

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN CONTEXTO DE TRANSFORMACIONES: PERSPECTIVAS Y DESARROLLOS¹

EVALUATION AND REGULATION POLICIES OF HIGHER EDUCATION IN A TRANSFORMATION CONTEXT: PERSPECTIVES AND DEVELOPMENT

Enrique Martínez Larrechea*

Universidad de la Empresa (UDE), Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y coordinador del doctorado en Educación. Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Argentina), Docente de la Maestría en Políticas Universitarias. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Paraguay), Diploma Superior en Relaciones Internacionales

Resumen: Las políticas de evaluación y regulación de la educación superior son parte del conjunto de transformaciones sistémicas que desde al menos la segunda mitad de la década de los ochenta, está modificando el mundo de la educación superior. Este trabajo intenta analizar con una perspectiva comparativa su desarrollo en América Latina y el Caribe y sus desafíos para la investigación. Para ello, se pasa revista a algunas de las principales concepciones sobre la evaluación académica e institucional, se presentan las agendas de diversos actores en relación al tema y las formas institucionales que adoptó en la región. Asimismo, se da cuenta de las contribuciones de la investigación en el campo de las políticas comparadas de educación superior. El trabajo concluye identificando una nueva etapa de los sistemas de garantía de la calidad, en el que la regionalización y la convergencia de los sistemas de y la evaluación externa de sistemas internos a las instituciones promoverán nuevas formas de aseguramiento de la calidad.

Palabras clave: Políticas Públicas. Educación Superior. Educación Comparada. Evaluación y Acreditación. Aseguramiento de la Calidad.

* Doctor en Relaciones Internacionales por la Universidad del Salvador (Buenos Aires); Magíster en Ciencias Sociales por Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) – Sede Argentina.

***Abstract:** Assessment policies and regulation of higher education are part of the set of systemic transformations changing the world of higher education since at least the second half of the eighties. This paper attempts to analyze in a comparative perspective its development in Latin America and the Caribbean. To this end, it reviews some of the main conceptions of academic and institutional assessment, the agendas of various actors on the issue and the institutional forms adopted in the region. It also presents the contributions of research made by the specific field of comparative higher education policies. The paper concludes identifying a new phase of systems of quality assurance, where the regionalization and the convergence of systems as well as external evaluation of institutions internal systems are key to promote new forms of quality assurance.*

***Keywords:** Public Policies. Higher Education. Comparative Education. Evaluation and Accreditation. Quality Assurance.*

1 INTRODUCCIÓN

La educación superior se encuentra en el centro de un proceso de transformación en múltiples dimensiones, incluida la relación de la humanidad con el conocimiento, que posee características de un verdadero cambio civilizatorio.

En efecto, en la segunda mitad de la pasada centuria, en especial en Europa Occidental pero también en los Estados Unidos y otras regiones populosas más o menos modernas, la educación superior se convirtió en un nivel educativo que experimentó una intensa expansión de la matrícula. Ello modificó de manera fundamental el tradicional rol jugado históricamente por la educación superior como agencia de formación de las clases dominantes y de las elites. La educación superior de elites quedó atrás y abrió paso a un sistema de masas, que en algunos casos llegó casi a la universalización del nivel. Esta transformación no puede ser interpretada como un cambio interno del sistema de educación superior –aunque ciertamente lo es. Más bien debe interpretarse en una perspectiva “ecológica”, es decir inserta en una pauta más amplia de cambios sociales, económicos, tecnológicos y políticos que habrían de superar las bases culturales de modernidad industrial, para precipitarnos en un nuevo modo de producción, una era caracterizada por nuevos significados y conceptos.

Los factores que contribuyeron con esa expansión de la matrícula fueron varios. Algunos, de carácter demográfico, fueron la comparable expansión de la matrícula en los niveles previos, en especial en la enseñanza media, lo que multiplicó el número de jóvenes aspirantes a los estudios superiores. También merece citarse el llamado “baby boom”, una tendencia demográfica que, asociada al estado de bienestar de los años cincuenta y sesenta, contribuyó a reforzar el contingente de potenciales cursantes. La formación de capital humano fue identificada por algunos economistas como una variable clave para explicar el desarrollo de las sociedades centrales, sociedades y estados de bienestar, altamente industrializadas. Nuevos empleos en sectores dinámicos, motorizaron la creciente demanda de ingenieros, especialistas y tecnólogos.

La expansión de la matrícula se constituyó así como la clave de bóveda de una profunda transformación sistémica, un salto cuantitativo y cualitativo a la vez. Transformación que afectaría de manera perdurable al sistema de educación superior y, a través de la interfase universidad-sector productivo, al entero proceso de producción social, cultural y económico contemporáneo.

Así, podemos sostener la hipótesis sugestiva de que con dicha transformación, estamos en presencia de una gran transformación, la tercera, en la historia de la educación del mundo occidental.

El primer mojón corresponde al momento de creación de las universidades en la Edad Media, como comunidades autónomas respecto de las grandes instituciones políticas y religiosas de la época. Su rasgo fundamental era, además de su autonomía, su capacidad para reunir a maestros y estudiantes que provenían de diversos confines de la Cristiandad. Hoy habríamos hablado de estudiantes internacionales, pero el estado nacional se consolidaría más tarde. Se trataba, en todo caso, de una institución cosmopolita.

Consecuencia no menor del surgimiento de este tipo de instituciones fue su exportación a la América Hispánica.

Una segunda gran transformación, se sitúa en el escenario de la modernidad industrial, ya plenamente consolidado el estado nacional. El surgimiento de los modelos universitarios de Berlín y de París, fueron decisivos a la hora de diseñar dos grandes vertientes de la organización y de la función social de las universidades. Ambas formas organizacionales de la universidad moderna, imprimieron su sello a la educación superior contemporánea. Podríamos agregar que en cierta medida, sus modelos continúan vigentes y se renuevan en los nuevos impulsos de sistemas conti-

mentales como los de Rusia, China e India en pos de la generación de universidades de excelencia, o de clase mundial.

La tercera gran transformación histórica de la educación superior, nos tiene como protagonistas y contemporáneos. En medio de la crisis del sistema capitalista occidental, provocado entre otros factores por la crisis del colonialismo, por la revolución micro-electrónica, por la crisis cultural y simbólica, comenzó a acelerarse el proceso de expansión matricular. Emergían nuevos actores sociales, movimientos insurgentes de jóvenes y universitarios, así como luchas de liberación de los pueblos coloniales. En el centro de los sistemas hegemónicos mismos, las luchas por los derechos civiles –en EEUU, en Checoslovaquia- se hacían presentes.

Por primera vez en la historia contemporánea, se constataba una cierta capacidad de los países de la periferia para afectar al sistema de dominación internacional (crisis del petróleo; derrota de los Estados Unidos en Vietnam).

Comenzaron por entonces a formularse con más fuerza la noción de que el estado se encontraba en medio de una “crisis fiscal”, crisis que resultó contemporánea de la expansión matricular.

Durante la década de los ochenta, la nueva sociedad informacional estaba ya planteada y la reflexión filosófica y política de la época, intentó interpretarla. En los esfuerzos intelectuales por dar cuenta de su naturaleza, estructura y alcances confluyen los aportes de Lyotard, Drucker y Castells, entre otros intelectuales.

El propio Lyotard consideró que los grandes modelos de la universidad moderna se enfrentaban a un contexto en el que su antigua utilidad y efectividad estaban en entredicho.

Drucker había anunciado la sociedad del conocimiento, que más tarde Castells describió como sociedad-red.

Fue el sociólogo norteamericano Martin Trow quien conceptualizó el proceso de expansión del enrolamiento como la transición desde un sistema de élites a sistemas de masas en la educación superior. Más tarde el propio Trow describió el paso de los sistemas de masas a los sistemas universales.

Los estudios de Ben David, Clark, Shills, entre otros, en los Estados Unidos, y de Bourdieu y más tarde, de Neave, Van Vught y otros, interesados en el desarrollo científico e intelectual, en la cuestión del poder y de la elite académica sentaron las bases de lo que hoy son los estudios comparados de políticas de la educación

superior. A los estudios pioneros del mundo desarrollado se sumaron estudiosos latinoamericanos y de otras regiones.

Sin embargo, el impulso fundamental para la definitiva constitución del campo vino dado por las políticas neo-liberales, especialmente el de la británica Thatcher, que efectivizaron políticas de competencia e incentivos, haciendo de la evaluación académica una herramienta de carácter fiscal.

Dos Acts británicas de fines de la década de los ochenta y primeros noventa, tuvieron este efecto, e introdujeron en la discusión pública y académica una serie de issues que dieron contenido a la agenda de los gobiernos en los años por venir. Si bien las políticas del Reino Unido hacia la educación superior se caracterizaron por el fuerte énfasis a la vez ideológico y financiero, no fue un caso exótico. Por el contrario, contemporáneamente surgían nuevas políticas regulatorias, tanto en el continente europeo como en México, Colombia, Chile, Argentina y otros países. Brasil se integra de un modo especial a esta discusión, a partir de su experiencia nacional de evaluación del posgrado.

La expansión de la matrícula no fue solo una transformación sociológica y demográfica, sino que alteró además, de modo perdurable, el carácter de las instituciones, su base social, el perfil de las nuevas audiencias, así como modificó los regímenes docentes y las prácticas académicas. No sólo representó un cambio trascendente en la lógica de este nivel educativo y en la extensión e importancia de sus clientelas, sino que configuró el punto de apoyo de un conjunto de transformaciones, más o menos inter-ligadas e interdependientes, que otorgaron un nuevo formato al sistema de educación superior. Con el “asalto social a la universidad” se incrementó de modo dramático el número de las instituciones y su naturaleza. Al lado del antiguo sistema universitario, surgió un nuevo subsistema de Instituciones de Educación Superior (IES), cuyos grados de isomorfismo con el antiguo sistema universitario variaron entre la clara diferenciación, la complementación y la orientación al mundo productivo, o la simple adaptación de titulaciones tradicionales a nuevos contextos sociales y productivos. El antiguo sistema universitario resultaba incapaz de hacer frente a la expansión de los cursantes. Su sentido y función social, su estructura académica y sus modelos cognitivos no la habilitaban a una auto-transformación tal. En consecuencia, surgió con fuerza en diversos países, una tendencia que dista de ser tan uniforme como podríamos pensar o esperar: la privatización, o mercadización de la enseñanza superior. En grados distintos, esta tendencia se volvió crucial, no solo en tanto se expresó en numerosas instituciones de absorción

de demanda, en nuevos esquemas de internacionalización y en la aparición de organizaciones for profit en un campo tradicionalmente ligado a la provisión pública de servicios, sino también en la reconversión de numerosas universidades públicas hacia pautas de gestión y modos de comprensión de su misión que incluían la competencia y el mercado como datos centrales.

Entre las diversas tendencias de transformación impulsadas por la masificación de la matrícula, aquí someramente comentadas, dos de ellas tuvieron un rol decisivo. Por un parte, se alteró la pauta tradicional de relacionamiento entre el estado y la educación superior. De la antigua relación de confianza entre un estado benevolente y una universidad más o menos estable y elitista, traducida en la pauta histórico-inercial de atribuciones presupuestales, se pasó a una nueva relación de “comando a distancia”, a un nuevo enfoque de la regulación, basado en la evaluación, la acreditación, la asignación financiera enlazada a indicadores de desempeño. Un cambio estructural ligado a estas tendencias es la notable complejización de la gobernanza del sistema de educación superior, en cuya arquitectura se sumaron, a las universidades y ministerios tradicionales, organismos de variado origen y misión, que comenzaron a desarrollar nuevas funciones, a veces cruciales, que van desde el planeamiento regional, la evaluación y la acreditación, o el financiamiento.

Si la creación de escuelas de graduados (postgraduate schools) fue uno de los préstamos que diversos sistemas de educación superior tomaron de la Universidad alemana de comienzos del siglo XIX (Estados Unidos, Japón de la dinastía Meiji) el incremento vertiginoso de la matrícula, en el último cuarto del siglo XX, les otorgó una nueva centralidad en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel. A partir de entonces el posgrado se constituye en un nivel absolutamente central en la dotación de un stock importante y creciente de científicos y técnicos capaces de lidiar con los complejos desafíos de la modernización, el desarrollo y la innovación.

Las políticas de ciencia, tecnología e innovación comenzaron a converger con las políticas del posgrado.

Hoy, resulta imposible para las sociedades nacionales, el pensar los procesos de desarrollo sin la producción sistemática de nuevo conocimiento y de una creciente dotación de doctores, científicos, investigadores y tecnólogos. El posgrado se constituye así en un nivel educativo estratégico y central, en un contexto en el que la economía política de la educación superior, si bien reconoce sus orígenes en la

“tercera reforma”, en el gran ciclo de transformaciones estructurales de vasto alcance procesadas en el pasado cuarto de siglo, comienza incluso a superar aquel ciclo, a la misma velocidad vertiginosa que impulsó los cambios.

Una nueva economía del conocimiento y de la innovación, el surgimiento de nuevos modelos organizacionales (como las universidades virtuales o las corporativas) o arreglos específicos en la línea del Modo 2, formulado por Gibbons, los procesos de regionalización e internacionalización, la presencia de nuevos proveedores, otorgan centralidad a los estudios de posgrado, tanto como a las políticas destinadas a potenciarlo y evaluarlo.

Nuestra hipótesis (se trata apenas de supuestos de base que guían la investigación) es que el proceso de transformación de la educación superior, lejos de aminorarse, se está potenciando en casi todas sus “macro-tendencias” y que esta aceleración o profundización de los cambios en casi todas las dimensiones relevantes se acompaña de nuevas formulaciones y tendencias de políticas públicas. Una segunda hipótesis, es que los cambios claves en el sistema de educación superior se registran más bien en la estructura del conocimiento científico y en la expansión de sus campos. Por lo tanto, la tendencia a la expansión matricular y la presencia de nuevas necesidades cognitivas se encuentran para acabar impulsando formas diversas de organización, de matices de calidad, de mecanismos de verificación, lejos de la homogeneización normativa que implicó la agenda de evaluación de los noventa.

Ello acontece en un contexto en que la primera generación de políticas de aseguramiento de la calidad (evaluación, acreditación) ha dejado aprendizajes significativos para los sistemas, que han ido pautando el surgimiento de nuevas configuraciones y regulaciones.

Nuestro objetivo es describir, comprender y –en alguna medida- explicar el marco y las tendencias en las políticas de aseguramiento de la calidad, en términos de la economía política compleja de la educación superior, caracterizada por multiplicidad de actores, conectados y desafiados por la aceleración de las tendencias de transformación.

Para ello, se describen someramente los marcos conceptuales significativos que sustentan alternativas de políticas públicas de evaluación y acreditación, Finalmente se discuten las tendencias en curso en la evaluación y acreditación de la educación superior.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ACTORES Y PERSPECTIVAS

Durante los años noventa los grandes marcos matriciales para la conceptualización y el desarrollo de políticas públicas provinieron de organismos internacionales y de asociaciones de universidades, así como también de los emergentes marcos nacionales de política y de legislación sobre la educación superior. Como la llamó Dias Sobrinho, dando cuenta de su nítido ingreso en la agenda de políticas públicas, la década de los noventa pareció ser “la década de la evaluación”. Sin embargo, el primer decenio de la nueva centuria no ha hecho sino afirmar la centralidad de la evaluación entre las tendencias contemporáneas de la educación superior.

García Guadilla ha caracterizado en aquel período inicial dos grandes “agendas” de políticas de la educación superior: una sería la agenda modernizadora, promovida por grandes organismos internacionales, como la Unesco o el Banco Mundial, interesada en la promoción de cambios estructurales que alteraban el statu quo. Otra sería la agenda impulsada por los sectores académicos estructurados en las grandes universidades públicas de la región latinoamericana, tal como se expresa en asociaciones y redes universitarias, como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Mucho más endógena y preocupada ante todo por los escasos niveles de financiamiento y las restricciones derivadas de nuevas tendencias regulatorias, percibidas como potenciales o actuales amenazas a la vida universitaria.

Un análisis de las agendas de política luego de casi tres lustros, permitiría matizar esa caracterización, aun sin descartarla. En efecto, por una parte las perspectivas de los grandes organismos multilaterales de asistencia técnica y financiera, o de carácter cultural, presentan diferencias apreciables entre ellos y, por otra parte, el sector académico ha generado asimismo una saludable multiplicidad de enfoques. Con frecuencia, las visiones estratégicas fueron sufriendo alteraciones y adaptaciones.

La primera demarcación a realizar, si tomamos en consideración los organismos internacionales de financiamiento, es que sus enfoques y estrategias respecto a la educación superior han diferido considerablemente. El Banco Mundial fue un actor global relevante en las dos décadas pasadas. A mediados de los noventa formuló un documento de estrategia titulado *Educación superior: lecciones de la*

Experiencia. En el mismo se presentaba una perspectiva sumamente crítica sobre la inversión pública en educación superior en los países en desarrollo. Su perspectiva se basaba en el análisis de las tasas de retorno recibidas por las personas y las familias, como resultado de la inversión pública realizada en educación superior y en educación básica. Esta última se revelaba para el Banco Mundial más apta para la distribución de los beneficios de la inversión y por lo tanto con mayor potencialidad redistributiva y democrática.

La perspectiva del Banco Mundial, pensada desde perspectivas económicas centrales y con foco en la problemática de los países menos desarrollados, se adaptaba mal a la realidad latinoamericana, caracterizada por al menos tres rasgos diferenciales: a) una antigua tradición universitaria, aun si solo se considerara el siglo XX; b) una matrícula en rápida expansión, que se encaminaba a la configuración de sistemas masivos; c) una creciente diferenciación institucional, incluida una creciente privatización de la matrícula. Adicionalmente, cabría criticar al diagnóstico de Lecciones de la experiencia una estimación –al menos- conservadora de las externalidades y beneficios sociales de la inversión pública en educación superior. Como ha sido puesto de manifiesto posteriormente (GARCÍA GUADILLA, 2002, p. 11; BERNAL, 2007, p. 250-252) el Banco Mundial revisó su diagnóstico en dos documentos posteriores: Construyendo sociedades del conocimiento y Educación superior: peligros y promesas.

En sus perspectivas más recientes, el Banco Mundial reconoce la importancia de ciertos niveles de inversión pública en educación superior.

La agenda de políticas emergente de la interpretación de este organismo en la década de los noventa se expresó en diversos préstamos y programas de asistencia técnica para la reforma del sector de la educación superior. Entre ellos, cabe mencionar al proyecto 06, una etapa de prefactibilidad que dio nacimiento al Fondo de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (FOMEC) del que emergieron varios de los rasgos estructurales del sistema de educación superior de la Argentina en la década de los noventa.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo, en 1997 co-organizó con UDUAL un Seminario de Rectores, en el que puso a consideración sus documentos de estrategia. Como resultado de esa reunión, el Banco identificó clientes más interesados en apoyos a las políticas de educación media o de ciencia, tecnología e innovación y sus operaciones de financiamiento en educación superior fueron menos relevantes que en aquellos sectores. Por otra parte, los strategy papers del BID,

contenían una valoración de la inversión pública en educación superior claramente diferente a la del Banco Mundial:

Finalmente, UNESCO, como organismo específicamente ligado al sector educativo, ha constituido una arena fundamental de formulación de políticas. Posee una División de Educación Superior y un Instituto regional, el IESALC.

En 1992, UNESCO elaboró un documento denominado Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior, en el que pasaba revista a nuevas condiciones políticas, sociales y económicas e identificaba tendencias principales: expansión cuantitativa, diversificación institucional y de programas, restricciones financieras. Para lidiar con esas nuevas condiciones, UNESCO postulaba tres grandes criterios: pertinencia, calidad e internacionalización (MARTÍNEZ LARRECHEA, 2000, p. 26-29).

En la perspectiva de la primera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) en París, 1998, UNESCO organizó un conjunto de Conferencias Regionales. La reunión latinoamericana se llevó a cabo en La Habana en 1997. Tanto los documentos regionales, como los documentos preparados para la Conferencia Mundial, constituyeron insumos estratégicos para el debate latinoamericano.

Diez años más tarde, en vistas de la realización de la segunda Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 2), IESALC/UNESCO organizó en Cartagena de Indias una segunda reunión regional preparatoria. El Plan de Acción emergente de Cartagena, tuvo expresamente en cuenta la necesidad de avanzar en el aseguramiento de la calidad y señaló la importancia de:

Promover la consolidación de los sistemas nacionales de acreditación y evaluación y el conocimiento mutuo entre éstos, como estrategia que permita la traducibilidad entre los sistemas y una acción integrada a nivel regional.

Revisar los modelos de evaluación y acreditación de instituciones y programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos, para que respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales y territoriales.

Apoyar la construcción e implementación, en las IES, de sistemas de auto-evaluación que desarrollen indicadores propios - pero compatibles con las respectivas políticas nacionales-, entre los cuales se encuentre la vinculación de la Educación Superior con proyectos innovadores y transformadores de la sociedad.

Proponer la incorporación, en los sistemas nacionales de acreditación y evaluación, de indicadores de cooperación solidaria a nivel nacional e internacional.

Utilizar los resultados de los procesos de acreditación y evaluación para la elaboración de las políticas públicas en Educación Superior.

La Conferencia de Cartagena instó a las Instituciones de Educación Superior a:

Buscar un continuo mejoramiento en el cumplimiento de las misiones institucionales, en los modelos de gestión y en su inserción en los contextos locales, nacionales y regionales.

Fomentar la cultura de la evaluación y el compromiso con los sistemas de evaluación y acreditación, y establecer políticas, sistemas y estructuras institucionales de aseguramiento de la calidad.

Adelantar procesos de autoevaluación innovadores y participativos, incluyendo tanto los segmentos institucionales como la comunidad externa, como compromiso de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad.

Asimismo, UNESCO, junto a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha formulado unos *Lineamientos para el aseguramiento de la calidad en la provisión transfronteriza de la educación superior*.

Otras iniciativas de UNESCO son el Foro Global de Aseguramiento de la Calidad, Acreditación y Reconocimiento de Cualificaciones (The Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications) y ha sido pensado como una plataforma de encuentro e intercambio entre los actores de la educación superior (en especial aquellos ligados a los procesos de internacionalización).

También se asociaron para promover una iniciativa global sobre capacidades para el aseguramiento de la calidad, dirigida a los países en desarrollo (Global Initiative for Quality Assurance Capacity, GIQAC). Se procura construir capacidades a través del intercambio de información y el acceso a las mejores prácticas, así como la elaboración de lineamientos en una perspectiva global.

3 CONCLUSIONES PROVISIONALES

Las políticas de evaluación y regulación de la educación superior son parte del conjunto de transformaciones sistémicas que desde al menos la segunda mitad de la década de los ochenta, está modificando el mundo de la educación superior. No son un añadido, o una política externa a la educación superior sino una política requerida por la necesidad de un nuevo ajuste entre el estado y la educación superior en la fase de masificación, diferenciación e internacionalización. Estas políticas resultan contemporáneas de un nueva etapa de acumulación de capital, en el marco de lo que talvez podríamos llamar un nuevo “modo de producción” cognitivo, basado crecientemente en la producción distribuida de conocimiento que se expresa finalmente en manufacturas y servicios de altísimo valor agregado. Un sistema productivo que reordenan las clases y los estamentos sociales tanto como reproduce una estratificación internacional de estados hegemónicos, asociados y emergentes.

La evaluación académica e institucional en América Latina se ha desarrollado de manera diversa según las subregiones y países. Se introduce con fuerza en Argentina, Chile, Colombia y México, si bien en momentos y con ritmos diferentes. Más tempranamente en México y Colombia, de manera progresiva en Chile, de manera polémica a mediados de la década de los noventa en Argentina.

En el caso de Brasil, las tendencias globales se encontraron con recientes pero fuertes tradiciones de prácticas, por lo que Brasil desarrolló una experiencia propia, más o menos ajena a las alternativas hispanoamericanas, fuertemente influidas por agendas internacionales. El sistema de evaluación de los posgrados desarrollado por CAPES representó una parte de las políticas, mientras que la evaluación y “crenciamento” de la formación de grado, se procesó por otros circuitos e instituciones. Las alternativas de auto-evaluación universitaria representada por el PAIUB, no fue desarrollada. Y, pese a su relativo éxito, es posible que el Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior sea rediseñado.

Las experiencias regionales – MEXA y ARCUSUR/ARCUSUL – han representado un avance regional considerable, como ejercicio de diseño de un sistema de acreditación propio, incluso antes de que varios de los países centrales desarrollaran esquemas definidos de acreditación a principios del siglo XXI.

Sin embargo, estas experiencias están evidenciando los límites de una acreditación regional en gran escala, tales como las exigencias y peso logísticos de

los operativos y la diversidad de instituciones que queda por fuera del “club” de las relativamente pocas universidades públicas y algunas privadas alcanzadas por los mecanismos.

Mientras tanto, la cultura de la evaluación, aparece en varios países, fuertemente mediada por relaciones burocráticas de poder entre los centros regulatorios y las instituciones.

Desde el punto de vista de la formulación de políticas públicas, parece que el grado de desarrollo de los sistemas de educación superior en América Latina han llegado a niveles de diferenciación, privatización, virtualización e internacionalización tales, que requieren metodologías pluralistas y el reconocimiento de la complejidad política y técnica de la evaluación. Los sistemas internos de garantía de la calidad parecen mecanismos adecuados para fortalecer los proyectos institucionales, reconciliando los proyectos académicos autónomos con las exigencias de accountability propuestas por los estados y las sociedades.

Como sugerimos antes hipotéticamente, parece que: “[...] la tendencia a la expansión matricular y la presencia de nuevas necesidades cognitivas se encuentran para acabar impulsando formas diversas de organización, de matices de calidad, de mecanismos de verificación, lejos de la homogeneización normativa que implicó la agenda de evaluación de los noventa.”

Nota explicativa:

¹ Texto presentado en el evento Políticas e Processos Educacionais na Educação Básica e Superior no Espaço Iberoamericano. I Seminário Internacional de Políticas e Processos Educativos. Avaliação e Regulação da Educação em Contextos Ibero e Latino-americanos. Seminario internacional realizado en Joaçaba, Santa Catarina, Brasil, em 30 e 31 de março de 2015 en la Universidad do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

REFERENCIAS

ALMEIDA, M. A. P.; CATANI, A. M.; AGUIAR, M.P. E. **Políticas educacionais de Ensino Superior no Século XXI: um olhar transnacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ALMEIDA, M. A. P.; CATANI, A. M. **Educação Superior na América Latina: políticas, impasses e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BARSKY, O.; DÁVILA, M. Las carreras de posgrado en la Argentina. In: BARSKY, O.; DÁVILA, M. (Org.). **Los desafíos de la universidad argentina**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores de Argentina, 2004.

BARSKY, O.; DÁVILA, M. **Los desafíos de la universidad argentina**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores de Argentina, 2004.

BEN-DAVID, J. **Centers of learning**: Britain, France, Germany, United States. 1977.

BEN-DAVID, J. **The scientist's role in society**: a comparative study. Foundations, 1971.

BERNAL, M. **Internacionalización de la educación superior**. El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicancias. Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2007.

BOURDIEU, P. **El oficio de científico**: ciencia de la ciencia y reflexividad. Anagrama, 2003.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Stanford University Press, 1988.

BRUNNER J. J. **La educación superior en Iberoamérica**. Santiago: CINDA/UNIVERSIA, 2007.

CHIANCONE, A. **La definición de políticas públicas en una situación de transición política**: el caso del PEDECIBA en Uruguay. Buenos Aires: FLACSO – DAAD, 1996.

CHIANCONE, A.; MARTÍNEZ, E. L. De la universidad al sistema de educación superior en Uruguay: aporte al debate de los procesos de acreditación. **Revista Educación Superior y Sociedad**, Caracas: CRESALC/Unesco, 1997.

CLARK, B. R. **The academic life**. Small worlds, different worlds. A Carnegie Foundation Special Report. Lawrenceville: Princeton University Press, 1987.

CLARK, B. R. **The higher education system**: Academic organization in cross-national perspective. University of California Press, 1986.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. **Educación superior y calidad en América Latina y Argentina**: los procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2009.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Org.) **Universidad, sociedad e innovación**. Una perspectiva internacional. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2009.

GARCÍA, G. **Educación superior comparada**. El protagonismo de la internacionalización. Caracas: IESACL, 2010.

KROTSCH, P. **Educación Superior y Reformas comparadas**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2001.

LEMAITRE, M. J.; ZENTENO, M. E. Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. **Educación Superior—Informe**, 2012.

MARTIN, J. M. **El mecanismo de acreditación universitaria del Mercosur**. Asunción: Unesco – IESALC, 2004.

MARTÍNEZ LARRECHEA, E.; CHIANCONE, A. Educación superior e innovación: procesos y tendencias en la universidad uruguaya. In: LAMARRA, N. F. (Org.). **Universidad, sociedad e innovación**. Una perspectiva internacional. Buenos Aires: EDUNTREF, 2009.

MARTÍNEZ LARRECHEA, E. La educación superior de Uruguay en transición. **Inercias y horizontes de cambio**, Montevideo: IESALC/Unesco, Fundación de Cultura Universitaria, 2003.

MARTÍNEZ LARRECHEA, E. **Las políticas públicas de evaluación y acreditación institucional en educación superior**: una comparación de Argentina y Venezuela. 2000. Tesis (Maestría)—Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2000.

NEAVE, G. **Educación Superior**: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Barcelona: Gedisa, 2001.

PÉREZ LINDO, A. **Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo**. Buenos Aires: Biblos, 1998.

RIBEIRO, D. **La universidad nueva**: un proyecto. Fundación Biblioteca Ayacuch, 1973.

RIVAROLA, D. **La educación superior universitaria en Paraguay**. Asunción: MEC/IESALC/CONEC, 2003.

SANTALICES, B. (Org.). **La educación superior en Iberoamérica**. Santiago de Chile: CINDA/UNIVERSIA, 2010.

SHILS, E. The order of learning in the United States from 1865 to 1920: The ascendancy of the universities. **Minerva**, v. 16, i. 2, p. 159-195, 1978.

Enrique Martínez Larrechea

STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Org.). **Ensino Superior**. Conceito e dinâmica. São Paulo: Ed. USP, 2006.

TROW, M. **Problems in transition from elite to mass Higher Education**. In: Policies for Higher Education. Conference on Future structures of Post-Secondary Education, OECD. Paris, 1974.

Recebido em 07 de outubro de 2015

Aceito em 12 de novembro de 2015

Endereço para correspondência: Camino de Cintura y Juan XXIII, 1836, Lomas de Zamora, Cdad. Autónoma de Buenos Aires, Argentina; martinez.larrechea@gmail.com