

ASEGURAMIENTO DE CALIDAD Y CONVERGENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Ernesto Villanueva

INTRODUCCIÓN: UNA ANTIGUA NOVEDAD

El aseguramiento de la calidad de la educación superior y los procesos de convergencia de los sistemas de educación constituyen dos de los temas más visitados y discutidos en las revistas, conferencias, seminarios y encuentros que se realizan en el campo de la educación y la política educativa. La relevancia de ambas cuestiones ha llevado a convertirlas, en algunas ocasiones, en temas de moda, mencionados y repetidos sin mayor reflexión. No obstante, y pese a ese rasgo, es imposible no ver en ellos dos aspectos clave de la actual situación de los sistemas de educación superior en el ámbito mundial y, al mismo tiempo, dos ejes que estructuran los análisis y las proyecciones que se hacen sobre cómo podría transformarse la educación superior.

La novedad de la discusión no debería hacer olvidar que uno y otro —calidad y convergencia— no son aspectos totalmente nuevos: ambos tienen una larga historia y un fuerte arraigo en el mundo de las universidades. Muchas de las prácticas académicas remiten a algún tipo de evaluación a partir de parámetros por cumplir: un examen, un concurso, una referencia, no hacen sino poner en relación lo que un estudiante, un docente, un investigador presenta con lo que se supone que es lo esperado, lo óptimo. En última instancia, esto tiene que ver con la idea de que existen estándares, construidos, consensuados y aceptados —y a veces impugnados— por la propia comunidad académica, que permiten situar pisos para que las propias producciones académicas entren en diálogo con esos estándares y con otras producciones, y pue-

dan, luego de ese intercambio, modificarse o mejorarse. Este proceso, ¿no se parece bastante a lo que ocurre cuando las instituciones, por ejemplo, son evaluadas a partir de determinados parámetros por las agencias de aseguramiento de calidad y luego obtienen un informe en el que se les sugieren modificaciones, etc.? Volveremos sobre este punto. En este artículo se enfatiza que la preocupación por la calidad, de la mano de la evaluación, no es algo ajeno al mundo de la educación superior, tampoco es un invento tan novedoso.

La convergencia tampoco puede considerarse una originalidad contemporánea. Desde su creación, las universidades han pretendido fundar comunidades en las cuales la pertenencia misma a la institución significara una identidad más allá del poder político local; por otro lado, los conocimientos producidos en cada institución particular han tendido a ser considerados, al menos teóricamente, como de propiedad colectiva universal. De ahí, por ejemplo, los intentos en la Edad Media de los mismos universitarios para obtener fueros propios de su condición y que fueran reconocidos y respetados en cualquiera de las naciones. En otro punto del arco histórico, encontramos los constantes viajes e intercambios entre los científicos, llevando y trayendo las novedades del conocimiento producidas en uno y otro lado. Más adelante encontramos un sinfín de revistas internacionales que intentan convertir al conocimiento en algo global, compartido por todos los miembros de la comunidad académica y científica. Y casi rozando los talones de nuestro presente, observamos el surgimiento y la expansión de las más diversas formas de educación transnacional que no hacen sino volver a ratificar la interconexión, real y potencial, que existe en el nivel internacional entre las instituciones y entre los actores universitarios.

Ahora bien, sería un tanto simplista considerar que todo está como era entonces. ¿Qué es lo propio de la discusión actual sobre la calidad universitaria?, ¿qué es lo peculiar de los procesos de convergencia que se están desarrollando en la actualidad?, ¿qué dimensiones adquieren ambos temas —calidad y convergencia— en nuestro espacio latinoamericano? Por último, ¿cuál es la relación que existe entre ambos? Estas preguntas orientan las reflexiones que siguen.

LA HETEROGENEIDAD DEL ESCENARIO LATINOAMERICANO*

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, tanto en el subsistema público como en el privado, y también en el ámbito de la educación no universitaria. El segundo rasgo es la heterogeneidad en cuanto a las denominaciones de los títulos, los modos de certificación académica y habilitación profesional, los contenidos y habilidades asignados a las carreras, las normativas que rigen la educación, etcétera.

Aumento de la matrícula y diversificación de las instituciones

El aumento de la matrícula y el número de instituciones actualmente en funcionamiento es notable. 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 cuatro a 22 millones. Y entre 1990 y 1997, el número se incrementó en otros siete millones. Las tasas de retención y graduación mejoraron, aunque siguen muy por debajo de los países desarrollados. El creciente número de egresados de la secundaria ha demandado, a su turno, educación superior: en 1950 había 276 mil estudiantes, en la actualidad es posible calcular unos 12 millones, lo que significa que en el transcurso de 50 años, la matrícula se multiplicó por 45 veces (Fernández Lamarra, 2005).

En consecuencia, 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— que para 2003 supera holgadamente las 1 500 (Fernández Lamarra, 2004).

* Para este apartado tomamos como referencia el trabajo de M.J. Lemaitre y J.T. Atria.

La tasa de incremento anual de la matrícula, desde 1990, ha sido de seis por ciento, mucho mayor para la universidad privada (ocho por ciento) que para la pública (2.5 por ciento), lo que lleva a que más de 50 por ciento 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 (Fernández Lamarra, 2004).

Estos dos rasgos, el avance de la educación privada y la multiplicación de las instituciones de educación no universitaria, traen consigo otras tantas situaciones de heterogeneidad. En algunos países existen normativas distintas para regular el funcionamiento de la educación privada y la educación pública: en Bolivia y en Uruguay, por ejemplo, el sector público es totalmente autónomo y, en cambio, el privado tiene numerosas regulaciones; en otro caso, el reconocimiento de la titulación varía según haya sido otorgada por una institución pública o una privada. En el caso de la educación no universitaria también se encuentran muchas diferencias, según cada país, en cuanto a las normas y regulaciones que se aplican para su funcionamiento. Lo compartido en casi todos los casos es que estas instituciones siguen siendo las principales formadoras de docentes.

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 por ciento de su población, Argentina y México, menos del 0.4 por ciento y Brasil menos del 0.3 por ciento, mientras que Corea del Sur, uno de los pocos países de rápido desarrollo humano durante las últimas décadas, supera el uno por ciento (Arocena, 2004).

Diferencias en las denominaciones y contenidos de los títulos

Junto con la explosión de la matrícula y del número de instituciones, se han multiplicado las titulaciones y con esto se ha agravado

el problema de las diferencias en la denominación de cada título y de los contenidos que lo definen. Es decir, cada país ha adoptado distintos nombres para denominar a carreras que podrían parecerse entre sí (si se compararan, por ejemplo, sus contenidos, las habilidades esperadas, etc.); a la inversa, ha nombrado de la misma manera carreras que poco tienen que ver entre sí. En paralelo, en los contenidos asignados a cada tramo de estudios, podrían encontrarse un sinnúmero de diferencias.

Por ejemplo, en algunos países, el título de bachiller se otorga al terminar la escuela secundaria, como en Argentina; en otros países se trata de un título intermedio. En el caso de los posgrados, es posible notar más similitudes: en casi todos los países están organizados de la misma manera (especializaciones, maestrías, doctorados).

Normativas en distintas etapas de desarrollo y organismos de aplicación diversos

Visto desde otra perspectiva, los sistemas de educación superior latinoamericanos funcionan de manera muy distinta entre sí, y el tipo de normativas que los rigen, así como los organismos encargados de aplicarlas, son muy diferentes. Este problema remite a dos situaciones: por un lado, el carácter transitorio de muchos de los marcos normativos vigentes, en muchos de nuestros países se está a la espera de reformas, ajustes o nuevas normativas que permitan regular la cantidad de situaciones novedosas que están apareciendo (por ejemplo, el tema de la educación transnacional); la segunda situación tiene que ver con la gran complejidad y escasa claridad que caracterizan a la aplicación de las normas en cuestión. Por mencionar sólo algunos casos, en Ecuador, si bien hay leyes para el sistema, faltan aún reglamentos específicos para la estructura de títulos y grados, así como para las denominaciones y criterios aplicables. En México hay una enorme cantidad de normas, leyes y disposiciones, en el nivel federal y otras tantas en el estatal, pero faltan definiciones claras de los criterios de aplicación, en particular con respecto a lo entendido por "crédito", pese a que es utilizado habitualmente en los programas.

Otro ejemplo de la diferencia en cuanto a la situación de la normativa y su aplicación es, precisamente, el caso de la evaluación y acreditación que analizaremos más adelante. Si bien todos los países han puesto en marcha sistemas, es claro que no todos se encuentran en la misma etapa de desarrollo ni se proyectan con los mismos criterios.

Certificación académica y habilitación profesional

Una consecuencia derivada de la diversidad normativa tiene que ver con los distintos modos en que funcionan, en cada país de la región, la certificación académica y la habilitación profesional.

En todos los casos se reconoce la diferencia entre ambos procesos, pero la situación se vuelve más confusa a la hora de ponerlos en práctica. Las instituciones de educación superior son las responsables, en todos los países, de otorgar la certificación académica; la habilitación profesional, en principio, es una tarea del Estado. El punto es que muchos Estados han delegado esa facultad en las mismas instituciones, con lo cual la diferenciación pasa a ser un requisito sólo formal y al Estado sólo le corresponde, posteriormente, registrar el título. En Argentina, por citar un ejemplo que complejiza aún más el cuadro, se requiere luego una inscripción en el respectivo colegio público profesional. Este nebuloso funcionamiento del otorgamiento de una certificación profesional y una habilitación profesional se convierte en un importante obstáculo a la hora de promover la movilidad de profesionales y estudiantes.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESCENARIO LATINOAMERICANO

Visto este abigarrado, multiforme y multicolor mapa de la educación superior latinoamericana, la primera pregunta que surge es si se puede seguir considerando a ese conjunto como un todo y, en ese sentido, la segunda cuestión es hasta qué punto los proyectos de convergencia tienen alguna perspectiva de éxito.

Mi propuesta tal vez sea un tanto paradójica, pero a veces en la semántica de los conceptos encontramos significados diversos que permiten proyectar el análisis hacia lugares distintos. En ge-

neral, cuando se habla de convergencia se hace alusión a procesos que intentan "unir", "juntar", hacer que pasen por el mismo punto. Aquí aparece el problema: 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, siempre legítimos. ¿Se puede unir lo que por definición se presenta como diferente, con particularidades? ¿Es necesario que los sistemas se modifiquen en sus rasgos característicos para poder luego relacionarse entre sí?

La respuesta no es sencilla. El ritmo que nos impone la globalización y el avance de la sociedad del conocimiento obligan a que nuestros sistemas de educación superior deban encontrar los modos de articularse, poniendo en práctica para ello las transformaciones que sean necesarias. No obstante, no hay que perder de vista que esas particularidades, que deberían ser sacrificadas en favor de la integración, por algo existen, es decir, cada sistema es específico y distinto al otro. 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 mi 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.

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 requiere encontrar un lenguaje que permita el diálogo y el intercambio entre esas realidades diversas. Finalmente, de poco sirve reconocer la diversidad si eso será sinónimo de aislamiento e in-comunicación.

Para el caso de la educación superior, 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 están), 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 preconceptos, acercarse a conocer al otro.

Junto con la legibilidad, será necesario desarrollar criterios de "comparabilidad": una vez identificado cada sistema en sus particularidades, el punto será encontrar cómo se pueden comparar, cómo se pueden poner en relación unos con otros sin por eso pretender que cada uno sufra modificaciones sustanciales. En este caso, además, la comparación no debería entenderse como un simple contraste entre lo que uno tiene y el otro no, sino como una herramienta que permita encontrar puntos en común a partir de los cuales pensar cómo poner en diálogo los aspectos que hacen la diferencia.

El paso siguiente será, entonces, la "compatibilidad": es decir, la posibilidad de que determinados estudios realizados en un país sirvan como antecedentes para continuar estudiando en otro lugar. Aquí podrían incorporarse, por ejemplo, certificaciones que detallen los contenidos y habilidades desarrolladas en cada curso.

El punto de llegada será la construcción de mecanismos de reconocimiento y homologación de títulos. Hoy en día éste es otro de los temas que más se debaten, tanto en los ámbitos educativos como en las instancias políticas, debido, por un lado, a instancias de los acuerdos económicos que prevén entre sus cláusulas el facilitar la circulación de recursos humanos profesionales, lo cual requiere, necesariamente, de definiciones en cuanto a cómo se reconocerá el título del profesional que viaja de un país a otro; por el otro lado, la movilidad de estudiantes, docentes e investigado-

res —para completar estudios, realizar posgrados, dictar cursos, etc.— también presiona para definir con cierta premura qué títulos pueden ser reconocidos en el exterior y en qué condiciones.

Servirían a estos fines diversas acciones sobre las cuales se ha reflexionado y discutido en el marco del seminario "Movilidad, aseguramiento de calidad y reconocimiento mutuo de títulos de educación superior en América Latina", organizado por la Cátedra UNESCO-Cinvestav sobre aseguramiento de calidad y proveedores emergentes de educación superior: sobre la elaboración de un glosario de términos que permita estandarizar los conceptos que se utilizan para los procesos de reconocimiento y el análisis de los procedimientos y acuerdos de reconocimiento logrados en relación con algunas coyunturas de los últimos tiempos. Entre éstas destacan la internacionalización de la educación, la diferenciación de los mecanismos de reconocimiento y de homologación en función de sus modelos, sus mecanismos, sus parámetros y sus repercusiones. Ambas obligan a detallar los contenidos de cada titulación, explicitar cómo funcionan los procesos de evaluación de los estudiantes durante su carrera, revisar y actualizar los convenios actualmente vigentes, etcétera.

Tal como hemos intentado explicar, en ninguno de estos casos se trata de hacer que los sistemas de educación pasen (converjan) por el mismo punto. El desafío es, insisto, encontrar marcos de contención de la diversidad y lenguajes que permitan la comunicación y el intercambio entre los sistemas de educación superior y entre sus actores.

EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Tal como planteábamos al comienzo, hablar de calidad en el campo de la educación no es algo totalmente nuevo; tampoco lo es el pensar sistemas que evalúen esa calidad y que la acrediten. Si retomamos ese extenso arco histórico al que hacíamos mención al principio, podríamos pensar que desde el inicio mismo de las universidades funcionó una especie de "sistema implícito" que daba cuenta del nivel de tal o cual institución, de tal o cual carrera, de tal o cual docente o investigador.

Tal vez lo original del contexto actual sea que ese rasgo implícito ha devenido en explícito: hoy en día existen agencias y organismos que se ocupan explícitamente de evaluar y acreditar instituciones y programas a partir de normativas específicas, con estándares declarados y a cargo de personal idóneo. Si bien esto es bastante novedoso en el caso de América Latina, no lo es tanto en otras latitudes. En Estados Unidos, por ejemplo, las agencias de acreditación existen desde el siglo XIX; no obstante, la gran difusión y complejización de ellas data de las últimas décadas del siglo pasado.

Ahora bien, ¿qué significa calidad en la educación superior?, ¿qué relación hay entre calidad, evaluación y acreditación?

El concepto de calidad comenzó a instalarse en la agenda de la educación superior de muchos países en la década de 1980. Sin embargo, es notable la fuerte polisemia que caracteriza al concepto, a tal punto que quienes lo defienden y proponen como eje de una política educativa lo hacen desde corrientes ideológicas y sectores muy diversos. Si bien existe un fuerte consenso en postular a la calidad como objetivo prioritario de la educación, llama la atención la falta de explicitación que con frecuencia aparece en su uso.

Pero las discrepancias surgen no sólo al buscar un contenido particular para el concepto de calidad, sino también al considerar la acción que debe llevar adelante la agencia en cuestión: lo crucial es establecer qué debe hacer con respecto a la calidad: ¿mejorarla?, ¿asegurarla?, ¿mejorarla?

En muchos países, entre ellos Argentina, estas funciones se encuentran diferenciadas y corresponden a actividades distintas. Por un lado la *acreditación* es el mecanismo por el cual se pretende *asegurar* la calidad, dar fe pública de que tal institución o carrera cumple ciertos requisitos y estándares establecidos previamente y con los propósitos que ella misma comprometió ante la sociedad. La acreditación funciona con una lógica binaria: sí acredita o no acredita.

Por otro lado, la *evaluación* parte de una perspectiva más interna a la institución o carrera y busca fundamentalmente *mejorar* su calidad. El resultado de la evaluación es un diagnóstico que detalla fortalezas y debilidades y sugiere cambios.

Por supuesto, evaluación y acreditación se complementan y tienen un orden sucesivo: toda acreditación va precedida de alguna forma de evaluación. A la inversa, no toda evaluación culmina en un proceso de acreditación. Esta complementación no es sencilla, y muchas veces los objetivos de mejoramiento y aseguramiento, si bien tienen un plano importante de articulación, presentan momentos de tensión y hasta pueden volverse contradictorios.

Otra pregunta, en relación con las tareas de las agencias acreditadoras, tiene que ver con el objeto a considerar, es decir, ¿las agencias evalúan y acreditan programas de estudio, carreras o instituciones? En este sentido, hay países cuyas agencias sólo se ocupan de evaluar las instituciones, más allá de las carreras que allí se imparten; en otros, las agencias evalúan la institución para autorizar o no su funcionamiento y, en otros más, la evaluación se refiere sólo a los aspectos académicos y no a los institucionales.

La diversidad de esas situaciones estriba en el hecho de que la calidad puede comprender dos aspectos, relacionados pero diferenciables: la calidad institucional y la calidad académica.

La *calidad institucional* focaliza la capacidad de rendimiento de la universidad como institución y se refiere al perfil, la estrategia, la organización, las estructuras de gestión y decisión, la administración, los recursos, la infraestructura. En cambio, los planes y programas, los rendimientos científicos, las características de los docentes e investigadores, la existencia de un ámbito de cultura universitaria tienen que ver con el concepto de la *calidad académica*.

También encontramos muchas diferencias al considerar de quién dependen las agencias y cómo funcionan. En este punto hay todo tipo de ejemplos. Mientras que Nokut (Agencia de Evaluación Noruega) es una agencia independiente y adopta sus decisiones sin depender del Ministerio de Educación ni de las instituciones de educación superior, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), en Argentina, es un organismo público descentralizado que funciona bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación Nacional. En Chile, la reciente ley sostiene que el Estado permite que tanto agencias nacionales como extranjeras o internacionales acrediten los programas de carreras profesionales y de pregrado y realicen las evaluaciones institucionales,

siempre que las mismas estén autorizadas con las normas establecidas por el propio Estado chileno.

Esta diversidad de situaciones en cuanto a la definición y funcionamiento de las agencias no es tan sorprendente si pensamos que en realidad, en cada caso, se está intentando responder (evaluar y acreditar) a situaciones también diversas: en cada contexto se han dado respuestas específicas a la preocupación por la calidad. Y esto, más que desalentador, es sano y provechoso.

¿Qué pasaría si todas las agencias de cada país se pusieran de acuerdo para funcionar de la misma manera? Pues su misión dejaría de ser positiva en el sentido de que se tendería a la repetición en serie de mecanismos que, evidentemente, no sirven para todos los contextos por igual ni pueden dar cuenta de cada realidad particular. Por otro lado, si es notoria la diferencia que existe entre los mismos sistemas latinoamericanos, esa diversidad se vuelve casi abismal si se los compara con algunos sistemas de educación europeos: ¿qué pasaría si a nuestros sistemas latinoamericanos se les midiera con los criterios utilizados en Europa? Probablemente la mayoría quedaría muy por debajo de la media esperada. Y aquí volvemos al punto: la calidad sólo puede establecerse en relación con determinado contexto, y hoy en día ese primer contexto lo constituyen los marcos de cada nación, aunque se tenga en vista otros contextos y esté presente el propósito de un mejoramiento continuo. Recordemos que los buenos organismos de evaluación y acreditación son los que logran establecer una especie de "promedio nacional" a partir del cual analizar a cada institución o cada programa; y esto mismo constituye un poderoso incentivo para las instituciones. Cuando este objetivo se logra, repercute casi inmediatamente en el promedio general y el nivel medio comienza a subir. El sistema tiene oportunidades de verse mejorado en su conjunto.

En este sentido, tal vez también aquí habría que hacer una breve disquisición semántica: las agencias no aseguran la calidad, porque esto supondría que la calidad existe de antemano, que por alguna razón está en riesgo y, por ello, es necesario que existan agencias que la aseguren. Más bien se podría pensar que las agencias estimulan e incentivan la calidad de las instituciones y los programas.

También en el caso de las agencias y los procesos de evaluación y acreditación encontramos un contexto de mucha heterogeneidad. ¿Cómo nos posicionamos frente a la diversidad?, ¿cómo la contenemos?, ¿cómo la integramos?, concretamente ¿cómo sabemos que lo que se hace en un país hermano equivale a lo que se hace en el nuestro?

También en este caso, mi propuesta es pensar en marcos, como las redes que den contención e integración sin perder de vista el respeto por las particularidades de cada caso. Afortunadamente, en lo que hace a las agencias de evaluación y acreditación, en el espacio latinoamericano ya existen varias, con distinto desarrollo pero, sin duda, con mucho potencial. Me refiero a la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad en Educación Superior (RIACES) y a la experiencia que se desarrolla en el Mercado Común del Sur (Mercosur) a través del Mecanismo Experimental de Acreditación (Mexa).

Por otro lado, el modo de encontrar un diálogo que favorezca la comunicación entre las agencias tal vez pueda apoyarse en el desarrollo de "códigos de buenas prácticas", es decir, en el establecimiento de pautas mínimas de consenso y criterios comunes que luego puedan combinarse con los rasgos específicos de cada contexto local. Algunas redes de agencias ya vienen trabajando intensamente sobre aspectos tales como el mutuo reconocimiento que deben tener las agencias, la definición pública de sus actividades, su organización, sus procedimientos y sus resultados, sus documentos, etc. También hay consensos sobre la imparcialidad, rigurosidad y consistencia que han de caracterizar sus decisiones y sobre la necesidad de que las agencias realicen una autoevaluación de sus actividades y definan su situación en relación con las instituciones que van a evaluar, entre otros aspectos.

Para RIACES, por ejemplo, las buenas prácticas de evaluación y acreditación deberán mejorar y asegurar el proceso de búsqueda y obtención de la calidad y pertinencia de los programas educativos, promoviendo que la autoevaluación, la evaluación y la acreditación se realicen de manera participativa e incluyente, con el fin de que se conviertan en instrumentos de dirección y gestión eficiente de los recursos y de su rendición de cuentas. Desde esta perspectiva, el ejercicio de las buenas prácticas seguramente, se

espera, contribuirá a la homologación de criterios e indicadores de calidad que servirán de guía para establecer las equivalencias, la movilidad de profesores y estudiantes, así como el reconocimiento de títulos en el ámbito internacional.

También en el espacio de este seminario hemos discutido propuestas de acciones que contribuyan a promover y fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad: hemos comparado los modelos existentes en la región para agilizar los mecanismos de evaluación de la calidad de los programas de estudio; hemos identificado las combinaciones de responsabilidades y de atribuciones que permiten a los Estados nacionales trabajar conjuntamente con otros organismos, para acreditar la calidad de las instituciones de educación superior y certificar que los profesionales dominen capacidades útiles para el ejercicio de su profesión; hemos analizado las diferencias en los procesos de acreditación aplicados a las universidades públicas y a las privadas; hemos comparado los esquemas de funcionamiento de las agencias a partir de sus definiciones de calidad y de sus misiones y funciones; hemos estudiado las iniciativas que proponen dispositivos para acreditar a los organismos acreditadores, y hemos considerado el papel de las agencias de calidad internacionales que están trabajando en América Latina para explorar sus repercusiones en el posicionamiento de las instituciones en un campo internacionalizado de la educación superior.

CALIDAD Y CONFIANZA PARA CONSTRUIR UN ESCENARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A mediados de la década de 1980, los organismos internacionales desembarcaron —una vez más— en nuestro continente portando las recetas curadoras, entre las cuales se incluían también indicaciones específicas para resolver la problemática educativa. El tema, no obstante, ya estaba instalado: la cuestión de la calidad y la necesidad de implementar mecanismos de evaluación y acreditación eran discutidos en diversos ámbitos académicos y políticos.

Sin embargo, las recomendaciones de los organismos internacionales se basaban en un razonamiento tramposo: dado que, en

general, los sistemas de América Latina presentaban muchas dificultades (en términos de financiamiento, eficiencia, expansión, calidad, etcétera) y que el objetivo era que todos se beneficiaran, entonces todos debían poner en marcha el mismo programa de reformas. Dejando a un lado las críticas que podrían hacerse a estos programas de reforma, lo que quisiéramos destacar aquí es que se partía de considerar una situación de cierta homogeneidad y, por lo tanto, las soluciones que se proponían no hacían sino tender a uniformar a todo el continente. Como es bien sabido, cada país tomó lo que pudo y como pudo: de ahí también la gran heterogeneidad de situaciones a la que hemos estado haciendo referencia en el texto.

Hoy la situación está más estabilizada y son pocos los que siguen creyendo en soluciones pensadas desde el exterior. No obstante, el riesgo de poner en marcha proyectos uniformadores sigue estando vigente. A veces, el argumento de la calidad se ha convertido en un poderoso estímulo a la uniformidad, así como los proyectos de convergencia. Sin embargo, bien encuadradas, tanto calidad como convergencia pueden ser de una enorme capacidad transformadora y fortalecedora frente a las presiones de la globalización y al avance de la sociedad del conocimiento.

Reconstruyendo nuestro argumento a la inversa, podríamos sostener que el aseguramiento de la calidad en cada uno de los contextos nacionales es prácticamente la condición *sine qua non* para avanzar en procesos de integración regional.

En primer lugar, en la medida en que los mecanismos de acreditación y evaluación de cada país permitan un mejor conocimiento del propio sistema de educación superior, representarán un insumo fundamental a la hora de pensar cómo implementar acuerdos de reconocimiento de títulos. Es decir, si está claro que el reconocimiento no puede hacerse considerando sólo el nombre del título y requiere un análisis del tipo de formación recibida, por ejemplo, en la medida en que este conocimiento esté más estudiado, estandarizado y calificado, será más sencilla la comparabilidad.

En segundo lugar, en tanto que uno de los objetivos de la evaluación y la acreditación es el mejoramiento de la calidad de la educación, esto también facilitará que las solicitudes de homolo-

gación obtengan una respuesta favorable en otros contextos más exigentes.

En tercer lugar, en la medida que los procesos de evaluación y acreditación se desplieguen cada vez más en un contexto regional, como por ejemplo en el caso del Mexa, esto sentará bases para que la decisión de los gobiernos sobre homologación y reconocimiento llegue más rápido. En este caso, al utilizar parámetros y estándares comunes a la hora de considerar las características de las carreras, la comparabilidad de los títulos se volverá una tarea más sencilla.

Finalmente, avanzar en la acreditación conjunta y de esa manera facilitar la implementación de sistemas de homologación podría convertirse, asimismo, en un resguardo frente a la expansión de cierto tipo de educación transnacional un tanto tramposa. Hay instituciones que ofrecen dobles titulaciones como un modo de evitar que sus estudiantes luego deban realizar una solicitud de homologación que sometería a ese segundo título a la jurisdicción del Estado. La doble titulación salva esta situación, pero deja a los consumidores en una situación confusa. En la medida en que los procesos de homologación y reconocimiento estén más difundidos y se apoyen en legislaciones más transparentes, la dificultad de la doble titulación podría ser superada. Por ejemplo: si se obtienen dos títulos, uno tiene valor en el país de la institución que ofrece la carrera, y el otro título se supone que tiene valor en el otro país. Ahora bien, este tipo de ofertas suele ser confusa y en más de una oportunidad los estudiantes se enteran de condiciones adversas en el momento en que quieren hacer valer el segundo título en su país.

De lo planteado se desprende la importancia que la puesta en práctica de sistemas de evaluación y acreditación conjunta y los acuerdos de homologación van a tener como herramientas de integración de los sistemas de educación. Concretamente, las tres acciones tienden básicamente a esa integración: estimulan el mutuo conocimiento y el intercambio de experiencias, favorecen la circulación y movilidad de académicos, científicos, estudiantes y profesionales, elevan el grado de comparabilidad entre los sistemas, y sirven como base para proyectar otras instancias de integración (como por ejemplo la creación de un espacio iberoamericano

de conocimiento) y para evitar que los criterios económicos o comerciales guíen la formulación de acuerdos educativos entre los países.

En conclusión, en la medida en que cada sistema pueda consolidar sus propios mecanismos de aseguramiento y estimulación de la calidad, para el resto será más sencillo no sólo conocerlo sino también reconocerlo, para avanzar con prácticas de comparabilidad, compatibilidad, homologación, etc. El respaldo que puedan ofrecer las agencias sobre la calidad de cada sistema es, en parte, la garantía para crear confianza entre los sistemas; y sólo desde la confianza, el conocimiento y el respeto por la diversidad es posible pensar la construcción de un escenario latinoamericano de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, R. (2004), "Las reformas de la educación superior y los problemas de desarrollo en América Latina", en *Educación y Sociedad*, vol. 25, núm. 88.
- Fernández Lamarra, N. (2004). "Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, mayo-agosto.
- _____ (2005), "La educación superior latinoamericana y del Caribe: evolución, situación, problemas", en *Estudio Regional IESALC*, Buenos Aires, diciembre.
- Lemaitre, M. J. y J. T. Atria (s.f.), "Antecedentes para la legibilidad de títulos en países latinoamericanos", en...