

# PRÓLOGO LA ACREDITACIÓN PARA LA GARANTÍA DE LA CALIDAD Y EL COMPROMISO SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES ¿QUÉ ESTÁ EN JUEGO?

Yazmin Cruz López  
Cristina Escrigas  
Francisco López-Segrera  
Bikas Sanyal  
Joaquim Tres

En los albores del nuevo milenio, la educación superior de todo el mundo está viviendo diferentes oleadas de innovaciones y reformas. Las dos últimas décadas han sido testigo en todo el mundo de cambios sin precedentes en la regulación, y no sólo en lo que concierne a la educación superior. El papel del estado se ha reducido, mientras que el del mercado ha cobrado importancia. Hay quienes piensan que la disminución del papel del estado tiene un impacto negativo en la calidad de la educación superior y en el compromiso social de las universidades. Otros consideran que la creciente importancia del mercado es una gran oportunidad para aumentar la oferta y diversificar las opciones con el fin de mejorar el compromiso social mediante una rendición de cuentas reforzada.

En este contexto de roles cambiantes, la demanda de educación superior ha ido aumentando rápidamente. La cifra de matriculación ha pasado de 13 millones de estudiantes en 1960 a alrededor de 132 millones en 2004, casi el doble en comparación con la década anterior. Setenta países (de ciento once) han incrementado su presupuesto para la educación superior, es decir, ha aumentado el porcentaje de inversión pública en educación (Sanyal y Martin 2005). Sin embargo, el estado no ha sido capaz de ponerse a la altura, desde el punto de vista económico, de este aumento de las matriculaciones, lo que ha ocasionado una crisis económica sin precedentes. Para afrontar el reto del crecimiento de la demanda y la consiguiente crisis económica, las sociedades y sus estados han respondido de maneras muy diferentes. Sin embargo, parece existir un consenso en que para conseguir un grado adecuado de financiación de la educación superior, todos los agentes deben colaborar en la cofinanciación.

El aumento de la demanda de educación superior es una causa directa del crecimiento sin parangón del número de instituciones de educación superior. Solamente en América Latina, en 1960 había 164 instituciones, de las cuales el 31 % eran privadas. En el período 2000-2003, esta cifra se disparó a 7.514, de las cuales el 65 % eran privadas. En sólo una década, esta cifra ha aumentado un 50 % (García-Guadilla 2005). Además, los tipos de institución también se han diversificado, hasta tal punto que cada vez es más difícil distinguir entre instituciones públicas y privadas. Por ejemplo, las instituciones públicas de un país pueden realizar operaciones privadas en otro. Asimismo, ha aparecido una amplia variedad de nuevos proveedores con o sin ánimo de lucro.

Esta evolución, que se ha producido en las últimas décadas, ha generado una preocupación generalizada sobre la manera en que las sociedades pueden garantizar la calidad de la educación superior. Esto ha llevado a plantear importantes reformas de las políticas de educación superior, que buscan mejorar la calidad y dar a la acreditación un papel destacado.

La acreditación en la educación superior es una forma de regulación. Garantiza que las universidades cumplan una serie de criterios, que pueden aplicarse al conjunto de la institución o a los programas académicos, para luego presentar los resultados a la sociedad. Siempre que se haga un buen uso de ella, la acreditación no sólo estará ligada al control de la calidad sino también a la mejora de la calidad. Esto significa que las universidades deben ser capaces de adaptar todos sus servicios a las nuevas demandas y ser conscientes de su compromiso social.

Éstos son los motivos por los que la acreditación ha sido elegida como el tema del informe de la GUNI. La GUNI fue creada por la UNESCO, la Universidad de Naciones Unidas y la Universidad Politécnica de Cataluña para promocionar la educación superior como elemento clave para el desarrollo, tal como se definió en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 (WCHE, 1998). De este modo, entendemos que para que la educación superior cumpla su misión de desarrollo debe ser un bien público de calidad con un fuerte compromiso social. De hecho, el artículo 11 de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: visión y acción* establecía la importancia de la calidad en la educación superior y el desarrollo de mecanismos para su garantía. Existe un amplio consenso acerca de que la acreditación es uno de los métodos de garantía de la calidad más importantes.

Los principales objetivos de *La educación superior en el mundo 2007, Acreditación para la garantía de la calidad. ¿Qué está en juego?* son presentar las novedades en cuanto a conocimiento, resultados obtenidos de la investigación, experiencias y prácticas relativas a la acreditación, y ofrecer al personal académico, a los administradores universitarios y a los responsables de políticas un conocimiento sumamente relevante basado en:

- Las temas globales de la acreditación; cómo se están tratando y cómo deberían tratarse en pos de la armonía mundial en la contribución de la educación superior a la sociedad.

- Las percepciones regionales y la experiencia de la acreditación; cómo se están tratando y cómo deberían tratarse para proteger los intereses de la sociedad, teniendo en cuenta la diversidad y evitando la uniformidad.
- Las buenas prácticas en acreditación llevadas a cabo en todo el mundo, que tienen un alto potencial para suscitar interés en distintos contextos y que podrían transferirse a otras regiones.
- Las futuras perspectivas de la acreditación para mejorar el conocimiento de los nuevos retos por medio de un estudio Delphi llevado a cabo por el Secretariado de la GUNI.
- Una sección estadística y mapas analíticos.
- Un breve glosario sobre acreditación y garantía de la calidad.
- Bibliografía relevante en cuanto a la acreditación, que puede ser útil para estudiar este tema en profundidad. El informe se estructura de la siguiente manera:
  - Introducción.
  - Parte I. Temas globales sobre la acreditación.
  - Parte II. Percepciones regionales sobre la acreditación.
  - Parte III. Estudio Delphi sobre la acreditación.
  - Parte IV. Anexo estadístico.
  - Glosario.
  - Bibliografía.

Se han incluido contribuciones especiales y recuadros en la introducción y en las partes I y II, que complementan la información proporcionada en los artículos de esas secciones. Los mapas de la introducción y de la parte I ofrecen al lector una visión gráfica de las cuestiones clave.

La **parte introductoria** del informe incluye un recuadro sobre la GUNI y la Primera Declaración sobre Compromiso Social y un mapa con los miembros de la GUNI; la nota de los editores, Joaquim Tres y Bikas C. Sanyal; agradecimientos; un breve perfil de cada participante, y este prólogo.

En *Calidad de la formación en la enseñanza superior: una aproximación compleja*, **Georges Haddad**, director de la División de Educación Superior de la UNESCO, desarrolla una reveladora reflexión y los argumentos principales, que ofrecen una visión objetiva y realista de la calidad de la educación superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor subraya la complejidad de los principios y las ideas que se esconden tras estas cuestiones. También pone de relieve la necesidad de ir más allá en el desarrollo de las recomendaciones y los instrumentos de reconocimiento y en declaraciones políticas y técnicas que sean aceptables para todas las comunidades involucradas.

El **mapa 2** ofrece una visión general de las mayores tasas de matriculación en la educación superior (GER) por país y del índice de desarrollo humano (HDI).

Los documentos *Compromiso social de la educación superior*, de **Jose Dias Sobrinho** y **Pedro Goergen**, *La nueva responsabilidad social y la pertinencia de las universidades*, de **Axel Didriksson** y **Alma Herrera**, y *El enfoque de los conceptos de calidad y acreditación en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (París, 1998) y en las reuniones de seguimiento*, de **Francisco López-Segrera**, son contribuciones especia-

les que se ocupan de la perspectiva histórica de cuestiones clave como el compromiso social y la acreditación.

La **parte I, «Temas globales sobre la acreditación»**, incluye artículos recientes, recuadros y tres mapas sobre acreditación, garantía de la calidad y otros temas relacionados.

*Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: Una visión global*, de **Bikas C. Sanyal** y **Michaela Martin**, empieza identificando la diversificación cada vez mayor de los usuarios, proveedores y demás actores de la educación superior. Comenta los diferentes mecanismos para garantizar la calidad mediante las auditorías de calidad, las evaluaciones de la calidad y la acreditación. Seguidamente argumenta los propósitos de la acreditación. Identifica y describe diferentes tipos de acreditación de instituciones y de programas, cubriendo siete categorías generales y cuatro subcategorías. Ofrece ejemplos de buena práctica en cada categoría. El artículo sigue con una descripción del proceso de acreditación. A continuación trata la gestión de los sistemas de acreditación junto con su afiliación. Dicha sección se ocupa del papel del estado y de las medidas de rendición de cuentas. Por último, identifica once cuestiones en juego. El artículo termina con algunas estrategias genéricas para la acreditación efectiva en el ámbito nacional, institucional y de organismos acreditadores.

Este artículo se complementa con el **mapa 3**, «La Acreditación en el mundo: países y tipos». Esta clasificación se basa en la información disponible en el Secretariado de la GUNI, procedente de sitios web, publicaciones e informes nacionales. Es posible que no sea del todo exacta. Sin embargo, queríamos ofrecer una visión general de la acreditación en todo el mundo.

*Acreditación de programas de ingeniería*, de **Javier Álvarez del Castillo** y **Yazmín Cruz**, ilustra cómo la acreditación de programas de ingeniería tiene un alcance mundial y particularidades nacionales. Este tipo de procesos de acreditación están reconocidos oficialmente por los gobiernos. Las redes internacionales ya están tratando esta cuestión para conseguir garantizar la calidad en este campo.

*Orígenes históricos y sociales de la regulación y la acreditación de la educación superior para la garantía de la calidad*, **Colin Brook** ofrece un análisis revelador. Las cuestiones principales tratadas en dicho artículo son: la nación-estado europea y los diferentes modelos de universidades; los efectos de la industrialización y la globalización; la exportación de la idea de universidad europea como legado colonial, y el impacto del modelo estadounidense y su colonialismo cultural. Todas estas cuestiones guardan relación con los conceptos de acreditación y garantía de la calidad.

*Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional*, de **Hans J. A. van Ginkel** y **Marco Antonio Rodríguez Dias**, analiza el impacto que tuvo la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, París, 1998) en el desarrollo de la visión de la acreditación. El trabajo ilumina la significación de tres procesos actuales interconectados en el ámbito de la educación superior: la Declaración de Bolonia, la definición de normas para establecer un sistema de acreditación internacio-

nal y la creciente presencia de la visión de la OMC y del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios en el debate acerca del principio esencial de la educación superior, esto es, su condición de bien público. Principio este cuya relevancia defienden los autores acordes con lo expresado en la mencionada Conferencia Mundial sobre Educación Superior.

*Política internacional de garantía de la calidad y acreditación: de los instrumentos legales a las comunidades de práctica*, de **Stamenka Uvalić-Trumbić**, resume instrumentos clave como el Convenio de Lisboa de Reconocimiento de Titulaciones y examina las iniciativas de reconocimiento, garantía de la calidad y acreditación en todo el mundo. Enfatiza el papel de las organizaciones internacionales en este campo mediante un análisis de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, el Foro Mundial sobre Garantía de la Calidad Internacional y las Directrices de la UNESCO/OCDE para la provisión de calidad en la educación superior transfronteriza.

Este artículo se complementa con la contribución especial de *Pasos para la creación de una agencia de acreditación* de Bikas C. Sanyal.

*Las tablas de clasificación como instrumentos definitorios de las políticas: la economía política de la rendición de cuentas en la educación terciaria*, de **Jamil Salmi** y **Alenoush Saroyan**, tiene como objetivo principal examinar el papel y la utilidad de las clasificaciones y los instrumentos de categorización similares. Cada vez se confía más en estas herramientas para medir y comparar el rendimiento de las instituciones de educación superior. El artículo empieza con una tipología de los instrumentos de clasificación utilizados para la rendición de cuentas pública. Le sigue un análisis de la política económica del fenómeno de la clasificación. Por último, el artículo intenta evaluar las diferentes ventajas y desventajas de los instrumentos de clasificación y ofrece algunas recomendaciones para los responsables de políticas, las instituciones de educación superior y el público en general.

*La gobernanza de la acreditación* de **Mala Singh** se centra en los planes de gobernanza para monitorizar y gestionar la garantía de la calidad, incluida la acreditación. Este análisis incluye los planes de gobernanza: en el sistema nacional (gobierno); en el ámbito institucional o de programa, y en las agencias de garantía de la calidad. También trata las consecuencias de la gobernanza de la garantía de la calidad y la acreditación «internacionales» y la provisión transfronteriza.

*Fraude académico, acreditación y garantía de la calidad: lecciones aprendidas del pasado y retos para el futuro*, de **Jacques Hallak** y **Muriel Poisson**, estudia la tendencia actual del aumento del fraude académico y las prácticas corruptas en la garantía de la calidad y los procesos de acreditación. El fraude y la corrupción se han observado en dos contextos diferentes. En primer lugar, en países donde los mecanismos de examen y acreditación están regulados por organismos gubernamentales públicos. En segundo lugar, en países donde estos mecanismos están regulados y controlados por organismos no gubernamentales. El artículo trata seis estrategias clave para afrontar los retos

impuestos por el fraude y la corrupción. Da ejemplos de buenas prácticas y concluye con recomendaciones políticas para el ámbito nacional, regional e internacional.

El documento *Corrupción académica en Asia Central*, de **Itziar Gómez**, es una contribución especial que analiza el deterioro en el conjunto de la calidad de los sistemas de educación superior en la región como consecuencia de cinco factores clave: la corrupción, los sueldos bajos, la falta de personal con una formación adecuada, la limitación en cuanto a material y equipamiento, y la existencia de infraestructuras y centros de enseñanza inadecuados.

La contribución especial *¡AVISO! Instituciones fraudulentas que utilizan el nombre de la UNESCO*, de **Tove Lyngra**, informa del aumento del número de consultas por parte de particulares, organismos de reconocimiento y agencias de acreditación sobre proveedores de educación superior poco fiables. Dichos proveedores se valen del nombre de la UNESCO para hacer creer que gozan de su reconocimiento.

El **mapa 4**, «Educación superior transfronteriza: la movilidad de los estudiantes internacionales», muestra el flujo internacional de estudiantes en la educación superior. Ilustra el coeficiente de movilidad saliente y aporta una visión gráfica de la cuestión.

La contribución especial *Cómo compartir una educación superior de calidad más allá de las fronteras: una responsabilidad de las instituciones de educación superior*, de **Eva Eggen-Polak**, explica que la educación superior transfronteriza de calidad es responsabilidad de todos los actores involucrados. La educación transfronteriza puede ofrecer grandes oportunidades y, por lo tanto, asociaciones como la AIU deben ocuparse de garantizar que todo se hace con el fin de maximizar los beneficios.

*Educación superior transfronteriza: problemas e implicaciones referentes a la garantía de la calidad y a la acreditación*, de **Jane Knight**, arroja luz sobre el crecimiento exponencial en la movilidad de estudiantes, programas y proveedores transfronterizos. Esto trae consigo nuevas oportunidades de aumentar el acceso a la educación superior, pero introduce a su vez nuevos riesgos. Uno de los retos más importantes en la educación superior transfronteriza es la garantía de la calidad de la oferta académica y el reconocimiento y la legitimación de las titulaciones concedidas. Este artículo se centra en las cuestiones clave y en las consecuencias, como el registro y la acreditación de los diferentes tipos de proveedores extranjeros, tanto si se trata de universidades tradicionales como de empresas comerciales o sociedades locales o extranjeras, o proveedores de educación superior públicos o privados, con o sin ánimo de lucro. Examina ejemplos de iniciativas actuales para la evaluación y la garantía de la calidad en la educación en los países analizados, refiriéndose especialmente a la acreditación.

En *La educación superior transfronteriza y la garantía de la calidad en la zona de Asia y el Pacífico*, **Molly N. N. Lee** explica que la convención, las directrices y las herramientas de la UNESCO, en relación con la educación transfronteriza, pueden servir como estructuras internacionales o regionales para promover el desarrollo de capacida-

des para la garantía de la calidad y el reconocimiento de titulaciones.

¿La exportación de educación superior amenaza los esfuerzos de los países en vías de desarrollo para crear un sistema de educación superior nacional? El punto de vista del Pacífico, de David Woodhouse, intenta responder esta cuestión en su contribución especial. Su conclusión es que exportar la educación superior no es una amenaza per se. En realidad puede ser un beneficio y resultar de gran ayuda. Para evitar lo primero y conseguir lo segundo, el país importador debe tener muy claras sus necesidades. También debe tomar parte activa en la negociación de acuerdos con países e instituciones exportadores.

El **mapa 5**, «Principales destinos de la educación superior», analiza el número de estudiantes extranjeros que estudian en un país determinado. Aporta información sobre los principales destinos de los estudiantes que se desplazan al extranjero.

*La garantía de la calidad y la acreditación de la educación superior a distancia en la Commonwealth anglófona* es una contribución especial de **Asha Kanwar** y **Badri Koul**. En ella se afirma que la educación a distancia seguirá creciendo rápidamente en todas partes, pero sobre todo en los países en vías de desarrollo. ¿Qué implicaciones tienen la garantía de la calidad y la acreditación? Esta colaboración intenta dar respuesta a esta interesante pregunta.

*Un espacio de acreditación internacional*, Judith S. Eaton, de Judith S. Eaton, versa sobre el desarrollo de un espacio de acreditación internacional en el que las cuestiones, preocupaciones y acciones sobre la calidad de la educación superior puedan ser revisadas, debatidas y abordadas. Este artículo describe cuatro temas actuales que deben abordarse en un espacio de acreditación internacional: 1) el acceso y la movilidad estudiantil; 2) la transparencia y la rendición de cuentas para garantizar la calidad; 3) la tecnología emergente y la formación a distancia, y 4) el papel del mercado en la educación superior. El artículo presenta cinco enfoques o modelos con los que se puede plantear la gestión de un espacio de acreditación internacional que aborde estas cuestiones y tenga las características deseadas. Finaliza con algunos comentarios sobre los futuros retos de un espacio de acreditación internacional.

La contribución especial *Asociación Internacional de Universidades: el centro de información sobre educación superior en el mundo*, de **Eva Egron-Polak**, proporciona una visión general de la Asociación Internacional de Universidades (AIU). Esta breve presentación sobre las actividades de la AIU en cuanto a la recopilación de información está contextualizada mediante un breve análisis de diferentes conceptos y procesos relacionados con la acreditación, el reconocimiento, la evaluación de la calidad y la garantía de la calidad.

*La garantía de la calidad y el Banco Mundial*, **Richard Hooper** analiza los esfuerzos del Banco Mundial para ayudar a garantizar y mejorar la calidad de la educación superior en los países en vías de desarrollo.

Al final de esta parte hay dos casos específicos: *Garantía de la calidad y acreditación en la Academia Manipal de*

*Educación Superior (MAHE)* de **Somnath Das, Sidharam Halikhed** y **T. Ranga Pai**, y *La evaluación y acreditación de la calidad en América Central* de **Carlos Tünnermann Bernheim**. Estas contribuciones intentan analizar brevemente las cuestiones desarrolladas en los artículos anteriores.

La parte II, «Percepciones regionales sobre la acreditación» se ocupa de los factores que están en juego en cuanto a la acreditación y la garantía de la calidad en las diferentes regiones del mundo.

Esta sección se inicia con *Visión general de las perspectivas regionales sobre la acreditación en el mundo actual* de **Yazmín Cruz, Francisco López-Segrera, Bikas C. Sanyal** y **Joaquim Tres**. Este artículo analiza diferentes aspectos de la educación superior, incluyendo su expansión masiva, el papel del sector privado entre los diferentes proveedores y la movilidad internacional. Su objetivo es identificar los motivos más preocupantes en cuanto a la calidad de la educación superior y las bases de la garantía de la calidad y la acreditación en las diferentes regiones del mundo. A este análisis le sigue una discusión de la situación existente en términos de cobertura y tipos de acreditación de la educación superior en las diferentes regiones. El artículo termina con un análisis de los resultados del estudio Delphi que llevó a cabo el Secretariado de la GUNI sobre aspectos relevantes de la garantía de la calidad y el papel de la acreditación.

Garantía de la calidad y acreditación en la educación superior del África Subsahariana, de **Peter Okebukola** y **Juma Shabani**, presenta y analiza las prácticas de garantía de la calidad en la educación superior en el África subsahariana. En este contexto, el artículo examina el impacto, los retos y las futuras direcciones de la acreditación en la región. Ofrece un análisis comparativo de 17 países para ilustrar la situación. Además, presenta estudios de caso de tres países (Tanzania, Nigeria y Sudáfrica) para profundizar en nuestro conocimiento de la cuestión.

En *El Consejo Africano y Malgache para la Educación Superior y la integración de los sistemas de enseñanza superior de los países miembros*, **Mamadou M. Sall** estudia las características de esta institución intergubernamental para la armonización de los sistemas de educación superior.

La contribución especial *Análisis de coste-beneficio de la acreditación: estudio del caso de Nigeria*, de **Peter Okebukola, Suleiman Ramon-Yusuf** y **Abdul Rahaman Sambo**, analiza y determina el coste de llevar a cabo la acreditación en las universidades nigerianas en relación con los beneficios obtenidos. Su objetivo es proporcionar información para la toma de decisiones acerca del modelo de acreditación que es mejor adoptar y comunicar los ajustes que deben hacerse en el proceso de acreditación.

Garantía de la calidad y acreditación en la región árabe, de **Abdel Bagi A. G. Babiker**, muestra cómo crece la conciencia de la acreditación y de la garantía de la calidad en la educación superior en la región árabe. Se ha dado un paso importante en la Convención sobre el Reconocimiento de Estudios, Diplomas y Títulos en la Educación Superior en los Países Árabes, que fue ratificada por 14 pa-

íses en 1990. Los recientes esfuerzos para promocionar la garantía de la calidad incluyen iniciativas para establecer organizaciones regionales como la Red de los Estados Árabes para la Garantía de la Calidad y la Sociedad Árabe para la Garantía de la Calidad en la Educación (ASQAE).

La contribución especial *sociedad árabe para la garantía de la calidad en la educación (ASQAE)*, de **Abdel Bagi A. G. Babiker**, explica cómo esta organización fue creada como una iniciativa conjunta de los países árabes. También describe la misión y los objetivos de la ASQAE.

*Indicadores cualitativos y cuantitativos propuestos para la acreditación en Omán*, **Bikas C. Sanyal** expone las valiosas directrices del Sultanato de Omán. Dichas directrices tratan sobre las buenas prácticas en la acreditación e incluyen criterios para el desarrollo de relaciones dentro de la comunidad.

**Acreditación de la educación superior en la región de Asia y el Pacífico**, de **Antony Stella**, parte del supuesto que, en la región de Asia y el Pacífico, las prácticas de acreditación son diversas y presentan tanto semejanzas como diferencias. El común denominador que une las iniciativas de acreditación es la preocupación por la calidad, a partir de lo cual la autora analiza toda una serie de características. También nos recuerda que la garantía de la calidad de las operaciones transfronterizas se encuentra aún en su fase inicial de desarrollo y que precisa de más colaboración. Las relaciones dentro de la comunidad deben desarrollarse mediante organismos de garantía de la calidad. La autora explica que crear mecanismos de acreditación no es algo que genere un coste tan elevado, ni siquiera en los países en vías de desarrollo.

Tres contribuciones especiales completan el análisis de esta región. La primera de ellas, *Acreditación de la educación superior en China*, de **Wang Libing**, explica que el aumento de la preocupación en China por la calidad de la educación superior es la consecuencia natural de la expansión de la educación superior. Dicha expansión empezó en 1999 y todavía sigue. La tasa bruta de matriculaciones aumentó espectacularmente del 9,8 %, en 1998, al 21 %, en 2005. La segunda contribución, *La acreditación de la educación superior en India*, de **A. Gnanam Arumugan**, explica que el principal problema que deben afrontar los organismos de acreditación indios es la gran cantidad de instituciones y programas pendientes de acreditación y la capacidad actual de los organismos acreditadores para llevar a cabo esta tarea. Por último, *La garantía de la calidad en la educación superior en Australia*, de **Antony Stella**, presenta las raíces históricas y el contexto actual de esta cuestión en Australia.

*La acreditación en el Espacio Europeo de Educación Superior*, de **Francisco Michavila** y **Silvia Zamorano**, estudia las diferentes fases de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). También trata el papel de los organismos de acreditación nacionales, que son clave en este proceso. Asimismo, revisa las iniciativas adoptadas por ejemplo por la ENQA y el ECAE para conseguir el objetivo principal: la garantía de la calidad. Según los autores, las universidades europeas se encuentran en una encrucijada en cuanto a la garantía de la cali-

dad. Se ha realizado un esfuerzo conjunto para llegar a un consenso sobre los indicadores comunes, los cuales han sido validados por los países participantes en esta iniciativa.

Dos contribuciones especiales completan el análisis de esta región. La primera de ellas es *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Educación Superior de España (ANECA)*, de **Rafael Llavori**, que presenta el modus operandi de este importante organismo. La ANECA es una fundación pública financiada oficialmente con fondos del Estado. Es independiente y actúa como organismo consultor y técnico, tanto por petición de las instituciones de educación superior y las administraciones regionales con competencia en educación superior, como de conformidad con los requisitos legales del Ministerio de Educación y Ciencia español. La segunda contribución es *La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU)*, de Gemma Rauret. Esta contribución presenta el principal instrumento de promoción y evaluación de la calidad en el sistema universitario catalán.

En *Acreditación de la educación terciaria en Estados Unidos y Canadá*, **Elaine El-Khawass** revisa la acreditación y otros mecanismos de garantía de la calidad en estos dos países. Canadá y Estados Unidos tienen sistemas de educación superior diferentes y una experiencia considerable en acreditación y garantía de la calidad. El artículo repasa los enfoques de ambos países de forma analítica para identificar sus rasgos distintivos y sus retos recientes. Los perfiles de cada país describen las estructuras de acreditación y garantía de la calidad así como sus procesos organizacionales, incluyendo los criterios utilizados y las fases que deben seguirse para la revisión de la acreditación.

*El Consejo de Acreditación de la Educación Superior, acreditación y reconocimiento en Estados Unidos* es una contribución especial de **Judith S. Eaton**. En ella se afirma que, en Estados Unidos, el reconocimiento se basa en el examen detallado de la calidad y la efectividad de los organismos acreditadores. El reconocimiento lo llevan a cabo empresas de educación superior a través del Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA), un organismo privado, y del Departamento de Educación de los Estados Unidos (USDE).

*Acreditación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*, de **José Dias Sobrinho**, es un estudio conceptual sobre la acreditación en el contexto histórico de América del Sur y el Caribe. El análisis teórico se ilustra con estudios de caso de las diferentes subregiones. Destaca las raíces del creciente interés por las cuestiones de la acreditación y la garantía de la calidad desde la década de los noventa, teniendo en cuenta un punto de vista sociológico, lo que aporta valor al estudio conceptual con diferentes procesos concretos. La identificación del surgimiento de organismos acreditadores en diferentes países y sus procedimientos para garantizar la calidad de programas e instituciones es el resultado de la investigación bien fundada y la experiencia personal.

Tres contribuciones especiales completan el análisis de esta región. La primera, *El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)*, de **Javier de la**

**Garza**, ofrece un análisis relevante de dicha institución. El COPAES es la única institución mexicana validada por el Ministro de Educación Pública para ofrecer reconocimiento oficial a las instituciones de educación superior que están en proceso de acreditar sus programas en ese país. Una segunda contribución, *Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas*, de **Luis Eduardo González** y **Daniela Torre**, estudia los diferentes estadios en el desarrollo de la acreditación y la garantía de la calidad en Chile. Enfatiza los procesos de evaluación y certificación como pasos importantes en el proceso de acreditación y garantía de la calidad. Por último, *Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Argentina*, de **Norberto Fernández Lamarra**, estudia la evolución de estos procesos en este país, así como los retos de cara al futuro.

La parte III del estudio Delphi sobre acreditación es una encuesta de los actores principales en este campo. Examina las futuras tendencias en acreditación y garantía de la calidad en la educación superior. La Secretaría de la GUNI llevó a cabo este estudio. Los participantes del estudio eran expertos en educación superior de 40 países distintos. El informe resume las evaluaciones de los expertos y presenta un análisis de la región y el perfil de diferentes aspectos de la acreditación y la garantía de la calidad. De este modo, ofrece una visión mundial a partir de diferentes perspectivas de estas cuestiones.

La parte IV, el anexo estadístico, fue realizada por el Secretariado de la GUNI en colaboración con el Instituto de Estadística de la UNESCO. Consiste en tablas con datos clave actualizados sobre la educación superior, lo cual pone de relieve las cuestiones analizadas en el informe.

**Yazmín Cruz** y **Francisco López-Segrera** han elaborado un *glosario*. Éste se basa en diferentes glosarios de educación superior relevantes, sobre todo en cuanto a la acreditación y la garantía de la calidad, y en las definiciones dadas por los autores de los artículos y de las contribuciones especiales. Puede resultar útil para los lectores.

En la bibliografía seleccionada preparada por **Sonia Fernández Lauro** hemos incluido lecturas sobre acreditación y garantía de la calidad de la educación superior. La bibliografía contiene diferentes fuentes y páginas web, y pretende estimular la investigación en este campo.

Por último, de esta publicación surgen varias recomendaciones, las cuales hacen referencia a la acreditación y la garantía de la calidad, así como a su relación con el compromiso social de las universidades. Los procesos de acreditación deberían evaluar adecuadamente los indicadores de compromiso ético y social. Estos indicadores son:

1. El grado de relevancia (de acuerdo con las necesidades sociales) del proyecto institucional de las universida-

des y de los programas en cuanto a las distintas carreras profesionales.

2. La investigación universitaria debería estar enfocada hacia problemas globales como: la paz, el desarrollo sostenible, la pobreza y la diversidad cultural. También debería contribuir a generar conocimiento en áreas clave para el desarrollo del país. Las universidades deberían transferir estos conocimientos para satisfacer las necesidades locales de la sociedad.
3. Los planes de estudio deberían adaptarse a los cambios locales y nacionales del mercado laboral.
4. La buena gestión, la transparencia y la rendición de cuentas en procesos como la evaluación y la acreditación.
5. La calidad de la enseñanza y la investigación por parte del profesorado, medidas según los valores universales y según los valores específicos de los ciudadanos y el compromiso social.
6. La calidad de la integración de los estudiantes en la sociedad y el mercado laboral y la forma de actuar de acuerdo, o no, con los valores del compromiso social.
7. Los indicadores de la acreditación deberían garantizar un equilibrio adecuado entre la autonomía y los procedimientos de garantía de la calidad.
8. El grado de coordinación de los gobiernos y las organizaciones con las normas internacionales de acreditación y garantía de la calidad, como las desarrolladas por la UNESCO.

Uno de los motivos principales para promocionar la acreditación y la garantía de la calidad en la educación superior es garantizar la confianza pública en la calidad de las instituciones y los programas. Otro objetivo importante es garantizar que las instituciones de educación superior promueven, mejoran y salvaguardan los propios estándares, de acuerdo con el estado del conocimiento y los valores del compromiso social.

## NOTAS

- 1 Sólo se dispone de datos comparativos de 111 países. Los proporciona el Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, UNESCO (2004), citado en Sanyal, B. C. y Martin, M. «El financiamiento de la educación superior: perspectivas internacionales» en GUNI (2005), *La educación superior en el mundo 2006. El financiamiento de las universidades*, Basingstoke, Palgrave-Macmillan.
- 2 García-Guadilla, C. (2005) «El financiamiento de la educación superior en América Latina», en GUNI (2005), *La educación superior en el mundo 2006. El financiamiento de las universidades*, Basingstoke, Palgrave-Macmillan.

San Agustín declaraba respecto al tiempo (libro XI de sus *Confesiones*): «Si nadie me interroga sobre él, sé lo que es, pero si me piden que intente explicarlo, veo que lo ignoro».

Es la misma sensación que nos invade antes de abordar esta breve reflexión sobre la calidad aplicada a la formación de la enseñanza superior.

Se trata, evidentemente, de una cuestión compleja que mezcla enfoques tan diversos como la historia y la tradición, la cultura y los saberes ancestrales, la economía y el empleo, la sociedad y su desarrollo (sus necesidades), sin olvidar, por supuesto, el individuo y su faceta de ciudadano. Una dimensión preeminente se impone a nuestra reflexión; la que se refiere a la mundialización o, según ciertas sensibilidades, la globalización.

Desarrollaremos también nuestros argumentos a partir de una perspectiva pluridimensional.

En un primer momento, pues, la calidad debe apoyarse en la experiencia de los períodos anteriores y ha de tomar en consideración los conocimientos tradicionales. Surge a partir de ellos y los abandona más tarde para cuestionarlos, con lo que se desarrollan nuevos conocimientos. Por lo tanto, toda formación, ya sea científica o no, precisa de un enfoque humanista pluridisciplinar y transdisciplinar que incluya las ciencias sociales y las ciencias humanas, y aborde la historia del pensamiento y su evolución.

Únicamente si se cumple esta condición, los titulados podrán responder plenamente a los desafíos presentes y futuros, beneficiándose así de una herencia intelectual que podríamos calificar como la «memoria del futuro».

La calidad depende, asimismo, de una fuerte dimensión cultural esencial para el conocimiento de un mundo de múltiples profundidades y mutaciones permanentes. Formar es la parte final de informar, concretamente sobre el otro, sus diferencias y sus complementariedades.

Esta dimensión conduce a la comprensión y al respeto de la diversidad

cultural y representa un prerrequisito esencial para la formación, que hay que concebir también como un pasaporte para la movilidad de los ciudadanos, tanto física como intelectual.

En el marco de una tercera dimensión, hoy en día la formación debe integrar, mucho más que en el pasado, las características intensamente profesionalizadoras, preparatorias de una vida activa, exigencia principal para que la ciudadanía se vea realizada.

Se trata de un debate que viene de lejos sobre la vocación de las formaciones universitarias, para saber si forman para ejercer una profesión o si, más bien, preparan para una vía profesional que se define, se cumple y se afirma en el seno de la empresa con la posibilidad de volver a la universidad.

En cualquier caso, la formación universitaria tiene, entre otros objetivos, el de permitir al estudiante prepararse para el mundo profesional y, por encima de todo, desarrollar las aptitudes y las competencias que harán que no tema los replanteamientos regulares que impone una sociedad en evolución permanente en el seno de la cual todas las cualificaciones están sujetas a un efecto de reducción de su tiempo de validez. Con este fin, el espíritu de la formación continua a lo largo de toda la vida ha de impregnar profundamente las misiones de la enseñanza superior.

Para conseguirlo, la enseñanza superior ha de reforzar sus lazos con el mundo empresarial, respetando los principios de autonomía tan preciados para los universitarios, a los que se imponen de forma evidente los principios de apertura al diálogo y a la cooperación socioeconómicos. En este nivel aparece el debate de fondo sobre la enseñanza superior que puede ser percibida como un bien público o como un bien regulado por las leyes de mercado.

Conscientes de que este campo es muy sensible para la evaluación de la calidad, no olvidemos que la enseñanza superior se nutre de la innova-

ción y de la investigación, que constituyen los fundamentos de la calidad. «La investigación de hoy alimenta la profesionalización de mañana», argumento incontestable que verifica la historia moderna y sobre el que descansa el desarrollo en todas sus formas. Así, la formación en investigación y para la investigación debe estar fuertemente inscrita en las carreras universitarias.

Completaré mi idea afirmando el carácter más sutil de una enseñanza superior que, por su dimensión *innovadora*, valora el espíritu empresarial que requiere el gusto por el riesgo o, dicho de forma más poética, el gusto por la aventura.

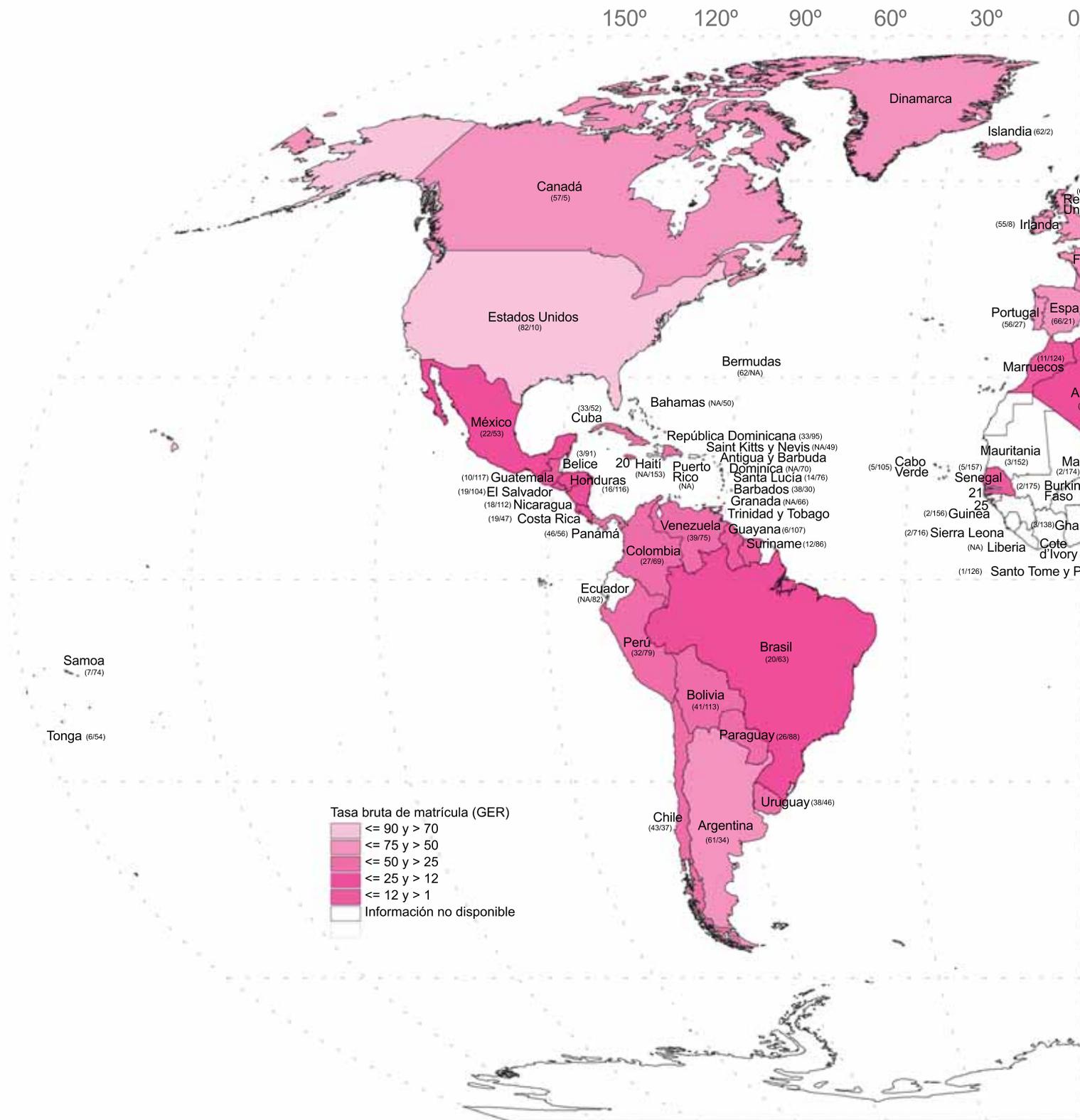
Todas las sociedades necesitan, en efecto, ejecutivos bien formados y bien preparados, pero también emprendedores capaces de abrir vías y perspectivas nuevas para un desarrollo duradero y, por lo tanto, más equitativo.

Para terminar, una de las palabras clave para la evaluación de la formación superior es la *movilidad* en un mundo globalizado, muy competitivo, en el que cada cual podrá probar suerte y construirse un futuro más allá de las fronteras geográficas y culturales.

El aprendizaje de lenguas, el uso indispensable y el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y una trayectoria universitaria transnacional reconocida y valorada, son componentes importantes en la formación de calidad.

Expuestos estos pocos argumentos que permiten una aproximación realista y objetiva a la formación superior, y que subrayan también toda su complejidad, sobre todo en cuanto a los principios (ideas), hay que pasar a la acción mediante recomendaciones de acuerdos y declaraciones técnicas y políticas aceptables y válidas para todas las comunidades implicadas.

Los expertos que están a cargo de estas cuestiones estiman pues, como afirmaba el matemático francés Jacques-Louis Lions, que «la complejidad es lo que subsiste cuando ya se ha simplificado todo».



FALTA TEXTO

MAPA 2 Tasa Bruta de Matrícula e Índice de Desarrollo Humano



Las universidades viven una grave crisis de identidad en razón de las profundas transformaciones en los campos de la cultura, la economía y la política en las sociedades de todo el mundo. Hay poca convergencia en torno a cuestiones vitales, como el conocimiento, la investigación, la enseñanza, el mercado, la globalización o la formación profesional. Los contextos socioculturales suelen dar a esos temas significados, expectativas y niveles de urgencia muy variados, de modo que se acaban presentando como si fueran neutrales o indiferentes con relación a sus propios contextos de emergencia. Este no es el caso de la universidad tradicional, eurocéntrica, que se enfrenta a una conmoción cultural cuando, implantada en otros contextos socioculturales, no tiene en cuenta la historia, los valores y las demandas de la realidad local.

Una de las finalidades más importantes de la educación superior, quizá su razón esencial, es la formación de ciudadanos para la vida en sociedad. Con esa tarea están estrechamente relacionadas al menos dos dimensiones: la epistémica y la ético-política. La educación superior es un lugar de producción de conocimientos y de formación humana según los requisitos de la ciencia y de los compromisos sociales. Las universidades son instituciones sociales que ejercen funciones estratégicas para el desarrollo cultural, científico y tecnológico y para los proyectos de consolidación de una sociedad. Esto significa que sus acciones deben comprender integralmente las exigencias del rigor epistemológico y, a la vez, un fuerte sentido de pertinencia social. Los compromisos con el rigor científico y el desarrollo del conocimiento son exigencias universales. Su pertinencia está relacionada con las realidades, las necesidades y las demandas locales, nacionales o regionales. De esta manera, la educación superior no sólo tiene la misión de formar ciudadanos y profesionales con las cualidades necesarias para la construcción de sociedades democráticas y

desarrolladas, dotadas de las capacidades técnicas que potencialmente pueden generar avances económicos, sino que también es una referencia básica para el fortalecimiento de la memoria y profundización de las culturas e identidades nacionales, que respeta la pluralidad de las expresiones y los proyectos de los distintos grupos sociales.

La ecuación entre conocimiento/tecnología y progreso/desarrollo humano no es mecánica. En sociedades más pobres y/o más desiguales es vital encontrar formas de cumplir con las exigencias del desarrollo científico y tecnológico como condición para la inserción global y la superación de carencias socioculturales y económicas. Éste también puede ser un campo de contradicciones que llevan a diferentes nociones de compromiso social. Por un lado, las universidades son presionadas para que alcancen la excelencia en la producción de conocimientos en todos los campos; por otro, deben contribuir pragmáticamente a resolver los problemas inmediatos de los diferentes sectores de la sociedad. Las investigaciones científicas y tecnológicas pueden generar considerables ganancias productivas para la industria, la agricultura, la salud y para todos los demás campos de la vida humana. Pero es importante que la educación superior favorezca el desarrollo humano en todas sus dimensiones y que sus beneficios se extiendan a toda la sociedad.

La calidad de la educación superior, particularmente en países de democracias endebladas, debe construirse mediante fuertes vinculaciones con la sociedad, sobre todo con relación a la formación de ciudadanos comprometidos con las estrategias de superación de las desigualdades e injusticias sociales y con los proyectos de elevación cultural, política y técnica de la sociedad. Es importante subrayar que el compromiso social de las universidades, sobre todo en países menos desarrollados y con democracias todavía no totalmente consolidadas, no puede ser interpretado únicamente desde un punto de

vista operacional. Hay que tener en cuenta los principios y valores que constituyen la formación de individuos aptos para el ejercicio de la ciudadanía y, por ende, la consolidación de sociedades justas y libres. De este modo, un aspecto fundamental del compromiso social de la universidad es el ejercicio de la crítica de la propia sociedad y del pensamiento reflexivo sobre las tendencias de la vida humana en general. En ese sentido, una de sus tareas más importantes consiste en ejercer una firme oposición a la inmediatez y al utilitarismo, es decir, a las lógicas de mercado que orientan la producción, la evaluación y la valoración de los conocimientos, técnicas y pedagogías. Una rigurosa crítica de las patologías sociales que son consecuencia de la funcionalidad mercantilista, tecnoburocrática y científicista de las sociedades es un importante contrapunto a las motivaciones e imperativos del mercado. Por consiguiente, las universidades necesitan poder ejercer su autonomía, sin la cual pueden dejar de cumplir las expectativas públicas, pasando a subordinarse a los intereses mercantilistas de grupos empresariales o políticos de ciertos sectores sociales.

El compromiso social significa que el cometido fundamental de la universidad es público. El núcleo esencial de la responsabilidad social de una universidad consiste, pues, en cumplir los estándares de calidad y un sentido público de sus compromisos de formación (entendida como formación del ser humano en sus múltiples dimensiones), desarrollo de una sociedad justa, equitativa y democrática, fortalecer los valores primordiales de la vida en sociedad, como la solidaridad, la libertad, la justicia, los derechos públicos, el respeto a la diversidad y a la alteridad y todo lo que propicia una mayor dignidad humana.

Esto no elimina, sino que reafirma la importancia de la capacitación profesional y de las fuerzas de trabajo bien entrenadas. Pero la formación profesional no puede limitarse a una simple capaci-

tación técnica, ni ser un medio de progreso individual de propiedad privada, ni tampoco ser una adhesión acrítica a las urgencias del mercado o un instrumento de la economización de la sociedad. La capacitación profesional tiene valor público en cuanto parte de la formación integral de las personas y por ello hay que orientarse a la construcción y realización de la voluntad y de los objetivos centrales de una sociedad democrática. La justicia social y la equidad, como componentes fundamentales de la democracia, han de formar parte de los sentidos de las actividades formativas y cognitivas de la educación.

La justicia y la equidad requieren la inclusión y el respeto por la diversidad. *Por ello, es importante recuperar los valores científicos y democráticos de la educación superior, lo que lleva a reflexionar profundamente sobre su diversidad y su papel en cuanto institución que debe buscar todos los medios para aumentar las posibilidades de acceso a los bienes culturales.* La inclusión social no puede suprimir las diferencias y especificidades culturales, y no se refiere sólo a la ampliación de las condiciones de acceso a los estudios, sino que también hace referencia a la propiedad democrática. En estos tiempos de sociedades cada vez más complejas, no hay que olvidar que toda exclusión empieza por la falta de recursos económicos y de conocimientos, además de por la negación de la comprensión y la crítica hacia todo lo que es distinto de nosotros. La ignorancia del propio origen social es una de las más crueles fuentes de exclusión, pues es la privación de la condición básica de una existencia plena.

Los estados y las instituciones necesitan promover políticas positivas para reducir las desigualdades históricas existentes en algunas sociedades. En Brasil, los pobres tienen enormes dificultades de acceso a la educación superior. De los alumnos matriculados en instituciones de educación superior brasileñas, el 74 % pertenece al grupo más rico y apenas el 4 % al más pobre. A ello se agrega otro elemento de una sociedad históricamente desigual e injusta: la cuestión étnica. Aunque, el 52 % de los

brasileños se declaran blancos, ellos constituyen el 72,9 % de las matriculas en educación superior; mientras que el 5,9 % de los miembros de la sociedad son negros, y sólo el 3,6 % del total de alumnos de educación superior pertenecen a esta raza; la proporción de los mulatos es de un 41 % y un 20,5 %, respectivamente. Superar o al menos disminuir notablemente las desigualdades sociales y las discriminaciones de carácter étnico es uno de los aspectos claves del compromiso social de las universidades, como principio ético y también como estrategia para aumentar el desarrollo humano. El elitismo, además de ser opositor a la ética, la justicia social y el fortalecimiento de la democracia, es también un caldo de cultivo para la baja calidad educativa y pérdida de talentos.

La educación no es una mercancía o un bien negociable sin patria, pertinencia, ni responsabilidad con sus contextos reales. La educación es un bien público de interés social, es un derecho del ciudadano y un deber del estado. La educación superior es un patrimonio público en la medida que efectivamente asume cometidos públicos, ejerce mucho más que meras funciones técnicas e instrumentales de capacitación y entrenamiento de profesionales para beneficio privado de las empresas. De ahí proviene la exigencia de las universidades de constituirse cada vez más intensamente como un espacio público de debate, reflexión, crítica y vivificación del cuerpo social. Fortalecer el espacio público universitario es una exigencia de las políticas de estados democráticos. Las universidades se constituyen en espacios públicos del conocimiento, de la crítica y del debate; la educación superior ejerce su responsabilidad y capacidad de crear y ampliar los otros espacios públicos en una sociedad democrática. La universidad no puede someter el mundo a sus ideales, pero la comunidad académica y los titulados pueden expresar sus pensamientos sobre mejores formas de vida para el ser humano y criticar el modelo social dominante. Una de las tareas más importantes es elaborar visiones globales, y de este modo superar los

sesgos de las usuales valoraciones de los productos en detrimento de las obras, evitar la rutina del academicismo y del tecnicismo y al mismo tiempo evitar las fragmentaciones de la razón, que muchas veces se transforman en barbarie.

La producción y la socialización del conocimiento científicamente fundado, crítico y socialmente relevante son la esencia misma de la universidad, pero hay además otra tarea ineludible para ella, sobre todo en sociedades menos desarrolladas, que es contribuir para erradicar la pobreza y las desigualdades de todo tipo, en los ámbitos materiales, espirituales, afectivos y cívicos. Si la globalización centrada en el mercado expandió mundialmente el espíritu de competición, ahora es necesario hacer valer una globalización fundada en las relaciones sociales sinérgicas. Ante el predominio de la ideología del individualismo, del éxito individual y de la autorreferencia mercantilista, la educación superior debe comprometerse para alentar los valores de la sociabilidad, la solidaridad y la cooperación como instituciones efectivas de la vida pública.

El estado tiene la autoridad y responsabilidad de crear las instituciones capaces de impulsar la democracia, la producción económica y el avance de la ciencia y de la cultura en general. Las instituciones educativas son portadoras de la autoridad del saber y están dotadas de los conocimientos y agentes de la producción intelectual y científica de nivel superior. De este modo, forman parte de la infraestructura pública sobre la cual el estado y la sociedad edifican la nación. Por lo tanto, sus obras han de ser importantes para que el desarrollo económico adquiera un sentido de construcción y profundización en la ciudadanía y la democracia. Es necesario que las obras y productos de la universidad se transformen en progresos materiales. Sin embargo, el incremento de la riqueza debe estar basado en la producción del significado, la justicia social y las políticas para la inclusión y la amplia participación de los ciudadanos en la vida pública. Los conocimientos que conducen a riqueza

zas materiales también deben producir una mejora del ser humano y el desarrollo de la sociedad y de su patrimonio científico y cultural.

La sociedad y la ciencia alcanzan niveles cada vez más elevados de complejidad. Los cambios son numerosos y cada vez más rápidos. Esto confiere aún más importancia a la educación superior y le proporciona un amplio abanico de demandas, muchas de ellas nuevas y a menudo contradictorias. En razón de las contradicciones de la propia sociedad, las universidades necesitan asumir posiciones casi siempre polémicas. Se invoca la universalidad de la ciencia, pero se les fuerza a dar respuesta a demandas de carácter local. Tienen una función pública, pero son acosadas por las exigencias del mercado. Tienen perspectivas de largo plazo, pero están asediadas por las urgencias de la inmediatez. Consideran esencial la autonomía, pero están sofocadas por la burocracia y por instrumentos de control de distintas naturalezas. Construyen escenarios a partir del presente, pero se les construye a seguir las tendencias hegemónicas. De todos modos, para cumplir bien su compromiso social, las universidades no pueden ahogarse ante las presiones y las contradicciones de cambios de gran celeridad y fragmentación; al contrario, deben distanciarse de las presiones de las demandas inmediatas para juzgarlas mejor en cuanto a su pertinencia y relevancia social.

De todo ello se concluye que el primer y fundamental compromiso de las universidades es con la calidad de la enseñanza y de la investigación. Pero la calidad no puede ser una noción abstracta y sin importancia. La calidad en la educación, además de los criterios técnicos y científicos, necesita aportar el sentido de pertinencia y relevancia social y respetar los principios básicos de la ética y de la formación ciudadana. La enseñanza y la investigación universitarias han de insertarse en los objetivos principales de la sociedad y en las estrategias del estado para la consolidación de una nación justa, desarrollada y democrática. Esto significa que las universidades deben promover políticas de inclusión social y cultural, y buscar la contribución para la construcción de las bases humanas de la transformación social. Asimismo, les corresponde desarrollar el conocimiento y transformar a los individuos en ciudadanos portadores de capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de valores éticos culturales y políticos coherentemente comprometidos con la edificación de la sociedad democrática.

El compromiso de la universidad es un proyecto conjunto. No se trata de algo abstracto y previamente definido, sino de una obra que se va construyendo en las relaciones de la vida cotidiana. Su construcción y su experiencia requieren una amplia participación de estudiantes, docentes e investigadores en los distintos momentos significativos: identificación y definición de prioridades sociales,

producción y socialización de conocimientos, elaboración de estrategias, etc. Es importante instaurar prácticas que vinculen a los actores académicos y miembros de la sociedad civil a las agencias públicas orientadas a dar respuestas a las legítimas demandas de la población, y no meramente a la validación de proyectos mercantilistas.

Las universidades no solamente deben contribuir al fortalecimiento de la democracia y la sociedad, sino que además tienen que ser democrática en su entorno cotidiano y propiciar beneficios públicos. La formación de la ciudadanía y la profundización de la democracia solamente pueden producirse mediante la participación activa de sujetos autónomos en su relación con los conocimientos y los valores. En la *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (París, 1998)*, la UNESCO afirmaba que la misión de la educación superior consiste en contribuir al desarrollo perdurable y al mejoramiento de toda la sociedad. También proclamaba que la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, sobre todo en las actividades orientadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente etc. Esto sigue siendo imprescindible, principalmente en países donde persisten enormes desigualdades sociales, como Brasil.

## CONTRIBUCIÓN ESPECIAL D

### La nueva responsabilidad social y la pertinencia de las universidades

Axel Didriksson<sup>1</sup>  
Alma X. Herrera<sup>2</sup>

El contexto, los términos y los compromisos fundamentales que deben afrontar las universidades en el actual periodo de grandes transformaciones están cambiando muy rápidamente, aunque quizá no de manera radical, por el momento. Esto tiene que ver con los cambios en los que se han visto envueltas para construir una sociedad del conocimiento y una nueva economía, con la multiplicación de demandas de distintos y, a veces, encontrados grupos de interés (*stake-*

*holders*), con la valoración de los conocimientos orientados a la competitividad y la innovación, con las nuevas condiciones de la *glocalidad* y con el avance vertiginoso y cada vez más sofisticado de la ciencia y la tecnología.

Las universidades tienen una responsabilidad y un compromiso fundamentales con los objetivos, la voluntad general y los intereses de esta sociedad que está cambiando. Son parte de ella y, al mismo tiempo, son instituciones

que tienen funciones y un sentido educativo y cultural quizá únicos, por las características de su propia organicidad y su identidad histórica.

En términos generales, la *responsabilidad social* de la universidad reside en saber gobernarse por sí misma y formar ciudadanos competentes, idóneos, cultos, con una sólida ética en el desempeño de sus quehaceres y capaces de hacer valer el derecho de una sociedad a ser libre, democrática, igualitaria y

con capacidad de dialogar con la diversidad de las culturas y naciones.

La universidad con responsabilidad pública debe trabajar desde la perspectiva de sus tareas académicas y de sus funciones sustanciales, al servicio del bien común y el desarrollo colectivo, por encima de intereses individuales o grupales.

La *pertinencia* de la universidad articula los anteriores elementos, pero les da una nueva orientación y los redefine desde su contemporaneidad. Este concepto se ha convertido en un punto clave de la reflexión de los cambios que están ocurriendo, porque hace referencia a las nuevas relaciones entre la universidad y la sociedad, la economía y el mundo en su conjunto. Como tal, es un concepto multi-referenciado que articula los diferentes componentes en los que se expresa la calidad del desempeño de la educación universitaria.

Para la UNESCO (1995), la *pertinencia* hace referencia al «papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema y por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad, y también desde el punto de vista de lo que la sociedad espera de la educación superior. La pertinencia, pues, debe abarcar cuestiones como la democratización del acceso y una mayor oportunidad de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema educativo en su conjunto. No menos importante es la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la paz, el entendimiento internacional, la democracia o los derechos humanos. La mejor manifestación de la pertinencia de la educación superior tal vez sea la variedad de “servicios docentes” que presta a la sociedad».<sup>3</sup>

El término, por tanto, abarca los nuevos tipos de relación, vinculación y diálogo con el conjunto de los requerimientos globales y locales, sociales y económicos de las universidades. Esto

implica cambios muy importantes en la organización de la investigación y de la enseñanza con fines de nuevos aprendizajes significativos, en la cooperación y en la organización de redes, y en la articulación con todos los sectores de la economía, con los distintos grupos de interés, con las nuevas formas de financiamiento y con la gestión de la calidad y el desempeño.

Así, los conceptos de responsabilidad social y pertinencia de las universidades han adquirido un sentido distinto en el actual período, para enfatizar su imbricada relación y, ante todo, la correspondencia entre las necesidades sociales que se pretende satisfacer con la enseñanza superior y lo que realmente se llega a alcanzar desde las múltiples demandas del mundo contemporáneo.

En consecuencia, es necesario reflexionar sobre el nuevo sentido de estos términos en el contexto actual, pues las universidades no pueden limitarse a organizarse para ofrecer una respuesta simple a las demandas de la economía, sino que deben considerar los desafíos, retos y escenarios de la sociedad frente a las grandes transformaciones que ocurren. La pregunta obligada es si hoy día las universidades están a la altura de estas circunstancias, dado que, al parecer, en un gran número de casos los resultados no han sido los esperados.

La responsabilidad social y la pertinencia de las universidades, entonces, abarca un amplio conjunto de acciones y procesos que tienen como objetivo responder con su propia dinámica al impulso de los cambios necesarios que deben articularse dentro del nuevo contexto que está surgiendo, y hacerlo de manera prospectiva, oportuna, eficaz y con un alto sentido ético, lo cual no es poca cosa.

Este planteamiento resulta de importancia primordial para el mundo en que vivimos, pues la globalización y la aplicación de modelos de desarrollo económico de carácter neoliberal están generando situaciones de urgencia social que demandan que las universidades coadyuven con respuestas innovadoras a la complejidad que hoy día sintetiza nues-

tra problemática nacional y regional.

En este trabajo se presentan algunos de los componentes de la nueva responsabilidad social y pertinencia de las universidades, por ser estas instituciones claves para el cambio social que conlleve la constitución de plataformas educativas y culturales de producción y transferencia de conocimientos vitales para la buena marcha de la actual transición. Ni más ni menos.

## EL NUEVO CONTEXTO DE DESEMPEÑO DE LAS UNIVERSIDADES

En el mundo actual se vive una suerte de larga transición estructural hacia la constitución de un tipo nuevo de sociedad, en que las universidades están presentes y pueden jugar un papel muy importante, ya que se trata de instituciones que se han convertido en plataformas de generación de nuevos aprendizajes y de producción y transferencia de conocimientos y tecnologías. No son éstas, sin duda, las únicas instancias en las que el conocimiento se produce o se innova, pero sí son un ámbito social excepcional, donde se forman los investigadores y los profesionales que llevan a cabo estas tareas, donde se realiza una muy rica y activa transferencia de conocimientos entre comunidades académicas en el ámbito local, nacional o internacional, donde se amplían fronteras en la ciencia y la tecnología, y se cuenta con una importantísima infraestructura para hacer posible que los conocimientos que allí se producen puedan aportar alguna solución a los grandes problemas humanos, económicos, políticos y culturales que existen en todas las latitudes.

Esto hace que las universidades vivan, de manera cotidiana, innumerables presiones,<sup>4</sup> hasta tal grado que la respuesta a ellas se expresa en una serie diversa y diferente de modelos de universidad, a menudo muy contrastantes. Así, se habla ahora de universidades emprendedoras (Clark 1998), universidades de grupos de interés (*stakeholders universities*; Neave 2000), empresariales o gerenciales, de capitalismo académico (Slaughter y Rhoades

2004), de modelo de mercado, de competitividad, virtuales, de servicios, de negocios, etcétera, en que su principal foco de atención y de orientación hace referencia a los cambios que buscan concretar para redefinir su ubicación en las relaciones con la industria, con las fronteras de los mercados laborales y las nuevas tecnologías, con la cultura y con la emergente sociedad.

Esto también se expresa en la proliferación de nuevos proveedores transnacionales de educación superior que están expandiéndose de forma muy alarmante como una mercantilización de los servicios educativos globales.<sup>5</sup>

En la situación de esta transición en la que nos encontramos, están apareciendo, entonces, nuevas conformaciones de *instituciones de educación superior e instituciones del conocimiento*, en las que se ponen en marcha sistemas directos de organización que relacionan de forma diversa las universidades, el desarrollo económico y las empresas, mezcladas con otras instituciones tradicionales y otras en procesos complejos de transformación, dado el carácter de la misma transición, en donde lo viejo y lo nuevo se entremezclan y sus itinerarios son indistinguibles.

Este redimensionamiento del papel de la universidad, de su estructura disciplinar y de su organización tradicional, es decir, de la esencia y del significado de su responsabilidad social, se expresa en los cambios que están ocurriendo dentro de sus estructuras, bajo el proceso estructural de un modo 1 a un modo 2, que no sólo hace referencia a la ciencia, sino también a la transformación de la sociedad en su conjunto, un enfoque mucho más vinculado con la teoría de la «sociedad red» de Manuel Castells<sup>6</sup> y con otros enfoques prospectivos como los de Taichi Sakaiya;<sup>7</sup> esto es, más allá de los enfoques tradicionales de corte economicista o de carácter tecnologicista. Como señalan sus autores originales:

«Cambios más radicales vienen en camino; muchas, quizá la mayoría de las organizaciones de una sociedad del conocimiento deberán convertirse en organizaciones de

aprendizaje, para poder así desarrollar su capital humano e intelectual, y se volverán, también, cada vez más dependientes de los sistemas de “conocimiento” para operar eficientemente. En términos simples, es incluso posible equiparar la transición del modo 1 al modo 2 a los sucesivos pasos de cambio en la productividad que han caracterizado la era industrial y que han ocurrido por la generación de nuevas tecnologías, nuevos métodos de producción (y de patrones de consumo) y nuevas fuentes de energía. ¿Por qué no plantearse una cuarta nueva forma de producción de conocimiento?»<sup>8</sup>.

Esta transformación radical del modo de producción y del tipo de sociedad, una caracterizada como de modo 2, afecta a las instituciones tradicionales, como las universidades, la ciencia misma, pero también a los sujetos que producen conocimientos y a la organización social en la que se desenvuelven, desde una nueva perspectiva de *co-evaluación y directa articulación*:

«Los vínculos entre el modo 2 de producción de conocimiento y lo que ahora llamamos sociedad modo 2 pueden ser interpretados en dos contextos. El primero es que se ha vuelto cada vez más difícil establecer un límite claro y una diferenciación precisa entre ciencia y sociedad. Las categorías fundamentales del mundo moderno —estado, sociedad, economía, cultura— se han vuelto porosas e incluso problemáticas. Ya no representan campos que se pueden distinguir al instante. El segundo contexto es que tanto ciencia como sociedad (en la medida en que todavía pueden plantearse como separadas) están sujetas a las mismas fuerzas motoras. Esto plantea la intrigante posibilidad no sólo de que la ciencia “hable” con la sociedad, como lo ha hecho tan conspicuamente durante los dos últimos siglos, sino de que la sociedad le “responda”. La clave para entender las complejas vinculaciones entre lo social y lo científico, como un proceso de co-evolución, no yace en el efecto de algún parámetro en particular, sino en las maneras sugestivas con las cuales se aglomeran y en su influencia interdependiente.»<sup>9</sup>

Desde este enfoque, la universidad no pierde ni deslocaliza su lugar protagónico en la producción de conocimientos frente al desarrollo de otras instituciones y empresas, sino que evoluciona

hacia un lugar muy especial en el nuevo tipo de sociedad, en el marco de estas *coaliciones*. De entrada, se trata de la única institución creada en los tiempos modernos para la producción de un nuevo conocimiento<sup>10</sup>, pero se asume desde una visión crítica del rol social y de productor de ciencia que han llevado a cabo las universidades tradicionales, reproductoras del modo 1.

En la transición y en el marco de un mayor desarrollo del modo 2, tanto de la ciencia como de la sociedad, los autores citados consideran que el impacto del modo 2 es *transgresivo* y, por tanto, cada vez más *abarcativo*, a la par que se generalizan las condiciones de una sociedad del conocimiento<sup>11</sup>. En consecuencia, esto lleva a la universidad hacia un escenario de radical transformación:

«La “cientificación” de la sociedad —a lo que la mayoría de las personas se refiere cuando habla de sociedad del conocimiento— es un fenómeno indiscutible. Sin embargo, si el desplazamiento de la ciencia modo 1 a la producción de conocimiento modo 2 es aceptado, se acompañará, inevitablemente, de un fenómeno más discutible, el surgimiento de una ciencia contextualizada. Así, es posible que las funciones científicas y sociales de la universidad comiencen a fusionarse (*coalesce*).»<sup>12</sup>

El resultado, que genera una mayor receptividad desde los actores mismos del interior de la universidad, produce un nuevo tipo de universidad: *la universidad modo 2*, entendida como una institución sinérgica, dentro de la cual empiezan a superarse las anacrónicas divisiones entre disciplinas y la investigación se articula dinámicamente con la docencia, se vuelve mucho más abierta y comprensiva, en un proceso de reingeniería en pos de su total mutación, frente a políticas públicas o de mercado que no se presentan de forma coherente con la profundidad de estos cambios.

La universidad del modo 2 ingresa en un proceso de desinstitucionalización para abrirse hacia la sociedad de forma completa e integrada, siempre y cuando los límites entre «lo interno» y «lo externo» ya no tengan sentido entre la sociedad y la universidad.<sup>13</sup> Esta *desinstitu-*

cionalización golpea, por así decirlo, tanto a las universidades tradicionales como a las corporativas y empresariales e, incluso, a las aparentemente novedosas universidades virtuales, que se vuelven de algún modo parásitas porque se alimentan del trabajo de las primeras.<sup>14</sup>

Por ello, en la sociedad del modo 2, la universidad ocupa, desde su identidad como institución social y de producción de conocimientos, un papel central, fortaleciendo sus propias tareas y funciones (emitir títulos, formar ciudadanos e investigadores, producir conocimiento y cultura, etcétera), pero en un contexto nuevo que la convierte en un sitio crucial para solucionar tensiones y contradicciones, y así contribuir a mejorar el desarrollo de la transición.

### INDICADORES DE RESPONSABILIDAD Y DE PERTINENCIA

Desde la anterior perspectiva teórica, este trabajo propone una serie de variables e indicadores fundamentales que deberían ser tomados en cuenta para llevar a cabo la evaluación y acreditación del desempeño de la responsabilidad social de las universidades y de su pertinencia, en el contexto de su actividad como un bien público.

Como se ha señalado, la responsabilidad social y la pertinencia de las universidades debe ser evaluada teniendo en cuenta sus características originales, su diversidad, sus distintas misiones, objetivos, organización, tamaño y fuentes financieras, pero sobre todo el componente que lo abarca e incluye todo, que le da vida, identidad y fuerza frente a otras instituciones y empresas: su autonomía.

Para garantizar su actividad como un bien público, vital para la actual fase de transición, las universidades deben mantener y reforzar su carácter de instituciones autónomas, a través del cual pueden garantizar, de modo crítico y creativo, la producción y transferencia de conocimientos por medio de la docencia, de la investigación y de la difusión de la cultura, así como su conversión en plataformas de aprendizajes significativos de alto nivel.

Por ello, es necesario que las universidades mantengan una permanente y definida independencia política, ética y científica, que sean plenamente capaces de tomar decisiones en materia de orientación de sus presupuestos y recursos, de libertad académica, de planeación y de cumplimiento de su misión. Esta autonomía, sin embargo, debe ser responsable de rendir las cuentas que hagan falta a la sociedad, en relación con los objetivos alcanzados y su desempeño institucional.

Se trata de una práctica de democracia auténtica, en la que las universidades se disponen a ser evaluadas y acreditadas por el Estado, por la sociedad y por los ciudadanos. Este escrutinio público fortalece a la universidad. El principal objetivo de esta evaluación y acreditación por parte de la sociedad debe hacerse, por ello, respecto a aquellos aspectos que avalan la responsabilidad y la pertinencia de la universidad cambiasen relación a sus propios cambios.

La evaluación debe, incluso, ser diferente, no ser condicionante de recursos extraordinarios, ni tampoco punitiva, sino ser marco de referencia proactivo para el impulso de estos cambios y producir una sinergia de colaboración y de cooperación para la innovación académica e institucional.

Los indicadores que se presentan a continuación se organizan en dos bloques. El primero hace referencia a variables de contexto más amplio, y el segundo los presenta para el desarrollo de la conciencia del cambio en el interior de la universidad. Ambos deben ser contemplados de forma integral.

### INDICADORES DE PROACTIVIDAD EVALUATORIA EN EL CONTEXTO DE CAMBIO DE LAS UNIVERSIDADES

- *El cambio y la innovación de sus estructuras.* A diferencia de otras instituciones, para mantenerse en este espacio fundamental del nuevo desarrollo y desde la perspectiva del escenario de una sociedad del conocimiento, como pocas instituciones al respecto, las universidades deben transformarse a sí mismas, teniendo

en cuenta su vigencia cada vez mayor y el enorme significado que ello tiene para el resto del complejo cultural socioinstitucional.

- *La vigencia de su actividad para preservar el carácter público de la producción y transferencia de nuevos conocimientos.* El carácter público de la responsabilidad de las universidades no puede quedar subordinado a la actual tendencia de comercialización de los servicios educativos, ni a la privatización, ni a la lógica del mercado, así como tampoco puede verse disminuido por ellos. Como se señala en la declaración promovida por la Asociación Internacional de Universidades (2005):

«La tradición propia de la educación superior, que consiste en el intercambio de ideas y de personas más allá de las fronteras, ha servido durante mucho tiempo para fomentar su contribución a las metas culturales, sociales y económicas de la sociedad. Hoy en día hemos asistido a una enorme expansión de las iniciativas relacionadas con la educación superior transfronteriza. Esta expansión se caracteriza por dos tendencias principales. En primer lugar encontramos la necesidad cada vez mayor de las instituciones de educación superior de internacionalizar –es decir, integrar a la enseñanza, la investigación y el servicio a la comunidad una dimensión internacional e intercultural– para poder aumentar su excelencia académica y la relevancia de su contribución a las sociedades. Las instituciones de educación superior tienen una larga experiencia al respecto y amplían rápidamente su contribución con sus homólogos en el mundo entero. La segunda tendencia es el crecimiento de las actividades mercantiles, estimuladas por la demanda cada vez mayor de educación superior en el ámbito mundial, con una disminución cada vez más patente del financiamiento público en muchos contextos nacionales, la diversificación de los proveedores de educación superior y la aparición de nuevos métodos de entrega. El crecimiento de esta segunda tendencia y los problemas que plantea fueron, justamente, el punto de partida para la redacción de este documento. El alcance, la complejidad y el alto nivel de las actividades transfronterizas han ocasionado nuevos retos y han intensificado los existentes. Los más importantes entre ellos son la necesidad de: a) defender las contribuciones culturales, sociales y económicas de mayor alcance de la educación superior y de la

investigación, particularmente tomando en cuenta en papel crítico que desempeñan en la sociedad del saber globalizado en la que vivimos; b) proteger los intereses de los estudiantes y fomentar su movilidad; c) fortalecer la capacidad de los países en vías de desarrollo para mejorar el acceso a los recursos y al acceso a la educación superior de calidad, sobre todo en esta época en la que la diferencia entre el mundo industrializado y las naciones en vías de desarrollo, por lo que respecta a los recursos y al acceso al saber, se hace cada vez más importante, y d) proteger la diversidad lingüística y cultural dentro de la educación superior. La existencia de este documento se debe a la creencia de que las fuerzas del mercado no bastan por sí solas para asegurar que la educación transfronteriza contribuya al bien público. Por ello intentamos sentar en él las bases para el establecimiento de marcos de referencia equitativos y transparentes para las políticas de gestión de la educación superior transfronteriza, respaldados por principios rectores y un proceso de diálogo entre los principales implicados en el asunto. Estos marcos de referencia deberían servir para aceptar los retos con los que nos enfrentamos al intentar desarrollar y compartir la calidad de la educación superior transfronteriza para el beneficio de todos y asegurarnos de que la contribución de la educación superior al interés público más general no se ve sacrificada en aras de intereses comerciales.”

- *La multiplicación de sus vínculos, mecanismos y estructuras de articulación*, sobre todo a través de nuevas redes y asociaciones de carácter local, nacional, regional o internacional, como una de las condiciones fundamentales para expresar sus responsabilidades sociales y sus nuevas funciones relacionadas con la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes de alto nivel. Su nuevo potencial institucional está ahora en relación directa con el desarrollo de estos vínculos bajo la forma de redes y asociaciones a que da lugar su trabajo académico. Esto además tendrá consecuencias en su interior, siempre y cuando demuestre su capacidad para generar procesos flexibles en la toma de decisiones, de innovación y de aprovechamiento de las múltiples oportunidades y complejas posibilidades que se le presentan.

- *Una respuesta consciente y responsable a las distintas tendencias por países y regiones en las que se expresa el denominado bono demográfico*. En los próximos años, el crecimiento poblacional de jóvenes y adultos jóvenes en América Latina alcanzará una tasa de crecimiento histórica absoluta, como no había ocurrido antes. En los países de mayor desarrollo, por el contrario, el fenómeno demográfico será inverso, porque estarán enfrentando el umbral de su proceso de envejecimiento. Este fenómeno social puede propiciar una tendencia altamente nociva para los países en desarrollo con gran crecimiento poblacional de jóvenes y adultos jóvenes, provocando grandes migraciones de personas educadas y «fuga de cerebros» lo que iría en contra del desarrollo del país y del aprovechamiento de las potencialidades que derivan de la formación de ciudadanos. Las universidades de muchos países y regiones están impulsando una gran cantidad de iniciativas de colaboración y de cooperación internacional para evitar las negativas consecuencias de este proceso, con el fin de que desde cada país sea posible ampliar la cobertura social de atención de la demanda del grupo de edad escolar correspondiente, desarrollar altos niveles de calidad y hacer propuestas que conduzcan a mejorar las condiciones de vida y trabajo de sus poblaciones.

En particular, las universidades públicas de América Latina y el Caribe, por razones obvias, se han pronunciado al respecto señalando que en los próximos años no desean enfrentarse con la sangría de los recursos que trabajosamente depositan para la formación de sus ciudadanos y, dada la complejidad de la situación, que se vean mermadas sus sociedades en beneficio de otros países que no consideran ni valoran esta contribución. Ante ello, las universidades públicas de América Latina y el Caribe se han pronunciado a favor del replanteamiento profundo de la división mundial académica de los conocimientos, de la definición de acuerdos internacionales que hagan posible el libre intercambio y el beneficio de la producción y transfe-

rencia de conocimientos como un bien común para todos, y de la interrelación y transferencia de conocimientos tanto del norte al sur como del sur al sur y de forma multiplicada.

- *La creación de nuevas prioridades para aprovechar los flujos diferenciados de financiamiento a todos los niveles*. Ello conlleva que las universidades avancen en la definición de sus prioridades académicas relacionadas, sobre todo, con la producción y transferencia de nuevos conocimientos, y vinculadas a las áreas de mayor impacto de la ciencia y la tecnología, como la nanotecnología, la biotecnología, las ciencias genómicas, la robótica, las telecomunicaciones y la microelectrónica, y las nuevas ciencias sociales interculturales, entre otras. Para el caso, lo mejor y más pertinente será siempre que la propia universidad defina estas prioridades en correspondencia con una política académica, científica y tecnológica propia, y no subordinada ni dependiente.

#### INDICADORES DE REFERENCIA PARA REGULAR EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

Dada la responsabilidad que le corresponde en la transformación de la sociedad, la universidad pública debe ser evaluada, sobre todo por ella misma, bajo rigurosas metodologías de autoevaluación, sin demérito del ejercicio de rendición de cuentas que debe llevar a cabo de forma permanente.

Sin embargo, teniendo en cuenta la esencia de su naturaleza académica, la calidad y el desempeño de la responsabilidad y la pertinencia de su trabajo, ésta debe ser sometida de forma rigurosa a indicadores de autoevaluación por sus pares tanto en el ámbito institucional como internacional.

En todo momento las universidades públicas deben garantizar el respeto y el derecho a su autonomía constitucional, así como la vigencia del carácter público y de bien social de sus tareas y del servicio que ofrecen.

La autoevaluación que se realice para medir la calidad y el desempeño de las

universidades públicas deberá organizarse según los siguientes principios:

*Pertinencia social.* Se evaluará el valor social de los conocimientos que se producen en estas instituciones, así como los mecanismos para difundirlos y transferirlos en beneficio de la sociedad. No se trata de evaluar sólo la relación entre el ingreso y el egreso de los estudiantes, ni tampoco sus calificaciones, sino sobre todo la manera como la institución se organiza académicamente –con un determinado currículo, con una determinada oferta académica (desde el pregrado hasta el posgrado) y en correspondencia con un determinado perfil de egreso– para garantizar no el acceso a la escolaridad, sino una adecuada formación en habilidades, capacidades, valores, competencias y conocimientos de alto valor social.

*Calidad.* Se debe evaluar la transformación cualitativa que puede realizar la institución en la persona que ingresa y egresa. La calidad debe medirse por la acción organizada que se genera en la construcción de objetos de conocimiento y desde la perspectiva de los aprendizajes significativos y del valor social de los conocimientos que se producen y transfieren para que ocurra un cambio cualitativo en el estudiante para que, de producirse, se convierta

en un ciudadano responsable, creativo, productivo, participativo, y tolerante, que ejerce su vida personal y social plena y democráticamente.

*Responsabilidad en el ejercicio de la crítica social y política.* Las universidades deben ser evaluadas en función de la contribución que realizan en la producción de conocimientos y de saberes útiles para el desarrollo de la ciudadanía y de la conciencia cívica que conducen al ejercicio de la vida democrática del país y del mundo, al fortalecimiento de la sociedad civil y a su capacidad de interlocución frente a las políticas públicas para afianzar una gobernabilidad proactiva y sustentable, y la construcción de espacios de participación desde la educación, el aprendizaje y la cultura.

*Contribución al desarrollo económico.* El valor de los conocimientos se ha convertido en un nuevo eje de desarrollo económico y social. En consecuencia, la universidad debe ser evaluada por la contribución que realiza en la producción y transferencia de nuevos conocimientos, teniendo en cuenta su valor social y no el beneficio que suponen al bien privado. Sobre todo debe ser valorada por la contribución que realiza para generar soluciones a los problemas del crecimiento, el bienestar y el desarrollo de la mayoría de la población, especial-

mente de los sectores más pobres.

*Ampliación de las fronteras del conocimiento.* La universidad debe ser, también, evaluada por su contribución a la ampliación y fortalecimiento de las fronteras del conocimiento, sobre todo por el crecimiento y desarrollo de su infraestructura, procesos y personal académico dedicado a la investigación científica. En ello debe evaluarse la garantía de que se protege y se desenvuelve de manera efectiva la libertad académica, la pluralidad, la articulación de las distintas disciplinas y la proliferación de métodos y lenguajes desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas.

*La investigación básica y su relación con los nuevos aprendizajes.* Esta función que es fundamental para el nuevo desarrollo de las universidades, cuenta con el mayor impacto hacia fuera y hacia dentro de las mismas, y debe valorarse teniendo en cuenta su relación con la docencia y la construcción de aprendizajes significativos.

*Desarrollo de la difusión de la cultura.* La universidad debe ser evaluada por la sociedad en función de la contribución que realiza al desarrollo de la cultura que coloca al ser humano como creador y que ubica y organiza su obra y su contribución estética de forma accesible a cualquier público.

- 1 Director e investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinador General de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe.
- 2 Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinadora del Observatorio de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe.
- 3 UNESCO. *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. UNESCO, París, 1995, p. 29.
- 4 Como se ha considerado en otro lado. (Véase: Didriksson, Axel. *Universidad y sociedad del conocimiento*. CESU-UNAM, México, 2006; en prensa, en donde se analiza a las universidades como las instituciones que cargan con la mayor de las presiones de la transición, junto con el aparato de Estado, pero también las que están asumiendo este proceso de transición de forma más avanzada. Véase también: Axel Didriksson. *La universidad de la innovación*. 2.<sup>a</sup> Ed. CESU-UNAM. México, 2005.)
- 5 Véase, por ejemplo: Sylvie Didou Aupetit. *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*. ANUIES-IESALC-UNESCO, México, 2005.
- 6 Manuel Castells. *La sociedad red*, vol. 1. Editorial Siglo XXI, México, 1999.
- 7 Taichi Sakaiya. *The Knowledge Value Revolution*. *Kandasha International*, Tokyo, 1991.
- 8 Helga Nowotny, Peter Scott and Michael Gibbons. *Re-Thinking Science, Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Polity Press, Gran Bretaña, 2001. pp. 15-16.
- 9 Helga Nowotny et. al., ob. cit. pp. 47-48.
- 10 Idem, p. 79.
- 11 Idem, véase p. 89. Esta valoración de fases de la transición coincide con las elaboraciones de los teóricos de las ondas largas, como Freeman, Dosi y Carlota Pérez. Véase, por ejemplo: Carlota Pérez. *Revoluciones tecnológicas y capital financiero*. Ed. Siglo XXI, México, 2004.
- 12 Idem, p. 90.
- 13 Idem, p. 91.
- 14 Idem, p. 93.

## El enfoque de los conceptos de calidad y acreditación en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (París, 1998) y en las reuniones de seguimiento

El principal cambio en el enfoque de los conceptos interrelacionados de evaluación, calidad, garantía de la calidad y acreditación es que el énfasis ha pasado de estar en la calidad (1995-1998) a estar en la garantía de la calidad y la acreditación (1998-2003). El Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior (1995) de la UNESCO inició el proceso que llevó a las conferencias regionales (La Habana 1996; Dakar, Tokio, Palermo 1997, y Beirut 1998) y a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (WCHE, por sus siglas en inglés, 1998). En este documento de política, la calidad se considera una «preocupación fundamental» en el ámbito de la educación superior. La evaluación también se considera fundamental para fomentar la calidad del personal, los programas y el proceso de aprendizaje. Sin embargo, este documento no se refiere a la acreditación y la garantía de la calidad como un resultado evidente del proceso de evaluación de la calidad.<sup>1</sup>

Ahora analizaremos los diferentes enfoques de calidad de las conferencias regionales mencionadas. En la Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana), «la necesidad de participar firmemente en la *mejora cualitativa* de todos los niveles del sistema educativo» se consideró «uno de los desafíos que ha planteado este nuevo siglo». «Sus contribuciones más concretas pueden hacerse realidad a través de: la formación de profesores; la transformación de los estudiantes en agentes activos de su formación; la promoción de la investigación socioeducativa de problemas como el abandono escolar prematuro y la repetición de curso, y la garantía de su contribución al diseño de las políticas estatales en materia de educación.»<sup>2</sup>

La Declaración y plan de acción sobre la educación superior en África (Dakar), recomendaba que los estados miembros: «establezcan un mecanismo para *evaluar la calidad* de las instituciones de educación superior» y expresaba la «esperanza de que todas las

instituciones creen estructuras adecuadas para *evaluar y controlar la calidad* de sus planes de estudios (incluido el rendimiento de los estudiantes)».

En la Declaración sobre la educación superior en Asia y el Pacífico (Tokio), la calidad se considera «un concepto multidimensional y no es posible llegar a un conjunto de criterios estándar de la calidad aplicables a todos los países y con los que se pueda evaluar a las instituciones. La calidad abarca las principales funciones y actividades de la educación superior: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, contratación de personal, estudiantes, infraestructura y entorno académico.» «Tanto la evaluación interna como la revisión externa son componentes cruciales de cualquier *sistema de garantía de la calidad* bien desarrollado. El concepto de rendición de cuentas va estrechamente unido al de calidad.» El Plan de acción recomienda «la renovación del plan de estudios» para mejorar la calidad. Según este Plan: «Los países deben introducir métodos de *garantía de la calidad* tanto en el ámbito institucional como en el sistémico. Entre ellos, pueden figurar la acreditación académica, las auditorías académicas y las evaluaciones institucionales.»

El Foro Regional Europeo (Palermo) reconoció que: «Dado el aumento de la demanda de educación superior y su democratización, existe una apremiante necesidad de compartir buenas prácticas y de garantizar los criterios estándar de la calidad académica mediante una *cultura de la calidad* y los instrumentos para la *garantía de la calidad* tanto en el ámbito sistémico como en el institucional.»

La Declaración de Beirut sobre la educación superior en los estados árabes declaró que: «Todos los sistemas de educación superior y las instituciones deberían dar prioridad a garantizar la *calidad de los programas, la enseñanza y los resultados*. Las estructuras, los procedimientos y los criterios estándar para *garantizar la calidad* deberían des-

arrollarse en el ámbito regional y nacional con arreglo a las pautas de actuación internacionales, a la vez que respeten la variedad en función de las características específicas de cada país, institución o programa. Además, las instituciones de educación superior necesitan los recursos económicos y humanos adecuados para aumentar la calidad de la educación.»

Las declaraciones de Dakar, Tokio y Beirut presentan conceptos de la calidad que también están en consonancia con las definiciones establecidas en el Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior de la UNESCO. Una suposición básica es que la calidad está vinculada a la relevancia (la calidad no tiene sentido sin la relevancia, tal como se estipula en la declaración de los estados árabes). Además, la calidad es un concepto multidimensional que depende en gran medida del contexto en el que se encuentra un determinado sistema, una misión institucional o las condiciones y los criterios estándar en el seno de una disciplina específica. Teniendo esto presente, la Declaración de Tokio afirma que, evidentemente, «no es posible llegar a un único conjunto de criterios estándar de calidad aplicable a todos los países». El concepto de rendición de cuentas va estrechamente unido al de la calidad (Tokio), y es necesaria una evaluación continua para cumplir este objetivo (Tokio). La Declaración de Dakar incluye la idea de que la calidad «comporta la operacionalización de los resultados previstos (una clara definición de los fines y objetivos), de los insumos con que trabajarán las instituciones (una revisión de los criterios de admisión) y de los procesos y procedimientos para trabajar con los insumos (el modo en que el sistema de gestión coordina las estructuras, los recursos y la cultura institucional para obtener el producto requerido)». En el documento de Palermo, la investigación parece fundamental para la calidad y la efectividad de toda la educación superior. En la Declaración de La Habana,

«las redes para relacionar instituciones, profesores y estudiantes son una cuestión clave en la búsqueda colectiva de la equidad, la calidad y la relevancia en la educación superior».<sup>3</sup>

En la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción (octubre de 1998), en el artículo 11 sobre evaluación cualitativa, se considera que:

«La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: la enseñanza y los programas académicos, la investigación y los estudios, la contratación de personal, los alumnos, los edificios, las instalaciones, los equipamientos, los servicios a la comunidad y el entorno académico. La autoevaluación interna y la revisión externa, realizadas abiertamente por especialistas externos, si es posible con experiencia internacional, son vitales para mejorar la calidad.» La dimensión internacional de la calidad, la selección del personal y su formación continua, y la obtención de experiencia en TIC también se consideran aspectos clave para la evaluación de la calidad.

El Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior (octubre 1998) recomendaba a las instituciones de educación superior que una prioridad fuera «garantizar la alta calidad de la posición internacional, considerar la rendición de cuentas y la evaluación tanto interna como externa, con el debido respeto de la autonomía y la libertad académica, inherentes a su operativa».

Sin embargo, los conceptos de garantía de la calidad y de acreditación no se mencionan en ninguno de estos documentos, ni tampoco en las declaraciones regionales o en la declaración mundial, como una continuación ni como resultado de la evaluación. El énfasis se pone en la calidad, no en la acreditación como consecuencia natural. De hecho, el concepto de garantía de la calidad sólo se menciona en las declaraciones regionales europeas, árabes y asiáticas. El concepto de acreditación sólo se menciona en la declaración de Tokio.

En junio de 2003, cinco años después de la WCHE, la UNESCO reunió a los actores clave en el ámbito de la educación

superior de todas las áreas de París. Estos actores representaban los puntos centrales de la WCHE y eran responsables del seguimiento de la conferencia. Ahora analizaremos sus puntos de vista respecto a la calidad y la acreditación, y el esfuerzo realizado durante el periodo 1998-2003 para aplicar las recomendaciones de la WCHE.

En el documento relativo a América Latina y el Caribe, preparado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), «el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y acreditación de la educación superior» se consideraba uno de los principales aspectos en los que los cambios habían sido considerables. En Argentina se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC). El FOMEC hizo posible que las universidades públicas llevaran a cabo proyectos de mejora institucional. En Brasil se estableció y mejoró un sistema de evaluación de la educación superior. Esto se hizo mediante la creación de cursos nacionales y el examen y la evaluación de las condiciones que ofrecía cada institución. En Colombia, la acreditación de la educación superior está gestionada por el gobierno y cubre dos aspectos: instituciones y programas. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) se creó en 1996 y ha acreditado trescientos tres programas. La acreditación institucional empezó en el año 2003 y se ha concedido a un total de diez universidades, seis de las cuales son privadas. En Costa Rica, la Asamblea Legislativa aprobó el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) en el año 2002. En Cuba se promovieron los mecanismos de evaluación, conforme a la planificación estratégica y la dirección por objetivos. En Chile, el Consejo Superior de Educación (CSE) autónomo se ocupa de la acreditación institucional. La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) se creó en 1999. Se ocupa de la acreditación de programas. En México, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) ha tenido una importante repercusión en los procesos de evaluación. Se implantaron sistemas na-

cionales de evaluación y acreditación de ámbito nacional principalmente en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica y México. Chile y Colombia dieron prioridad a la acreditación, mientras que los otros cuatro países dieron prioridad a la evaluación.<sup>4</sup>

En África, el deterioro de las infraestructuras, la fuga de cerebros y la gran cantidad de vacantes en puestos universitarios son algunos de los principales factores que dificultan la mejora de la calidad. En Ghana, en 1998, el 40 % de las plazas universitarias estaban vacantes, al igual que el 60 % de las plazas de escuelas técnicas.<sup>5</sup>

El Informe regional de Asia y el Pacífico mencionaba que «muchos estados miembros han establecido o reforzado recientemente sus mecanismos nacionales para garantizar la calidad en la educación superior, a la vez que se han esforzado por desarrollar nuevos indicadores de calidad». Según este informe: «La garantía de la calidad en la educación superior puede definirse como la gestión sistemática y los procedimientos de evaluación para supervisar el rendimiento de las instituciones de educación superior.» Y añade: «El alcance de la innovación en los sistemas de garantía de la calidad de toda la región es impresionante. Incluso países con sistemas bien desarrollados –Australia, Corea, India, Nueva Zelanda y Malasia– han seguido realizando cambios, mientras que en otros casos los países han ensayado proyectos piloto, o se están embarcando en nuevas iniciativas importantes.» En el año 2002, un taller de trabajo regional organizado por la UNESCO de Bangkok y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAAC, por sus siglas en inglés) de la India se propuso desarrollar indicadores de calidad institucional y fomentar la colaboración en red para garantizar la calidad en la región. Este tipo de indicador también se ha desarrollado en Australia e Indonesia. Además, otros países han probado el benchmarking como instrumento de autoevaluación. El informe también mencionaba lo siguiente: «Los nuevos mecanismos de garantía de la calidad necesitan la inversión de más recursos, tanto sistémicos como institucionales.»<sup>6</sup>

El Informe Regional sobre Europa puso de relieve que el nuevo resultado obtenido a partir de la garantía de la calidad era el «surgimiento de la acreditación». Ésta se definió como la confirmación por parte de un organismo externo de que los estándares claves de la calidad estaban garantizados en instituciones y programas de educación superior determinados.<sup>7</sup>

El Documento sobre la educación superior en la región árabe (1998-2003) mencionaba que, hasta la Conferencia Árabe sobre la Educación Superior (Beirut, 1998), Jordania era el único estado árabe que había establecido un organismo que se ocupara de la acreditación. El Comité Nacional de Acreditación se fundó en 1996. Después de la Conferencia de Beirut, la Asociación de Universidades Árabes (AARU, por sus siglas en inglés) estableció un Comité Regional de Evaluación y Acreditación Universitaria. La UNESCO participa activamente en este Comité. Celebró su primera reunión en Ammán, Jordania, en el año 2001. Otros países de la región han seguido el ejemplo de Jordania estableciendo organismos similares. Estos países abarcan, entre otros: Argelia, Egipto, Líbano, Marruecos, Omán, Arabia Saudí, los Emiratos Árabes Unidos, Yemen y la Autoridad Palestina.<sup>8</sup>

Hubo varios factores convergentes que hicieron de la garantía de la calidad y la acreditación temas de suma actualidad durante el período posterior a la celebración de la WCHE. Estos factores son los siguientes: la expansión cuantitativa y la correspondiente diversificación de las instituciones; las estructuras, los

programas y las modalidades de impartición; los procedimientos más formales y los reglamentos para la asignación de las partidas presupuestarias, y el aumento de la presión del mercado, que exige que las universidades y las instituciones de educación superior se esfuercen por posicionarse en contextos sumamente competitivos a escala nacional e internacional.

En todas partes existe una necesidad apremiante de disponer de mecanismos para garantizar la calidad y de procedimientos de acreditación. Se ha hecho un gran esfuerzo por establecer estos mecanismos y procedimientos en muchos países (véase el mapa 3). Como se observa en el análisis anterior de los diferentes documentos regionales, el énfasis ha pasado de estar en la evaluación y la calidad como conceptos abstractos y aislados (1995-1998) a estar en la garantía de la calidad y la acreditación como resultado y como continuación del proceso de evaluación para garantizar la calidad (1998-2003). La acreditación ha adquirido gran importancia, sobre todo en aquellos países y regiones (América del Sur y Caribe, los países árabes, Europa Central y Oriental, Asia y el Pacífico) donde aumenta rápidamente el número de nuevas instituciones de educación superior, sobre todo privadas.

Según la UNESCO, «En la actualidad se usan tres tipos principales de sistemas de acreditación: a) los organismos gubernamentales; b) los organismos intermedios; c) los organismos profesionales/académicos. La tendencia actual es establecer organismos de tipo a), con un número creciente de elementos

de estructuras y prácticas desarrolladas por los tipos b y c.»<sup>9</sup>

Se están llevando a cabo notables esfuerzos para que la acreditación dependa cada vez menos de un organismo extranjero, aunque este sistema se sigue usando en algunos países. La experiencia demuestra que el mejor enfoque para la garantía de la calidad y la acreditación se basa en las redes regionales y en el contexto internacional. El escenario internacional facilita el establecimiento de acuerdos sobre criterios estándar y sobre el reconocimiento mutuo de títulos de grado y titulaciones, tal como se constata en el reciente proceso de Bolonia y en los esfuerzos realizados por Mercosur y en otras regiones. En consecuencia, se han creado muchas redes regionales de garantía de la calidad.

En síntesis: «Existe una necesidad evidente de tratar los temas de la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de estudios y titulaciones en estrecha interrelación, y en un contexto internacional. El objetivo es llegar a un marco legal, que sea transparente, comúnmente aceptable y beneficioso para todos. Evidentemente, esto sólo se puede conseguir a través del diálogo y la colaboración entre las autoridades nacionales y las comunidades de educación superior. Como organismo intergubernamental en el sistema de Naciones Unidas responsable de la educación superior, la UNESCO tiene un importante papel que desempeñar, principalmente a través del Foro Mundial sobre Garantía de la Calidad y Convalidación de Títulos.»<sup>10</sup>

## NOTAS

\* Asesor académico de la GUNI

- 1 Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. UNESCO, París 1995.
- 2 Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. UNESCO, París 1998.
- 3 Declaraciones consolidadas y planes de acción de las conferencias regionales sobre educación superior celebradas en La Habana, Dakar, Tokio, Palermo y Beirut. Lecciones aprendidas. UNESCO, París, 1998.
- 4 Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe (1998-2003). Documento preparado por el IESALC. UNESCO, París, 2003.
- 5 Tendencias y perspectivas recientes de la educación superior en el África Subsahariana en el siglo XXI. Documento pre-

parado conjuntamente por UNESCO-Dakar y UNESCO-Harare. UNESCO, París, 2003.

- 6 Educación superior en Asia y el Pacífico (1998-2003). Documento preparado por la Oficina Regional de Educación en Asia y el Pacífico de la UNESCO. UNESCO, París, 2003.
- 7 Informe sobre las tendencias y los avances de la educación superior en Europa (1998-2003). Documento preparado por UNESCO-CEPES. UNESCO, París, 2003.
- 8 Educación superior en la región árabe (1998-2003). Documento preparado por la Oficina Regional de Educación para los Estados Árabes de la UNESCO. UNESCO, París, 2003.
- 9 Informe de síntesis sobre las tendencias y los avances en la educación superior desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998-2003), p. 18. UNESCO, París, 2003.
- 10 Ibid. p. 19.