

REDES DE AGENCIAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL INTERNACIONAL Y REGIONAL

María José Lemaitre (*)

SÍNTESIS: Este trabajo se refiere al desarrollo de la actividad de aseguramiento de la calidad en el marco de los desafíos planteados a los sistemas de educación superior. En ese contexto, se analizan tres instancias de asociación entre organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina: el Consejo Centroamericano de Acreditación, el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras del MERCOSUR (MEXA), y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). A ellas se agregan antecedentes sobre la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [International Network of Quality Assurance Agencies of Higher Education (INQAAHE)].

73

SÍNTESE: Este trabalho refere-se ao desenvolvimento da atividade de asseguramento da qualidade no marco dos desafios apresentados aos sistemas de educação superior. Nesse contexto, analisam-se três instâncias de associação entre organismos de asseguramento da qualidade na América Latina: o Conselho Centro-americano de Acreditação, o Mecanismo Experimental de Acreditação de estudos de graduação do MERCOSUL (MEXA), e a Rede Ibero-americana para a Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES). A elas se acrescentam antecedentes sobre a Rede Internacional de Agências de Asseguramento da Qualidade da Educação Superior [International Network of Quality Assurance Agencies of Higher Education (INQAAHE)].

(*) Secretaria Técnica de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque ya es un lugar común hablar de los cambios que han experimentado los sistemas de educación superior en la mayoría de los países, no podemos pasarlos por alto; si bien los momentos en los que estos cambios se han hecho evidentes, y que el grado en el que operan son diferentes, se ha podido comprobar que regiones tan distintas como son los diversos continentes, han experimentado cambios similares.

En todas esas regiones se han producido fenómenos de masificación, con incrementos significativos de la matrícula y con un crecimiento de la heterogeneidad de la población estudiantil. Así mismo, en ellas ha sido posible apreciar una diversificación de la oferta, tanto por lo que se refiere a la aparición de nuevos proveedores como a la necesidad de establecer distintos niveles institucionales, sin perjuicio de que con frecuencia dichos niveles tiendan a llamarse universidades, aunque desarrollen actividades muy diferentes entre ellos. En todas ha tenido un impacto importante la reducción de los recursos públicos que se asignan a la educación superior, como consecuencia de la competencia de este sector con otros sectores sociales que presionan sobre un volumen de recursos que no crece en la misma medida que las demandas. En todas ha sido necesario repensar la forma en la que se produce, se asimila, se difunde y se transmite el conocimiento, modificando a fondo la estructura académica, el financiamiento de la investigación y los métodos pedagógicos. En todas, por fin, la educación superior se ha ido haciendo «ancha y ajena», y quienes creíamos saber de qué estábamos hablando, a menudo nos sorprendemos con el descubrimiento de nuevas formas de hacer las cosas.

En la práctica, las instituciones de educación superior deben re-inventarse de alguna forma, y descubrir de qué manera hacerse cargo de cuestiones diversas que pueden organizarse de múltiples maneras, pero que, como hacen algunos autores, agruparemos en tres categorías: financiamiento, marco de referencia y flexibilidad (Woodhouse, 1998).

En cuanto al *financiamiento*, la reducción de fondos públicos y la creciente participación del sector privado en el financiamiento de la educación superior, generan desafíos más o menos nuevos que podemos sintetizar en dos:

- La necesidad de rendir cuentas por los recursos recibidos, en lugar de operar en el marco de la «autonomía privilegiada»

de las instituciones que tienen garantizado su financiamiento para hacer lo que quieran.

- La necesidad de buscar fuentes alternativas de ingresos.

Accountability por una parte, y capacidad de responder con valores por dinero por la otra, imponen a las instituciones de educación superior restricciones y nuevos límites, que de alguna manera se expresan en la *privatización* creciente de la educación superior (entendiéndola como la necesidad de operar con una perspectiva «oportunistista», de búsqueda y de aprovechamiento de beneficios de corto o mediano plazo para garantizar la supervivencia institucional), con serias limitaciones de la autonomía de las instituciones, por cuanto las obliga a adaptar la concreción de su misión y a propósitos en función de la disponibilidad de recursos, es decir, a investigar aquello para lo cual hay financiamiento, a ofrecer las carreras que piden los alumnos que pagan, a desarrollar proyectos que generan ingresos.

Por lo que tiene que ver con el *marco de referencia*, se hace cada vez más necesario establecer el contexto general de la educación superior, del que continuamente escuchamos peticiones de que «alguien» defina lo que la sociedad (el gobierno, el Estado) espera de ese grado de educación. Cuando se enfatiza la noción de *sistema* al hablar de la educación superior, estamos pidiendo que exista claridad en los límites (¿qué tipo de institución cabe dentro de la definición de educación superior? ¿Cuáles son los aspectos esenciales para formar parte del conjunto de las instituciones de educación superior?); que exista un conjunto de elementos interrelacionados, con mecanismos de regulación interna, un «gobierno» del sistema y elementos de articulación entre las partes. (¿Cómo se establece un patrón de flujos de personas, de conocimientos y de recursos entre las componentes de la educación superior? ¿Existen mecanismos de integración y de articulación? O, más bien, ¿se trata de instituciones que operan como compartimentos estancos, sin vínculos eficaces entre ellas?). Ante esta situación, surge con fuerza la pregunta acerca del sentido que tiene hablar de sistemas de educación superior en los distintos países o regiones.

Si se lograra definir un marco como el señalado, éste constituiría una suerte de mapa global de la educación superior, que permitiría que las distintas ofertas encontraran su nicho, que se buscaran mecanismos de articulación, y que se promoviera la movilidad. Una revisión de

la literatura muestra que, en muchos países y en muchas oportunidades, esta aspiración se mantiene como una alternativa que contribuiría a resolver muchos de los problemas¹. El último intento ha sido la Declaración de Bolonia² de 1999, y los procesos que de ella han surgido. La complejidad de los sistemas de educación superior y la diversidad de modalidades y de énfasis presentes en ellos, sugiere que se trata de un objetivo inalcanzable a nivel global. No obstante, aproximaciones parciales en instancias limitadas pueden constituir aportes significativos que vale la pena analizar y explorar.

En el ámbito de la *flexibilidad*, los sistemas de educación superior suelen estar diseñados y pensados desde la perspectiva de la selectividad y de la atención a las elites. Sin embargo, hoy el desafío al que se enfrentan es la exigencia de atender a un contingente cada vez más grande y heterogéneo en un contexto cada vez más competitivo. Temas como la necesidad de abordar la educación de estudiantes maduros, de tiempo parcial, que a veces sólo quieren adquirir conocimientos en un área determinada; la creciente demanda de programas cerrados, preparados «a la medida»; el imperativo de capacitar a los futuros profesionales en un ambiente de incertidumbre sobre el futuro laboral, tecnológico o disciplinario; el énfasis en habilidades o en competencias genéricas, transferibles. Eso sin hablar de las alternativas virtuales o de la educación transnacional, además del requisito de no desatender la atención de las elites, cuya formación continúa siendo una tarea esencial de la educación superior.

De estos desafíos surge de manera implícita el requerimiento de establecer distintas definiciones de calidad. Al carecer de definiciones singulares, la tendencia se inclina por trabajar con una intuitiva: no me pidan que explique lo que es calidad, mas puedo asegurarles que la reconozco cuando la veo (Pirsig, 1984). Pero el problema con esa definición intuitiva –que a pesar de haber sido planteada hace veinte años sigue vigente en muchos más casos de los que quisiéramos reconocer–, es que no se discute ni se analiza; se mantiene implícita, y, por consiguiente, termina en una suerte de imposición de quienes tienen más poder dentro de una institución, o bien en un conjunto de esfuerzos

¹ Ver: NZQA (1993), Dearing (1996), Brink (1997), citados por Woodhouse, *op. cit.*, Lemaitre y Atria, 2004.

² Ver: http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna.jsp para el documento y sus derivaciones.

que apuntan en direcciones opuestas según la ubicación institucional de quienes los desarrollan.

Por ello, las preguntas sobre calidad se hacen cada vez más urgentes: qué es calidad, cómo se interpreta en distintas instancias, cómo se informa dentro de las instituciones y al público fuera de ellas, qué tipo de mecanismos existen para asegurarla.

2. AGENCIAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Una respuesta a dichas preguntas ha sido el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad, que en los últimos quince años han tenido un crecimiento explosivo en todas las regiones del mundo.

Tales mecanismos no tienen sentido en sí mismos, sino que constituyen lo que se llama «un fenómeno de segundo orden», por cuanto su finalidad, su razón de ser, es trabajar para apoyar el desarrollo de las instituciones de educación superior. Ese es el motivo de este largo preámbulo. Si las agencias de aseguramiento de la calidad no conocen los problemas que enfrentan las instituciones y si no se hacen cargo de su realidad, no podrán cumplir con su labor, e, incluso, podrían tener un efecto contraproducente.

Como se indicó más arriba, la mayoría de los países ha creado instancias de aseguramiento de la calidad. Eso se puede apreciar con facilidad al constatar que la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (INQAAHE) tiene hoy más de 100 miembros plenos, que actúan en sesenta y tantos países de todos los continentes. Se trata de un largo camino recorrido desde 1991, cuando se creó, hace menos de quince años.

Estas agencias responden a una diversidad de modelos, aun cuando a veces una mirada superficial pueda sugerir que son muy parecidas: la inmensa mayoría define criterios y procedimientos y requiere que las instituciones o las carreras procedan a una autoevaluación, para luego legitimar esa autoevaluación mediante una valoración externa.

Sin embargo, hay diferencias importantes entre ellas, referidas al *propósito* de la evaluación (que se mueve desde un extremo en el que el control y la supervisión son consideraciones esenciales, hasta otro en el que sólo interesa el mejoramiento), a los *criterios* para la evaluación (que van desde la definición de un conjunto de principios estandarizados a los que toda institución o programa se deben adherir, hasta la consideración de los propósitos declarados por la propia institución), al *foco* de la evaluación (que puede ser institucional, de programas, de unidades o de individuos, o a una mezcla de varios de estos elementos), o a los *procedimientos*, que pueden o no incluir una autoevaluación, la evaluación de pares o una evaluación externa.

Hoy, en América Latina, casi todos los países han desarrollado o están trabajando en alguno de estos mecanismos. Desde México hasta Chile, pasando por Centroamérica, por el área del MERCOSUR y por el del Convenio Andrés Bello, todos tienen un interés explícito en el establecimiento y en la puesta en funcionamiento de instancias de aseguramiento de la calidad. Y, precisamente, que hablemos de Centroamérica, del Convenio Andrés Bello o del MERCOSUR, son indicadores de un segundo fenómeno, que se agrega al desarrollo creciente de mecanismos de aseguramiento de la calidad: el hecho de que éstos incorporan cada vez más la preocupación por superar las fronteras nacionales.

Eso tiene dos razones fundamentales:

- La primera, y más obvia, es la necesidad de regular los procesos de movilidad. Hoy las fronteras son casi meros símbolos, y la calidad de la educación superior debe asegurarse excediendo los límites nacionales.
- La segunda, no tan evidente pero también muy importante, es la de reunirse para tener mayor peso en el ámbito internacional. Cada uno de nuestros países, por sí solo, pesa poco ante la Unión Europea, los Estados Unidos, Australia o Canadá. Sin embargo, en bloque representamos mucha gente, y, bajo las leyes del mercado, eso hay que destacarlo.

El objetivo de este documento no permite entrar en el análisis de lo que se está haciendo en América Latina, a pesar de que es muy interesante observar los distintos modelos que se han desarrollado en cada uno de nuestros países. Su núcleo se encuentra en las instancias de

asociación que se están estableciendo, en los objetivos buscados, y en la forma en la que se ha avanzado en la dirección deseada.

3. REDES O ASOCIACIONES PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN AMÉRICA LATINA

En América Latina hay tres instancias de redes, que, por su importancia, vale la pena tener en cuenta³:

- La iniciativa de los países de Centroamérica de constituir un Consejo Centroamericano de Acreditación.
- El trabajo llevado a cabo en el MERCOSUR.
- La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

3.1 EL CONSEJO CENTROAMERICANO DE ACREDITACIÓN

Los países centroamericanos, desde hace varios años, han hecho explícita su preocupación por la necesidad de desarrollar sistemas de aseguramiento de la calidad que sean viables en el contexto de los que son relativamente pequeños, con sistemas de educación superior en los que la tuición sobre ellos recae en la principal universidad pública, y donde coexisten pocas y a veces sólo una de tales instituciones, con un número variable de universidades privadas. Si bien su experiencia no se traduce en realidad en una red, constituye una instancia muy interesante de generación de vínculos y de asociación entre instituciones, sectores y países.

Hace ya décadas, por iniciativa del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)⁴, se buscó incorporar al análisis de la

³ Se destacan estas tres, lo que no significa que se carezca de otras redes o asociaciones con objetivos similares, pero desde el punto de vista de los objetivos del documento actual, parecen ser las más significativas. En todo caso, la autora pide disculpas si ha excluido alguna, y agradecería información sobre el particular.

⁴ El CSUCA es un organismo constituido por las universidades públicas de Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. Creado en 1948, es el organismo oficial de integración de la educación superior en la región.

educación superior no sólo a las universidades públicas que lo integran, sino también a las privadas, a las asociaciones profesionales y a las instancias gubernamentales, con el fin de asumir en conjunto la responsabilidad de la calidad de la educación superior. Con tal fin se organizaron los Foros Centroamericanos por la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, en los que participaron actores provenientes de las agrupaciones señaladas, y que se han reunido sistemáticamente desde octubre de 2001.

Los principales resultados de los Foros se refieren a la construcción de un lenguaje común, y al manejo cada vez mayor de conceptos y de categorías ligados a temas de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Pero en el proceso se han ido produciendo otros resultados, tal vez más importantes aunque menos susceptibles de explicitar, que pueden sintetizarse a través de la creación de un ambiente de confianza entre distintos sectores que parecían distantes: las universidades públicas y las privadas, el mundo académico y el gremial o profesional, el medio universitario y las instancias de gobierno han compartido mesa, y poco a poco han ido descubriendo que los problemas de unos afectan a los otros, y que la búsqueda de soluciones comunes no es tan conflictiva como se había imaginado. Al mismo tiempo, se han reducido los recelos y las distancias entre los países, y se ha logrado incrementar la colaboración más allá de lo esperado.

80

Por supuesto, falta mucho por hacer. Pero en el proceso se ha dado un paso de máxima trascendencia: la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA), cuyo objetivo directo es la evaluación y el reconocimiento de agencias acreditadoras en la región, pero que tiene la función, más delicada y de largo plazo, de promover el desarrollo de las instancias de aseguramiento de la calidad más apropiadas a las necesidades de los países y de la formación profesional.

El CCA está constituido por representantes de los siete países y por los distintos actores señalados, incluyendo en el medio universitario a sus autoridades, al personal académico y a los estudiantes. Es, por tanto, una iniciativa de alto valor, inédita en el mundo, y que aborda una problemática que surge con reiteración en los diversos foros internacionales: cómo trabajar el tema del aseguramiento de la calidad en países pequeños, con sistemas de educación superior compuestos por pocas universidades en las que el contingente de académicos es muy reducido, y en las que el número de carreras ofrecidas en cada uno de ellos es relativamente pequeño.

3.2 EL MECANISMO EXPERIMENTAL DE ACREDITACIÓN DE CARRERAS DEL MERCOSUR (MEXA)⁵

Una segunda instancia, que tampoco constituye propiamente una red pero que se le asemeja, es el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras establecido en el marco del Sector Educativo del MERCOSUR. En 1998, los cuatro países signatarios de dicho tratado; Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, más los dos asociados, Bolivia y Chile, suscribieron un Memorándum de Entendimiento cuyo objetivo fue el establecimiento de un mecanismo experimental de acreditación que permitiera avanzar hacia el reconocimiento público de los títulos otorgados por los seis países.

El proceso contempló el diseño de parámetros comunes de evaluación para las tres carreras propuestas en el Memorándum: Agronomía, Ingeniería y Medicina, que fueron desarrollados por especialistas de cada uno de los Estados y aprobados en la Reunión de Ministros de Educación en junio de 2002. Pero, al mismo tiempo, fue necesario definir los procedimientos para su aplicación y para la toma de decisiones. Un grupo de trabajo asumió esa tarea, y definió las siguientes características para el MEXA:

- La acreditación la harán las agencias que cada país designe como su agencia nacional, a los efectos de su reconocimiento en el MERCOSUR.
- Las agencias nacionales deberán aplicar los parámetros comunes y los procedimientos aprobados en la Reunión de Ministros.
- Dichos procedimientos contemplan la autoevaluación de las carreras y su evaluación externa por comités de pares, compuestos por un mínimo de tres especialistas debidamente entrenados por el MERCOSUR y pertenecientes a distintos países del área.

En síntesis, se trata de un convenio de reconocimiento mutuo de las decisiones adoptadas por las agencias nacionales, en la medida en la que éstas respeten los acuerdos relativos a los procedimientos acorda-

⁵ Los antecedentes y la documentación sobre el Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR se pueden encontrar en <http://www.cnap.cl/mercosur>.

dos. La puesta a punto de dicho convenio se encuentra en su etapa final para la carrera de Agronomía (cinco de los seis países ya han completado los procesos de acreditación), y se hallan en vías de concretarse los correspondientes a los de las Ingenierías. En este año se espera hacer la convocatoria para las carreras de Medicina.

Aunque en principio no fue un objetivo explícito del proceso, en los años transcurridos se han generado múltiples lazos entre los responsables de los procesos de aseguramiento de la calidad en los países de la región, creándose en la práctica una estrecha red de contactos y de apoyos. Pasantías, circulación de materiales, asesorías y aprendizajes directos a través de la participación en los talleres de formación y en los procesos de evaluación de las carreras, han sido beneficios colaterales que permiten que hoy los seis países enfrenten el desafío de asegurar la calidad de su educación superior con recursos cualitativamente superiores a los de hace sólo seis años.

3.3 LA RED IBEROAMERICANA PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (RIACES)

82

En mayo de 2003 se constituyó en Buenos Aires la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), integrada por agencias de acreditación nacionales o regionales y por organismos de gobierno responsables de las políticas relacionadas con la calidad de la educación superior. En la actualidad son miembros de la RIACES casi todos los países latinoamericanos; su presidencia la ostenta la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), de Argentina, y España ejerce la secretaría.

Tiene como objetivos principales promover la cooperación y el intercambio de información y de experiencias en el campo de la acreditación; contribuir al reconocimiento de títulos, de períodos y de grados de estudio para facilitar la movilidad de estudiantes, de académicos y de profesionales; colaborar para el fomento de acciones de aseguramiento de la calidad, y apoyar el desarrollo de instancias de evaluación y de acreditación en los países que carezcan de ellas; e impulsar la reflexión sobre futuros escenarios de la educación superior, con el fin de contribuir a su mejora permanente.

A pesar de su corta existencia (RIACES celebró su primera asamblea en La Habana en febrero de 2004) está llevando a cabo

variadas actividades, entre las que se cuentan la elaboración de un manual para evaluadores externos, un registro de especialistas que estén en condiciones de prestar asesorías a los miembros de la Red, el diseño de una página web, que se encuentra en operación en <http://www.riaces.org>, y un glosario de términos relacionados con el aseguramiento de la calidad.

Se trata de una ambiciosa oportunidad para avanzar en el conocimiento mutuo de los países, y para promover el desarrollo de diferentes modelos de aseguramiento de la calidad. Resulta particularmente interesante al considerar que, en América Latina, coexisten diversos modelos que pueden contribuir de manera significativa a poner en marcha respuestas innovadoras a problemas que, siendo comunes a la mayoría de los países, se expresan en contextos diferentes que requieren respuestas apropiadas a las características y a las condiciones en las que se desarrollan los respectivos sistemas de educación superior.

Así, desde la validación de acreditadores en México, la evaluación externa de programas en Brasil, la acreditación de alta calidad en Colombia, la acreditación obligatoria de programas de riesgo social en Argentina, hasta la acreditación de carreras y la auditoría académica de instituciones de educación superior en Chile, múltiples oportunidades de aprendizaje y de evolución están a disposición de quienes busquen respuestas oportunas a las necesidades de sus sistemas de educación superior.

4. LA RED INTERNACIONAL DE AGENCIAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (INQAAHE)⁶

Hoy el tema del aseguramiento de la calidad está situado mucho más allá del ámbito latinoamericano. Desde hace casi quince años existe la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (INQAAHE), cuyos objetivos principales son la recolección y la difusión de informaciones sobre la teoría y la práctica de los procesos de evaluación; el mejoramiento y la promoción de la calidad de la educación superior, incluyendo el apoyo a agencias en sus etapas iniciales de

⁶ Información sobre la Red y sus documentos se encuentra en <http://www.inqahe.org>.

desarrollo; el fomento de buenas prácticas; y la información acerca de la manera en la que se desempeña esta función en los distintos países.

Para sus miembros y para otros actores interesados, la participación en INQAAHE ha significado la oportunidad de tomar contacto con especialistas de los más diversos países, de conocer modelos y formas de operar en contextos diferentes, y, sobre todo, la de poder disponer de un espacio para analizar temas relativos a la calidad de la educación superior y a su aseguramiento. Esto se hace en dos instancias fundamentales: la primera está constituida por los seminarios bianuales, que reúnen a una amplia gama de agencias de aseguramiento de la calidad, a instituciones de educación superior, a representantes de gobiernos, a investigadores y a otros interesados en la calidad de la educación superior, que comparten y debaten sobre los temas centrales seleccionados en cada oportunidad. La segunda, por los talleres realizados en los años intermedios, en los que las agencias se reúnen para analizar temas más técnicos y específicos relacionados con su quehacer.

Sus miembros han solicitado a la Red que ponga a punto principios de buena práctica para las agencias que se ocupan del aseguramiento de la calidad. Tales principios, en una primera etapa, se utilizarán como elementos de juicio para que una agencia se mida internamente respecto de ellos, y para que tenga antecedentes empleados en ajustar su trabajo a las normas supranacionales concordadas y reconocidas. Se espera que, una vez que dichos principios hayan sido afinados y ajustados a través de su utilización, puedan servir de base para la evaluación externa de las propias agencias, contribuyendo de este modo a su reconocimiento internacional. Una tercera etapa podría ser la acreditación de agencias, dando así un reconocimiento formal a aquellas agencias que en concreto lo solicitaran.

Esta solicitud surge de la comprobación de que las actividades de aseguramiento de la calidad están en un proceso creciente de profesionalización. En efecto, exigen un aprendizaje sistemático, obedecen a normas y a principios generales que cada vez más son demandados por las instituciones de educación superior y por los gobiernos, y que han desarrollado procedimientos consistentes que pueden aplicarse –con los debidos ajustes– en contextos diferentes. Al mismo tiempo, y como contraparte, se observa el crecimiento de un mercado del aseguramiento de la calidad, y la presencia de agencias cuyos objetivos son sólo comerciales, sin un compromiso efectivo con la calidad. Así como ya expusimos el desarrollo de instituciones que vendían (y venden) títulos

profesionales, hoy vemos que se comienza a comerciar con acreditaciones. Es imprescindible definir procedimientos para evitar que esto suceda, y el desarrollo de los principios y de su aplicación parece ser una iniciativa útil en esa dirección.

Un segundo aspecto que hay que destacar en el trabajo de INQAAHE es la importancia creciente que se asigna a las redes regionales o subregionales. Hace algunos años, las discusiones en las conferencias bianuales de la Red se centraban ante todo en temas generales. Hoy, si bien estos temas mantienen su vigencia, es cada vez más necesario especificarlos en términos de las características de las distintas regiones del mundo. Así, operan la Red Europea de Agencias de Calidad (ENQA), la Red de Calidad del Asia Pacífico (APQN), la RIACES, y otras redes informales. Aunque de éstas sólo APQN es una subred de INQAAHE, dicho organismo valora la existencia de todas y mantiene contacto permanente con ellas, sobre todo porque sus miembros son también, en la mayoría de los casos, miembros de INQAAHE, y en tal calidad participan en las diversas actividades de la Red.

Un último punto que ha sido tratado en profundidad en las reuniones de INQAAHE, y que constituye un tema de preocupación para muchos de sus miembros, es el de la educación transnacional. La educación superior que cruza fronteras suele escapar a los mecanismos de aseguramiento de la calidad de los países proveedores (porque se ofrece en otro país), y a la de los países receptores (porque sus responsables no están sujetos a la jurisdicción de las agencias nacionales), de modo que se trata de un tema que sin duda debe ser abordado con una perspectiva internacional. Este será uno de los temas centrales de la próxima conferencia, que se realizará en abril de 2005 en Nueva Zelanda.

5. COMENTARIOS FINALES

La calidad de la educación superior es hoy un objetivo prioritario para todos los países. A través del acceso creciente de la población a una educación superior de calidad, se abren las puertas del desarrollo y se logra una mejor condición de vida personal, profesional y social para los ciudadanos.

Sin embargo, no es fácil asegurar la calidad en un contexto de diversidad de oferta y de heterogeneidad de demanda: hay que trabajar para abrirse a diversas formas de definir la calidad, sin reducir la rigurosidad para buscarla, evaluarla y promoverla. Es preciso definir mecanismos de evaluación que den cuenta de los propósitos de cada sistema de educación superior, y que contribuyan a generar las características de los sistemas a los que se aludía al comienzo de este documento. Se necesita encontrar formas de difundir los resultados de la evaluación y de educar a la población para interpretar como es debido estos resultados, sin reducirlos a una calificación o a un *ranking*.

Afianzar la calidad de la educación superior no se detiene en las fronteras nacionales, ni se limita a la responsabilidad de un país o de una agencia. Por eso, en un contexto que se ha vuelto en extremo competitivo, las iniciativas analizadas muestran la importancia de la colaboración. Esta se da entre sectores, dentro de los países y entre los países, al abrirse a estrategias de reconocimiento mutuo, de aprendizaje conjunto, de estudios comparativos.

América Latina ofrece una amplia gama de respuestas, y, en el análisis compartido de las situaciones que generaron estas respuestas y de la forma en que cada uno de los países asume el compromiso con la calidad, será posible avanzar juntos de manera sostenida en la calidad de la educación superior de la región.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN, F. y LUNA, J. (2003): *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica*, IESALC.

BRINK, J. (1997): «The South African National Qualifications Framework», en *QA Policy and News Report*, The Center for Quality Assurance in International Education (VI, 3), diciembre, p. 10.

DEARING, R. (1996): *Review of Qualifications for 16-19 Years Old, School Curriculum and Assessment Authority*, Londres.

LEMAITRE, M. J. y ATRIA, J. T. (2004): «Un mapa de titulaciones en América Latina», en ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Los procesos de Acreditación en el Desarrollo de las Universidades, Bogotá, Universidad de Los Andes.

NEW ZEALAND QUALIFICATIONS AUTHORITY (NZQA) (1993): *Guidelines, Criteria and Regulations for the Registration of Units and Qualifications for National Certificates and National Diplomas*, Ministry of Education, Wellington.

PIRSIG, R. M. (1984): *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance, an Inquiry into Values*, Bantam Books.

WOODHOUSE, D. (1998): «Quality Assurance in Higher Education: the Next 25 Years», en *Quality in Higher Education*, vol. 4, núm. 3, pp. 257-273.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI