diseño de adecuadas modalidades de evaluación.

Ahora bien, estas funciones no corresponden a instituciones delimitadas. Es decir, no encontramos la investigación y el postgrado de alto nivel solamente en algunas universidades, o las carreras tecnológicas agrupadas en los institutos tecnológicos. Más bien, la mayoría de las instituciones, independientemente de su nombre formal (universidad, instituto tecnológico, escuela superior) combina varias funciones o, por lo menos, proclama atenderlas. Existen, por lo tanto, diferentes rincones con desiguales funciones dentro del sistema y dentro de una misma institución.

LAS IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN

Si estamos frente a una situación con varias definiciones de calidad, con diferentes niveles y múltiples funciones, ¿cómo podemos evaluar la educación superior? Tenemos que pensar en diferentes métodos que involucran distintos actores.

Diferentes métodos

Para cualquier tipo de evaluación, habrá que combinar revisiones realizadas internamente con visitas externas. Uno difícilmente puede operar sin el otro. Las visitas externas requieren de información que sólo un proceso interno previo puede brindar. Por otra parte, las evaluaciones internas pueden quedarse en la autocomplacencia y carecer de credibilidad si no hay una contraparte externa (Kells et al., 1992). Sin embargo, los métodos y los actores pueden variar según las funciones.

1. En el caso de investigación y postgrado de alto nivel, las formas de evaluación más pertinentes serían aquellas efectuadas por pares científicos o por consejos de investigación, incluyendo criterios internacionales. Evaluar estas actividades de manera burocrática, con estándares predefinidos, introduciría un alto riesgo de frenar justamente lo excepcional. Hacer prevalecer las necesidades del cliente (e.g. el sector productivo) limitaría la acción de investigación a necesidades prácticas a corto plazo.

Quizá lo que esta función requiere *es menos procesos de evaluación, considerando que ha sido la función más atendida por políticas públicas y por lo tanto la más evaluada. Incluso, las políticas actuales de ciencia y tecnología pueden frenar el avance de nuevas formas de trabajo, como los grupos interdisciplinarios* (Gibbons et al., 1994). *Habrá que considerar que éste es un sector altamente dinámico, aunque necesariamente pequeño, y que cuenta con una alta capacidad de autorregulación, a través de formas selectivas de admisión de estudiantes, contratación de académicos altamente calificados, y asignación competitiva de financiamiento.*

2. *Para las carreras profesionales y técnicas* la evaluación por pares viene al caso, pero los pares son distintos al caso anterior: son grupos profesionales que operan en la práctica. Sin embargo, se puede pensar en otras formas, dejando a la evaluación por pares incluso un papel secundario. Se trataría de formas más ágiles, como exámenes nacionales que revisan la competencia profesional, y una acreditación del curriculum básico definido por el campo profesional, tal como existe en los Estados Unidos de América y muchos países de Europa. Este proceso de regulación profesional no sólo contemplaría aspectos del curriculum, sino la



www.adunca.com.ar

regulación y vigilancia de la práctica posterior, con una limitación del ingreso a la luz de la demanda en el mercado laboral.

En el caso de estas carreras, habrá que contemplar que parte de los egresados ejercerá libremente, como profesión, mientras que otros encontrarán trabajo como empleados. En este sentido, la participación del sector productivo es importante en la definición de criterios de evaluación y acreditación.

Hasta donde existen postgrados en este campo, sería contraproducente evaluarlos con la barra de la investigación científica. El postgrado aquí es una forma de especialización, y debería ser evaluado por los especialistas correspondientes (como médicos cardiovasculares o abogados laborales).

3. *Para los programas de formación general*, se puede pensar en un examen que revisa el nivel de conocimientos y habilidades básicos, considerando esta función como preparación en las artes liberales que busca primordialmente la transformación de la persona. La opinión del estudiante sería otro factor de importancia. En cambio, la evaluación de cada programa individual por pares sería un proceso difícil y costoso, dado la heterogeneidad y el gran número de programas. Más bien, se podría pensar en evaluaciones externas por visitantes provenientes de diferentes disciplinas, que revisan departamentos o agrupaciones de carreras en aspectos como su organización, su planta académica y el progreso de estudiantes. Estas evaluaciones externas pueden limitarse a una revisión de estándares mínimos expresados en forma de indicadores básicos.

4. *Evaluación y acreditación institucional*. Si consideramos que las diferentes funciones pueden existir en una sola institución, la evaluación institucional debería abarcar diferentes aspectos, y sería diferente para cada institución. Una constante en las evaluaciones sería revisar si la institución se administra adecuadamente, pero esto es un proceso más cercano a una auditoría que a una evaluación. Una tarea más importante sería revisar si la institución cuenta con las condiciones adecuadas para cumplir con su misión académica. Una institución que se anuncia como universidad de investigación debe contar con políticas de apoyo para estas actividades, pero una institución que no hace investigación no tiene por qué sentirse obligada a hacerlo y tiene que preguntarse: ¿qué hago bien y cómo lo puedo hacer mejor? El autoexamen institucional para identificar sus fortalezas y debilidades es una tarea crucial. En cada caso, valdría la pena revisar si la institución realmente cumple con estas funciones a nivel de unidades, y si existen condiciones a nivel institucional para que las unidades cumplan con su misión.

Cabe subrayar que la acreditación de instituciones privadas es un asunto de creciente importancia, por la expansión y diversificación de este sector en América Latina. Hay vanas cuestiones que deben ser abordadas. ¿Los gobiernos deben intervenir en el registro de nuevas instituciones? ¿con qué criterios deben operar las instituciones privadas? ¿quién debe intervenir para proteger al consumidor? Estas son decisiones que cada sistema debe considerar, tomando en cuenta sus recursos, estructuras y objetivos. Al respecto, hay lecciones importantes de la experiencia chilena y la estadounidense: son los conjuntos de instituciones privadas los que se acreditan entre sí para asegurar estándares mínimos de calidad a sus clientes, y que por este medio procuran que las instituciones definan y cumplan con una misión determinada. En países con escasa tradición de acreditación, la experiencia chilena nos indica que el gobierno puede iniciar estos procedimientos, estableciendo un marco para la acreditación, bajo el concepto de que es responsabilidad gubernamental el garantizar niveles mínimos en el sistema de educación superior

5. Todo lo anterior tiene como premisa la necesidad de que los gobiernos establezcan un marco apropiado para la evaluación y acreditación a nivel institucional y de unidades. Sobre



www.adunca.com.ar

todo, las políticas gubernamentales deben contemplar dos dimensiones: la creación de un contexto adecuado de meta-evaluación, es decir, procedimientos generales para asegurar el buen funcionamiento de los sistemas de evaluación y acreditación en los siguientes niveles; y brindar coherencia entre los criterios para la evaluación y los de asignación del financiamiento. De forma ideal, las políticas gubernamentales deben buscar que se atiendan las diferentes funciones del sistema de educación superior, que se cumpla con normas de calidad así sea diferenciadas para diversos sectores del sistema, y que el marco de financiamiento sea coherente y estable a fin de que los sistemas de evaluación cuenten con condiciones de implantación y experimentación a largo plazo.

Los actores

Una implicación que acompaña la diversidad de métodos se refiere a la distribución de responsabilidades de evaluación y acreditación. Debemos evitar que el Estado sea el único responsable o el actor central para evaluar las instituciones de educación superior. Más bien, debemos contemplar procesos de autoevaluación y evaluación externa de forma separada para los diferentes niveles y funciones y a cargo de diferentes actores. A modo de ejemplo, la investigación y el postgrado podrán ser evaluado! por un consejo científico de pares independiente del Estado.

La evaluación de carreras profesionales podrá estar a cargo de agrupaciones profesionales que regulan su propio campo bajo una supervisión del Estado.

La acreditación de otros programas podría regularse a nivel interinstitucional o regional, al estilo de la acreditación norteamericana, donde el énfasis estaría en revisar el debido funcionamiento de campos de conocimiento a la luz de su misión, más que en la revisión de cada programa específico según su contenido disciplinario. La participación de grupos externos (empresarios, empleadores) sería diferente también según las funciones: parece adecuada su participación para las profesiones y las carreras técnicas, pero menos idónea para la investigación científica y la preparación general.

Dejar la acreditación exclusivamente a cargo del Estado, o a organismos semi-estatales, implica el riesgo de políticas de "unitalla". Si bien estas políticas pueden contribuir al fortalecimiento de algunas actividades (por ejemplo, la investigación), también implican un gran riesgo de inducir la simulación o de desalentar otras funciones igualmente válidas. Es decir, introducir estándares de calidad puede causar daños importantes si se aplican de manera equivocada. Hay que ser cuidadoso y pensar en la formas y los actores más idóneos para cada caso.

CONCLUSIONES

Existen y deben existir diferentes conceptos de calidad al mismo tiempo, para los diferentes sectores y funciones del sistema, y para cada contexto nacional. Las políticas de acreditación enfrentan así el reto de ser flexibles, al mismo tiempo que garanticen niveles mínimos aceptables. Las siguientes sugerencias se desprenden de lo anterior:

1. La colaboración internacional puede ser un insumo importante. En tiempos modernos, cualquier forma de acreditación debe contemplar comparaciones con el exterior, sobre todo considerando la creciente movilidad académica y estudiantil dentro de regiones cada vez más integradas económicamente.

La acreditación internacional podría seguir las mismas líneas que la nacional: en investigación y postgrado, valdría la pena movilizar comités de pares internacionales, aprovechando la coincidencia del idioma en el ámbito latinoamericano y considerando las reducidas dimensiones de las comunidades científicas en el continente. Esto podría for-



www.adunca.com.ar

talecer las posibilidades de evaluación por pares en países con sistemas pequeños de educación superior. En aspectos de formación profesional, técnico o general, convendría más, por razones de tiempo y costos, trabajar en la elaboración de estándares mínimos regionales o internacionales, que garanticen niveles aceptables, al mismo tiempo que dejen espacio para atender demandas específicamente nacionales dentro de cada campo. Estos procedimientos pueden consistir en recomendaciones de asociaciones profesionales para los planes de estudio, y la estandarización parcial de exámenes de conocimiento.

Aparte de convenios formales, la colaboración internacional puede contribuir al aprendizaje. A modo de ejemplo, puede resultar más útil comparar la formación profesional entre países en vez de compararla a nivel nacional con la investigación científica. Igualmente, sería adecuado hacer comparaciones entre las políticas públicas educativas de varios países, para alentar un intercambio de políticas más sistemático y cuidadoso. Asimismo, vale la pena aumentar el intercambio de información sobre políticas institucionales, particularmente para aquellas instituciones que operan en condiciones semejantes y con misiones comparables (universidades de investigación, institutos tecnológicos). Agencias intencionales, en colaboración con agrupaciones disciplinarias o profesionales, pueden jugar un papel crucial aquí.

2. Los procesos de evaluación y acreditación deben contribuir a una mayor información sobre sistemas, instituciones y unidades, como una política a largo plazo. Hacia el exterior, la evaluación debe brindar información al consumidor. Hacia el interior, debe proporcionar los datos necesarios para poder relacionar la función particular con los incentivos, las finanzas y la gestión apropiados.

En este aspecto, la acreditación no debe frenar la diversificación, la cual es un factor crucial para la innovación de la educación superior (Clara, 1992, 1995). Más bien, debe garantizar que cada parte cumpla con requisitos mínimos, y brindar información confiable sobre la diversidad de funciones.

3. El papel del Estado estaría más en impulsar y vigilar los ejercicios de evaluación que en operar directamente dichos procesos. En este sentido, debemos matizar el concepto del *Estado evaluador* (Neave, 1990) por su énfasis en la evaluación efectuada por el Estado. Sin duda, el papel del Estado como impulsor de formas de evaluación es crucial en la primera fase, pero el centralismo gubernamental implica problemas en la segunda etapa, como sobrecargas de información o la sobresimplificación de métodos de medición (Navarro, 1995). También es un riesgo la burocratización de los procesos evaluatorios cuando una instancia central se encarga exclusivamente de éstos.

Un Estado más acotado implica dejar más lugar a los criterios formulados por el sistema mismo, evitando así que el Estado sea juez y parte. Además, evitaría las políticas cortoplacistas y la sujeción de ellas a consideraciones partidistas, vaivenes económicos, y cambios gubernamentales.

4. Hay que subrayar que la evaluación y la acreditación son herramientas, no la panacea. Muchos de los problemas en la educación superior que dieron origen a la evaluación, no son resolubles únicamente por esta vía. Evaluar solamente tiene sentido si existen las condiciones para consolidar o remediar. Si pensamos en los problemas principales señalados en la tabla 1, la evaluación debe estar acompañada de políticas creativas para mejorar aspectos como la eficiencia terminal, la preparación de profesores, los sistemas administrativos, o la producción científica. Estos son aspectos que requieren políticas y fondos a largo plazo, que muchas veces ameritan continuidad aún cuando la evaluación no demuestre mejoramientos a corto plazo. En otras palabras, los procesos de evaluación y acreditación no sólo deben indicar los niveles deseables para el sistema, sino también proporcionar incentivos o condiciones para que las instituciones puedan planificar estrategias para lograr las metas.



www.adunca.com.ar

Un desafío central para el Siglo XXI estaría en lograr sistemas de educación superior más capaces de ejercer la *autorregulación, involucrando los actores pertinentes externos, y un gobierno más acotado pero más efectivo, más dedicado a la supervisión general del sistema y garantizando el funcionamiento a nivel nacional e internacional. Para las instituciones, esto implica que es tiempo de asumir un papel más activo en la acreditación, en colaboración con colegas nacionales e internacionales. En este aspecto, la Conferencia Regional de UNESCO, que cuenta con importantes participantes institucionales y representantes de organizaciones internacionales, podrá ser un excelente punto de partida para nuevas formas de evaluación y acreditación.*

DESCRIPTORES

UNIVERSIDAD; ENSEÑANZA SUPERIOR; CONTROL DE CALIDAD; EVALUACION;
ACREDITACION; GOBIERNO CENTRAL; AMERICA LATINA.
UNIVERSITY; HIGHER EDUCATION; QUALITY CONTROL; EVALUATION;
ACREDRRATION; CENTRAL GOVERNMENT' LATIN AMERICA.

NOTA&.1BIBLJOGRAF1A

- 1 Otros autores que, en este mismo libro, dan cuenta de la complejidad que supone el concepto de calidad cuando se asocia a la educación superior son: Arrien: "Calidad y acreditación exigencias a la universidad Benítez *et al.*, 'Validad de la educación superior cubana', González y Ayarza: 'Validad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y del Caribe'".
- 2 Lo que sigue está basado fundamentalmente en los argumentos de De Moura Castro y Levy, 1996.

- BALAN, J. coor. (1996) Las reformas de los años noventa: experiencias de implementación. *Revista Paraguaya de Sociología*, Paraguay.
- BRUNNER, J.J. (1993) Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato. En: Courard, H., (ed) *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. FLACSO, Santiago de Chile.
- CLARK, BR. (1992) *El sistema de educación superior: una visión comparativa internacional*. Nueva Imagen-Universidad Futura, México.
- CLARK, B.R. (1995) *Places of inquiry: research and advanced education in modern universities*. University of California Press, Los Angeles.
- COURARD, I-L, ed (1993) *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. FLACSO, Santiago de Chile.
- DE MOURA CASTRO; LEVY, D. (1996) *Higher education in Latin America: myths, realities, and how the IBD can help*. BID, Washington.
- DE VRIES, W. (1996) *Nuevas formas de financiamiento y procesos de ~10 en las unidades académicas de tres universidades mexicanas*. En: *Concurso de Premios ANUIES*.
- DILL, D. ; SPORN, B. ed. (1995) *Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly*. Pergamon-IAU Press, Oxford.
- GIBBONS, M. *et al.* (1994) *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications, London.
- KENT, R. (1996) *Institutional reform in mexican higher education: conflict and renewal in three public universities*. Interamerican Development Bank, Washington.



www.adunca.com.ar

- NAVARRO, J. C. (1995) *No man's land: the political economy and the economic organization of social services in Latin America*. En: *XIX Congreso Internacional de la Latin America Studies Association*, Washington.
- NEAVE, G. (1990) *La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa occidental 1986-1988*. *Universidad Futura*, Vol. 2, N° 5.
- OCDE (1996) *Examen de las políticas de enseñanza superior en México: reporte de los examinadores externos OCDE*.