

Resumen

Este artículo es un fuerte alegato para un acercamiento a la garantía de la calidad y la acreditación, que honra la diversidad y promueve la innovación y la creatividad en la educación superior.

Por muchas razones, la acreditación se ha convertido ahora en un asunto de importancia para la educación superior. Esto ha tenido lugar durante un periodo en que ha habido un cambio de fundamental importancia en los valores. La educación superior, que en sus inicios siempre se consideró un bien público, se está transformando cada vez más en un bien predominantemente privado; en una mercancía que pudiera estar sujeta a las reglas del comercio. Antes de tomar ninguna acción en este campo debería darse respuesta a ciertas preguntas básicas. La acreditación ¿con qué propósito y para cuáles calidades? ¿Quiénes serán los guardianes del sistema y cuáles serán sus criterios?

Las implicaciones de los conceptos de calidad y acreditación, y los métodos adoptados en este campo, tendrán consecuencias no sólo en los niveles financiero y económico sino también en los términos de la vida cultural, social y política de las instituciones y naciones. En 1998, durante la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, UNESCO, París), se alcanzó un consenso y fue aceptada la idea de evaluación, basada en la aprobación general de que la calidad en la educación superior es multidimensional. La CMES favoreció a un sistema en el que la calidad y la relevancia debían ir de la mano. Desde entonces, la acreditación, un método que ya se venía utilizando desde hacía bastante tiempo en algunos países, particularmente en los EE.UU., tomó más preeminencia en la agenda internacional.

El concepto de calidad es un factor de importancia en este asunto. Una propuesta de la CMES, que solicitaba a las instituciones de educación superior que definieran o redefinieran sus misiones conjuntamente con la sociedad, podría servir para ayudar a crear las condiciones necesarias para unas adecuadas evaluaciones, comparando lo que realmente obtienen las instituciones con lo que la sociedad en su conjunto espera de ellas. A través de este mecanismo pudieran definirse los estándares en vez de utilizar modelos que no están relacionados con el entorno cultural de las instituciones o de las necesidades específicas de la sociedad. Estos estándares deben garantizar la calidad adecuada, reforzando al

mismo tiempo la diversidad, la innovación y la creatividad.

Actualmente, en la escena internacional están teniendo lugar tres procesos interconectados, que repercuten de forma directa en la organización de las instituciones de educación superior y la manera en que los sistemas de acreditación serán organizados. Estos son la Declaración de Bolonia, la definición de directrices para el establecimiento de un sistema de acreditación a nivel internacional, y la creciente presencia de la Organización Mundial del Comercio (OMC) también en relación con la educación superior desde 1995.

La Declaración de Bolonia es un exitoso proceso para crear un espacio europeo de educación superior. Originalmente, fue una declaración política pero ahora representa un tipo de acuerdo entre más de 30 países europeos. Una pregunta pertinente, aquí, es si una nueva metodología se está volviendo rutinaria a nivel internacional. Toma mucho tiempo concluir un tratado, y lo mismo puede decirse de los instrumentos normativos. La elaboración de una declaración por un selecto grupo de ministros o expertos parece ser mucho más sencillo.

Aparentemente esto fue lo que sucedió con la Declaración de Bolonia, y lo mismo pudiera ocurrir con las directrices para garantizar la calidad en la educación superior transfronteriza, adoptadas en diciembre del 2005 por el Consejo de la OCDE. La Conferencia General de la UNESCO sólo tomó nota de que el Director General planeaba difundir este documento como un documento de la Secretaría. La Asociación Internacional de Universidades y otras 35 instituciones presentaron otro documento, dando mayor importancia a la relevancia en este proceso. Con el propósito de asegurar la acreditación, las regiones están siendo estimuladas de manera activa para que revisen los instrumentos normativos de la UNESCO para la convalidación de los estudios y títulos en educación superior. Si se llevaran a cabo las reformas, es muy importante que consideren la diversidad de sistemas en relación con la relevancia de la educación superior en sus sociedades respectivas.

Finalmente, es necesario mirar de nuevo a la OMC y al Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS), aprobado en 1994. El AGCS plantea una serie de cuestiones de principio. Se expresan preocupaciones, particularmente en los planteamientos de las cláusulas relacionadas con

I.3

RETOS INSTITUCIONALES Y POLÍTICOS DE LA ACREDITACIÓN EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

*Hans J. A. van Ginkel
y Marco Antonio
Rodríguez Días*

las naciones más favorecidas, el tratamiento nacional y el reconocimiento y la acreditación.

Todo esto nos lleva a pensar, desde nuestro punto de vista, en la necesidad de reforzar la educación superior como un bien público, que está basado en tres principios: igualdad, continuidad y adaptabilidad. Para ello la CMES estableció en 1988 un valiente marco de trabajo. Cuando ejecutado apropiadamente, la educación superior podrá contribuir verdaderamente a un futuro mejor para todos en todos los países.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la acreditación se ha convertido en una cuestión de suma importancia para la educación superior por motivos bien conocidos: el desarrollo de nuevas tecnologías, los avances en la educación a distancia y virtual, la multiplicación de nuevos proveedores, los intentos por generalizar la transformación de la educación en una mercancía, la internacionalización de la educación superior (1) y, de resultas de todos estos factores, la necesidad de unos sistemas fiables que garanticen la calidad y la pertinencia de los organismos y los programas. Estas medidas son presentadas en el ámbito nacional, regional o internacional como si tuvieran por objetivo garantizar la calidad y proteger a países y estudiantes de los «malos productos educativos» y de los proveedores de servicios educativos fraudulentos.

Los sistemas de acreditación también son considerados un instrumento que permite a la educación superior hacer frente a las transformaciones que tienen lugar en la economía, la sociedad y la civilización, las cuales, en muchos aspectos, pueden ser consideradas más importantes que los cambios que ocurrieron en el mundo durante la Revolución Industrial. La piedra angular de esta evolución es el conocimiento. La creación de conocimiento y la forma en que se maneja, así como el control de la información, son herramientas fundamentales de que se valen los países desarrollados para lograr y afianzar su poder en un mundo globalizado. Sin embargo, la creación de conocimiento, así como su difusión y aplicación, también son esenciales para salvaguardar el futuro de los países en vías de desarrollo.

Hoy en día, en el ámbito económico existe una diferencia fundamental entre quien concibe los productos y su producción. La concepción está directamente vinculada a la investigación y el desarrollo está basado en la ciencia y en la codificación del conocimiento teórico. Puesto que la educación superior es el campo donde se lleva a cabo la investigación y se titulan los investigadores, parece ser esencial conseguir los requisitos de calidad adecuados. Esto se recoge en la Declaración que aprobaron los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, octubre del 1998), en cuyo Preámbulo se establece:

«Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más **a fundarse en el conocimiento**, razón de que la educación superior y la

investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones».

Esta evolución ha propiciado un cambio de valores. La solidaridad tiene tendencia a desaparecer. La competitividad es primordial. Los valores sociales, espirituales y colectivos corren el riesgo de ser sustituidos por unos valores y conductas comerciales, materialistas e individualistas. Chris Lorenz, un experto holandés, subrayó hace poco en Oxford:

«[...] el concepto de la *economía del conocimiento* no significa propiamente la reestructuración de la economía a partir del conocimiento científico. Todo lo contrario, significa que el campo de la producción de conocimiento se está “economizando”: ahora el *homo academicus* se inspira en el *homo economicus*. En comparación con la visión tradicional propia del Siglo de las Luces, la relación entre la ciencia y la economía ya no está representada como el ámbito en el que la ciencia demuestra su éxito aplicado, basado en la verdad, sino que la economía es considerada el campo que determina si la “producción intelectual” hace una contribución científica (o no). Ahora la economía se encarga de legitimar la actividad científica, o de descalificarla por no ser “rentable”».

Dado que éste es el contexto en el que la acreditación comenzó a tratarse como una cuestión acuciante, no resulta difícil entender que existen muchas razones por las que surgen interrogantes importantes y básicos acerca de este tema. Es preciso que concretemos cada vez más lo que queremos lograr exactamente. ¿Acreditación para qué?, ¿Para qué calidad?. ¿Qué tipo de calidad queremos en verdad? ¿Quiénes serán los guardianes del sistema y también en qué consistirán sus criterios? Antes de tomar cualquier decisión firme, es imprescindible plantear y responder adecuadamente a toda esta clase de preguntas (ver también Ginkel, 2006).

Las implicaciones de los conceptos de acreditación y de los métodos adoptados en este campo no son neutrales; repercutirán más allá de los ámbitos económico y financiero, influyendo, de un modo especial, en la vida cultural y política de instituciones y naciones. Muchos analistas consideran que estos métodos reflejan a menudo un concepto de la sociedad mundial en el que las personas que viven en países en vías de desarrollo son consideradas receptores pasivos en lugar de socios activos. Esta idea cobra más fuerza con la impresión de que las políticas adoptadas en los países ricos tienden a enfocarse hacia conservar su papel de exportadores de conocimientos —siempre y cuando les convenga—, así como la condición dependiente de los países en vías de desarrollo en lo que se refiere a la producción de conocimientos y tecnología.

Estos análisis no son nuevos; de hecho, en los últimos tiempos se han hecho observaciones similares en lo que se

refiere a la evaluación, cuando las amenazas contra la autonomía universitaria y la libertad académica eran frecuentes. José Dias Sobrinho, un célebre experto de América Latina, solía comentar que la evaluación comporta un concepto del mundo. Compartía esta opinión Nair Costa Muls, una socióloga titulada por la Universidad Católica de Louvain que, en el año 1993, afirmó:

«La evaluación no es neutral. No existe evaluación para la evaluación. La evaluación representa siempre un conjunto de interrogantes que tienen como referencia un proyecto definido previamente. Por consiguiente, no existe una definición única y universal de lo que es la evaluación, y tampoco del concepto subyacente de calidad».

Estos asuntos también se abordaron ampliamente en los debates que tuvieron lugar durante los preparativos de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998, que se celebró en la sede de la UNESCO en París. Durante varias décadas, la UNESCO y otros organismos internacionales, aunque cada uno con objetivos y propósitos diferentes, defendieron la evaluación a fin de mejorar la calidad y la pertinencia, así como aumentar la rendición de cuentas respecto a la sociedad como conjunto en todos y cada uno de los países. Cabe decir que lograron hacer valer sus ideas.

UN CONCEPTO MULTIDIMENSIONAL

De hecho, no fue nada fácil llegar al consenso de 1998, en el que los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior arguyeron que:

«[...] la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional, que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. *Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional.* Los protagonistas deben ser parte integral del proceso de evaluación institucional” (artículo 11.a) de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, UNESCO, París, 1998».

En esa época —el año 1998—, la idea de la evaluación se aceptó de forma consensuada. La valoración de las ins-

tituciones de educación superior pasó a ser en todas partes uno de los elementos clave de los análisis y las políticas de la educación superior. Se generalizaron las dudas sobre cómo se debía evaluar, garantizar y mejorar la calidad. Importantes sectores de la comunidad académica aceptaron la idea de la evaluación como instrumento para mantener y afianzar la calidad, la pertinencia y la rendición de cuentas, pero sin perder la autonomía y libertad. Un gran número de expertos e instituciones también reaccionaron contra el uso de la evaluación como un instrumento de punición.

Desde entonces, los procedimientos de acreditación (una práctica común en los Estados Unidos desde hace varias décadas), se sumaron a las evaluaciones internas y externas, como métodos utilizados para obtener una calidad y una pertinencia determinadas. No obstante, de inmediato surgieron otras polémicas y divergencias, en esta ocasión debido a los estándares que se pretendían utilizar como referencias para definir e identificar la calidad de las instituciones y los programas de educación superior. Además, el concepto relativo a la acreditación no era siempre muy obvio. Se propuso una definición en la *Encyclopaedia of Higher Education*, editada en 1992 por Burton Clark y Guy Neave, con la Asociación Internacional de Universidades, cuando C. Adelman señaló:

«La acreditación se refiere a un proceso de control y garantía de la calidad en la educación superior, por el que, como resultado de la inspección y/o de la evaluación, o por los dos, se reconoce que una institución o sus programas satisfacen los estándares mínimos aceptables».

El mismo autor informa que, en 1979, ya se habían definido nueve propósitos relativos a la garantía de la calidad en los Estados Unidos:

1. certificar que una institución ha cumplido los requisitos estipulados;
2. ayudar a posibles estudiantes a identificar los centros aceptables;
3. ayudar a las instituciones a definir la aceptabilidad de los créditos de transferencia;
4. ayudar a identificar instituciones y programas que puedan solicitar la inversión de fondos privados;
5. proteger a las instituciones de presiones tanto internas como externas que puedan perjudicarlas;
6. crear objetivos para la automejora de todos los programas y fomentar el incremento general de los estándares entre los organismos educativos;
7. implicar al cuerpo docente y al resto de personal de una forma muy estrecha en la evaluación y la planificación de la institución;
8. establecer criterios para la certificación y atribución de licencias profesionales, y mejorar el nivel de los cursos que ofrecen estas preparaciones (aunque tan solo, en parte, mediante la acreditación);
9. proveer una o varias consideraciones como base para determinar la elegibilidad para recibir ayuda gubernamental federal.

Es preciso subrayar que la acreditación debe ser considerada como el método para evaluar la calidad y la pertinencia de una institución o de un programa determinado de educación superior, permitiendo que sean reconocidos dentro de un sistema de educación superior existente (especificado).

Actualmente, las publicaciones que tratan acerca de la evaluación de la calidad y la acreditación son numerosas. En ellas se hace mención a los estándares y la rendición de cuentas, las diferencias en la acreditación institucional, la naturaleza de los procesos (voluntarios u obligatorios) y su organización jurídica (privada o pública, con o sin ánimo de lucro). En este informe únicamente podemos hacer referencia a algunos de los documentos que abordan este tema, y no se tratarán cuestiones de carácter técnico.

El concepto que dominó entre los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 estaba de acuerdo con lo que Gudman Hermens y Michaela Martin llamaron *adecuación a los objetivos* (un término que ya adoptó en 1985 el académico británico Christopher Ball) en contraposición a lo que definieron como el «enfoque basado en estándares». *En el enfoque basado en la adecuación a los objetivos, un sistema de acreditación debe ofrecer elementos para analizar la calidad del rendimiento de la institución y la pertinencia en la ejecución de sus misiones*. En cambio, en el enfoque basado en estándares que son a menudo detallados, y casi siempre imitando experiencias extranjeras, son utilizados para definir la calidad de una institución o de un programa.

De acuerdo con el concepto resultante de los debates que tuvieron lugar en la CMES, la educación superior debe satisfacer las necesidades y los objetivos de desarrollo de la sociedad, y también basar su orientación a largo plazo en los fines y necesidades sociales, entre los que se incluyen el respecto a las culturas y la protección del medio ambiente. Con este propósito, «la educación superior debe *reforzar sus funciones de servicio a la sociedad*, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados» (artículo 6.b de la Declaración anteriormente mencionada).

En cierta manera, estos cometidos fueron actualizados por las Naciones Unidas mediante la definición, en septiembre de 2000, de los objetivos del milenio (los llamados «Objetivos de Desarrollo del Milenio»), que son:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Prevenir el SIDA, malaria y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad medioambiental.
8. Crear una asociación mundial para el desarrollo.

La participación de las instituciones de educación superior en la consecución de estos objetivos podría contribuir, en el momento actual, a evaluar si una institución es pertinente. De todos modos, hoy en día este planteamiento no es el que está más respaldado, en especial en lo que se refiere a los organismos internacionales. Los vientos de cambio, desde principios de los noventa, coincidiendo con la aplicación de los principios del Consenso de Washington (la apertura de las economías, el reajuste estructural, la supresión de la inflación y del déficit público, la privatización), concebidos en el 1990 por el economista inglés John Williamson, abogan por la adopción de unos principios y unos estándares de excelencia como un instrumento para conseguir la calidad sin prioridad alguna en cuanto a sus vínculos con la pertinencia. Esta tendencia se consolidó con la aprobación del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) en 1994 y la creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC) en 1995.

En el terreno de la educación superior, la implantación del Consenso de Washington dio lugar a un mayor número de propuestas, tales como: una menor participación del Estado en gastos sociales; una reducción del volumen de inversiones públicas en la educación superior; una estimulación del desarrollo de la educación privada como instrumento para la igualdad; la priorización de los aspectos comerciales en detrimento de las consideraciones educativas; la aceptación de la educación superior como un bien comercial que es regulado de acuerdo con los principios que establece la Organización Mundial del Comercio (OMC).

En el mundo desarrollado, pero también en algunos países emergentes, un proceso de esquizofrenia está afectando un número considerable de instituciones públicas de educación superior. Desde el punto de vista interno, en los países donde están, es preciso que se las vea como unas instituciones públicas que ofrecen bienes públicos, pero en el ámbito internacional, sobre todo en cuanto a su relación con las instituciones del mundo en vías de desarrollo, actúan como proveedores de servicios comerciales y dan prioridad absoluta a los beneficios económicos, en lugar de promover el espíritu solidario basado en compartir el conocimiento. En vez de cooperación, el lema es competitividad.

La certificación de la calidad se ha hecho más compleja e involucra de una forma más directa valores que no poseen una naturaleza académica. Esta realidad ha suscitado algunos comentarios mordaces de Guy Neave, director del boletín de la Asociación Internacional de Universidades (Vol. 4, núm. 1, febrero de 1993). Después de apuntar que se ha metido la *calidad* en el «maletín de los problemas universales» y que el «mundo universitario se siente acosado por una multitud cada vez más numerosa y a menudo cacofónica de «garantizadores de la calidad», Neave concluye:

«[...] la cuestión que se oculta tras la calidad guarda una relación muy limitada con la *calidad* en sí. A decir verdad, está relacionada con quién fija los criterios que intervienen en su definición, y de ahí hacerse con el

control del núcleo del sector académico está solo a un paso».

El valor y la fuerza de la educación superior residen en su diversidad mundial. Por ello, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en el año 1998, subrayó la función de los organismos nacionales independientes en los ejercicios de evaluación y exigió que «con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional; además, subrayó que «los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional».

No sin razón, los convenios regionales de la UNESCO sobre la convalidación de estudios, diplomas y títulos (la primera para América Latina y el Caribe fue aprobada el 19 de julio de 1974) subrayan la riqueza y diversidad de los sistemas nacionales de educación superior como un valor clave, que se debe mantener y, más aun, impulsar. La calidad y la pertinencia de las instituciones de educación superior, junto con sus programas y diplomas, no pueden valorarse en función de unos modelos determinados, por muy perfectos que puedan parecer. En última instancia, deben ser evaluadas dentro de un contexto concreto, y en un momento determinado. La calidad no puede basarse en un modelo universal, y no puede surgir tan solo de la teoría y la abstracción ni, según las tentativas actuales hacia la comercialización, tener como criterio principal responder a los intereses del mercado. La calidad es el resultado de un conjunto de acciones que responden a unas necesidades sociales determinadas que existen en un momento muy concreto. La calidad verdadera está *hic et nunc* («aquí y ahora»), existe en unos contextos determinados.

Las convenios regionales fueron instrumentos realistas pero, al mismo tiempo, progresistas. Los estados miembros se percataron de que no era válido el antiguo sistema de equivalencias porque, tal como arguyó René Ochs, antiguo director de la División de Educación Superior de la UNESCO (hasta 1981), «la equivalencia percibida desde el punto de vista de una correlación perfecta de contenidos, duración y calidad de los estudios es, por supuesto, muy poco frecuente, dada la diversidad que existe de un país a otro». De hecho, la mayoría de los estados miembros consideraron que era imposible valorar la equivalencia dadas las necesidades, estructuras y contenidos tan dispares en la educación superior, y por este motivo se usó el término *reconocimiento*, que fue considerado más apropiado.

Puede parecer evidente que los servicios de educación transfronteriza requieran unos mecanismos de regulación multinacionales para mantener un nivel adecuado de calidad y pertinencia (los cálculos que se efectúan para la construcción de un puente, por ejemplo, son los mismos en todas partes); ahora bien, los reglamentos y su aplicación siempre estarán controlados por una persona o entidad. Los convenios regionales de la UNESCO, completados con una recomendación internacional (1993), ofrecen un marco para el diálogo y la concertación con los estados miembros. Es preciso actualizar los términos de referencia y las refor-

mas en sus métodos de aplicación. No obstante, proporcionan, si son capaces de mantener su compromiso de respetar la diversidad cultural de países y sistemas, un mejor punto de partida que los acuerdos rígidos y estrictos que no dejan espacio para la concertación, o las guías elaboradas esencialmente a partir de las experiencias y modelos del mundo desarrollado.

Hoy en día, se observa un silencio sobre estos principios, y es prevista la creación de mecanismos para definir la calidad más como una base para las equivalencias que para el reconocimiento. Durante este período caracterizado por la comercialización de la educación, también pueden beneficiar el comercio en lugar de ofrecer un servicio a la comunidad.

DEFINICIONES DE CALIDAD

Así pues, nos hallamos ante la mayor dificultad relacionada con la acreditación. ¿Qué es, exactamente, la calidad? No existen definiciones claras de lo que es la calidad ni del concepto de excelencia, que está relacionada con ella, y en este campo abunda el subjetivismo. Las definiciones suelen ser «tautológicas» o bien describen una situación relacionada con apenas algunas culturas.

De hecho, la aparente objetividad de muchas afirmaciones y presentaciones de métodos para lograr la calidad es incapaz de resolver este punto básico. Esto no es nada nuevo. En la inauguración de un simposio sobre la calidad en la educación superior en América Latina, en la Universidad de Los Andes (Bogotá, julio de 1985), la ex-ministra de Educación de Colombia, Doris Eder de Zambrano, subrayó: «La calidad es un término difuso, como la belleza o la bondad, que se presta a múltiples definiciones, y que se percibe en forma totalmente distinta por diversos grupos o individuos. Entran en esta percepción factores derivados de las necesidades de cada grupo y de sus expectativas en relación con el papel de la educación.».

Cuando abordó esta cuestión en 1992, Bikas C. Sanyal, un experto de la India que vive en Europa desde hace muchos años, tuvo que consultar la tercera edición del diccionario Webster, donde encontró que *excelencia* se define de la siguiente forma: «el estado de poseer buenas cualidades en un alto grado»; en la misma obra, el término *calidad* se define como «el grado de conformidad a un estándar».

En estas dos definiciones, parece ser que la conformidad con los estándares es presentada como un instrumento para identificar la calidad. Al profundizar más en la cuestión, y citando a Charles F. Carter, Bikas Sanyal, añadió: «La excelencia en el sistema de la educación superior significaría que el sistema reúne las características de conformidad con estándares en un alto grado, es decir hasta qué punto el programa ha conseguido los resultados deseados. Esto lleva a identificar los resultados u objetivos deseados de un sistema de educación superior [...]» Sería imposible encontrar un posicionamiento más claro que éste... Aun así, las preguntas que siguen abiertas son las mismas de antes: ¿cuáles son esos estándares?, ¿en qué se basan?, ¿quién los de-

fine?, ¿de dónde proceden? En resumen, la cuestión esencial es que la calidad en la educación superior no puede ser considerada «una conformidad a un estándar», puesto que se supone que la educación superior debe impulsar la creatividad y la innovación. (Ver Gínkel, 1994; 1995 a y b).

El especialista flamenco Dirk van Damme, uno de los expertos más prestigiosos que defiende conceptos como el «bien público global» y la necesidad de unos sistemas de acreditación internacionales y que fue una de las principales personalidades que contribuyeron a la fundación del proceso lanzado con el objetivo de establecer unos principios y un sistema de acreditación internacional, también se mostró muy rotundo al afirmar que lo más importante era «el desarrollo y la aceptación a escala mundial de una definición común del significado que tiene actualmente la calidad en la educación superior». Tras proponer, especialmente en el terreno internacional, sistemas detallados para la acreditación, con la calidad como la principal razón de ser, este experto se siente obligado a reconocer que es preciso ahondar en este concepto o para expresar este hecho de otra manera, reconocer que el concepto de calidad no es evidente.

Existe, pues, un problema real. Los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, 1998), que ratificaron los debates que tuvieron lugar en todo el mundo antes de esta conferencia, indicaron cuáles eran los elementos necesarios para integrar el concepto de la calidad en su conjunto. En este sentido, también siguieron la línea descriptiva y se refirieron a la calidad en tanto que un concepto multidimensional que comprende todas las principales funciones y actividades de la educación superior. Sin embargo, no sólo adoptaron un talante descriptivo, sino que se embarcaron en vincular los conceptos de la calidad y la pertinencia de un modo pragmático y realista.

Además, debatieron e hicieron recomendaciones, que si bien hasta el momento no han atraído la atención de los expertos y las autoridades responsables de las políticas en instituciones de educación superior, sí merecen tenerla. Examinaron centenares de documentos, pero tan solo aprobaron dos; uno fue la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, cuyos principios fueron aprobados y que sirvió de base para crear un marco general, y el otro fue el *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. El primer documento tiene una naturaleza más bien permanente, mientras que el segundo presenta propuestas para tomar medidas concretas adecuadas al tiempo en que fueron formuladas y adoptadas.

Entre otras sugerencias, este segundo documento recomienda que los centros de educación superior, junto con la sociedad pública y civil, deberían definir (o redefinir) sus misiones. Todos los actores implicados en la educación superior deberían ser llamados a participar en esta actividad. Unos cometidos claros, tareas delimitadas, que hayan sido definidas en un inicio por todos los sectores de la universidad de forma autónoma y aprobadas por la sociedad a la que supuestamente sirven las instituciones, pueden ser uti-

lizados por ellas como estandartes. Estas misiones se deberían presentar como los objetivos que se deben conseguir, y que además pueden crear las condiciones necesarias para llevar a cabo evaluaciones adecuadas, comparando lo que realmente logran las instituciones con lo que la totalidad de la sociedad espera de ellas durante un período concreto de su historia. En otras palabras, este mecanismo permitiría elaborar los estándares de forma más eficaz, así como introducir un elemento de comparabilidad adaptado a cada institución y de acuerdo con las misiones que hayan definido de un modo autónomo.

Este planteamiento difiere de las pautas comunes que instan a las instituciones de educación superior a buscar unas prácticas externas, con la esperanza de adaptarlas a sus realidades, olvidándose que a menudo no guardan relación alguna con las fuentes culturales de la institución ni con las necesidades sociales de la sociedad con la que están vinculadas las instituciones de educación superior. Sin duda, éste es el gran reto para la sociedad actual en cuanto a la adopción de unos sistemas de acreditación y evaluación.

Es obvio que, si se habla largo y tendido con todos los sectores de la sociedad, el debate será más abierto y los miembros de la comunidad académica, incluso antes de tomar una decisión acerca del modelo de universidad que desean, participarán en debates concretos a fin de construir una sociedad mejor en un país, una región y en todo el mundo. No debemos olvidar, incluso si nos adaptamos a la situación del mundo actual y al nacimiento y consolidación de la sociedad del conocimiento y la globalización, la propuesta de uno de los fundadores de la UNESCO, el filósofo francés Jacques Maritain, quien creía que los países debían definir su proyecto para un «ideal histórico», esto es, el proyecto de una nación, dirigido a construir una sociedad más justa.

INICIATIVAS MÁS DESTACADAS

Hasta ahora, hemos descrito el contexto en que el reciente debate acerca de la acreditación se lleva a cabo y hemos tratado de identificar las dificultades y los principales retos que se presentan al definir la calidad en situaciones concretas. En este apartado nos centraremos en algunas de las iniciativas más destacadas que se han emprendido.

¿Por qué los organismos internacionales se muestran tan interesados en este asunto? En realidad, muchos sucesos tienen lugar a la vez, y a menudo resulta difícil comprender las interacciones entre los elementos que aparentemente no guardan relación alguna, pero que, en efecto, comparten algunas bases y fines. Cabe mencionar los tres procesos que han influido notablemente en la cuestión que tratamos, y que guardan entre sí una relación muy estrecha:

1. La Declaración de Bolonia y su rápida evolución. La Declaración de Bolonia incumbe directamente a Europa, pero sus repercusiones son pertinentes para todo el mundo, ya que parece ser que algunas organizaciones

internacionales han decidido transformar este proceso en un modelo para el mundo entero.

2. La definición de unas directrices para la creación de un sistema de acreditación internacional y sus repercusiones en los instrumentos que ya existen, como los Convenios de la UNESCO sobre la convalidación de estudios, diplomas y títulos de enseñanza superior y la postura de las asociaciones universitarias.
3. La presencia y la influencia de la OMC en el terreno de la educación superior, y especialmente en los temas relacionados con la acreditación.

LA DECLARACIÓN DE BOLONIA

Al principio, la Declaración de Bolonia, que fue precedida por la Declaración de Bolonia del 25 de mayo de 1998, era una declaración política; en cambio, en la actualidad constituye una especie de acuerdo entre más de treinta países europeos. Su propósito es reformar la educación superior en estos países de un modo consecuente, y su objetivo último es crear un único sistema europeo con una mayor competitividad. Los dirigentes encargados de esta iniciativa tomaron en consideración varios factores:

- Actualmente, un mayor porcentaje de los nuevos conocimientos tienen lugar fuera de Europa.
- el acceso a la educación superior todavía es bajo en Europa, sobre todo en comparación con otras regiones desarrolladas.
- Europa no es muy eficaz a la hora de transformar el conocimiento académico en innovación en el campo económico.
- Varios países de otras regiones se están convirtiendo en destinos más atractivos para estudiantes procedentes de países en vías de desarrollo, e incluso muchos europeos abandonan el continente para formarse en otras partes del mundo.

La Declaración de Bolonia no es un tratado internacional ni una ley, no posee el formato de los instrumentos normativos tradicionales tales como declaraciones, recomendaciones o convenios, pero a pesar de ello es vigente en toda Europa y, por medio de los mecanismos de cooperación, su influencia se ha extendido a otras regiones, en especial a América Latina y África. Desde el punto de vista jurídico, no tiene un efecto vinculante, pero la realidad es otra.

Puede surgir el interrogante de si se trata de una nueva metodología en las relaciones internacionales. Elaborar un tratado es un proceso muy largo; exige la implicación de los parlamentos y a menudo de la sociedad civil, y el camino hasta lograr un acuerdo adecuado está sembrado de deliberaciones y debates en la prensa. Las normas por las que se rigen los organismos internacionales a veces son pesadas y complejas. La elaboración de una declaración por parte de un grupo de ministros designados a tal fin, y su entrada en vigor automática, parece ser mucho más fácil y eficaz; el control es menor, los parlamentos y las sociedades civiles no están implicados, y es posible efectuar los

cambios y las adaptaciones durante el proceso de ejecución. Esta metodología, por supuesto, plantea dudas sobre la naturaleza democrática del proceso, pero hasta ahora no parece que haya suscitado inquietud ni en los parlamentos ni en los círculos académicos.

El conjunto de reformas estructurales que impulsó la Declaración de Bolonia se están llevando a cabo con mucha rapidez, y en el 2003 se acreditaba que 80 % de los países que habían firmado la Declaración ya habían adoptado el sistema de 3 + 2, así como el sistema de créditos. El éxito que ha comportado su puesta en marcha es palpable y no cabe la menor duda de que los cambios y las reformas facilitarán la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, así como la convalidación de estudios y diplomas. La impresión general es que, a pesar de algunas dificultades (por ejemplo, cómo evaluar el trabajo que realizan individualmente los estudiantes en casa, bibliotecas o laboratorios) relacionadas con la concesión de créditos, el proceso marcha tranquilamente y es considerado irreversible.

Entre los cambios estructurales que han obtenido un amplio consenso, o por lo menos una gran aceptación, en la actualidad en Europa, cabe destacar:

- la adopción de un sistema de titulaciones fácil de interpretar y comparar;
- la adopción de un sistema basado en dos ciclos principales (cursos de grado y de posgrado) o un sistema básico de tres ciclos (3 + 2 + 4), que corresponde a las titulaciones de licenciatura, master y doctorado, de acuerdo con el sistema utilizado en Estados Unidos ;
- la creación de un sistema de créditos, que se pueden obtener no sólo a través de cursos tradicionales, sino en entornos externos a la educación superior;
- el fomento de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo;
- la promoción de la dimensión europea en la educación superior;
- la promoción de la cooperación europea en la garantía de la calidad.

Es importante señalar que la promoción de la cooperación en la garantía de la calidad es uno de los factores clave para reforzar la convergencia entre las instituciones en toda Europa. La transferencia de créditos, por ejemplo, supone necesariamente que se analicen los contenidos y métodos de aprendizaje, lo que explica por qué los ministros en cuestión optaron por establecer unos caminos convergentes para la evaluación, la garantía de la calidad y la acreditación.

Llegados a este punto, cabe hacer hincapié en algunas cuestiones. No se debe olvidar que, cuando se activó este proceso, el ministro francés Claude Allegre dejó claro que Francia y Europa estaban perdiendo terreno ante los Estados Unidos, Australia y otros países. El modelo exportador de dichos países fue presentado como un ejemplo a seguir, lo que supuso un cambio en la manera en que Francia y Europa en general solían contemplar la cooperación.

Hace poco (2006), el experto holandés Chris Lorenz afirmó:

«Los representantes de la Unión Europea han señalado que el «valor de exportación» de la educación superior en los Estados Unidos asciende a cientos de millones de dólares anuales, mientras que en Australia la educación superior incluso ocupa un quinto puesto en lo que se refiere al valor total de exportación. En vista de estos «éxitos», la Unión Europea ha llegado a la conclusión de que la inferioridad europea en el mercado educativo mundial ya es intolerable. A partir de las presuposiciones acerca de la «economía del conocimiento» y la «sociedad del conocimiento», la Unión Europea concluyó de forma casi inevitable que la educación superior en Europa debía proponerse, como máximo objetivo, ¡ser la «más dinámica» y «más competitiva» del mundo!».

Éste es uno de los mayores obstáculos a la puesta en marcha del proceso de Bolonia: ¿cómo se debe establecer una convergencia basada en el modelo de Estados Unidos y, al mismo tiempo, respetar, en lo que se refiere a los contenidos y según el deseo expresado por las universidades europeas, la diversidad cultural y la pertinencia de las misiones de las instituciones de educación superior en el espacio europeo?

Todavía no han sido analizados lo suficiente los riesgos que comporta adoptar no solamente unos métodos estructurales y organizativos basados en el modelo de Estados Unidos, sino también unos contenidos pensados para adecuarse a diferentes contextos culturales. Existe, por tanto, un riesgo real de dar un paso atrás hacia la adopción de un sistema de equivalencias basado exclusivamente en un modelo único, en vez de un sistema de convalidaciones que respete las diferencias.

Es bien sabido que, hace treinta años, tuvo lugar un proceso semejante en América Latina, que tuvo éxito en algunos aspectos y fue problemático en otros. Esto debería instar a la Comisión Europea y a las universidades europeas a llevar a cabo estudios monográficos sobre la puesta en marcha de estas reformas en universidades tales como la Universidad de Costa Rica, la Universidad de Concepción (Chile), la Universidad de los Andes (Colombia), la Universidad de Brasilia y la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). En cambio, parece que los dirigentes europeos actúan como si América Latina no tuviera ningún tipo de experiencia en este campo. Se solicita ahora que sus comunidades académicas se adapten automáticamente a las nuevas estructuras europeas, con los mismos ciclos y grados, con programas con la misma duración, hasta lograr los mismos contenidos, y —este aspecto es crucial— con los mismos mecanismos para controlar el personal académico, así como evaluar cursos y programas.

Igualmente importante es la necesidad de fundar una Europa de ciudadanías, basada en actitudes humanistas y en la tolerancia. Los recientes resultados electorales que se han obtenido en algunos países (España e Italia), los resultados del referéndum sobre la constitución europea que se han registrado en Francia y los Países Bajos, así como los disturbios que se han producido en Francia, han sido consi-

derados por un gran número de analistas como una señal de que las políticas neoliberales han ido demasiado lejos, de que la ciudadanía ha caído en el olvido y de que se han rebasado los límites razonables.

Sin embargo, esta perspectiva no cobra una importancia clara en las acciones que Europa emprende para crear un espacio académico común. Deberíamos tener presente lo que solía decir Federico Mayor (1998) en su etapa como director general de la UNESCO:

«[...] una economía de mercado, quizá, pero una sociedad de mercado, una democracia de mercado, ¡no! Es la gente, y no el mercado, la que debe decidir cuáles son sus prioridades. La pobreza y la exclusión, ya sea geográfica, económica o cultural, son la mismísima raíz del conflicto, del comportamiento extremista, de la frustración y de la radicalización. La exclusión es la primera causa de los flujos masivos de emigración. Las economías de mercado no han cumplido su compromiso de facilitar el desarrollo endógeno en los países en vías de desarrollo. Esto significa que debemos defender nuestra sociedad y nuestra democracia, a fin de garantizar que es enteramente participativa y representativa».

Un factor esencial que debe contemplar la estrategia dirigida a modernizar los sistemas europeos también es la integración y la armonización con el mundo laboral. Si esto no se lleva a cabo, las universidades formarán a personas que, sin duda, estarán condenadas al desempleo, cuyo índice ya ha alcanzado unas cotas demasiado elevadas en muchos países europeos, como en otras partes del mundo, donde la precariedad se ha convertido en una pandemia. Aun así, los datos revelan que en el 2003 la tasa de desempleo entre la población en edad activa de la Unión Europea era un 4 % inferior entre la población con un alto nivel educativo que para el conjunto de la población, y un 7,5 % inferior entre aquellas personas que no terminaron la educación secundaria de primer ciclo.

Una titulación de educación superior aun es considerada esencial para adquirir habilidades o aptitudes en el mundo moderno. Ahora bien, las instituciones de educación superior no pueden formar a estudiantes solamente para las necesidades de la vida actual. Si las instituciones de educación superior actuaran de este modo, los diplomas quedarían obsoletos de inmediato. Si bien es preciso prever unos programas de educación continua, los estudiantes deben aprender a aprender, aprender a ser y aprender a tomar iniciativas, además de aprender a convivir. Aunque se empleara un vocabulario bastante diferente, todas estas ideas se recogieron en los convenios regionales de la UNESCO, y fueron enfatizadas con convicción en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Para poder formar a una personalidad con estas aptitudes, las instituciones de educación superior deben desempeñar un papel en tanto que observatorio, estudiando el funcionamiento de sus sociedades, analizando su evolución e investigando con la utilización de métodos prospectivos.

DIRECTRICES Y UN SISTEMA INTERNACIONAL DE ACREDITACIÓN

Desde que la comunidad académica y los sectores educativos de diferentes gobiernos descubrieron en el año 1999 la presencia del AGCS y la OMC, y se interesaron por su ejecución, se han emprendido varias iniciativas para abordar el nuevo entorno, en su mayoría, de hecho, con el objetivo de aceptar la aplicación de los principios del AGCS, que algunos consideran inevitable.

Se puede afirmar que la comunidad académica en general tan solo descubrió el AGCS y fue consciente de sus repercusiones en 1999. Sin embargo, a principios del 1995, se fundó una organización destinada a tratar la educación transfronteriza con el nombre tan sugerente de GATE – Global Alliance for Transnational Education (Alianza Global para la Educación Transnacional) – por su proximidad con GATS –Global Agreement for Trade in Services–. Su fundador oficial fue Glenn R. Jones, miembro de la Jones International Ltd, una poderosa empresa del sector de la televisión por cable interesada también en la venta de productos educativos. La conferencia inaugural de este organismo tuvo lugar en Londres en septiembre del 1996, y Glenn Jones fue el encargado de iniciarla. Uno de los ponentes más destacados fue John Daniel, entonces rector de la Universidad Abierta del Reino Unido. Entre los participantes, aparte de los representantes de la Universidad Abierta del Reino Unido, asistieron representantes de la Universidad de Monash en Australia, del Comité Asesor del Centro Europeo de Enseñanza Superior (CEPES), situado en Bucarest (Karin Berg) o de la OCDE (Kari Hypponen). Asimismo, acudieron representantes de países en vías de desarrollo, como María José Lemaitre, del Consejo Nacional de Acreditación de Chile, y Johan Brink, de la Comisión de Rectores de Universidades (Sudáfrica). La mayoría de ellos fueron designados miembros del consejo de la GATE.

La GATE redactó un conjunto de principios de educación transfronteriza que presentó en la Conferencia de Londres, colaboró con el Área de Servicios de la OMC y lanzó un proceso de certificación propio. Como es natural, a pesar de la participación de instituciones de educación superior, incluso algunas procedentes de países receptores, la GATE era considerada una propiedad de una empresa internacional, que de pronto se convirtió en la suministradora de productos educativos y también en la entidad certificadora de calidad de los mismos productos. La GATE organizó una importante conferencia en París una semana antes de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (del 30-9-1998 al 2-10-1998), que estuvo rodeada de polémica. Esta conferencia fue copatrocinada por el CEPES (Bucarest) y la OCDE, la recepción inaugural tuvo lugar en la embajada australiana en París y de nuevo se abrió con un discurso de Glenn R. Jones, al que siguieron los de los representantes del CEPES y la OCDE. Acto seguido se organizó un debate sobre el planeamiento regional y nacional con miembros de la Fundación Soros y de KPMG Internacional, y también de Finlandia (Kari Hypponen-OCDE), de

Canadá (Jane Knight), de los Países Bajos (de Wit) y de Hong Kong (Nigel French). Glenn Jones ofreció un banquete a los asistentes en el palacio de Versalles.

Era fácil augurar un conflicto entre los diferentes papeles que la GATE intentaba desempeñar. No daría resultado tal como todo se había organizado, y de hecho la entidad «implosionó». En el 2002 Van Damme hizo en Washington las siguientes declaraciones: «La Alianza Global para la Educación Transnacional (GATE) fue fundada en tanto que una alianza de instituciones, organismos para la garantía de la calidad, organizaciones estatales y empresas con el propósito de idear unos procedimientos de acreditación para centros que ofrecieran programas de educación superior transnacional. Con un cambio radical en su gobierno y el predominio de los intereses de Jones International como empresa, los actores implicados con un bagaje académico abandonaron la iniciativa [...]. Hoy en día quien consulte la página web de la GATE verá que “Jones International transfiere la GATE a la Asociación Estadounidense de Aprendizaje a Distancia”».

La idea de proponer de nuevo un conjunto de principios por los que se rigiera la educación transnacional se puede examinar a través del análisis de un proceso importante que se ha llevado a cabo a escala internacional desde el 2001, con gran resolución y eficacia, al parecer con vistas a crear las condiciones adecuadas para trazar un sistema internacional de acreditación o, por lo menos, idear un marco para los organismos implicados en el proceso de acreditación. De nuevo la OECD participa activamente en este proceso, que empezó a ser debatido en la propia UNESCO cuando John Daniel era subdirector general de educación. Su máximo objetivo aparece como una solución para muchos problemas,¹ pero algunos retos importantes permanecen ocultos.

Durante la Conferencia General de la UNESCO que tuvo lugar en el 2005, los estados miembros admitieron que existía un documento sobre «las directrices para la garantía de la calidad en la educación superior transfronteriza», pero no lo aprobaron. La Conferencia General tomó nota «que el Director General planeaba editar las directrices como un documento del Secretariado» (Resolución adoptada en el Informe de la Comisión II en la reunión plenaria número 17, en 19 de octubre de 2005). Más adelante, en diciembre del 2005, la OCDE aprobó el mencionado documento, sin oponerle ninguna restricción. En él se exponen con claridad las opiniones que tienen los autores sobre la situación de la educación superior en un período de educación transnacional, y también se describe que la importancia de la educación superior transfronteriza ha aumentado de forma considerable desde la década de 1980.

Se tuvieron en cuenta varias observaciones críticas presentadas durante su elaboración, incluso lo que la delegación japonesa dijo en la OMC, según la que la existencia de verdaderas fábricas de diplomas era inaceptable. Las críticas procedentes de regiones como América Latina, que condenaban el hecho de que instituciones extranjeras ofrecieran programas que carecían de calidad, o bien de una calidad inferior a los que ofrecían los países

de origen, también se tomaron en consideración al redactar el texto. El documento reconoce el papel crucial que ejercen las organizaciones no gubernamentales, tales como asociaciones de educación superior, organizaciones de estudiantes, entidades para la convalidación y evaluación de diplomas y también centros profesionales de acreditación a la hora de consolidar la cooperación internacional para la garantía de la calidad en la educación superior transfronteriza.

El documento llegó a ser, en muchos aspectos, «políticamente correcto». Sin embargo, no subraya el peso que tienen la pertinencia y el compromiso social de las universidades. Apenas alude a la pertinencia y parece ser una especie de formalidad para responder por adelantado a las críticas procedentes de los países receptores. Además, el documento es, sin duda, eurocéntrico (según la tradición de la UNESCO, Europa comprende Estados Unidos, Canadá e Israel).

Los organismos que velan por la garantía de la calidad y la acreditación están invitados a «aplicar los principios que se recogen en los actuales documentos de ámbito internacional acerca de la educación superior transfronteriza como la UNESCO (CEPES)/Consejo de Europa, Código Europeo de Buenas Prácticas en Educación Transnacional» [17.e)]. Se recomienda a las instituciones/centros suministradores de educación superior transfronteriza «que, cuando lo estimen pertinente, empleen códigos de buenas prácticas como el Código de Buenas Prácticas en Educación Transnacional, de la UNESCO/Consejo de Europa, así como otros códigos pertinentes como la Recomendación sobre los Criterios y Procedimientos para la Evaluación de Titulaciones Externas, elaborado por la UNESCO/Consejo de Europa». Cabe esperar que los centros de convalidación académica «se valgan de códigos de buenas prácticas como la Recomendación sobre los Criterios y Procedimientos para la Evaluación de Titulaciones Externas, a cargo de la UNESCO/Consejo de Europa...».

La Asociación Internacional de Universidades, junto con otras treinta y cinco asociaciones regionales y nacionales, optaron por publicar otro documento, que lleva por título «Sharing Quality Higher Education across Borders: A Statement on behalf of Higher Education Institutions Worldwide». Si bien no se opone al primero, sin duda trata de subrayar la importancia que tiene hoy la pertinencia para la educación superior, ¡lo que representa una gran diferencia!

Este documento se muestra contrario a las limitaciones que presentan los marcos comerciales en el campo de la educación superior, lo que «puede tener unas consecuencias no previstas que pueden perjudicar los cometidos (de la educación superior)» y al parecer recoge con mayor fidelidad la postura de las instituciones académicas. El responsable institucional de esta manifestación es la Asociación Internacional de Universidades, cuya sede se encuentra en las oficinas de la UNESCO, y comparten y reconocen el documento las siguientes instituciones:

- Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF).
- Consejo Americano de Educación (ACE), EE.UU.

- Asociación de Universidades Africanas (AAU).
- Asociación de Universidades Árabes (AUA).
- Asamblea Nacional de Rectores del Perú.
- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Colombia.
- Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México.
- Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Uruguay.
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP).
- Asociación de Universidades de Bangladesh.
- Asociación de Universidades y Escuelas Universitarias del Canadá (AUCC).
- Asociación de Universidades de los Países Bajos (VSNU), Países Bajos.
- Comisión de Rectores y Directores, Sri Lanka.
- Grupo Compostela de Universidades, España.
- Conferencia de Escuelas Superiores, Francia.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), Ecuador.
- Consejo de Rectores de Universidades de Brasil (CRUB), Brasil.
- Consejo de Rectores de Universidades de España, España.
- Consejo Superior Universitario de América Central (CSUCA).
- Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD).
- Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA), EE.UU.
- Asociación Universitaria Europea (EE.UU.).
- Asociación Internacional de Presidentes de Universidad (IAUP).
- Asociación de Universidades de Ciencias Aplicadas de los Países Bajos (HBO-raad), Países Bajos.
- Educación Superior de Sudáfrica (HESA).
- Asociación Hispánica de Colegios Universitarios y Universidades (HACU), EE.UU.
- Comisión de Directores de Universidades (HUCOM), Hong Kong
- Asociación Internacional de Universidades (IAU).
- Federación Internacional de Universidades Católicas (IFCU), Francia.
- Foro de Rectores de Universidades de Indonesia (IURF).
- Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe.
- Organización Universitaria Interamericana (OUI).
- Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado (REDIBEP).
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Rectores de Ghana (VCG), Ghana.

El proceso para crear un sistema internacional de acreditación conlleva algunos riesgos que, aunque no se traten, son evidentes:

1. También en este caso, no se siguieron los métodos tradicionales para la aprobación de los instrumentos normativos internacionales. Si bien, desde un punto de vista oficial, el documento del que la Conferencia General de la UNESCO debidamente tomó nota y que la OCDE aprobó, no es vinculante, pero en la práctica se está estimulando la aplicación de medidas como si las directrices fueran un instrumento normativo oficial. En julio del 2005, en un foro que organizó el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) en París, se anunció que los países deberían presentar un informe a la UNESCO y la OCDE acerca de la ejecución de dicho documento.
2. No se subrayan elementos importantes para el desarrollo de sistemas de cooperación fundados en la solidaridad. No se facilita una información clara acerca de quién se encargará de la acreditación si se definen los sistemas internacionales —tal como se propuso en el año 2001 al inicio del proceso—, ni sobre su autoridad o convalidación. Se dirigen recomendaciones positivas a los organismos que evalúan la calidad y la acreditación, se les urge a que respeten la diversidad cultural, pero tampoco en este caso se sabe con certeza quién coordinará el proceso, y según qué criterios lo hará. Es obvio que el documento se mejoró a lo largo de su elaboración, pero el objetivo final del proceso sigue siendo, al parecer, el afianzamiento de la creación de un sistema internacional de acreditación, que pueda facilitar la aplicación de las normas relacionadas con el reconocimiento y la acreditación del AGCS.
3. Se urge con apremio a las regiones a revisar los convenios regionales de la UNESCO acerca de la convalidación de estudios y diplomas; no obstante, este planteamiento corre el peligro de ser eurocéntrico, ya que los modelos de normativas que son objeto de debate se redactaron de forma exclusiva en el Convenio europeo entre el Consejo de Europa y la UNESCO (Lisboa, 1997), por lo que reflejan las decisiones que tomaron los países europeos. En vez de instar a las regiones a adoptar o adaptar el convenio europeo, se les debería urgir a actualizar sus convenios regionales de acuerdo con sus necesidades, así como a participar en la revisión de la Recomendación internacional para la convalidación de estudios y diplomas, cuyos principios pueden ser utilizados para buscar un acuerdo internacional sobre esta cuestión. Como es natural, el contenido de estos convenios debe ser analizado a la luz de realidades actuales y es preciso realizar un esfuerzo, por ejemplo, para trazar unos métodos concretos y fiables a fin de evaluar los conocimientos que proceden de fuera del sistema educativo, en especial del mundo laboral.
4. Un elemento importante que puede que no hayan sabido llevar a la práctica los comités de ejecución de los convenios sobre la convalidación y los diplomas son, precisamente, las disposiciones relativas a la preparación para el mundo laboral, puesto que es necesario reconocer el valor del conocimiento y la experiencia que se adquiere fuera de las escuelas, sobre todo a través del au-

toaprendizaje y las actividades profesionales. El fomento del aprendizaje permanente, la democratización de la educación y la adopción y aplicación de una política educativa deben tomar en consideración los avances estructurales, económicos y tecnológicos, así como los cambios sociales y los entornos culturales de cada país.

El mundo laboral no debe ser considerado sinónimo del mundo empresarial. Es preciso que las universidades sean modernas y dispongan de una maquinaria administrativa eficaz, y aunque el objetivo de las empresas acostumbra a ser la obtención de beneficios, las instituciones de educación superior deben fijarse unos propósitos mucho más amplios, como los de índole humanitaria, por ejemplo. Además, en vista de la importancia que tienen los trabajadores y la necesidad de establecer vínculos con el conjunto de la sociedad, no se debe contemplar el mundo laboral con estrechez de miras. Es necesario que haya una cooperación con empresas tanto públicas como privadas —teniendo en cuenta el estado actual de la economía—, pero esto no ha de perjudicar los objetivos a largo plazo de la educación superior, y no puede guiarse exclusivamente por los intereses a corto plazo y fluctuantes del mercado; en caso contrario, perderán su relevancia y no podrán ser consideradas instituciones de calidad. Asimismo, si los requisitos se basan solamente en las necesidades actuales de la industria y el comercio, los resultados serán insatisfactorios a la larga. (Sobre la función crucial de las universidades, ver también Ginkel, 2006).

Si se llevan a cabo reformas de los convenios, debemos señalar que, según las observaciones realizadas sobre su puesta en marcha desde la década de los setenta, los comités de ejecución se reúnen sólo una vez cada dos años (en ocasiones con menor frecuencia), sus miembros no son permanentes y a menudo no conocen a fondo el tema que abordan. Las universidades y sus asociaciones no forman parte de estos comités y se les invita a participar en reuniones únicamente en calidad de observadores. Si tenemos en cuenta que, en muchas partes del mundo, las universidades, según la ley, deberían gozar de autonomía y libertad académica, el hecho de que se las mantenga alejadas de estos comités conviértelos unos órganos absolutamente ineficaces. Es indispensable que las universidades formen parte de ellos en calidad de miembros de pleno derecho.

Al implicarse en este proceso, tanto las autoridades educativas como la comunidad académica deben ser conscientes de su naturaleza y estar bien informadas de cuáles son sus principales objetivos, como se han ido definiendo desde que el proceso se puso en marcha en los años 2000 y 2001. El material de referencia básico en este caso es, por un lado, el informe introductorio que el profesor van Damme elaboró para la reunión de expertos celebrada en París en septiembre del 2001 y, por el otro, el documento de la OMC sobre los servicios educativos publicado el 23 de septiembre del 1998 (S/C/W/49). Justamente en este documento, la Secretaría de la OMC presenta un conjunto de elementos para que la educación superior sea considerada

un servicio comercial y plantea preguntas tales como: ¿cómo se puede evitar que los problemas derivados de la no-convalidación de diplomas o títulos concedidos por proveedores extranjeros frustren los beneficios previstos en el acceso al mercado?

El sitio web de la OCDE (www.oecd.org) también proporciona información útil para entender todo este proceso. Así, por ejemplo, contiene un texto ilustrativo que es presentado como un prólogo a las directrices aprobadas por la propia organización:

«Las Directrices para la provisión de la calidad en la educación transfronteriza ofrecen un marco internacional que protege a los estudiantes y a otros grupos de interés de la oferta de poca calidad y de unos proveedores de dudosa reputación. Su propósito es garantizar el desarrollo de una educación superior transfronteriza de calidad que satisfaga las necesidades humanas, sociales, económicas y culturales. Las directrices estipulan de qué modo pueden compartir responsabilidades, a la vez que respetan la diversidad de los sistemas de educación superior, los gobiernos, las instituciones/proveedores de educación superior, las entidades estudiantiles, los organismos de acreditación y de garantía de la calidad, y los organismos de reconocimiento académico y profesional del país proveedor y el receptor. Dichas directrices fueron elaboradas en colaboración con la UNESCO, organismo que también las ha publicado bajo la responsabilidad de la Secretaría en virtud de la decisión de la 33.ª sesión de su Conferencia General, que tuvo lugar en octubre del 2005. El texto fue elaborado a lo largo de tres reuniones de redacción a las que estaban invitados todos los países del mundo, así como varias organizaciones no gubernamentales. Estas reuniones fueron presididas por Jan Levy (Noruega), Mala Singh (Sudáfrica) y Anthony Stella (India) como vicepresidentes. Las directrices fueron aprobadas el 2 de diciembre de 2005 por el Consejo de la OCDE. En el seno de la OCDE, la elaboración de las directrices fue iniciada en el 2003 por el Consejo de Administración del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CERI) como un seguimiento del trabajo realizado en el ámbito de la internacionalización y comercio de la educación superior. Entonces la Comisión de Educación asumió la responsabilidad de aplicarlas. Bernard Hugonnier y Kurt Larsen iniciaron el proyecto, que fue dirigido por Keiko Momii. Una parte del proyecto fue financiada por el Departamento de Educación, Ciencia y Formación de Australia, el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón y el Ministerio de Educación e Investigación de Noruega. Las directrices han sido publicadas bajo la responsabilidad de la Secretaría General de la OCDE [OCDE, 2005]».

En el preámbulo, la OCDE también agradece el trabajo realizado por su personal y la colaboración fructífera de miembros de la División de Educación Superior de la UNESCO, en especial Stamenka Uvalić-Trumbić y Zeynep Varoğlu.

En todos los debates, el denominado modelo de acreditación norteamericano, de hecho el modelo de Estados Unidos, fue analizado y presentado como una buena práctica, puesto que la descentralización que defiende permite a las instituciones de educación superior tomar un papel más activo en el proceso. En el año 2005, una comisión de educación superior del Departamento de Educación propuso suprimir los acreditadores regionales de los Estados Unidos y sustituirlos por un organismo acreditador nacional, quizá una fundación que el Congreso podría crear para sustituir el sistema actual. En un documento encontrado en internet (<http://www.insidehighered.com/news/2006/03/accredit>), recuperado el día 13 de abril de 2006, se mencionan los motivos de dicha propuesta: la falta de transparencia, unos estándares insuficientes y laxos y una regionalización anticuada. Para aclarar este último punto (regionalización fuera de moda), el documento sostiene que «la tecnología ha convertido en obsoleto el pintoresco planteamiento jurisdiccional» y «cada vez más estudiantes se trasladan a otro estado para completar su educación y matricularse en varias instituciones, a menudo al mismo tiempo».

Las reacciones de expertos y organismos de los Estados Unidos no se hicieron esperar. Consideran que esta iniciativa podría atentar contra la diversidad del sistema por el que se rige Estados Unidos y representar una amenaza a sus múltiples sistemas culturales. Una agencia nacional podría «socavar la fortaleza y la diversidad de la educación superior estadounidense», afirma Judith S. Eaton, presidenta del Consejo de Acreditación de la Educación Superior. Para Eaton, la creación de unos estándares de calidad a escala nacional podría hacer que las instituciones universitarias se sintieran presionadas a ser más semejantes entre ellas.

Este argumento parece convincente. Así pues, para volver a los debates sobre la internacionalización de la acreditación, nos podríamos preguntar de qué forma influyen los estándares de calidad internacionales en las instituciones de educación superior de los Estados Unidos. ¿Y en las instituciones de los demás países?, ¿de qué modo influirían?

LAS REPERCUSIONES DE LA OMC Y EL AGCS

Hoy en día no es posible estudiar la evaluación y la acreditación esencialmente a escala internacional sin aludir al AGCS —Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios—, aprobado en 1994, y a la OMC —la Organización Mundial del Comercio—, que empezó a operar en 1995. Los principales objetivos del AGCS son la reducción de las tarifas y otras barreras comerciales que se imponen sobre los intercambios de mercancías y también de servicios. El AGCS plantea algunas cuestiones relacionadas con los principios. La educación superior, en vez de ser un derecho, estipulado por ley, de los ciudadanos de los estados, es redefinida como un producto —de hecho, es en lo que se está convirtiendo con celeridad—; es decir, un servicio internacional que se compra y vende por medio de cualquier

proveedor internacional. Este concepto ofrece el marco ideológico para los sistemas que se crean por todo el mundo.

Los cambios que ha experimentado el concepto de la educación superior y las cuestiones que han planteado han tenido unas consecuencias concretas para todas las instituciones y países involucrados en el proceso de intercambios de programas. Desde entonces, un asunto que ha cobrado importancia tanto para los gobiernos como para las universidades consiste en averiguar si los distintos países todavía tienen el derecho y, en realidad, la oportunidad y la capacidad de regular las licencias vigentes de las instituciones, así como el reconocimiento de estudios y diplomas concedidos por proveedores transfronterizos. Se trata de un tema político, económico y jurídico, y es una situación *incierta*.² Se ha mostrado cierta preocupación, sobre todo en lo que respecta a los términos que dispone el AGCS en las cláusulas relacionadas con las naciones más favorecidas, el trato nacional y el reconocimiento y acreditación.

Muchas universidades y sus asociaciones ubicadas en varias partes del mundo han advertido que, si estas cláusulas son aplicadas en sentido estricto, lo que ocurrirá de inmediato es que todos los países signatarios del AGCS podrían verse obligados a reconocer, certificar y acreditar los diplomas de todos los otros miembros del AGCS. En lugar de estar asociados con un sistema en que los resultados se obtienen a partir del diálogo, se aplicarán unas normas rígidas y vinculantes. Aunque los textos son ambiguos, no es descabellado hacer interpretaciones de este tipo, lo que explica, al menos en parte, el interés que hoy muestran tantos países, expertos y organizaciones en el asunto de la acreditación.

Además, existe el riesgo de que el estado que no respete las obligaciones que se han cumplido en la OMC relativas a la educación superior sea condenado a pagar unas indemnizaciones a los empresarios o industriales de educación, quienes podrían sentirse perjudicados y sufrir represalias por parte de los países que ofrecen educación, en especial los que ofrecen cursos por Internet. Numerosos representantes del mundo académico también se mostraron preocupados por el hecho de que el AGCS pudiera provocar el menoscabo de fondos y subsidios destinados a la educación superior, así como de la capacidad del gobierno para regular su calidad y garantizar que sus instituciones de educación superior contribuyan, más allá de la enseñanza, por medio de la investigación que llevan a cabo y los servicios que ofrecen a la sociedad, al buen desarrollo de su país.

La comunidad académica y las instituciones de educación superior ignoraron este acuerdo hasta septiembre del 2001. En este mes, cuatro organizaciones —la Asociación de Universidades y Escuelas Universitarias de Canadá, el Consejo Americano de Educación, el Consejo de Acreditación de la Educación Superior y la Asociación de Universidades Europeas— difundieron la Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, y manifestaron que «se oponían firmemente a que se incluyera la educación superior en los

servicios que se desea comprometer con el comercio más libre» (Barblan, 2002). Más tarde, la Asociación Internacional de Universidades también firmó este documento.

En febrero del 2002, en el Foro Social Mundial de Porto Alegre, los participantes en la jornada «Ciencia y tecnología, un instrumento para la paz en el siglo XXI», resolvieron proponer un pacto mundial que garantizara la consolidación de los principios de acción aprobados en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, a cargo de la UNESCO (París, 1998), y la exclusión de la educación superior del AGCS. En la misma ciudad, el 26 de abril de 2002, los rectores que participaron en el III Encuentro de Rectores de Universidades Públicas Iberoamericanas abordaron el asunto y aprobaron una resolución en la que, tras una serie de consideraciones, manifestaron:

«Los académicos iberoamericanos, aquí reunidos, reafirmando los compromisos asumidos por los gobiernos y por la comunidad académica internacional en octubre de 1998, en París, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, considerando la educación superior como un bien público, alertan a la comunidad universitaria y a la sociedad en general sobre las consecuencias nefastas de dichos procedimientos, y requieren a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en esta materia en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) de la OMC.»

Las organizaciones de estudiantes y profesores, así como otras asociaciones académicas, también expresaron su desacuerdo con las propuestas derivadas de las normativas del AGCS. No obstante, fue durante este mismo período cuando los representantes de algunos gobiernos y universidades empezaron a creer que era inevitable atender a las condiciones previstas por el AGCS y que, dada esta situación, era preciso adaptarse a la nueva realidad estipulando los nuevos estándares que debían usarse de forma que varios servicios educativos pudieran ser considerados lo suficientemente semejantes como para competir en el mercado mundial. Es evidente que tras esta postura se esconden unos intereses comerciales. De todos modos, algunos expertos como Andris Barblan también indican unos motivos éticos; Barblan, ex-secretario general de la Conferencia de Rectores Europeos, afirmó:

«[...] esto es fundamental si queremos proteger a los estudiantes y tranquilizar a los padres (quienes con frecuencia corren con los gastos al pagar las tasas o impuestos), y si estamos dispuestos a trazar una vía de convergencia para el profesorado, el personal contratado y los profesionales a fin de que puedan recurrir a algún tipo de orden en la vorágine de la globalización».

Algunos analistas y miembros de los gobiernos se esforzaron en interpretar las normas del AGCS, convencidos de que el sector de la educación pública no se trataba en las

negociaciones del AGCS, así como de que los estados miembros de la OMC tenían derecho a no contraer compromiso alguno en esta cuestión.

La realidad es más compleja. Las intenciones de este tipo de declaraciones son buenas, pero a menudo un tanto ingenuas, y en el mejor de los casos aparecen como resultado de «hacerse ilusiones». Es cierto que en la sección *b* del apartado 3 del artículo I se estipula que en los «servicios» se incluye cualquier servicio de cualquier sector, salvo los servicios que se ofrezcan en el ejercicio de la autoridad del Estado. Ahora bien, si seguimos leyendo el texto del AGCS y llegamos a la sección *c* del mismo artículo, vemos que se establece lo siguiente: «Un servicio que se ofrece en el ejercicio de la autoridad del Estado comprende cualquier servicio que no se brinda con un fin comercial ni en competencia con uno o más proveedores de servicios».

El texto parece claro y es evidente que cualquier interpretación que defienda la exclusión puede fácilmente generar controversias. Basta con que un país cuente con universidades privadas para que cualquiera afirme que hay competencia. En esta situación, problemas más graves pueden intervenir para las universidades públicas cuando intentan ejercer una función comercial vendiendo algunos productos o beneficiando de algunas ventajas como las que son provenientes del financiamiento público y las que son relativas a la autoridad exclusiva para conceder grados o recibir financiamiento público para investigaciones, a los cuales no tienen acceso sus competidores privados.

Asimismo, el artículo II del AGCS prevé un conjunto de medidas para que sean aplicadas de forma inmediata. Entre éstas cabe destacar la cláusula que define la «nación más favorecida» (NMF), en virtud de la que en el primer apartado de este artículo se establece:

«1. Con respecto a toda medida abarcada por el presente Acuerdo, cada Miembro otorgará inmediata e incondicionalmente a los servicios y a los proveedores de servicios de cualquier otro Miembro un trato no menos favorable que el que conceda a los servicios similares y a los proveedores de servicios similares de cualquier otro país».

La Asociación Canadiense de Profesores Universitarios consultó juristas y publicó un documento (GATS – Impact on Education in Canada: Summary of Key Findings, que puede ser encontrado en el sitio de la Asociación, www.caut.ca, recuperado de internet el 22 de mayo de 2006), que presenta un resumen de los principales elementos contenidos en un documento con la opinión legal de los juristas. En este documento, en la parte relativa a las obligaciones incondicionales que estipulaba el acuerdo, los juristas estimaron lo siguiente:

a) «Todos los servicios educativos que se ofrecen con un fin comercial o en competencia con uno o varios proveedores educativos, con independencia de si los ofrece un organismo público o privado, quedan suje-

tos al trato de la nación más favorecida y a otras obligaciones incondicionales del AGCS».

b) «Por consiguiente, la obligación del trato de la nación más favorecida atañe a todos los servicios del AGCS, independientemente de que sean objeto de un compromiso [...]. Entre otras disposiciones del AGCS que atañen a todos los servicios, cabe destacar la transparencia, la revisión judicial y administrativa, los monopolios y las prácticas comerciales restrictivas.

Es posible hacer excepciones, pero bajo unas condiciones determinadas y tan solo durante un período de tiempo concreto (diez años).

Otra cláusula que entraña complejidad es complementaria a la del principio NMF, y concierne al «trato nacional» que se aplica a toda clase de medidas nacionales, incluso las medidas relativas al subsidio (tercera parte, artículo XVI, 1). El AGCS «define el trato nacional como el trato que no es menos favorable que el que se concede a servicios y proveedores de servicios nacionales afines» (ibid. www.caut.ca, recuperado el 22 de mayo de 2006).

Este dispositivo concierne a las obligaciones que se derivan de compromisos que los estados miembros han decidido contraer. En otras palabras, no se aplicará esta cláusula si no hay unos compromisos. Sin embargo, incluso en este caso, la situación es ambigua. El AGCS estableció un proceso permanente: de vez en cuando, se requerirá o instará a los países a que abran su sistema, proceso que terminará tan solo cuando la apertura sea total. Recientemente la prensa brasileña anunció que, tras una petición presentada por algunos países ricos, la OMC inauguró en mayo del 2006 un nuevo marco de negociaciones sobre la apertura de las economías y la necesidad de realizar cambios en las legislaciones nacionales con el objetivo de facilitar la libre actuación de las universidades extranjeras en el territorio de cada país. La mayor parte de los países en vías de desarrollo se mostraron reacios a las mencionadas medidas (<http://www.estadao.com.br/ext/inc/print.htm>, recuperado el día 16 de mayo de 2006).

En cuanto a la acreditación, unas disposiciones del AGCS establecen que «el reconocimiento deberá basarse en criterios convenidos multilateralmente» (Artículo VII 5 del AGCS) Asimismo, sugieren a los estados miembros, si procede, que trabajen en colaboración con las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales pertinentes a fin de crear y adoptar unos estándares y unos criterios internacionales comunes para el reconocimiento, y unas condiciones internacionales comunes para la puesta en marcha de los servicios comerciales y profesionales apropiados.

En conformidad con esta norma, al principio del proceso actual, que llevó a la OCDE a la aprobación de las directrices para la garantía de la calidad en la educación superior transfronteriza, Dirk van Damme arguyó en diciembre del 2002 (durante el First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education) que: «Valdría la pena for-

mular una serie de valores básicos que sean compartidos por toda la comunidad de la educación superior y que definan su sistema de valores fundamental». También adujo lo siguiente: «[...] aún es más importante que los estudiantes de todo el mundo dispongan de un conjunto de conceptos comunes para definir unos niveles básicos de calificaciones académicas. La sociedad del conocimiento global insta a la comunidad internacional de educación superior a constituir unos títulos y unas credenciales que gocen de un reconocimiento en el mercado laboral internacional».

En Washington, en mayo del 2002, Van Damme presentó un conjunto de medidas con el objetivo de afianzar el proceso que llevaría a crear «condiciones favorables para la redacción de unos esquemas internacionales de acreditación y de garantía de la calidad», y añadió: «Cabe esperar que se instaure un sistema internacional de metaacreditación que sea enfocado paulatinamente en esta dirección» (Foro OCDE/EE.UU. sobre la Comercialización de los Servicios Educativos, 23 y 24 de mayo de 2002).

Esto concuerda con las conclusiones y recomendaciones de la reunión de expertos donde se trataron los efectos de la globalización en la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de las titulaciones en la educación superior, que tuvo lugar en septiembre del 2001 en París (ED-2001/HED/AMQ/05, París 20/09/2001); en ella se notó que se había llegado a un consenso general de los participantes sobre la necesidad de un forum global relativo a las dimensiones internacionales de la garantía de calidad, la acreditación y el reconocimiento de los títulos y se concluyó a favor de «la necesidad de que la comunidad educativa adoptara una postura común en todo el mundo sobre esta cuestión (la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de titulaciones) mediante la unión de redes ya existentes y la evaluación de los recientes avances».

Se aprobó un plan de acción para iniciar el proceso que incluía, entre otras medidas:

- la creación de una comisión especial, concebida como un cuerpo de trabajo operativo, que desarrollará a fondo el plan de acción propuesto;
- la promoción y la codificación de buenas prácticas;
- la gestación de unas directrices para los estados miembros en forma de códigos internacionales u otras normas internacionales aceptadas (reunión de expertos sobre los efectos de la globalización en la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de titulaciones en la educación superior).

Del texto elaborado por el AGCS acerca del reconocimiento y la acreditación, se desprende que la comunidad académica tiene derecho a mostrarse preocupada sobre las perspectivas en este ámbito:

Artículo VII: Reconocimiento

1. A los efectos del cumplimiento, en todo o en parte, de sus normas o criterios para la autorización o certificación de los proveedores de servicios o la concesión de licencias a los mismos, y con sujeción a las prescripciones del párrafo 3, los miembros podrán reconocer la educación o experiencia obtenidas, los requisitos

cumplidos o las licencias o certificaciones otorgados en un determinado país. Ese reconocimiento, que podrá efectuarse mediante armonización o de otro modo, podrá basarse en un acuerdo o convenio con el país en cuestión o podrá ser otorgado de forma autónoma.

2. Todo miembro que sea parte en un acuerdo o convenio del tipo a que se refiere el párrafo 1, actual o futuro, brindará oportunidades adecuadas a los demás Miembros interesados para que negocien su adhesión a tal acuerdo o convenio o para que negocien con él otros comparables. Cuando un Miembro otorgue el reconocimiento de forma autónoma, brindará a cualquier otro Miembro las oportunidades adecuadas para que demuestre que la educación, la experiencia, las licencias o los certificados obtenidos o los requisitos cumplidos en el territorio de ese otro Miembro deben ser objeto de reconocimiento.
3. Ningún Miembro otorgará el reconocimiento de manera que constituya un medio de discriminación entre países en la aplicación de sus normas o criterios para la autorización o certificación de los proveedores de servicios, o la concesión de licencias a los mismos, o una restricción encubierta al comercio de servicios.
4. Cada Miembro:
 - a) en un plazo de 12 meses a partir de la fecha en que surta efecto para él el Acuerdo sobre la OMC, informará al Consejo del Comercio de Servicios sobre las medidas que tenga en vigor en materia de reconocimiento y hará constar si esas medidas se basan en acuerdos o convenios del tipo a que se refiere el párrafo 1;
 - b) informará al Consejo del Comercio de Servicios con prontitud, y con la máxima antelación posible, de la iniciación de negociaciones sobre un acuerdo o convenio del tipo a que se refiere el párrafo 1 con el fin de brindar a los demás Miembros oportunidades adecuadas para que indiquen su interés en participar en las negociaciones antes de que éstas lleguen a una fase sustantiva;
 - c) informará con prontitud al Consejo del Comercio de Servicios cuando adopte nuevas medidas en materia de reconocimiento o modifique significativamente las existentes y hará constar si las medidas se basan en un acuerdo o convenio del tipo a que se refiere el párrafo 1.
5. Siempre que sea procedente, el reconocimiento deberá basarse en criterios convenidos multilateralmente. En los casos en que corresponda, los Miembros trabajarán en colaboración con las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales competentes con miras al establecimiento y adopción de normas y criterios internacionales comunes en materia de reconocimiento y normas internacionales comunes para el ejercicio de las actividades y profesiones pertinentes en la esfera de los servicios.(Artículo VII del AGCS).

Los textos definitivos de los instrumentos normativos de la UNESCO acerca del reconocimiento de estudios y diplomas de educación superior han sido siempre producto de arduas negociaciones.³ Estos textos se fundamentan en una idea de cooperación entre iguales, que tienen la solida-

ridad como consigna y en los que compartir y transferir conocimiento es un elemento esencial. Una de las mayores dificultades que ha comportado su elaboración solía estar relacionada con las delegaciones, especialmente las de la Europa del Este, puesto que éstas consideraban que era preciso definir unas equivalencias y, como creían que el modelo que ellas empleaban era el mejor o el único aceptable, debían servir de referencia para todos los países. En otras palabras, para que un diploma fuera reconocido debía ser igual al de los países de esta región. No se mencionaba el término *estandarización*, pero lo cierto es que un gran logro de la comunidad internacional fue abandonar el concepto de las equivalencias y adoptar la idea del reconocimiento; de este modo se respetaban los diferentes sistemas, cuya supervivencia estaba garantizada. ¿Nos encontramos ahora ante un retorno al sistema de equivalencias, según el cual todas las universidades de todo el mundo deberán conceder títulos y extender diplomas basados en programas que se caracterizan por una estructura y unos contenidos idénticos? ¿Teniendo en cuenta que la conformidad con estándares comprensibles a los evaluadores frecuentemente produce más mediocridad que excelencia es aceptable que esta conformidad se considere más importante que la creatividad y la innovación?

LA EDUCACIÓN COMO SERVICIO PÚBLICO

Esta realidad, este entorno y este marco nos llevan, de nuevo, a tratar la importancia que tiene seguir considerando la educación superior como un servicio público, que está basado en tres principios: la igualdad, la continuidad y adaptabilidad (Bartoli, 1997).

La igualdad significa que todas las personas, con base en el mérito, deben tener derecho a acceder al servicio público, sin discriminación alguna. Este concepto está muy bien claro y definido en lo que respecta a la educación superior, tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como en la declaración aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (París, 1998).

Continuidad o permanencia significa entendemos que el servicio público siempre debe satisfacer las necesidades de la ciudadanía; en este contexto, el concepto de *pertinencia* aparece claramente y no sólo de forma implícita.

El concepto de *adaptabilidad* significa que el servicio público debe ser «reactivo» y evolucionar de acuerdo con los cambios que tienen lugar en el interés general, ya sean tecnológicos o sociales. Por consiguiente, puede y debe ser actualizado en función de la evolución de la sociedad, pero sin que por ello abandone sus características básicas, que son cruciales para garantizar la igualdad y la permanencia.

En resumen, para que un servicio sea considerado público, en primer lugar es preciso que se suministre de forma equitativa, así como de forma continuada y permanente, y no deberá estar sujeto a ningún tipo de discriminación, incluidas la comercial y la económica. Esto atañe a toda la educación y, por supuesto, a la educación superior.

En 1998, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se llegó al consenso de que la educación superior debía ser considerada un servicio público, que debía ser accesible para todo el mundo en función de los méritos, y en el que no se aceptaba ningún tipo de discriminación. Como ocurre con otros servicios públicos, es posible confiar, delegar u otorgar la provisión de la educación a personas físicas o instituciones particulares, pero de conformidad con unas regulaciones estrictas y unos métodos de evaluación minuciosos, fijados de acuerdo con los principios mencionados arriba.

Este tema fue objeto de debate en el año 2005, en Barcelona, en el encuentro de premios Nóbel durante la Segunda Conferencia de Barcelona para la Educación Superior (diciembre del 2005). Tuvimos la oportunidad, en esta ocasión (Dias, 2005) de hacer la siguiente declaración: «En este momento, en Europa, la doctrina evoluciona hacia no referirse a servicios públicos, una expresión que ha sido sustituida por servicios de interés general»; y esto, de acuerdo con el *dossier* publicado por el periódico francés *Le Monde* el 4 de junio de 2002, «se refiere a las actividades del servicio, de índole comercial o no, que son consideradas de interés general por las autoridades públicas y, por tanto, están sometidas a las obligaciones del servicio público».

Aun así, esta evolución de los conceptos no es siempre obvia. Se enmarca en un desarrollo global en que desde 1986 ha ido creciendo un movimiento de liberalización ambiguo y conflictivo en toda Europa, que ha afectado numerosos sectores de la economía y que ahora ha tocado de cerca la educación y, por tanto, la investigación. Esto ocurre en un tiempo en el que se ha acuñado una nueva expresión: en vez de servicios públicos o servicios de interés general,⁴ ahora se habla de «servicios de interés económico general» (ver los periódicos franceses *Libération* y *Le Monde* de los días 15 y 16 de julio de 2005). Esta denominación representa, sin duda, una desviación de la tradición y parece dar prioridad al hecho de hallar un mercado que sea capaz de resolver los problemas educativos, y también a la idea de que los intereses individuales deben prevalecer sobre los intereses sociales.

En nuestra opinión, por este motivo los participantes (casi cinco mil) de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, UNESCO, 1998) definieron un marco prudente pero audaz, en el que los representantes de más de ciento ochenta países (más de treinta delegaciones encabezadas por los ministros de estado) de todos los continentes (incluso todos los países europeos) aprobaron un conjunto de principios, siempre válidos, que fueron resumidos por la UNESCO de la siguiente manera:

RESUMEN DE LA DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1. De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, *el acceso* a la educación superior ha de ser *igual para to-*

dos, en función de los méritos respectivos. Por consiguiente, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas.

2. Hay que preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de educación superior (a saber, educar, formar, llevar a cabo investigaciones y, en particular, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad), especialmente a fin de *formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables* y de constituir un espacio abierto que propicie *la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Además, la educación superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad actual, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia. La educación superior ha de velar por que prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz
3. Las instituciones de educación superior, su personal y sus alumnos deberán preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual. Deberán reforzar también sus funciones *críticas y de previsión*, mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esta manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención. Deberán para ello disfrutar de *plenas libertades académicas y autonomía*, siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas.
4. *La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen*. Para ello, las instituciones y los sistemas, en particular en sus relaciones aún más estrechas con el mundo del trabajo, deben *fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente*. Fomentar el espíritu de empresa y las correspondientes capacidades e iniciativas ha de convertirse en una de las principales preocupaciones de la educación superior. Ha de prestarse especial atención a las funciones de la educación superior al servicio de la sociedad, y más concretamente a las actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, y a las actividades dirigidas al fomento de la paz mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario.
5. La educación superior es un componente de un sistema único que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y continúa a lo largo de toda la vida. La contribución de la educación superior al desarrollo del conjunto del sistema educativo y a la nueva orientación de *su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria, ha de ser una prioridad*. La enseñanza secundaria debe no sólo preparar para la enseñanza superior y facilitar el acceso a ésta, sino también ofrecer una formación general y preparar a los estudiantes para la vida activa.
6. La *diversificación* de los modelos de educación superior y de los métodos y los criterios de acceso es indispensable tanto para atender a la demanda como para brindar a los estudiantes las bases y la formación rigurosas necesarias para entrar en el siglo XXI. Los educandos han de disponer de una gama óptima de posibilidades de educación, y la adquisición de saberes y conocimientos prácticos ha de efectuarse desde el punto de vista de *la educación a lo largo de toda la vida*, lo cual supone que se puede ingresar en el sistema y salir de él fácilmente.
7. La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse una especial atención *al progreso de los conocimientos mediante la investigación*. Las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a *evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia* y llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes. Sin embargo, ha de prestarse la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y *evitar la uniformidad*. Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.
8. Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de *formación del personal*. Se deberían establecer directrices claras sobre los *docentes de la educación superior*, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándose condiciones profesionales y financieras apropiadas, y velándose asimismo por *la excelencia de la investigación y la enseñanza* con medidas en las que queden reflejadas las disposiciones pertinentes de la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997.

9. Los responsables de la adopción de decisiones en los ámbitos nacional e institucional deben situar a los *estudiantes* y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior. Hay que desarrollar los servicios de orientación, en cooperación con las organizaciones estudiantiles, a fin de tener en cuenta las necesidades de categorías cada vez más diversificadas de educandos. Los alumnos que abandonan sus estudios han de tener oportunidades adecuadas para volver a la enseñanza superior, de estimarlo conveniente y en el momento que les parezca oportuno. Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, de aplicarlas y asumir responsabilidades sociales.
10. Hay que tomar o fortalecer medidas encaminadas a obtener *la participación de las mujeres en la educación superior*, en particular en el ámbito de la adopción de decisiones y en todas las disciplinas en las que están insuficientemente representadas. Se requieren más esfuerzos para suprimir todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior. Eliminar los obstáculos y mejorar el acceso de la mujer a la educación superior sigue siendo una prioridad urgente en el proceso de renovación de los sistemas e instituciones.
11. Hay que utilizar plenamente el potencial de las *nuevas tecnologías de la información y la comunicación* para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio. Ha de conseguirse el acceso equitativo a éstas mediante la cooperación internacional y el apoyo a los países que no disponen de la capacidad de adquirir dichos instrumentos. La adaptación de estas tecnologías a las necesidades nacionales, regionales y locales, así como el suministro de sistemas técnicos, educativos, de gestión e institucionales para mantenerlas, ha de constituir una prioridad.
12. La educación superior ha de considerarse un *servicio público*. Si bien se requieren fuentes de financiación diversificadas, privadas y públicas, *el apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental* para conseguir que las misiones educativas y sociales se cumplan de manera equilibrada. En la educación superior, la gestión y la financiación han de ser instrumentos de la mejora de la calidad y la pertinencia. Ello requiere la creación de capacidades y la elaboración de estrategias apropiadas de planificación y análisis de políticas, basadas en la *asociación* entre las instituciones de educación superior y las correspondientes autoridades. Las instituciones han de gozar de autonomía en sus asuntos internos, pero han de rendir cuentas a la sociedad de un modo claro y transparente.
13. La *dimensión internacional* de la educación superior es un elemento intrínseco de su calidad. El *establecimiento de redes*, que ha resultado ser uno de los principales medios de acción actuales, ha de estar fundado en *la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad* entre asociados. Hay que poner freno al «éxodo de competencias», ya que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición de profesionales de alto nivel necesarios para acelerar su progreso socioeconómico. Se debe dar prioridad a programas de formación en los países en vías de desarrollo, en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero, especializados e intensivos de corta duración.
14. Han de ratificarse y aplicarse los instrumentos normativos regionales e internacionales de reconocimiento de estudios y diplomas, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.
15. La *asociación* estrecha entre todas las partes interesadas —responsables de las políticas nacionales e institucionales, gobiernos y parlamentos, medios de comunicación, personal docente y asociado, investigadores, estudiantes y familias, el mundo laboral y los grupos comunitarios— es indispensable si se quiere poner en marcha un movimiento de reforma y de renovación profundas de la educación superior.

Estamos absolutamente convencidos de que los resultados de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, 1998) reflejan con acierto las opiniones de los expertos, tanto políticos como académicos, en el campo de la educación superior. En efecto, servirá al futuro de la humanidad cuando todos los esfuerzos dirigidos a mejorar la calidad, la pertinencia, la accesibilidad y la internacionalización de la educación superior se basen en las repercusiones de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior y respeten los valores de la diversidad, la creatividad y los planteamientos innovadores. Sólo entonces la educación superior podrá contribuir verdaderamente a construir en todos los países un futuro mejor para todos.

NOTAS

- 1a) La metaacreditación puede ser una herramienta muy poderosa también a escala internacional. Un tipo de sistema de convalidación, basado en la evaluación de la garantía de la calidad y en unos organismos acreditadores que se sirven de unos estándares aprobados por la comunidad internacional daría lugar a un reconocimiento multilateral de los organismos. Asimismo, de este modo los responsables de programas, instituciones, estudiantes, empleadores y el público en general tendrían la certeza de que la evaluación a cargo de

uno de estos organismos se efectúa a partir de unos requisitos que gozan de aceptación internacional. La confianza en unos sistemas de acreditación y de garantía de la calidad también sería un gran incentivo para realizar importantes progresos en el campo de la convalidación de las titulaciones (*Trends and Models in International Quality Assurance in Higher Education in relation to Trade in Education Services*, Dirk van Damme, OCDE/EE.UU., Foro sobre el Comercio en los Servicios Educativos, 23 y 24 de mayo de 2002, Washington DC, EE.UU.).

- b) «La idea de que un organismo internacional se implique en la garantía de la calidad y la acreditación en todo el mundo, o incluso a escala regional, puede extrañar a muchas personas, pero esta estrategia no debe ser infravalorada al enumerar los diferentes modelos y tendencias posibles [...]» (ibid).
 - c) El profesor Van Damme presento, quizá con mayor transparencia, unas propuestas similares en el informe introductorio de la reunión de expertos de la UNESCO que tuvo lugar en París el 10 y el 11 de septiembre de 2001 («La necesidad de un nuevo marco regulador para la convalidación, la garantía de la calidad y la acreditación»), en que afirmó: «Los efectos de la globalización son tales que *sin un plan de calidad internacional fiable que sea capaz de equilibrar el desarrollo del mercado mundial de la educación superior tendremos que hacer frente a graves problemas* en el futuro, de los que los países de las zonas menos desarrolladas del mundo y sus estudiantes serán las víctimas».
 - d) Todo esto concuerda con lo que sostiene la Secretaría de la OMC en el documento S/C/W/49, divulgado el 23 de septiembre del 2006: «La creación de unos acuerdos relacionados con los estándares para la formación profesional, el licenciamiento y la acreditación puede beneficiar de forma significativa esta modalidad de comercio, ya que resulta más fácil transferir titulaciones extranjeras [...]».
- 2 Los convenios regionales de la UNESCO fueron aprobados para América Latina y el Caribe (1978), los estados árabes (1978), Europa (1979), África (1981), y Asia y el Pacífico (1983). En 1976, se aprobó un convenio interregional en Niza, Francia, para los estados árabes y europeos que estaban situados alrededor del Mediterráneo. En 1997 se aprobó otro convenio europeo bajo los auspicios del Consejo de Europa y la UNESCO. En 1993, la Conferencia General de la UNESCO aprobó una recomendación internacional.
 - 3 Uno de los estudios más detallados acerca de los aspectos jurídicos de este asunto es la tesis que fue defendida en el año 2004 por un profesor de la Universidad Federal de Minas Gerais, Gustavo Ferreira Ribeiro, para la obtención de un diploma de maestría en la Universidad Federal de Santa Catarina, en Brasil. Se pueden encontrar más comentarios en los sitios web de varias organizaciones, como son la Educación Internacional (EI), la Asociación de Universidades y Colegios Universitarios de Canadá y la Asociación Canadiense de Profesores Universitarios.
 - 4 El segundo autor fue director de la División de Educación Superior de la UNESCO, en París, de octubre del 1981 a febrero del 1999. Durante este período, bajo los auspicios de la UNESCO fueron aprobados cuatro instrumentos normativos sobre el reconocimiento de estudios y diplomas de educación superior.
 - 5 El «interés general», según el capítulo 90 del Tratado de Roma (Unión Europea), son las actividades de servicios comerciales que cumplen cometidos que interesan a todas las personas y que, por tanto, deben ser sometidas por los esta-

dos miembros de la Unión Europea a unas obligaciones determinadas del servicio público.

REFERENCIAS

- Aponte, E. (1996). Conferencia regional: Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, Modelo de acreditación de acceso, calidad y pertinencia para la transformación de la educación superior, UNESCO, 21 p.
- Asociación de Universidades y Escuelas Universitarias de Canadá (AUCC), Consejo Americano de Educación (ACE), Asociación de Universidades Europeas (EUA) y Consejo de Acreditación de la Educación Superior – septiembre del 2001 – Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios.
- Barblan, Andris (1999). La Declaración de La Sorbona – estudio y repercusiones, una visión personal –. Secretaría General, CRE. XII Asamblea General del Grupo Santander – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, abril de 1999.
- Barblan, Andris (2001). Garantía de la Calidad Internacional. Discurso en el almuerzo plenario. CHEA 2001 Conferencia anual. Nueva Orleans, Los Ángeles, Martes, 23 de enero de 2001.
- Barblan, Andris (2002). The International Provision of Higher Education: do Universities need GATS? GUNI-AP, Primera asamblea general. Hangzhou, China, 20, 21 y 22 de septiembre de 2002.
- Bartoli, Anne (1997). *Le management dans les organisations publiques*, Dunod, Paris.
- Belloni et al. (2000). *Metodologia da avaliação em políticas públicas 75*. Questões da nossa época. Cortez Editora
- Bollag, Burton (2006). «Federal panel floats plan to overhaul accreditation». *The Chronicle*, EUA, 4/4/2006, recuperado de Internet el día 13/04/2006. <http://chronicle.com/free/v52/32a00101.htm>
- Asociación Canadiense de Profesores Universitarios – AGCS (2006). Impact on Education in Canada – Resumen de los hallazgos clave – www.caut.ca, Recuperado el 22/05/2006.
- CHEA (Consejo de la Acreditación de la Educación Superior) (2002). Instituto para la Investigación y el Estudio de la Acreditación y la Garantía de la Calidad. International Quality Review: Values, Opportunities and Issues. CHEA Occasional Papers.
- CEPES – UNESCO. Buena práctica. www.cepes.ro/hed/rrecog/groups/tranat/code.htm
- CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) y CRESALC (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1994). Acreditación universitaria en América Latina – antecedentes y experiencias.
- Clark, Burton y Neave, Guy (1992) – The Encyclopedia of Higher Education, vol. 2. Analytica Perspectives. Accreditation (C. Adelman) – pp. 1313-1318.
- Comisión Nacional Francesa para la UNESCO (2006). Reconnaissance des aquis et de l'expérience. Apports d'une réflexion internationale. Septiembre del 2005. París.
- CRE – Asociación de Universidades Europeas (1997). Institutional Evaluation as a Tool for Change. Mayo de 1997. CRE Doc. Núm. 3 – ISSN 1027-6726.
- CRESALC/UNESCO Caracas (1994). Avaliação institucional no Brasil. Educación superior y sociedad. Caracas vol. 5, núm. 1 y 2.

- Dias, Marco Antonio R. (1994). La calidad en la educación superior desde un punto de vista internacional: el papel de la UNESCO. Primera conferencia bienal y Conferencia General de la Red Internacional para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (INQAAHE), Montreal. Versión resumida publicada en el capítulo de Craft, Alma (editora). *International Developments in Assuring Quality in Higher Education*. The Falmer Press. 1994.
- Dias, Marco Antonio R. (2002-a). Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?, pp. 31-109 em Universidade, um lugar fora do poder, organização de Wrana Maria Panizzi, Editora UFRGS.
- Dias, Marco Antonio R. (2002b). Algunos aspectos del impacto de la globalización en la educación superior en los países en vías de desarrollo. Primera Asamblea General de la Red Global de Innovación Universitaria: el Asia y el Pacífico (GUNI-AP), 20-22 de septiembre de 2002. Universidad de Zhejiang – Hangzhou, China.
- Dias, Marco Antonio R. (2005). El compromiso social de las universidades ante los intentos de comercialización. Encuentro de premios Nobel. UPC, Barcelona, diciembre del 2005.
- Dias Sobrinho, José (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
- Dias Sobrinho, José (2002). *Universidade e avaliação, entre a ética e o mercado*. RAIES, Editora Insular – Santa Catarina, Brasil.
- Dockrell, W. B. (1990). *Evaluation Procedures used to Measure the Efficiency of Higher Education Systems and Institutions. Estudio dirigido por la Asociación Internacional para la Evaluación Educativa*. Nuevos informes sobre la educación superior: Estudios e investigación, núm. 1. División de la Enseñanza Superior. UNESCO
- Duyderstadt, James J. (1997). The Future of the University in an Age of Knowledge. *JALN* vol. I, núm. 2, agosto del 1997, recuperado de Internet el día 13/04/2001 (<http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/duderstadt.htm>).
- Eaton, Judith S. (2001). *Distance Learning: Academic and Challenges for Higher Education Accreditation*. CHEA (Consejo de Acreditación de la Educación Superior), EUA. Series monográficas 2001, núm. 1.
- El-Khawas, Elaine (2001). Accreditation in the United States. Origins, Developments and Future Prospects. IPE (UNESCO), 2001.
- Ferreira Ribeiro, Gustavo (2004). *A liberalização da educação superior no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS)*. Tesina bajo la dirección del Dr. Weber Oliveira Barral para la obtención de un título en la Universidad Federal de Santa Catarina, en Brasil (Florianópolis, 2004).
- Figari, Gérard (1994). *Evaluer: quel référentiel. Pédagogies en développement*. De Boeck Université. Bélgica
- Gazzola, Ana Lucía Almeida. Educação superior: bem público ou mercadoría? *Jornal da Ciência*, Brasil, núm. 2030, 10 de Mayo.
- Ginkel, Hans J. A. van (1994). University 2050. The Organization of Creativity and Innovation. En: *Universities in the Twenty-first Century. A Lecture Series. Paul Hamlyn Foundation*. Comisión Nacional de Educación y Consejo de Industria y Educación Superior, pp. 65-86. Londres.
- Ginkel, Hans J.A., Higher Education Policy (1995a), vol. 8, núm. 4. Theme: *Organizing Higher Education for the 21st Century*, pp.14-18. Kogan Page.
- Ginkel, Hans, J.A. (1995b). Inter University Training Programmes: Aims and Impact for Capacity Building in Higher Education: Capacity Building for the 21st Century. Proceedings of the 4th UNESCO NGO Collective Consultation on Higher Education, Paris, 26-28 September 1994. *New Papers on Higher Education*, pp. 91-100, UNESCO, Paris.
- Ginkel, Hans J. A. (2006), Responsibilities, Challenges, Opportunities and Governance. Rethinking the University for the 21st Century. En: *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*, pp. XIX-XXVII. Serie GUNI sobre el compromiso social de las universidades I. Palgrave.
- Harman, Grant (1996). *Quality assurance for Higher Education: Developing and Managing Quality Assurance for Higher Education Systems and Institutions in Asia and Pacific*. Centro Asia-Pacífico de Innovación Educativa para el Desarrollo. UNESCO Bangkok
- Hendriks, Birger (2005). *Regional Integration Processes and their Dynamics for External Quality Assurance: What can other Regions Learn from the Bologna Process?* Policy Forum on Accreditation and the Global Higher Education Market. IPE. París, 13 y 14 de junio de 2005. 9 pp.
- Hernes, Gudmund y Martin, Michaela (2005). *Policy Rationales and Organization and Methodological Options in Accreditation: Findings from an IIEP Research Project*. 29 pp. Foro Político sobre la Acreditación y el Mercado Mundial de Educación Superior, organizado en el IPE, París, 13 y 14 de junio de 2005.
- Asociación Internacional de Universidades (IAU) y treinta y cinco universidades (2006). Sharing Quality Higher Education across Borders: A Statement on behalf of Higher Education Institutions Worldwide. http://www.unesco.org/iau/p_statements/index.html – recuperado el 27/04/2006.
- Jones, Dennis (2002). *Different Perspectives on Information about Educational Quality: Implications for the Role of Accreditation*. CHEA Informe especial. CHEA Instituto para la Investigación y el Estudio de la Acreditación y la Garantía de la Calidad. Abril del 2002, Washington.
- Le Monde*, 4 de Junio de 2002. «Dossier sur les services publics: a) Services publics: la France peut-elle tenir à Bruxelles? B) Question-reponses: principes; c) L'OMC, un autre front de libéralisation.»
- Le Monde*, 16 de julio de 2005. «Bruxelles assouplit les règles de financement des services publics».
- Liberation*, 5 de julio de 2005. Majerczak, Julie, «Services Publics: Bruxelles lâche la bride».
- Lorenz, Chris (2006). Dutch University Governance and the Bologna Declaration. Oxford Magazine Nought Week. Trinity Term, núm. 250.
- Martin, Michaela (2005). *Regulation and Quality Assurance of Transnational Provision of Higher Education*. Síntesis comparativa y estudio de seis casos. IPE, París, UNESCO
- Mayor, Federico (1998). La universidad universal. *Política de educación superior*, 11, pp. 249-255. Pergamon.
- Muls, Nair Costa (1993). Revista *Enfoque*. Universidade Castelo Branco. Río de Janeiro. Brasil. Año IV, núm. 10, septiembre del 1993. Avaliação exige projeto previamente definido, pp. 29 y 30.
- Ochs, René. *The Recognition of Studies and Diplomas of Higher Education: The Contribution of UNESCO*. Informes sobre la Educación Superior, núm. 23. División de Educación Superior, UNESCO.
- OCDE (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*, recuperado de Internet el día 25/05/2006 (www.oecd.org).

- OMC (Organización Mundial del Comercio). Acuerdos de la Ronda Uruguay. Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios. www.wto.org, recuperado de Internet el 02/09/2002.
- OMC (Organización Mundial del Comercio) (1998). Consejo para el Comercio de Servicios. Servicios Educativos. S/C/W/49, recuperado de internet en 23 de septiembre de 2006.
- RAIES (Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior) (2004), año 9, vol. 9, núm. 1 y 2 (mayo y junio) Avaliação – Campinas, Brasil.
- RIACES, (2004). Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, documento Madrid 2004, RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior) editado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Orense, Madrid.
- Readings, Bill (1998). L'idée d'excellence. Archives (Révues Futur Antérieur), núm. 43, Abril del 1998. Dossier l'Université, recuperado de Internet el 16/02/2006.
- Sanyal, Bikas (1992). *Excellence and Evaluation in Higher Education: Some International Perspectives*. Informe presentado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres; junio del 1992, IPE Contribución núm. 11.
- Secretaría de Educación Pública. Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior. México (1992). Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior – experiencias en distintos países.
- Sterian, Paul Enache-CEPES (UNESCO) (1992). *Accreditation and Quality Assurance in Higher Education*. Informes sobre la educación superior.
- Tilak, Jandhyala B G (2005). Higher Education: A Public Good or a Commodity for Trade? Encuentro de premios Nobel. 2.ª Conferencia de Barcelona sobre Educación Superior. Diciembre .
- UNESCO (División de Educación Superior y Formación del Personal de Educación) (1983). Coloquio Internacional sobre la Evolución Probable de las Finalidades y los Papeles de la Enseñanza Superior a lo largo de las Próximas Décadas, Sofía, Bulgaria, 5-9 de diciembre de 1983. ED-83/CONF.806/3.
- UNESCO (1995). Policy Paper for Change and Development in Higher Education – ED- 94/WS/30.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Informe final. París, 5-9 de octubre del 1998.
- UNESCO (2001). *Encuentro de expertos sobre los efectos de la globalización en la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de titulaciones en la educación superior*. 10 y 11 de septiembre de 2001. Conclusiones y recomendaciones preliminares.
- UNESCO (2002). Trade in Higher Education and GATS Basic – recuperado de Internet el 14/10/2002. (<http://unesco.org/education>).
- UNESCO (2002). Primer Foro Mundial sobre la Garantía de la Calidad Internacional, la Acreditación y el Reconocimiento de las Titulaciones en la Educación Superior. Actas 17 y 18 de octubre de 2002.
- Universidad de la República (2001). Evaluación. Programa de evaluación institucional núm. 1, octubre 2001. Montevideo, Uruguay.
- Uvalic-Trumbic (2002). Trade Liberalization in Higher Education: The UNESCO Approach. Foro OCDE/EE. UU. sobre la Comercialización de los Servicios Educativos – Washington, 23 y 24 de mayo de 2002.
- Van Damme, Dirk (2001). The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation. Introductory paper for the UNESCO Expert Meeting, Paris, September 2001
- Van Damme, Dirk (2002 a). Trends and Models in International Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in relation to Trade in Education Services. Foro OCDE/EE.UU. sobre la Comercialización de los Servicios Educativos – Washington, DC EE.UU. 23 y 24 de mayo .
- Van Damme, Dirk (2002 b). Outlooks for the International Higher Education Community in Constructing the Global Knowledge Society. Primer Foro Mundial sobre la Garantía de la Calidad Internacional, la Acreditación y el Reconocimiento de Titulaciones en la Educación Superior. UNESCO, 17 y 18 de octubre de 2002.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2005). Trade in Higher Education: Last Trends and Findings. Foro Político sobre la Acreditación y el Mercado Mundial de la Educación Superior. IPE 13 y 14 de junio de 2005.
- Vroeijenstijn (1998). *Improvement Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis*. Higher Education Policy Series 30 – Jessica Kingstley Publications. Londres, 1988.
- Yarzabal, Luis; Vila, Ana y Ruiz, Roberto (editores) (1999). *Evaluar para transformar*. Colección Respuestas. Ediciones IESALC/UNESCO. Caracas, 1999.