

SERIE
EDUCA-
CIÓN

ISBN

978-

958-

782-

443-

8

**LA CALIDAD
UNIVERSITARIA
EN AMÉRICA DEL SUR**
Una cuestión en disputa



MÓNICA ELIANA GARCÍA GIL
MAGALLY HERNÁNDEZ OSPINA
JUAN IGNACIO PIOVANI
MÓNICA MARQUINA
DANIELA PERROTTA

EDICIONES
USTA





**LA CALIDAD
UNIVERSITARIA
EN AMÉRICA DEL SUR
UNA CUESTIÓN EN DISPUTA**

COLEC-

CIÓN

440

EDICIONES

USTA

**LA CALIDAD
UNIVERSITARIA
EN AMÉRICA DEL SUR
UNA CUESTIÓN EN DISPUTA**

SERIE
EDUCACIÓN

Mónica Eliana García Gil
Magally Hernández Ospina
Juan Ignacio Piovani
Mónica Marquina
Daniela Perrotta



García Gil, Mónica Eliana

La calidad universitaria en América del Sur.
Una cuestión en disputa / Mónica Eliana García
Gil, [y otros tres autores], Bogotá: Ediciones
USTA, 2020.

152 páginas; gráficos y tablas

Incluye referencias bibliográficas e índices de
autores, onomástico y temático

ISBN: 978-958-782-443-8
e-ISBN: 978-958-782-444-5

1. Calidad en la educación – Suramérica
2. Universidades – Suramérica 3. Acreditación
universitaria – Suramérica 4. Educación
superior – Suramérica 5. Universidades
privadas – Suramérica I. Universidad Santo
Tomás (Colombia).

CDD 378.01

CO-BoUST



Esta obra tiene una versión de
acceso abierto disponible en el
Repositorio Institucional de la
Universidad Santo Tomás:
<https://repositorio.usta.edu.co/>

©Mónica Eliana García Gil, Magally Hernández Ospina,
Juan Ignacio Piovani, Mónica Marquina y Daniela
Perrotta, autores, 2020
© Universidad Santo Tomás, 2020

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Ludwing Cepeda Aparicio *corrección de estilo*

lacentraldedisenio.com *diseño de colección*

Patricia Montaña D. *diagramación*

DGP Editores S.A.S *impresión*

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-443-8

E-ISBN: 978-958-782-444-5

Primera edición, 2020

Universidad Santo Tomás

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645
del 6 de agosto de 1965, Minjusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad

Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de
2016, 6 años, Mineducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra,
por cualquier medio, sin la autorización expresa del
titular de los derechos.

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

CON-	15	Introducción
TENI-		
DO	19	Un estudio comparativo de los discursos y las prácticas sobre la calidad universitaria en Colombia y Argentina Mónica Eliana García Gil Magally Hernández Ospina Juan Ignacio Piovani
	47	Calidad educativa, aseguramiento de la calidad y transformaciones recientes en universidades privadas de Colombia y Argentina Mónica Eliana García Gil Magally Hernández Ospina Juan Ignacio Piovani
	87	El aseguramiento de la calidad en la formación de profesionales universitarios en Argentina. Un largo recorrido de construcción política Mónica Marquina

**123 Experiencias regionales de acreditación de la
calidad: el Arcu-Sur del Mercosur**

Daniela Perrotta

145 Sobre los autores

149 Índice temático

151 Índice onomástico

Lista de tablas

Un estudio comparativo de los discursos y las prácticas sobre la calidad universitaria en Colombia y Argentina

Tabla 1. Caracterización de universidades seleccionadas de Argentina	26
Tabla 2. Caracterización de universidades seleccionadas de Colombia	27
Tabla 3. Entrevistas realizadas	35

Calidad educativa, aseguramiento de la calidad y transformaciones recientes en universidades privadas de Colombia y Argentina

Tabla 1. Comparativo procesos de acreditación institucional y evaluación institucional en Colombia y Argentina	56
--	----

El aseguramiento de la calidad en la formación de profesionales universitarios en Argentina.

Un largo recorrido de construcción política

Tabla 1. Posibilidades en los resultados de acreditación	99
--	----

Tabla 2. Carreras incorporadas al art. 43 de la LES	101
Tabla 3. Programas de mejora de la enseñanza 2004-2019	106
Tabla 4. Asociaciones y otros ámbitos de facultades o carreras	111

Experiencias regionales de acreditación de la calidad: el Arcu-Sur del Mercosur

Tabla 1. Análisis de articulación entre los niveles nacional y regional para la acreditación de la calidad en una selección de Estados parte y asociados del Mercosur	134
Tabla 2. Cantidad de procesos de acreditación regional (2004-2019) por titulación y país	136

Lista de figuras

**El aseguramiento de la calidad en la formación de
profesionales universitarios en Argentina.**

Un largo recorrido de construcción política

Figura 1. La política pública de acreditación de
carreras de grado en Argentina 118

**Experiencias regionales de acreditación de la calidad:
el Arcu-Sur del Mercosur**

Figura 1. Estructura Institucional del SEM 126

Figura 2. Flujograma Arcu-Sur 132

Introducción

Este libro aborda la noción de calidad presente en los procesos de acreditación y evaluación institucionales en universidades privadas de Colombia y Argentina, como resultado de una investigación interinstitucional sobre discursos y prácticas en torno a la calidad universitaria realizada por la Universidad Santo Tomás (Colombia) en colaboración con la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), durante el año 2018¹. Esta investigación se sustenta en un diseño metodológico de carácter cualitativo, basado en los estudios de caso y, desde una perspectiva crítica, reconoce en los planteamientos de la sociología de la educación la posibilidad de problematizar las políticas públicas de aseguramiento de la calidad, así como los discursos y las prácticas que se institucionalizan en medio de interacciones entre distintos agentes sociales, especialmente las universidades y el Estado. Los aspectos asociados a la educación son abordados

¹ En el marco de la XII Convocatoria interna para el Fomento de la Investigación (Fodein), de la Universidad Santo Tomás, Colombia.

como “fenómenos sociales” con un carácter político, en tanto que la educación implica conocimiento y “todo acto de conocimiento es un acto ‘interesado’ y asociado con valores y tomas de posición en por lo menos dos espacios de lucha: el campo intelectual y el campo político” (Tenti Fanfani, 2013, p. 12). La mirada de la sociología resulta productiva en ambas dimensiones, tanto científica como política, en la medida en que posibilita el análisis sistemático y la comprensión de la compleja trama de desafíos que se le plantean en la actualidad a los sistemas educativos en la región latinoamericana.

Con el fin de presentar un acercamiento más abarcador al objeto de estudio, se abordan también en este libro las políticas para el aseguramiento de la calidad en países de América Latina en tres dimensiones: la política de acreditación en Colombia, la política de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado en Argentina y la política regional de acreditación de la calidad del Mercado Común del Sur (Mercosur), con las tensiones, negociaciones y búsqueda de consensos que han acompañado su surgimiento y desarrollo. El recorrido que plantea este libro evidencia que la noción de calidad educativa se ha instalado en la región, ha generado políticas, normativas, mecanismos, procesos, discursos, prácticas, transformaciones y negociaciones en distintos niveles de los sistemas universitarios y en las instituciones de educación superior. De igual forma, el tema de la calidad educativa y universitaria está

presente en la agenda académica y de investigación, aún como un objeto de estudio en construcción.

Este libro está conformado por cuatro capítulos; los dos primeros recogen la conceptualización, el diseño metodológico y los principales resultados de la investigación interinstitucional mencionada en líneas anteriores. Los dos últimos son colaboraciones de investigadoras en políticas públicas sobre aseguramiento de la calidad en Argentina, país con una importante tradición en el estudio de la educación superior.

El primer capítulo presenta las decisiones conceptuales y metodológicas que surgieron durante el proceso de investigación, así como la relevancia académica e institucional de una investigación comparativa entre universidades privadas de Argentina y Colombia y entre los organismos estatales de evaluación y acreditación de cada país.

El segundo capítulo se centra en los resultados de la investigación en relación con los discursos y las prácticas que permiten identificar como las instituciones y los organismos evaluadores comprenden y asumen la calidad académica, la evaluación institucional y la acreditación. A lo largo de este capítulo se reconocen los contextos de surgimiento de las políticas que dan origen a los sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina y las tensiones que se generan en torno a ellos, particularmente, en los países estudiados. Asimismo, se analizan algunas de las transformaciones recientes en las instituciones educativas, y las formas prácticas como se incorporan los resultados

de la evaluación interna y externa a partir de reconocer en la acreditación y en la evaluación institucional oportunidades de autoconocimiento y mejora.

El tercer capítulo presenta un recorrido por el proceso de construcción de la política de acreditación de carreras de grado en Argentina que, en la actualidad, en términos generales, goza de consenso, aun cuando en sus orígenes fuera un tema discutido y polémico.

Finalmente, el cuarto capítulo ubica la discusión en el contexto regional de la agenda educativa del Mercosur, y más específicamente presenta los rasgos sobresalientes de la política regional de acreditación de la calidad y las tensiones puntuales que en torno a ella han surgido a lo largo del tiempo.

Juan Ignacio, Magally y Mónica Eliana expresan su agradecimiento a las universidades y a los organismos evaluadores (Consejo Nacional de Acreditación [CNA] de Colombia y Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [Coneau] de Argentina) participantes en la investigación que da origen a esta publicación, por su amable colaboración y por suministrar valiosa información que permitió avanzar en el conocimiento de la calidad educativa en Colombia y Argentina. Su experiencia brinda luces para comprender también la educación superior en América del Sur.

Referencias

Tenti Fanfani, E. (2013). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes.

Un estudio comparativo de los discursos y las prácticas sobre la calidad universitaria en Colombia y Argentina*

MÓNICA ELIANA GARCÍA GIL
MAGALLY HERNÁNDEZ OSPINA
JUAN IGNACIO PIOVANI

Las cuestiones relacionadas con la calidad educativa y el aseguramiento de la calidad, y en particular los procesos políticos, académicos y administrativos que las definen y gestionan operativamente, se encuentran fuertemente instalados en el ámbito de la educación superior en América Latina y constituyen temas de análisis que permean las agendas de investigación a nivel global. Al mismo tiempo, estas cuestiones han cobrado centralidad en las propias dinámicas y prácticas de las instituciones de educación superior (IES), así como en las de los ministerios de Educación y los organismos reguladores y evaluadores de cada país.

* Este capítulo se basa principalmente en dos trabajos anteriores: García Gil, M. E.; Hernández Ospina, M. y Piovani, J. I. (2018a) y García Gil, M. E.; Hernández Ospina, M. y Piovani, J. I. (2018b).

Si bien pueden rastrearse antecedentes de larga data en torno de la calidad en la educación, existe cierto consenso que reconoce que el discurso sobre la calidad educativa comienza a adquirir preminencia en las últimas décadas del siglo xx, primero en los países desarrollados y luego en el resto del mundo y, en general, en sintonía con el accionar de organismos internacionales multilaterales.

En América Latina, estos asuntos adquirieron relevancia fundamentalmente en la década de 1990. Durante la “hegemonía neoliberal”, que caracterizó dicho periodo, el “mejoramiento de la calidad” fue, al menos en el plano discursivo, uno de los objetivos principales de la política educativa, asociándolo a la evaluación de rendimientos y la eficacia y eficiencia del sistema (Souza y Oliveira, 2003, en Saforcada, 2012), en línea con directivas y recomendaciones de organismos internacionales. Esta política de mejoramiento de la calidad enfocó inicialmente a la educación básica, pero luego incluyó a la educación superior y a las instituciones de este nivel.

En el marco de estas políticas, la calidad estuvo íntimamente relacionada con la evaluación. Tal como señala Stubrin (2010), ella es la actividad especializada con la que se busca establecer la calidad universitaria y educativa en general. En América Latina, aunque hay antecedentes más remotos, la mayoría de los gobiernos promovieron procesos encaminados a controlar la calidad universitaria con base en la evaluación a través de las reformas educativas de los

años noventa. Este proceso, que se inició en Chile en 1990, prosiguió durante esa misma década en México, Costa Rica, Colombia y Argentina, en donde se crearon y consolidaron agencias de evaluación y acreditación universitarias.

Si bien la evaluación no es un tópico nuevo para la educación, las iniciativas y los dispositivos actuales de evaluación de los sistemas universitarios y de las instituciones que los conforman, que han ganado protagonismo en términos de política pública, son relativamente nuevos, tanto por sus formatos masivos y estandarizados como por el contenido y la finalidad que se les otorga (Saforcada, 2012). En este contexto, el estudio de la calidad educativa y universitaria, y de las políticas que les han dado origen, han experimentado un significativo auge en la región, así como una importante renovación tanto en sus marcos de referencia teóricos como en cuanto a la ampliación de las temáticas y objetos de indagación (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012).

En Argentina, los abordajes se han enfocado en mayor medida en casos de universidades estatales, con una importante tradición como campo de estudio (Puiggrós y Krotsch, 1994; Krotsch y Prati, 2002; Fernández Lamarra, 2005, 2010; Krotsch, Camou y Prati, 2007; Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012; Unzué y Emiliozzi, 2013) y, en menor cantidad, en lo que concierne a la universidad privada (Adrogué, Corengia, García de Fanelli, Pita Carranza, 2015; Del Bello, Barsky y Giménez, 2007; De Vincenzi, 2013; Barsky y Corengia, 2017; Rama,

2017a y 2017b). También hay algunos estudios mixtos que analizan las experiencias de instituciones estatales y privadas (Corengia, 2015; Guaglianone, 2013; Nosiglia, 2013; Gómez y Negro, 2016).

En Colombia, por su parte, los estudios sobre calidad de la educación superior abarcan instituciones tanto estatales como privadas, en relación con aspectos como políticas públicas, cobertura, inclusión, financiamiento, docencia, investigación e innovación, así como la relevancia social de la educación superior (Orozco Silva, 2010, 2013; Gaviria, Paéz y Toro, 2013; Caballero *et al.*, 2013).

Dentro del campo de investigación sobre la universidad puede reconocerse una línea específica que se orienta a los estudios sobre evaluación y acreditación en perspectiva comparada entre países de América Latina y, en algunos casos, entre países de esta región con Estados Unidos y Europa (Altbach, 2009; Unzué y Emiliozzi, 2013; Fernández Lamarra, 2005), en los que se abordan aspectos como la autonomía universitaria, la relación con el mercado, el carácter obligatorio o voluntario de la acreditación, la relación entre la universidad y el Estado, así como el surgimiento y la implementación de políticas públicas relacionadas con ambos temas.

El estudio que aquí se presenta, centrado en discursos y prácticas acerca de la calidad en universidades privadas y organismos evaluadores de Colombia y Argentina, podría situarse en esta línea de investigación comparativa latinoamericana sobre la educación superior. Más específicamente, este capítulo aborda la experiencia

relativa al diseño metodológico y su implementación, las situaciones enfrentadas por los investigadores en la recolección de la información, la interacción con las instituciones y los sujetos que fueron entrevistados, el proceso de revisión y análisis documental, así como los retos que plantea el análisis de la calidad universitaria a partir de los discursos y las prácticas que se configuran en torno a ella, especialmente cuando se pretende reconocer las tensiones y las implicaciones generadas por los procesos de evaluación y acreditación en las transformaciones recientes de la universidad privada en ambos países.

El diseño de la investigación

La investigación se sustentó en un diseño metodológico de tipo cualitativo, basado en los estudios de caso como estrategia que permite abordar en detalle y con profundidad una o más personas, instituciones, situaciones o fenómenos. Los estudios de caso no buscan las generalizaciones; por el contrario, tratan de comprender los eventos estudiados en su especificidad. De acuerdo con Yin (2009), presentan las siguientes características: 1) examinan e indagan sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real; 2) las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes; 3) se utilizan múltiples fuentes de datos; y 4) puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

La investigación se centró en universidades privadas, tres de cada país, y en los organismos nacionales de evaluación y acreditación (Consejo Nacional de Acreditación,

CNA, de Colombia, y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Coneau, de Argentina). En la selección de los casos por estudiar se tuvieron en cuenta criterios que permitieran maximizar la heterogeneidad entre las instituciones, por ello se seleccionaron universidades de perfiles diferentes según antigüedad, tamaño, oferta académica y tipo de gestión (privada confesional o laica). Una condición *sine qua non* fue que las universidades seleccionadas hubieran finalizado al menos un proceso de autoevaluación (con fines de acreditación o de evaluación institucional). Por otro lado, entre las instituciones de ambos países se buscó equivalencia, o emparejamiento, con el fin de maximizar la comparabilidad.

En Argentina, las universidades privadas tuvieron gran impulso entre los años 1989 y 1995 (De Vincenzi, 2013; Guaglianone, 2013) cuando se crearon 22 instituciones de este tipo. Posteriormente, la Ley 24.521 de Educación Superior, del año 1996, contempló la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), lo que condujo a regular con mayor exigencia la instauración de universidades privadas. Según datos de la Coneau, al 2017 el sistema universitario argentino estaba conformado por 131 instituciones: 66 de gestión estatal (61 nacionales y 5 provinciales) y 65 privadas (se incluye una institución universitaria extranjera y una internacional). Para el 2018, 91 instituciones, entre estatales y privadas, recibieron visitas de evaluación externa, en el marco de los procesos conducentes a la evaluación institucional.

En este país, la evaluación institucional no es obligatoria, mientras que sí lo es la acreditación de carreras de grado consideradas de interés público, por comprometer la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes; y la acreditación de los posgrados en todas las disciplinas, de acuerdo con lo consignado en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

En Colombia, según datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), para el 2018 se reportaban 298 instituciones de educación superior (IES), de las cuales 86 correspondían a universidades, 134 a instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, 48 a instituciones tecnológicas y 30 a instituciones técnicas profesionales. Del total de las IES en Colombia, para el mismo año, 64 eran estatales, 20 de régimen especial y 214 privadas. 52 IES contaban con acreditación institucional de alta calidad otorgada por el MEN. Estas instituciones abarcaban el 39.4 % de la matrícula de pregrado y posgrado del total nacional. Es de anotar que la acreditación en Colombia es un proceso de carácter voluntario y financiado por el Estado, dirigido tanto a IES estatales y no estatales, cuya intencionalidad explícita es motivar a dichas instituciones a incrementar sus niveles de calidad por medio de procesos de autoevaluación, autorregulación y autocontrol en el contexto de la autonomía universitaria.

Con base en la delimitación expuesta, se construyó una muestra intencional atendiendo a los criterios señalados, los cuales dan como resultado la caracterización

de las instituciones seleccionadas en ambos países indicadas en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Caracterización de universidades seleccionadas de Argentina

Criterio Casos	Antigüedad	Tamaño	Oferta académica	Tipo de gestión	Evaluación institucional
U1	Fundada en 1960	Grande	16 facultades (en el país) 10 facultades y 2 institutos (Buenos Aires).	Universidad privada, confesional.	Evaluación institucional 2015-2017
U2	Inicia labores en 1991	Mediano-grande	8 facultades 1 instituto	Universidad privada, laica.	Evaluación institucional 2010-2014
U3	Fundada en 1995	Grande	11 facultades	Universidad privada, laica.	Evaluación institucional 2012-2015

Fuente: elaboración propia.

En el marco del enfoque cualitativo, esta investigación se caracterizó por la triangulación metodológica de carácter intra método (Piovani, 2018), ya que se recurrió a la combinación de dos técnicas cualitativas: las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. Las primeras se realizaron a una muestra intencional de actores involucrados en el diseño y la gestión de la evaluación, y en la acreditación institucional: autoridades de diferente rango y competencia

Tabla 2. Caracterización de universidades seleccionadas de Colombia

Criterio Casos	Antigüedad	Tamaño	Oferta académica	Tipo de gestión	Procesos de autoevaluación
U4	Fundada en 1580 y restaurada en 1965.	Grande (más de 35 000 estudiantes en el país)	22 facultades (Bogotá)	Universidad privada, confesional.	Autoevaluación durante el periodo 2014-2015. Acreditación institucional multicampus en 2016.
U5	Fundada en 1979	Mediano-grande (más de 12 000 estudiantes)	8 facultades 1 escuela	Universidad privada, laica.	Autoevaluación 2015-2016. Renovación de la acreditación institucional en 2017.
U6	Fundada en 1973	Grande (más de 36 000 estudiantes a nivel nacional)	5 facultades (Bogotá)	Universidad privada, laica	Autoevaluación 2011-2015. Acreditación institucional multicampus en 2016.

Fuente: elaboración propia.

(tanto universitarias como de los organismos de evaluación y acreditación), docentes y técnicos. El análisis documental, por su parte, se llevó a cabo a partir de un *corpus* de materiales relevantes tales como leyes, decretos y resoluciones ministeriales referidas a esta temática, documentos institucionales (estatutos, modelo

pedagógico, modelo de autoevaluación, etc.), así como informes internos y externos de evaluación.

Cabe señalar que los diseños metodológicos de otras investigaciones consultadas, con características similares, permiten evidenciar, en la misma línea de lo expuesto por Corengia (2015, p. 30), “que es posible examinar la influencia de la evaluación y de la acreditación en las instituciones, pero si se lo hace de manera combinada con otros factores, ya que, parece ser difícil cuantificarla de manera independiente”. Es por ello que este estudio apuntó a indagar la noción de calidad presente en los discursos y las prácticas de universidades privadas y organismos evaluadores, y su relación con las tensiones y las transformaciones que han vivido las universidades en Colombia y Argentina en aspectos como el gobierno y la gobernanza, las estructuras organizacionales, la relación con el Estado, la autonomía universitaria y, por supuesto, las formas en que se ha asumido la calidad universitaria y los procesos asociados a ella.

Como delimitación temporal se seleccionó el periodo comprendido entre los años 2014-2017 en relación con la realización de las evaluaciones institucionales. En este tiempo, la mayoría de las universidades seleccionadas recibieron visitas de evaluación externa y resoluciones por parte de los organismos evaluadores o del Ministerio de Educación. Para el caso de Colombia, a partir de 2015 se implementaron nuevos lineamientos para la acreditación institucional bajo la modalidad multicampus; por lo tanto, entre el 2016 y el 2017 varias instituciones

presentaron ante el CNA sus informes de autoevaluación y obtuvieron el reconocimiento de la acreditación para sus diferentes sedes en el país. En cuanto a la delimitación espacial, el estudio se desarrolló en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina) y en la Sabana de Bogotá (Colombia).

Es importante remarcar que los casos seleccionados no pueden considerarse como una muestra “representativa” del total de universidades de ambos países, a partir de la cual se puedan realizar generalizaciones e inferir parámetros relativos al conjunto del sistema universitario; “por el contrario, cada caso es estudiado y analizado en su especificidad para luego proceder a la comparación entre ellos. En este sentido, la búsqueda no se orienta sólo hacia las características que tienen en común sino también hacia sus diferencias” (Archenti, 2018, p. 296).

De acuerdo con la perspectiva de Stake (2005), los estudios de caso resultan pertinentes para abordar esta investigación en cuanto cobra relevancia la dimensión holística, es decir, la interacción entre el fenómeno y su contexto. Esto resulta especialmente apropiado por tratarse del estudio y análisis de discursos y prácticas en torno a la evaluación institucional en contextos universitarios específicos, en donde no es posible separar el fenómeno estudiado de las realidades que lo enmarcan (institucionales, políticas educativas, normativas, organismos evaluadores, comunidades académicas, entre otros).

Al momento del análisis de la información, los estudios de caso permiten poner el énfasis en las interpretaciones. Para Stake (1995), no se trata de apegarse a los protocolos o a las guías previamente establecidas; en cambio, es posible poner en diálogo la información recopilada con lo percibido por el investigador. Esta flexibilidad y la participación del investigador permiten acercarse a realidades que no se pueden predefinir ni anticipar en su totalidad. Por lo tanto, aunque se recoPILE y conozca información previa de las instituciones por estudiar (como en el caso de esta investigación), no es posible controlar con absoluta certeza lo que se pueda encontrar al momento de las entrevistas (rasgo característico de la investigación cualitativa), según sean los roles de los entrevistados.

Conceptualización, decisiones metodológicas y puesta en marcha de la investigación

Esta investigación tuvo como punto de partida la revisión bibliográfica y documental con el fin de establecer la definición de los conceptos que dieron sustento al estudio: calidad universitaria, evaluación educativa, acreditación institucional, evaluación institucional, discursos y prácticas (en torno a la calidad y la evaluación educativa).

El concepto de calidad universitaria, por su carácter polisémico, es definido por diversos autores teniendo en consideración diferentes aspectos. Para González (2005), la calidad universitaria es una noción relativa que permite realizar comparaciones en relación

con un modelo de referencia real o utópico que se quiere alcanzar; se asocia entonces con la medida en que cada institución logra lo que se propone. En una línea similar, Orozco (2010, p. 7) afirma que el concepto de calidad universitaria “podría ser una manera de apreciar qué tanto una institución o programa académico se acerca en la práctica a lo que en la teoría expresa en su carta misional”. Por su parte, autores como De Vincenzi (2013) y González, Galindo y Gold (2004) asumen en sus estudios sobre evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa la definición del IESALC/Unesco que apunta a la “adecuación, coherencia, consistencia y pertinencia entre la intencionalidad o superestructura, la organización o estructura y las condiciones de trabajo o infraestructura de una universidad”.

Como ya se ha señalado, la idea de calidad está íntimamente relacionada con la evaluación, que puede ser entendida “como el proceso de recolección de información y a partir de ella la construcción de juicios de valor” (Nosiglia y Mulle, 2016, p. 34) sobre aquello que sea objeto de la evaluación: universidad, educación, aprendizajes, etc. Pero los sentidos, discursos y prácticas en torno a la evaluación no están alejados del debate político.

Si bien el tema de la calidad ha estado presente en la discusión de las políticas educativas, es a partir de los años noventa que la calidad se asocia con la evaluación en todos los niveles de enseñanza, promovida por agencias supranacionales que desarrollan pruebas estandarizadas (como las pruebas PISA),

cuyos resultados suelen ser ampliamente divulgados por los medios de comunicación y ejercen presión sobre los gobiernos (Nosiglia y Mulle, 2016).

En cuanto a la evaluación educativa referida específicamente al ámbito universitario, se ha asumido el concepto centrado en la valoración del proyecto educativo particular de cada institución, con su idiosincrasia y características, que busca medir, dimensionar y analizar la realidad para emitir un juicio con el propósito de tomar decisiones que contribuyan a mejorar la situación actual en pos de un ideal que se quiere alcanzar (González, 2007). En el caso de la evaluación institucional, en cualquiera de sus modalidades y metodologías, se parte de un proceso de autoevaluación tendiente a que la institución educativa reflexione sobre su rol y el cumplimiento de sus propósitos misionales, identifique sus fortalezas y debilidades y desarrolle planes de mejora (Guaglianone, 2013), para luego recibir la evaluación externa a cargo de pares evaluadores, quienes emiten un concepto acerca de la calidad de la institución después de realizar una labor de verificación y contrastación (con base en el informe de autoevaluación elaborado por la institución) y, posteriormente, construyen un juicio evaluativo.

El aseguramiento de la calidad en sus distintas dimensiones, así como la evaluación, han ido permeando las comunidades académicas e institucionales y han generado discursos y prácticas que se van asentando en la vida de las universidades con diferentes manifestaciones (políticas, lineamientos, procedimientos,

estatutos, modelos, etc.) y que se expresan, entre otros, en los documentos que generan. Por ello, una primera revisión documental tuvo como finalidad caracterizar a las universidades seleccionadas, de acuerdo con los criterios mencionados anteriormente, a partir del material existente, impreso y digital (por ejemplo, páginas web institucionales). Una vez recopilada esta documentación se realizó un análisis preliminar de los informes de autoevaluación interna y de evaluación externa, así como de las resoluciones de acreditación (para el caso de las universidades colombianas).

Posteriormente, a partir de la operacionalización de los objetivos propuestos en la investigación se elaboraron guías de entrevistas teniendo en cuenta el perfil de los diferentes actores que participarían en el estudio, con el fin de conocer y contrastar las distintas percepciones y definiciones en torno a los conceptos y las categorías seleccionadas de acuerdo con su conocimiento y rol en los procesos de evaluación institucional. En algunos casos, se buscó confrontar respuestas entre los actores de una misma comunidad académica (frente a conceptos y procesos), pero los resultados también se contrastaron con las posturas de los organismos evaluadores de cada país.

En total, se construyeron siete guías para las entrevistas semiestructuradas, con un promedio de 14 preguntas cada una, que buscaron abarcar todos los aspectos del objeto de investigación. Aunque se trató de entrevistas semiestructuradas, de carácter flexible, el instrumento igualmente se sometió a validación con el fin de verificar

la claridad, la coherencia y la articulación en las preguntas propuestas. La validación condujo a realizar ajustes en la formulación de algunas preguntas, incluir algunas nuevas y orientar de mejor manera otras. Se realizaron 40 entrevistas a directivos, profesores e investigadores de las universidades seleccionadas, autoridades y técnicos de los organismos evaluadores, así como a expertos en calidad y evaluación universitaria (ver tabla 3).

Para el análisis de la información recolectada se construyeron matrices que permitieron consignar los conceptos y percepciones en torno a los discursos y las prácticas frente a la calidad y la evaluación institucional. Posteriormente, con base en el análisis de contenido fue posible una descripción sistemática de la información (Cáceres, 2003), en la que se tuvo al dato cualitativo como principal insumo. Por otra parte, por tratarse de un estudio centrado en la universidad, fue necesario reconocer sus particularidades: una racionalidad distintiva, una forma de gobierno, una cultura institucional y estilos de gestión explicables por su constitución histórica (Guaglianone, 2013). En este sentido, y en relación con las tensiones y conflictos que surgen a raíz de los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad, fue especialmente importante considerar cómo se han incorporado lógicas, conceptos y formas de hacer que en ocasiones provienen de otros campos que no son propios de la educación: lo empresarial, lo comercial, lo industrial, por mencionar algunos.

Tabla 3. Entrevistas realizadas

Institución	Número de entrevistas
U1	4
U2	5
U3	4
U4	5
U5	4
U6	3
Coneau	3
CNA	3
Expertos temáticos	9
Total	40

Fuente: elaboración propia.

La experiencia de investigar acerca de la calidad universitaria en Argentina y en Colombia

El trabajo del investigador, tal y como lo enuncia Sandoval (2002), se ve enfrentado a tres preguntas clave en el desarrollo del proceso investigativo, relacionadas con la profundidad y la extensión del estudio; el inicio y finalización del proceso de recolección de datos; y la inclusión y exclusión de actores para la producción de la información. Estas cuestiones de tipo metodológico no fueron ajenas al desarrollo de esta investigación. En primera instancia, y dado que en la investigación cualitativa se privilegia la profundidad a la extensión, el equipo de investigadores decidió acotar la muestra a tres universidades en cada país, teniendo en cuenta el tiempo de desarrollo del proyecto (diez meses) y el número de investigadores (tres), debido a que

no se pueden desconocer las condiciones y realidades de tiempo, recurso humano y presupuesto para la realización de la investigación. Para la elección de las tres universidades de cada país se tuvo en cuenta el lugar geográfico de ubicación, con el fin de facilitar el desplazamiento para la realización de las entrevistas y el acceso al material documental. Como se mencionó en párrafos anteriores, otro de los criterios tenidos en cuenta fue que se hubieran realizado procesos de evaluación institucional y acreditación por parte de las universidades incluidas en la muestra (al menos uno entre el 2014 y el 2017).

En lo relacionado con el inicio y la finalización de la recolección de datos, se planificó inicialmente un cronograma que no resultó viable. La realización de las entrevistas se aplazó y se extendió por más tiempo debido, principalmente, a dificultades de contacto con las universidades en Colombia, en las que suele percibirse todo aquello relacionado con la evaluación institucional y la acreditación de alta calidad como tema sensible. La puesta en marcha de estos procesos en las instituciones, el diseño de metodologías y modelos de autoevaluación, que en general se tratan con recelo, se presentaron como obstáculos para llevar a cabo el estudio. Esto resulta en cierto sentido llamativo, ya que en los discursos oficiales sobre calidad y evaluación suele destacarse la importancia de la rendición de cuentas (*accountability*), de la transparencia y del acceso público a la información. Además, si bien en Colombia la acreditación es voluntaria, es un reconocimiento oficial

por parte del Estado y una declaración a la sociedad de la calidad que poseen las instituciones acreditadas y que compete a la prestación de un servicio público, y a un derecho, como la educación. Esto contrasta con lo ocurrido en Argentina, en donde se evidencia que existe una mayor apertura frente a este tipo de temas, en el marco de una tradición de evaluación cuyos resultados se consideran públicos y se divulgan por parte de la Coneau, así como en las páginas web institucionales y por distintos medios.

Para resolver el interrogante sobre a quién incluir o excluir del estudio, se llevó a cabo un análisis a partir de los objetivos del proyecto y de los roles de los actores implicados en los procesos de autoevaluación y acreditación. Se decidió incluir un actor relacionado con el gobierno institucional, otro vinculado con la organización y el desarrollo del proceso, y un profesor que hubiera actuado en él, en la línea base de la organización. La selección particular de cada uno de los actores, en cada entidad, estuvo relacionada con la disponibilidad de tiempo y su caracterización como informante clave por su conocimiento del proceso de evaluación y acreditación. Este muestreo, de acuerdo con Patton (1988, citado por Sandoval, 2002, p. 124), se denomina muestreo de casos políticamente importantes, el cual se relaciona con “la identificación de actores principales, es decir, los que intervienen directa o indirectamente, pero de modo significativo en la toma de decisiones involucradas en dichos procesos”.

Consideraciones finales

La evaluación institucional y la acreditación han cobrado cada vez mayor relevancia en América Latina, en tanto que —según se supone— permiten el reconocimiento público de las condiciones de calidad de un programa académico o institución de educación superior. Cabe resaltar que estos procesos no son espontáneos sino consecuencia de un trabajo que involucra diferentes actores del sistema, ya sea de las instituciones de educación superior como de los organismos evaluadores en cada país.

Tanto para el caso argentino como para el colombiano se puede identificar que, a pesar de algunas actitudes iniciales de rechazo, disputas y críticas, que no han estado ausentes a lo largo de los últimos años, las universidades han ido acogiendo y adoptando los parámetros establecidos para la medición de la calidad educativa, a través de modelos de aseguramiento que permiten realizar una evaluación de sus dinámicas y realidades institucionales.

Por otra parte, esta investigación puso en evidencia que la implementación de los sistemas de aseguramiento de la calidad en los dos países estudiados ha permitido, al menos para el caso de las seis universidades seleccionadas y de acuerdo con los relatos de sus autoridades y docentes, avanzar en el fortalecimiento de la planeación y la gestión institucional. De igual forma, se identificaron transformaciones en el gobierno universitario y en las estructuras, debido a que, en la mayoría de los casos estudiados, se han creado instancias

internas de carácter permanente con equipos de trabajo propios, encargadas de todo aquello relacionado con la calidad, la evaluación y la acreditación.

En Argentina, la evaluación institucional no otorga títulos ni tiene implicaciones en la financiación por parte del Estado. Las recomendaciones provenientes de la evaluación externa que realiza la Coneau no tienen un carácter prescriptivo, sino que pueden ser o no apropiadas por las instituciones. Estas circunstancias contribuyen a que las universidades privadas incluidas en el estudio, en general, no entren en conflicto con la Coneau ni se generen tensiones o resistencias fuertes. Por el contrario, para los entrevistados resultan provechosas las evaluaciones externas realizadas por esta Comisión. Como lo señala Barsky (2014, p. 80):

al no haber un uso del Estado de los resultados de las evaluaciones institucionales para el diseño y el desarrollo de políticas sectoriales, ni para la distribución presupuestaria, ni para gestionar el funcionamiento del sistema universitario, no se asentó socialmente la importancia de los dictámenes de evaluación de las universidades, que en otros países tienen alto impacto social y consecuencias en la gestión estatal.

En Colombia, recibir la acreditación institucional, pese a que es voluntaria, condiciona el acceso a ingresos provenientes del Estado (por la vía de programas y créditos educativos). Por otra parte, la acreditación también podría incidir en el incremento del número

de estudiantes matriculados debido a que ella opera como un criterio de selección para los aspirantes y sus familias. De forma implícita, los aspectos señalados le van imprimiendo a la acreditación un cierto carácter de “obligatoriedad”. En este contexto, en las universidades colombianas consultadas se pudo apreciar que existe una buena relación con el Consejo Nacional de Acreditación y hay una valoración favorable de la evaluación externa.

Uno de los elementos que surge con claridad de las entrevistas realizadas a los actores involucrados en los procesos de autoevaluación y acreditación institucional es el carácter participativo de estos. En cada una de las universidades que hicieron parte de la muestra se constató que la comunidad académica (directivos, docentes, estudiantes, administrativos y egresados) se involucró de manera activa en el proceso a través del diligenciamiento de encuestas, participación en grupos focales o mesas de trabajo para la discusión de los principales factores que atañen a la calidad institucional, entre otras estrategias. A su vez, a través de la revisión documental se reconoció la existencia de modelos de autoevaluación institucionales que se han consolidado con la puesta en marcha de estos procesos de acreditación. Otra de las características para resaltar es la preocupación de las instituciones por hacer visible el proceso ante su comunidad académica, por lo cual llevan a cabo acciones informativas a través de boletines institucionales, reuniones y charlas alrededor del proceso, entre otras.

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que investigar acerca de la calidad universitaria (y de los procesos asociados a esta, como la evaluación y la acreditación institucional) en América del Sur, ya sea mediante los estudios de caso u otras estrategias metodológicas pertinentes, es disciplinariamente relevante para el campo de los estudios sobre educación superior, en la medida que dichos procesos han adquirido centralidad y tienen un carácter performativo que afecta las lógicas institucionales y sistémicas. Por otra parte, estos estudios también son importantes en tanto logren poner en evidencia el vínculo entre ciertos discursos hegemónicos sobre la calidad y determinadas concepciones político ideológicas, visibilicen tensiones y disputas en torno al aseguramiento de la calidad, y provean insumos críticos para pensar las políticas universitarias de manera integral.

Referencias

- Adrogué, C., Corengia, Á., García de Fanelli, A. y Pita Carranza, M. (2015). Políticas públicas y estrategias para el desarrollo de la investigación en las universidades privadas argentinas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(12), 1-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650513>
- Altbach, P. (2002). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Universidad de Palermo.

- Archenti, N. (2018). Estudio de caso/s. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI editores.
- Barsky, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate*. Teseo; Universidad Abierta Interamericana, UAI.
- Barsky, O y Corengia, A. (2017). La educación universitaria privada en argentina. *Debate universitario*, 10, (31-70).
- Caballero Argáez, C. y Herrera Prada, L. O. (2013). El financiamiento de la educación superior en Colombia. En L. E. Orozco Silva (Comp.), *La educación superior: retos y perspectivas*. Ediciones Uniandes.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 11, 53-82.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. IEC-Conadu-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Corengia, A. (2015). *El impacto de la Coneau en universidades argentinas*. Teseo.
- De Vincenzi, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(1v), 76-94. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/85/336>
- Del Bello, J. C., Barsky, O. y Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Libros del Zorzal.
- Fernández Lamarra, N. (2005). *Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior*

- en América Latina. Situación, problemas y perspectivas. IESALC/Unesco, Coneau.
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones del Nivel Superior (Anuies).
- García Gil, M. E., Hernández Ospina, M. y Piovani, J. I. (2018a). Calidad de la educación superior en Colombia y Argentina. Un análisis desde las políticas públicas. *Opción* 34(18), 304-334.
- García Gil, M. E., Hernández Ospina, M. y Piovani, J. I. (2018b). Discursos y prácticas en torno a la calidad educativa en América Latina: un estudio comparado entre universidades privadas de Colombia y Argentina. *VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, Cuenca, Ecuador. En: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología en Ciencias Sociales.
- http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12639/ev.12639.pdf
- Gaviria, A., Páez, G. N. y Toro, J. R. (2013). Cobertura y calidad en la educación superior en Colombia. En L. E. Orozco Silva, (Comp.), *La educación superior: retos y perspectivas*. Ediciones Uniandes.
- Gómez, J. y Negro, M. D. (2016). Evaluaciones Institucionales: un análisis de las recomendaciones de la Coneau a 20 años de su creación. *Revista Argentina de Educación Superior, RAES*, 13, año 8. http://www.revistaraes.net/revistas/raes13_art4.pdf

- González, L. E. (2005). *El impacto del proceso de autoevaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. Centro Interuniversitario de Desarrollo Cinda.
- González, L. E. (2007). "Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas". En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109021444/8gonzalez.pdf>
- González, J., Galindo, N., Galindo, J. L. y Gold, M. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación*. Unión de Universidades de América Latina, CIEES, IESALC/Unesco.
- Guaglianone, A. (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. Teseo.
- Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo.
- Krotsch, P. y Prati, M. (2002). *La universidad cautiva. Legados, marchas y horizontes*. Ediciones al Margen, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Indicadores de Educación Superior*. Bogotá, D. C. Colombia.
- <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/Informes-e-indicadores/Resumen-indicadores-Educacion-Superior/>
- Nosiglia, M. C. (Comp.). (2013). *La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional*. Eudeba.

- Nosiglia, M. C. y Mulle, V. (2016). Las políticas de evaluación universitaria en Argentina: balance y desafíos. *Panorama*, 10(19), 33-44.
<https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/>
- Orozco Silva, L. E. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 24-36.
<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/14/52>
- Orozco Silva, L. E. (2013) (Comp.). *La educación superior: retos y perspectivas*. Ediciones Uniandes.
- Piovani, J. I. (2018). Triangulación y métodos mixtos. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Puiggrós, A. y Krotsch, P. (1994). *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Rei Argentina S. A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Editor S. A.
- Rama, C. (2017a) (Ed.). *La universidad privada en América Latina y el Caribe*. Grupo Magro Editores.
- Rama, C. (2017b). *La nueva fase de la Universidad Privada de América Latina*. Teseo; Universidad Abierta Interamericana.
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En M. Feldfeber y N. Gluz (Coords.), *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos*. Clacso; Facultad de Filosofía

- y Letras-UBA. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180201025243/LasPolíticasEducativas.pdf>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Stubrin, A. (2010). *Calidad universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana*. Universidad Nacional del Litoral; Eudeba.
- Unzué, M. y Emiliozzi, S. (2013) (Comps.). *Universidad y políticas públicas. ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Imago Mundi.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and Methods*. SAGE. 4.^a ed.

Calidad educativa, aseguramiento de la calidad y transformaciones recientes en universidades privadas de Colombia y Argentina

MÓNICA ELIANA GARCÍA GIL

MAGALLY HERNÁNDEZ OSPINA

JUAN IGNACIO PIOVANI

En América Latina, el debate en torno a la calidad de la educación se hace presente en las décadas de 1980 y 1990, en medio de las transformaciones derivadas de la globalización, el modelo neoliberal y la presión proveniente de organismos internacionales (Banco Mundial, BM; Fondo Monetario Internacional, FMI; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, entre otros) que pregonaban la formación de capital humano para el desarrollo económico y social (Braslavsky, 1999; Cepal, 1992).

Para los gobiernos de la región esto significó definir políticas e instalar mecanismos orientados a garantizar la “calidad académica”, entre ellos, la creación de organismos evaluadores, la evaluación periódica de instituciones y de programas, la rendición pública

de cuentas y la medición de la calidad a la luz de criterios orientados hacia la acreditación, en tanto reconocimiento público que otorgan los Estados a las instituciones y los programas académicos de pregrado y posgrado. Es en este contexto que surgen los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Argentina y en Colombia y se establecen organismos evaluadores de carácter estatal, con el fin de orientar, fomentar y verificar el desarrollo de los procesos de evaluación institucional (Argentina) y de acreditación institucional (Colombia).

En Colombia, la Ley 30 de 1992, o Ley de Educación Superior, concibe la calidad desde referentes como los resultados académicos de los estudiantes, los medios y procesos educativos utilizados en la formación profesional y la infraestructura institucional, entre otros aspectos. Para el caso argentino, en la Ley de Educación Superior (LES) n.º 24.521, la calidad subyace a la evaluación institucional, concebida como un método para analizar el alcance y desarrollo de las funciones sustantivas —docencia, investigación y extensión—, en consonancia con los objetivos trazados por cada institución educativa.

Cabe señalar que, en muchos países de América Latina, prevalecieron en este período concepciones y formas discursivas frente a la calidad que privilegian la flexibilidad, la eficiencia y la productividad. Por otra parte, se buscó institucionalizar mediciones e incentivos para fomentar la competencia, el reconocimiento externo y la presencia en los *rankings* nacionales

e internacionales de universidades. Estas circunstancias generaron distintos niveles de aceptación y de resistencia, lo que ocasionó tensiones entre las entidades gubernamentales a cargo del aseguramiento de la calidad en la educación superior y las instituciones educativas, así como transformaciones en las políticas públicas y la gobernanza en las universidades, entre otros aspectos.

La evaluación institucional de las universidades en Argentina

En Argentina, la Ley de Educación Superior se promulga en 1995 y establece a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) como el organismo encargado de evaluar las instituciones de educación superior y acreditar las carreras de grado y posgrado¹. Dicha Ley establece que la evaluación institucional se realiza cada seis años y contempla dos instancias: la autoevaluación por parte de la universidad y la evaluación externa, a cargo de la Coneau (Coneau, 2016).

Este proceso evaluativo está delimitado por varias etapas e inicia con un acuerdo entre la Universidad y la Coneau para llevar a cabo el proceso de evaluación externa y en el que se establecen las dimensiones que son evaluadas: 1) contexto local y regional, 2) misión

¹ Sobre este aspecto se profundiza en el capítulo 3 de este libro denominado *El aseguramiento de la calidad en la formación de profesionales en Argentina. Un largo recorrido de construcción política*.

y proyecto educativo institucional. Gobierno y gestión, 3) gestión académica, 4) investigación, desarrollo y creación artística; 5) extensión, producción de tecnología y transferencia, 6) integración e interconexión de la institución universitaria, y 7) biblioteca y centros de documentación. En una segunda etapa, las instituciones llevan a cabo su proceso de autoevaluación, a través de un modelo que define cada universidad y que debe contener información cuantitativa y cualitativa que permita el análisis del desarrollo de la institución.

Paralelamente, las instituciones de educación elaboran la ficha Siemi². El Siemi es el Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional, que se constituye en una herramienta *on line* para el registro de la información del proceso de evaluación externa. Esta ficha recoge información en temas como contexto; misión y proyecto educativo institucional; organización, gobierno y gestión; cuerpo académico; alumnos y graduados; investigación y transferencia; extensión; biblioteca e infraestructura. Su objetivo es servir de medio informático para que las instituciones universitarias presenten la información que se considera básica en los procesos de evaluación institucional (Coneau, 2011).

² Esta ficha se puede consultar en <http://www.coneau.gob.ar/archivos/SIEMI/PresentaSIEMI.pdf> y en la página web de la Coneau http://www.coneau.gob.ar/archivos/EvaluacionInstitucional_int_baja.pdf

En la ficha Siemi cada institución registra datos relacionados con unidades académicas; sedes; centros de apoyo de educación a distancia; carreras ofertadas; cantidad y cargos docentes; docentes según dedicación y categoría; docentes por titulación máxima; docentes investigadores categorizados (programa de incentivos, Conicet, otras agencias y sistemas propios); número de aspirantes e ingresantes a las carreras; cantidad de estudiantes y egresados durante los últimos siete años; alumnos de grado y de posgrado que participan en proyectos de investigación; cantidad de proyectos de investigación; proyectos de investigación según fuente de financiamiento; difusión y publicación de informes finales de investigación; actividades de transferencia tecnológica; actividades de extensión; docentes y estudiantes que participan en actividades de extensión; entre otros aspectos (Coneau, 2016).

Como parte del desarrollo de la evaluación externa, la Coneau designa a uno de sus miembros como responsable de dicha evaluación, el cual está acompañado por personal técnico de la Comisión, un equipo de pares evaluadores y consultores que llevarán a cabo una visita durante una semana a la institución evaluada. El equipo de pares evaluadores es seleccionado por la Coneau y avalado por la universidad objeto de la evaluación. Antes de la visita técnica a la institución se realiza un taller preparatorio para los encargados de realizarla, en el cual se comenta la documentación aportada por la institución y se propone la agenda de la visita, la cual incluye encuentros con directivos, docentes,

estudiantes, egresados y representantes del sector externo (organizaciones profesionales, empleadores, asociaciones civiles y autoridades gubernamentales) y un encuentro final con las autoridades universitarias para anunciar consideraciones generales sobre la evaluación. Esta agenda se envía al rector de la universidad para su aprobación final.

Después de realizada la visita de evaluación externa, se elabora el informe entre el equipo de pares, el cual es enviado a los miembros de la Coneau, quienes, junto con el personal técnico, elaboran el informe preliminar de evaluación externa, el cual es enviado al rector de la institución universitaria para su conocimiento y comentarios respectivos. Después de la respuesta del rector, la Coneau elabora y aprueba el informe final que tiene carácter de resolución y es remitido al rector, quien tiene la posibilidad de dar respuesta con sus opiniones definitivas, las cuales se integran al informe final como *Post scriptum*. La etapa final del proceso es la publicación y difusión del informe final con los comentarios del rector en la página web de la Coneau.

La acreditación de instituciones de educación superior en Colombia

En Colombia, a través de la Ley 30 se establecen tanto el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Saces) como el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) con el objetivo de fortalecer y consolidar los procesos de calidad de la educación superior, mediante un sistema de acreditación para

instituciones universitarias y para los programas de pregrado y posgrado. De acuerdo con el artículo 53 de la Ley, el Sistema Nacional de Acreditación es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. Dicha Ley establece la acreditación como un proceso de carácter voluntario y temporal. Hasta el año 2020, los tiempos de acreditación establecen plazos de cuatro, seis, ocho y diez años. La acreditación es entendida como el reconocimiento por parte del Estado sobre los altos niveles de calidad que desarrolla un programa o institución, a partir de un proceso de evaluación interna y externa en el que se involucra la comunidad académica, el sector externo (empleadores, aliados estratégicos, etc.) y el Consejo Nacional de Acreditación a través de la evaluación realizada por pares académicos y miembros del Consejo.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) depende del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Ambos hacen parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en el que también se encuentran la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), que verifica las condiciones de calidad de los programas de pregrado y posgrado para su creación y funcionamiento, a través del registro calificado; el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y las

Instituciones de Educación Superior registradas en el país.

El CNA es el encargado de establecer los lineamientos de la acreditación para programas e instituciones de educación superior a través de un modelo que integra marco legal y conceptual; objetivos; criterios de calidad, en donde se describen los diferentes componentes de la evaluación; factores de análisis; características de calidad; aspectos a evaluar en cada una de las características que dan cuenta de la calidad alcanzada. Todo ello a través de la aplicación de una metodología que describe los instrumentos para la recolección de información (para la autoevaluación) y define los pasos para la evaluación externa³.

El proceso de acreditación institucional comienza con la intencionalidad de cada ente rector de la organización educativa por participar voluntariamente. Luego, se efectúa una evaluación de las condiciones iniciales de la institución por parte del CNA, con cuyo aval la IES inicia su autoevaluación. La parte final del proceso es la evaluación externa, la cual se lleva a cabo en dos instancias. En la primera, pares académicos verifican lo consignado en el informe de autoevaluación y en los documentos institucionales, y realizan la visita a la institución, en la que se sostienen diferentes encuentros

³ Para ampliar la información al respecto, consultar la estructura normativa del SNA en https://www.cna.gov.co/1779/w3-propertyvalue-67595.html?_noredirect=1

con directivos, profesores, estudiantes, egresados y empleadores, entre otros, y examinan la manera en que se cumplen las exigencias de calidad en consonancia con los requerimientos del CNA. La segunda instancia corresponde a los miembros de este Consejo, quienes, de manera integral, analizan el contexto, la documentación, los informes de autoevaluación y de la evaluación externa (realizada por los pares académicos) y emiten un concepto sobre la acreditación o no de la institución, de acuerdo con el ideal de excelencia que esta se ha trazado pero, además, teniendo en cuenta la misión institucional y su realidad en un determinado espacio geográfico y según los contextos económico, cultural y social.

El modelo de acreditación definido por el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, para las instituciones de educación superior incluye la evaluación de doce factores, que abarcan aspectos relacionados con la identidad y el gobierno institucional; el desarrollo, la gestión y la sostenibilidad de la institución; los procesos académicos; el mejoramiento continuo y la autorregulación; la investigación, la innovación el desarrollo tecnológico y la creación; la visibilidad nacional e internacional; el bienestar institucional; los estudiantes, profesores y egresados (CESU, 2020)

Para una mayor comprensión de los sistemas de aseguramiento de la calidad de Colombia y Argentina, a continuación se presenta una comparación que resume los principales elementos de los procesos de acreditación institucional y evaluación institucional.

Tabla 1. Comparativo procesos de acreditación institucional y evaluación institucional en Colombia y Argentina

Características/países	Colombia	Argentina
Proceso	Acreditación institucional	Evaluación institucional
Organismo evaluador	Consejo Nacional de Acreditación, CNA	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Coneau
Normativa que rige el proceso	Ley 30 de 1992	Ley de Educación Superior (LES) n.º 24.521 de 1995
Denominación de componentes a evaluar	Factores	Dimensiones
Número de componentes por evaluar	12	7
Duración de la visita de evaluación externa	3 a 4 días	5 días
Evaluación externa	Pares académicos y Consejeros CNA	Pares académicos y miembros Coneau
Documentos para evaluación externa	Autoevaluación institucional Información en plataforma Saces-CNA	Autoevaluación institucional Ficha Siemi
Respuesta del proceso	Comentarios del rector al informe de evaluación	Comentarios del rector al informe de evaluación externa
Tipo de certificación	Resolución del Ministerio de Educación Nacional	Resolución ministerial

Fuente: elaboración propia a partir de información del CNA (Colombia) y la Coneau (Argentina).

El discurso en torno a la calidad educativa.

La búsqueda del significado

Entrado el siglo **xxi**, se acentúa en muchos países de América Latina el predominio del pensamiento económico que tensiona el vínculo universidad-Estado-empresa-mercado. Como consecuencia de esto, es frecuente, aún con sus particularidades, la configuración de un discurso en torno a la calidad educativa en términos que provienen de la teoría de las organizaciones, de las lógicas empresarial, comercial y del mercado, e incluso del ámbito militar, en medio de las tendencias del mundo actual hacia la globalización, la mercantilización y la estandarización (Paradise y Thoenig, 2017).

En este contexto se ha acuñado la idea de capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997; Slaughter y Rhoades, 2004), que implica repensar el quehacer de la universidad, asociando estas instituciones a los mercados, al ingreso de recursos obtenidos por vía comercial y, en general, a la valorización económica de los productos y servicios de conocimiento (Brunner *et al.*, 2019).

Estas perspectivas se han visto reflejadas en las políticas y normativas educativas de los países de la región, así como en la creación de muchos de los organismos evaluadores de la calidad académica. Asimismo, han incidido en la definición de estrategias, procesos y metodologías y, en un sentido más amplio, han dado fundamento a discursos y prácticas que con el paso del tiempo alcanzaron niveles crecientes de institucionalización

que condicionan (y tensionan) el quehacer de la educación superior e inciden en las dinámicas de las universidades, en la producción y circulación del conocimiento, en el gobierno y las funciones universitarias (docencia, investigación y proyección social o extensión).

Los procesos afines a la calidad en el ámbito de la educación superior se han institucionalizado en la medida en que han sido apropiados por las instituciones educativas, se han vinculado a sus actividades cotidianas (incluso se han ritualizado), a la planeación, la administración y la gestión, así como a las lógicas académicas y de investigación, de manera transversal en los distintos niveles de las organizaciones.

La institucionalización abarca los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, se regularizan, sancionan y construyen su autonomía y legitimidad (Suasnábar y Palamidessi, 2006). Se habla de institucionalización, también, a partir de la configuración de tramas de relaciones que se entretejen entre los discursos y las prácticas en una organización específica, que, a su vez, dan origen a representaciones y concepciones que expresan la operación de las normas, explican los procesos organizacionales y ordenan los significados que surgen, se instalan y se aceptan en contextos específicos.

Por discurso se entiende todo objeto o acto que participe en una relación de significación y, por lo tanto, en un contexto discursivo. De tal forma que todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. En este sentido, toda

configuración social es discursiva. Y las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son también discursivas (Pini, 2009; Buenfil, 2007, 2009).

Al comprender el carácter social del discurso se puede afirmar que “el discurso educativo contempla tanto el lenguaje oral y escrito como los otros elementos que constituyen lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempo, etc.) interpretando las significaciones que adquieren en sus relaciones entre sí y frente a otras prácticas e instituciones sociales” (Buenfil, 2007, p. 28). Por lo tanto, siguiendo a Southwell (2020, p. 176),

por discurso no entendemos solo aquello que refiere a lo escrito o a lo hablado, no tenemos una concepción estrictamente lingüística del discurso, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social.

De esto se deriva que la educación, como práctica social que se desarrolla en un espacio social (regulado, mediado por formas de significación), es una práctica discursiva. Es así que, ni el lenguaje ni los discursos que este configura son neutrales, en tanto están mediados por relaciones intersubjetivas y de poder, resultado de procesos históricos, sociales, culturales y políticos. Reconocer el carácter político de la educación y su potencial transformador implica reconocer

también el carácter político de los discursos que en ella se originan.

Tomando como referencia el desarrollo teórico de Laclau (1996, 2005) en torno a las relaciones e implicaciones entre discurso y hegemonía, es posible el análisis y la (re)lectura del concepto de calidad como un *significante vacío* que puede ser llenado a partir de las demandas de distintos sectores en antagonismo, y de allí su carácter polisémico.

Esto se puede explicar así: cuando ciertos términos son el objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad, estos términos tienden a ser *significantes vacíos* porque dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una articulación discursiva única (Laclau, 1996, en Southwell, 2020). De allí que, de acuerdo con López (2014, p. 255),

un *significante vacío* sea un *significante* que no se agota en una lógica denotativa, puesto que desborda la literalidad de los significados puramente conceptuales pudiendo ser un símbolo, una palabra o una imagen que comienza a perder su contenido particular para comenzar a significar algo más que sí mismo. Este algo más, es la significación de toda la cadena equivalencial que se encuentra compuesta por las diferentes demandas y sectores sociales.

Bajo esta racionalidad, se concibe a la calidad educativa como una producción discursiva que articula un conjunto de demandas de grupos y sectores sociales diferentes entre sí (Estado, gobiernos, sociedad,

comunidades universitarias, mercado, etc.), que puede adoptar una lógica hegemónica, por ejemplo la del Estado, o de organismos estatales de evaluación, instituciones educativas, agencias internacionales de evaluación y acreditación, organismos como la OCDE y el Banco Mundial, los *rankings* internacionales, entre otros.

Extrapolar el concepto de calidad hacia la discusión en torno a los *significantes vacíos* es posible, dado que se le asocia a múltiples significados, es susceptible de diversas conceptualizaciones e interpretaciones, muchas de ellas tensionadas por los contextos en los que se inserta, o debido a la relatividad que acompaña al término. De acuerdo con Harvey y Green (1993), hay dos sentidos en los que la calidad es relativa. Primero, es relativa al usuario del término y las circunstancias en que se invoca. Es decir, significa diferentes cosas para diferentes personas y, de hecho, la misma persona puede adoptar diferentes conceptualizaciones en diferentes momentos. Hay una variedad de “partes interesadas” en la educación superior, cada una tiene una perspectiva diferente sobre la calidad. No se trata únicamente de una perspectiva diferente sobre la misma cosa, sino de diferentes perspectivas sobre diferentes cosas con la misma etiqueta. Por ejemplo, el foco de atención para estudiantes y profesores podría estar en el proceso formativo, mientras que el enfoque de los empleadores podría estar en los resultados de la educación superior.

El segundo sentido planteado por Harvey y Green es el relativismo del *benchmark* (o de referencia) que plantea la calidad en términos absolutos y se

equipara, por ejemplo, con la verdad o la belleza. Es aquí cuando se incorporan criterios (umbrales absolutos, o estándares predeterminados) que deben superarse para hablar de algo de calidad o afirmar que algo tiene calidad. Existen también otras conceptualizaciones que no plantean umbrales o estándares para juzgar la calidad, sino que esta va a ser relativa a los “procesos” y a la obtención de los resultados deseados.

Por lo tanto, no es posible hablar de calidad en forma absoluta o como concepto unitario. La calidad debe definirse en términos de un rango de cualidades, buscando definir lo más claramente posible los criterios que cada parte interesada utiliza al juzgarla y que estos puntos de vista se tienen en cuenta cuando se realizan evaluaciones de la calidad.

El legado del neoliberalismo en el discurso sobre la calidad educativa en América Latina

Más allá de considerar al neoliberalismo un modelo económico y político, o una ideología, Laval y Dardot (2013) lo identifican como una nueva *racionalidad* que tiende a estructurar y a organizar no solo la acción de los gobernantes, sino también la conducta de los propios gobernados. Esta noción abarca “el conjunto de los discursos, de las prácticas, de los dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia” (Laval y Dardot, 2013, p. 15).

Con el fin de ahondar en la comprensión de tales circunstancias, e ir construyendo nuevos sentidos,

es necesario no perder de vista que los significados y las prácticas que se afianzaron en los discursos tecnocráticos de las políticas neoliberales, especialmente a partir de la década de 1990, siguen presentes y vigentes, aún a pesar de los cambios que se manifiestan en las políticas públicas de gran parte de la región latinoamericana (Sverdlick, 2012).

Es claro que los países latinoamericanos enfrentan, desde sus posibilidades, el embate arrollador del neoliberalismo y su influencia en la educación superior y en sus instituciones, sin evadir por completo sus consecuencias, las cuales se traducen en formas de decir y de hacer que se trasladan al escenario pedagógico. Como lo plantea Puiggrós (1996, p. 7):

las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica. El efecto es un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a enseñar y aprender. La educación no es una esfera desconectada del resto de la sociedad sino una modalidad de la vida social, un registro específico de los discursos sociales.

En este sentido, los lenguajes, los discursos y las narrativas propias de la educación superior van a comenzar a expresar lo que impone el pensamiento neoliberal, en contravía de lo que fuera una construcción histórica de amplia tradición y apropiación social, y de concepciones asociadas a la educación como factor de cambio, de progreso individual y social, para

dar paso a visiones de corte economicista que privilegian las tasas de retorno, los criterios de rentabilidad, consumo e inversión económica (García y Plazas, 2018). Es precisamente el neoliberalismo el que construye el discurso escolar, universitario, pedagógico gubernamental, e incluso mediático, postulando el fin de las dimensiones histórica e ideológica, aplicando directamente la ecuación costo-beneficio económico, lo que lleva a la alteración de la definición de la educación (Puiggrós, 1996).

Este complejo entramado entre educación y neoliberalismo posibilita que emerjan expresiones, discursos y prácticas que llevan a establecer consensos terminológicos orientados a:

hablar de la gente no como personas, sino como “recursos humanos”; de los niños y de los padres como “clientes”; de las escuelas como “empresas”; de los directores de escuela como “gerentes”; utilizar el término “gestión y “gestor” para todo, incluso para gestionar conflictos, el ocio o el medio ambiente [...] hablar de “competencias” sin saber de qué se habla, o “educar para la competitividad en un mundo globalizado”, “educar para la sociedad de la información”, la “crisis”, “la educación privada es mejor que la pública”. (Miñana y Rodríguez, 2002, p. 66)

El neoliberalismo profundiza, amplía y naturaliza la *colonización simbólica* del discurso educativo por el discurso económico, con una aplicación indiscriminada de vocabulario y estrategias gerenciales,

desde el marketing hasta las encuestas de satisfacción, pasando por las teorías de liderazgo y por las fórmulas para el éxito, que simplifican y banalizan importantes cuestiones sociales (Pini, 2009).

Todo esto advierte “respecto de la gravitación que la perspectiva neoliberal tiene en el modo en que se construyen los discursos político-pedagógicos, así como de los límites que traza en relación con lo posible de ser dicho y pensado en la región y en el mundo” (Saforcada, 2012, p. 40). Dar cuenta de esos límites y de la vigencia aún de postulados de corte neoliberal resulta imperativo para el estudio y el análisis de la educación superior y su calidad en los países latinoamericanos.

Estas configuraciones discursivas evidencian desplazamientos en las retóricas que acompañan la noción y la implementación de procesos en torno a la calidad de la educación superior, que se van asentando entre las comunidades académicas y en sus prácticas evaluativas. Desplazamientos que van de hablar de una “evaluación de la calidad” a la novedosa idea de “aseguramiento de la calidad”, los cuales también supusieron un cambio sustantivo en los mecanismos de gobierno y regulación del sistema (Suasnábar, 2012).

En este punto, vale la pena señalar que los procesos de evaluación no son objetivos y que la calidad educativa debe contemplar variables y circunstancias propias de la interacción entre seres humanos, que nos son medibles ni cuantificables, ni tampoco totalmente susceptibles de ser convertidos en indicadores cuantitativos para dar cuenta de su cumplimiento o falta de este. Por el

contrario, la evaluación, como práctica intersubjetiva, debe posibilitar la multiplicidad de voces, de puntos de vista, que sean tenidos en cuenta e incluidos en los procesos de transformación de las estructuras y dinámicas institucionales. Lo anterior parte de reconocer el carácter dialógico de la evaluación y su dimensión política, más aún en contextos de asimetría como los de América Latina.

A la luz de lo expuesto, resulta necesario preguntarse por el impacto de las orientaciones y “recomendaciones” por parte de organismos internacionales en las universidades latinoamericanas, y su incidencia en las políticas, las prácticas y los discursos educativos. Vale recordar que un importante número de universidades y gobiernos de la región han participado de créditos y programas especiales que condicionan su acceso a las ayudas y a los recursos internacionales. Esta consideración resulta necesaria para plantear estrategias que permitan superar las visiones economicistas de la educación, para dar paso a la educación como derecho, con carácter político, garante del progreso, el cambio y la transformación social.

El discurso en torno a la calidad en universidades privadas de Colombia y Argentina

El valor de una investigación en perspectiva comparada, basada en los estudios de caso, reside en que puede revelar la circulación y las manifestaciones locales de ideas acerca de la administración, la evaluación, el currículo, el docente, etc., y sus cambios a través

del tiempo. Así mismo, puede mostrar cómo dichos discursos sobre la educación (o un aspecto como la calidad) contribuyen a la construcción del modelo de ciudadano, a través de la construcción de identidades, de imaginarios nacionales, de memoria colectiva y de subjetividades (Pini, 2009).

En el marco del estudio que dio origen a este libro, se consultó a directivos y profesores de seis universidades privadas (tres de Colombia y tres de Argentina), y a directivos del CNA y de la Coneau, por las palabras clave a las cuales asociaban el concepto de calidad y por la noción de calidad presente en su institución u organismo.

Para el caso de las universidades, las respuestas obtenidas permiten identificar la apropiación del concepto calidad como una construcción colectiva, definida también por el contexto institucional, en tanto existen coincidencias entre los entrevistados de una misma universidad y entre las universidades del mismo país, aunque el perfil institucional sea diferente (confesional-laica). Al comparar las respuestas entre los países, teniendo en cuenta la similitud entre las universidades que conformaron la muestra en cada uno de ellos⁴, se encontraron coincidencias al analizar los resultados provenientes de aquellas que comparten un perfil similar (confesionales, laicas o profesionalizantes). Es claro que factores como la identidad institucional,

⁴ Para mayores detalles sobre la muestra, véase el capítulo 1 que presenta la investigación.

los postulados misionales y la estructura organizacional, entre otros, van a condicionar la forma como se asume la calidad y los términos en los cuales esta se expresa.

En relación con la pregunta por las palabras clave, las respuestas apuntan a compromiso, excelencia, hacer bien las cosas, aseguramiento del aprendizaje, formación académica y formación integral, cualificación y calidad docente, igualdad de oportunidades para acceder a la educación, compromiso con el estudiante y con el docente, competencias de los graduados, interrelaciones entre docencia, investigación y extensión, así como internacionalización, creación de conocimiento, trabajo en equipo, formación en valores, principios éticos y sustentabilidad en el tiempo. También se relaciona con pertinencia, responsabilidad, coherencia, congruencia, consistencia, transparencia, mejoramiento continuo, gestión, indicadores, evaluación y autocritica permanentes, vinculación pertinente con el entorno y conocimiento con sentido social.

Para los directivos consultados, la calidad se relaciona con el trabajo bien hecho, con aportar valor a lo que se ofrece, con la excelencia en la gestión, la rigurosidad en la información, el cuidado en los detalles, la articulación entre lo académico y lo administrativo y el fortalecimiento institucional. Se asocia también la calidad educativa con el acercamiento a lo óptimo. Más allá de hitos o umbrales a los que se pretende llegar, se trata de una búsqueda continua.

La primera pregunta tenía la intención de generar una “lluvia de palabras” que de manera espontánea

conectara a los entrevistados con ideas y expresiones frente a la calidad académica. En un siguiente momento, la pregunta por la noción de calidad presente en los procesos de evaluación y acreditación institucionales hace que emerja, en términos de Buenfil (2009), una “constelación de significados” muy consistente con las palabras claves definidas con anterioridad, que permite profundizar en la diversidad existente al momento de conceptualizar la calidad en los ámbitos educativo y universitario.

La noción de calidad que se obtiene va a estar articulada con la identidad y la misión institucionales, bajo el propósito de prestar servicios educativos con excelencia, vocación de servicio y rigurosidad, pero también con la infraestructura y los recursos adecuados para ello. De esta forma, “cada carrera o cada unidad académica contribuye al proyecto institucional en términos de su inserción en la comunidad y el cumplimiento de su razón de ser y de su ideario institucional” (directivo argentino).

Una apropiación de la calidad desde la perspectiva de la planeación y la gestión estratégicas remite a la rendición de cuentas (*accountability*), al cumplimiento de metas y de los propósitos comunes, de mejores prácticas, de nuevas y mejores formas de hacer gestión, bajo el concepto de un mejoramiento sostenido con idoneidad y sustentable. Lo anterior contribuye a que una institución o un programa académico de calidad sea un referente, con atributos particulares que aportan también a su diferencial: “Esto se tiene que hacer

evidente en un plan de mejora (como el día a día de seguimiento) articulado a un Plan General de Desarrollo para garantizar recursos, y que la política está respaldada por la institución” (directiva colombiana). También se concibe la calidad académica como la “búsqueda de la mejora continua en los procesos misionales que son la docencia, la investigación y la proyección social, y en la atención al estudiante” (docente colombiana).

Al preguntar a los directivos de los organismos evaluadores de ambos países (CNA y Coneau) por la noción de calidad académica (en la educación superior) existen puntos en común en cuanto a que esta tiene que ver con todo lo que abarca el proceso formativo y las implicaciones de la prestación del servicio educativo por parte de las universidades. Por ello, la calidad se asocia con el mejoramiento continuo y con los procesos centrados en los estudiantes, los docentes, la formación, el intercambio de conocimiento y la infraestructura que respalda todo esto. También se afirma que la calidad es medible y se relaciona con estándares, indicadores e instrumentos transparentes, y con la evaluación como un ejercicio de auditoría permanente (directivos Coneau).

Para el CNA, “la calidad es la manera en que cada institución logra cumplir los propósitos que se fija; por lo tanto, ésta se mide en el marco de lo que cada institución define como su misión y su quehacer, y a nivel de programas, en relación con lo que promete a sus estudiantes en términos del propósito de formación de cada disciplina” (directivo).

En el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, de Colombia, el CNA reconoce el carácter filosófico, ontológico y epistemológico de la calidad, que ubica en el centro a la formación humana e intelectual. De allí la necesidad de propiciar una reflexión permanente en torno a qué tipo de personas están recibiendo y formando los programas académicos (coordinación académica CNA). No se trata únicamente de la calidad del currículo, del laboratorio, de la infraestructura, de la capacidad instalada o de los informes, sino de procesos de formación que permitan consolidar el proyecto de vida de los estudiantes y de sus familias. De esta forma, la calidad es un valor agregado en la formación y una manera de contribuir al desarrollo de la sociedad.

En torno a la noción de calidad, se reconoce que esta ha migrado de un enfoque centrado en los procesos e insumos a un enfoque de evaluación por resultados de cara al logro de los propósitos de las instituciones educativas y de los programas académicos (directivos CNA). De esta forma, se van dejando de lado modelos internos de aseguramiento de la calidad basados en la planeación, la gestión y el seguimiento, considerados como de primera generación, para dar paso a aquellos enfocados en los resultados de la evaluación como insumo para la toma de decisiones y para el análisis institucional. Por ello, desde un enfoque sistémico, “ya no se concibe a la evaluación para juzgar si las instancias están haciendo o no están haciendo, sino cómo

los procesos se articulan, cómo funcionan” (directora de calidad, universidad colombiana).

En Colombia y en Argentina existe la preocupación frente a la garantía de la autonomía universitaria, y por ello las instituciones educativas, sean estatales o privadas, velan por que esta no sea puesta en riesgo al momento de afrontar procesos relacionados con el aseguramiento de la calidad. Este tema ha sido objeto de debate en un número importante de países latinoamericanos, tanto así que ha llegado a afectar la forma en que se nombran tales procesos debido a que

las universidades son celosas de su autonomía y no estarían inclinadas a participar en los procesos de acreditación si ésta se viera comprometida. Este hecho es evidente en el caso argentino, donde se ha usado la denominación “evaluación institucional” y no “acreditación” por respeto a la autonomía, en particular de las instituciones públicas. (Landoni y Romero, 2006, p. 275)

Al consultar a los organismos evaluadores de ambos países acerca de la implementación de procesos tendientes a garantizar la calidad educativa, sus funcionarios afirman que se ha procurado respetar la diversidad de instituciones, su naturaleza, misión, objetivos y formas de gobierno con el fin de salvaguardar la autonomía universitaria, la identidad institucional y fortalecer el reconocimiento (interno y externo) de las comunidades académicas.

En relación con las universidades privadas que hicieron parte de este estudio, la mayoría reconoce que la autonomía universitaria se salvaguarda durante los distintos momentos conducentes a la evaluación y la acreditación institucionales. En otros casos, se señala que la autonomía universitaria se ve afectada cuando dichos procesos inciden en la misión, sea de forma evidente o no, en la creación de nuevas políticas, en las inversiones y en los procesos académicos al caer en la “burocracia de la calidad” por atender los requerimientos de los evaluadores externos (directivo universidad colombiana).

Prácticas y transformaciones institucionales asociadas a la calidad educativa

Otro de los aspectos por los que indagó esta investigación se relaciona con las prácticas en torno a la calidad académica de universidades privadas y organismos evaluadores, en relación con procesos de acreditación y evaluación institucionales. En este sentido, se analizaron las formas concretas en que las instituciones ponen en marcha los procesos de evaluación y acreditación, los mecanismos y procedimientos utilizados para tal fin, así como los actores involucrados en dichos procesos. Por práctica se designa, en su sentido amplio:

la actividad transformadora del mundo (entendido éste como mundo natural y social; como naturaleza y sociedad). Dentro de este concepto de práctica cabe tanto la actividad transformadora de la naturaleza (el trabajo humano,

la producción material) como la actividad humana revolucionaria destinada a transformar el mundo social, las relaciones sociales. (Sánchez, 1997, p. 3)

Las prácticas, como acciones que influyen en la cotidianidad, pueden institucionalizarse, volverse rutinarias y reforzar situaciones preexistentes, pero también pueden ser innovadoras y transformadoras. Esto permite entender los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior argentina y colombiana como elementos capaces de permear la institucionalidad y provocar transformaciones en la vida universitaria. Es así como, a través del desarrollo de esta investigación, se comprenden los procesos afines al aseguramiento de la calidad en la educación superior como generadores de transformaciones internas que llegan a afectar las estructuras organizacionales de las instituciones privadas abordadas en los dos países.

Tanto los directivos de las universidades colombianas que hicieron parte de la muestra, como los directivos del CNA consultados, coinciden en que uno de los aportes más significativos del proceso de acreditación es la posibilidad que da la autoevaluación para crear planes de mejoramiento que apunten a resolver situaciones problemáticas y les permitan proyectarse en el corto y mediano plazo en el logro de sus objetivos. Así mismo, los entrevistados destacan que el proceso de acreditación posibilita alcanzar la coherencia institucional entre lo que se dice y lo que se hace, cultivando una cultura de la autorregulación y del mejoramiento continuo

que compromete a todas las instancias que hacen parte de la universidad. Según los informantes, esto ha permitido que en las instituciones se fomente una cultura en torno a la calidad, y se definan metas de desarrollo institucional a través de la evaluación permanente como insumo principal.

Es común encontrar que en las instituciones consultadas los procesos de evaluación institucional son generadores de procesos de evaluación periódicos con distintos alcances. Concretamente, en el caso de una de las universidades argentinas, en los últimos diez años se han realizado diversos procesos de evaluación internos que le permitieron recoger experiencia e información para preparar mejor su segunda autoevaluación.

Por otra parte, se evidencia que como resultado de la autoevaluación se han creado nuevas áreas y dependencias especializadas en las universidades, las cuales nacen a partir de la necesidad que establecen este tipo de procesos y que adquieren un carácter permanente en las estructuras organizacionales de la IES, con personal, equipos y presupuestos asignados para todo lo relacionado con el aseguramiento de la calidad, la evaluación institucional y la acreditación.

De igual manera, en los informes de evaluación interna de las instituciones educativas seleccionadas, se identifica como un rasgo característico y una práctica del ejercicio de autoevaluación, la participación de toda la comunidad educativa en estas actividades. Directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo, egresados y representantes del sector externo

son consultados a través de encuestas, entrevistas, grupos focales y reuniones, entre otros mecanismos que les permiten participar de estas acciones evaluativas, con el fin de identificar los procesos académicos y administrativos que soportan a la institución, así como la solidez institucional, el impacto y su reconocimiento. Otra de las prácticas identificadas en el desarrollo de estos procesos de aseguramiento de la calidad se relaciona con las actividades de divulgación, promoción y sensibilización que realizan las instituciones entre la comunidad académica. Boletines informativos (físicos y digitales), reuniones, encuentros, carteleras, afiches, páginas web y diversos mecanismos de comunicación se utilizan en torno al proceso.

A su vez, en las entrevistas realizadas a los directivos de las instituciones emergen otro tipo de prácticas relacionadas con el gobierno y la gobernanza de las IES, fruto de los procesos de aseguramiento de la calidad. Entre ellas se encuentra la implementación de procesos administrativos como el de la planeación estratégica y la concepción de planes de desarrollo que proyecten a la universidad en el tiempo, con objetivos centrados en la búsqueda y consolidación de la calidad educativa, que se conviertan en la guía y la pauta del accionar de la institución en aras de su desarrollo, en las áreas identificadas previamente como estratégicas y las cuales se implementan a partir de planes de acción específicos, entre otros aspectos.

En el caso de una de las universidades argentinas se puede apreciar que, según consta en el informe

de evaluación externa elaborado por la Coneau en 2019, producto de la autoevaluación se identificó en la institución de educación superior la necesidad de cambiar de manera paulatina el modelo de gobierno universitario que tenía, dado su carácter centralista, de tal modo que diera paso a un gobierno con mayor participación, lo que implicó varios esfuerzos en el desarrollo de una cultura del cambio, en términos organizacionales.

Las distintas fuentes consultadas dan cuenta de las formas en que los procesos de autoevaluación y evaluación externa han generado cambios internos y han orientado el crecimiento de las instituciones. Por supuesto, no son los únicos factores, ya que estos se articulan a las políticas institucionales, la planeación, el ideario y la proyección establecida por la universidad en sus distintas dimensiones.

Consideraciones finales

El estudio de los discursos y las prácticas permitió evidenciar la noción de calidad educativa que subyace en los procesos de evaluación y acreditación institucionales de seis universidades privadas de Colombia y Argentina. De igual forma, se pudo establecer que de la concepción que se tenga acerca de calidad y de educación dependerán la comprensión y el alcance de la evaluación y la acreditación institucionales, así como la forma en que se apropien, o no, los resultados de ambas. Las cosmovisiones y los paradigmas que orientan la dirección, los rasgos propios de las distintas disciplinas y los niveles de formación presentes

en la universidad, entre otros aspectos, incidirán en una cultura de la calidad que responda en mayor medida, ya sea a criterios estandarizados, impositivos y normativos o, por el contrario, a perspectivas críticas, analíticas, dialógicas y participativas.

En la medida en que se incorporen en los distintos niveles de la institución mecanismos de evaluación (autoevaluación, evaluación externa), no entendidos bajo los criterios de los *rankings* o bajo una noción de tipo burocrático o autoritario, sino como una reflexión interior de la universidad sobre sí misma, se entenderá el concepto de la calidad educativa como un elemento que agrega valor y no solo como un sinónimo de excelencia (Tapia *et al.*, 2008) que se traduce en legitimidad para las instituciones. En Colombia, por ejemplo, la obtención de la acreditación institucional se ha convertido en un factor de reconocimiento y legitimidad para las universidades privadas, y cada vez cobra mayor relevancia para seleccionar dónde iniciar estudios por parte de los aspirantes y sus familias.

El análisis y la percepción de los actores consultados aporta al conocimiento de los sistemas universitarios de Colombia y Argentina, de sus políticas nacionales e institucionales en materia de calidad de la educación superior, y de las dinámicas y lógicas internas que en las universidades conducen al diseño e implementación de modelos de autoevaluación, a la conformación de sistemas internos de aseguramiento de la calidad y a lo que ellas mismas definen como mejora continua. Todo ello aporta a la existencia de una cultura de la

evaluación, con las particularidades propias que le imprime cada institución.

En este contexto se presentan tensiones entre los procesos de aseguramiento de la calidad y la autonomía universitaria; y surge un planteo sobre cómo la burocratización de las instituciones de educación superior y los sistemas de aseguramiento de calidad pueden desdibujar el sentido académico de la universidad y su objetivo principal en relación con su función social, la generación, producción y diseminación de nuevo conocimiento, y la formación de ciudadanos y profesionales capaces de construir sociedades inclusivas, equitativas y abiertas a la diversidad humana, que permita el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida con los procesos sociales del entorno.

Por otra parte, este estudio permitió evidenciar que la evaluación es una forma de investigación aplicada y, en este sentido, se rige por los mismos principios epistemológicos y metodológicos de toda investigación (Neirotti, 2005). En el contexto específico de la evaluación institucional se apunta a conocer el estado de los distintos procesos académicos, administrativos y de gestión que conforman una institución de educación superior.

La investigación realizada da cuenta de la manera en que las universidades que participaron en el estudio diseñaron e implementaron modelos de autoevaluación y emplearon metodologías de carácter mixto, cualitativo-cuantitativo, que integran el análisis de información a partir de las percepciones de la

comunidad interna y externa, así como de documentos y datos estadísticos que permiten emitir juicios de valor. Es común encontrar que el proceso se operacionalice en varias fases: una de tipo diagnóstico (conocimiento de la realidad institucional y su contexto); una de recolección de información documental y no documental (a partir de encuestas, matrices de análisis, realización de grupos focales, reuniones, revisión de documentos e información estadística, entre otros); una fase valorativa (construcción de juicios de valor a partir de los resultados de la evaluación); y la elaboración de los planes de mejora (autorregulación), todo ello a la luz de los lineamientos de los organismos evaluadores y la normativa existente en cada país, en diálogo con los propósitos misionales, el proyecto educativo, el modelo pedagógico y organizacional de cada institución.

Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto que el concepto de calidad en la educación superior suele relacionarse con insumos, productos, desarrollo tecnológico, máximo nivel de titulación de los profesores e infraestructura, entre otros aspectos. Pero ellos no resultan ser suficientes para abordar la calidad educativa de manera integral, y por ello es preciso cuestionarse sobre otros elementos como los aprendizajes, la formación académica de los estudiantes a su llegada a la universidad y a su salida: cuánto mejoró en actitud crítica, en habilidades sociales, en pensamiento creativo, por citar algunos elementos que podrían llegar a demostrar rasgos de calidad que van más allá de los indicadores cuantitativos medidos por los organismos

evaluadores y considerados por los gobiernos para determinar el nivel alcanzado por la educación en sus países.

Referencias

- Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Circulación y recepción de la teoría del “academic capitalism” en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79). doi:10.14507/epaa.27.4368
- Buenfil, R. N. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini (Comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. UNSAM Edita de Universidad Nacional de General Sanmartín.
- Buenfil, R. N. (2007). *Análisis de discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas, DIE. Instituto Politécnico Nacional.
https://www.uv.mx/blogs/uvi/files/2008/10/unidad-3_2buenfil.doc
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). (2011). Anexo 11 de la Resolución 382/11.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). (2016). *Evaluación Institucional. Criterios y procedimientos para la evaluación externa*. Coneau. 1.^a ed. ampliada.
- Congreso de la República. (1992). Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Bogotá (Colombia). <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86437.html>

- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2020). Acuerdo 02 de 2020 por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. Bogotá (Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-399567_recurso_1.pdf
- García, M. E. y Plazas, D. M. (2018). Educación superior en Colombia y neoliberalismo: una aproximación crítica a la política educativa para el aseguramiento de la calidad en el país. En M. García *et al.*, *Cuadernos de investigación en educación* (pp. 15-35). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); Corporación para la Educación y el Desarrollo de América Latina y el Caribe, CEDALC.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Assessment & Evaluation in Higher Education. *Defining Quality*, 18(1), 9-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Laclau, E. (1996). *Emancipacion y diferencia*. Ariel.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Landoni, P. y Romero, C. (2006). Aseguramiento de la calidad y desarrollo de la educación superior privada: comparaciones entre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay. *Calidad en la Educación*, (25), 263-282. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n25.262>.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- López B., Á. (2014). El populismo como lógica hegemónica: una mirada a la perspectiva teórica elaborada por Ernesto Laclau. *Revista Hallazgos*, 22, 245-262.

- Ministerio de Educación. (1995). Ley de Educación Superior 24.251. Presidencia de la Nación. Buenos Aires (Argentina). http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html
- Miñana, C. y Rodríguez, J. (2002). La educación en el contexto neoliberal. Universidad Nacional de Colombia. www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/90/74/
- Paradise, C. y Thoenig, J. C. (2017). *En busca de la calidad académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Pini, M. (2009) (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. UNSAM Edita de Universidad Nacional de General Sanmartín.
- Puiggrós, A. (1996). La educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101. <http://files.crisis-educativas.webnode.es/200000004-7bfo07de37/educacion%20neoliberal%20y%20quiebre%20educativo.pdf>
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En M. Feldfeber y N. Gluz (Coords.), *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos* (pp. 17-42). Clacso; Facultad de Filosofía y Letras-UBA. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180201025243/LasPoliticEducativas.pdf>
- Sánchez Vázquez, A. (1997). *El punto de vista de la práctica en la filosofía*. Anthropos Editorial.

- Sistema Nacional de Acreditación en Colombia. <https://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>. Bogotá, Colombia.
- Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional. Ficha de información institucional. <http://www.coneau.gob.ar/archivos/SIEMI/PresentaSIEMI.pdf>.
- Slaughter, S. y Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Southwell, M. (2020). Análisis político del discurso educativo o cómo hacemos cosas con palabras en educación. En M. E. García, D. M. Plazas y N. Arata (Eds.), *La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI. Abordajes desde la comunicación, la educación y la política*. Ediciones USTA, Universidad Santo Tomás; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Suasnábar, C. (2012). La larga marcha de una nueva/ vieja idea: de la 'calidad' como problema a la 'evaluación de la calidad' como forma de regulación. En A. Chiroleu, C. Suasnábar y L. Rovelli. *Política universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. IEC-Conadu. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación

- educativa. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(46).
Universidad de Antioquia.
- Sverdllick, I. (2012). ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. *Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico de Noveduc.
- Tapia, L., Mirttenbaum, J., Rodríguez, G., Mayorga, F., Salazar, C., Mariaca, G., ... De Sousa Santos, B. (2008). Debate sobre la universidad del siglo XXI. En *Pensar la sociedad. Desafíos actuales*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160304040311/cap2.pdf>

El aseguramiento de la calidad en la formación de profesionales universitarios en Argentina. Un largo recorrido de construcción política

MÓNICA MARQUINA

La Ley de Educación Superior (LES) 24.521 de 1995 instauró un sistema de aseguramiento de la calidad de carreras vinculadas a las denominadas profesiones “de interés público” por poner en riesgo a la sociedad en caso de un mal ejercicio profesional de sus graduados. Desde aquel momento a la actualidad se fue consolidando una política de aseguramiento de la calidad que, en términos generales, goza de consenso, aun cuando en sus orígenes fuera uno de los temas de agenda más discutidos y polémicos.

Calidad y evaluación: entre la neutralidad y la construcción de sentidos

Mucho se ha discutido acerca de la complejidad del concepto de calidad en educación superior y su forma de medirla o verificarla: la evaluación. De acuerdo

con Neave (2001), el término comporta diferentes nociones con resultados distintos en términos de autoridad y control. La calidad y su evaluación han sido definidos, en las últimas tres décadas, por la autoridad última que dota a las universidades de la misión de certificar los conocimientos de los estudiantes. El “Estado evaluador” aparece así como el ámbito en el cual se plantearon las tensiones por darle significado a los términos, en función del interjuego de poder de los diversos grupos implicados.

House (2000) caracteriza a la evaluación como una consecuencia de la modernidad. A diferencia de la evaluación privada, en la que interviene el consumidor y el evaluador, en la evaluación pública es el Gobierno quien lleva adelante evaluaciones de programas cuyos resultados afectan a un conjunto de sujetos en aras del interés público. De esta forma, la evaluación deja de ser un asunto interpersonal para pasar a ser un asunto colectivo o público.

En este sentido, cuando Díaz Sobrinho (2008) estudia la evolución de los sistemas de evaluación universitaria de América Latina pone el foco en la mirada política de la evaluación, al concebirla como “un espacio social de disputa de valores y de poder”. Las diversas epistemologías y referencias éticas en las que se asientan los modelos de evaluación se articulan con concepciones básicas de sociedad, de diferentes intereses y de visiones de futuro (Marquina, 2017). De esta forma, el autor nos muestra que toda evaluación involucra valores y subjetividad, y debe ser considerada

en sus realidades históricas y sociales. Lejos de ser una expresión definitiva de la verdad, su propósito es impulsar procesos reflexivos que den sentido respecto a las acciones.

En esta arena de disputa y contradicciones ha prevalecido con fuerza, en las últimas décadas, lo que el autor denomina una “ideología de la competitividad”, que no responde a un imperativo educativo, sino a la influencia externa por la exacerbación del individualismo y la competencia entre instituciones (Marquina, 2017). La evaluación, desde un lugar de neutralidad técnica, se tradujo en prácticas con supuesta objetividad apoyadas en instrumentos que asimilan los procesos evaluativos a meros indicadores mensurables, y a los evaluadores en aplicadores. Esta perspectiva predominó en las reformas de la educación superior de las últimas décadas del siglo veinte encaradas desde los gobiernos, con un fin de regulación y control, más que de mejora.

Para Días Sobrinho (2008), la discusión sobre evaluación y control no debe reducirse a concebir ambos conceptos como antagónicos, ni a subordinar el primero al segundo. El control traducido en verificación y comparación para constatar el grado de conformidad con una norma establecida externamente tiende a la homogeneización sin reflexión crítica, reduciendo la evaluación a la simple medida, verificación y burocracia conservadora. Por el contrario, la evaluación sin apoyo en procedimientos, constataciones u otros aspectos objetivos, carece de la base necesaria para la producción de sentidos, que a

la vez son fundamentales para un proceso de autonomía y de emancipación de la universidad.

El aseguramiento de la calidad en América Latina: diferentes modelos y recorridos

En América Latina, desde los años noventa comenzaron a conformarse los sistemas nacionales de evaluación de la educación superior en los diferentes países de la región. Las clases medias emergentes con la percepción de la educación superior como mecanismo de movilidad social generaron un incremento de la demanda de educación superior que resultó en la expansión de los sistemas de manera diversificada, con diferentes tipos de instituciones, ofertas educativas y modalidades de enseñanza. En este proceso, fue notable en la región el crecimiento del sector privado para dar respuesta a esas demandas. Este crecimiento, con una débil historia de regulación estatal y poca capacidad institucional para definir políticas y objetivos de mediano y largo plazo (Lemaitre y Mena, 2012), dio por resultado sistemas de educación superior segmentados, y con diferentes niveles de calidad.

El aseguramiento de la calidad surge así de manera temprana en la región, durante los años noventa, expresándose en sistemas de evaluación con diversos formatos según los países. En cuanto a la dependencia, existen agencias de evaluación gubernamentales, privadas o institucionales. También varían los propósitos; en algunos casos, la función de evaluación se limita a la autorización para el funcionamiento, mientras

que en otros el objetivo es el aseguramiento de la calidad, es decir, la garantía pública del cumplimiento de pisos mínimos aceptables, expresados en estándares. Otros casos se proponen principalmente el mejoramiento institucional, o una combinación de los anteriores (Lemaitre y Mena, 2012). También varía en el objeto o foco de la evaluación. Mientras que en algunos casos la evaluación se realiza en una escala institucional, en otros se orienta a carreras, o bien se abordan modelos mixtos. Y también, en cuanto al carácter, los procesos pueden variar según sean obligatorios o voluntarios.

De esta forma, el panorama actual del aseguramiento de la calidad en la región comporta una variedad en términos de modelos vigentes y también en relación con su consolidación. Ejemplos como el caso de Argentina, México o Colombia muestran sistemas de evaluación de la educación superior bastante consolidados y complejos según las diferentes funciones y organización. En otros casos nacionales, las experiencias se limitan a aspectos específicos (posgrados, o autorización), o en otros apenas forman parte de proyectos con dificultades para la puesta en marcha.

El aseguramiento de la calidad de las carreras de grado en Argentina y la separación de títulos que no sucedió

El sistema de educación superior argentino se rige por la Ley 24.521, o Ley de Educación Superior (LES). Varios artículos de esta norma refieren a la creación de un sistema de evaluación y acreditación, así como a la

reglamentación y el reconocimiento de títulos. A través de esta ley se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) cuya función, entre otras, es la acreditación periódica de carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado. Tal como se ha mencionado (Marquina, 2017), la evaluación institucional se orienta a la mejora de manera directa. Por el contrario, la acreditación de carreras en la LES tiene como propósito otorgar garantía pública de calidad, a partir de estándares que no son definidos por cada institución (como sucede en la evaluación institucional), sino por el Ministerio de Educación, quien determina, en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU), la nómina de títulos “cuyo ejercicio profesional pudiera poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes” (art. 43, LES). Las carreras incluidas en la nómina establecida en el marco del art. 43 deben, portanto, de manera obligatoria, pasar por procesos de acreditación. La contundencia de la acreditación es tal que, si una carrera no la obtuviere por no cumplir con los requisitos y estándares mínimos, la Coneau puede “recomendar la suspensión de la inscripción de nuevos alumnos en la misma, hasta subsanarse las deficiencias encontradas, debiéndose resguardar los derechos de los alumnos ya inscriptos” (art. 76, LES).

Vale la pena retrotraernos a los motivos que llevaron a la instauración por ley de la acreditación de las carreras de grado. A diferencia de otros países, en donde están

separadas la función académica y la de habilitación de las titulaciones profesionales para su ejercicio, la tradición argentina ha otorgado ambas atribuciones a las universidades en función de su autonomía desde los propios orígenes del sistema universitario. El debate previo a la sanción de la LES incluyó la posibilidad de separar en los títulos el reconocimiento de la formación académica, como atribución de las universidades, y la habilitación profesional, como responsabilidad del Estado, una conjunción que existe desde el origen de la universidad argentina. La discusión radicaba en la posibilidad de que el Estado realice una constatación de las capacidades de los estudiantes *ex post* al proceso de formación, dando a las instituciones autonomía sobre el diseño de los planes de estudio o, por el contrario, si era necesario, una intervención oficial durante el proceso formativo, que brindara garantías de formación de calidad, sobre todo en los casos de las profesiones denominadas de “interés público” por poner en riesgo, en caso de un mal ejercicio, a la población. Las discusiones llegaron a un punto en el que el Ministerio de Educación concluyó que no era el momento de “introducir una innovación tan profunda, que por sus vastas implicaciones podría tener efectos perversos no deseados”, dado que el cambio requería “un profundo debate en la sociedad (...) que aún no parece darse”. Es así como se optó por una salida que trató “de conciliar la atribución de las universidades de expedir títulos habilitantes con el deber que el Estado Nacional

tiene de resguardar la fe pública que la sociedad deposita en ellos" (Ministerio de Cultura y Educación, 1994).

El modelo que primó fue el de establecer las regulaciones durante el proceso de formación, dando lugar al requisito de la acreditación de las carreras de grado, a cargo de la Coneau, para el reconocimiento oficial.

El art. 43 de la LES establece que en los casos de las profesiones cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes, o la formación de los habitantes, además de los requerimientos mínimos establecidos para toda la oferta educativa universitaria, estas carreras deberán contemplar en sus planes una carga horaria mínima, contenidos curriculares básicos y criterios sobre intensidad de la formación práctica. También en este artículo de la LES se establece que las carreras deberán ser acreditadas periódicamente por la Coneau con base en estándares definidos por los mismos ámbitos; que la nómina de dichas carreras se realizará con un criterio restrictivo y que se definirán las actividades reservadas exclusivamente para ellos.

Estas cláusulas fueron unas de las más resistidas en el debate parlamentario de la LES, por parte de la comunidad universitaria. Aun cuando se había logrado la no separación de ambos tipos de titulación, la universidad estaba perdiendo una parte de su autonomía vinculada con la libertad para establecer los planes de estudio. La Universidad de Buenos Aires (UBA) se constituyó en uno de los principales actores resistentes a la nueva política de evaluación consagrada en la LES,

especialmente respecto de la función de acreditación. Si bien entre 1995 y 1999 fueron muchas las instituciones universitarias que iniciaron acciones legales aludiendo a la inconstitucionalidad¹ de varios puntos de la LES, en los que se incluía la evaluación, solo la UBA obtuvo sentencia favorable y firme (Nosiglia *et al.*, 2010). Habiéndose dado lugar al pedido de inconstitucionalidad, y vencidos los plazos de apelación en las distintas instancias por parte del Estado, la UBA quedó eximida de acreditar sus carreras, situación que no sucedió con otras instituciones que también habían recurrido a la justicia. A partir de allí, la actuación de la UBA frente a los procesos de evaluación y acreditación fue ambivalente (Marquina, 2017)².

Veinte años de implementación: entre lo deseable y lo posible

A partir de 1999, la acreditación de carreras de grado comenzó a desarrollarse de manera ininterrumpida hasta la actualidad, con las convocatorias a la carrera de Medicina, y a partir de 2002 con las ingenierías.

¹ La Constitución Nacional Argentina establece en su art. 75 la autonomía universitaria.

² Desde entonces, la UBA presentó algunas carreras a acreditar y otras no, según el momento y la facultad implicada. Las unidades académicas más críticas siguen amparándose en el fallo para no presentar sus carreras mientras que otras lo hacen y se han incorporado a los procesos.

Los procesos de acreditación son colectivos y con un cronograma unificado. Para cada una de estas carreras, la Coneau realizó convocatorias de acreditación, voluntarias y luego obligatorias.

En todos los casos, la primera etapa es de autoevaluación, en donde se espera que la carrera realice un análisis de la situación, a partir de un proceso de recolección y sistematización de información y con arreglo a los estándares. A partir de los resultados de este proceso, también se espera que elaboren planes de mejoramiento. La etapa de evaluación externa consiste en la intervención de un comité de pares evaluadores³ que toman como base de su trabajo el informe de autoevaluación y la normativa institucional, para luego realizar una visita a la institución entrevistando a los diferentes participantes de la carrera (docentes, autoridades, alumnos, graduados, etc.). Toda esa información agregada posibilita la elaboración de un dictamen en el que se recomienda la acreditación o la no acreditación. Dado que estos procesos son simultáneos para cada una de las carreras de la convocatoria, existe una instancia denominada “análisis de consistencia” en la que los

³ La conformación de los comités de pares toma como fuente el registro de pares evaluadores de la Coneau, que es actualizado permanentemente a partir de las propuestas de las universidades de profesores universitarios de reconocida trayectoria académica y de gestión en el campo de formación disciplinar respectivo.

diferentes comités de pares sintonizan los análisis realizados a fin de asegurar procesos basados en los mismos criterios y consideraciones. Antes de la resolución final, los informes son enviados a las carreras con el fin de darles la posibilidad de complementar o aclarar con información adicional aspectos que pudieran no haber sido tenidos en cuenta, en un procedimiento denominado “respuesta a la vista”.

El resultado de la acreditación es una decisión de la Coneau, que se expresa en una resolución aprobada por el plenario de sus miembros. Estos resultados podrán ser el otorgamiento de acreditación por seis años para las carreras que cumplan con el perfil previsto por los estándares, o bien la acreditación por tres años para las carreras que, pese a no lograr el perfil previsto, presentan elementos suficientes para considerar que el desarrollo de los planes de mejoramiento permitirá alcanzarlo en un plazo razonable. También la decisión puede ser la de no otorgar la acreditación. La instancia final consiste en la posibilidad de que la institución realice un “recurso de reconsideración” para los casos de resultados adversos de no acreditación o de observaciones que la institución no comparte y considera de manera justificada la revisión.

Por tratarse de requerimientos mínimos, en el Decreto 499/95, reglamentario del art. 43 de la LES, no estaban previstas todas las posibilidades de acreditación por tres años. Este fue un recurso al que debió apelar la Coneau en virtud de que mayoritariamente las carreras sometidas a acreditación en las primeras

convocatorias no cumplían con los requisitos mínimos definidos en los estándares (Coneau, 2002; Villanueva, 2008). Cabe aclarar que el trabajo previo a la aprobación de estándares en el CU y su posterior resolución por parte del Ministerio de Educación incluye un profundo trabajo de diseño colectivo por parte de las carreras, las que usualmente se agrupan en el ámbito de los Consejos de Decanos de Facultades, que comenzaron a fortalecerse a partir de la LES (ver más adelante). De esta forma, los estándares constituyeron la expresión de ese trabajo colectivo que, en las primeras acreditaciones, mostró mínimos no alcanzables para un significativo número de casos de carreras que por primera vez se sometían a estos procesos.

Ante esta situación imprevista, la Coneau debió desarrollar “fórmulas operativas mediadoras” entre el estado real de las carreras y el nivel mínimo previsto en los estándares. Pese a tratarse de una función de acreditación, como se dijo anteriormente, más vinculada al “control”, se privilegió en esta primera instancia el mejoramiento de la calidad, a partir de la valorización de los planes de mejora surgidos de las autoevaluaciones, y evitando una penalización que en esa etapa inicial cristalizarían desigualdades en el sistema (Coneau, 2002) y maximizarían las tensiones ya existentes entre la Coneau y las instituciones en la primera experiencia de acreditación de carreras de grado (Villanueva, 2008). En la tabla 1 se relacionan las posibilidades de los resultados de acreditación que se hicieron operativos y que rigen hasta la actualidad:

Tabla 1. Posibilidades en los resultados de acreditación

Acredita por 6 años	Cumplen con el perfil previsto en los estándares y completaron al menos un ciclo de dictado con egresados.
Acredita por 3 años: 3 posibilidades	- Cumplen con el perfil pero no completaron un ciclo. - No cumplen con el perfil pero hay elementos suficientes que evidencian que la carrera desarrolla efectivamente planes de mejora para su logro en un plazo razonable (acredita con recomendaciones). - No cumple con el perfil ni presenta planes de mejora, pero ante los requerimientos expresos de los pares formulan compromisos de mejoramiento en tiempos razonables para el logro del perfil (acredita con compromisos).
No acredita: 3 razones	- No cumple con los estándares. - Los planes no permiten esperar que se logren los objetivos en plazos razonables. - Efectuados los requerimientos, formulan compromisos no satisfactorios para el logro del perfil.

Fuente: elaboración propia con base en la normativa.

Los estándares de acreditación de las carreras de Medicina se aprobaron por Resolución Ministerial (RM) 535/99, producto de un trabajo en el que participó Afacimera, la Asociación de Facultades de Medicina, y el cu. De las 24 carreras presentadas entre la convocatoria

voluntaria y obligatoria, 19 entraron en esa categoría de acreditación condicional de 3 años con compromisos. Solo dos obtuvieron 6 años, dos por tres años sin compromisos y dos no acreditaron, por lo cual se iniciaron procesos de reconsideración (Coneau, 2002).

Para el caso de las carreras de Ingeniería, los estándares aprobados por RM 1232/01 fueron el resultado de un proceso en el que la comunidad universitaria liderada por el Consejo de Decanos de Facultades de Ingeniería, el Confedi, tuvo un rol clave. En la convocatoria voluntaria de 2002, se presentaron 183 carreras. Aquí también, pese a tratarse de procesos de acreditación que podían concluir en resoluciones desfavorables, se buscó un equilibrio entre la función del control y el objetivo del mejoramiento. La envergadura de la tarea de la Coneau para la acreditación de Ingeniería generó la necesidad de introducir modificaciones en los procedimientos. Estaban involucradas más de la mitad de las universidades del país y la diversidad de especialidades era mucho mayor que Medicina, lo que requirió informatizar los formularios y replantear la logística. Esta diferencia también permitió repensar conceptualmente la acreditación, tratándose de varias carreras que se inscribían en una institución, que exigían combinar la escala de la carrera con miradas institucionales⁴.

⁴ En el año 2019 el CU volvió a introducir cambios en las dimensiones genéricas de la acreditación, focalizando nuevamente en la carrera y no en la institución. Estos cambios están plasmados en la RM 1632/18.

Asimismo, se innovó incorporando un instrumento, el Accede, orientado a obtener información sobre resultados de aprendizaje. Las calificaciones provenientes de esa prueba anónima suministrada a estudiantes del último año de las carreras pasaron a formar parte de los insumos en esa primera ronda de acreditación..

A partir de estas dos primeras experiencias, la nómina de carreras incorporadas al “interés público” fue extendiéndose cada vez más. En la tabla 2 se muestra el listado de carreras que a la fecha están incorporadas al art. 43 y, por tanto, a los procesos de acreditación de carreras de grado:

Tabla 2. Carreras incorporadas al art. 43 de la LES⁵

Carrera	Norma
Medicina	Res. 535/99 y Res. 1314/07
Ingeniero en Aeronáutica, Alimentos, Civil, Ambiental, Electricista, Electrónica, Electromecánica, Materiales, Mecánica, Minas, Nuclear, Petróleo, Química	Res. 1232/01 Res. 1663/21; 1556/21; 1549/21; 1559/21; 1565/21; 1550/21; 1564/21; 1560/21; 1541/21; 1545/21; 1539/21; 1538/21; 1566/21
Ingeniero Agrimensor e Ingeniero Industrial	Res. 1054/02; 1554/21; 1543/21

⁵ Durante el proceso de edición y publicación de este libro se aprobó la actualización de estándares de segunda generación de la mayoría de las carreras; en el caso de ingenierías con una orientación más cercana a competencias (ver CONFEDI, 2018). Es por ello que, solo en este caso, la información normativa está actualizada hasta el 30 de mayo de 2021.

LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR

Ingeniería Agronómica	Res. 334/03; 1537/21
Farmacia y Bioquímica	Res. 565/04; 566/04; 1561/21; 1551/21
Ingeniería Biomédica o Bioingeniería	1603/04; 1555/21
Ingeniería Metalúrgica	Res. 1610/04; 1547/21
Ingeniero Hidráulico e Ingeniero en Recursos Hídricos	Res. 13/04; 1542/21
Veterinaria	Res. 1034/05
Ingeniero en Telecomunicaciones	Res. 1456/06; 1562/21
Arquitectura	Res. 498/06
Lic. Geología	Res. 1412/08; 1540/21
Odontología	Res. 1413/08
Lic. en Informática; Lic. en Sistemas, Lic. en Cs Computación, Ingeniero en Computación, Ingeniero en Sistemas de Información / Informática	Res. 786/09; 1546/21; 1558/21; 1553/21; 1544/21; 1557/21
Lic. Química	Res. 344/09; 1552/21
Ingeniero Zootecnista	Res. 738/09; 1548/21
Biología	Res. 139/11
Psicología	Res. 800/11
Ingeniero en Industria Automotriz	Res. 1367/12; 1624/21
Ingeniero en Recursos Naturales y Forestal	Res. 436/09 y 476/11
Lic. en Enfermería	Res. 2721/15
Lic. en Biotecnología	RM N° 1637/17
Ingeniero en Biotecnología	Res. 903/17
Lic. en Genética	Res. 901/17
Contador Público	Res. 3400/17
Abogado	Res. 3401/17
Ingeniero Ferroviario	Res. 1625/21
Ingeniero en Mecatrónica	Res. 1626/21
Fonoaudiología, Nutrición, Kinesiología y Obstetricia	Incorporadas a la nómina en 2019 (Res. 161/20; 74/20 y 160/20)). A la espera de aprobación de estándares.

Fuente: elaboración propia con base en la normativa.

Contrariamente a lo que podría conjeturarse, la incorporación creciente a la nómina de carreras reguladas no fue una decisión del Estado, sino de las diferentes comunidades académicas. Varias son las hipótesis sobre las razones que llevaron a que cada vez más carreras soliciten ser reguladas, con todo lo que ello conlleva en términos de la autonomía de las casas de estudio para definir su currículo como del propio trabajo de preparación de la acreditación. La primera razón se vincula al valor agregado de prestigio que otorga una acreditación. Varias de estas carreras están incorporadas a redes de carreras similares en el mundo, todas las cuales cuentan con acreditaciones de calidad, que permiten elaborar acuerdos de movilidad estudiantil y académica, reconocimiento de estudios, etc. El sello de calidad que otorga la acreditación pone al conjunto de carreras de un campo disciplinar a la altura de circuitos de formación y redes de trabajo a nivel mundial.

La segunda razón del interés por formar parte de la nómina de carreras reguladas se vincula a las actividades reservadas al ejercicio profesional que le confiere ese estatus. En efecto, cada RM que establece los estándares, también instaure contenidos mínimos que deben cumplir los planes de estudio y un listado de actividades que quedarán reservadas exclusivamente a ellas para el ejercicio profesional. Aquí el interés tiene fundamentos más corporativos que de prestigio, entre campos que históricamente disputan espacios de ejercicio profesional. Si una carrera entra a la nómina

del artículo 43 y por ello adquiere exclusividad para el ejercicio de ciertas actividades, su competidora en el campo profesional querrá tener los mismos beneficios y, por tanto, también reclamará formar parte de la nómina.

Esta práctica de agregación creciente de actividades exclusivas a las diferentes carreras reguladas llegó a un punto tal que durante el año 2017, en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que reúne a las universidades públicas, y posteriormente del (CU), se acordó replantear dichas actividades, haciendo hincapié en la necesaria diferenciación entre actividades reservadas y actividades vinculadas a los alcances de cada titulación. En el primer caso, se trató de recuperar el sentido original del concepto de “actividad reservada”, circunscribiéndolo a aquellas actividades que puedan implicar un riesgo directo (CIN, 2018). Estas actividades son las mismas para todas las carreras que ofrezcan la titulación en cuestión y deben incluirse de manera obligatoria dentro de los alcances de ese título. Además, podrán ser compartidas por otras profesiones reguladas, pero no por carreras y titulaciones no incluidas en el art. 43 de la LES. Por su parte, el resto de las actividades para las que habilita una carrera son las que cada universidad, en el marco de su autonomía, decide atribuir a las titulaciones de las profesiones que forma, más allá que ellas puedan superponerse con las de otras carreras iguales o similares. Estas actividades se incluyen también dentro de lo que se denomina “alcances del título”, aunque no son reservadas. Este ordenamiento, razonable y acordado, que culminó en la RM 1254/18, generó un debate muy intenso y confuso

en la comunidad universitaria que interpretó que el Gobierno estaba resolviendo recortar el alcance profesional a las titulaciones. Por el contrario, se pretendió con esta medida plasmar acuerdos que tenían como fin asegurar la diversidad de titulaciones y posibilitar que carreras que no están reguladas puedan contemplar en sus alcances actividades que hasta entonces estaban dentro del gran conjunto de “actividades reservadas” sin motivo.

Finalmente, una tercera razón que podría explicar el interés de las carreras por ser parte de la nómina del art. 43 se vincula con el financiamiento asociado a los resultados de la acreditación. De esto hablaremos en el próximo apartado, sin antes reforzar la idea de que, lejos de existir resistencia, los procesos de aseguramiento de la calidad, por diferentes razones, fueron adquiriendo una aceptación resultado del encuentro de lo posible con lo deseable.

Los programas de mejora de la calidad de las carreras reguladas

La acreditación de las carreras de grado del art. 43 fue acompañada desde la SPU con programas de financiamiento. Desde 2004, se lanzaron diversas convocatorias a las instituciones universitarias para la presentación de proyectos de mejoramiento de carreras universitarias con base en las recomendaciones o requerimientos surgidos de los procesos de acreditación.

En el 2004 se crea el Programa de Mejoramiento de la Ingeniería (Promei), orientado a financiar a las carreras

acreditadas de ese campo de formación en algunos rubros que compartían problemas comunes y requerían el desarrollo de los planes de mejora (Casajús y Garatte, 2012). Esta iniciativa luego se replicó con la acreditación de las siguientes carreras incluidas en la nómina del artículo 43 de la LES. Estos programas se nuclearon en un área específica de la SPU denominada Programa de Calidad de la Educación Superior, que a partir de 2016 se denominó Programa de Calidad Universitaria.

Desde entonces hasta la actualidad, se han desarrollado de manera ininterrumpida diferentes programas de apoyo a la mejora de las carreras acreditadas (ver tabla 3). Es importante resaltar que esta continuidad, tanto en la ejecución de programas como de apertura de nuevas convocatorias, superó los cambios en las gestiones de los secretarios de políticas universitarias, y también un cambio de color político de la gestión presidencial. Al momento de la elaboración de este estudio, se había lanzado la convocatoria para la mejora de carreras de abogacía que estaba concluyendo su acreditación a comienzos de 2020.

Tabla 3. Programas de mejora de la enseñanza 2004-2019

Programa	Carreras	Fecha	Res. de la convocatoria	Cantidad de carreras	Presupuesto	Periodo de ejecución
Promei ly II	Ingenierías	2005	ME 1247/05	197	51.871.476	2005-2007 2006-2010
Promagro	Ingeniería Agronómica	2006	SPU 1755/06	24	40.379.000	2007-2010

Programa	Carreras	Fecha	Res. de la convocatoria	Cantidad de carreras	Presupuesto	Periodo de ejecución
PROMFyB	Farmacia y Bioquímica	2007	ME 1635/07	24	53.395.038	2008-2010
Promvet	Veterinaria	2008	ME 2118/08	10	30.806.800	2009-2012
Promarq	Arquitectura	2009	SPU 845/09	9	29.240.654	2010-2012
Promed	Medicina	2011	SPU 560/11	12	67.444.877	2011-2014
Promod	Odontología	2011	SPU 1749/11	7	24.343.910	2006-2009
Promforz	Ing. Forestal, Zootecnia y Recursos Naturales	2012	SPU 1311/12	12	7.566.458	2013-2016
Prominf	Informática	2012	SPU 2290/12	29	150.000.000	2013-2016
PM-Q	Química	2014	SPU 2176/14	16	23.554.695	2013-2016
PM-P	Psicología	2014	SPU 2722/14	8	34.439.944	2014-2017
PM-G	Geología	2014	SPU 2153/14	13	21.531.838	2013-2016
Prombio	Biología	2015	SPU 1445/15	16	50.000.000	2016-2019
Promenf	Enfermería	2019	SPU 271/19	40	29.268.280 (*)	2019-2021
Promder	Derecho	2019	SPU 377/19	130 (**)	140.000.000 (*)	2019-2021

Fuentes: resoluciones ME y SPU⁶; anuarios estadísticos 2011-2015.

(*) Presupuesto para el primer año.

(**) Número estimado con base en el total de carreras presentadas a acreditación.

⁶ Cuando no se dispuso del monto exacto transferido, se indicó el monto previsto en la Resolución correspondiente, que en general establece números redondos. Para el caso de Promei, se indica el monto transferido del Promei, dado que los datos de Promei II se encontraron agregados a otros programas complementarios, sumando un total de \$365.000.000 entre Promei I, II y programas complementarios.

Las convocatorias a proyectos de mejora de las carreras establecieron componentes financiables, en articulación con lo resuelto por la Coneau para cada una de ellas. En general, los déficits encontrados podrían centrarse en la escasez de recursos humanos docentes, deficiencias edilicias o de equipamiento, necesidades de formación de los docentes, y bajas tasas de retención en los primeros años, lo que demandaba estrategias puntuales de apoyo en el primer tramo de formación de los estudiantes. Por tanto, los componentes financiables se organizaron en los siguientes: a) mejora de la gestión académica; b) actividades interinstitucionales; c) desarrollo de recursos humanos docentes; d) infraestructura, equipamiento y bibliografía. Algunas de estas convocatorias tuvieron aspectos específicos. Por ejemplo, en las ingenierías se abrió un rubro para el fortalecimiento de la investigación; en el caso de Psicología, se habilitó un rubro para actividades orientadas a la adecuación de la formación a la Ley de Salud Mental 26657; en el caso de Biología, no se incluyó infraestructura y se abrió un rubro destinado a actividades de aporte de la Biología al desarrollo productivo; en el caso de Enfermería, no se incluyó infraestructura, como tampoco se incluyeron cargos docentes ni ampliaciones de dedicaciones; en el caso de Derecho, se incluyó un rubro de fortalecimiento de la investigación y la extensión. En términos generales, podría decirse que todos los proyectos se extendieron más del tiempo previsto, y en algunos casos no llegó a ejecutarse la totalidad de los fondos transferidos.

Para algunas carreras, una vez terminados los plazos de ejecución de los proyectos, se realizaron nuevas convocatorias con objetivos más específicos, vinculadas también al mejoramiento. Este fue el caso de convocatorias posteriores para las ingenierías, enmarcadas en lo que se denominó Plan Estratégico para la Formación de Ingenieros (PEFI) (2012-2016), que incluyó convocatorias tales como Agrovalor, Doctorar Ingeniería, Doctorar Agronomía y Delta G I y II; Mejora de la Seguridad e Higiene de Agronomía (2014-2016); Hospitales de Escuelas Veterinarias (2013-2015); Laboratorios Universitarios (2017-2019).

El rol de las Asociaciones y Consejos de Decanos, Redes y Foros de Carreras

A partir de la hipótesis de trabajo planteada que sostiene que la política de acreditación de carreras de grado constituyó un proceso de construcción de diferentes actores e instancias, y no una decisión gubernamental de arriba hacia abajo, no se puede dejar de mencionar el importante rol que a lo largo de todos estos años fueron asumiendo las asociaciones, redes o foros de carreras o facultades, bajo la representación principal de los decanos. En general, son espacios de coordinación e intercambio vinculados a la formación en diferentes campos; no obstante, también constituyen ámbitos de interlocución y presión con y sobre el nivel de toma de decisiones. Algunos de estos espacios nuclea otros de menor nivel, como por ejemplo el Cucen, que reúne a las Ciencias Exactas pero a la vez algunas carreras de este campo

tienen sus propios espacios. Cabe también mencionar que en el caso de Medicina, a la tradicional Afacimera, que reúne tanto a carreras de universidades pública como privadas, se agrega en 2011 la existencia de FAFEMP, que nuclea solo a las públicas, reflejando las tensiones entre las instituciones con diferentes procedencias de gestión.

Es interesante ver cómo se fueron conformando estos espacios de influencia distinguiendo tres momentos: 1) un grupo de facultades más tradicionales han creado estos ámbitos durante los ochenta, con la apertura democrática (Confedi, Audeas, Afacimera, Codece y Codfaun) o incluso en dos casos antes (Aeuera y Afora); 2) un segundo grupo de estos espacios se conforma con la discusión previa o durante el debate de la LES en relación con los alcances de las titulaciones (Condec, Conadev, Redunci y AUPsi); 3) un tercer grupo se conforma luego de la sanción de la LES y con la elaboración de los estándares respectivos (Redunci, Fodequi, Cipeb, AFAG, EQUAFYB, FAFEMP y Cucen).

Tabla 4. Asociaciones y otros ámbitos de facultades o carreras

Facultades / carreras	Año de creación	Sigla	Nombre	Tipo de instituciones
Enfermería	1967	Aeuera	Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina	Públicas y privadas
Odontología	1977	AforaA	Asociación de Facultades de Odontología de la República Argentina	Públicas y privadas
Ingeniería Agronómica	1985	Audeas	Asociación Universitaria de Educación Agropecuaria Superior	Públicas
Medicina	1986 - 1999	Afacimera	Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina	Públicas y privadas
	2011	FAFEMP	Foro Argentino de Facultades y Escuelas de Medicina Públicas	Públicas
Arquitectura	1986	Codfaun	Comisión de Decanos de Facultades de Arquitectura de Universidades Nacionales	Públicas
Ciencias Económicas	1987	Codece	Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Económicas de Universidades Nacionales	Públicas
Ingenierías	1988	Confedi	Consejo Federal de Decanos de Ingeniería	Públicas y privadas
Veterinaria	1991	Conadev	Asociación de Facultades y Escuelas de Ciencias Veterinarias	Públicas
Psicología	1991	AUAPsi	Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Gestión Pública	Públicas

Facultades / carreras	Año de creación	Sigla	Nombre	Tipo de instituciones
Derecho	1993	Condec	Consejo de Decanas y Decanos de Derecho de Universidades Nacionales	Públicas
Informática	1996	Redunci	Red de Universidades de Carreras en informática	Públicas y privadas
Química	1996	Fodequi	Foro de Decanos de Licenciaturas en Ciencias Químicas	Públicas y privadas
Biología	1997	Cipeb	Consejo Interuniversitario para la Enseñanza Superior en Biología	Públicas
Geología	1998	AFAG	Asociación de Facultades de Geología	Públicas y privadas
Ciencias Exactas	2003	Cucen	Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales	Públicas
Farmacia y Bioquímica	2004	EQUAFyB	Ente Coordinador de Unidades Académicas de Farmacia y Bioquímica	Públicas y privadas

Fuente: elaboración propia a partir de relevamientos de las páginas web y consultas personales a decanos y decanas.

Agradezco la información provista por Claudia Torcomián, Ian Dutari, Humberto Occhi, Maica Ortega y Larisa Carrera.

Si bien los temas de tratamiento de estas asociaciones son diversos, hay tres asuntos principales en los que estos ámbitos han jugado roles determinantes. El primero se vincula con su participación en las discusiones durante el debate de la LES acerca de las incumbencias y la regulación sobre las titulaciones, y sobre los mecanismos

de acceso a la universidad, especialmente para el caso de las carreras de Medicina (Brissón *et al.*, 2011). Pero el asunto que concitó mayor presencia de estos ámbitos como actores con capacidad de influencia fue la discusión y elaboración de los estándares de acreditación (Coppola *et al.*, 2013). Si bien, como se ha dicho, la LES establece que la definición de los estándares es una tarea del CU que se formaliza por RM del Ministerio de Educación, el trabajo de discusiones y elaboración del contenido de las resoluciones fue delegado por el CU a cada una de las asociaciones de decanos o ámbitos similares. Allí es donde se reflejaron las disputas sobre las actividades reservadas a cada título, los contenidos mínimos y los acuerdos de estándares. En la mayoría de los casos, se trató de intensos procesos de trabajo que duraron hasta tres años, e incluso en algunos casos dicho trabajo continuó en reformulaciones, por ejemplo para Medicina con una segunda resolución de estándares; o en actualizaciones, como es el caso de las Ingenierías que en el marco del Confedi han trabajado hasta hace poco durante 18 meses en “estándares de segunda generación”, un trabajo participativo de las diferentes facultades, en consulta a más de 500 expertos y desde abordajes pedagógicos y disciplinares actuales, y que se han aprobado en diciembre de 2019 por el CU (Confedi, 2018).

Finalmente, otro asunto de injerencia de estos ámbitos fue en relación con los Programas de Mejora de la SPU, ya mencionados en la sección anterior. La magnitud de estos programas, los rubros que se financian y la posibilidad de su continuidad en programas específicos

—como se comentó anteriormente— se explican en buena medida no solo por las prioridades gubernamentales, sino también por la capacidad de mayor o menor presión de estos ámbitos sobre el Poder Ejecutivo. Esto explicaría, por ejemplo, el importante financiamiento para Ingeniería, la continuación de apoyo financiero a Veterinaria, o la aprobación de un programa de financiamiento a la mejora de las carreras de Abogacía —incluso con financiamiento para cargos docentes— cuando aún no había finalizado el proceso de acreditación.

El rol ejercido por estos ámbitos sobre las regulaciones permite apreciar ventajas y desventajas. Entre las primeras, se constituyeron en espacios que fueron adquiriendo una gran experiencia en discusiones y construcción colectiva de acuerdos sobre diferentes campos de formación, además de generar saber adquirido que se refleja en producciones y en otros procesos de construcción relacionados con la articulación de carreras. A la vez, gracias a estos espacios se garantizó coherencia y coordinación de los cambios requeridos por los procesos de acreditación. Entre las desventajas, la fuerte representación de intereses profesionales agudizaron las disputas por la limitación de los campos habilitados para cada título, a la vez que el desigual poder de cada uno de estos ámbitos en el ejercicio de demandas al gobierno pudo generar desigualdad entre diversos campos de formación, convirtiéndose en ámbitos corporativos transversales que incluso actuaron por encima de cada una de las instituciones,

las que también ejercen demandas al Gobierno. Lo que es indiscutible es que las asociaciones, consejos, redes y foros de decanos y carreras son hoy interlocutores clave a la hora de diseñar nuevas iniciativas de política universitaria.

Balance de veinte años de acreditación

A más de veinte años de iniciadas, puede afirmarse que las acreditaciones gozan de legitimidad en prácticamente todo el sistema universitario. Esto es así porque desde el inicio se desencadenó un proceso que, lejos de resultar en una imposición desde el Gobierno, incluyó instancias de debate, discusión y resolución colectiva. La necesidad de que la política se implementara y no fuera rechazada de manera tajante dadas las resistencias iniciales, transformó a estos procesos con un fuerte sesgo técnico de origen en construcciones con un componente político, dadas las partes implicadas. Este cambio posibilitó el avance de la política pública de acreditación desde entonces hasta la actualidad.

Hoy existe una práctica de la acreditación que se ha difundido ampliamente tanto dentro como entre los diversos campos de formación. Esto no implica soslayar la existencia de conductas adaptativas o de creciente burocratización de los procesos (Marquina, 2017), ni el riesgo de la homogeneización de planes que conlleva existencia de contenidos mínimos y estándares (Álvarez de Campos, 2012). No obstante, estas desventajas no son inherentes a los procesos, sino que probablemente sean consecuencia de una cultura de la evaluación

en desarrollo que tiende a consolidarse. Es probable que las instituciones adviertan el relativamente importante margen de libertad que estas regulaciones dejan librado a cada carrera para que se le impriman perfiles y orientaciones particulares, además de que conciban a estos procesos como elementos necesarios de una planificación institucional integral.

Respecto de los resultados de los procesos, se ha analizado un impacto positivo entre fases de acreditación y ciclos (Coneau, 2014, 2015, 2016, 2017). Esto significa que aquellas carreras que inicialmente acreditaron por tres años con compromisos mostraron, cumplido ese lapso, una evolución hacia el cumplimiento de los parámetros de calidad. Por su parte, aquellas carreras que pasaron por dos ciclos de acreditación, también mostraron avances en el cumplimiento de los estándares, incrementándose el número de casos que acreditaron directamente por seis años.

No obstante, hay problemas pendientes que deberán plantearse como futuros desafíos. Las bajas tasas de graduación son la punta del iceberg para indagar qué pasa en la trayectoria de los estudiantes tanto al inicio de la carrera como durante esta y al finalizar. Pareciera que hay mucho por trabajar aún en los planes de estudio, ya sea en relación con su duración, articulación interna y con ámbitos externos, así como en su relación con la investigación y la extensión.

Es un desafío para la Coneau definir de qué manera va a asumir la carga creciente de trabajo producto de la incorporación de nuevas carreras al art. 43 de la LES.

En este sentido, habrá que analizar si los nuevos ciclos de acreditación de carreras ya acreditadas deben seguir repitiéndose como los primeros, o si luego de determinados ciclos el tipo de evaluación debe cambiar. La consolidación de la acreditación de las carreras de grado también implicará pensar cómo orientarla para una adecuada articulación con la de posgrado y con la evaluación institucional.

Finalmente, cabe mencionar que la reciente incorporación de las carreras de contador y abogado a los procesos de acreditación implicó una considerable extensión de la acreditación a una gran cantidad de carreras de grado del país, impactando en un mayoritario número de estudiantes. Por su parte, queda una deuda pendiente, muy discutida y sin resultados claros a la vista, que es la acreditación de los profesorados universitarios, tal como lo exige el art. 43 de la LES.

Podría decirse que la acreditación complejizó el sistema universitario y lo hizo más robusto en términos de procesos asociados y de ámbitos y actores intervinientes. Tal como se observa en la figura 1, se ha ido conformando un modelo de política pública universitaria en el que interactúan al menos tres ámbitos (sistema universitario, Ministerio de Educación —en algunos casos otros ministerios— y Coneau) y actores diversos, a través de diversos procesos (reforma curricular, definición de estándares, autoevaluación, evaluación externa y programas de financiamiento).

En síntesis, la acreditación es hoy una política indiscutida que ha servido para el aseguramiento

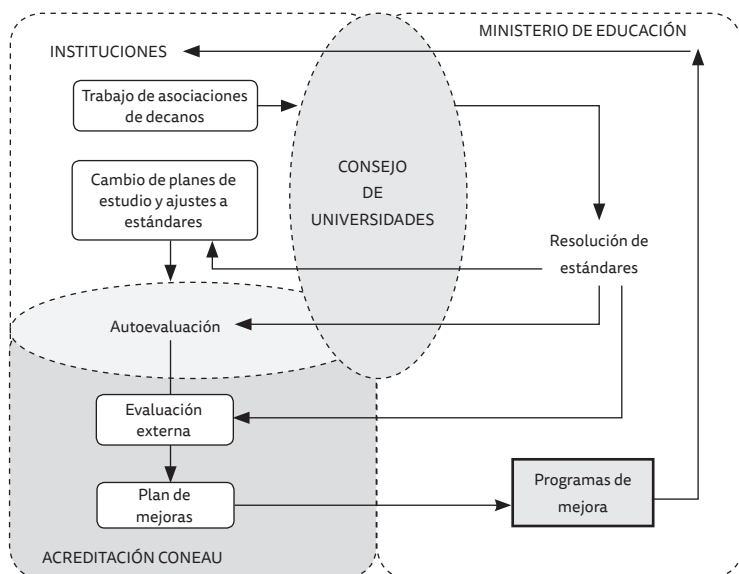


Figura 1. La política pública de acreditación de carreras de grado en Argentina

Fuente: elaboración propia.

de la calidad —es decir, el control—, pero que para un número creciente de instituciones va en camino al objetivo de la mejora continua. El repaso por estas dos décadas da cuenta de una construcción colectiva, con tensiones, pero con legitimidad creciente. La experiencia adquirida posibilitará que las instituciones puedan consolidar carreras de calidad, diversas y para cada vez más estudiantes.

Referencias

- Álvarez de Campos, S. (2012). *La acreditación de carreras de Medicina en la Argentina: entre la danza ritual y la mejora de la calidad. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral), Universidad de San Andrés.
- Brissón, M. E., Galli, A. y Morera, M. (2011). Estándares para la acreditación de carreras de Medicina: el proceso de revisión. *Revista Argentina de Educación Médica*, 4(2), 76-86.
- Casajús, R. y Garatte, L. (2012). Programas de mejora de la calidad en carreras de Ingeniería: entre las determinaciones de la política estatal y la autonomía de las instituciones universitarias. En M. Marquina y A. Chiroleu (Coord.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner. Continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 215-247). UNGS Ediciones.
- CIN (2018). *Declaración de actividades reservadas*. Mayo. <https://www.cin.edu.ar/declaracion-actividades-reservadas/>.
- Coneau (2002). *Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación*.
- Coneau (2014). *Ingeniería: impacto en la calidad educativa*.
- Coneau (2015). *Ingeniería: impacto en la calidad educativa*.
- Coneau (2016). *Veterinaria: impacto en la calidad educativa*.
- Coneau (2017). *Medicina: impacto en la calidad educativa*.
- Confedi (2018). *Propuesta de Estándares de Segunda Generación para la Acreditación de Carreras de Ingeniería en La República Argentina. "Libro Rojo de Confedi"*. Universidad Fausta Ediciones.

- Coppola, N., Grinsztajn, F., Polzella, A. y Zaba, S. M. (2013). *Las asociaciones de decanos y su vinculación con los procesos de acreditación de las carreras de Medicina en Argentina*. Ponencia presentada en el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como Objeto de Investigación. Córdoba, 20, 21 y 22 de noviembre.
- House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Morata.
- Lemaitre, M. J. y Mena, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Tendencias y desafíos. En M. J. Lemaitre y M. E. Zenteno, *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012*. Universia-Cinda.
- Marquina, M. (2017). *Yo te evalúo, tú me evalúas... Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. Eudeba.
- Marquina, M. (2017). *Equilibrios y tensiones en dos décadas de acreditación universitaria en Argentina: Aportes para un modelo conceptual*. Revista Educación, 41(2).
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa.
- Nosiglia, M. C. (2010). *La evaluación Universitaria. Reflexiones teóricas y Experiencias a nivel internacional y nacional*. Eudeba.
- Secretaría de Políticas Universitarias (1994). *Anteproyecto de Ley de Educación Superior*. Ministerio de Educación.

Villanueva, E. (2008). Aseguramiento de la calidad y convergencia de la educación superior en América Latina. En S. Didou (Ed.), *Movilidad, aseguramiento de la calidad y reconocimiento mutuo de títulos de educación superior en América Latina*. Unesco.

Experiencias regionales de acreditación de la calidad: el Arcu-Sur del Mercosur*

DANIELA PERROTTA

El Mercado Común del Sur (Mercosur) fue creado en 1991 con la firma del Tratado de Asunción entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. A lo largo de los años, se han ido sumando estados asociados: Chile, Bolivia, Colombia, Perú, Ecuador y Venezuela. Si bien suele ser identificado como un acuerdo comercial, el Mercosur ha generado una nutrida agenda de políticas sociales regionales y la de educación es una de ellas. Dentro de la agenda educativa, la de educación superior ha sido la más dinámica y gravitante, al generar políticas públicas regionales en las áreas de la acreditación de la calidad, la movilidad académica y la cooperación entre redes de instituciones. La actual política es el resultado de todo este proceso de negociación y búsqueda de consensos para contar con una iniciativa que impacte en los sistemas universitarios nacionales sin modificar equilibrios

* Este documento se basa en investigaciones que la autora desarrolla desde 2006.

regulatorios y de tradiciones académicas; pero que permita, a la vez, concesiones que faciliten procesos de internacionalización universitaria basados en la cooperación solidaria y autonómicos en un marco más amplio de una geopolítica del conocimiento que tiene a la competencia entre instituciones y países por recursos, donde el prestigio internacional y regional es un capital central.

El sector educativo del Mercosur

La agenda educativa del Mercosur acompaña el proceso de integración del Mercosur desde 1991, iniciado con el Tratado de Asunción. Este acuerdo fundacional permitió una “condición de posibilidad” (Perrotta, 2011) para debatir y promover la incorporación de la educación: si se aspiraba a crear un mercado común, la libre movilidad de personas se debía de facilitar automáticamente a partir del reconocimiento de títulos en todos los niveles y, seguidamente, del reconocimiento del ejercicio profesional.

Por su parte, desde los inicios, el Mercosur se enmarcó en los debates de la narrativa identitaria latinoamericana y, en este sentido, se aspiró a la construcción de una comunidad regional. La comunidad regional tiene en la educación una herramienta sustantiva: la posibilidad de desarrollar una conciencia ciudadana favorable a partir de procesos socioeducativos y promover la narrativa de una identidad regional. De esta manera, en diciembre de 1991 se creó el Sector Educativo del Mercosur (SEM) (Mercosur/CMC/DEC. N.º 7/91). La conformación del SEM tampoco

fue disonante respecto de la coyuntura de instalación de reformas neoliberales en el país y la región: la configuración de un mercado educativo a nivel internacional que tensionó la provisión pública de este servicio y la creciente tendencia hacia su mercantilización, un aspecto que no fue disonante respecto de la orientación general del Mercosur, en esta fase inicial (Perrotta, 2011). Y, como se expuso, esto se conjugó con un posicionamiento más latinoamericanista (y autonomista) de la coalición promotora del acuerdo de integración: la necesidad de crear una identidad regional que legitimara el proceso de integración a partir del fortalecimiento de la ciudadanía. De la convergencia de estos elementos se institucionalizó el SEM y se inició un proceso de acumulación de capacidades y experiencias que acompañó los cambios políticos nacionales y las etapas por las que transitó el Mercosur.

El SEM genera acciones y políticas públicas regionales (Perrotta, 2013) en cuatro áreas de trabajo, a saber: educación básica, educación técnica, educación superior y formación docente¹; y que cuentan con un entramado institucional sustantivo, que incluye grupos y comisiones *ad hoc* (véase figura 1). Toda la actividad del SEM se organiza por medio de planes de trabajo plurianuales.

¹ La formación docente ingresa como área de trabajo en el 2011. Esta incorporación significó la jerarquización de esta actividad en el espacio regional, antes dispersa en las otras tres áreas.

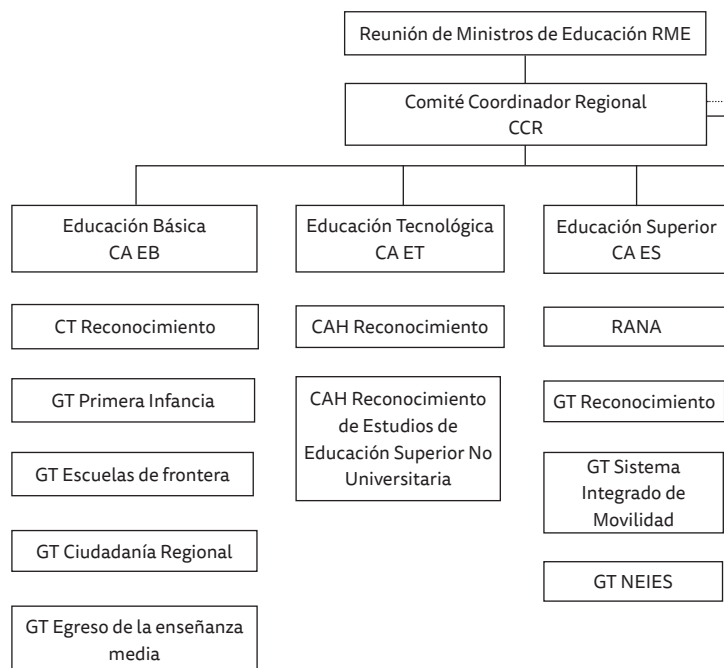
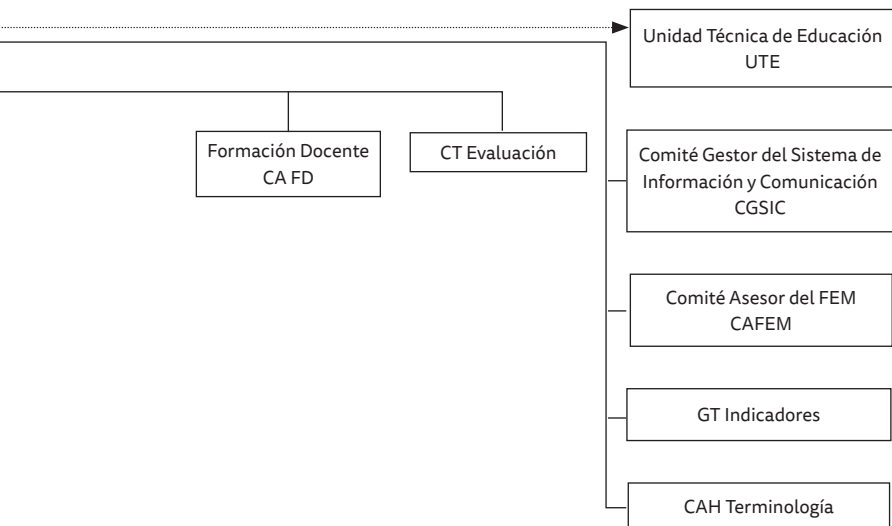


Figura 1. Estructura Institucional del SEM

Fuente: elaboración propia con base en Mercosur/CMC/DEC. N.º 18/2017 y su actualización en Mercosur/RME/Acta 02/2020.

La figura 1 da cuenta de la complejidad y densidad institucional del SEM, resultante de un proceso de institucionalización basado en la acumulación de actividades y saberes, junto con un proceso de socialización de actores que, incluso, han obtenido autonomía relativa



respecto de la política doméstica (véase, Perrotta, 2019). De manera sucinta, el SEM tiene como *órgano máximo* a la Reunión de Ministros de Educación (RME), ya que adopta las decisiones del sector y establece las estrategias para llevar adelante sus objetivos. La RME es asistida por el Comité Coordinador Regional (CCR), donde participan funcionarios de nivel político y técnicos nacionales. El objetivo de este grupo es articular todo el sector y apoyar su sustentabilidad por medio de la elaboración de proyectos, programas y actividades para

el establecimiento programas de integración y cooperación. De este comité dependen cuatro comisiones asesoras, una por cada área de trabajo: educación básica (CA-EB), educación superior (CA-ES), educación tecnológica (CA-ET) y formación docente (CA-FD). Las comisiones asesoras llevan adelante las iniciativas de su incumbencia, proponiendo herramientas de gestión de las políticas regionales. En la figura 1 se observan las otras instancias de funcionamiento, como el trabajo del grupo de indicadores, la gestión del fondo regional, etc.

El SEM desarrolla su trabajo por medio de delegaciones nacionales de funcionarios gubernamentales (exceptuando la CA-ES donde participa la Universidad de la República). Esto significa que sus competencias no son exclusivas del Mercosur, sino que esta tarea de vinculación internacional-regional se incorporara a un conjunto de atribuciones relativas al cargo particular que desempeñan (Perrotta, 2014). Así mismo, el trabajo del semestre lo organiza la delegación nacional que tiene la presidencia *pro tempore* del Mercosur. Vale destacar que esta modalidad implica que el funcionamiento del sector dependa de las erogaciones de recursos del presupuesto de cada Ministerio.

En lo que compete al lugar funcional dentro de la estructura institucional del Mercosur, el SEM depende jerárquicamente del Consejo del Mercado Común (CMC). Esta situación genera, primero, una jerarquización artificial en el nivel regional de funcionarios que en el nivel nacional tienen la misma jerarquía: los ministros de Relaciones Exteriores y de Economía (CMC)

tienen un rol de mayor importancia funcional que los ministros de Educación (RME) en el espacio Mercosur. En segundo lugar, la dependencia orgánica puede generar bloqueos institucionales cuando el CMC no esté de acuerdo con las iniciativas del SEM; o bien el CMC puede aprobar decisiones que afectan al campo de la educación pese a que provengan de agencias diferentes al SEM —y, en especial, decisiones sobre cuestiones que no serían acordadas por el sector de la educación—. Sin embargo, la situación ha sido favorable, ya que la agenda de integración educativa ha logrado encausar un prolífico número de iniciativas en su área sin mayores inconvenientes (Perrotta, 2013). Además, vale destacar el trabajo en el marco del Foro de Consulta y Concertación Política (FCCP), como órgano que articula las posiciones del “Mercosur político” ante el CMC.

Con todo, a lo largo de sus casi tres décadas de funcionamiento, tal como analizamos en otros trabajos (véase Perrotta, 2013 y 2019), el SEM ha generado una cultura institucional y una agenda común en los temas que son de su competencia, lo que permitió el fortalecimiento de una visión regional y no ha contado con bloqueos decisorios que sean necesarios señalar. En lo que compete al fortalecimiento de una visión regional, se destaca un proceso de socialización regional, priorizando los intereses y valores mercosurianos por sobre la prevalencia de visiones nacionales (Perrotta, 2019). Así, el proceso de institucionalización sostenido en el tiempo, que derivó en la acumulación de capacidades de gestión y en la profesionalización de perfiles técnicos

—que en conjunto aluden al proceso de socialización de normas, valores e identidades— permiten comprender su prolífico accionar con la puesta en marcha de políticas públicas regionales (PPR), especialmente, en el campo de la educación superior.

La política regional de evaluación de la calidad

La evaluación de la calidad regional de la educación superior en el Mercosur se organiza a partir del “Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el Mercosur y Estados Asociados” (conocido como ARCU-SUR). El ARCU-SUR fue creado en 2008 a partir de una experiencia anterior, que funcionó a modo de “prueba piloto” entre 2002 y 2006: el “Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitario del Mercosur, Bolivia y Chile” (MEXA) —que a su vez remitía a un conjunto de negociaciones previas, instaladas en el acuerdo regional en 1998—. Así, desde la puesta en marcha de la primera política regional de acreditación de la calidad mercosuriana a la fecha, fueron evaluadas un total de 314 titulaciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay, Uruguay y Venezuela².

² Según datos sistematizados por la autora a partir del relevamiento de los actos administrativos que avalan la calidad.

El ARCU-SUR (así como su antecesor, el MEXA) acredita la calidad académica regional de un conjunto de titulaciones seleccionadas —Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería, Medicina, Odontología, Veterinaria, Geología, Farmacia y Economía—. El resultado de la acreditación es un “sello Mercosur” que da cuenta de la calidad definida regionalmente por comisiones de expertos. La definición en torno a la calidad regional de esas diferentes titulaciones surge de consensos alcanzados en el marco de las diez comisiones consultivas que organiza la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA). Esos criterios refieren a un conjunto mínimo de componentes que hacen a la “calidad” de esas titulaciones y tienden a estandarizar regionalmente las diferentes normativas y regulaciones nacionales existentes —o promover la creación de procedimientos evaluativos en aquellos países que no los tienen—. Por lo tanto, este “sello Mercosur de calidad” da cuenta del cumplimiento de criterios definidos como estándares regionales y que son discutidos en instancias de diálogo interinstitucional. En el marco de este proceso de socialización se articula la política regional de acreditación de la calidad del Mercosur con las diferentes políticas nacionales que regulan la evaluación.

El procedimiento de acreditación regional se organiza de manera semejante a los procesos nacionales de acreditación, tal como se ilustra en la figura 2.

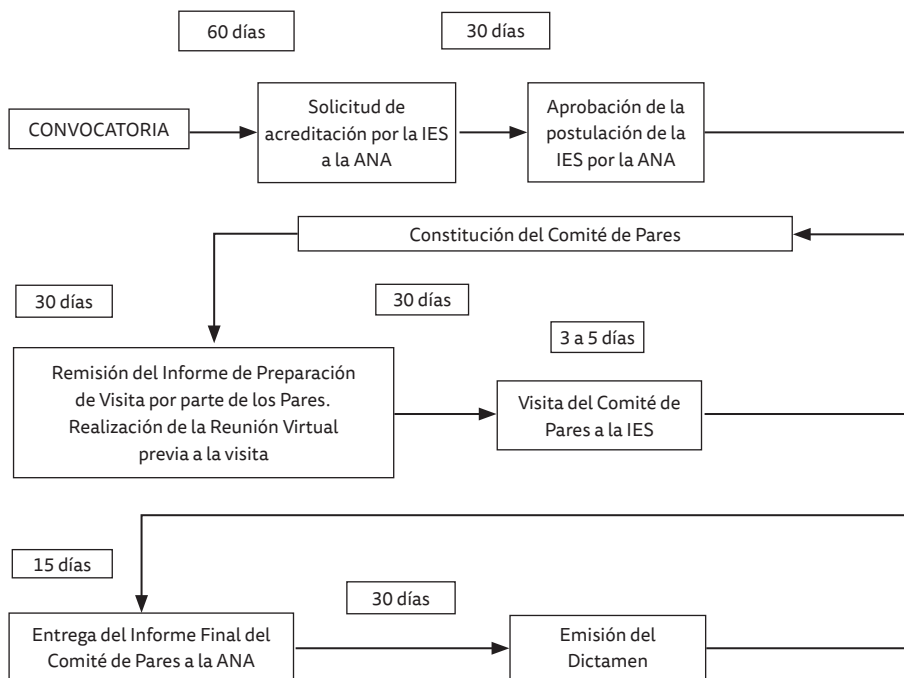
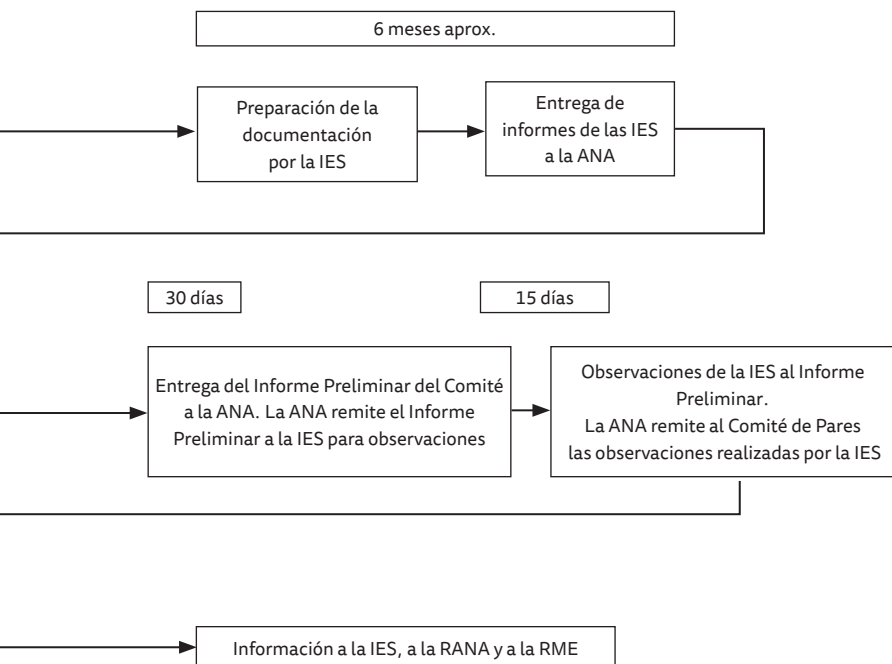


Figura 2. Flujograma ARCU-SUR

Fuente: elaboración propia con base en documentos Mercosur.

La coordinación general del proceso está a cargo de la RANA y la implementación en cada país lo organizan las Agencias Nacionales de Acreditación (ANA) o Comisión *ad hoc*, en aquellos casos en que no existieran Agencias. El MEXA instaba a cada país a crear



una estructura regulatoria sobre evaluación y acreditación de la calidad (AC) y, por lo tanto, como resultado del proceso de acreditación regional, cada delegación nacional (tanto de Estados parte como asociados) se vio interpelada a decidir cómo encaminar su proceso doméstico (véase tabla 1).

Tabla 1. Análisis de articulación entre los niveles nacional y regional para la acreditación de la calidad en una selección de Estados parte y asociados del Mercosur

Estado	Existencia de ANA	Articulación entre AC nacional y AC Mercosur
Argentina	Coneau. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria	Difunde modelo nacional de AC al acuerdo regional (difusión del nivel doméstico al regional).
Brasil	INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	Acompaña el modelo regional de AC por la vía de la coordinación de políticas.
Paraguay	Aneaes. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.	Cambio doméstico a partir de la AC regional: se crea al mecanismo nacional de AC (difusión por armonización).
Uruguay	Comisión ad hoc de Acreditación. Ministerio de Educación y Cultura	Implementa AC regional sin modificar la ausencia de AC nacional (difusión de aplicación selectiva).
Chile	CNA-Chile. Comisión Nacional de Acreditación	Acompaña el modelo regional de AC por la vía de la coordinación de políticas.
Bolivia	CNACU. Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias	Cambio doméstico a partir de la AC regional: se crea al mecanismo nacional de AC (difusión por armonización).
Colombia	CNA-Colombia. Consejo Nacional de Acreditación	Acompaña el modelo regional de AC por la vía de la coordinación de políticas.

Fuente: elaboración propia.

De manera sucinta, la tabla 1 sintetiza que la relación entre los niveles nacional y regional para la puesta en marcha de políticas de acreditación de la calidad es diferente en cada país: se evidencian experiencias de coordinación con estructuras preexistentes (Argentina, Chile, Colombia, Brasil), otras de generación de nuevas regulaciones (como los casos de Paraguay

y Bolivia) y un caso de diferenciación (Uruguay) (Perrotta, 2013, 2016a).

El sistema de acreditación de la calidad regional es voluntario y son las instituciones universitarias oficialmente reconocidas y habilitadas las que solicitan la adhesión a este. El proceso de acreditación consta de tres fases: autoevaluación (por parte de la carrera de la institución seleccionada); evaluación externa (encaminada por un comité de pares); y la resolución de acreditación (que queda bajo la responsabilidad de la ANA). La acreditación rige por seis años y es reconocida por los Estados parte y asociados (que adhieren al Acuerdo) del Mercosur. La tabla 2 da cuenta de los procesos de acreditación regional realizados desde el MEXA a la fecha.

Algunas especificidades del proceso merecen ser destacadas. Primero, respecto de las titulaciones que se evalúan, son todas profesionales con títulos habilitantes. El criterio de incorporación de estas —que es gradual y son sometidas a consenso en el marco de la RANA— se vincula con aquellas profesiones prioritarias para necesidades (de desarrollo) de la región. Segundo, las convocatorias son voluntarias y los cronogramas se establecen en el marco de la RANA, en línea con los diferentes calendarios de acreditación nacionales dispuestos por las ANA. El objetivo de este acoplamiento entre los procesos nacionales y el proceso regional ARCU-SUR es evitar la duplicación de esfuerzos de las instituciones y de las agencias. Vale señalar que durante la etapa del MEXA, la acreditación regional podía

Tabla 2. Cantidad de procesos de acreditación regional (2004-2019) por titulación y país

	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay	Bolivia	Chile	Venezuela	Colombia
Agronomía	21	18	1	1	5	6	9	1
Arquitectura	15	8	2	2	5	1	4	1
Enfermería	8	12	3	1	3	2	0	5
Ingeniería	17	32	9	7	23	0	0	17
Medicina	4	6	3	1	7	3	0	4
Odontología	7	2	1	1	5	2	0	1
Veterinaria	8	11	1	1	1	3	3	0
Total	80	89	20	14	49	17	16	29

Fuente: elaboración propia con base en actas de acreditación sistematizadas. Referencias: 1) se lista la totalidad de acreditaciones realizadas por cada titulación (tanto las vigentes como las vencidas); 2) cuando una misma titulación pasó por más de una acreditación, se contabiliza como un solo proceso. A título ilustrativo, Agronomía fue la primera titulación bajo acreditación, ya se han realizado tres procesos 2004-2009; 2009-2015; 2015 en adelante, según cronograma nacional; y 3) Economía, Geología y Farmacia fueron incorporadas recientemente, por eso aún no se refleja en la tabla de resultados.

o no coincidir con los calendarios nacionales y esto permitía que todos los resultados del proceso por una misma titulación (ejemplo, Agronomía) se discutieran a partir de reuniones regionales donde todos los actores intervinientes participaban. Este hecho tendía a fortalecer la mirada mercosuriana sobre los procesos y sus resultados; pero, efectivamente, implicaba un costo más exigente en términos de recursos.

La ampliación del mecanismo y su carácter sistémico con la creación del ARCU-SUR ganaron en tornar

más eficiente los procesos, pero en detrimento de lo ya alcanzado en términos de los aspectos de tipo ideacional resultantes de la socialización regional. En tercer lugar, el ARCU-SUR se sustenta a partir de lo que he denominado “la lógica de club” (Perrotta, 2013, 2016a, 2016b): habiendo dejado de lado la meta de reconocimiento de títulos para el ejercicio profesional, la política de acreditación de la calidad regional de titulaciones de grado (especialmente, en las discusiones que conformaron el MEXA) buscó crear un “diferencial de calidad” (medido en términos de prestigio) de “un conjunto selecto” de carreras de grado de instituciones universitarias de los países del Mercosur. Estas universidades (puntualmente, sus titulaciones acreditadas) obtuvieron un “sello de calidad” que las conformó a modo de club y, entre los beneficios que obtienen, se encuentra la posibilidad de contar con un programa de movilidad de estudiantes, primero, y de docentes, luego, entre los “socios”. A este club selecto no podían ingresar masivamente todas las instituciones: por lo tanto, entre los “requisitos de membrecía” (no explicitados) se encontraba ser una universidad prestigiosa o reconocida internamente. Es más, el ingreso se daba por “recomendación”: cada delegación nacional invitó a las instituciones a participar del procedimiento de acreditación del Mercosur. Así mismo, se establecieron cupos por país (cuotas) para “balancear” la participación de cada uno de los países.

Esta forma de organizar el proceso por medio de cuotas por país se explica por dos cuestiones: un grupo de universidades que comparten ciertas características

(club) y que pusieron como condición para la adhesión que solo las más prestigiosas podrían obtener el sello de calidad para mejorar su posición en el mercado global de educación superior. Por otra parte, el establecimiento de cuotas es un instrumento para disuadir a una masiva participación de universidades de un solo país: léase, evitar que Brasil obtuviera todos los beneficios del sello de calidad regional y, así, potenciar la distribución de beneficios por país. Esta política de cuotas a partir del acceso al club redundó en la replicación de las asimetrías interinstitucionales e intrarregionales existentes.

Sin embargo, la “lógica de club” también tuvo una consecuencia positiva en términos de promoción de la cooperación regional (entre los socios del club). El “sello Mercosur” de calidad “vale” en la medida que todos cumplan con las pautas (dado el proceso de acreditación). En tanto se hicieron patentes asimetrías de diferente tipo³, los socios con mayor experiencia en acreditación o mejores capacidades

³ Entiendo como asimetrías estructurales en educación superior a las diferencias en los tamaños de los sistemas, los recursos invertidos, etc. Por su parte, las asimetrías regulatorias tienen que ver con las políticas y normativas para el sector, siendo un eje central la garantía (o no) de la educación como derecho y bien público. A estas dos asimetrías, otro elemento a incorporar en el análisis es la cultura académica o tradición universitaria, que las diferencias entre

(experiencia técnica, recursos materiales, capacidades institucionales) colaboraron con los que lo requerían. Además, los procesos de visita institucional, así como las reuniones regionales de expertos, generaron experiencias de colaboración y cooperación interinstitucional y un proceso de socialización en el espacio regional.

Por lo expuesto, la acreditación de la calidad en el Mercosur es, entonces, una certificación internacional que estimula prácticas reflexivas en las instituciones y sus actores en pos de la mejora continua y contribuye a la mejora del prestigio de las instituciones de educación superior involucradas. Ese es su principal beneficio; a los que se suman otras dos cuestiones: participar de redes de movilidad y, de manera más reciente, generar mecanismos más ágiles para el reconocimiento de títulos.

Respecto de la movilidad académica intrainstitucional derivada de la red regional de titulaciones acreditadas: Programa de Movilidad Académica Regional para los Cursos Acreditados (Marca) por el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias en el Mercosur y Estados Asociados. En tanto acompañó el desarrollo de la política de acreditación, una primera experiencia estuvo ligada al MEXA (2004-2008) y, con la creación del ARCU-SUR, tomó su forma actual. La experiencia de movilidad consiste en la realización de un semestre en una universidad de un país diferente al país de origen. A partir del Marca estudiantil, se lanzó

los países —e incluso a su interior— poner límites y posibilidades a las diferentes políticas (Perrotta, 2013).

el Programa Marca para la movilidad de docentes de grado con el objetivo de contribuir a la cooperación institucional y fortalecer los docentes. Se ejecutan proyectos que nuclean a las universidades que tuvieron sus cursos acreditados por el ARCU-SUR. En el año 2015, se lanzó el Sistema Integrado de Movilidad Académica (Simercosur) para articular los diferentes programas de movilidad existentes (en grado, posgrado y pasantías de docentes), incluyendo al Marca (para más información, véase Perrotta y Del Valle, 2018; Perrotta y Sharpe, 2010).

Finalmente, desde 2015, con el retorno de discusiones regionales en torno al reconocimiento de titulaciones, la experiencia de acreditación regional—puntualmente, las capacidades y pericia aprehendidas por las instituciones, la generación de confianza entre los actores involucrados y la madurez alcanzada en torno a la búsqueda de consensos sobre obstáculos a la movilidad—facilitaron la puesta en marcha de una prueba piloto de reconocimiento de títulos para carreras acreditadas (iniciando por Agronomía). Este paso en torno a discutir políticamente la cuestión del reconocimiento permitió comenzar a saldar desafíos pendientes en el espacio regional en torno a la movilidad profesional. En efecto, la creación del MEXA, primero, y del ARCU-SUR, luego, se explica como una “solución de compromiso” a la solicitud en el seno del Mercosur de contar con un mecanismo que logre instaurar la movilidad de trabajadores y profesionales—uno de los tres requisitos de libertad de movimiento del mercado común, según la teoría

económica de la integración—. La movilidad laboral requiere, pues, de una ágil certificación de estudios y del ejercicio profesional.

El reconocimiento de títulos de los países del Mercosur es potestad de las universidades públicas; mientras que el reconocimiento del ejercicio profesional está dado por colegios o asociaciones profesionales. Por lo tanto, desde el espacio político-institucional del SEM solo es posible regular lo vinculado al reconocimiento de títulos y, como paso previo a ello, el reconocimiento de la calidad de titulaciones. Mientras que la discusión sobre ejercicio profesional es ámbito de competencia de instancias de regulación comercial (grupo de servicios). La puesta en marcha del MEXA no solo constituyó una “respuesta posible” a la necesidad de agilizar la circulación de personas (profesionales y trabajadores), sino que la gestión regional de la evaluación implicó un proceso de cooperación entre las instancias estatales de regulación de cada uno de los países, así como entre las instituciones universitarias que fueron generando vínculos de confianza y entendimiento mutuo, además de sustentar un proceso de socialización de normas que derivó en la creación de una identidad evaluativa regional.

Vale destacar que a partir de una experiencia piloto y del trabajo de articulación entre las delegaciones nacionales entre los años 2016-2018, el SEM logró aprobar el Acuerdo sobre el reconocimiento de títulos de grado de educación superior del Mercosur (Mercosur/CMC/DEC n.º 07/18).

Comentario final

La política de acreditación regional del ARCU-SUR tiene especificidades propias resultantes de cómo se fueron procesando las posiciones de los países del Mercosur para adecuarla a sus propias políticas de acreditación de la calidad nacionales y contar, al mismo tiempo, con un resultado que contribuya no solo a la mejora continua de las instituciones universitarias, sino además a los procesos de internacionalización de la educación superior en curso. Esto último es significativo, ya que el ARCU-SUR fue creado al calor de las discusiones que fueron plasmadas desde América Latina y el Caribe en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008, que consagró el derecho a la educación superior mientras jerarquizaba las discusiones sobre evaluación, internacionalización e integración regional.

De esta manera, la estrategia regional de acreditación se inserta en este contexto regulatorio de la gobernanza global de la educación superior; pero desde una posición de diferenciación para marcar las propias especificidades de la región. Por este motivo, el desarrollo de las acciones (del MEXA al ARCU-SUR) se destaca por su gradualidad, flexibilidad y búsqueda de coordinación con los esquemas nacionales.

Referencias

- Perrotta, D. (2011). Integración, Estado y mercado en la política regional de la educación del Mercosur. *Puente @ Europa*, 1x(2), 44-57.
- Perrotta, D. (2013). *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del Mercosur: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina, Buenos Aires.
- Perrotta, D. (2014). La educación superior en el Mercosur: la acomodación entre las políticas domésticas y la política regional. *Perpectivas de Políticas Públicas*, 2(6), 177-206.
- Perrotta, D. (2016a). Mercosur, regionalismo regulatorio y gobernanza de la educación superior. *Relaciones Internacionales*, 25(51), 21-42.
- Perrotta, D. (2016b). Mercosur's Regional Policies in Higher Education: The Diffusion of Accreditation and Quality Assurance Policies. En A. Bianculli y A. Ribeiro-Hoffman (Eds.), *Regional Organizations and Social Policy in Europe and Latin America: A Space for Social Citizenship?* (pp. 185-205). Palgrave Macmillan UK.
- Perrotta, D. (2019). La integración educativa en el Mercosur. En M. Vázquez (Ed.), *El Mercosur. Una geografía en disputa* (pp. 299-66). Ciccus.
- Perrotta, D. y Del Valle, D. (2018). Las redes académicas: entre los discursos y las políticas para la internaciona-

lización con integración regional. En Lionel Korsunsky, Damián del Valle, Estela Miranda and Claudio Suasnabar (Eds.), *Internacionalización y producción de conocimiento. El aporte de las redes académicas. Cuaderno 3. Aportes para pensar la universidad latinoamericana* (pp. 33-60). IEC-Conadu, Clacso, UNA.

Perrotta, D. y Santos Sharpe, A. (2020). Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario: Argentina y Brasil (2003-2019). *Sociologías*, 22(54), 88-119.

Sobre los autores

Mónica Eliana García Gil

Docente e investigadora adscrita a la Unidad de Gestión Integral de la Calidad Universitaria en la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Integrante de los grupos de investigación Gobernanza universitaria y gestión del conocimiento y Comunicación-Paz/Conflicto de la Universidad Santo Tomás (Bogotá).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9485-073X>

Correo electrónico: monicagarcia@usantotomas.edu.co

Magally Hernández Ospina

Catedrática universitaria. Integrante del grupo de investigación Educación, Derechos Humanos y Ciudadanía de la Universidad Santo Tomás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8686-7681>
Correo electrónico: magallyhernandez@usanto-tomas.edu.co

Juan Ignacio Piovani

Profesor titular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata y en varios posgrados de Argentina y de otros países de América Latina. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, Conicet, en el Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS), dependiente del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP-Conicet. Coordinador de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8774-3258>
Correo electrónico: juan.piovani@presi.unlp.edu.ar

Mónica Marquina

Investigadora independiente del Conicet con sede en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) Argentina. Profesora en Educación Comparada, Política Educacional, y Gobierno y Gestión de la Educación Superior (Universidad de Buenos Aires, UNTREF). Profesora en Educación Comparada y Política

Educacional (UBA, Untref). Exdirectora Ejecutiva del Programa de Calidad Universitaria (Secretaría de Políticas Universitarias, SPU) 2016-2018. Miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) de Argentina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5828-186X>

Correo electrónico: mmarquina@untref.edu.ar

Daniela Perrotta

Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente universitaria en la carrera de Ciencia Política en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora adscripta al Centro de Estudios en Ciudadanía, Estado y Asuntos Políticos (CEAP), a cargo del Observatorio de Integración Regional.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1060-5129>

Correo electrónico: danielaperrotta@gmail.com

Índice temático

- Aseguramiento de la calidad: 15, 16, 17, 21, 35, 37, 41, 43, 51, 52, 53, 56, 57, 60, 69, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 91, 94, 95, 109, 121.
- Acreditación: 15, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 65, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 212, 127, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146.
- Acreditación institucional: 27, 28, 30, 32, 42, 43, 52, 58, 73, 77, 81, 82.
- Autoevaluación: 26, 27, 30, 31, 34, 35, 39, 42, 43, 53, 54, 58, 59, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 100, 102, 121, 139.
- Calidad: 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 882, 83, 84, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 102, 107, 109, 120, 121, 122, 127, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146.
- Calidad académica: 17, 51, 61, 73, 74, 77, 134, 135.
- Calidad educativa: 16, 18, 21, 22, 23, 33, 41, 61, 64, 66, 69, 72, 76, 77, 80, 81, 82, 84.
- Calidad de la educación superior: 24, 52, 56, 57, 69, 82, 109.
- Consejo Nacional de Acreditación (cna): 18, 42, 57.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau): 18, 26, 39, 41, 53, 54, 55, 56, 71, 74, 80, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 104, 112, 120, 121.
- Cultura de la evaluación: 82, 119.
- Discursos :15, 16, 17, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 43, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 81.

Educación: 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 30, 33, 39, 40, 43, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 109, 117, 121, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 142, 143, 145, 146.

Educación superior: 16, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 27, 40, 43, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 62, 65, 67, 69, 74, 78, 80, 83, 83, 84, 91, 93, 94, 95, 109, 127, 129, 132, 134, 142, 143, 145, 146.

Evaluación institucional: 15, 16, 17, 18, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 52, 53, 54, 77, 79, 83, 96, 121.

Evaluación externa: 26, 30, 34, 35, 41, 42, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 80, 81, 82, 100, 121, 139.

Estudios de caso: 15, 25, 32, 43, 70)

Gobernanza: 30, 53, 80, 146.

Gobierno universitario: 41, 80.

Institución de educación superior: 40, 80.

Institución educativa: 34, 52.

Institución universitaria: 26, 54, 56.

Mejoramiento continuo: 72, 74, 78.

Mercado Común del Sur (Mercosur): 16, 18, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146.

Modelos de evaluación: 92.

Pares académicos: 57, 59.

Prácticas: 15, 16, 17, 21, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 61, 62, 63, 66, 68, 69, 70, 73, 77, 78, 80, 81, 93, 143.

Sistema de Aseguramiento de la Calidad: 56, 57, 74, 91.

Sistema Nacional de Acreditación: 56, 57.

Universidad: 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 53, 54, 55, 56, 61, 62, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 92, 93, 96, 97, 98, 104, 107, 108, 114, 116, 132, 141, 142, 143, 144, 145.

Índice onomástico

- Adrogué, Cecilia: 23.
Altbach, Philip: 24.
Álvarez de Campos, Soledad: 119.
Archenti, Nélida: 31.
Barsky, Osvaldo: 23, 41.
Brissón, María Eugenia: 116.
Brunner, José Joaquín: 61.
Buenfil, Rosa Nidia: 63, 73.
Caballero, Carlos: 24.
Cáceres, Pablo: 37.
Camou, Antonio: 23.
Casajús, Rocío: 109.
Coppola, Natalia: 116.
Corengia, Ángela: 23, 24, 30.
Chiroleu, Adriana: 23.
Dardot, Pierre: 66.
De Vincenzi, Ariana: 23, 26, 33.
Del Bello, Juan Carlos: 23.
Emiliozzi, Sergio: 23, 24.
Fernández, Norberto: 23, 24.
Galindo, José Luis: 33.
Galindo, Nora: 33.
García, Ana: 23.
García, Mónica Eliana: 68.
Garatte, Luciana: 109.
Gaviria, Alejandro: 24.
Giménez, Graciela: 23.
Gold, Michele: 33.
Gómez, Julieta: 24.
González, Luis Eduardo: 32, 34.
González, Jorge: 33.
Green, Diana: 65.
Guaglianone, Ariadna: 24, 26, 34.
Harvey, Lee: 65.
House, Ernest: 92.
Krotsch, Pedro: 23.
Laclau, Ernesto: 64.
Landoni, Pablo: 76.
Laval, Christian: 66.
Lemaitre, María José: 94, 95.
Leslie, Larry: 61.
López, Álvaro: 64.
Marquina, Mónica: 92, 93, 96,
99, 119.
Mena, Rodrigo: 94, 95.
Miñana, Carlos: 68.

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| Mulle, Verónica: 33, 34. | Rodríguez, José: 68. |
| Neave, Guy: 92. | Romero, Carlos: 76. |
| Negro, Mariano Damián: 24. | Rovelli, Laura Inés: 23. |
| Nosiglia, María Catalina: 24, | Saforcada, Fernanda: 22, 23, 69. |
| 33, 34, 99. | Sánchez Vázquez, Adolfo: 77. |
| Orozco, Luis Enrique: 24, 33. | Sandoval, Carlos: 38, 40. |
| Páez, Gustavo Nicolás: 24. | Slaughter, Sheila: 61. |
| Palamidessi, Mariano: 62. | Southwell, Myriam: 63, 64. |
| Paradeise, Catherine: 61. | Stake, Robert: 31, 32. |
| Perrotta, Daniela: 128, 129, 131, | Stubrin, Adolfo: 22. |
| 132, 133, 139, 141, 144. | Suasnábar, Claudio: 23, 62, 69. |
| Pini, Mónica: 63, 69, 71. | Sverdlick, Ingrid: 67. |
| Piovani, Juan Ignacio: 28. | Tapia, Luis: 82. |
| Pita, María: 23. | Thoenig, Jean Claude: 61 |
| Plazas, Diego: 68. | Toro, José Rafael: 24. |
| Prati, Marcelo: 23. | Tenti, Emilio: 16. |
| Puiggrós, Adriana: 23, 67, 68. | Unzué, Martín: 23, 24. |
| Rama, Claudio: 23. | Villanueva, Ernesto: 101, 102. |
| Rhoades, Gary: 61. | Yin, Robert: 25. |

COLEC-

CIÓN

440

SERIE

EDUCACIÓN

ESTA OBRA SE TERMINÓ
DE EDITAR EN DICIEMBRE
DE 2020, A LOS 440 AÑOS DE LA
FUNDACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS DE COLOMBIA

EDICIONES

USTA

SERIE
EDUCA-
CIÓN

Este libro problematiza el aseguramiento de la calidad de la educación superior en América del Sur y los procesos que de él se derivan, particularmente la evaluación y la acreditación institucionales. A partir de una investigación de carácter cualitativo, se ahonda en los discursos y las prácticas existentes en universidades privadas de Colombia y Argentina frente a la calidad educativa. Se analizan también las políticas para el aseguramiento de la calidad en tres dimensiones: la acreditación institucional en Colombia, la evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado en Argentina y la política regional de acreditación de calidad del Mercado Común del Sur (Mercosur), con las tensiones, negociaciones y búsqueda de consensos que han acompañado su surgimiento y desarrollo.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
UNIDAD DE GESTIÓN INTEGRAL DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

