

SERIE *Cuadernos*  
del **CNA**

Nº 01

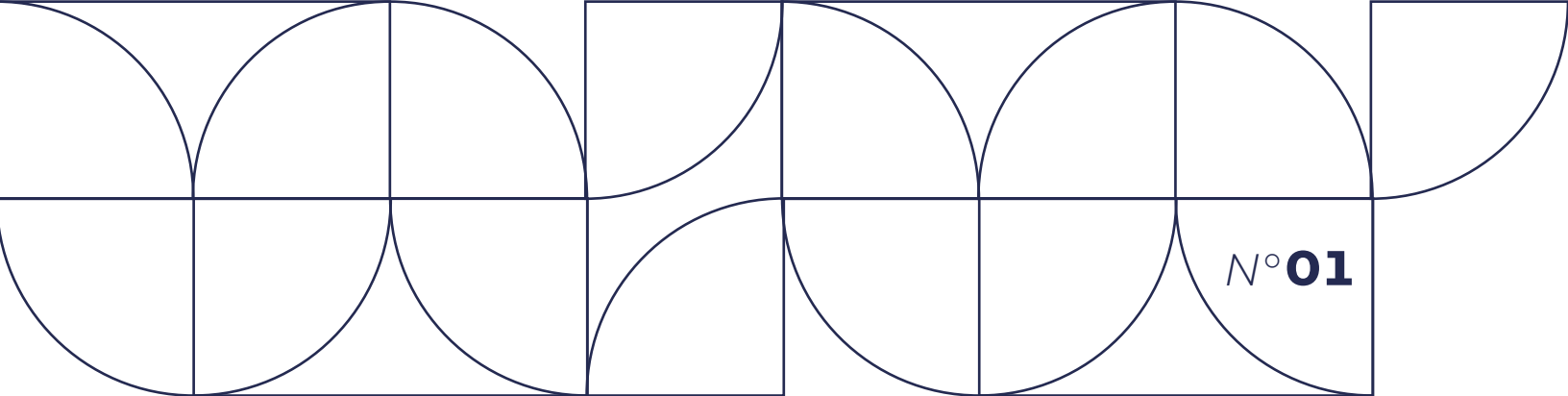
Foto:  
Miguel Henriques, Unsplash.

**30 años de  
acreditación  
en Colombia:**

Autonomía, calidad y  
colaboración en la  
sociedad del  
conocimiento

---

**Carmen Amalia  
Camacho Sanabria**  
Editora



N° **01**

SERIE *Cuadernos*  
del **CNA**

# 30 años de acreditación en Colombia:

Autonomía, calidad y colaboración en  
la sociedad del conocimiento

---

**Carmen Amalia Camacho Sanabria**  
Editora



## SERIE Cuadernos del CNA

### ISSN:

Primera edición: Bogotá D.C., noviembre de 2026

© Derechos Reservados. Consejo Nacional de Acreditación. -CNA-

### Edición

Consejo Nacional de Acreditación -CNA-

Cl. 19 #6-68, piso 4 Edificio Ángel -Bogotá

Teléfono: (601) 22 22800 - Línea gratuita fuera de

Bogotá: 018000 - 910122 - Fax: (601) 2224953

Correo Institucional: [atencionalciudadano@mi-neducacion.gov.co](mailto:atencionalciudadano@mi-neducacion.gov.co)

### Comité editorial

Dr. Mario Fernando Uribe Orozco

Dra. Adriana Xiomara Reyes Gamboa

Dra. María Piedad Marín Gutiérrez

### Edición y corrección de Estilo

**Dra. Carmen Amalia Camacho Sanabria.**

Doctora en Educación Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED- de España-. Magíster en Literatura Hispanoamericana. -Seminario

Andrés Bello, Instituto Caro y Cuervo- Colombia. Licenciada en español - francés -Universidad Pedagógica Nacional-. Con más de treinta años como profesora y directiva universitaria. Integrante de la Sala de Evaluación de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación de CONACES (2012 - 2014) Coordinadora de la Sala de Evaluación de Educación de CONACES (2014 - 2017). Consejera CNA 2020 - 2025. Recibió el reconocimiento por parte del Gobierno Nacional por sus aportes de la Educación Superior en el país, con la Orden Simón Bolívar en el grado de Gran Maestro 2020.

### Diseño de carátula y diagramación

Pilar Ducuara López

### Fotografías aperturas capítulos

Creative Commons: Unsplash, Pexels, Fauxels y Pixabay.

# C r é d i t o s

## Consejo Nacional de Educación Superior - CESU

**Ricardo Moreno Patiño**  
Viceministro de Educación Superior

**Fernando Henao**  
Delegado de la Ministra de Ciencia, Tecnología e Innovación

**Gustavo Andrés Monsalve Londoño**  
Delegado de la Directora del ICFES, Director de Evaluación

**Marcela González Triana**  
Delegada de la Directora del Departamento Nacional de Planeación - DNP, Subdirectora de Educación, Cultura y Deporte (e)

**José Daniel Muñoz Castaño**  
Delegado del Rector de la Universidad Nacional de Colombia, Vicerrector Académico

**Óscar García Vargas**  
Representante de la Comunidad Académica de las Universidades Estatales u Oficiales

**Ivaldo Torres Chávez**  
Representante de los Rectores de las Universidades Estatales u Oficiales César

**Augusto López Meza** Representante de los Rectores de las Universidades Privadas

**Omar Lengerke Pérez**  
Representante de los Rectores de las Instituciones Tecnológicas

**Eduardo Alfonso Crissien Borrero**  
Representante de los Rectores de las Universidades Privadas

**Maritza Rondón Rangel**  
Representante de los Rectores de las Universidades de Economía Solidaria

**Luis Alfonso Pérez Guerra**  
Representante de los Rectores de las Instituciones Técnicas Profesionales

**Jairo Alexander Osorio Saraz**  
Representante de los Rectores de las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, Estatales u Oficiales

**Ximena Duque Alzate**  
Representante del Sector Productivo

**Carmen Eugenia Fonseca Cuenca**  
Representante de los Profesores Universitarios

**Manuela Loaiza Cruz**  
Representante de los Estudiantes Universitarios

**Claudia Ximena Calero Cifuentes**  
Representante del Sector Productivo

**Juan Carlos Bolívar Sandoval**  
Secretario Técnico del CESU

---

## CESU que aprobó el acuerdo 01 de 2025

**Ricardo Moreno Patiño**  
Viceministro de Educación Superior

**Diana Regina Rúa Patiño**  
Delegada de la Ministra de Ciencia, Tecnología e Innovación, Directora de Vocaciones y Formación

**Gustavo Andrés Monsalve Londoño**  
Delegado de la Directora del ICFES, Director de evaluación (E)

**Adriana Marcela González Triana**  
Delegada del Director del Departamento Nacional de Planeación, Subdirectora de Educación, Cultura y Deporte (E)

**José Daniel Muñoz Castaño**  
Delegado del Rector de la Universidad Nacional de Colombia, Vicerrector Académico

**Óscar García Vargas**  
Representante de la Comunidad Académica de las Universidades Estatales u Oficiales

**Ivaldo Torres Chávez**  
Representante de los Rectores de las Universidades Estatales u Oficiales

**Rolando Roncando Rachid**  
Representante de los Rectores de las Universidades Privadas

**Ornar Lengerke Pérez**  
Representante de los Rectores de las Instituciones Tecnológicas

**Eduardo Alfonso Crissien Borrero**  
Representante de los Rectores de las Universidades Privadas

**Maritza Rondón Rangel**  
Representante de los Rectores de las Universidades de Economía Solidaria

**Leonardo Pérez Suescún**  
Representante de los Rectores de las Instituciones Técnicas Profesionales

**Jairo Alexander Osorio Saraz**  
Representante de los Rectores de las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, Estatales u Oficiales

**Ximena Duque Alzate**  
Representante del Sector Productivo - FEDESOF

**Carmen Eugenia Fonseca Cuenca**  
Representante de los Profesores Universitarios

**Jesús Alberto Manzano Cañizares**  
Representante de los Estudiantes Universitarios

**Claudia Ximena Calero Cifuentes**  
Representante del Sector Productivo - ASOCAÑA

**Dora Lilia Marín Díaz**  
Secretaria Técnica del CESU, Directora de Calidad para la Educación Superior

---

## Miembros del consejo Nacional de acreditación

**Mario Fernando Uribe Orozco**  
Coordinador Consejo Consejero Área de Bellas Artes

**Carlos Gómez Restrepo**  
Consejero Área de Ciencias de la Salud

**María Piedad Marín Gutiérrez**  
Consejera Área de Ciencias Sociales y Humanas

**Álvaro Mauricio Flórez Escobar**  
Consejero Área de Matemáticas y Naturales

**Adriana Xiomara Reyes**  
Consejera Área de Ingeniería, arquitectura y afines

**Jaime Ernesto Díaz Ortiz**  
Consejero Área de Agronomía, Veterinaria y Afines

**Carlos Hernán González Campo**  
Consejero Área de Economía y Administración, Contaduría y afines

**César Darío Guerrero Santander**  
Consejero Área de Formación Técnica y Tecnológica

**Carmen Amalia Camacho Sanabria**  
Consejera Área de Ciencias de la Educación

# Índice

Prólogo

Pág. 8

Diálogo: sentidos de la alta calidad educativa – La acreditación

Pág. 15

Treinta años de acreditación en Colombia: autonomía, calidad y colaboración en la sociedad del conocimiento.

*A manera de introducción*

Pág. 43

Alta calidad: la máxima expresión de la autonomía

María Piedad Marín Gutiérrez

Pág. 45

Autonomía y colaboración como fundamentos de la acreditación: la sociedad del conocimiento

Carlos Augusto Hernández Rodríguez

Pág. 51

Contexto y origen del sistema de acreditación en Colombia: testimonio de un caminante

Luis Enrique Orozco Silva

Pág. 66

Impacto del modelo de acreditación en el aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe

Iván Enrique Ramos Calderón

Pág. 78

Referencias

Pág. 93

Hitos históricos del CNA

Pág. 96

Filmografía: 30 Años De Historia

Pág. 99

# Los Autores

## **María Piedad Marín Gutiérrez**

Profesional en Publicidad de la Universidad Católica de Manizales, Especialista en Educación Personalizada, Magister en Educación Universidad de Manizales y Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la misma Universidad. Directora de planeación institucional y de Docencia en Instituciones de Educación Superior, ha desempeñado roles significativos en la creación, evaluación y consolidación de programas en instituciones de educación superior en el contexto nacional e internacional. Coordinadora del CNA 2022 y 2024 - consejera del CNA 2022-2027

## **Carlos Augusto Hernández Rodríguez**

Doctor en Educación Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Filosofía Universidad Nacional de Colombia, Físico de la Universidad Nacional de Colombia. Se ha desempeñado como Profesor, Decano y Vicerrector Académico de la Universidad Nacional de Colombia, Asesor del Comité de Estándares para la Educación Superior; Miembro del consejo del área de estudios científicos (2000-2005) Profesor invitado en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universita Degli Studi La Sapienza. Recibió el reconocimiento por parte del Gobierno Nacional por sus aportes de la Educación Superior en el país, con la Orden Simón Bolívar en el grado de Gran Maestro 2020. Consejero del CNA 1995-2000.

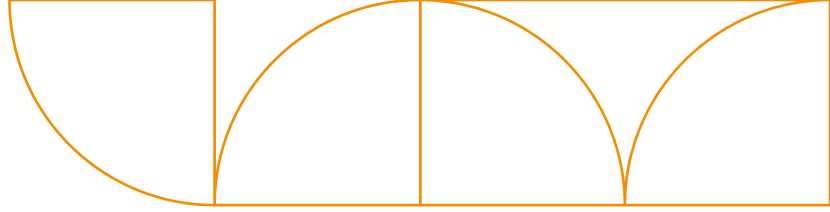
## **Luis Enrique Orozco Silva**

Doctor en Filosofía, con estudios en Sociología del Desarrollo en América latina. Con 44 años de experiencia en la labor académica ejercida en el ámbito latinoamericano, como profesor universitario, consultor internacional y alto directivo de Universidades. Profesor invitado en diversas instituciones universitarias de América Latina (México, Argentina, Costa Rica y Brasil); director de

la Cátedra UNESCO de Educación Superior para América Latina. Asesor de diferentes ministros de Educación en Colombia y de Agencias del BID en Colombia y Perú. Asesor de UNESCO para América Latina (CRESALC). Recibió el reconocimiento por parte del Gobierno Nacional por sus aportes de la Educación Superior en el país, con la Orden Simón Bolívar en el grado de Gran Maestro 2020. Consejero del CNA 1995-2000

## **Iván Enrique Ramos Calderón**

Ingeniero Electricista de la Universidad del Valle, Magíster en Informática Técnica de la Escuela Politécnica Federal de Lausanne (Suiza), con Maestría en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes (Bogotá) y Doctor Honoris causa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNAD. Rector (2003-2015); Vicerrector Académico (2002-2003); Decano Facultad de Ingeniería 1996-2002 de la Universidad del Valle; Miembro del Consejo Asesor de Ciencia, Tecnología e Innovación (2012-2016); Miembro Misión Técnica de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) para conceptuar sobre las Estrategias de Desarrollo del Postgrado de la Universidad Autónoma de Chile; Consultor-Conferencista Universidad de San Carlos de Guatemala sobre el proceso de reforma Universitaria; presidente del SUE (2014-2015); presidente de ASCUN (2012-2014); Miembro del Comité Directivo de CINDA (2013-2015). Presidente de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior -RIACES- (2022-2024). Coordinador del Consejo Nacional de Acreditación (2021-2022) consejero del CNA (2018-2023), Recibió el reconocimiento por parte del Gobierno Nacional por sus aportes de la Educación Superior en el país, con la Orden Simón Bolívar en el grado de Gran Maestro 2020.



# Í t a c a

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca  
pide que el camino sea largo,  
lleno de aventuras, lleno de  
experiencias.

No temas a los lestrigones ni a los  
cíclopes  
ni al colérico Poseidón,  
seres tales jamás hallarás en tu camino,  
si tu pensar es elevado, si selecta  
es la emoción que toca tu espíritu  
y tu cuerpo.

Ni a los lestrigones ni a los cíclopes  
ni al salvaje Poseidón encontrarás,  
si no los llevas dentro de tu alma,  
si no los yergue tu alma ante ti.

Pide que el camino sea largo.

Que muchas sean las mañanas de  
verano en que llegues

-¡con qué placer y alegría!-

a puertos nunca vistos antes.

Detente en los emporios de Fenicia  
y hazte con hermosas mercancías,

nácar y coral, ámbar y ébano

y toda suerte de perfumes sensuales,

cuantos más abundantes perfumes

sensuales puedas.

Ve a muchas ciudades egipcias  
a aprender, a aprender de sus sabios.

Ten siempre a Ítaca en tu mente.

Llegar allí es tu destino.

Mas no apresures nunca el viaje.

Mejor que dure muchos años

y atracar, viejo ya, en la isla,

enriquecido de cuanto ganaste  
en el camino

sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.

Ítaca te brindó tan hermoso viaje.

Sin ella no habrías emprendido  
el camino.

Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre, Ítaca no te  
ha engañado.

Así, sabio como te has vuelto, con  
tanta experiencia,

entenderás ya qué significan las Ítacas.

**Konstandinos Kavafis (1863-1933)**

Foto  
Miguel Henriques,  
Unsplash.



## Prólogo<sup>1</sup>

**L**a historia de la humanidad está llena de cambios, crisis y transformaciones que han permitido la evolución de la ciencia, el arte y la cultura; también de momentos, experiencias y eventos que la impulsan a avanzar; lo mismo ocurre con las personas, los países, las instituciones, las políticas públicas y todo lo que conlleva el transcurrir de la vida.

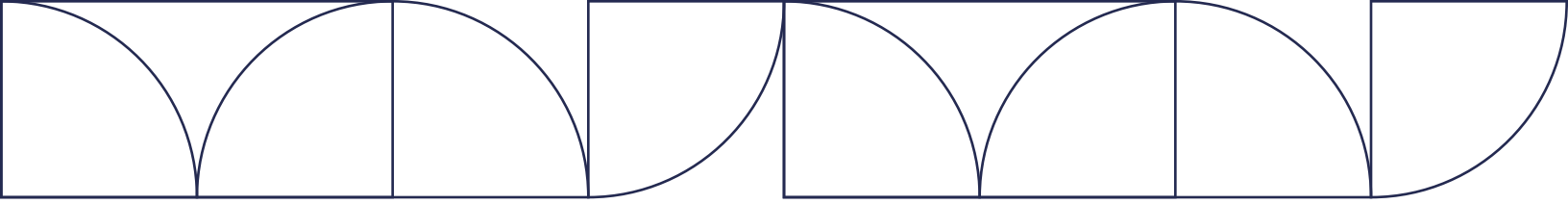
Así en Colombia con la expedición de la Ley 30 de 1992, la cual organizó el servicio público de la Educación Superior que, entre otros, señala como un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado y, de conformidad con su Constitución Política garantiza la Autonomía Universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior, la acreditación se inició en un momento en el cual, cada vez era más claro para el Estado, la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, que el futuro del país está íntimamente ligado a la consolidación y el perfeccionamiento de su sistema de Educación Superior.

La década de los noventa, fue el período en el que, como se sabe, las economías latinoamericanas sufrieron cambios importantes por la implementación del modelo neoliberal, lo que se acompañó con grandes transformaciones en el sistema de educación superior. Paralelamente a la presión por alcanzar una mayor cobertura, surgió la pregunta por la calidad y la pertinencia de los programas académicos ofrecidos. Esta pregunta condujo a varias reflexiones sobre la estructura curricular, las políticas en materia de investigación y la cualificación de quienes ejercían la docencia en la Educación Superior, entre otras.

El proceso formal de la autoevaluación, en la perspectiva de la acreditación, se inició en los años noventa donde se configura

---

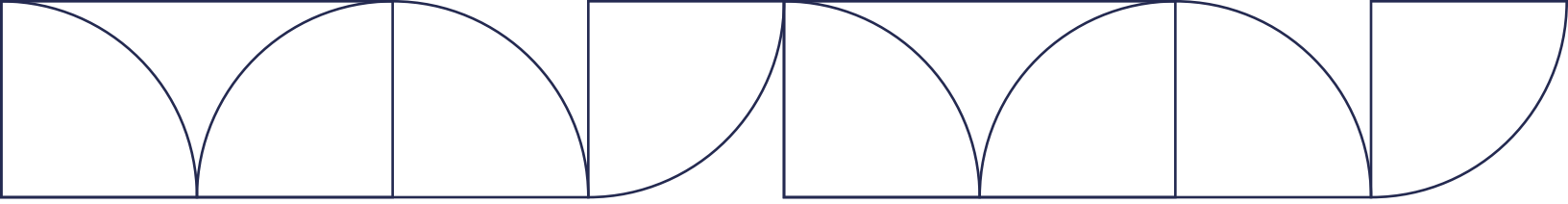
<sup>1</sup> Escrito por Carmen Amalia Camacho Sanabria. Exconsejera CNA.



el Sistema Nacional de Acreditación en Alta Calidad como un conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior cumplen con los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. El Consejo Nacional de Acreditación -CNA- creado en 1995, con el fin de poner en marcha este sistema, inició sus labores con la evaluación de programas académicos de pregrado, luego con programas de postgrado y en la actualidad evalúa integralmente todos los niveles de la Educación superior en Colombia respetando la autonomía de las instituciones de educación superior, declarada en la Ley 30, y reconociendo la diversidad, particularidades y contextos en los cuales las instituciones y sus programas desarrollan sus procesos formativos.

En el año 2003 mediante Decreto 2230 se crea la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CONACES-, la cual tiene como funciones: la coordinación y orientación del aseguramiento de la calidad de la educación superior, la evaluación del cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones de educación superior, su transformación y redefinición, sus programas académicos y demás funciones que le sean asignadas por el Gobierno Nacional. En la actualidad CONACES y el CNA coexisten de una manera armónica impulsando la calidad y la alta calidad de las instituciones y sus programas.

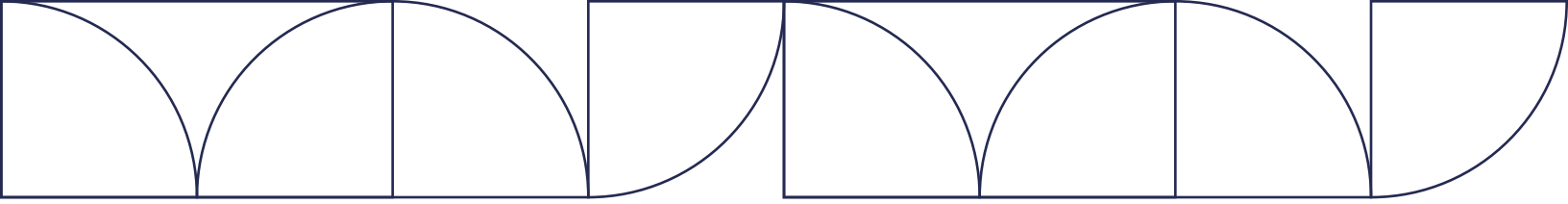
En el 2026 conmemoramos treinta años de funcionamiento del CNA, la historia de este periodo está llena de transformaciones: incidencia en política pública, perfeccionamiento de un modelo de evaluación integral, expedición de acuerdos de actualización del Modelo de Acreditación en alta calidad, resignificación de conceptos, ampliación de perspectivas y proyección de caminos que conduzcan a la excelencia. También se aumentó el número de consejeros que inicialmente fueron cinco y en la actualidad son nueve, designados por el CESU a través de convocatoria pública



con un proceso de selección en el cual se examinan las calidades y requisitos establecidos en el Acuerdo 01 de 2020 del CESU. Los integrantes del Consejo son designados por un período de cinco años sin posibilidad de reelección. Para el desarrollo del proceso de acreditación, el Sistema Nacional de Acreditación cuenta con la participación de pares académicos que son profesionales de amplia experiencia académica, con título de maestría o doctorado y que han ejercido la docencia o cargos de dirección académico-administrativa en las Instituciones de Educación Superior.

El modelo de acreditación se ha transformado al compás de las tendencias internacionales en términos de educación y acreditación de la calidad en educación superior con una filosofía que preserva la identidad, autonomía y diversidad de las Instituciones Educativas y Programas Académicos que configuran el sistema de educación superior, soportado en los postulados: ***Diga lo que hace*** referido a las declaraciones que las instituciones de educación superior expresan a través de sus documentos institucionales: PEI, políticas, lineamientos, reglamentos y demás documentos que orientan su ser y quehacer, ***Haga lo que dice*** como una invitación a la reflexión y coherencia entre lo que se declara y las acciones que se realizan para gestionar las diferentes funciones de docencia, investigación y extensión o proyección social en coherencia con las dinámicas sociales, del conocimiento y las tendencias nacionales e internacionales en torno a la educación superior; ***Pruébalo*** convoca a procesos de autoevaluación y mejora continua que permiten identificar los procesos, estrategias, metodologías, entre otros, que requieren ser cualificados. Finalmente, ***Mejórelo*** a través del diseño e implementación de planes de mejora alimentados a partir de procesos de autoevaluación, evaluación externa y de las dinámicas cotidianas del programa académico o la institución.

El proceso de acreditación de alta calidad supone el cumplimiento de las condiciones previas o básicas de calidad para la oferta y desarrollo de un programa académico (registro calificado) y se refiere



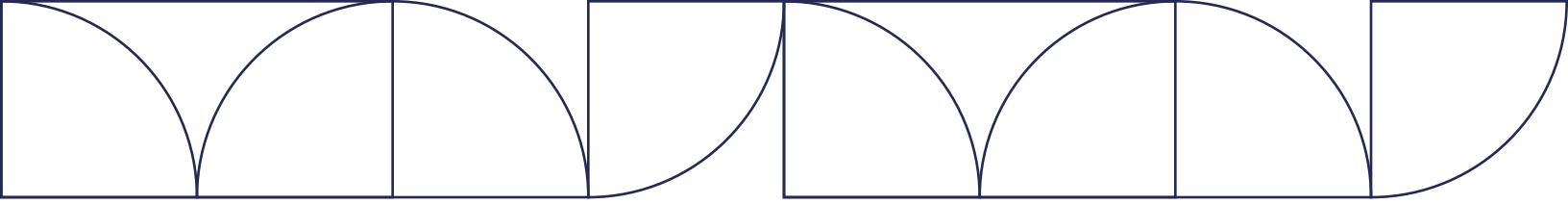
fundamentalmente a cómo la institución orienta su deber ser hacia un ideal de excelencia, y puede mostrar alta calidad mediante resultados específicos, tradición consolidada, impacto y reconocimiento social.

La *metodología de evaluación* está constituida por un conjunto de Factores, Características y Aspectos por evaluar que sirven como instrumento analítico en la valoración de los diversos elementos que intervienen en la apreciación comprensiva de la calidad de una institución o de un programa académico. Dicha apreciación se lleva a la práctica mediante los siguientes elementos:

**Factores.** Son el conjunto de procesos, productos e impactos presentes en la realización de los objetivos misionales de una institución y de sus programas académicos. Los factores identificados como pilares para la evaluación deben ser vistos desde una perspectiva sistémica, ya que ellos se expresan de una manera interdependiente. Se desarrollan a través de características.

**Características:** Son los elementos que describen cada factor y determinan su potencial calidad permitiendo la diferenciación de uno con otro. Las características de calidad del modelo de acreditación son propias de la educación superior y expresan referentes universales y particulares de la alta calidad que pueden ser aplicables a todo tipo de institución considerando su naturaleza jurídica, identidad, misión y tipología.

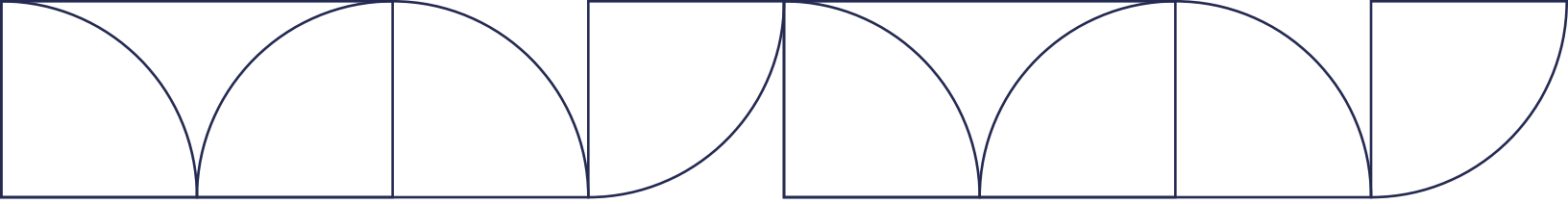
**Aspectos por evaluar:** Son los datos o información, cuantitativa o cualitativa, que permiten valorar los factores y sus características en un contexto dado con el ánimo de hacer evidente, hasta donde sea posible, el grado de calidad alcanzado, las características se desarrollan en una serie de aspectos a evaluar, a través de los cuales, ellas se hacen observables; suministran referentes empíricos que permiten apreciar y contextualizar el desempeño de una institución.



Los Consejeros intervienen en todas las etapas del proceso de acreditación: realizan visitas para apreciación de condiciones iniciales a instituciones y programas, brindan acompañamiento a las IES y formación a los pares académicos, designan las comisiones de evaluación externa (pares académicos y expertos), revisan los informes de evaluación presentados por las comisiones de evaluación, elaboran y presentan (para consideración de la Sala General de Acreditación) las ponencias sobre los programas académicos e instituciones que se les asignan, asisten a las reuniones a las que se les convoca, representan al CNA en los actos académicos nacionales e internacionales relacionados con la calidad, evaluación y acreditación de la educación superior, sesionan ordinariamente una vez al mes, además de las sesiones extraordinarias que sean necesarias, realiza sesiones conceptuales para abordar temas de análisis, discusión y conceptualización y mantiene permanente comunicación con el Consejo de Educación Superior -CESU-.

Entorno a las transformaciones de la política pública relacionada con la acreditación han sido numerosos los decretos expedidos y las resoluciones promulgadas, todas ellas con el propósito de contribuir a que la calidad de la educación superior sea cada vez mejor y responda a las realidades y contextos de un mundo cambiante que nos reta a hacernos más comprensivos y comprensibles, más adaptables a las crisis, las tecnologías, las nuevas formas de relacionarnos, amarnos y hacernos cada vez más humanos en un mundo que pese a todo sobrevive y busca ser mejor cada día como lo ha hecho en estos treinta años y lo continuará haciendo el Consejo Nacional de Acreditación -CNA-.

Como homenaje y reconocimiento a los 30 años del Consejo Nacional de Acreditación y a todos los actores que han intervenido en hacer del Sistema Nacional de Acreditación un espacio de confianza, rigurosidad y solidez se presenta a la comunidad académica, el primer número de **Cuadernos del CNA**, una publicación seriada,



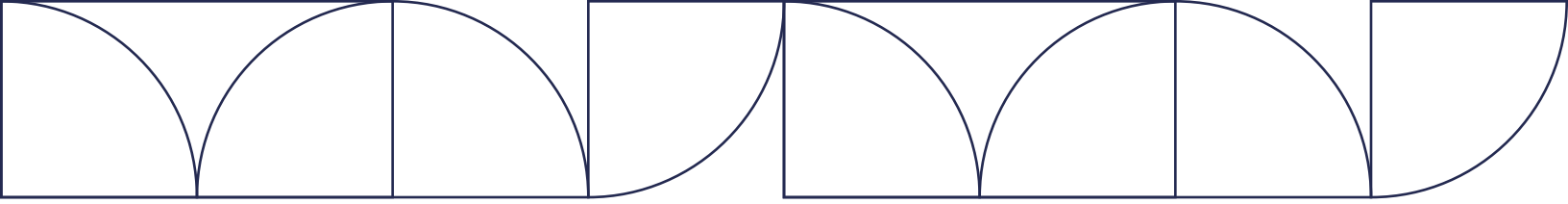
con periodicidad semestral, que pretende convertirse en un puente académico que permita tanto al Consejo como a las IES comunicar sus avances, transformaciones y testimoniar las discusiones que se generan en torno a la acreditación en alta calidad. El carácter monográfico de cada número permitirá presentar un análisis detallado sobre temas específicos, a través de las voces y experiencias de los actores del SNA.

Este primer número titulado: **“Treinta años de acreditación en Colombia: autonomía, calidad y colaboración en la sociedad del conocimiento”** está conformado por:

**Un diálogo** entre Carlos Augusto Hernández Rodríguez, exconsejero del CNA y María Piedad Marín Gutiérrez, actual consejera, titulado: Sentidos de la acreditación, realizado el 6 de diciembre de 2024, en donde se hace una reflexión en torno a lo que ha implicado la acreditación en alta calidad en el país y sus sentidos desde la epistemología y la filosofía.

Luego se presentan cuatro textos contruidos a partir de la experiencia de: María Piedad Marín, quien nos invita a reflexionar sobre la calidad en el sistema de acreditación colombiano, desde una mirada más explicativa de sus alcances y demandas actuales. Carlos Augusto Hernández, nos convoca a reflexionar sobre la autonomía y la colaboración como fundamentos de la acreditación en alta calidad. Luis Enrique Orozco, hace un recorrido histórico-vivencial que rememora los primeros momentos de la acreditación en alta calidad en Colombia, la creación del Consejo Nacional de Acreditación-CNA, su contexto de emergencia y los primeros postulados que dieron origen a un modelo caracterizado por la confianza y el equilibrio entre sus actores. Por último y para cerrar este número, Iván Enrique Ramos, presenta un recorrido por los sistemas de acreditación en América latina y el Caribe, nos cuenta sobre su creación, evolución y aportes en el contexto de la alta calidad de los sistemas educativos.

Resulta imposible recoger en estas páginas toda la historia del Sistema Nacional de Acreditación desde la perspectiva del CNA,



pero hemos procurado incluir en ellas lo más representativo, no sólo como reconocimiento a quienes han hecho posible esta historia de 30 años sino, especialmente, para dejar rastros a las generaciones venideras y que ellas, desde la memoria, puedan preservar tradiciones positivas y mejorar aquellos aspectos que lo requieran. Como esta historia continua, invitamos a todos los miembros de la comunidad académica del país a seguir escribiéndola y a compartir sus experiencias en los procesos de acreditación en alta calidad.

Gracias a toda la comunidad educativa del país a través de quienes se ha venido afianzando el modelo y a cuyas voluntades se debe este momento.

Foto  
Consejo Nacional de  
Acreditación



## Diálogo: **sentidos de la alta calidad educativa** – **La acreditación**<sup>2</sup>

Volver a índice »

**L**a alta calidad de la educación superior ha sido un tema recurrente en la historia de la humanidad. En América latina, especialmente desde la década de los noventa afianzada con la creación del Consejo Nacional de Acreditación -CNA- y el compromiso constitucional de hacer de ella una realidad.

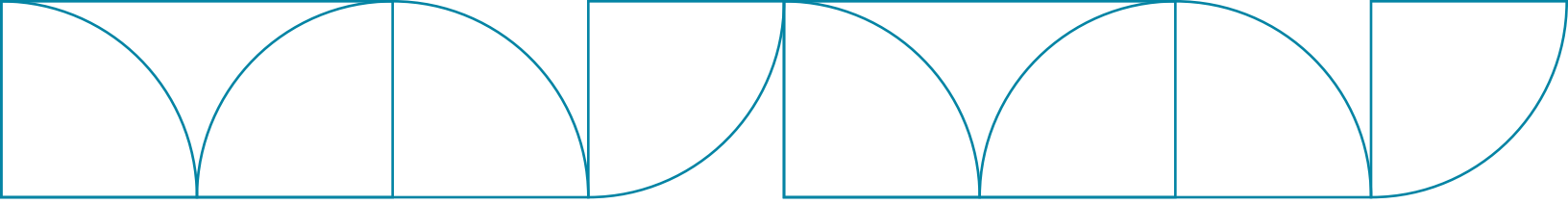
En este sentido, y como inicio de la conmemoración de los treinta años de creación del CNA se han generado diversos espacios para la conversación sobre la alta calidad, uno de ellos realizado el 6 de diciembre de 2024 en donde se dialoga sobre los sentidos de la acreditación entre el Dr. Carlos Augusto Hernández Rodríguez, exconsejero del CNA y la Dra. María Piedad Marín Gutiérrez, actual consejera.

**María Piedad:** Siempre que leía al doctor Carlos Augusto Hernández, ratificaba la visión de la calidad como utopía y recuerdo su concepto de que la utopía es diferente a la quimera, porque la utopía se puede alcanzar, pero cuando está cerca hay una fuerza que nos reta a continuar con el esfuerzo de mejorar lo ya obtenido, para invitarnos de manera permanente a una mayor calidad. Y eso quedó en mi memoria para siempre. La verdad es que nunca esperé estar aquí sentada, presentando a un maestro y, para mí, es un honor compartir en estos últimos años la utopía de la calidad educativa.

El doctor Carlos Augusto Hernández hace simple lo complejo porque, cuando habla de calidad, se siente cercana, se siente posible. Y ese es el mensaje que, como Consejo Nacional de Acreditación, queremos transmitirle a toda la comunidad, que todos los que participamos en el sistema buscamos una mayor calidad educativa. Así que muchas gracias. Y el auditorio es suyo.

---

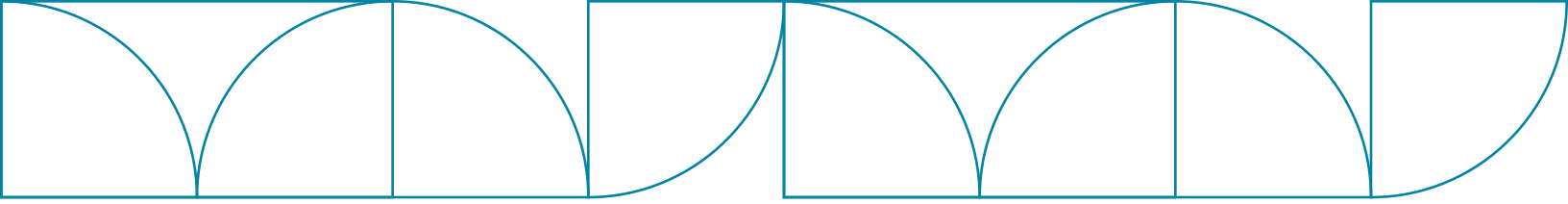
<sup>2</sup> Carlos Augusto Hernández Rodríguez, exconsejero CNA 1995 – 2000; María Piedad Marín Gutiérrez consejera CNA 2022 - 2027. Pontificia Universidad Javeriana. Diciembre 6 de 2024.



**Carlos Augusto:** Muchísimas gracias, doctora Piedad, y muchas gracias a las personas que asisten a esta conversación, entre las cuales veo caras que debieran estar de este lado. Yo preferiría estar escuchándolos a ustedes, porque he tenido la oportunidad de aprender mucho de ustedes y en particular de la doctora Piedad. Quiero recoger el énfasis de la doctora Piedad sobre los elementos emocionales, los descubrimientos felices que se hacen en el proceso de acreditación. Esta es una forma de aproximación más vital y comprometida que inspira más que los discursos elaborados, pero más fríos.

Quiero empezar diciendo que se trata de una exposición que tiene muchos límites y que la pienso como una apertura de una conversación en la cual tendré la oportunidad de escucharlos, porque son ustedes quienes tienen mucho más que decir. Yo tengo una ventaja relativa, que puede ser una gran desventaja y es haber estado en el origen de este proceso de la acreditación, cosa que voy a aprovechar en la conversación. He pensado aquí algo que se me abrió extraordinariamente, porque cuando la doctora Piedad me propuso trabajar sobre los sentidos de la acreditación, en plural, pues descubro que lo interesante de estos procesos es que se abren en múltiples sentidos. Por supuesto, no voy a poder cubrir el espacio complejo de los sentidos de la acreditación porque sería interminable.

Pues bien, todos ustedes saben cosas distintas de las que yo sé y mucho más. Entonces, aprovecho esta oportunidad para plantear una mirada. Y no aspiro a que esa mirada sea tan iluminadora como quisiera. Este es un espacio en el cual estamos aprendiendo todo el tiempo, de modo que nos movemos por una esperanza, que es la esperanza de contribuir a mejorar la calidad de la educación superior y alcanzar esas utopías, como ya lo mencionó la doctora Piedad, lo que hace pensar en lo posible. Hay un poema de Cavafis que se llama Ítaca, en el que se concluye que el destino está en el camino de manera que se trata de continuar construyendo este camino con la lógica de la academia, que es la lógica de la apertura

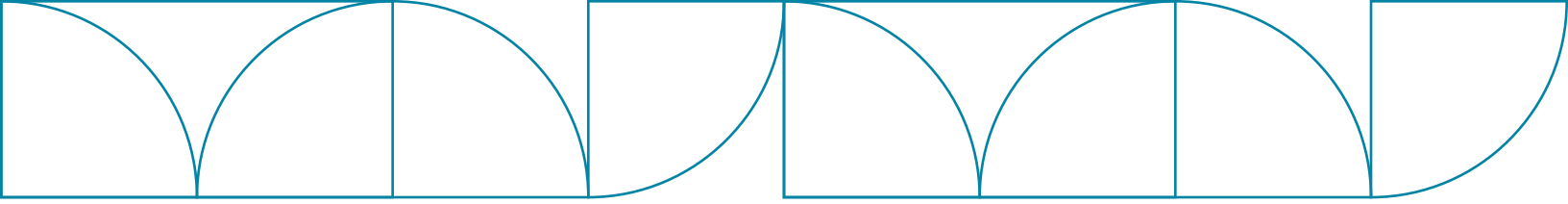


permanente al aprendizaje y de la construcción permanente. El futuro está en permanente construcción. Como el pasado está también en permanente construcción.

En la construcción de la Constitución Política de Colombia de 1991, quienes participaron en ese proceso lo vivieron con una intensidad extraordinaria y yo tuve la oportunidad de dialogar con esas personas sobre los temas que estaban defendiendo en la Asamblea Constituyente, que fueron las mismas personas que trabajaron en la construcción de la ley 30, en donde se definieron los grandes temas de la educación superior. Pues bien, decía que yo tuve la oportunidad de trabajar con personas como Guillermo Páramo y Guillermo Hoyos, que creían en la posibilidad de trabajar por el mejoramiento de la calidad educativa. Y en la organización del trabajo en defensa de la calidad. Estas personas eran conscientes, ya en 1992, de la necesidad de una transformación radical en la producción de conocimientos. Eran conscientes de que se estaban transformando la vida y el trabajo y de que estábamos entrando en la sociedad del conocimiento.

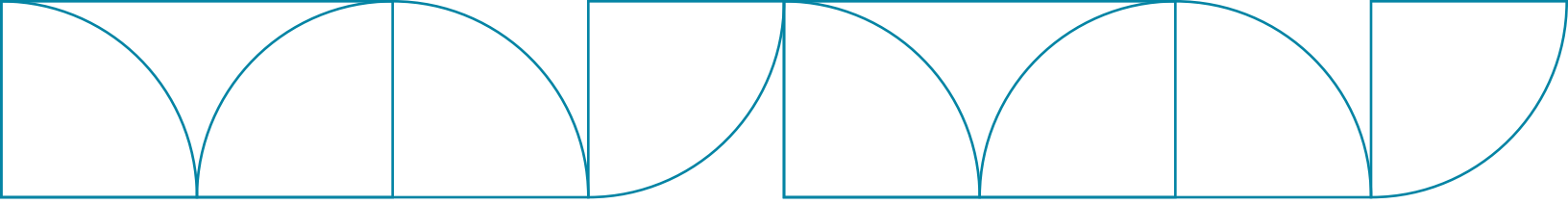
El conocimiento, en la transformación del ejercicio de las profesiones y de las disciplinas y en las transformaciones que se estaban dando en el trabajo, encontraba que el progreso de la sociedad estaba asociado con la posibilidad de apropiar y de producir conocimiento, y de que el conocimiento era la clave de la transformación del mundo de la producción para hacerlo más eficaz, y de transformar la sociedad, de darle herramientas para construir su propio futuro, de modo que la participación que habían tenido en la construcción de una identidad nacional, lo que llevó a la Constitución Política, que también es una utopía, un sistema de orientaciones, un horizonte de mundos posibles. Las constituciones están construidas sobre las utopías que se trazan las sociedades.

Pues bien, estos personajes eran habitantes de las ciudades científicas en el Mundo académico y eran formadores de nuevas generaciones. Sobre estas comunidades científicas utilizo la palabra



de Bachelard, quien dice que los académicos pertenecen a la ciudad en donde viven. Pertenecen a la ciudad donde comparten maneras de pensar, de trabajar, de validar sus propuestas con otros miembros que están separados en el espacio, que hablan lenguas distintas, como dice el poema de los conjurados de Borges. Estos personajes se identifican en eso que Kuhn (1962) llama el *paradigma*, es decir, que estas personas viven en el trabajo cotidiano con su comunidad y con quienes interactúan en las instituciones de educación superior. Y, naturalmente, viven esas realidades de una manera intensa. Estas personas comprometidas con la producción de saber de sus comunidades y con los procesos de formación, son conscientes de que lo que estaban haciendo a largo plazo tendría un impacto profundo en la sociedad. Son conscientes de la importancia estratégica de la educación superior, porque esta es el espacio de apropiación y de producción de conocimiento que cambiará las condiciones de la vida social y del mundo del trabajo.

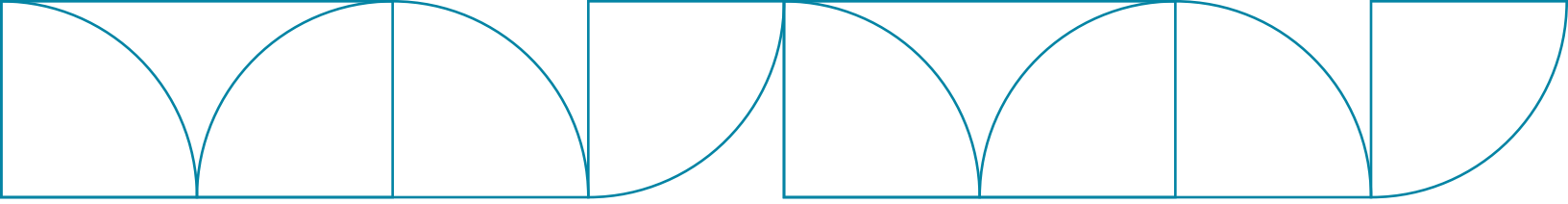
Muchas discusiones se relacionaban con las formas de organización social y con la necesidad de transformar algunas maneras de relacionarse. Algunas formas de asociación tenían que ver con la necesidad de formar a la gente en su capacidad de transformar esas relaciones y comprendían que el futuro de las sociedades, desde el que se instaura una comprensión de la vida asociada al conocimiento, era algo en lo cual tenían un papel trascendental. Las instituciones académicas de educación superior debían ser conscientes de que no era fácil reconocer la calidad del servicio público de la educación. La educación no era cualquier mercancía. Quién aprende, quien estudia, quien se forma en una institución de educación superior puede juzgar la calidad de esa institución después de mucho tiempo y, en algunos casos, solamente cuando ya está viviendo dificultades insuperables en el mundo del trabajo. Y en ese sentido, también era importante ofrecer una imagen de lo que significa la educación superior y de lo que la educación superior está en capacidad de dar.



Es preciso reconocer en el universo de ofertas educativas unos paradigmas, de modo que no se trata sólo de presentar posibilidades de acción, orientaciones para la transformación a muchas instituciones, sino de construir modelos que permitieran juzgar la calidad y las posibilidades de transformarla, de mejorarla. Estos personajes comprendieron que el proyecto de país previsto en la Constitución del 91 exigía una educación de calidad, y que era obligación del Estado garantizar esa calidad. Ahora bien, eso requiere pensar en una forma de proteger la calidad. El problema es que la calidad es un tema muy complejo, pues hay una enorme diversidad de instituciones de educación superior que, siendo distintas, han conquistado una calidad paradigmática, de modo que la idea de calidad es una idea compleja y, por eso, el primer Consejo Nacional de Acreditación trabajó mucho tiempo en precisar el horizonte de la calidad.

Se reconoce que la calidad está asociada a la naturaleza de las cosas, por lo cual, revisamos el significado de la palabra y vimos que además de pensar la calidad como una aproximación a un óptimo, un óptimo que se definía de modos distintos en las instituciones, la calidad era la posibilidad de realizar los propios proyectos, según la naturaleza de las instituciones, dada su diversidad, de manera que la calidad tenía diversas formas de manifestarse. Rápidamente fue posible ver que se podía aprender de modelos distintos de calidad, que cada institución, en la medida en que tuviera la oportunidad de reconocer los criterios de calidad de otra institución, ampliaba, como dice Gadamer (1977), su propio horizonte, las posibilidades de coincidir en el proyecto de la calidad.

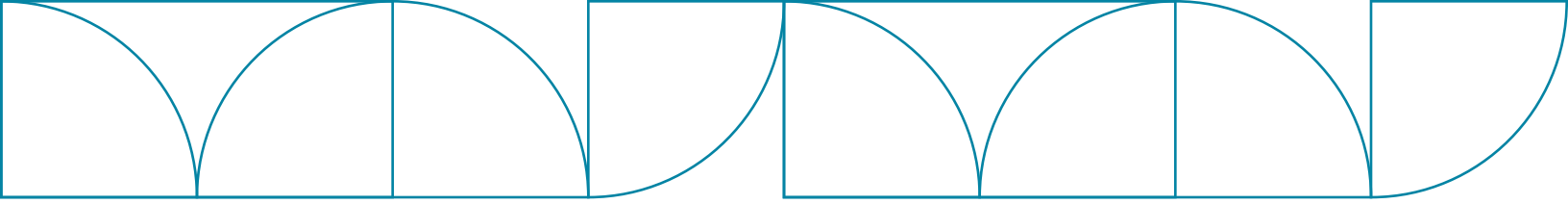
Ahora bien, ¿con qué elementos se puede contar para juzgar la calidad de una manera más universal? Afortunadamente hay ya una legislación en relación con la educación. La ley 30 recogió la herencia de la discusión sobre lo que es legítimo y deseable en la educación superior y el consenso que podía establecerse en la discusión sobre los principios y los fines de la educación, para construir un horizonte



universal en la discusión sobre la calidad. Además, estas personas eran miembros de las comunidades académicas, como había dicho, y las comunidades académicas comparten eso que se ha llamado el saber y el saber hacer, que es el conjunto de elementos en los cuales se forman quienes van a la institución de educación superior con el propósito de adquirir las herramientas para trabajar en estas comunidades. No obstante, estos aspectos, relativamente universales, cambian con la historia.

En esta forma, es necesario que cada vez que se define un horizonte de consensos, comprender este horizonte lo más cabalmente posible, de modo que se someta también a una discusión en términos de las nuevas realidades que surgen permanentemente. La acreditación es, entonces, un trabajo asociado a síntesis sucesivas y el enriquecimiento de los modelos de acreditación está asociado a que estas realidades emergentes se incorporen en la historia de este proceso y transformen las posibilidades de reconocer nuevas formas de trabajo que pueden ser extraordinarias como oportunidades de descubrir lo diferente. Vivimos en un mundo en el que la diferencia se vuelve central y la acreditación respeta esa diferencia.

Hay otros consensos, como la necesidad de formar profesionales idóneos para resolver los problemas de la sociedad, y personas responsables que asuman la responsabilidad social que acompaña la apropiación, el desarrollo y la aplicación del conocimiento. En las instituciones de educación superior, se forman los líderes de la sociedad, se forman las personas que deben aportar elementos para reconocer los cambios necesarios y las oportunidades abiertas. Ahora bien, es necesario discutir el papel de liderazgo de los egresados y de las instituciones de educación superior, pero hay consenso sobre la idea de lo que hoy se llama la formación integral, dada la enorme diversidad de los proyectos institucionales y de los proyectos formativos, pues no hay una perspectiva única de futuro, pero la esperanza de que estas distintas perspectivas pudieran encontrar

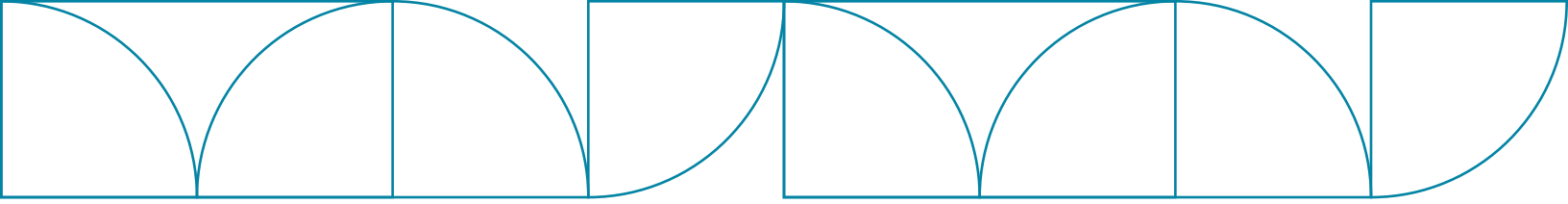


puntos de consenso, formas de cooperación en la construcción de ese futuro es crucial. En esta forma, se llegó a la conclusión de que la diversidad de las misiones y de los proyectos institucionales conforma, como lo señala el modelo de acreditación, una riqueza cultural clave para la tarea de la educación superior. Este es un elemento que desde ese momento era claro. Es la libertad como característica esencial del conocimiento y de los seres humanos. Muchas de estas personas heredaron las enseñanzas del Renacimiento y de la Ilustración.

Hay una escultura que rinde homenaje a Giovanni Pico della Mirandola que, en el siglo XV, entendió el discurso sobre la dignidad del hombre. Esta escultura hace pensar en que cada uno se construye a sí mismo y las instituciones también se, pues, la escultura tiene, en la parte de arriba, un personaje que está tallando la piedra que está en la parte de abajo, de donde surge esa figura que es tallada por ella misma. Ese es uno de los elementos fundamentales, y también es importante esa otra herencia que es la Ilustración.

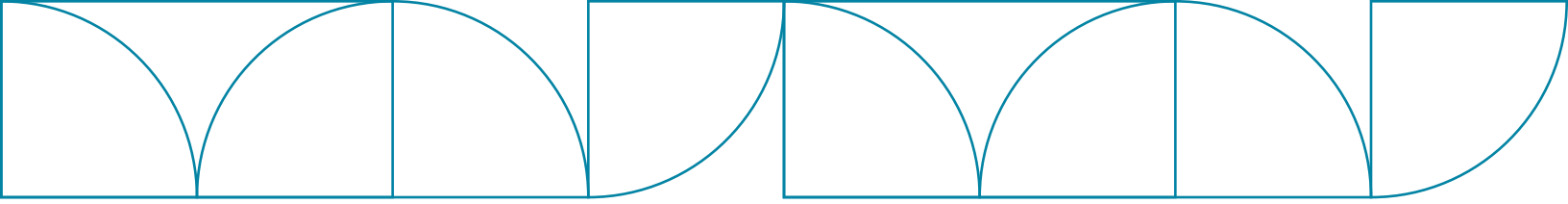
En la Ilustración, se rescata esta idea del ejercicio de la libertad, con la conciencia de que la libertad está asociada a la comprensión de la necesidad, según las palabras de Hegel (1986), y que, por tanto, es el conocimiento lo que puede garantizar el ejercicio de la libertad, porque el ejercicio responsable de la libertad implica la conciencia sobre los efectos de la decisión y, efectivamente, el conocimiento de las consecuencias de la acción permite elegir responsablemente y actuar eficazmente. Y, en ese sentido, la sociedad requiere el conocimiento para resolver sus problemas y satisfacer sus necesidades en una perspectiva de futuro.

Uno de los grandes problemas de la sociedad actual es que el énfasis en la satisfacción de las necesidades inmediatas oscurece las perspectivas de futuro, el riesgo ambiental en que nos encontramos y algunos desastres de la relación social que estamos viviendo, que son la ausencia de ese conocimiento serio, profundo, sistemático, que permite construir una visión de las perspectivas de futuro. Esta



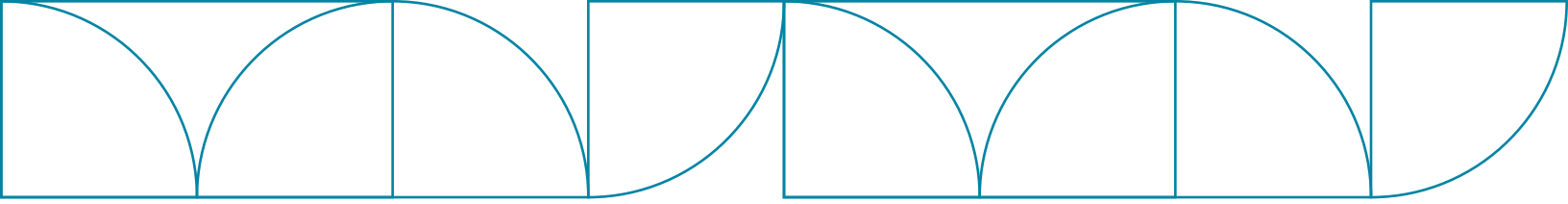
es, por supuesto, una comprensión heredada de la Ilustración que consiste en que ese conocimiento es lo fundamental. En el ensayo ¿Qué es la Ilustración?, decía Kant (2009) que el príncipe podía dar órdenes en todas partes, pero no podía negar la capacidad de pensar, de construir y de crear de un pueblo, porque eso sería cometer un crimen contra el pueblo. En ese sentido, ese conocimiento permite una transformación responsable y es la riqueza principal de un pueblo. Es el recurso con el cual puede resolver sus problemas, con el cual puede satisfacer sus necesidades, sin poner el riesgo el futuro. Por lo tanto, la idea de que el conocimiento requiere libertad, y que las instituciones de educación superior son el espacio de apropiación, producción y aplicación del conocimiento hace que pertenezca a estas instituciones la autonomía y, obviamente, la acreditación se define a partir del respeto por la autonomía de las instituciones, porque son los espacios propios del conocimiento que atiende a la libertad, y esta requiere responsabilidad. Entonces, se trata de reconocer la acreditación como un espacio de promoción del respeto por la autonomía, como un espacio de concreción de lo que es posible y, por eso, en este contexto, un primer sentido de la acreditación es que la acreditación debe garantizar a la sociedad, como se formula en la norma, que las instituciones acreditadas cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y sus objetivos. Y, en un segundo sentido, la acreditación está asociada al reconocimiento social de la calidad. Y esto implica responder a la pregunta por la calidad y esa pregunta, de alguna manera podría responderse sobre la base de las manifestaciones de la calidad, que en la experiencia de las comunidades académicas es posible reconocer.

En ese primer Consejo de Acreditación, no éramos los primeros que proponíamos la pregunta sobre la calidad, pues, esa pregunta tenía una historia y había señalado espacios de reconocimiento. La calidad depende, en primer lugar, de la identidad institucional



y de la forma como la institución es capaz de realizar sus propios fines. La calidad se reconoce en el gobierno institucional y en los procesos de gestión institucionales, en el compromiso de la institución con la reflexión colectiva sobre las tareas que asume y el modo como las cumple. La calidad es autorreflexión, es autocrítica, es capacidad de comprender dificultades y posibilidades y construir sobre un conjunto de dificultades y de posibilidades, un proceso de mejoramiento permanente. La calidad se reconoce en los procesos académicos que se adelantan en la institución, en los modos como se desarrollan esos procesos, en los modos como se garantiza la capacidad de continuar las tareas cuando uno se compromete con esos procesos, en el modo como los procesos académicos y las funciones se relacionan entre sí, se armonizan, se articulan, en la forma como las funciones misionales se sirven y fortalecen mutuamente. Se reconoce en el modo como se forman en las instituciones profesionales idóneos y ciudadanos responsables, se reconoce en la pertinencia de la investigación y en el modo como esa investigación es capaz de apropiar conocimiento en contacto con las comunidades académicas del mundo, se reconoce en el enriquecimiento de la vida, se produce gracias a la producción artística y cultural de las instituciones, se reconoce en el modo como las instituciones participan en la solución de los problemas del entorno, en la capacidad de las instituciones y en la generosidad que les permite establecer procesos de cooperación para enfrentar tareas conjuntas.

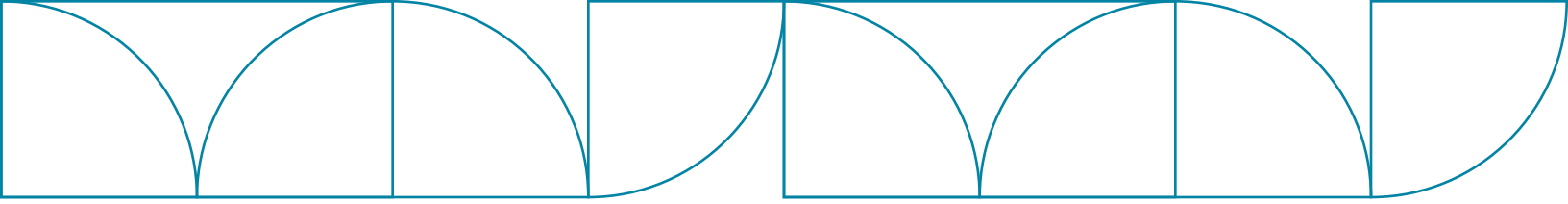
Se reconoce también en la capacidad de la institución de mirar su entorno e identificar los actores que hacen realidad los proyectos, porque no basta encontrar las soluciones en la teoría, sino que es necesario que esas soluciones se hagan realidad y para eso se requiere convocar muchos actores, lo cual implica múltiples estrategias de comunicación. Implica también la disposición para relacionar distintos lenguajes que abren la posibilidad de comprender



diferentes aspectos de los problemas complejos. Se reconoce también en los cambios que es capaz de producir la institución en su entorno, en las estrategias pedagógicas, en las formas como los miembros de las comunidades académicas, de las comunidades institucionales se relacionan entre sí. Se reconoce en las formas de interacción de los profesores que pueden poner en común sus experiencias y contribuir a formulaciones complejas con los conocimientos de sus disciplinas. Se recoge en las formas de interacción de los estudiantes, en el modo como cooperan en el trabajo del aprendizaje, se reconoce en la relación que tiene la comunidad académica con el conocimiento.

El profesor Guillermo Hoyos invocaba a un humanista del siglo XIV, que era Coluccio Salutati (1396/1985), quien planteaba como estrategia para la formación abrirse a la influencia de unas primeras musas que eran capaces de suscitar la ambición necesaria para querer producir cambios en el mundo, y que daban lugar también al placer del esfuerzo, de la vivencia. Salutati dice que se requiere algo más y es constancia, disciplina, pues la relación con el conocimiento requiere sacrificio y paciencia. Salutati dice que una musa hace que en el esfuerzo del conocimiento, amplíemos la percepción, lo que hace que el conocimiento de la biología multiplique el universo. Cabe recordar al respecto una frase de Steiner (1894/1964) que dice que, si a Arquímedes lo mataron con una lanza cuando estaba haciendo una demostración, probablemente esa fue una muerte alegre para él, porque estaba fascinado con la belleza de la demostración que estaba haciendo, o con esa arista áspera de la belleza que es la dificultad.

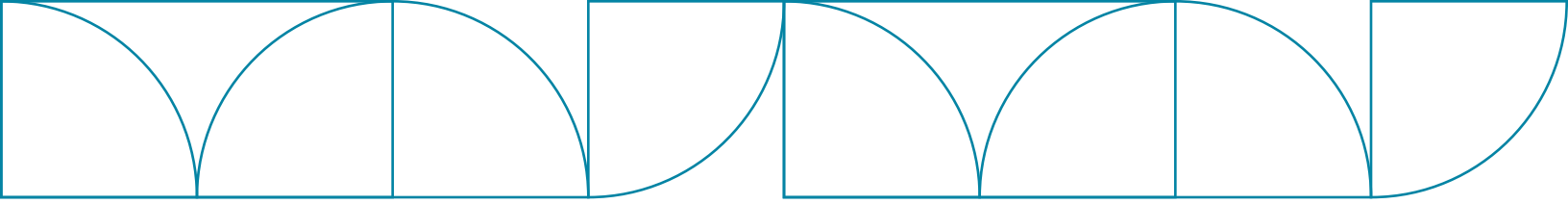
El conocimiento de la astronomía implica una fascinación por la contemplación del cielo, que hace que la percepción se multiplique. El músico escucha cosas que no escucha quien no ha tenido un contacto intenso y consciente con la música. Todos los elementos cuentan en el proceso de formación, en relación con el conocimiento, en la medida en que sea una relación consciente, una relación apasionada, una relación satisfactoria, una relación



también exigente, pues va a prepararnos para la relación con el conocimiento que tenemos en la sociedad del conocimiento a lo largo de la vida. También se reconoce la calidad en los valores que orientan las acciones de la comunidad institucional. Uno puede reconocer muchos de esos elementos en las calidades de los egresados y en el modo como los egresados aportan en los espacios en los cuales inciden en transformaciones importantes, sino en la formación de los nuevos profesionales. Por eso, todos estos elementos deben ser pensados, deben ser juzgados y deben ser puestos en relación para establecer un juicio sobre la calidad de una institución.

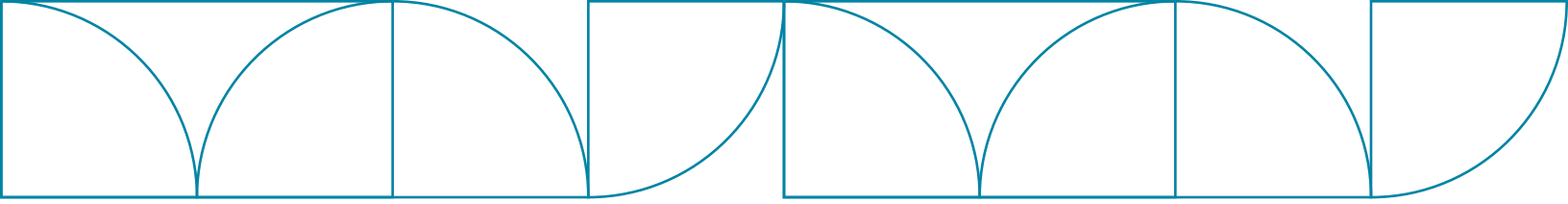
El ejercicio de distinguir y reconocer la calidad implica haber acumulado la experiencia que se requiere para reconocer las realizaciones de una institución o de un programa y para imaginar sus perspectivas de futuro. Aquí, se requiere experiencia previa y haber afinado los sentidos como en el caso del músico. En el caso de la acreditación, estamos en esta gracias a la posibilidad de afinar los sentidos y en ese sentido, se requiere experiencia para adelantar la tarea de la acreditación. Se requiere flexibilidad para comprender que los proyectos institucionales son diferentes y que responden a intereses sociales también distintos que, a pesar de su diferencia, pueden ser todos legítimos. El ejercicio de distinguir y de reconocer la calidad implica haber asumido como un valor la riqueza de la diferencia y como un principio el respeto por esta, el ejercicio de la acreditación implica la escucha atenta y la interpretación guiada por una voluntad de comprensión.

En un grupo de estudio que se llamó el Grupo *Federici*, nosotros estudiábamos a Habermas (1987) quien planteaba unos principios de la comunicación que tienen que darse cuando se juzga la calidad de una institución y corresponden a la búsqueda colectiva. De la verdad de aquello que se está explorando, del interés sincero por reconocer la verdad, de comunicarse sin trampas, de ser transparentes, la voluntad de comprender y de ser comprendidos, el esfuerzo por



traducir a los términos en los cuales se viven. Las experiencias de las instituciones, los elementos de un modelo que está dispuesto para ser comprendido y en el cual las instituciones se reconocen en la medida en que son capaces de establecer una conexión entre sus realidades diversas y las formulaciones sintéticas que se plantean en el modelo. Este es un punto que será central en el proceso de autoevaluación, verdad, sinceridad comprensibilidad, decía Habermas y aquí se trata de manejar las relaciones con absoluta rectitud, con el compromiso que se debe tener con una tarea tan estratégica para la sociedad, se trata de un diálogo productivo entre pares, basado en el respeto, la sinceridad y el aprendizaje mutuo. Los evaluadores del Consejo de Acreditación no se llaman gratuitamente pares evaluadores, son personas que aprenden de sus pares también en el proceso de evaluación. Participar como par en los procesos de evaluación de una universidad es una posibilidad grandiosa de aprender.

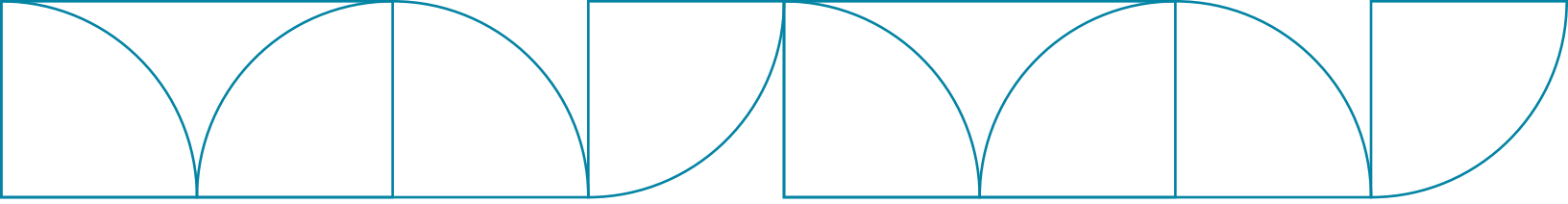
En un tercer sentido, la acreditación es el resultado del proceso de reflexión sobre la naturaleza y los fines de una institución y sobre el modo como esa institución cumple sus fines. Esta reflexión compromete a todos los miembros de la comunidad institucional sobre su acreditación como resultado de la autorreflexión de la institución. Quienes hablan de autorreflexión hablan de pensar también en qué determina mi juicio y en las limitaciones de mi propio juicio; hablan de la apertura necesaria para superar las limitaciones. Este proceso de reflexión colectiva, que se da en la autoevaluación en la institución, es definitivo para la vida institucional. Es corriente encontrarse con la emoción con que hablan cuando se visita una universidad como la Javeriana. Allí, hablamos con alguien que decía: francamente, no me importa si nos acreditan o no nos acreditan, porque el proceso de autoevaluación ha sido un proceso de construcción de comunidad, ha sido un proceso de comprensión de nuestro proyecto que no tiene parangón. Entonces, en ese sentido, el proceso de reflexión colectiva, de autoevaluación, es un proceso de análisis y de definición de la identidad de la institución, es un proceso de examen del proyecto



compartido del sentido y de la importancia de los bienes establecidos que orientan el trabajo de los actores de la institución.

Este es un proceso de descubrimiento de problemas y de posibilidades de enriquecimiento y de cambio de distintos aspectos de la vida institucional; es un proceso de análisis de los aciertos y los desaciertos del pasado y de las posibilidades de mejoramiento permanente presentes y futuras; es un análisis del modo como se desempeñan las funciones misionales de la institución en donde se juega el sentido del propio trabajo; es un proceso de reconocimiento de propósitos compartidos y una oportunidad de construcción de nuevos vínculos entre los actores de la institución; es un proceso de descubrimiento y de comprensión del modo como los proyectos individuales se conectan con un proyecto compartido en permanente construcción; es un proceso de toma de conciencia de las responsabilidades de cada uno con ese proyecto; es un proceso de construcción y consolidación de una hermandad que trabaja, de una comunidad institucional que coordina esfuerzos para lograr lo que se propone y que discute el sentido de lo que se propone; es un proceso asumido colectivamente, en el cual se comprometen todos los actores en su comprensión del valor y el sentido de ese proyecto compartido; es un proceso extraordinario de aprendizaje y de transformación personal, como lo testimonian quienes lo han vivido con intensidad y compromiso.

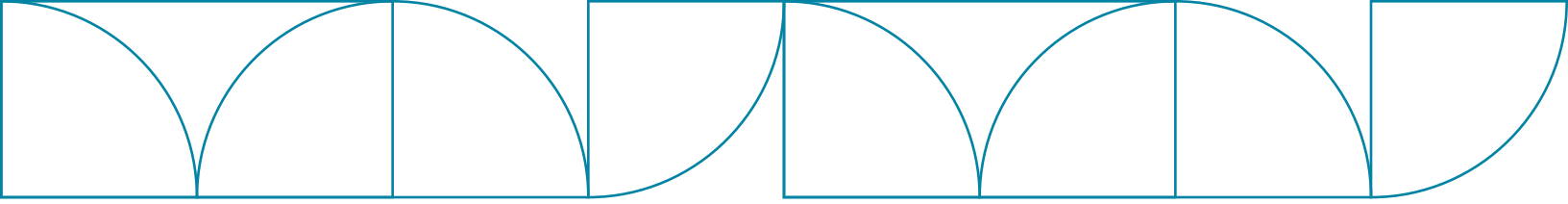
Hay un punto crucial que es la autoevaluación. Este es un espacio extraordinariamente valioso para construir comunidad y una vez que se comprende esto, es posible promover un proceso de autoevaluación y darle a la institución referentes para que se piense, lo que transforma las relaciones de las personas con sus tareas. Y, además, transforma la dinámica de la institución. En este sentido, es doloroso si el proceso de autoevaluación no aprovecha esta posibilidad de construcción colectiva, de autocrítica colectiva, de sueño colectivo, de interpretación colectiva, de pautas que se comparten.



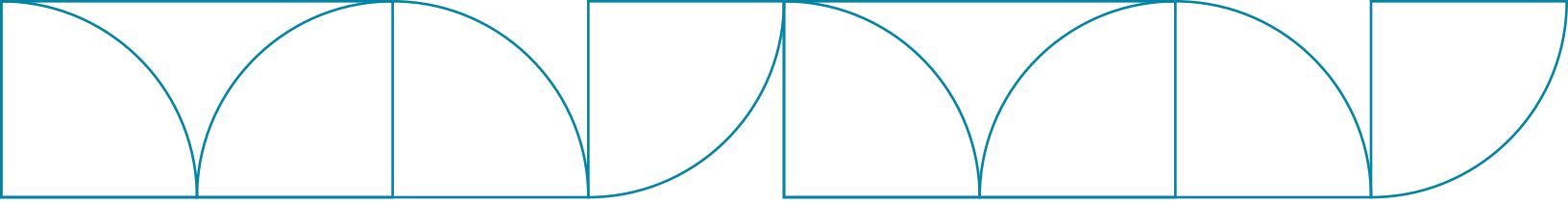
La profundidad de ese examen y el compromiso de la comunidad institucional con esa reflexión colectiva que conduce a la elaboración del informe de autoevaluación es la etapa más importante de todo el proceso. Una vez descubiertas las bondades del proceso de autoevaluación, la comunidad institucional advierte la importancia de comprometerse de manera continua con este ejercicio y con los procesos de mejoramiento que se derivan de él.

Ahora bien, en el contexto de la discusión que se adelanta en el país, la acreditación tiene, además, lo que podríamos llamar un sentido constitucional y es el de asegurar la calidad de la educación como un derecho y como un servicio público que tiene una función social. Esto implica crear las condiciones para el ejercicio efectivo de ese derecho. No se trata solo de acceder a la educación superior, se trata de acceder a una educación superior de calidad. Este es un propósito que da sentido a la acreditación, pues se trata de garantizar el compromiso de las instituciones con la calidad y el mejoramiento permanente. No hay que olvidar que el proceso de formación permite el acceso a lenguajes y conocimientos que determinan las posibilidades de acción y de creación en los distintos campos de trabajo y de la vida social. El modo como uno se relaciona, con los nuevos lenguajes con los cuales entra en contacto en la educación superior determina las formas de apropiación de esos lenguajes y la construcción que es posible realizar en el espacio definido por esos lenguajes. Entonces la apropiación de esos lenguajes es un elemento central de la calidad. Las competencias y las actitudes que se forman en la educación superior delimitan las posibilidades de elegir un campo de trabajo, de participar en las decisiones colectivas y de tomar distancia crítica frente a las propuestas de la política y el mercado. Si no se tienen herramientas para juzgar críticamente, se pueden hacer elecciones como las que se están haciendo en el mundo.

No estoy jugándome solamente mi destino: puedo estar jugando con el destino de una colectividad. Y entonces hay que tener



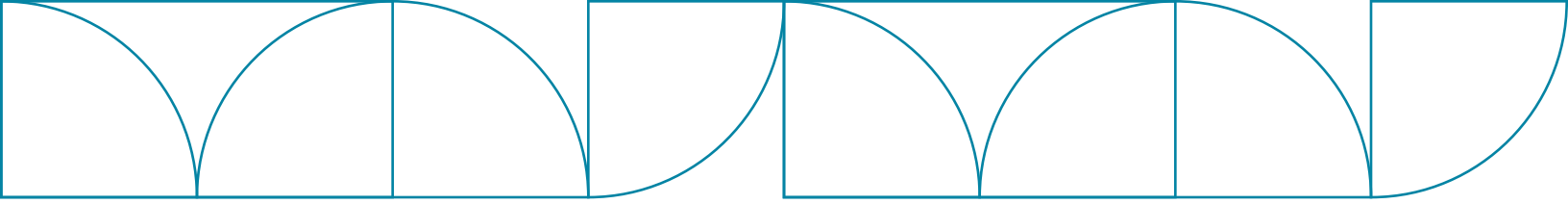
criterios para la elección. Hay que adquirir criterios y herramientas para la cooperación y también para el ejercicio específico de cada disciplina. La relación con el conocimiento que se forma en el proceso educativo determina las posibilidades efectivas de aplicar el conocimiento y de transformar los campos de acción, formarse al lado de alguien que está comprometido con la producción de conocimiento y que puede y quiere transmitir su pasión por las preguntas, lo que es distinto de formarse en un espacio de aprendizaje memorístico y repetitivo, en donde se establece una relación pasiva con un saber incuestionable que se aplica mecánicamente en contextos predeterminados. En este cambio vertiginoso que estamos viviendo, tenemos razones para pedir una forma de relación activa con el conocimiento, la riqueza y la intensidad de las relaciones que, a partir de los procesos de formación, se establecen entre el conocimiento y la acción, pues no depende simplemente de los niveles educativos ni de la orientación de un proceso de formación. También tiene que ver con las posibilidades de contar con espacios de aplicación práctica o de cuestionar y probar las teorías, los conceptos y los procedimientos. Hay distintas modalidades y tipologías, pero en estos espacios es posible establecer una relación activa, productiva, crítica con el conocimiento, que permita asimilar la innovación, proponer innovaciones en los procesos, crear nuevas oportunidades y realidades. No basta garantizar el acceso a todos los niveles de la educación, pues el derecho a la educación implica cobertura suficiente y alta calidad. No basta asegurar el ingreso a una institución de educación superior. Es necesario que en esa institución se adquieran las herramientas para permanecer en ella hasta finalizar el programa de estudios, y para construir un proyecto de vida propio. Las diferencias de calidad entre instituciones y entre programas definen los procesos de formación que a su vez inciden en el desempeño profesional y en las posibilidades de responder a las necesidades sociales y de transformar los contextos de trabajo.



Ahí se dan las diferencias de calidad entre las instituciones y los programas que conducen a formas de discriminación social que deben ser superadas. No se trata de eliminar las diferencias entre las instituciones y los programas, sino de lograr que cada uno avance en el cumplimiento de sus propósitos y objetivos y en el mejoramiento permanente de su calidad. La acreditación se propone comprometer a las instituciones a mejorar siempre y promover la cooperación entre ellas, según su naturaleza y su propio proyecto, para avanzar en el ideal de calidad de acuerdo con su identidad. La cooperación se da entre los diferentes, porque es entre diferentes cuando es necesaria y cuando contribuye eficazmente a la calidad.

Hoy, asistimos a grandes cambios sociales, pues han aparecido nuevas formas de interacción y de vida asociadas al desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, nuevas formas de interacción y de vida. Asistimos a transformaciones radicales en las oportunidades y en las formas de trabajo, sobre todo en los espacios que están asociados al desarrollo científico técnico. Sabemos que necesitamos conocimientos más avanzados cada vez para participar efectivamente, en las decisiones colectivas. La democracia, como dice Habermas (1982), sin democracia del conocimiento, no hay posibilidad de participar equitativamente en las grandes decisiones colectivas, hay una comprensión creciente gracias al conocimiento científico de los riesgos ambientales y de los peligros asociados a la explotación de la riqueza natural.

Frente a los cambios políticos que vive el mundo, es urgente estudiar sistemáticamente los problemas asociados al mantenimiento de la paz y la democracia. Es necesario construir conocimiento para atender problemas emergentes y comprender las transformaciones culturales. El aprendizaje se ha convertido en condición del trabajo productivo en el campo de las profesiones y de las disciplinas. Hay producción permanente de conocimiento tanto en las disciplinas como en las profesiones. La línea divisoria entre disciplinas y

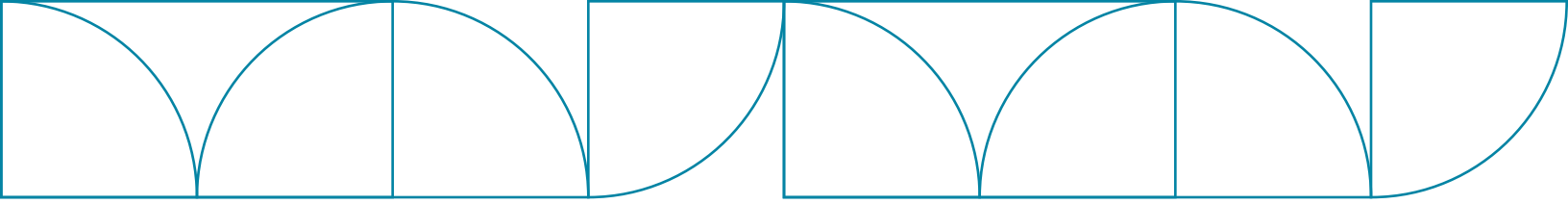


profesiones se ha perdido porque las profesiones deben investigar para abrir sus espacios de acción y las disciplinas han mostrado la eficacia práctica de lo que trabajan.

En este sentido, esas barreras se disuelven. Hay un ritmo creciente en la incorporación del nuevo conocimiento en todas las áreas. Se requiere formar científicos y profesionales que se actualicen siempre, y que se apropien del saber de las comunidades académicas. Es necesario afrontar nuevos problemas que exigen el trabajo interdisciplinario. Y todo esto supone actualización y mejoramiento permanente en la educación superior. La acreditación, en este sentido, es una herramienta para promover el desarrollo de la investigación y la actualización de las instituciones y de los programas de formación académica, para que los nuevos profesionales puedan enfrentar los cambios acelerados que se producen en el mundo del trabajo y de la cultura.

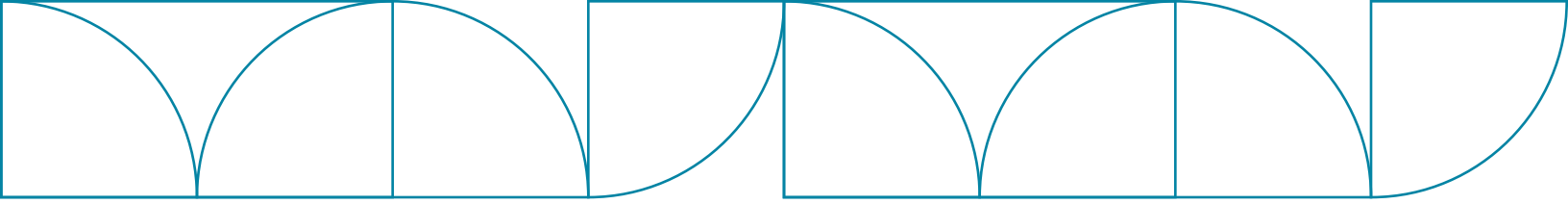
La tarea fundamental de la educación superior es la formación de ciudadanos, profesionales y científicos que el país requiere. La tarea central de la acreditación es promover el mejoramiento permanente de los procesos de formación. Entonces, si la acreditación ayuda a mejorar los procesos de formación, se logra el más importante de los objetivos que tiene este proceso. Solo una formación de calidad asegura la apropiación de las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para el ejercicio profesional y para la creación de nuevas alternativas de comprensión y de solución de los problemas de diverso tipo que enfrentan las comunidades humanas.

La diversidad de las prácticas asociadas al ejercicio de las profesiones y las disciplinas y las formas de relación con el conocimiento requieren pensar estrategias de formación diferentes que implican estrategias pedagógicas distintas y, sin embargo, la investigación educativa ha mostrado la importancia de algunas de ellas y las posibilidades de aprendizaje mutuo entre las prácticas de las disciplinas. Entonces, la discusión entre los docentes contribuye a la calidad en los procesos de formación. La relación activa con el



conocimiento permite convertirlo en una herramienta de trabajo y de creación, y la solución de los problemas implica un trabajo colaborativo, de modo que las pedagogías que promueven el aprendizaje colaborativo, el trabajo colectivo en la solución de problemas y el análisis crítico de la experiencia prepara para la vida social y contribuyen a formar ciudadanos integrales. La voluntad de contribuir a la sociedad ya la había mencionado Salutati (1396/1985). El compromiso con la tarea y la disciplina de estudio son claves en el proceso de formación, la flexibilidad de la formación, que se traduce en flexibilidad curricular, permite enriquecer las perspectivas de la investigación y de la acción. En un mundo de cambio permanente y acelerado es preciso aprender siempre, escuchar siempre, reflexionar siempre y autocriticarse siempre para convertir las oposiciones y las diferencias en ocasiones de aprendizaje.

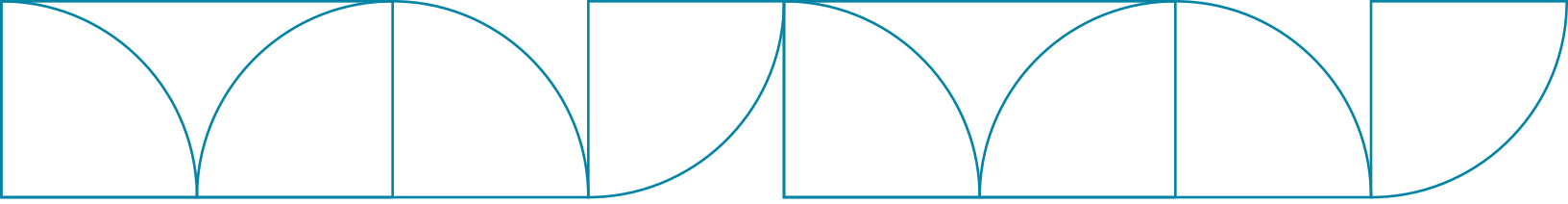
La pluralidad de culturas que convergen en las instituciones de educación superior es extraordinaria, pero esa multiplicidad no contradice la posibilidad de reconocer la vida, la cultura propia de la vida académica. Esta cultura se sustenta en un personaje muy conocido aquí en Colombia, que fue rector de la Universidad Nacional y alcalde de la ciudad, en la apropiación de una tradición escrita en el diálogo respetuoso y en la posibilidad de trabajar colectivamente en proyectos compartidos. De modo que la apropiación de una tradición escrita, el diálogo respetuoso y la posibilidad de trabajar colectivamente en proyectos compartidos derivan en la capacidad de aprender, dialogar y proponer alternativas de interpretación o de solución de los problemas. También es clave, como señala Martha Nussbaum, el ejercicio del autoexamen, además de la imaginación narrativa que permite sentir el dolor del otro, y la ciudadanía planetaria que nos hace responsables del futuro de la humanidad y del planeta. Estos elementos expresan uno de los propósitos centrales de la formación integral, la comprensión de la responsabilidad que tenemos quienes accedemos al conocimiento.



La transformación de las condiciones de vida de las sociedades se plantea como uno de los objetivos de la acreditación de alta calidad en el modelo de acreditación que actualmente se discute. Este modelo se propone promover en las instituciones, unidades académicas y programas para la formación integral de ciudadanos socialmente responsables que hagan efectivas sus capacidades humanas y contribuyan a construir una sociedad incluyente, equitativa y ambientalmente sostenible. En este modelo, la formación integral no busca solamente el acceso de los estudiantes a los bienes y los valores de la cultura, pues ha comprendido su función configuradora de la vida social y su capacidad de contribuir a la construcción de una sociedad que supere las condiciones de desigualdad, exclusión y deterioro del ambiente, al reconocer la importancia estratégica de la ciencia.

En la caracterización de los problemas colectivos y en la definición de políticas y estrategias para la solución de esos problemas, los conceptos de equidad, inclusión y respeto por la diferencia que orientan las políticas de bienestar, de convivencia, de participación y de desarrollo cultural de las instituciones de educación superior convierten a estas instituciones en espacios de diálogo y cooperación que estructuran un modelo para la vida social. Aquí, estamos tratando de que los valores que la sociedad reconoce como legítimos sean los valores que guían también las prácticas de las instituciones de educación superior; y cómo la vida en esas instituciones es un paradigma de acción y de participación y se lleva esa forma de diálogo, de construcción de espacios del trabajo interactivo, convierten a las instituciones de educación superior en espacios de diálogo y cooperación que conforman un modelo para la vida social, mediante la docencia, la investigación y la proyección social.

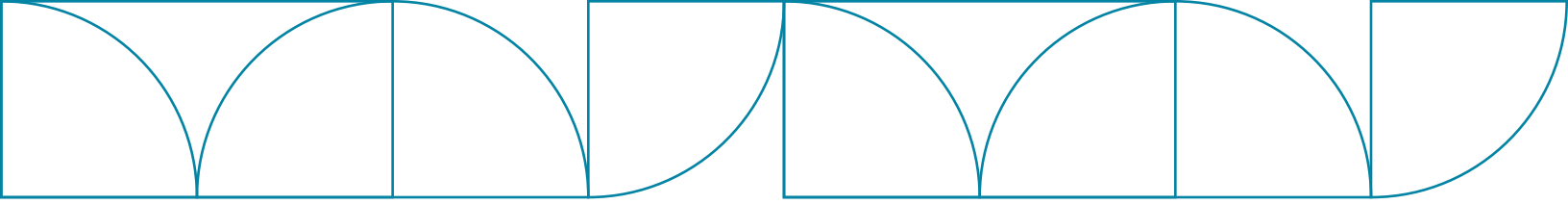
Estos son espacios de formación en la escucha y en la mirada atenta; son espacios de formación en el trabajo colaborativo, la investigación y la proyección social, en el trabajo con comunidades, por ejemplo; son espacios de reconocimiento y respeto de la diferencia



que forman en el placer de contribuir al proyecto colectivo, y forman en la responsabilidad con este proyecto. Las formas de participación de las comunidades académicas en las decisiones de las instituciones y programas de alta calidad son un modelo de las formas ideales de la participación democrática en la sociedad. La verdadera participación democrática es la que el conocimiento hace posible. El mejoramiento de la calidad tiene también el sentido de contribuir a la transformación de la vida de las instituciones, promoviendo formas de relacionarse ejemplares para la sociedad. Estas formas de interacción que caracterizan a las instituciones de calidad permiten imaginar y construir propuestas para la paz y la convivencia y hacen de las instituciones de educación superior de calidad verdaderos modelos de ejercicio de los derechos fundamentales asociados a los criterios de igualdad y no discriminación establecidos en los capítulos 7 y 13 de la Constitución, que aluden al respeto por las diferencias culturales y la igualdad de derechos de las personas. De esta manera, los estudiantes y los egresados de las instituciones y los programas de calidad llevan a los espacios en los cuales aplican sus conocimientos y en los cuales establecen relaciones significativas, los valores y criterios de la vida académica como propuestas ideales de convivencia social. Eso es lo que llamaba Antanas Mockus los anfibios culturales que llevan las formas de la vida académica a la vida social.

Estos anfibios culturales pueden tener en la sociedad un efecto muy significativo a través de las personas formadas en la universidad que trasladan la cultura de la discusión, del trabajo colaborativo, del compromiso con la tarea a la sociedad. Estos elementos de la cultura académica cumplen una función transformadora en la sociedad. Las instituciones y los programas de calidad se caracterizan por la formación de estos ciudadanos integrales capaces de llevar a su vida social y profesional los valores de la colaboración y el cuidado del otro, que han apropiado en su proceso de formación académica.

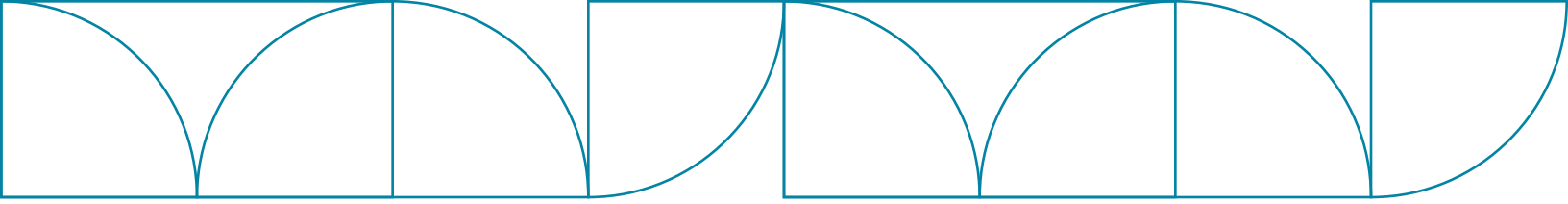
La formación integral aparece en la ley 30 como el primero de los objetivos de la educación superior, de acuerdo con la Constitución



Política, que establece que la educación formará al colombiano en el respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico y tecnológico y para la protección del ambiente. La acreditación reconoce y promueve este carácter de la formación que se adelanta en los programas y las instituciones de calidad. Las instituciones acreditadas son un paradigma de la calidad institucional y también un paradigma de la utopía social de la que venimos hablando.

La docencia, la investigación y la proyección social son espacios de formación integral de modo que, con razón, se plantea, en el modelo que hoy se discute, promover la visibilidad, la integralidad y la articulación de las labores formativas, académicas, docentes, investigativas, científicas, culturales, de innovación y de proyección, de tal forma que las comunidades académicas puedan establecer formas de relación activas y productivas con el conocimiento y el entorno, a través de procesos de transformación calificados y cualificados. Se trata de abrir las posibilidades de una comprensión amplia de las posibilidades y las perspectivas de la vida y, especialmente, de asumir la responsabilidad social implicada en la capacidad de resolver problemas y de crear opciones para la libertad y el mejoramiento de la vida.

Ahora bien, si la acreditación cualifica, la formación habrá contribuido eficazmente al propósito central de formar ciudadanos responsables, capaces de aportar a la construcción de la nación descrita en la Constitución Política de Colombia, en el artículo primero, como un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República Unitaria descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista. Fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. Esta expresión del artículo primero de la Constitución no puede ser



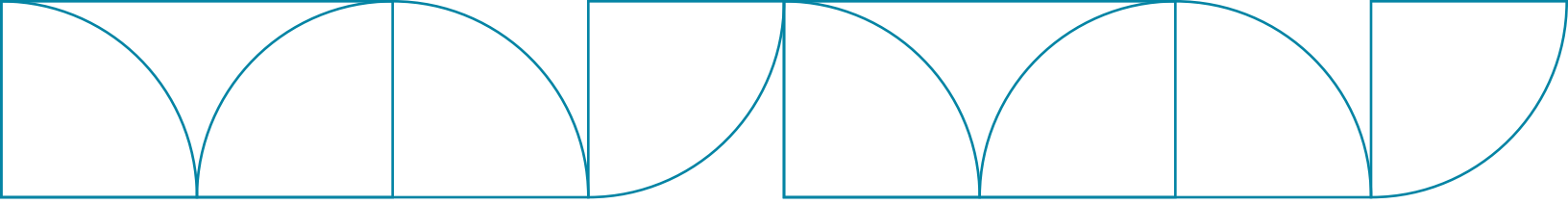
más claro en la utopía en la cual se pueden inscribir sus derroteros: las instituciones de educación superior que tenemos que evaluar, deben ser comprendidas en lo que son y pretenden, para derivar de allí las directrices que subyacen a los análisis de la calidad cuando se hace la evaluación externa de las instituciones de educación superior. Estos principios son los referentes sobre los cuales se construyen las visiones y los proyectos institucionales de nuestra educación superior. Y ahora pues todo depende, afortunadamente de las intervenciones que esta conversación haya podido suscitar.

**María Piedad:** Al escuchar al maestro Carlos Augusto recordamos la razón de estar aquí y el por qué nos dedicamos a la educación. Nos recuerda el valor de ser profesor. En sus palabras hay esperanza en la educación y nos convoca a ir consolidando un sistema que oriente, acompañe, dialogue y comprenda que la libertad cobra mayor importancia cuando nos responsabilizamos de las transformaciones que debemos adelantar.

El maestro Carlos Augusto Hernández nos vuelve a presentar la utopía de la esperanza, de lo posible y aclara muchos aspectos de los propósitos de la acreditación institucional de las instituciones de educación superior. Cuando uno lo escucha, dimensiona el sentido de la acreditación y reconoce los múltiples sentidos que la conforman, es fundamental que quienes acompañan los procesos en territorio también compartan esta visión y la proyecten en sus instituciones.

Agradecemos profundamente estas reflexiones que nos invitan a seguir construyendo una educación superior con sentido, compromiso y esperanza. Ahora, abrimos el espacio para escuchar sus comentarios, inquietudes o aportes sobre las ideas que se han expuesto. Les invitamos a participar y enriquecer este diálogo colectivo.

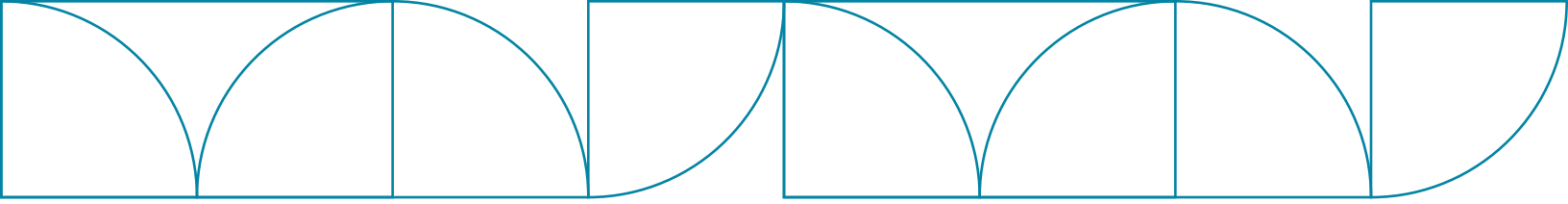
**Fernando Cantor:** Me siento muy complacido de haberlo escuchado, pues refuerza muchos aspectos que hoy hemos discutido. Solo quisiera mencionar que para que el CNA mantenga la orientación que ha tenido durante estos 30 años y continúe consolidándose, es



importante hacerle esta socialización, como hoy nos lo expone el doctor Hernández, a los pares académicos porque podemos tener unas muy buenas apuestas, tener buenos documentos escritos, pero esos propósitos se pueden desvanecer, en la operación del ejercicio, en la medida que los pares no siempre somos capaces de entender estos propósitos. De modo que sigamos reforzando estos ideales, y que lo hagamos todos los pares que conformamos el sistema. Entonces yo quiero agradecerle al Consejo por esta segunda jornada, que también fue muy interesante. Y a usted, doctor Carlos Augusto, mis más sinceras felicitaciones, mi admiración y respeto.

**Carlos Augusto:** Muchísimas gracias. Definitivamente este es un escenario no solamente del conocimiento, sino de generosidad. Me gustaría que se quedara en la memoria de quienes han asistido a esta reunión el trabajo que ustedes han hecho de análisis y de síntesis de la exposición. Me parece que cualifica extraordinariamente lo dicho. Eso pasa siempre. Estamos enamorados del mismo proyecto y entonces tenemos una voluntad de escucha generosa y abierta que me parece que es una virtud clave para el trabajo de la acreditación y que debe caracterizar a los pares. La generosidad en la escucha no contradice la posibilidad de crítica, pero aquí estamos asistiendo a la manifestación de una de las virtudes de la verdadera academia. Yo debo confesar que estoy aprendiendo de todos, y siento una enorme felicidad en lo que veo en este momento en el proyecto de acreditación, porque el actual proyecto de acreditación se ha discutido largamente. Cuando yo leo esa propuesta de acreditación, debo reconocer la identidad del proyecto en las realizaciones posteriores, y el enriquecimiento que ha tenido. Ha habido un respeto muy grande con todo el trabajo inicial.

El tiempo que vivimos en ese primer Consejo fue un tiempo de aprendizaje intensivo, pero el trabajo que han hecho los nuevos consejeros expresa una pasión como la que sentimos nosotros, pues creo que ninguno de nosotros ha podido separarse de esa experiencia

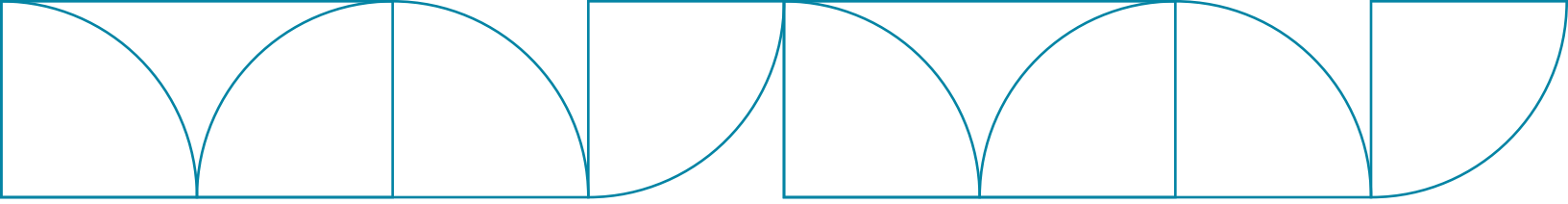


que cobró sentido a la experiencia vivida en la acreditación, y es una fuente de sentido para la vida.

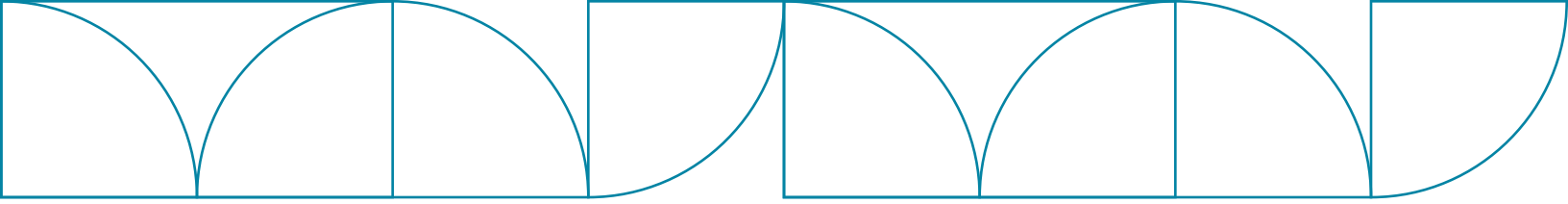
Es el fuego interior, es una forma de vivir la vida con intensidad. Y creo que de eso se tratan las instituciones de educación superior y también la lucha por la calidad que es eso, la posibilidad de un cambio de actitud frente al conocimiento y frente a la vida.

**María Piedad:** Maestro, leyendo las observaciones y los comentarios que tenemos en el chat, cuando hablamos de acreditación hablamos de confianza. La acreditación es un voto de confianza que aparece en otros conceptos como la búsqueda de la excelencia, de modo que el Sistema Nacional de Acreditación es esa búsqueda permanente por ser mejores. Muchas veces, cuando estamos en procesos de autoevaluación, como ese proceso honrado que usted nos recuerda, en ese trabajo autorreflexivo que es dar cuenta de la responsabilidad que tengo frente a lo que hago y cómo lo hago, hay muchas inquietudes porque se piensa que cuando hay procesos de autoevaluación y acreditación, después pueden suceder eventos que van en contravía de la misma acreditación que en un momento se alcanzó. ¿Cómo llevar ese mensaje a las instituciones y a los programas? El mensaje que la acreditación no es un fin, sino un medio y que lo más importante es ese trabajo ético y recto frente a lo que hacemos y que cuando cambiamos esas condiciones, estamos lesionando lo que queremos ser.

**Carlos Augusto:** Los participantes pueden responder esa pregunta, pues, en la formulación de la pregunta están contenidas las respuestas por el modo como se hace la pregunta. Pienso que es un problema de autonomía, es un problema de compromiso con el propio proyecto, es un problema de énfasis en lo definitivo. Pienso que se trata de comprender la presentación de un informe de autoevaluación como el balance de un proceso que tiene un significado por sí mismo. Y pienso que es fundamental el reconocimiento. Habermas dice que el reconocimiento es una forma de dialogar que permite entendernos

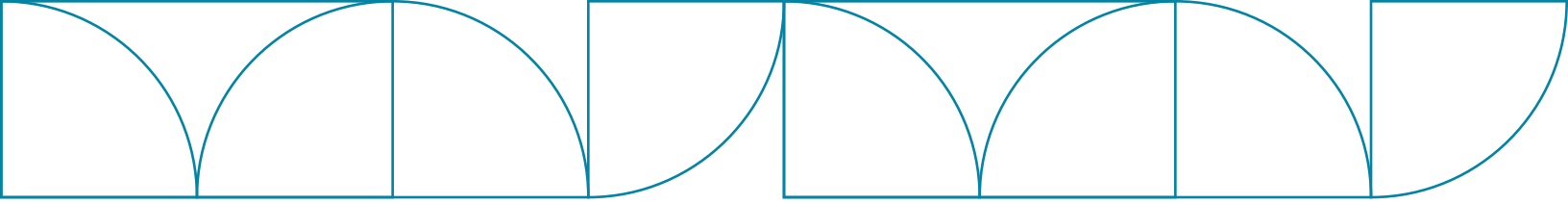


para poder comprometernos con un proyecto colectivo. Axel Honneth (1997), por ejemplo, de la tercera generación de la escuela de Frankfurt, dice que los seres humanos, entre nuestras necesidades básicas, tenemos la de ser reconocidos. Las instituciones que se comprometen en los procesos de calidad tienen también la necesidad de ser reconocidas. Esto significa encontrar un respaldo que derive en interlocución, en la escucha que permite convertir la riqueza de las experiencias en algo que puede ser transmitido. Entonces, la acreditación no es algo solo del momento del reconocimiento de la calidad, sino que debe ser un proceso de acompañamiento permanente en la transformación. Lo que busca la acreditación no es sólo advertir que hay realizaciones dignas de reconocimiento que son útiles para todos, pues, lo que busca la acreditación es que sean posibles, en las instituciones, espacios de encuentro que permitan articular proyectos individuales con el proyecto colectivo. La necesidad de reconocimiento puede pensarse en forma egoísta, y así se convierte en algo que no termina nunca y que nos hace esclavos de las miradas externas, pero puede ser también un motor que permite establecer vínculos con los otros, que permite incidir en los procesos, porque no estamos solos. Esta es la posibilidad de compartir una emoción colectiva, es una forma de vínculo que promueve la actitud comprensiva. Los investigadores sienten satisfacción cuando sus propuestas de interpretación son recogidas. Y esta es una necesidad. Bourdieu (2001) dice que el capital científico no es el conocimiento, sino el reconocimiento, porque permite tener sentido para otros. Mi maestro Guillermo Hoyos decía que si algo caracteriza la institución educativa superior es el diálogo y, mientras el diálogo permanezca, siempre hay la posibilidad de curarse mutuamente las heridas que nos hemos infringido, porque en las relaciones que establecemos hay momentos de tensión, pero uno de los aprendizajes de la dialéctica es que subsanar los daños es instalarse en una nueva posición. Es ganar, gracias a la contradicción, enriquecemos la perspectiva gracias a las tensiones, así, ampliamos el horizonte de las propuestas y exploramos su fundamento.



Yo trabajo sobre Galileo y sus aportes extraordinarios a la epistemología de las ciencias, que no hubieran sido posibles si no hubiera tenido que defenderse de quienes lo malinterpretaron y lo calificaron de hereje. Cuando procuró explicar por qué su trabajo no era una herejía, puedo comprender lo que nos dejó como legado y que lo distinguió de la que Kuhn (1962), mucho después, llamó la ciencia normal y que lo tildaba de hereje. Por eso, me siento un poco extraño con esa calificación de maestro, porque la idea que tengo de la academia es que somos alumnos siempre y debemos seguir siendo alumnos. El día en que abandonemos nuestra condición de alumnos, creo que estaremos abandonando nuestra condición de académicos. Yo soy alumno de los jóvenes, no solo de los directivos en mi trabajo. Quienes fueron alumnos míos, para mí orgullo me han superado visiblemente. Y eso es un placer especial de la academia. Creo que la idea de formar personas que cada vez tienen un lugar más claro en las propuestas educativas es algo que permite vivir en la sociedad que nos tocó y, además, es una fuente de felicidad.

**María Piedad:** le voy a continuar diciendo maestro, porque no puedo llamarlo de otra manera, porque para mí lo es y creo que para todos los participantes también. No hay mejor apertura a este inicio de los 30 años del CNA, creo que hoy abrimos un espacio que se va a repetir en el año 2025, donde vamos a tener diferentes actividades. Gracias a usted porque nos ratifica que quienes propusieron la fundamentación conceptual y epistemológica del modelo fueron los mejores. Esta mañana, Lorena Gartner decía que quienes fundamentaron el modelo lo presentaron como un modelo hermenéutico, como un modelo categorial, como un modelo que necesita implementarse, que necesita procesos, que necesita procedimientos. Pero, lo más importante es la comprensión que subyace en sus propósitos esenciales. Y creo que aquí podríamos quedarnos buscando nuevos sentidos, porque estamos hablando de los futuros posibles de una sociedad a través de la educación.



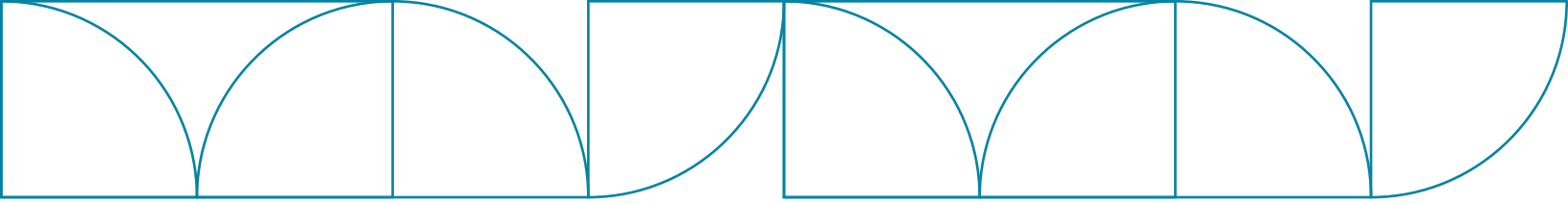
Como usted bien lo dice, el acuerdo busca dignificar los valores esenciales sobre los cuales se fundamentó el Sistema Nacional de acreditación. Allí hay una construcción colectiva, pues el modelo no es del Consejo. El modelo es de la comunidad académica porque ha sido construido a través de cada profesor, de cada maestro, de cada rector, de todas las instituciones de educación superior que son actores de este modelo. Todos han contribuido mediante las diferentes voces, y esto significa una invitación a que este sea un sistema que acompaña, que dialoga, que permite que las instituciones se lean a sí mismas y se sientan dignas de sus proyectos educativos.

Cuando ese reconocimiento se lo da uno mismo, cuando uno es consciente de lo que hace y de cómo lo hace, los otros reconocimientos son una ratificación de lo que ya somos. Así que, maestro, de nuevo quiero reiterarles el agradecimiento a todos los compañeros, a todos los exconsejeros que nos acompañaron hoy, a todas las personas que estuvieron detrás de cámaras, a todo el equipo del CNA que acompaña este proceso, a Patricia, a Luisa, a Yolanda y a Aida Nury, que son nuestro equipo del CNA. Ellos merecen todo el crédito porque la realización de estos eventos necesita el compromiso de muchas personas, así que, a todos los participantes, muchas gracias por sus observaciones.

Este diálogo nos muestra como la acreditación es, ante todo, un acto de esperanza. Esperanza en el poder transformador del conocimiento, en la capacidad humana de construir juntos y en la fuerza de la educación para renovar la sociedad. La alta calidad no es una meta que se alcanza, sino un camino que se recorre en comunidad, con humildad, escucha y compromiso.

Cada palabra del maestro Carlos Augusto Hernández nos recuerda que la educación es una forma de dignidad y de libertad; en sus enseñanzas reconocemos que la calidad no se impone, se cultiva; no se mide solo con indicadores, sino con el sentido profundo que damos a nuestra tarea como educadores y aprendices.

Hoy, al celebrar los treinta años del Consejo Nacional de Acreditación, reafirmamos que seguimos creyendo en la utopía de la



calidad, en la posibilidad de una educación superior que inspire, que transforme y que nos convoque a seguir soñando con un país más justo, equitativo donde la formación y la educación nos ayuden a mostrar el camino.

Foto  
Pixabay.



## Treinta años de acreditación en Colombia: **autonomía, calidad y colaboración en la sociedad del conocimiento**<sup>3</sup>

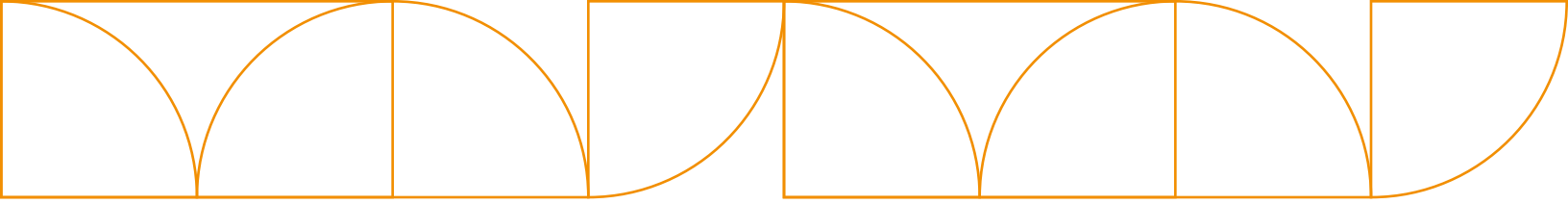
### *A manera de introducción*

**A** lo largo de las últimas tres décadas, la acreditación de la educación superior en Colombia ha representado un proceso histórico, ético y académico orientado al fortalecimiento de la calidad, la autonomía y la responsabilidad social de las instituciones. Su desarrollo no puede comprenderse de manera aislada, sino como resultado de una profunda transformación en la relación entre conocimiento, sociedad y Estado, en el marco de los cambios globales que dieron origen a la llamada sociedad del conocimiento. En este contexto, la educación superior se consolidó como un bien público esencial y como el espacio donde convergen la producción, apropiación y aplicación del saber al servicio del desarrollo humano, la equidad y la sostenibilidad.

El Sistema Nacional de Acreditación (SNA), creado en virtud de la Ley 30 de 1992, surgió como respuesta a las turbulencias que afectaban la educación superior en la región y a la necesidad de instaurar mecanismos de rendición de cuentas basados en la autorregulación y el respeto a la autonomía universitaria. Desde sus primeros lineamientos, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) asumió el reto de articular un modelo académico que uniera la evaluación con el fomento de la calidad, sustentado en la confianza en las comunidades académicas y en el juicio responsable de los pares como garantes de legitimidad y transparencia.

---

<sup>3</sup> Carlos Augusto Hernández Rodríguez, exconsejero CNA 1995 – 2000



Este camino, compartido con otros países de América Latina y el Caribe, ha permitido consolidar una cultura de la calidad centrada en la reflexión, la colaboración y el aprendizaje institucional. La acreditación, concebida en Colombia como un proceso voluntario, se ha transformado en un diálogo permanente entre las instituciones, los pares y el Estado, que reconoce la diversidad de misiones, contextos y proyectos educativos. Así, la calidad ha dejado de entenderse como un estándar técnico para asumirse como una construcción ética y colectiva que expresa la identidad y la misión social de cada institución.

La autonomía universitaria, principio esencial de la democracia y del conocimiento, se reafirma como la condición que hace posible la crítica, la innovación y el compromiso con el bien común. Desde esta perspectiva, la alta calidad no se impone, se construye en comunidad, a partir del respeto por la diferencia, la colaboración entre instituciones y la responsabilidad con la sociedad. Hoy, el Sistema Nacional de Acreditación continúa su consolidación como garante de esa calidad integral y como expresión madura de un país que reconoce en la educación superior un pilar para su desarrollo, su diversidad y un futuro compartido.



Foto  
Philippe Bout, Unsplash.

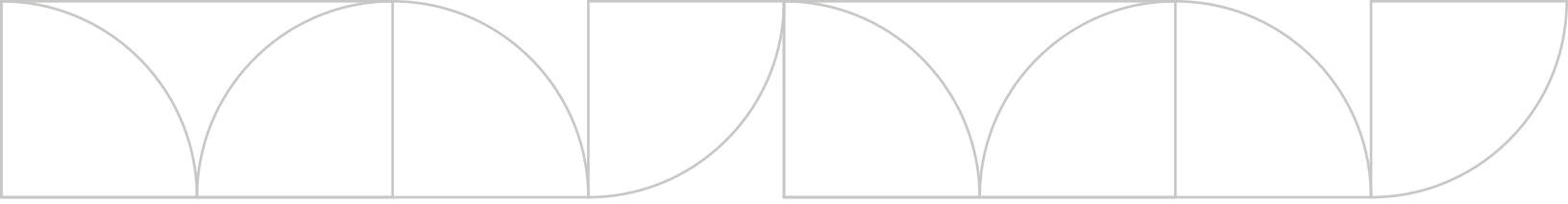
# Alta calidad: la máxima expresión de la autonomía

*María Piedad Marín Gutiérrez*

**L**a reflexión sobre la calidad, y en particular sobre la alta calidad en la educación superior, exige superar una visión exclusivamente técnica o instrumental para avanzar hacia una comprensión crítica que renueve el sentido de la autonomía. Este tránsito debe apoyarse en procesos conscientes y articulados con las funciones sustantivas de las instituciones, al tiempo que se reconoce en diálogo con la tradición histórica de la educación, desde sus raíces hasta su expresión contemporánea.

La experiencia del Sistema Nacional de Acreditación en Colombia muestra cómo la evaluación de la calidad en la educación superior pasó de centrarse en procedimientos técnicos y verificaciones externas a consolidar un modelo basado en la autorregulación y la autonomía responsable. En este proceso, la comunidad académica, a través de los pares, asumió un papel central en la construcción de criterios objetivos y legítimos, mientras que el Consejo Nacional de Acreditación fue dotado de independencia para garantizar transparencia y confianza. Así, la calidad dejó de entenderse sólo como un requisito normativo para convertirse en un compromiso ético y social de las instituciones, articulado con sus funciones sustantivas y con la misión de rendir cuentas a la sociedad.

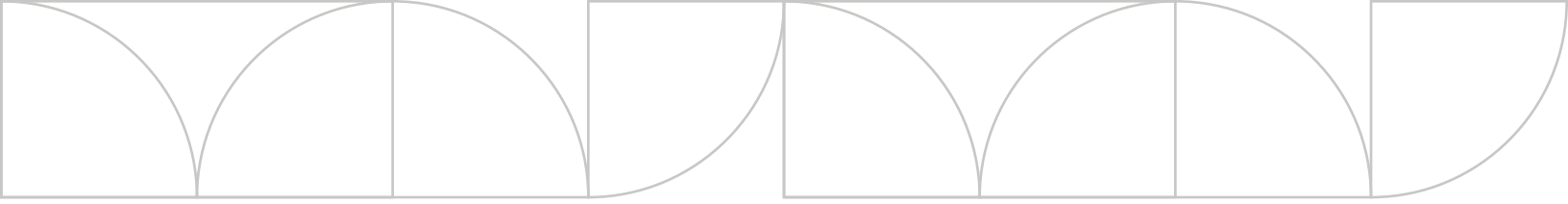
En Colombia, los procesos de evaluación de la calidad han evolucionado desde modelos centrados en verificaciones documentales y procedimientos regulatorios hacia un modelo basado en la autorregulación, la autoevaluación y el principio de autonomía consagrado en la Constitución Política (1991) y en la Ley 30 (1992). Este



reconocimiento confiere a las instituciones de educación superior la autoridad moral para ejercer sus funciones propias en el marco de su misión social.

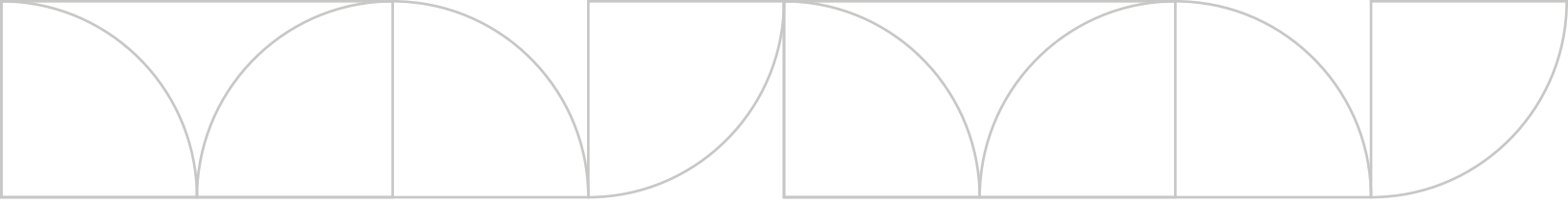
El Sistema Nacional de Acreditación a través del CESU y el CNA a lo largo de los últimos 30 años ha construido lineamientos que han permitido valorar a los programas académicos, e instituciones a partir de factores, características y aspectos por evaluar, que junto con la ponderación que las instituciones hacen del modelo evidencian el impacto de los resultados y logros generados a través del tiempo por las instituciones. Este enfoque demanda comprender la singularidad de cada proyecto formativo, resguardar el carácter crítico y reflexivo de los procesos, y reconocer que todo juicio de calidad se construye desde horizontes necesariamente subjetivos. Los proyectos académicos e institucionales, en tanto expresiones colectivas, configuran identidades que emergen de la interacción de las comunidades académicas, que requieren de espacios de encuentro para dialogar, debatir y reconocerse en la diversidad. Como afirma Hall (1996), la identidad constituye “el punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan interpelarnos [...] y, por otro, los procesos que producen subjetividades” (p. 19).

La acreditación en Colombia se ha consolidado desde el respeto a la pluralidad de pensamientos y prácticas, siempre que estén fundamentadas en el deber ser de la educación como motor de desarrollo humano, ambiental, económico y social. Desde sus orígenes, la calidad fue concebida como una relación entre lo real y lo ideal; cuanto más se aproxima un objeto a ese ideal imaginado, mayor es su nivel de calidad. De ahí que la acreditación se definiera como un proceso voluntario, que respeta la autonomía institucional y promueve la autoevaluación como un ejercicio de rendición de cuentas ante la sociedad y el Estado sobre la calidad del servicio educativo ofrecido.



Valorar la calidad implica reflexionar críticamente sobre su conceptualización, de modo que las comunidades académicas y administrativas puedan trascender una visión técnico-instrumental y avanzar hacia una concepción integral de la educación. Esta mirada se traduce en procesos de autorreflexión que permiten comprender el verdadero sentido de la autonomía. Sin embargo, el concepto de calidad es dinámico y polisémico, con interpretaciones diversas según las experiencias de cada institución. Esta pluralidad, aunque enriquecedora, también puede generar confusión en las comunidades académicas. La calidad, en consecuencia, no puede reducirse a un concepto homogéneo, pues constituye una categoría multidimensional que ha acompañado históricamente la evolución de la educación. Se erige como un eje orientador de la reflexión, el análisis y la crítica, entendiendo que la educación es, por esencia, un bien común. Si se asume la calidad como una fuerza dirigida a la excelencia humana y a la construcción social, se concibe como un principio que reconoce su sentido comunitario, más allá de una definición cerrada. En este horizonte, la autonomía se convierte en el eje central para evidenciar la responsabilidad de las instituciones en la transformación social.

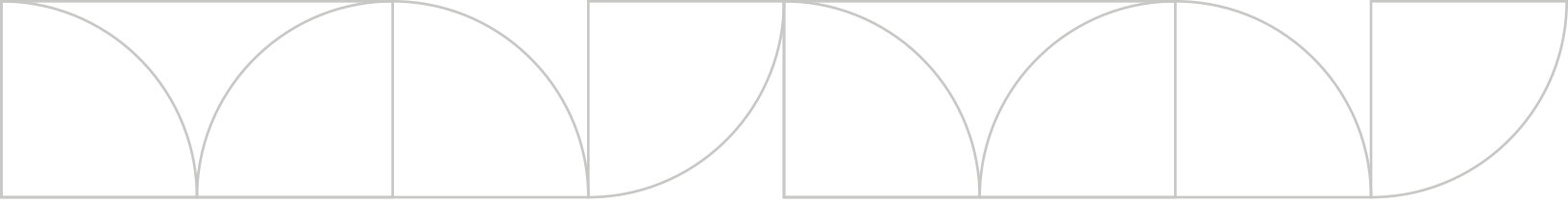
La autonomía puede entenderse como la capacidad de una institución de regirse por sus propias leyes, distintas, pero no incompatibles con otras. Las instituciones de educación superior, en tanto productoras de saber y ciencia, poseen la facultad de establecer marcos, métodos y propósitos, siempre en consonancia con su función social. El conocimiento pertenece a la sociedad; por ello, las instituciones deben integrarse a una realidad externa que regula, pero que también respeta su naturaleza. La autonomía, en este sentido, no se concede, sino que se garantiza, reconoce y respeta. Este principio se fundamenta además en la composición plural de las comunidades universitarias —profesores, directivos, estudiantes, egresados— y en la libertad de diseñar estatutos, sistemas



organizativos, administrativos y de gobierno. Asimismo, responde al principio de universalidad, dado que en estas instituciones confluyen personas diversas, sin distinción de raza, credo o condición social.

De este modo, la autonomía se asume como un atributo connatural a la educación superior, que debe ejercerse en consonancia con el antiguo principio “sé lo que eres”. La libertad, por su parte, está orientada y limitada por las leyes morales: el ser humano es responsable de su bienestar y del de los demás, lo que lo obliga a hacer un buen uso de su libertad, siguiendo la máxima kantiana de que “cada uno haga lo que debe”. Si las instituciones están conformadas por sujetos que ejercen responsablemente su autonomía, es preciso fomentar comportamientos que den cuenta de una auténtica “mayoría de edad” kantiana. Solo así se consolidan comunidades con un espíritu autónomo, donde las contradicciones se convierten en motores de fortalecimiento y la libertad se ejerce mediada por normas y principios que orientan hacia la madurez, el respeto y la dignidad humana.

La misión social de la universidad contemporánea permite comprender la calidad como una construcción crítica, reflexiva y emancipadora. La educación superior se fundamenta en la responsabilidad de formar ciudadanos capaces de transformar su realidad y contribuir al bienestar colectivo. Actualmente, el modelo de acreditación convoca a construir comunidades sólidas, abiertas al debate y al disenso con argumentos. Se trata de trascender de organizaciones académico-administrativas centradas en la gestión de recursos, hacia instituciones que articulen sus propuestas académicas de manera inter y transdisciplinar, con la convicción de aportar soluciones a los desafíos de los contextos y territorios. En esta lógica, la acreditación de unidades académicas, prevista en el Acuerdo 01 de 2025 del CESU, reconoce la importancia del trabajo sistemático e integrador de las comunidades académicas a partir de campos de conocimiento que encuentran puntos de sutura —en

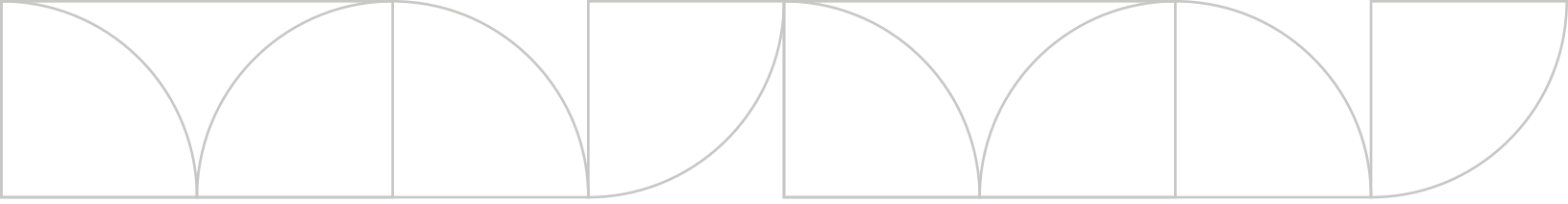


palabras de Hall (1996)— en la convergencia de realidades sociales, culturales, políticas, ambientales y artísticas, entrelazadas con los saberes y experiencias producidos en la vida universitaria.

Para el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la comprensión de los proyectos educativos constituye la base de una evaluación integral centrada en la identidad y en la autonomía institucional, que se ve interpelada por las nuevas demandas sociales derivadas de profundas transformaciones, entre ellas, la educación a lo largo de la vida, los procesos de aprendizaje mediados por la inteligencia artificial, la consolidación de una institucionalidad que trasciende las fronteras territoriales y nacionales, las nuevas formas de producción de conocimiento y la diversificación de ofertas de actualización y capacitación. Todos estos retos impulsan a repensar las funciones y labores misionales de las instituciones de educación superior, con el fin de que puedan actuar con la garantía de ser fieles a su identidad y de mejorar de manera permanente lo que piensan y hacen.

En este contexto, la educación requiere de la autonomía para reinventarse cada día, del mismo modo que el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) debe ser garante de una alta calidad orientada al fortalecimiento del propio sistema. Esta misión se cumple a través de la autonomía del Consejo Nacional de Acreditación CNA como órgano académico responsable de integrar y valorar los procesos de acreditación, en concordancia con los principios y conceptos que, a lo largo de los años, han sido formulados por las comunidades académicas y han permitido la actualización del modelo de acreditación de forma sistemática, pertinente y relevante, para los diferentes actores que integran el sistema educativo en Colombia.

La experiencia colombiana, enmarcada en la autonomía del Consejo Nacional de Acreditación como garante de los procesos de alta calidad, se inscribe en una dinámica más amplia que atraviesa a toda la región de América Latina y el Caribe. Los avances del



Sistema Nacional de Acreditación dialogan con las tendencias internacionales que, desde la década de 1990, impulsaron la consolidación de modelos de evaluación y acreditación orientados a la autoevaluación continua, la rendición de cuentas y la transparencia. Así, el caso colombiano no solo refleja la capacidad del sistema para actualizarse y responder a las necesidades del entorno educativo, sino que también se articula a un esfuerzo regional por fortalecer la confianza pública, elevar estándares académicos y garantizar la pertinencia y excelencia de la educación superior.

Foto  
Fauxels.



# Autonomía y colaboración como fundamentos de la acreditación: la sociedad del conocimiento

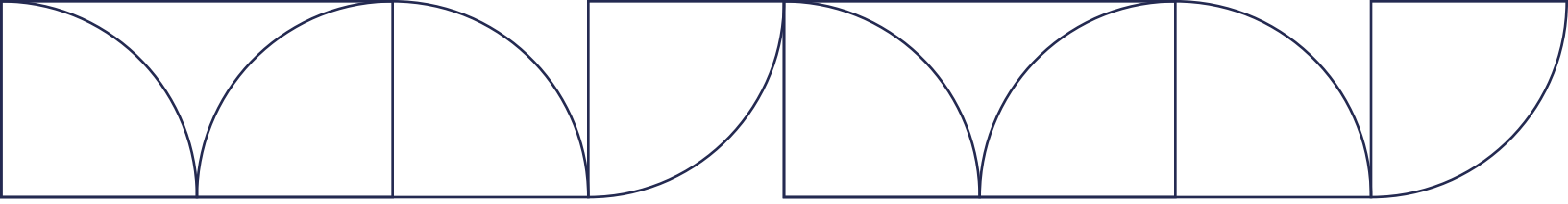
Carlos Augusto Hernández Rodríguez

**D**esde el siglo XIX, cuando se hizo visible que el conocimiento era un factor esencial para la solución de los problemas de la sociedad y para el aumento creciente de la productividad del trabajo, las instituciones de educación superior, como espacios de apropiación y producción de conocimientos, fueron consideradas indispensables para resolver los problemas y formar a los líderes de las naciones. Prácticamente desde el nacimiento de las universidades en Europa, hacia el siglo XIII<sup>4</sup>, estas corporaciones de estudiantes y profesores (*universitas scholarium – magistrorum*) formaron los secretarios y consejeros de los príncipes y los cancilleres encargados de las relaciones entre los Estados. Aunque en su origen estas corporaciones fueron gobernadas por estudiantes, o por estudiantes y profesores, pasaron muy pronto a depender de príncipes o reyes y del Papa, quienes asumieron los costos de su funcionamiento porque comprendieron su papel estratégico en el ejercicio del gobierno. La corporación de estudiosos, la *universitas* como espacio de colaboración entre quienes asumieron el conocimiento como campo propio de trabajo, es el origen de una institución medieval que ha sido esencial en la historia de la modernidad y sigue siendo centro del pensamiento universal en el mundo contemporáneo.

A partir del siglo XIX, el vínculo cada vez más estrecho entre ciencia y tecnología comenzó a producir cambios importantes en el trabajo y en la formación profesional, y ya en el siglo XX comenzó

---

<sup>4</sup> Bolonia, la primera *universitas scholarium* (corporación de estudiantes) definió sus estatutos, constitutio habita, ya en 1158 (había existido antes, como escuela, posiblemente desde 1088); París lo hizo, en 1208, como *universitas scholarium magistrorum* (corporación de estudiantes y profesores) y Oxford en 1209. Pero ya existían desde mucho antes las universidades islámicas. La primera de ellas, la de Al-Karaouine fue fundada en Fez, Marruecos, por una mujer, Fátima Al-Fihri, en 859, tres siglos antes de la de Bolonia.



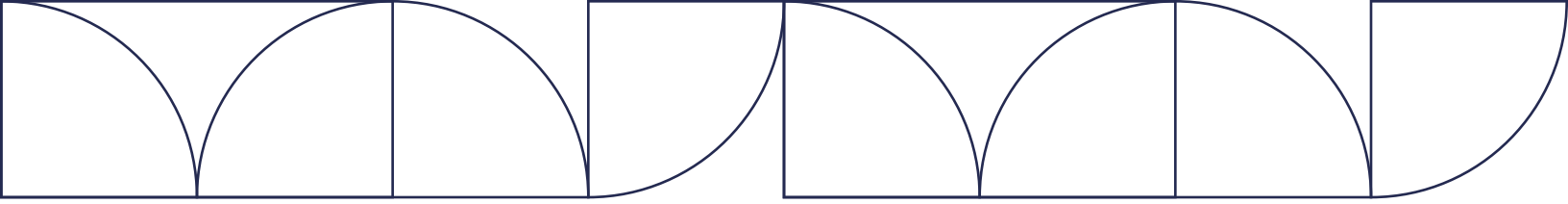
a disolverse la diferencia entre disciplinas y profesiones, que asignaba a las disciplinas la finalidad de construir conocimientos (investigación) y a las profesiones la función de atender a las necesidades sociales (solución de problemas mediante la aplicación del conocimiento). Profesiones como la economía dependieron cada vez más de las investigaciones capaces de ofrecer nuevos modelos de interpretación, mientras que disciplinas como la psicología se aplicaron cada vez más eficazmente en la educación y en el trabajo. En algunas disciplinas fue creciendo el campo del ejercicio profesional, mientras que en la mayoría de las profesiones se formaron grupos dedicados a la investigación. La investigación, que sigue siendo importante en el quehacer propio de las disciplinas y se ha convertido en parte fundamental de la consolidación y el desarrollo de las profesiones, se consolida y se potencia sobre la base de la colaboración de inteligencias que comparten la pasión por el conocimiento. Hoy la investigación es un ejercicio necesario en todos los campos de trabajo de la educación superior.

La conciencia de la capacidad transformadora de la ciencia la convirtió en modelo del poder de los seres humanos sobre su entorno y, durante el siglo XIX y parte del XX, cuando, gracias a las ciencias experimentales, la productividad dio un salto adelante, y nacieron y se desarrollaron las llamadas ciencias sociales<sup>5</sup>, se asumió en la práctica que la humanidad había encontrado la llave del progreso y que los recursos del planeta no tenían límite. Gracias a la ciencia, el mundo se podría convertir en la fuente inagotable de satisfacción de las necesidades humanas.

Las guerras mundiales, y en especial la segunda, pusieron en evidencia la capacidad destructiva de los seres humanos, potenciada por la ciencia. Todos los límites del respeto por la vida humana fueron sobrepasados en Auschwitz, y los horrores de Hiroshima y Nagasaki mostraron los peligros de una aplicación inhumana del conocimiento científico. Se comprendió que, además de formar profesionales capaces de incorporar nuevo conocimiento en todas las áreas, era indispensable que la educación, y en especial la educación superior,

---

5 Las ciencias sociales actuales tienen un origen muy reciente. Las humanidades y la historia tienen su origen en la antigüedad, pero la historia como ciencia social, en su sentido actual, junto con la sociología, la antropología y la ciencia política, son posteriores a la revolución francesa. (Ver Wallerstein, I. (1997). La historia de las ciencias sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F.). Hoy vivimos una revolución importante, que disuelve los límites entre las ciencias sociales. (Ver Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian. Siglo XXI editores, México.



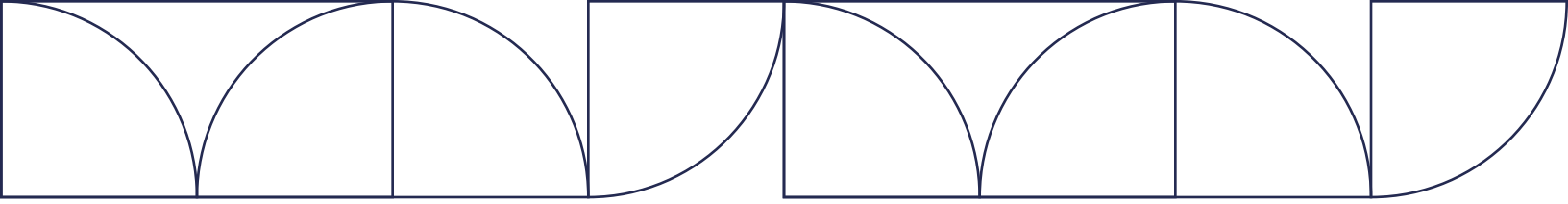
se ocupara del desarrollo de una conciencia crítica basada en el respeto por la humanidad.

No es extraño que el primero de los fines de la educación superior en Colombia se formule así: “profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”.

En la segunda mitad del siglo XX, renació el optimismo y al final del siglo era evidente que el conocimiento se había convertido en la principal fuerza productiva en el mundo. La misma ciencia mostró que los recursos del planeta son finitos, que es necesario aprender a cuidar la casa compartida y que tenemos que cambiar de modo de vida si estamos interesados en la supervivencia de la especie. Hoy estamos preocupados por el futuro de la humanidad y la historia más reciente pone en cuestión la confianza en que hemos superado definitivamente la barbarie. Sabemos que el conocimiento no sustituye la formación en los principios de la vida en común, pero también para responder a la necesidad de una humanidad responsable seguimos confiando en el conocimiento. La educación, y la educación superior capaz de formar líderes que sean ciudadanos responsables y solidarios, nunca ha sido tan importante como ahora.

La transformación científico-tecnológica y la transformación social están cada vez más vinculadas entre sí y las grandes transformaciones de la tecnología afectan rápidamente la cultura. Las soluciones que se plantean para los problemas emergentes dependen inmediatamente de la información con la que se cuenta y, en últimas, de la producción y apropiación de conocimientos. El conocimiento sigue siendo, por ello, en la práctica, la mayor fuerza productiva imaginable. Pero, al mismo tiempo, es cada vez más urgente el rescate del pensamiento crítico y de la sensibilidad social y estética.

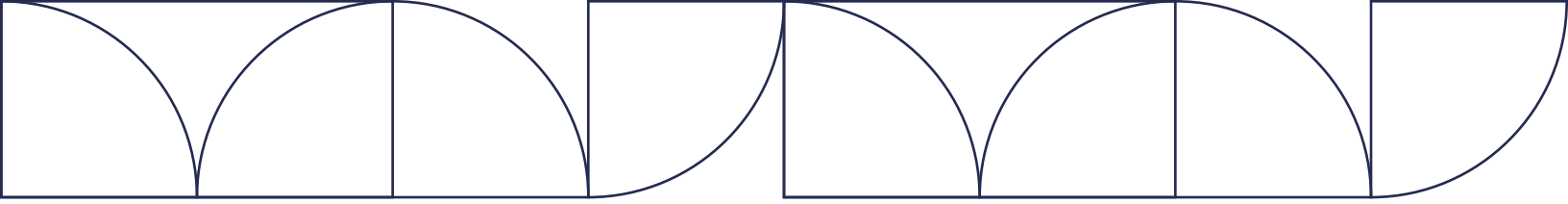
Las nuevas herramientas tecnológicas de la información y la comunicación abren posibilidades nuevas de circulación y apropiación



del conocimiento y posibilitan nuevas formas de trabajo colaborativo. La información acumulada, potenciada por la inteligencia artificial, promete resolver casi inmediatamente cualquier pregunta, de modo que hoy se dispone de información suficiente para tomar decisiones rápidas en muchos campos de la vida práctica. La velocidad es la clave en el mundo de la competencia generalizada, pero el acceso a la información no sustituye la reflexión sobre las consecuencias sociales de las decisiones que las instituciones y los programas de educación superior hacen posible.

En las instituciones de educación superior se dan encuentros reales de saberes muy diversos. No se trata sólo de las interacciones entre estudiantes provenientes de distintas regiones y distintas culturas que, a través del diálogo, aprenden que su imagen del mundo y de los otros no es la única posible y que la diferencia entre las miradas amplía su propio horizonte, se trata también de la comprensión que hace posible el encuentro interdisciplinario. El diálogo entre las perspectivas de las distintas disciplinas se convierte en una experiencia de formación que revela por ejemplo los problemas éticos y sociales involucrados en las decisiones técnicas. Las interacciones entre profesores y estudiantes de una misma área del conocimiento permiten avanzar en el dominio de ese campo, pero las interacciones que se dan en los espacios sociales de la institución son definitivas en la formación de ciudadanos críticos y responsables.

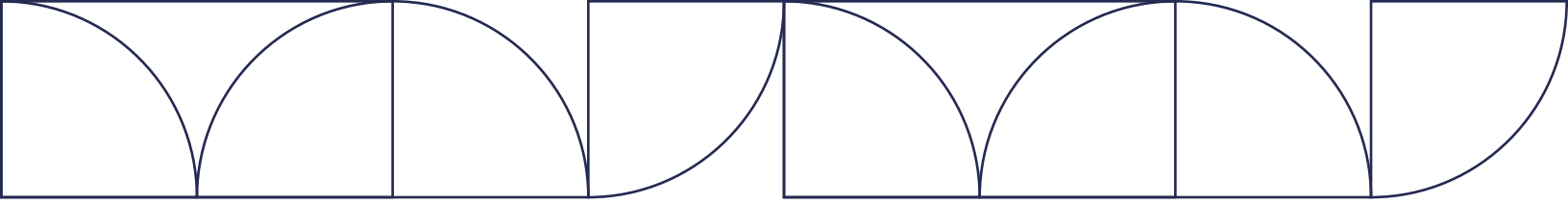
La tecnología se ha convertido hoy en objeto de las ciencias sociales de un modo similar a como las máquinas atrajeron la atención de Galileo y Descartes en el siglo XVII y los llevaron a pensar en la máquina del mundo. Se profundiza en el análisis conceptual de los procedimientos y se reflexiona sistemáticamente sobre los cambios que las innovaciones de la tecnología producen en el trabajo y sobre los efectos de las nuevas tecnologías en la cultura. Se convierten en objeto de estudio los puentes que se construyen entre los escenarios ideales de las teorías y las condiciones reales



de su aplicación y se avanza, en general, en la investigación sobre las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Son temas importantes de reflexión en el debate sobre la educación superior el papel de la formación técnica y tecnológica en la sociedad actual, la necesidad de esta formación para el desarrollo de los territorios y la urgencia de los cambios en los procesos productivos. La apropiación de las innovaciones tecnológicas y la exploración de sus efectos en la vida social y en el trabajo, así como el análisis de las dinámicas de reconocimiento de la importancia de los procesos formativos en este campo y la reflexión sistemática sobre los cambios pedagógicos que estos requieren obligan a las instituciones técnicas y tecnológicas a ampliar los espacios de discusión y de construcción de conocimiento sobre su identidad y sobre su lugar en el país y en el mundo. La investigación ha dejado de ser una actividad exclusiva de las universidades y aparece en las instituciones técnicas profesionales y en las instituciones universitarias o las escuelas tecnológicas como una característica propia de toda la educación superior. Nunca tanto como ahora se hace necesaria la colaboración entre los distintos tipos de instituciones encargadas de la educación superior para asegurar su pertinencia sin poner en riesgo su autonomía.

## Autonomía

El conocimiento se traduce, en un tiempo cada vez más corto, en acciones que transforman el mundo. Por ello debe estar necesariamente acompañado del pensamiento crítico y de un sentido de responsabilidad social. Dado que la posibilidad de definir y juzgar los cambios posibles de las sociedades y de sus contextos, y de hacer efectivos esos cambios, depende enormemente del conocimiento y de la crítica, a ninguna comunidad humana puede serle impedido el acceso a las herramientas conceptuales que le permiten configurar responsablemente su futuro y adecuar sus acciones para hacerlo posible. Ningún gobierno, sector social o económico, ningún partido



político o grupo religioso que haya accedido al poder puede aducir razones válidas para privar a la sociedad del acceso al conocimiento que le permite subsistir, comprenderse mejor y darse una forma a sí misma. El conocimiento integralmente concebido es un bien social que debe estar a disposición de las colectividades que lo emplean para resolver sus problemas. Por estas razones el acceso al conocimiento se ha convertido en un derecho humano fundamental y nadie puede, legítimamente, limitar la autonomía que requiere la producción de este bien social.

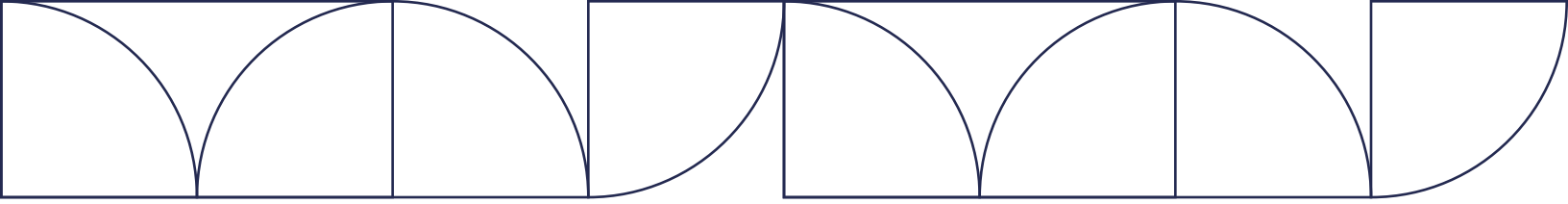
Aunque en el mundo se ha ampliado el número de las instituciones en las cuales se adelanta investigación, y algunas grandes empresas han creado sus propios centros de producción de conocimientos orientados fundamentalmente a incrementar la productividad de sus procesos, en América Latina las instituciones de educación superior siguen siendo los espacios en los cuales se construye el conocimiento más significativo para la sociedad y para las comunidades académicas mismas. Como ha señalado en repetidas ocasiones el exconsejero del CNA, Guillermo Páramo, las instituciones de educación superior son los sabios de la modernidad y ninguna sociedad puede renunciar a conocer la opinión de sus sabios<sup>6</sup>.

La autonomía universitaria es expresión de la voluntad de una nación de poner a su servicio el conocimiento para estudiar y resolver sus problemas importantes y urgentes y de afirmar su identidad y su lugar en el concierto de las naciones. Es natural que la decisión de definirse como un Estado social de derecho, orientado a la participación de todos en las decisiones que los afectan, a la igualdad y a la construcción de una sociedad justa y pacífica, implique para nuestro país el reconocimiento de la autonomía universitaria. Hacer realidad los postulados de la Constitución Política requiere impedir el silenciamiento de la crítica y la imposición del silencio sobre lo que requiere ser cambiado.

Un propósito nuclear de la educación superior es formar integralmente a los estudiantes, poniendo a su disposición las condiciones

---

<sup>6</sup> Ver: Páramo, G. (2003). *Sentido cultural de la autonomía universitaria y de la vigilancia de su calidad, en Educación superior, calidad y acreditación*. Tomo 1, CNA Colombia, Bogotá, p.p.33-52.



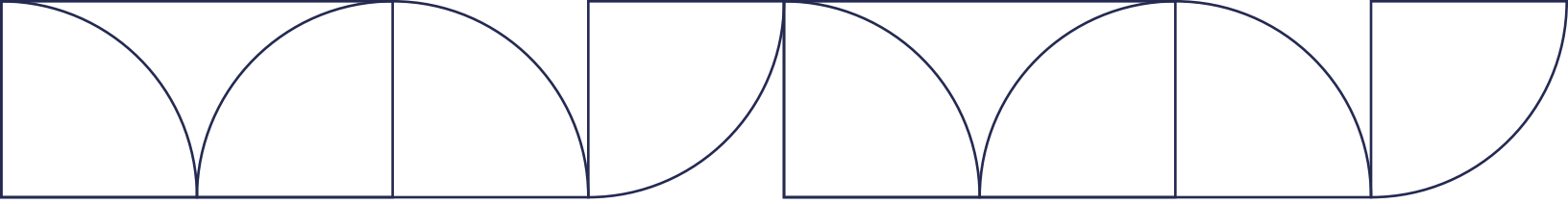
y las herramientas que requieren para convertirse en personas responsables y críticas, capaces de integrar su propio proyecto de vida al proyecto colectivo, de aportar con su conocimiento y su trabajo al desarrollo nacional y regional, y de promover, y contribuir a hacer realidad, los cambios que requiera el país. El ser humano, como ser social y como individuo (sólo como ser social se puede ser un individuo humano), es autónomo cuando es capaz de asumir la responsabilidad sobre sus acciones y sobre las consecuencias que se derivan de ellas. Entender la autonomía como condición básica de la responsabilidad social permite resolver la aparente contradicción entre la educación superior como lugar privilegiado de la autonomía y la educación superior como espacio de formación en el compromiso con la sociedad. La educación superior es autónoma precisamente por la importancia de su función social.

El ideal de la democracia es la unión de voluntades que construyen un destino compartido dando prioridad al interés general sobre el particular. Para ello, de acuerdo con Martha Nussbaum, la educación debe formar personas capaces de reflexionar críticamente sobre sus propios criterios para la acción (autoexamen socrático); que puedan abrirse a la comprensión del otro, “ponerse en su lugar” y ser sensibles a su placer o a su dolor (empleando de su “imaginación narrativa”); y que tengan una conciencia que les permita ir más allá de sus intereses particulares o de grupo y preocuparse por la supervivencia del conjunto de la humanidad (“ciudadanía planetaria”)<sup>7</sup>. Si, en lugar de ello, la educación superior se orienta por fines de lucro y descuida la tarea de formar ciudadanos solidarios y responsables, estará ignorando el papel central que cumple como lugar del conocimiento socialmente útil y de “cultivo de la humanidad”<sup>8</sup>. La formación integral permite descubrir alternativas de realización personal y de felicidad completamente diferentes de las que se derivan de la competencia generalizada y de los fines de lucro que ponen en riesgo la humanidad cuya fuerza ha radicado, desde el comienzo de la historia, en la solidaridad.

---

<sup>7</sup> Ver Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Katz, Buenos Aires

<sup>8</sup> La expresión es también de Martha Nussbaum y sirve de título a otro texto en donde desarrolla más extensamente los tres elementos claves de la formación mencionados: el autoexamen socrático, la imaginación narrativa y la ciudadanía planetaria.

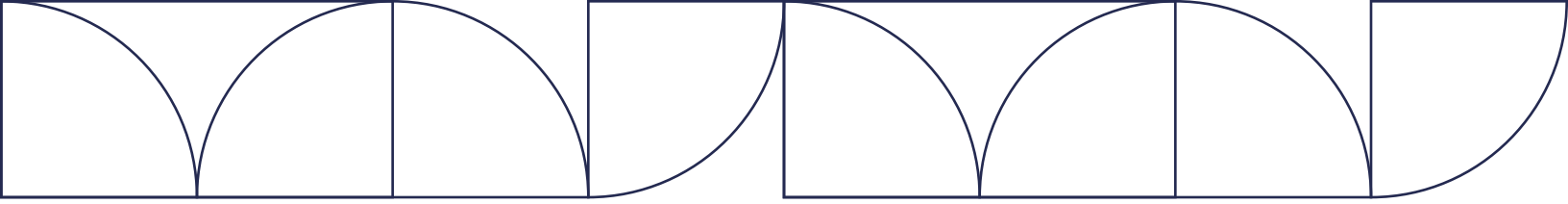


A las grandes tareas mencionadas de la formación profesional y ciudadana y la investigación es importante añadir la tercera de las funciones misionales que cumple la educación superior: se trata de lo que se la ha llamado en Colombia “extensión universitaria”, y en otros países de Latinoamérica se llama de “vinculación”. Esta función, incluye, como se sabe, muy distintas actividades relacionadas con el trabajo solidario de aplicación de los conocimientos en apoyo a la comunidad; con el entrenamiento de los estudiantes en la empresa, en tareas y circunstancias similares a las que pueden encontrar más tarde en el ejercicio profesional; con el trabajo en equipo sobre problemas del contexto, en colaboración con otros actores que contribuyen a la transformación de la vida social, y con la participación en estudios o en procesos de solución de problemas relacionados con el campo de formación.

Hace unos 30 años, Michael Gibbons y sus colaboradores plantearon la necesidad de añadir a lo que podría llamarse el “Modo uno” de la producción de conocimiento (que se refiere al trabajo de las comunidades académicas del mundo, en el que se resuelven problemas específicos de estas comunidades y se obtienen resultados que son valorados por las comunidades mismas y publicados en revistas especializadas), un nuevo “Modo dos” de producción de conocimientos en los contextos mismos de su aplicación, que responde a necesidades y situaciones problemáticas concretas, y que implican un trabajo interdisciplinario cuyos resultados serán juzgados por quienes están directamente involucrados en esas problemáticas (las comunidades o las empresas). Un punto de partida importante de este último tipo de problemas es la comprensión de que, aunque los académicos son quienes pueden construir una representación coherente y confiable de los problemas y proponer las soluciones adecuadas a los mismos, se requiere la participación de otros actores, además de los directamente afectados, como los financiadores y los funcionarios que toman decisiones, sin los cuales puede ser imposible implementar prácticamente las soluciones<sup>9</sup>.

---

9 Quienes hace un cuarto de siglo nos entusiasmos con el Modo 2 de producción de conocimientos, que negaba la separación entre producción y aplicación del conocimiento y mostraba la necesidad de atender a las necesidades sociales desde una perspectiva interdisciplinaria, centrada en la solución de problemas concretos de la vida colectiva de actores que serían los encargados de juzgar la validez y legitimidad de las soluciones propuestas desde esta investigación comprometida, quedamos desconcertados cuando Michel Gibbons puso el énfasis de su Modo 2 en la economía. Uno de los libros más leídos en los últimos tiempos, Sin fines de lucro, de Martha Nussbaum, al que aludimos en nota anterior, parte de la preocupación que produce el debilitamiento de las ciencias sociales y humanas en las instituciones de educación superior y pone en el núcleo de la formación, como vimos, la capacidad de autoexamen y autocrítica, la imaginación narrativa que permite ponerse en el lugar del otro y la ciudadanía planetaria que permite asumir responsabilidades con la humanidad y con el planeta.



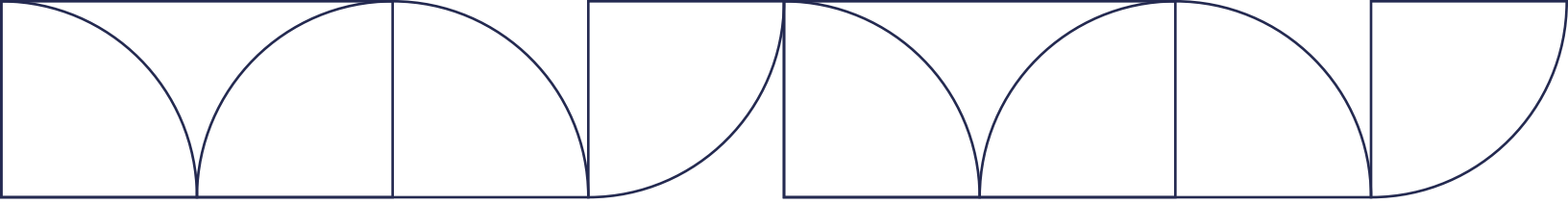
Como es sabido, las tres funciones de docencia, investigación y extensión se vinculan entre sí y se fortalecen mutuamente. La investigación pone en práctica una relación activa con el conocimiento que es la misma a la que aspira el proceso de formación: se trata de reconocer los problemas, de formularlos en el lenguaje adecuado considerando los factores que deben ser tenidos en cuenta para su solución y de implementar las soluciones que se formulan a partir de la comprensión teórica de las situaciones. Lo que caracteriza esta actitud frente al conocimiento es la disposición a interpretar las situaciones problemáticas y a actuar coherentemente con esta interpretación. No se trata de resolver un problema que se ha planteado como un ejercicio de aplicación de lo aprendido, sino de asumir autónomamente el trabajo de comprensión y de búsqueda de alternativas de solución a una situación concreta en la cual el estudiante se involucra como explorador que transforma el contexto. Por eso es muy importante que los profesores sean investigadores. Las nuevas pedagogías forman investigadores desde los primeros pasos de apropiación de los conocimientos porque los profesionales de hoy deben enfrentar situaciones que cambian muy rápidamente y deben estar preparados para continuar apropiando y construyendo conocimiento durante toda su vida, ya que no podemos predecir lo que ocurrirá en un plazo tan largo como el que ocupa la formación profesional<sup>10</sup>.

## Calidad

En el contexto de la nueva sociedad del conocimiento, cuando el acceso a la educación, y a la educación superior, se convierte en un derecho fundamental de los ciudadanos, y la misma formación ciudadana, como uno de los grandes ejes de la formación integral, se establece como objetivo de la educación superior, resulta inevitable que la sociedad se preocupe por asegurar y mejorar permanentemente

---

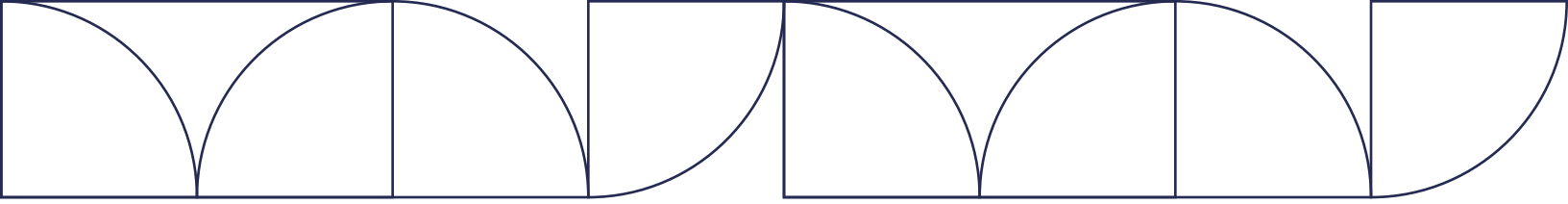
<sup>10</sup> Ya en 1897 decía Dewey: "Con el advenimiento de la democracia y con las condiciones industriales presentes, no nos es imposible prever qué será la civilización dentro de veinte años; por lo cual es imposible preparar al niño para ciertas condiciones fijadas desde el presente. Prepararlo para la vida no puede significar otra cosa que proporcionarle el dominio de sí mismo, que quiere decir educarlo de manera que pueda usar siempre plenamente sus capacidades; es decir, que su vista, oídos y manos lleguen a ser instrumentos obedientes; fieles a las órdenes de la voluntad, que su juicio sea capaz de descubrir las condiciones en que ha de trabajar y que sus fuerzas de realización se acostumbren a obrar con economía y eficacia". Dewey, J. (1926). *Mi credo pedagógico*, en Obras de Dewey, Vol. II, Ensayos de Educación. Ediciones de la lectura, Madrid, p. 133.



la calidad de los centros de educación superior y de los programas en donde los profesores y los estudiantes siguen reuniéndose alrededor del conocimiento, y en donde se forman los líderes. El propósito central de la acreditación es, como se sabe, contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior.

El Diccionario de la Real Academia define la calidad como “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permite juzgar su valor”. Dado que la calidad depende de la naturaleza de aquello que se juzga, su significado está ligado a las cualidades que son objeto de examen. No hay, pues, un criterio universal de calidad y es necesario definir en cada caso el sentido específico del término. La educación superior es un campo de trabajo que contiene una enorme diversidad. Cada institución de educación superior (y cada programa) es un organismo vivo que se transforma sin cesar, que tiene una identidad única y que, sin embargo, pertenece a un género, por lo que es posible encontrar algunas notas comunes al universo de los individuos distintos.

El CNA ha construido un modelo compuesto de factores, características y aspectos comunes a las distintas instituciones o programas que, gracias al modo como es apropiado y llenado de contenido por las instituciones o los programas que lo recogen como horizonte de reflexión sobre su propio trabajo permite formular un juicio sobre el modo como una institución de educación superior, una unidad académica o un programa cumple sus funciones propias y alcanza los objetivos que persigue y hacer recomendaciones de mejoramiento. La universalidad de ese modelo le permite pensar la calidad como algo que puede reconocerse en términos de rasgos generales (que son comunes a tipos de instituciones o programas) y rasgos únicos (que distinguen cada institución o programa de otras instituciones o programas semejantes). La calidad de una institución o de un programa está asociada en este modelo a su identidad propia y única, y al modo como realiza las tareas que exige el cumplimiento de su proyecto propio.



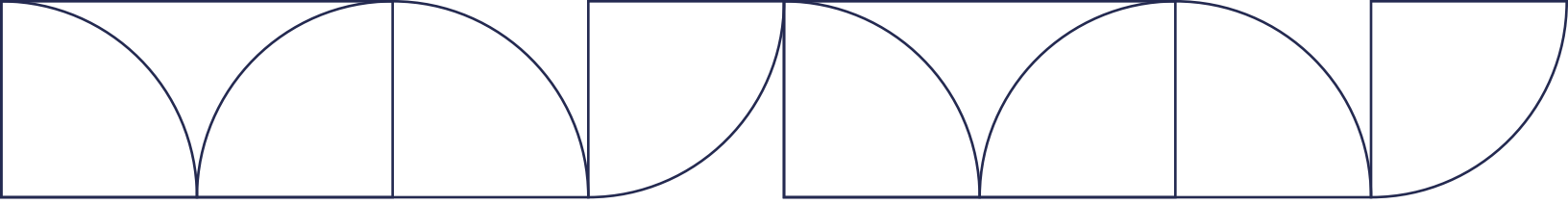
Atendiendo a la gran diversidad de instituciones y de programas, el modelo se ha pensado como un sistema de referencias generales que permiten a la institución de educación superior o al programa definir las características específicas de su identidad institucional, su misión y su proyecto educativo institucional propio. Por esta razón, en lugar de definir estándares universales, el peso central de la evaluación está en el trabajo de autoevaluación que realiza la institución y en el trabajo de los pares académicos que pueden ser reconocidos como tales por los académicos de la institución o del programa porque tienen el conocimiento suficiente de lo que es una institución de calidad o porque conocen el paradigma del programa específico y juzgan su objeto de evaluación atendiendo a los fines y exigencias de la educación superior y de las comunidades académicas y a los objetivos del proyecto que autónomamente ha formulado la institución o el programa. El sistema de acreditación colombiano tiene así su soporte de legitimidad en la colaboración que establece con las comunidades académicas y las instituciones de educación superior del país<sup>11</sup>.

Estas aclaraciones son necesarias porque el concepto de calidad se ha asociado con frecuencia al trabajo de producción de mercancías, a las mercancías mismas y a la prestación de servicios, en un sentido asociado a la eficiencia y a la satisfacción de quienes emplean esas mercancías o utilizan esos servicios. Por ello es importante recordar que la educación no es una mercancía sino un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (Constitución Política de Colombia artículo 67). Como derecho, la educación no puede asimilarse a un objeto o a un servicio cuyo objetivo central es la satisfacción del cliente. Como servicio público, la educación cumple las condiciones de lo público. Esto significa, en palabras de Guillermo Páramo, que atiende a lo coyuntural, pero da prelación a lo estratégico, considera lo urgente, pero da prelación a lo importante, toma en cuenta los intereses particulares, pero se orienta por el interés general<sup>12</sup>. La educación es un derecho, entre

---

<sup>11</sup> Ver Revelo, J. y Hernández C. A. (2003). The National Accreditation System in Colombia, International Institute for Educational Planning, UNESCO, París.

<sup>12</sup> Ver Páramo, G. (1995). Universidad Nacional, universidad del Estado. En Reforma Académica. Documentos. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

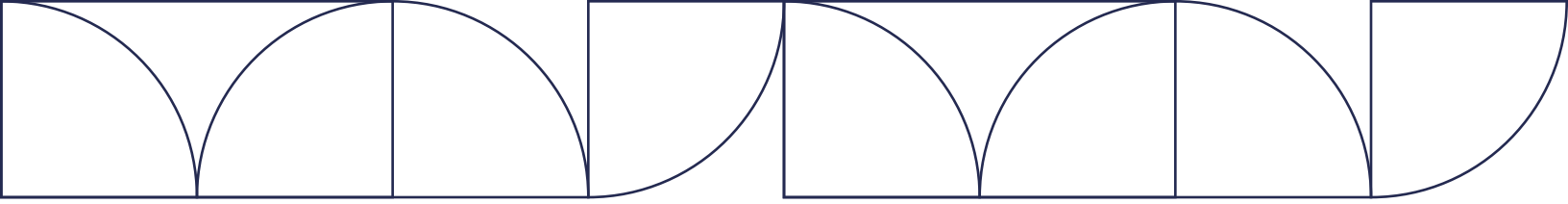


otras cosas porque es una condición fundamental de la vida colectiva. De ella dependen la apropiación social del conocimiento históricamente acumulado y la formación de las nuevas generaciones en los principios que guían las interacciones entre los ciudadanos y que garantizan el reconocimiento y el respeto mutuo necesarios para la convivencia y para la satisfacción de las necesidades sociales. No se trata en la educación de adecuar un objeto inerte para satisfacer necesidades previamente conocidas; se trata de la formación de seres inteligentes y sensibles cuyos sentidos se transforman con la experiencia y el conocimiento, y que se dan forma a sí mismos en el contexto de sus interacciones con el mundo que los rodea y con los otros seres humanos.

Todas las instituciones responsables de la educación superior acreditables están comprometidas con la formación del ser humano integral y buscan que los profesionales sean capaces de contribuir a la sociedad de modo coherente con las expectativas asociadas a su formación. Esto se traduce en la preocupación por asegurar la formación de profesionales idóneos y ciudadanos responsables. En coherencia con la tarea estratégica de la educación superior, se han formulado, entre los principios de la acreditación, la apropiación social del conocimiento, la colaboración, la pertinencia, la equidad, la coherencia, la adaptabilidad, la relevancia y la responsabilidad social.

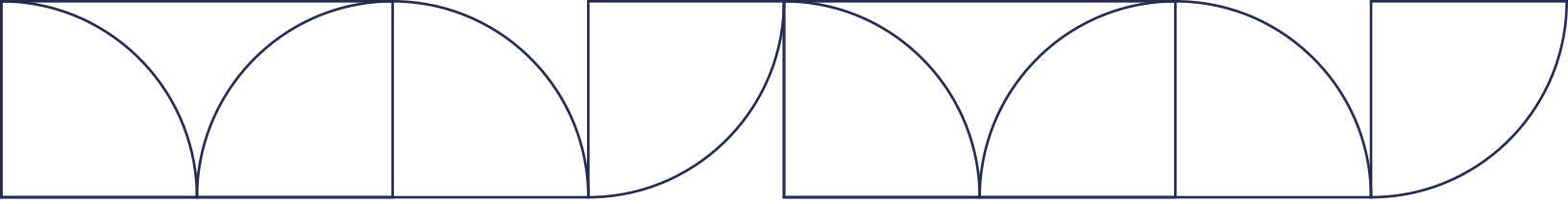
## Colaboración

La aplicación del conocimiento implica, cada vez con más frecuencia, la colaboración permanente entre los profesionales que conocen los fundamentos de las soluciones que proponen y las comunidades que implementan esas soluciones y que serán directamente afectadas por ellas. Esta última consideración nos remite a un principio del modelo de acreditación del CNA, al que hemos estado aludiendo todo el tiempo: la colaboración. En el modelo se reconoce que la colaboración “es la base del trabajo mancomunado y el aprendizaje



mutuo de las comunidades académicas de todo el mundo”. Nadie desconoce que el desarrollo de la investigación es efecto de la colaboración entre personas que comparten una problemática, un lenguaje y unos procedimientos de trabajo. Estas personas pueden estar en lugares muy distantes entre sí y hablar distintas lenguas, pero pueden trabajar juntas gracias al desarrollo actual de las tecnologías de la información y de la comunicación que permiten constituir grupos disciplinarios e interdisciplinarios internacionales. Los académicos se leen mutuamente y contrastan sus puntos de vista con el trabajo que sus colegas publican en revistas especializadas. Esta colaboración puede salvar grandes distancias en el espacio y en el tiempo gracias a la lectura y la escritura.

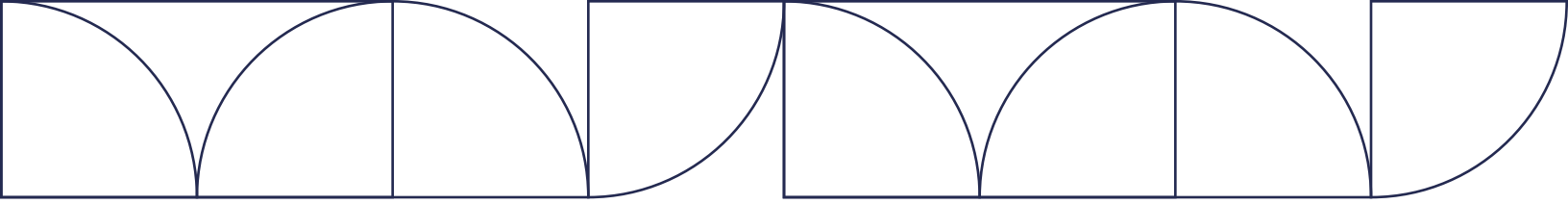
La colaboración entre los investigadores y actores del territorio ocurre en una confluencia de intereses sobre una misma problemática. Esta colaboración garantiza la pertinencia de los conocimientos y el aprendizaje mutuo resultante del diálogo de saberes. El aprendizaje colaborativo entre estudiantes permite adecuar los ritmos y los tiempos, plantear las preguntas sin las limitaciones de la jerarquía entre profesores y estudiantes y de los tiempos determinados para el desarrollo del currículo, y llenar los vacíos previos de los estudiantes, que parecen a veces inconfesables en la relación pedagógica tradicional. La historia del conocimiento humano debe mucho a la colaboración entre los miembros de los grupos de investigación, entre las comunidades universitarias y los habitantes de sus entornos, entre expertos de distintas instituciones, entre los profesores y entre los profesores y los estudiantes. La ciencia crece sin cesar y exponencialmente precisamente porque es fruto de un trabajo colaborativo. En todas las áreas del saber se han ido desarrollando lenguajes y técnicas específicas que permiten articular el trabajo de los investigadores de todo el mundo. El dominio de estos lenguajes es una condición fundamental para la cooperación y para inferir con plena responsabilidad las consecuencias de las intervenciones posibles en determinadas circunstancias. Sólo los profesionales y



científicos que conocen el lenguaje que permite acceder plenamente al significado y las condiciones de aplicación de los conceptos, pueden dar razón de la legitimidad de un proceso formativo y es por eso por lo que el Consejo Nacional de Acreditación sólo puede cumplir su función con la colaboración de las instituciones y de los pares. Por ello también se incluye en el juicio sobre la calidad una visita a la institución en la que pueda establecerse el diálogo entre evaluadores y evaluados y posibilite el aprendizaje mutuo. Parte de este aprendizaje se ha dado previamente en la construcción y en la lectura del informe de autoevaluación en el que en la institución formula su propósito, pone en evidencia su identidad y da razón de las acciones a través de las cuales hace realidad esa identidad y cumple sus propósitos.

La acreditación se consolida así, como un diálogo solidario y productivo que se da inicialmente, en la autoevaluación, entre los miembros de la comunidad institucional; que continúa entre éstos y los pares, en el momento de la evaluación externa; y que concluye, como diálogo con la palabra escrita, en la lectura crítica del informe de pares por parte de los académicos de la institución y del Consejo Nacional de Acreditación, encargado de llegar al último consenso argumentado sobre la calidad. Todos estos diálogos tienen un mismo propósito, reconocer y contribuir a mejorar la calidad de la educación superior. En la medida en la cual este diálogo se difunde y se convierte en objeto de reflexión por parte de los académicos y de la sociedad, se cualifica la tarea de la institución, la de los pares y la del Consejo Nacional de Acreditación.

Algunas instituciones amplían el horizonte de esta conversación intercambiando sus experiencias en acreditación. Algunos de los aprendizajes que se producen en el diálogo de los académicos de la institución o del programa con los pares llegan hasta el aula. Algunas de las propuestas que permiten a una institución fortalecer sus vínculos con el entorno se propagan en los diálogos que se establecen



entre los académicos y entre las instituciones. La conversación en que consiste la acreditación contribuye así a difundir ideas y expectativas, iniciativas y realizaciones, perspectivas de análisis y propuestas de acción que se articulan con el propósito compartido de reconocer la calidad y contribuir a su mejoramiento.

Un sueño parcialmente cumplido del CNA es acompañar la colaboración entre instituciones Para que puedan compartir sus estrategias de mejoramiento permanente, clarificar en el diálogo interinstitucional sus diferencias y su propia identidad, y trabajar mancomunadamente para aprovechar ventajas relativas y recursos, para adelantar proyectos compartidos de investigación y extensión, para intercambiar sus experiencias de mejoramiento permanente y para ampliar las oportunidades de formación integral de sus estudiantes.

Foto  
Anastassia Anufrieva,  
Unsplash.



# Contexto y origen del sistema de acreditación en Colombia: testimonio de un caminante

*Luis Enrique Orozco Silva*

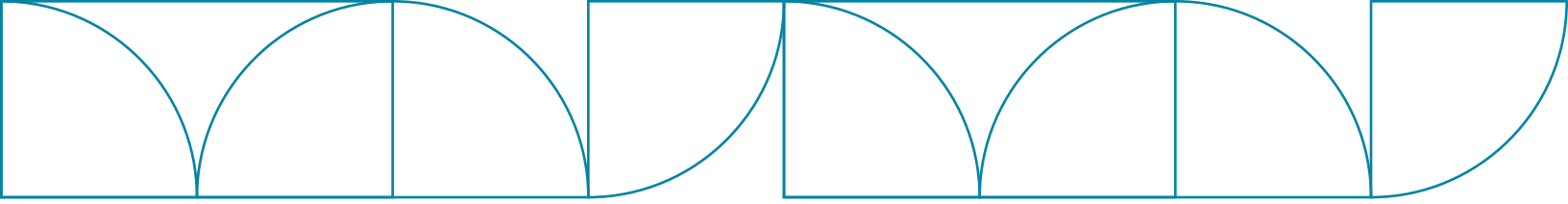
[Volver a índice](#)

**C**omprender el significado de la evolución del Sistema de Acreditación en Colombia exige una referencia al contexto en que se creó, a las turbulencias que por entonces agitaban el clima del Sistema de Educación Superior en su conjunto y a la necesidad sentida por parte del Estado, de algunas instituciones y de la sociedad en general de hacer los cambios necesarios para disolver los problemas que por entonces aquejaban a la prestación del servicio público de educación en su nivel terciario.

El texto que sigue constituye un testimonio de quien participó activamente en el proceso de conformación del Sistema Nacional de Acreditación y a quien, como miembro, con otros colegas del primer Consejo Nacional de Acreditación (CNA), correspondió la primera formulación del modelo que ha hecho su camino y este año cumple treinta años de funcionamiento. En este apartado, se describe de forma breve el contexto regional, las turbulencias que este contexto produjo en el sector de la educación superior colombiano y cómo se generó y estableció como respuesta la creación del Sistema Nacional de Acreditación.

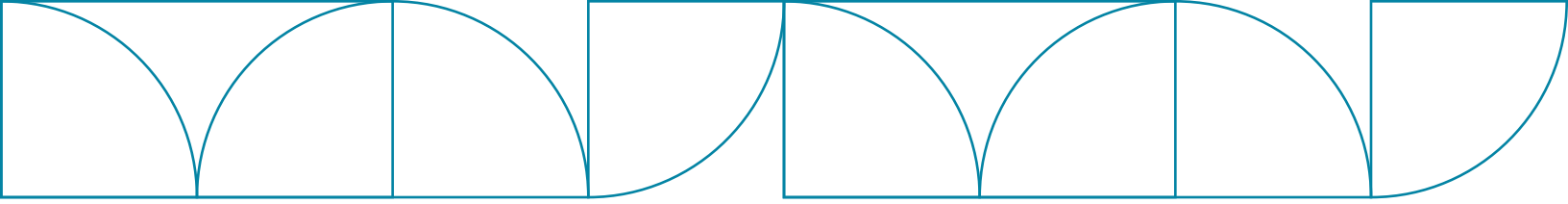
## Contexto regional

Terminaba la “década perdida” de los ochenta y a pesar de la diferencia existente entre los sistemas de educación superior de la región, la discusión giraba en torno a los elementos comunes



que exigían reflexión y análisis, por parte de los expertos y de los diferentes grupos de interés de las universidades, frente a las dinámicas de transformación social en curso, a las políticas de los diferentes gobiernos en materia de educación superior, frente a las nuevas formas de producción del conocimiento y el papel de este último en la economía global; y finalmente, las nuevas demandas de la sociedad a las universidades en términos de calidad, pertinencia, equidad y eficiencia; todo en un contexto de escasez de recursos (Simón Schwarzman, 1993; Burton R. Clark, 1997).

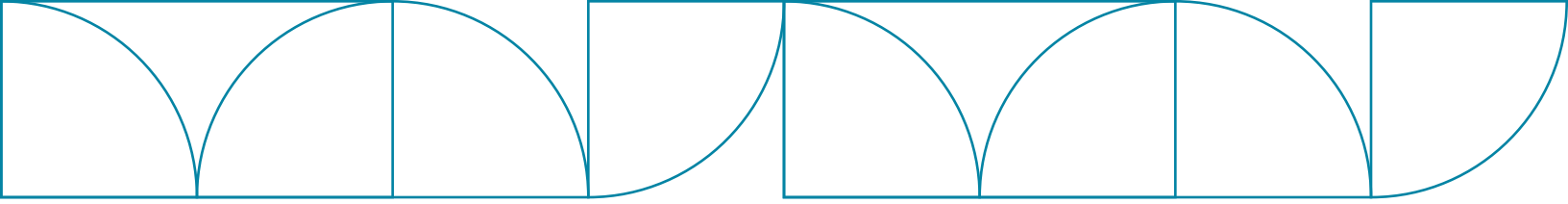
Para el momento, lo que se consideraba que estaba en crisis era la estructura de relaciones entre la educación superior, el Estado y la sociedad en general (J.J. Brunner, 1993). Los ejes de esta estructura se caracterizaban del modo siguiente: a- asignación de los recursos a la educación superior pública con base en asignaciones presupuestales incrementales basadas en los montos del año anterior y en una pauta de distribución entre las instituciones negociada según criterios de tamaño a lo largo de décadas pasadas sin consideración alguna por la calidad del servicio, por el rendimiento de cuentas y por una política de estímulos y de fomento a las instituciones para avanzar en calidad, consolidarse con eficiencia y como factor de equidad social; b- existencia de una política de expansión del sector privado sin una adecuada regulación, propiciando todo tipo de “simonías”; c- en una ausencia de regulación a las dinámicas corporativas internas, renunciando a establecer dispositivos para orientar y direccionar las instituciones en función de metas y objetivos convenidos con el sector. Factores, todos ellos, que generaban una situación en la que el Estado se consideraba un benefactor cuya acción ni orientaba ni generaba motivación alguna a las instituciones; más bien, permitía una creación de instituciones de diferentes modalidades sin exigencias de calidad y de control y que finalmente obligaba a las instituciones a depender de los ciclos de financiamiento fiscal y de la producción de



normas legales y administrativas que asegurasen o no su liberación de toda regulación pública (J.J. Brunner, 1993).

Se habló por entonces de la necesidad de un “nuevo contrato” que permitiera avanzar en la consolidación de un Sistema de Educación de tercer nivel con la capacidad de adaptación, innovación y recursividad, como expresión de su “autonomía responsable” y consciente de la urgencia de una resignificación del estilo clásico de Universidad heredado y cuyas condiciones materiales de reproducción se habían agotado. Pero también, de la conversión del Estado en “Estado evaluador” que desde la distancia cumpliera con su función de inspección, control y vigilancia, más que fiscalizador (Daniel Levy, 1986). Aunque hubo diferentes lecturas de la crisis de la estructura de relaciones entre la educación superior, el Estado y la sociedad en general y por ello mismo diversas alternativas de solución, entre estas últimas siempre se señaló la necesidad de crear un mecanismo de rendimiento de cuentas, basado en el respeto a la autonomía de la Universidad, orientado al fomento de la calidad, de la pertinencia y de la equidad del sistema como un todo; y como mediación para inducir el cambio y la innovación en las instituciones prestadoras de un servicio público.

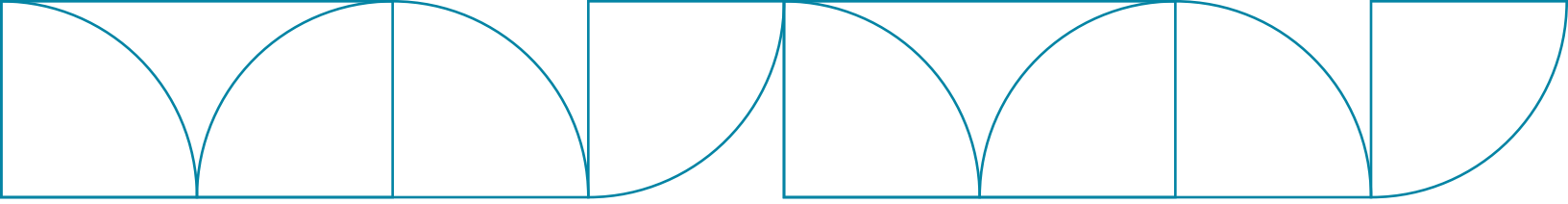
Así las cosas, puede señalarse que la creación de los Sistemas de Acreditación en la región inició su camino como respuesta a una necesidad sentida y no sin dificultades de tipo político en algunos países -ligadas éstas a su experiencia de regímenes militares- por considerar esta iniciativa como violatoria de la autonomía de las universidades; sin embargo, su desarrollo en la región constituyó una realidad variopinta, con grados de implementación muy desiguales. Si bien en Chile, Argentina, México y Colombia se organizaron en forma temprana y con un éxito relativo, al igual que en Brasil en el nivel de los posgrados; en otros, de tamaño relativamente menor, aún diez años después a 1990, como lo indica la literatura al respecto, no se encontraban totalmente consolidados, tales como en Uruguay,



Bolivia, Paraguay. (Emilio F. Mignoni, 1992); En otros casos, como Perú aún se hallaban en fase de organización o replanteamiento. Pero en todos, se habían hecho algunos esfuerzos por parte de los gobiernos, o de las mismas instituciones, bajo el principio de la *autorregulación*, o del ejercicio responsable de la autonomía. (J. J. Brunner, 2014)

## Turbulencias

Las condiciones del escenario regional, con matices diferentes en cada país, se reflejaban ampliamente en el caso colombiano en turbulencias de diferente naturaleza: Por una parte, aquellas que se derivaban de debates internos de las mismas instituciones en materia, por ejemplo, de la necesidad de “resignificar” las funciones sustantivas de las universidades en función de las nuevas formas de producción del conocimiento, del surgimiento de un nuevo paradigma en materia de docencia, con relación al uso del potencial de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje y en la urgencia de asumir los nuevos liderazgos que la sociedad le pedía a la universidad como factor estratégico del desarrollo humano sostenible. Por otra parte, evidencias negativas en la dinámica de funcionamiento del sistema de educación superior tales como: a- la conversión de muchas instituciones del tercer nivel (dada la creciente demanda) en centros de docencia y capacitación más que en ámbitos para la investigación, para el desarrollo de la capacidad de pensar con autonomía intelectual y para incrementar la capacidad para el trabajo que disciplina y propicia la formación de correctos ciudadanos (B. Clark, 1997); b- los efectos de la globalización en curso sobre la gestión de las instituciones que impulsaba a poner la mirada en la movilidad académica internacional de profesores y estudiantes y en la estructuración común de patrones de formación que garantizara la homologación de títulos y equivalencias a nivel internacional; c- la



preocupación creciente por la calidad, dado el aumento de la matrícula y crecimiento de instituciones y programas académicos de diversa modalidad, dando lugar a la conformación de un mercado educativo lleno de asimetrías de información y estratificado verticalmente por calidad; d-incremento del profesorado sin la debida formación académica, generando problemas de calidad en la prestación del servicio; e-inequidad en la prestación del servicio educativo por las dificultades de acceso para los grupos más vulnerables. Para el caso de Colombia, según datos disponibles, para 1974 el grupo correspondiente al 20% de ingresos más altos aprovechaban un 60% del subsidio público a la educación superior; mientras el 40% más pobre, solo el 6%. Pero, además, una desconfianza e insatisfacción de los empleadores en la pertinencia de la formación de los egresados. Todas estas turbulencias, en el caso colombiano, tuvieron lugar en medio de una masificación de la matrícula en educación superior cuyas raíces se remontan a las transformaciones de la sociedad desde los inicios de la industrialización (1940) y de modo particular por el crecimiento de las clases medias, el ingreso de la mujer a la universidad, la emigración del campo a la ciudad y el surgimiento de las ciudades intermedias (Ricardo Lucio, 1992; Carmen García Guadilla, 1996; Francisco López Segrega, Globalización y Educación superior en América Latina y el Caribe, 2001).

Se configuraba así un escenario que colocaba a las instituciones -como lo señalara B. Clark- en un “vértigo de adaptación”, enfrentando una fuerte crisis de legitimidad frente a los gobiernos, a los usuarios de sus servicios y a la sociedad en general (B. Clark, 1989; Luis Enrique Orozco Silva, 1988)<sup>13</sup> que hizo necesario- como en otros países- identificar la necesidad de contar con un mecanismo de rendimiento de cuentas en el marco de un “nuevo contrato” con el Estado y bajo el presupuesto, ya indicado anteriormente, de respeto por la autonomía de las universidades y como ejercicio y expresión de su autorregulación.

---

**13** Para un análisis en detalle de la coyuntura de la educación superior en Colombia para esta época, véase: Luis Enrique Orozco S. “La herencia de dos décadas”, cap. 2, en: La política de cobertura, Eje de la revolución educativa 2002-2008, Universidad de los Andes. Bogotá. De igual modo. Luis Enrique Orozco S. (2013), Tendencias de las políticas públicas en materia de Educación Superior, en: Educación Superior: retos y perspectivas, Cap. 1, Universidad de los Andes, Bogotá. Luis Enrique Orozco S. “Entre la frustración y la Esperanza”, (2014), en: José Joaquín Brunner, Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.

## La acreditación en la experiencia inicial de Colombia

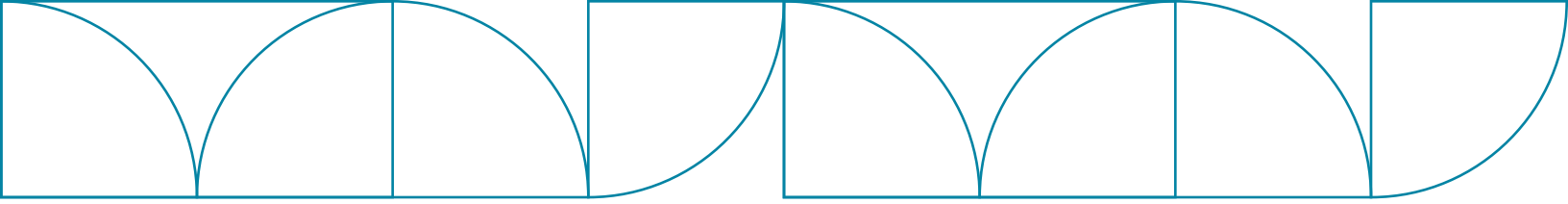
Aunque antes de la década del noventa del siglo anterior existía en el país una especie de “acreditación documentaria” de las instituciones para el inicio de sus operaciones, orientada por el entonces Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y exigida por el Ministerio de Educación antes del Decreto 80 de 1980, según Decreto 0277 de 1959, ésta no obedecía a una intención precisa de contar con una Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; se trataba, por el contrario, del cumplimiento de un requisito jurídico exigido para autorizar su funcionamiento (Luis Enrique Orozco S., 2001).

La preocupación por la calidad y la pertinencia del servicio público de la Educación Superior en razón- como ya se ha señalado- del contexto y del reconocimiento en la Constitución de 1991 de la autonomía de las Universidades, condujo a considerar y a valorar la importancia del rendimiento de cuentas de las instituciones como una exigencia del ejercicio de su autonomía responsable. Exigencia que se expresó normativamente a través de la Ley 30 de 1992, Art. 53, mediante el cual se creó el Sistema de Acreditación y el Acuerdo 06 de diciembre de 1995, que lo ubica bajo la dirección del Consejo de Educación Superior (CESU) y con la finalidad primera del fomento de la calidad de la educación superior: “El Sistema Nacional de Acreditación debe inscribirse en el concepto de fomento de la calidad, es un mecanismo para la búsqueda permanente de más altos niveles de calidad por parte de las instituciones que quieran acogerse a él para el fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y para su mejoramiento”(MEN, Acuerdo 06 de 1995, e )<sup>14</sup>.

En este punto es preciso señalar que la iniciativa de disponer en el país de un dispositivo de rendimiento de cuentas por parte de las instituciones de educación superior se originó en la Comisión

---

<sup>14</sup> Posteriormente, a partir del 2000-2001 el Ministerio de Educación Nacional fijó condiciones de calidad para algunas carreras: Medicina, Psicología e Ingenierías en razón de su alto impacto social y a partir del 2002 se fue implementando esta misma exigencia para todos los programas configurándose de esta manera en el 2003 el “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” (SACES), aunque no se reglamentó hasta el 2006 (Decreto 1767 de 2006); y con el mismo fin, se había creado la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), (Resolución 183 de febrero de 2004); buscando en ambos casos articular las entidades encargadas de modo que cada una tuviera claras sus funciones y que hubiera entre ellas una articulación y coordinación apropiadas (Decretos 2230 y 2232 de 2003) sin que se hubiera logrado que estos organismos funcionaran de modo sistémico; Se trataba, por una parte, de brindar información sobre el sector, a cargo del Sistema Nacional de Información

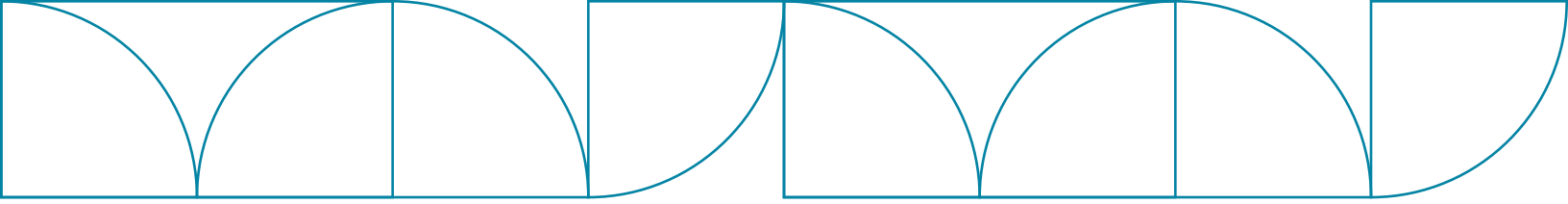


Técnica establecida por el ICFES en 1992 para elaborar la propuesta de reforma del Decreto 80 de 1980 que por entonces constituía el marco normativo del sector. Sancionado el texto de la reforma, el Consejo de Educación Superior (CESU), creado por la misma Ley definió las políticas generales de la acreditación, determinó que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) debería estar compuesto por académicos y explicitó cada uno de los componentes del proceso de acreditación. En este sentido, desde entonces, el CNA tiene bajo su responsabilidad la orientación del proceso de acreditación de las instituciones que de modo voluntario con él se comprometan, “presidiendo y organizando el proceso de acreditación de modo que, una vez realizada la evaluación correspondiente, pueda reconocer la calidad de programas o instituciones y enviar al Ministro de Educación Nacional su concepto sobre la pertinencia de emitir el correspondiente pronunciamiento formal de acreditación” (CNA, 1996); tarea que llevó a cabo el primer grupo de miembros del Consejo, abordando el reto de identificar el modelo que permitiera de modo calificado el rendimiento de cuentas de las instituciones, como ya se ha dicho, como un ejercicio responsable de su autonomía, consciente, como se señaló entonces: “que el Sistema logre altos niveles de calidad es un imperativo del mundo contemporáneo en el que Colombia debe estar inscrita. El cumplimiento de esa meta es responsabilidad del Estado, de las instituciones y de los programas individualmente considerados” (CNA, 1996).

El primer reto por asumir consistía en la identificación del modelo deseable; labor que tenía que ver con los presupuestos sobre los cuales éste se construiría a saber: a- La autonomía de las universidades reconocida en la Carta Constitucional de 1992, que implicaba que la acreditación obedecía a una política de fomento y no de inspección, control y vigilancia establecido por el Estado con el fin de procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos;

---

de la Educación Superior (SNIES), el Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior (SPADIES), el Observatorio Laboral de la Educación Superior (OLE), los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES); y por otra, el control y vigilancia, a cargo del Consejo de Educación Superior (CESU) y de CONACES, a través del otorgamiento del Registro Calificado. Ya desde 1998, mediante Decreto 272, el gobierno había establecido la “Acreditación previa” con el fin de fijar requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y especialización en educación, ofrecidos por diferentes instituciones de educación superior; señalándose en dicho Decreto que dichas instituciones tendrían dos años para la acreditación de sus programas ante el CNA, a partir de cuya fecha las que no lo hicieran o no fueran acreditados serían cerrados.

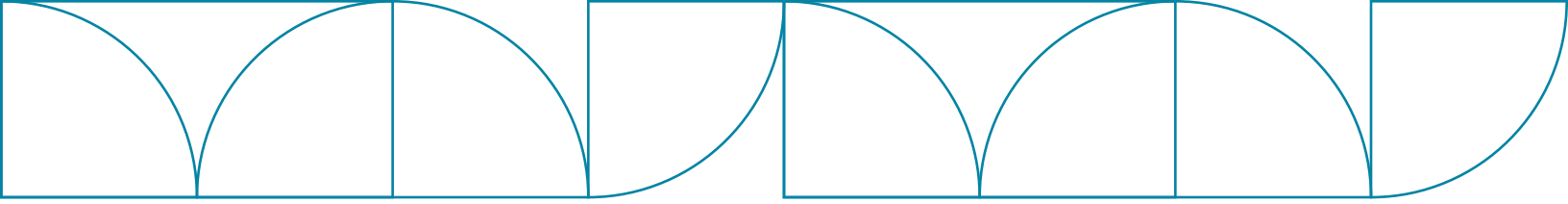


b- su finalidad, por el contrario, era “garantizar a la sociedad que las Instituciones de Educación Superior (IES) cumplen con altos estándares de calidad y realizan sus propósitos y objetivos” (Ley 30/92, Art. 53); c- el cumplimiento de la normatividad que obligaba a tener en cuenta lo determinado por la Ley 30 de 1992 y de modo especial el Decreto 2904 en el cual se definía la acreditación, indicaba quiénes formaban parte del Sistema Nacional de Acreditación y señalaba las etapas y los agentes del proceso implicado; y el Acuerdo 06 de 1995, en desarrollo de lo estipulado en Ley 30, se reiteraban los fundamentos del proceso de acreditación y las características de los procesos de autoevaluación, de evaluación externa y de evaluación final; así mismo, se reiteraba el papel del Consejo Nacional de Acreditación en el conjunto del Sistema (CNA, 1996). En síntesis, en el marco constitucional y legal, autonomía responsable y cultura de la calidad, constituyen la espina dorsal del Sistema de acreditación. La primera, reconocida por la Carta Constitucional de 1991, como “idea regulativa” del actuar de estas instituciones, movilizaba por las comunidades académicas (evaluación de pares), y ejercida por ellas de modo autónomo y responsable (Carta Constitucional de 1991, Art. 27, 68 y 69; Ley 30, Art., 53, 54 y 55)<sup>15</sup>.

La segunda, entendida en un primer sentido, “como un atributo central de algo, resultado de una síntesis de los componentes y los procesos que la producen y distinguen. Por una parte, alude a las características universales y particulares de algo; y, por otra, a los procesos a través de los cuales tales características se configuran. La calidad de algo es aquello que le corresponde necesariamente y que, al faltarle, afecta su naturaleza, su ser propio” (CNA, 1996). En consecuencia, la calidad no es un concepto absoluto; es algo dinámico, procesual. Esta se configura en un “devenir continuo”, a través del cual se genera identidad y se engendra cultura. En un segundo sentido, “la calidad alude a la medida en que ese algo -al que se refiere- se aproxima al prototipo ideal definido históricamente

---

<sup>15</sup> El concepto de “par” fue fundamental en la concepción del modelo por la naturaleza del trabajo que está llamado a realizar y se entendió como un papel desempeñado por personas que se destacan por reunir las notas esenciales que caracterizan el deber ser de los miembros de una comunidad académica y, que por su formación, están en condiciones de evaluar el proyecto académico y el modo como éste proyecto se concreta en la institución y de establecer las conexiones existentes entre lo universal y lo local o regional; pero también profesionales experimentados y reconocidos en el correspondiente campo disciplinario o como directivos de las diferentes tipos de instituciones de educación superior existentes en el país o en el exterior; y, finalmente, expertos de reconocida trayectoria en otros aspectos relacionados con las materias de evaluación en cuestión (CNA, 1996, p. 19).



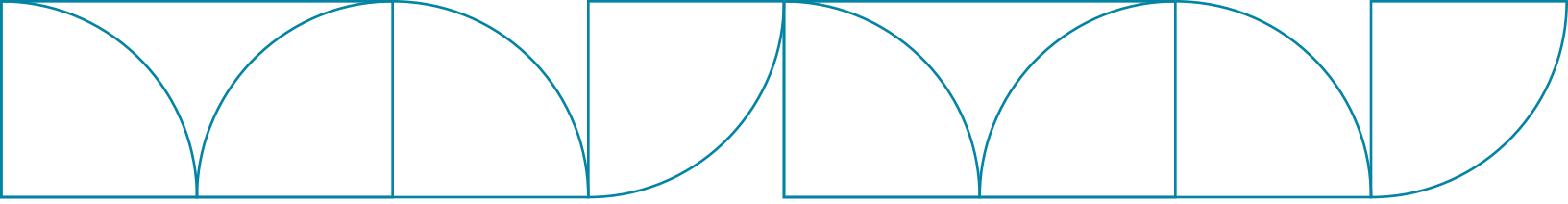
como realización óptima de lo que le es propio, según el género al que pertenece” (CNA, 1996). Lo que significa que se trata de un concepto análogo que en consecuencia se predica de algo en parte de modo igual y en parte en forma distinta.

Para el CNA ese concepto es aplicable a las instituciones de educación superior en tanto que prestan un servicio público y al modo cómo ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate y en consecuencia puede apreciarse en lo que cada institución es por naturaleza (sus características universales)<sup>16</sup>; de igual modo, en lo que históricamente ha sido, su devenir propio y correspondiente a su propio tipo; y en un tercer sentido, en lo que la institución, singularmente considerada define como su vocación primera (su rostro propio). Todas estas características configuran el “Proyecto institucional”, en ellas cada institución se reconoce a sí misma y es reconocida por la sociedad. Por ello mismo, como lo señala la Ley 30 de 1992, estas características impregnan su quehacer cotidiano afectando el campo de las disciplinas que desarrolla, las profesiones para las cuales forma a sus estudiantes y el perfil de relaciones que mantiene con el medio externo (Luis Enrique Orozco Silva. 2001).

En este contexto había un segundo reto por afrontar, esta vez de naturaleza metodológica y que permitió, después de un análisis atento de diversos modelos existentes en el continente europeo y en Estados Unidos de América, asumir que el modelo acogería un porcentaje significativo de características cualitativas; no sería un modelo que privilegiase las variables de insumo, ni de producto en forma exclusiva; sino que atendería, en virtud de la naturaleza del acto educativo, a los procesos académicos; se buscaría un “modelo integrado” de insumos, proceso y producto bajo la idea de sistema dinámico en el cual es fundamental atender las interacciones entre estos componentes y el resultado de tales interacciones en un proceso continuo de reestructuración. Modelo útil para las instituciones en un ejercicio explícito de auto- regulación y bajo un esquema colaborativo e interuniversitario.

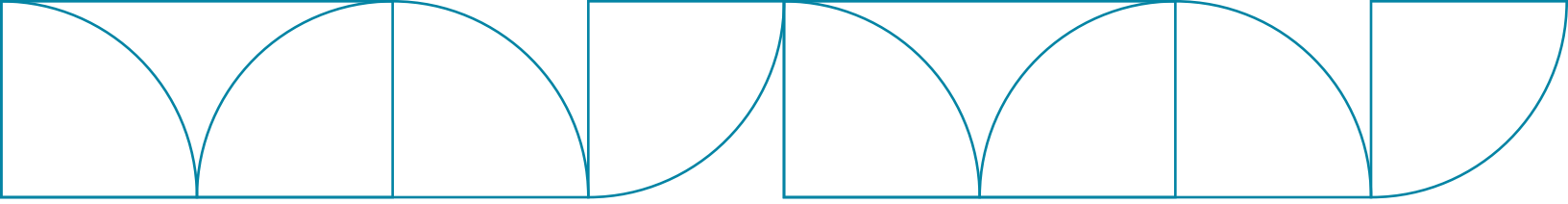
---

<sup>16</sup> Al hablar de Universalidad, el CNA precisó en la primera edición de los “Lineamientos para la Acreditación” “Se trata de la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución que brinda el servicio público de nivel superior; esto es el conocimiento humano, que a través de los campos de acción que señala la ley, le sirve como base de su identidad. En cualquier tipo de institución, el trabajo académico descansa sobre uno o varios saberes, ya sea que produzcan a través de la investigación, se reproduzca a través de la docencia, o se recreen, contextualicen, o difundan a través de múltiples formas. En todos los casos, el conocimiento posee una dimensión universal que lo hace intersubjetivamente intercambiable; su validez no está condicionada al contexto geográfico de su producción; en consecuencia, al institucionalizarse, el saber no pierde su exigencia de universalidad” (CNA, 1996, p.24).



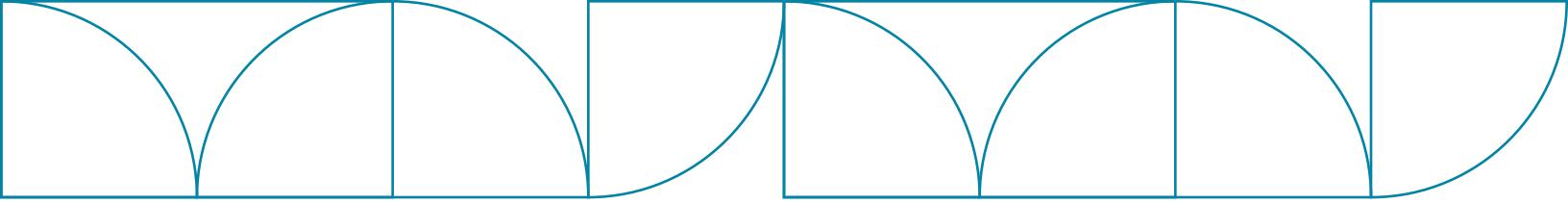
De igual manera, se decidió que inicialmente el modelo de acreditación se aplicaría a los programas académicos de pregrado, pero que, en el análisis de los factores, características y variables a analizar, se tendría en cuenta el grado de cumplimiento de las exigencias propias de cada una de las funciones sustantivas de las instituciones, a saber: docencia, investigación y proyección social teniendo en cuenta su naturaleza, tamaño y complejidad. Un valor agregado de esta opción consistía en no perder de vista el papel pedagógico que el CNA debería desempeñar en el sector para cumplir con su función primera de promoción de la calidad y de generar una cultura de la calidad en el país. Para ello propiciar que los mejores programas existentes en las instituciones fueran susceptibles de ingresar prontamente en el Sistema Nacional de Acreditación era una prioridad, como efectivamente sucedió.

Un tercer reto, para el primer Consejo Nacional de Acreditación (CNA), era de naturaleza política. En esta dimensión se centraron las mayores dificultades debido al juego de intereses expresados con mucha frecuencia en posiciones infundadas teórica y políticamente inconfesables; en la inexistencia de una cultura del rendimiento de cuentas; y en la existencia de un mercado educativo lleno de asimetrías de información. Era político señalar el alcance de los resultados del rendimiento de cuentas a través del modelo; la temporalidad de la certificación para las instituciones; el alcance de las decisiones del CNA; el rol de los pares en el proceso; y finalmente el uso de los resultados y su repercusión en el mercado de cupos existente. De todos estos tópicos, quizá el de mayor alcance tenía que ver con el papel de la comunidad académica (los pares, únicos jueces legítimos de la evaluación de la calidad). En efecto: ¿cómo neutralizar el efecto del juego de paradigmas disciplinares predominantes en el juicio de pares, durante la evaluación externa? O, de igual manera, los sesgos ideológicos y políticos de los mismos? Dado que no había respuestas a priori para el manejo de tales circunstancias, se optó



por formular de manera muy cuidadosa los factores, características y variables para tener en cuenta en cada momento del proceso (autoevaluación, evaluación de pares y evaluación final por parte del CNA) con el fin de garantizar un cierto grado de objetividad, claridad y transparencia en cada proceso. No obstante, se trabajó en la escogencia de los pares contando con un grado importante de legitimidad moral en el obrar del Consejo ante la comunidad académica del país. Todos estos retos y circunstancias en el marco de un escenario- como ya se señaló- en el que la preocupación por la calidad, la pertinencia, equidad y eficiencia del sistema era una necesidad sentida.

Todo lo expuesto, explica que diversas instituciones en cabeza de sus líderes asumieron el cambio como tarea, lideraron el cambio de mentalidad en sus propias institucionales y se aunaron al diálogo nacional sobre cómo rendir cuentas sobre la base del ejercicio de la autonomía responsable de las instituciones, reconocida por la Carta Constitucional de 1991 y cuyo contenido, en materia de educación superior, desarrolló la Ley 30 de 1992. Fueron, sin duda alguna, estos liderazgos de la comunidad académica nacional ejercidos con sencillez activa lo que permitieron que en un diálogo abierto y franco con el Estado, éste reconociera un límite a su poder, otorgando al Consejo Nacional de Acreditación una autonomía en su gestión organizacional, administrativa y disposición y uso de sus recursos, bajo la sombrilla del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES); condición sin la cual era imposible que este organismo pudiera planificar, desarrollar y cumplir de modo efectivo con sus objetivos institucionales, definidos bajo el mandato legal de velar por el fomento de la calidad del servicio público de la Educación Superior. Por esta misma razón, finalmente, quedó establecido que los miembros del CNA no son empleados públicos, sino académicos que cumplen una función pública de modo temporal en los términos definidos por la norma que lo creó.



Esta decisión del gobierno de entonces, no era una decisión de coyuntura, sino una posición derivada del imperativo constitucional de la autonomía universitaria; la cual incluye en su ejercicio la responsabilidad reconocida de rendir cuentas ante los usuarios de sus servicios, el Estado y la sociedad en general, no tanto, aunque también, por fuerza de la Ley, sino por la convicción de que ello forma parte de su responsabilidad social, de su ética institucional y que, por ello mismo, puede hacerlo de forma autónoma, en el marco de un Estado que reconoce un límite a su poder y de una autonomía que no se pide, se ejerce.

El Sistema Nacional de Acreditación, bajo la orientación y responsabilidad del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) cumple ya treinta años de trabajo y esfuerzo continuos para crear una cultura de la evaluación en el país que de modo paulatino ha venido dando sus frutos y lo seguirá haciendo convencido, como decía el viejo Jenófanes, que “Los seres humanos, buscando, con el tiempo, encuentran lo mejor”.

Foto  
Kirill Lazarev, Pexels.



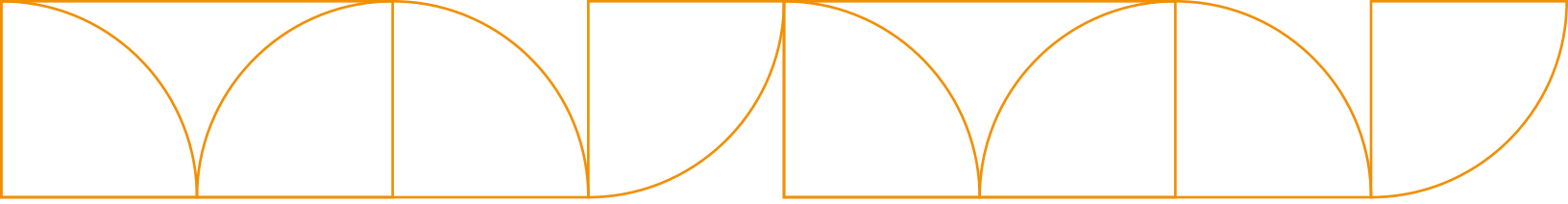
# Impacto del modelo de acreditación en el aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe

*Iván Enrique Ramos Calderón*

**E**l **Aseguramiento de la Calidad** en la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Desde principios de la década de 1990, los países de América Latina y el Caribe (ALC) han desarrollado sistemas de acreditación institucional y de programas académicos de formación, promovidos tanto por agencias estatales como por organizaciones privadas. Estos sistemas tienen como objetivo fortalecer una cultura de autoevaluación continua, elevar los estándares académicos y mejorar la calidad de la educación superior en la región. En países como Colombia, México, Chile y Brasil, se han consolidado modelos que combinan procesos de autoevaluación, evaluación externa por pares académicos y decisiones formales de acreditación o renovación de la acreditación. Dichos modelos han contribuido al establecimiento de nuevos parámetros de transparencia, rendición de cuentas y exigencia académica.

El aseguramiento de la calidad en la educación superior se ha convertido en un pilar fundamental para garantizar la pertinencia y excelencia de los sistemas de educación superior. En este contexto, los modelos de acreditación han evolucionado como herramientas clave para generar confianza pública en las instituciones de educación superior y en sus programas académicos, promoviendo



la mejora continua y el cumplimiento de estándares internacionales. En este contexto, las agencias de aseguramiento de la calidad juegan un rol estratégico al ofrecer marcos de referencia estandarizados que permiten valorar el desempeño institucional frente a criterios previamente establecidos y buenas prácticas reconocidas. Esta función contribuye no solo a elevar la confianza pública en el sistema de educación superior, sino también a generar condiciones para la mejora continua, fortalecer la rendición de cuentas y consolidar una cultura institucional comprometida con la calidad. Además, el trabajo de las agencias de aseguramiento de la calidad resulta esencial para favorecer la movilidad académica y profesional, al respaldar la validez y la comparabilidad de los títulos otorgados en distintos países. (Ricaurte, Galán-Muros, & Bouckaert, 2024)

La relevancia creciente del aseguramiento de la calidad a nivel global se refleja en los datos del Observatorio Global de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, que indican que el 83 % de los países monitoreados ha creado una o más agencias nacionales responsables de esta función. En América Latina y el Caribe, esta proporción alcanza el 95 %, lo que demuestra un firme compromiso regional con el desarrollo de políticas e instituciones orientadas a garantizar la calidad en los sistemas de educación superior. (Ricaurte, Galán-Muros, & Bouckaert, 2024)

### **Panorama comparativo de agencias de acreditación.**

Las agencias de evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe presentan diferencias significativas en cuanto a su nivel de independencia y autonomía frente al gobierno, así como en sus métodos operativos y enfoques de actuación. Estas variaciones se reflejan, entre otros aspectos, en la obligatoriedad o voluntariedad de los procesos de acreditación. En algunos países, la legislación permite que las instituciones de educación superior decidan si

desean someterse a una evaluación externa por pares académicos, al no ser este un requisito obligatorio. Asimismo, el tipo de acreditación varía tanto entre países como entre agencias. En ciertos contextos, la acreditación institucional no está contemplada ni como un procedimiento obligatorio ni voluntario, lo que implica que la evaluación externa puede no abarcar a la institución en su conjunto. En cambio, algunas agencias centran sus procesos de evaluación exclusivamente en programas de formación específicos, generalmente aquellos considerados estratégicos o de alta prioridad nacional. (Strah, 2020)

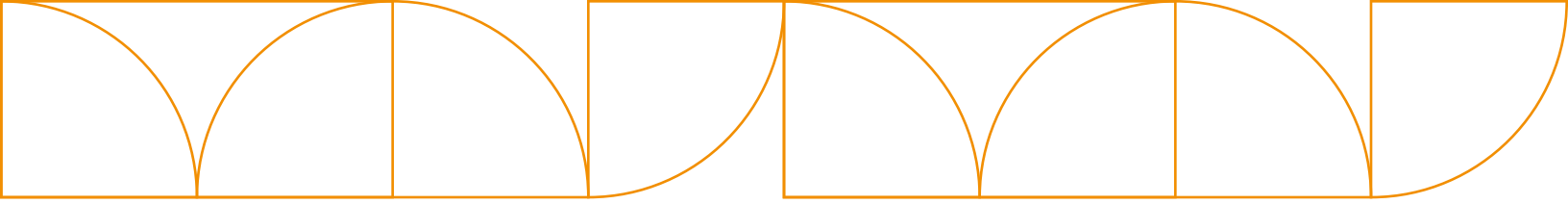
A continuación, se presenta una tabla comparativa que sintetiza la situación normativa de diversos países de América Latina y el Caribe respecto a los procesos de acreditación, de acuerdo con los marcos legales vigentes en cada contexto.

| País      | Agencia                                                                       | Tipo              | Institucional   | Programas de Grado                                                                                                        | Programas de Posgrado* | Comentario                                                                                                                                     |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Argentina | Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)         | Oficial (Estatal) | Obligatoria     | <b>Obligatoria:</b><br>Programas definidos por el Ministerio de Educación<br><br><b>Voluntaria:</b><br>Resto de programas | Obligatoria            |                                                                                                                                                |
| Brasil    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) | Oficial (Estatal) | Obligatoria     | Programas definidos por el Ministerio de Educación                                                                        | Obligatoria            |                                                                                                                                                |
| Bolivia   | Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU)          | Oficial (Estatal) | Sin información | Voluntaria                                                                                                                | Sin información        | CNACU, desarrolla procesos de evaluación y acreditación, emite la certificación de Carreras Universitarias Acreditadas ante el Sistema ARCUSUR |
| Chile     | Comisión Nacional de Acreditación (CNA)                                       | Oficial (Estatal) | Obligatoria     | <b>Obligatoria:</b><br>Programas de las áreas de Salud y Pedagogía<br><br><b>Voluntaria:</b><br>Resto de programas        | Obligatoria            |                                                                                                                                                |

| País       | Agencia                                                                                                                  | Tipo                                        | Institucional | Programas de Grado                                                                                                                           | Programas de Posgrado* | Comentario                                                                                                                                                                       |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Colombia   | Consejo Nacional de Acreditación <b>(CNA)</b>                                                                            | Oficial (Estatal)                           | Voluntaria    | Voluntaria                                                                                                                                   | Voluntaria             |                                                                                                                                                                                  |
| Costa Rica | Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior <b>(SINAES)</b>                                                | Oficial (Estatal)                           | No aplica     | Voluntaria                                                                                                                                   | Voluntaria             | SINAES es el único ente autorizado por el Estado, pero autoriza y reconoce acreditaciones de agencias privadas (nacionales e internacionales)                                    |
| Cuba       | Junta de Acreditación Nacional <b>(JAN)</b>                                                                              | Oficial (Estatal)                           | Voluntaria    | Voluntaria                                                                                                                                   | Voluntaria             |                                                                                                                                                                                  |
| Ecuador    | Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior <b>(CACES)</b>                                           | Oficial (Estatal)                           | Obligatoria   | <b>Obligatoria:</b><br>Todos los programas de acuerdo con la ley. Solo se han acreditado los que corresponden a las convocatorias realizadas | Obligatoria            |                                                                                                                                                                                  |
| Guatemala  | Sin sistema consolidado                                                                                                  |                                             | Voluntaria    | Voluntaria                                                                                                                                   | Voluntaria             | Las instituciones buscan validación de calidad a través de agencias regionales o internacionales.                                                                                |
| Honduras   | Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior <b>(SHACES)</b>                                 | Oficial (Estatal)                           | Voluntaria    | Voluntaria                                                                                                                                   | Voluntaria             | Se decretó su creación en el 2010, actualmente no está operando. Las IES optan por acreditarse por agencias regionales o internacionales.                                        |
| México     | Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior <b>(SEAES)</b><br><br><b>Entidad que coordina y regula</b> | Estatal y existencia de organismos privados | Voluntaria    | Voluntaria                                                                                                                                   | Voluntaria             | Los procesos de acreditación son realizados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y por organismos acreditadores reconocidos. |
| Nicaragua  | Secretaría Técnica para Atención a las Universidades (Nuevo ente)                                                        | Oficial (Estatal)                           | Obligatoria   | No aplica                                                                                                                                    | No aplica              | Ley No.1252, aprobada en mayo de 2025, establece la creación de un nuevo organismo de educación superior y la desaparición del <b>CNEA</b>                                       |

| País            | Agencia                                                                                                             | Tipo              | Institucional | Programas de Grado                                                                                                                                                                                                                           | Programas de Posgrado*                                                                               | Comentario                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Panamá          | Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria de Panamá<br><b>(CONEAUPA)</b> | Oficial (Estatal) | Obligatoria   | <b>Obligatoria:</b><br><br>Para cada universidad, al menos dos carreras de la disciplina que se convoca para la acreditación<br><b>Voluntaria:</b><br><br>Para el resto de las carreras de la disciplina que se convoca para la acreditación | La Ley establece la acreditación<br><br>obligatoria, pero no se han realizado.                       | Reconoce las evaluaciones internacionales.                                                                                                                                                                             |
| Paraguay        | Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior<br><b>(ANEAES)</b>                           | Oficial (Estatal) | Voluntaria    | <b>Obligatoria:</b><br><br>Programas de áreas de salud, educación, ingenierías y todas aquellas que atentan contra la salud y el patrimonio                                                                                                  | <b>Obligatoria:</b><br>Especializaciones médicas<br><br><b>Voluntaria:</b><br>Maestrías y doctorados |                                                                                                                                                                                                                        |
| Perú            | Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad Educativa<br><b>(SINEACE)</b>            | Oficial (Estatal) | Voluntaria    | Se emitió un Decreto sobre la obligatoriedad de los programas de Derecho, Salud y Educación, pero no está regulado. En la práctica es voluntario.                                                                                            | Voluntaria                                                                                           | Organo operador: Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Coneau).                                                                                    |
| Rep. Dominicana | Ministerio Educación Superior Ciencia y Tecnología<br><b>(MESCYT)</b>                                               | Estatal           | Obligatoria   | Voluntaria<br><br>Se reconoce la la acreditación nacional o internacional autorizadas por el MESCYT                                                                                                                                          | Voluntaria                                                                                           | Evaluación Quinquenal por parte del Ministerio de Educación, pero no se acredita a las Instituciones de Educación Superior. Está desarrollando un Subsistema Dominicano para el Aseguramiento de la Calidad (SIDACES). |
| Uruguay         | Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria<br><b>(INAET)</b>                         | Oficial (Estatal) | Voluntaria    | Voluntaria                                                                                                                                                                                                                                   | Voluntaria                                                                                           | Instituto de reciente creación                                                                                                                                                                                         |

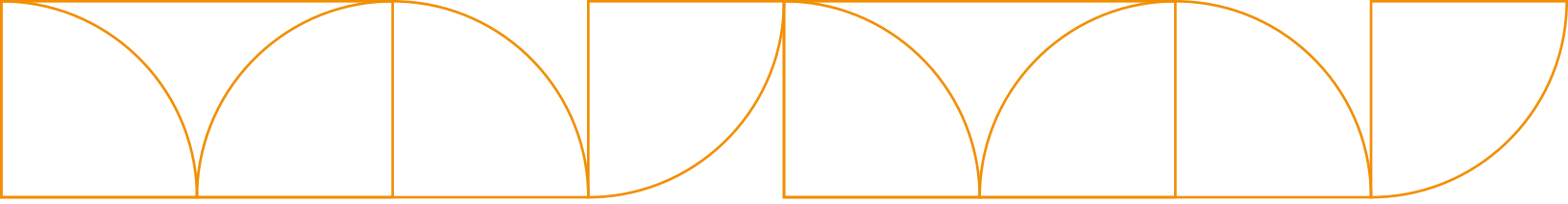
El cuadro comparativo identifica una importante variedad de esquemas de acreditación en ALC. En países como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica y México, la acreditación es impulsada por agencias estatales consolidadas con reconocimiento legal



y competencias definidas. En otros casos, como en Bolivia o Guatemala, los modelos aún están en construcción o presentan vacíos regulatorios.

Las diferencias principales entre países incluyen:

- › **Tipo de agencia:** estatal única (como Argentina o Colombia), o sistemas mixtos (como en México y Costa Rica).
- › **Cobertura:** algunos sistemas acreditan tanto instituciones como programas, mientras que otros se enfocan solo en carreras.
- › **Obligatoriedad:** varía significativamente entre modelos (Brasil, Chile en ciertas áreas, Panamá) y modelos voluntarios (Colombia, México).
- › **Reconocimiento internacional:** algunas agencias forman parte de redes como RIACES, SIACES, INQAAHE o ENQA, lo que impulsa su alineación con estándares globales.
- › **Acuerdos internacionales:** Existen acuerdos internacionales como el Acuerdo de Washington y el de Lima para el caso de las ingenierías, el Acuerdo de Seúl para el caso de las ciencias informáticas y el de Camberra para la arquitectura. Igualmente es importante la homologación para el reconocimiento de acreditaciones como sucede con la World Federation for Medical Education (WFME), con el fin de obtener el reconocimiento recíproco de su sistema de acreditación, en el marco del pronunciamiento de la Educational Commission for Foreign Medical Graduates (ECFMG) que determina que los médicos de países distintos a los Estados Unidos de América que soliciten la certificación ECFMG deberán ser egresados de una escuela de medicina debidamente acreditada con criterios aceptados a nivel mundial, como los establecidos



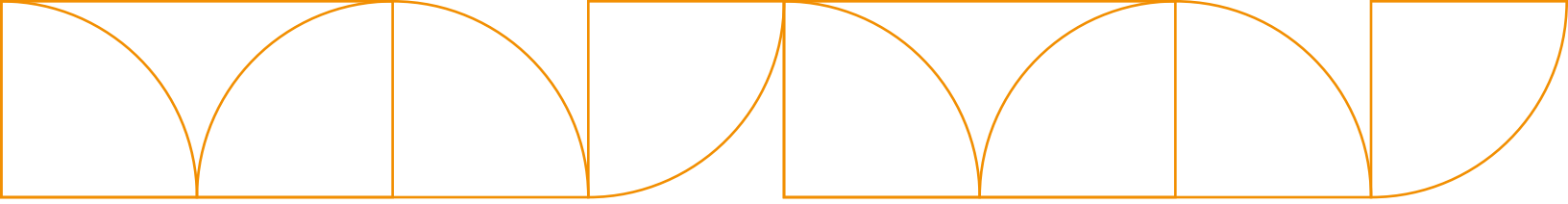
por la WFME, para poder acceder a estudios posgraduales o ejercer profesionalmente en dicho país. Actualmente México, Colombia y Argentina cuentan con este reconocimiento.

En conjunto, este panorama evidencia que, pese a la diversidad estructural y normativa, los países de América Latina y el Caribe han avanzado de forma significativa en la institucionalización de procesos de acreditación. La coexistencia de modelos obligatorios y voluntarios, así como la articulación entre agencias estatales y organismos privados reconocidos, refleja tanto la riqueza como los desafíos de los sistemas nacionales. Esta heterogeneidad también ha estimulado el diálogo regional, la cooperación entre agencias y la búsqueda de referentes comunes que favorezcan la comparabilidad y el reconocimiento mutuo. En este contexto, resulta fundamental continuar fortaleciendo los marcos de calidad en clave regional, con un enfoque contextualizado, flexible y orientado a la mejora continua.

### Impactos del modelo de acreditación en ALC

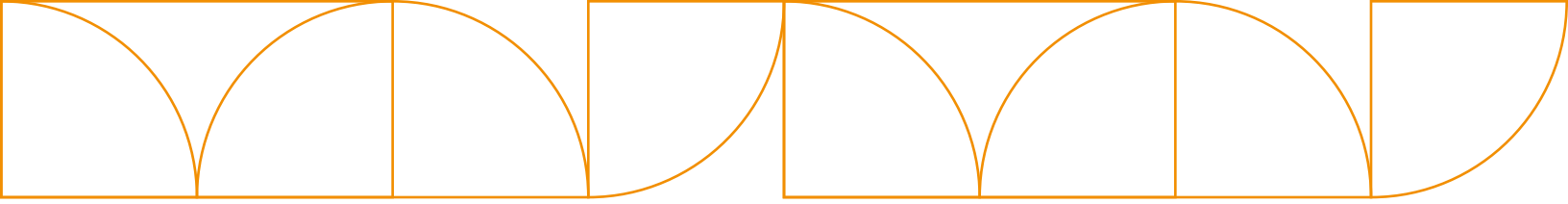
A tres décadas del surgimiento de los primeros sistemas de acreditación en América Latina y el Caribe, es posible identificar una serie de impactos significativos que estos modelos han tenido sobre las instituciones de educación superior y los sistemas nacionales en su conjunto:

- › **Institucionalización de la cultura de calidad:** Uno de los efectos más visibles ha sido la consolidación progresiva de una cultura institucional orientada a la autoevaluación, la autorregulación y la mejora continua. Las universidades han creado unidades internas de aseguramiento de la calidad, desarrollado procesos sistemáticos de autoevaluación y vinculado los resultados de la evaluación externa con la planeación estratégica institucional (Medina-Manríque, Carcausto, & Guzmán, 2022). Este proceso ha contribuido a transformar la manera en que se concibe la



gestión académica y administrativa, privilegiando el uso de evidencia y el aprendizaje organizacional como pilares de la toma de decisiones.

- › **Profesionalización de la función evaluadora:** La existencia de agencias de acreditación ha facilitado el desarrollo de metodologías técnicas, la capacitación de evaluadores y la consolidación de marcos normativos más coherentes y transparentes. La figura del par académico evaluador ha adquirido legitimidad como actor clave en los procesos de mejora institucional, al aportar una visión experta y contextualizada que trasciende la lógica puramente administrativa de la evaluación y verificación. Esta profesionalización ha elevado la calidad de los procesos y ha fortalecido el aprendizaje interinstitucional.
- › **Reconocimiento social y legitimidad pública:** Los sistemas de acreditación han contribuido a reforzar la confianza pública en la educación superior, al garantizar que las instituciones cumplan con estándares de calidad previamente definidos. Este reconocimiento incide tanto en la percepción social de las universidades como en su capacidad para atraer estudiantes, generar alianzas y posicionarse en entornos altamente competitivos. Además, la acreditación ofrece una señal de valor para los egresados, al respaldar la validez de su formación ante empleadores y otras instituciones educativas (Kumar, Shukla, & Passey, 2021).
- › **Generación de información para la gestión:** Los procesos de evaluación han obligado a las instituciones a sistematizar información, desarrollar indicadores de seguimiento y utilizar datos para la toma de decisiones. (Medina, 2022).
- › **Movilidad académica y cooperación internacional.** En algunos países, la acreditación ha sido un factor habilitante para el reconocimiento de títulos y la movilidad de estudiantes, profesos-

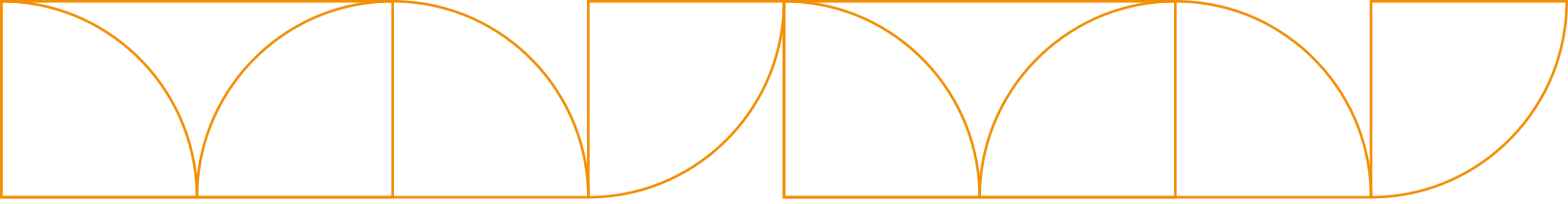


res e investigadores. La pertenencia de varias agencias de ALC a redes internacionales como RIACES, INQAAHE o ENQA, ha favorecido la convergencia metodológica con estándares globales, permitiendo una mayor interoperabilidad entre sistemas y fomentando el aprendizaje mutuo.

Además de los impactos ya mencionados, estudios recientes sobre el aseguramiento de la calidad en América Latina y el Caribe identifican avances relevantes en la mejora de la gobernanza y la gestión institucional, el fortalecimiento de los recursos académicos y la consolidación de sistemas tanto internos como externos de aseguramiento de la calidad. Entre los logros regionales más destacados también se encuentran la intensificación del trabajo en red, el incremento en las actividades de investigación y publicaciones académicas, así como una mayor vinculación entre las instituciones de educación superior, los sistemas educativos y sus respectivos entornos sociales. (Karakhanyan, 2019). Sin embargo, este avance no está exento de desafíos: Uno de los más relevantes consiste en fortalecer la articulación entre los marcos de aseguramiento de la calidad y los marcos nacionales de cualificaciones, con el fin de garantizar mayor pertinencia en la oferta educativa y asegurar que los programas estén alineados con los requerimientos del desarrollo productivo y social. Esta alineación es especialmente relevante en un contexto en el que la calidad no solo debe ser evaluada desde el cumplimiento de estándares internos, sino también desde su capacidad para responder a las necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida y a las transformaciones del mundo del trabajo.

### Impacto del Modelo de Acreditación en Colombia

Colombia y Chile fueron líderes en la conceptualización y puesta en marcha de sistemas nacionales de acreditación a principios de los años 90 generando espacios de discusión y documentos que sirvieron de



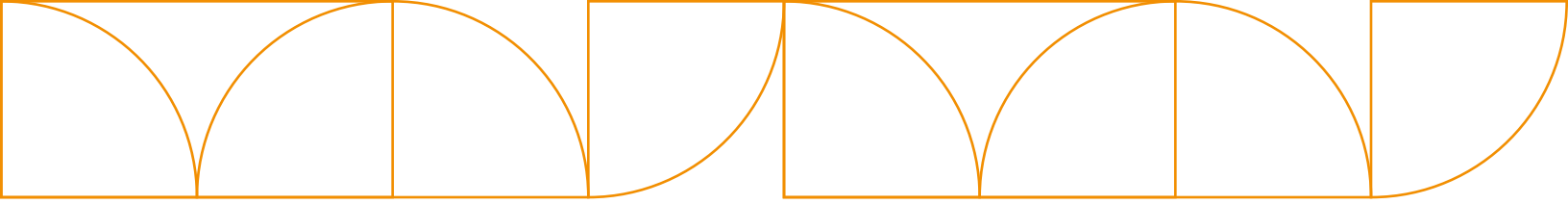
referencia para la puesta en marcha de sus propios sistemas y avanzar en la estructuración de sus modelos de acreditación. Los sistemas nacionales de acreditación potenciaron una importante relación de la educación superior con los sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación (SNCTI) y esta relación ha sido uno de los grandes incentivos del esfuerzo por mejorar la calidad de la educación superior en nuestros países. En Colombia es claro que la acreditación y los programas de Colciencias (hoy MinCiencias) han jalonado positivamente la calidad de la educación superior. Naturalmente, el mejoramiento de la calidad es un proceso en construcción permanente, porque la calidad “tiene piso, pero no tiene techo” y debemos asumir la responsabilidad de hacerlo en las mejores condiciones incluyendo la tecnología, y en el tiempo que corresponde.

La acreditación está fuertemente vinculada con la evaluación, el seguimiento y el mejoramiento y, en consecuencia, las agencias no deben limitarse a acreditar programas académicos o instituciones y esperar varios años para que alguien verifique si efectivamente el programa o la institución mejoraron. Se debe hacer, de manera responsable, un seguimiento a todos estos procesos de mejoramiento. La importancia de una agencia de aseguramiento de la calidad radica, especialmente, en que contribuye a fortalecer la credibilidad de las instituciones y de los programas, y, naturalmente, esa credibilidad crea confianza. “una institución acreditada es aquella que ha merecido reconocimiento público acerca de su calidad por la labor que realiza, por los recursos con que cuenta, pero sobre todo, por los profesores que llevan a cabo la docencia e investigación, por los alumnos que son admitidos y aquellos que al final de sus estudios reciben su grado y título, y, por supuesto, también por los empleados administrativos que crean las condiciones de posibilidad para el desarrollo de las actividades propiamente académicas”<sup>17</sup>.

Los modelos de acreditación en América Latina y el Caribe han desempeñado un papel fundamental en la consolidación de sistemas

---

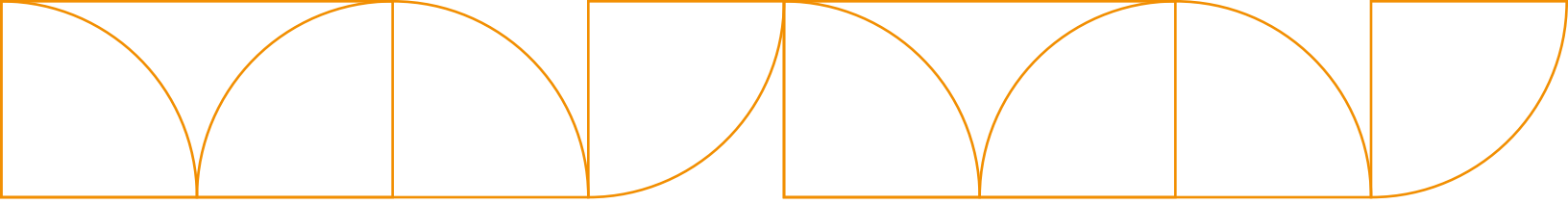
<sup>17</sup> Editorial de *Hoy en la Javeriana*, marzo de 2012.



de aseguramiento de la calidad cada vez más robustos, técnicamente competentes y socialmente reconocidos. Aunque existen diferencias significativas en cuanto a la madurez de los sistemas, el tipo de agencia y el alcance normativo, puede afirmarse que la región ha logrado avances importantes en la promoción de una cultura institucional orientada a la evaluación, la mejora continua y la rendición de cuentas. En este proceso, las agencias de acreditación han contribuido no solo a elevar la confianza pública en las instituciones de educación superior, sino también a consolidar marcos normativos y metodológicos que fortalecen el desempeño institucional. La acreditación ha permitido profesionalizar la función evaluadora, alentar la generación de información relevante para la gestión académica y administrativa, y promover el cumplimiento de estándares que hoy se articulan, cada vez con mayor frecuencia, con referentes internacionales.

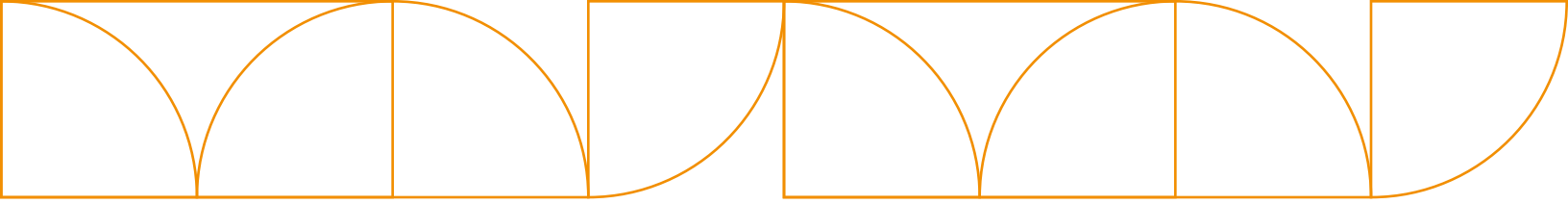
Al observar experiencias fuera de la región, como las analizadas por Kumar, Shukla y Passey (2021) en el contexto asiático, se reitera que el valor transformador de la acreditación no radica exclusivamente en la certificación formal, sino en su capacidad para convertirse en un catalizador de cambio institucional profundo. La acreditación debe superar el riesgo de convertirse en un ejercicio meramente procedimental o episódico, y consolidarse como una herramienta estratégica para la mejora sostenida y contextualizada.

En este sentido, el reto actual para América Latina y el Caribe consiste en evolucionar hacia modelos de evaluación más integrales, participativos y orientados a resultados, que reconozcan la diversidad de trayectorias institucionales y respondan a los desafíos emergentes de la educación superior en el siglo XXI. El compromiso compartido entre agencias, instituciones, evaluadores y actores sociales será clave para garantizar que la acreditación siga siendo un mecanismo legítimo, eficaz y pertinente para impulsar la calidad y la equidad en los sistemas educativos de la región.



En Colombia, como en varios países de ALC, el impacto de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de la educación superior es altamente positivo y se pueden señalar además otros aspectos:

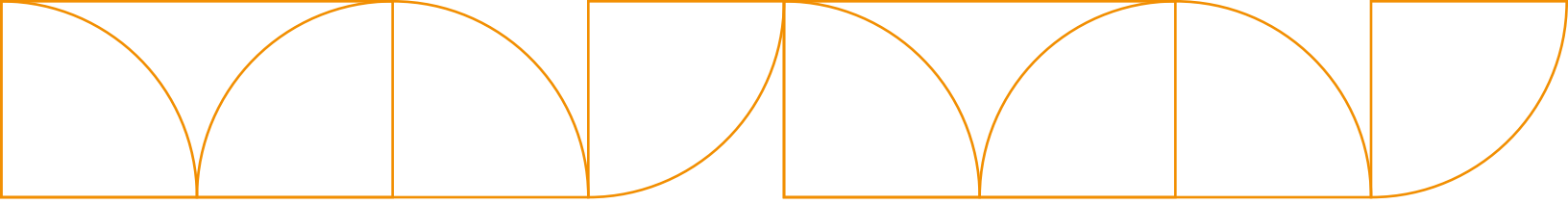
- Mejoramiento de la infraestructura con espacios adecuados y pertinentes para el desarrollo de las labores académicas, para el bienestar de la comunidad, para el relacionamiento con los grupos de interés productivos, sociales y culturales.
- Fortalecimiento de los sistemas informáticos, la disponibilidad de bases de datos y conectividad para toda la comunidad institucional.
- La consolidación de plantas docentes con vinculaciones de tiempo completo y medio tiempo y la incorporación de programas de formación y actualización de los profesores.
- El fortalecimiento de los programas editoriales y mecanismos de divulgación del conocimiento mediante sistemas de acceso abierto.
- La realización de proyectos de investigación conjuntos con instituciones extranjeras al igual que proyectos con vinculación de las comunidades.
- Fortalecimiento de la vinculación de estudiantes de pregrado a la investigación tanto aplicada como científica mediante los semilleros, las monitorias y los jóvenes investigadores.
- Los programas de formación en maestrías y doctorados, en cooperación con instituciones extranjeras de alto nivel.
- El mejoramiento de la movilidad nacional e internacional mediante programas formales de intercambio y reconocimiento de estudios y el fomento de alianzas interinstitucionales para dobles titulaciones.
- El mejoramiento de las estructuras de gobierno y la gobernanza en las Instituciones de Educación Superior, resultado de la expedición del Acuerdo 02 de 2017 del CESU, que, entre otros, incorporo una



política de planeación y sostenibilidad en la gestión de la calidad relacionado con sistemas internos o integrales de aseguramiento de la calidad como parte de la cultura de la calidad y como uno de los ejes del control y seguimiento al desarrollo de la planeación estratégica, promoviendo la transparencia, la eficiencia y la calidad en sus procesos.

En 2017 el CESU mediante el Acuerdo 02 establece la política pública para el mejoramiento del gobierno en las Instituciones de Educación Superior en Colombia el cual busca fortalecer la gestión y el funcionamiento de las universidades, promoviendo la transparencia, la eficiencia y la calidad en sus procesos. Como resultado las instituciones mejoraron sus estructuras de gobierno y la gobernanza que, entre otros, incorporo una política de planeación y sostenibilidad en la gestión de la calidad relacionado con sistemas internos o integrales de aseguramiento de la calidad como parte de la cultura de la calidad y como uno de los ejes del control y seguimiento al desarrollo de la planeación estratégica.

En cuanto a la evolución de los programas e instituciones acreditadas, es importante recordar que el proceso formal de la autoevaluación, en la perspectiva de la acreditación, se inició a finales de los años 90s, alrededor de 1996. Se puede decir que fue hacia este año que las instituciones comenzaron a asumir la autoevaluación como un paso previo para alcanzar la legitimidad de sus programas y de su institucionalidad. Información del CNA señala que a agosto 30 de 2022 cerca de 1.995 programas académicos han obtenido la Acreditación en Alta Calidad y de estos, 1.535 han obtenido por lo menos una primera renovación. Estos programas corresponden a 152 Instituciones de Educación Superior y de estas, 81 son Universidades. Así mismo, durante este periodo 494 programas académicos han recibido recomendaciones confidenciales para el mejoramiento de su calidad. De agosto de 2022 a octubre de 2025, de acuerdo con la información entregada por la subdirección de Relacionamiento con la Ciudadanía 1.061 programas académicos han obtenido la



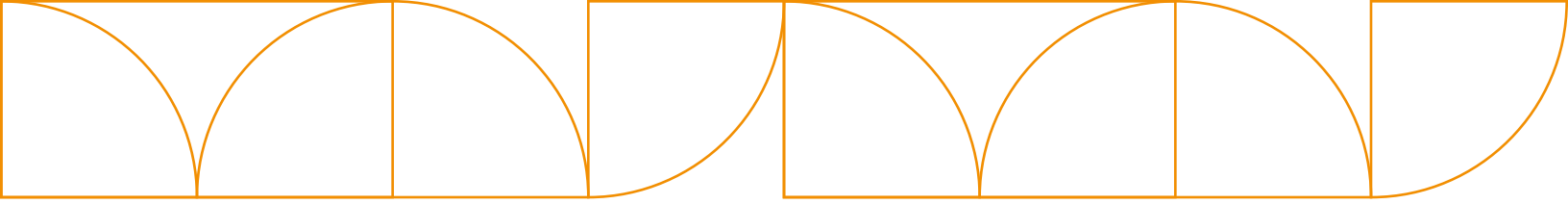
Acreditación en Alta Calidad y de estos, 691 han obtenido por lo menos una primera renovación. Estos programas corresponden a 116 Instituciones de Educación Superior y de estas, 73 son Universidades.

En relación con la Acreditación Institucional de Alta Calidad, para el año 2022, 79 instituciones han obtenido la acreditación y de estas, cerca de 58 han obtenido por lo menos una renovación existiendo instituciones con dos y tres renovaciones. De agosto de 2022 a octubre de 2025, 60 Instituciones han obtenido la Acreditación y de estas, cerca de 45 han obtenido por lo menos una renovación existiendo instituciones con dos y tres renovaciones.

Treinta años después de su creación, el Sistema Nacional de Acreditación se consolida como una construcción colectiva que ha trascendido el ámbito técnico para consolidarse como una expresión madura de la autonomía universitaria y de la responsabilidad social de la educación superior. Su desarrollo ha fortalecido una cultura académica basada en la reflexión crítica, la colaboración y el compromiso ético con la calidad. En este horizonte, la acreditación encarna un proyecto de nación que reconoce en el conocimiento y en la educación superior los pilares de la democracia, la equidad y el desarrollo sostenible.

## Reflexiones finales

Los modelos de acreditación en América Latina y el Caribe han desempeñado un papel fundamental en la consolidación de sistemas de aseguramiento de la calidad cada vez más robustos, técnicamente competentes y socialmente reconocidos. Aunque existen diferencias significativas en cuanto a la madurez de los sistemas, el tipo de agencia y el alcance normativo, puede afirmarse que la región ha logrado avances importantes en la promoción de una cultura institucional orientada a la evaluación, la mejora continua y la rendición de cuentas.



En este proceso, las agencias de acreditación han contribuido no solo a elevar la confianza pública en las instituciones de educación superior, sino también a consolidar marcos normativos y metodológicos que fortalecen el desempeño institucional. La acreditación ha permitido profesionalizar la función evaluadora, alentar la generación de información relevante para la gestión académica y administrativa, y promover el cumplimiento de estándares que hoy se articulan, cada vez con mayor frecuencia, con referentes internacionales.

Al observar experiencias fuera de la región, como las analizadas por Kumar, Shuklay y Passey (2021) en el contexto asiático, se reitera que el valor transformador de la acreditación no radica exclusivamente en la certificación formal, sino en su capacidad para convertirse en un catalizador de cambio institucional profundo. La acreditación debe superar el riesgo de convertirse en un ejercicio meramente procedimental o episódico, y consolidarse como una herramienta estratégica para la mejora sostenida y contextualizada.

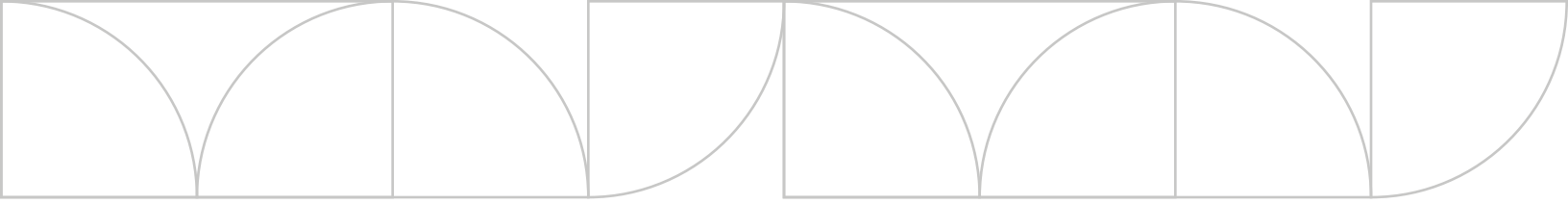
En este sentido, el reto actual para América Latina y el Caribe consiste en evolucionar hacia modelos de evaluación más integrales, participativos y orientados a resultados, que reconozcan la diversidad de trayectorias institucionales y respondan a los desafíos emergentes de la educación superior en el siglo XXI. El compromiso compartido entre agencias, instituciones, evaluadores y actores sociales será clave para garantizar que la acreditación siga siendo un mecanismo legítimo, eficaz y pertinente para impulsar la calidad y la equidad en los sistemas educativos de la región.

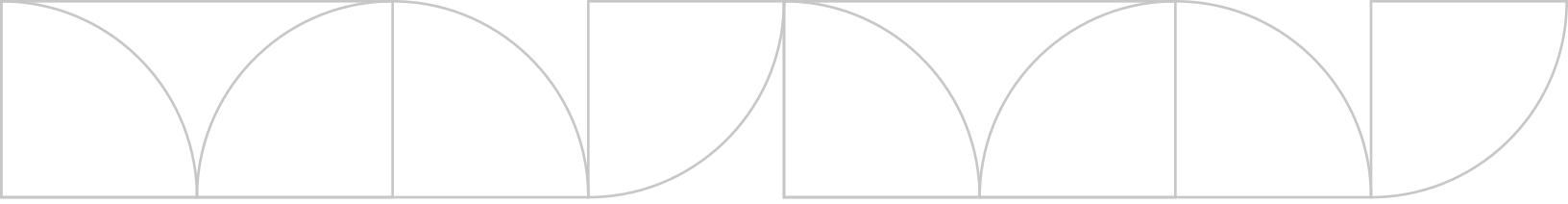
Foto  
Joshua Hoehne,  
Unsplash.



## Referencias

- Bourdieu, P. (2001). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (1993). Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato. En *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. FLACSO.
- Brunner, J. J. (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica*. Universidad Diego Portales.
- CINDA. (1993). *Acreditación universitaria en América Latina: Antecedentes y experiencias*. ANUIES.
- Clark, B. R. (1983). *El sistema de la educación superior*. Nueva Imagen; Universidad Futura; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clark, B. R. (1997). *Las universidades modernas: Espacios de investigación y docencia*. UNAM.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial No. 40.700.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional No. 116.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (1996). *Lineamientos para la acreditación*. ICFES.
- Consejo Nacional de Acreditación – CNA. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. CNA.
- Consejo Nacional de Educación Superior – CESU. (2025). *Acuerdo 01 de 2025: Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en Colombia*. Bogotá: CESU.

- 
- Cadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- García Guadilla, C. (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. CRESALC/ UNESCO.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I - Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades.
- Hall, S. (1996). *Introducción: ¿Quién necesita identidad?* En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hegel, G. W. (1986). *Fenomenología del Espíritu*. (Trad. W. Roces). México: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega* (Trad. J. Xirau). Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2004). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* (Trad. R. Rodríguez Aramayo). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1784).
- Kant, I. (2009). ¿Qué es la Ilustración? *Foro de Educación*, (11), 249-254.
- Karakhanyan, S. (2019). Aseguramiento de la calidad en América Latina. Una mirada desde INQAAHE. En M. J. Lemaitre, *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI* (págs. 41-58). Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kumar, P., Shukla, B., & Passey, D. (2021). Impact of Accreditation on Quality and Excellence of Higher Education Institutions. *Investigacion Operacional*, 41, 151-167.



Medina, L. (2022). La acreditación en alta calidad de la Educación Superior. Expectativas, efectos y retos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 61-74.

Medina-Manríque, R., Carcausto, W., & Guzmán, E. (2022). Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: tendencias, ausencias y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 33-47.

Ricaurte, K., Galán-Muros, V., & Bouckaert, M. (2024). ¿Qué países establecen agencias de aseguramiento de calidad en educación superior? *Serie de Notas de Políticas de Educación Superior UNESCO IESALC*(5).

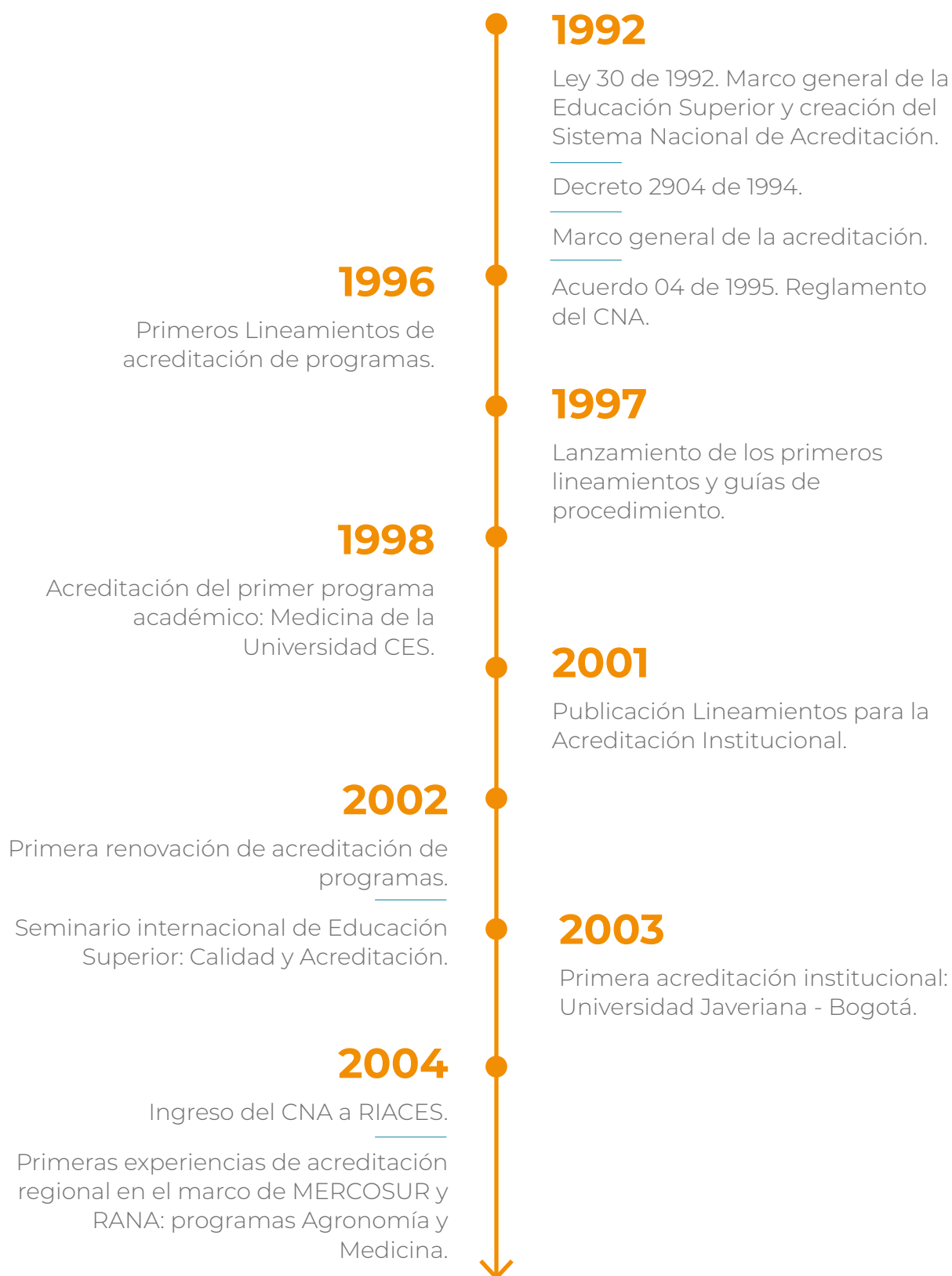
Salutati, C. (1396/1985). *De fato et fortuna - Edición crítica*. Firenze: Olschki.

Steiner, R. (1894/1964). *El pensamiento intuitivo - Filosofía de la libertad*. Otto Palmer.

Strah, M. (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, OEI-Organización de Estados Iberoamericanos.

# Hitos históricos del CNA

[Volver a índice](#)





**2015**

Lineamientos de acreditación institucional.

**2016**

Lineamientos de las Especialidades Médicas.

**2017**

Lineamientos de acreditación Proceso de renovación de la certificación internacional ante INQAAHE.

**2018**

Proceso de validación del Manual para la autoevaluación de Agencias de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica.

**2019**

Visita de seguimiento a la Certificación internacional otorgada por RIACES.

**2020**

Expedición del Acuerdo CESU 02/2020 por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad.

**2025**

Aprobación del Acuerdo CESU 01 del 2025 por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad.

# Filmografía: **30 Años de historia**

Volver a índice ↗



**Dr. Helmuth Trefftz Gómez**

Área de conocimiento que representa:  
Ingeniería, Arquitectura y Afines



**Dr. José William Cornejo Ochoa**

Área de conocimiento que representa:  
Ciencias de la Salud



**Rafael Serrano Sarmiento**

Consejero durante el período:  
julio 1995 – enero 2000



**Dr. Fernando Cantor Rincón**

Consejero durante el período:  
febrero 2016 – febrero 2021



**Dr. Álvaro Acevedo Tarazona**

Área de conocimiento que representa:  
Ciencias Sociales y Humanas



**Emilio Aljure Nasser**

Consejero durante el período:  
julio 1995 – marzo 2000



**Carlos Augusto Hernández**

Consejero durante el período:  
julio 1995 – agosto 2000



**Ramsés Hakim Murad**

Consejero durante el período:  
agosto 1995 – agosto 1998



**Luis Enrique Orozco Silva**

Consejero durante el período:  
agosto 1995 – agosto 1998



**Pedro Pastor Polo Verano**

Consejero durante el período:  
agosto 1995 – agosto 1998



**José Neftalí Revelo Revelo**

Consejero durante el período:  
enero 1996 – enero 2001



**José Uriel Giraldo Gallón**

Consejero durante el período:  
julio 1998 – julio 2003



**Bernardo Restrepo Gómez**

Consejero durante el período:  
julio 1998 – julio 2003



**Edgar Díaz Puentes**

Consejero durante el período:  
julio 1998 – octubre 2003



**Guillermo Páramo Rocha**

Consejero durante el período:  
agosto 2000 – septiembre 2003



**Guillermo Hoyos Vásquez**

Consejero durante el período:  
agosto 2000 – agosto 2005



**Guillermo Londoño Restrepo**

Consejero durante el período:  
agosto 2000 – agosto 2005



**Alberto Enrique Roa Varelo**

Consejero durante el período:  
agosto 2000 – agosto 2005



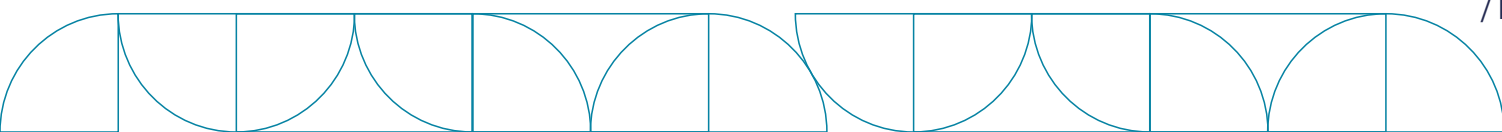
**Darío Abad Arango**

Consejero durante el período:  
febrero 2001 – febrero 2006



**Jaime Restrepo Cuartas**

Consejero durante el período:  
septiembre 2002 – marzo 2005





**Martha Vitalia Corredor Montagut**

Consejera durante el período:  
octubre 2003 – octubre 2008



**Harold José Rizo Otero**

Consejero durante el período:  
octubre 2003 – octubre 2008



**Jesús Virgilio Niño Cruz**

Consejero durante el período:  
diciembre 2003 – diciembre 2008



**Álvaro Campo Cabal**

Consejero durante el período:  
agosto 2005 – agosto 2010



**Diana Elvira Lago de Vergara**

Consejera durante el período:  
agosto 2005 – agosto 2010



**Luis Fernando Chaparro Osorio**

Consejero durante el período:  
febrero 2006 – febrero 2011



**Jaime Eduardo Bernal Villegas**

Consejero durante el período:  
marzo 2009 – febrero 2014



**Pedro Antonio Prieto Pulido**

Consejero durante el período:  
marzo 2009 – febrero 2014



**Diana María Ramírez Carvajal**

Consejero durante el período:  
febrero 2001 – febrero 2006



**Dr. Álvaro Zapata Domínguez (AdHoc)**

Consejero durante el período:  
noviembre 2010 – octubre 2015



**Dr. Franco Alirio Vallejo  
Cabrera (AdHoc)**

Consejero durante el período:  
noviembre 2010 – octubre 2015



**María Lorena Gartner Isaza**

Consejera durante el período:  
noviembre 2010 – octubre 2015



**Carl Henrik  
Langenbaek Rueda**

Consejero durante el período:  
abril 2011 – marzo 2016



**Cecilia Dolores  
Correa de Molina**

Consejera durante el período:  
marzo 2014 – mayo 2019



**Jairo Alfonso Téllez Mosquera**

Consejero durante el período:  
agosto 2014 – agosto 2017



**Jhoniers Gilberto  
Guerrero Erazo**

Consejero durante el período:  
marzo 2015 – marzo 2020



**Álvaro Andrés Motta Navas**

Consejero Adhoc



**Guillermo Murillo Vargas**

Consejero durante el período:  
enero 2016 – enero 2021



**Gilma Mestre de Mogollón**

Consejera durante el período:  
enero de 2017 a abril de 2017



**Claudia Patricia  
Salazar Blanco**

Consejera Ad hoc



**Jorge Oswaldo  
Sánchez Buitrago**

Consejero durante el período:  
enero de 2017 a abril de 2017

S E R I E Cuadernos  
del **CNA**

Nº **01**

**CNA**  
Consejo Nacional de Acreditación  
República de Colombia

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR -CESU-  
CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN -CNA-