

# **CALIDAD, PERTINENCIA Y RELEVANCIA: RELACIÓN CON EL RESTO DEL SISTEMA Y LA SOCIEDAD; RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

*José Dias Sobrinho*

## **Introducción**

Enmarcar en una visión latinoamericana y caribeña el tema de la calidad, con sus vínculos con la pertinencia, equidad y responsabilidad social, no es una tarea fácil, en razón de su complejidad temática, de la enorme diversidad regional y de los campos de fuerza donde se disputan valores e intereses conflictivos. No puede hablarse de calidad sin relacionarla con diversidad cultural, historias, diferentes circunstancias de desarrollo económico y social, distintos proyectos de construcción de la ciudadanía. Tampoco es sencillo ensayar una reflexión sobre los posibles escenarios regionales de la educación superior en los próximos años, relativamente a estos temas. Sin ninguna pretensión de presentar una visión exhaustiva que contemple la enorme diversidad existente en el interior de cada país y en América Latina y el Caribe, se trata de poner en foco de discusión algunos aspectos seleccionados que puedan aportar una contribución a los debates sobre el tema. Como conviene a todo trabajo que tenga como objeto un fenómeno social y político intercruzado por múltiples diálogos, intereses y confrontaciones, aquí se caminará mucho más desde una perspectiva de la implicación, siempre abierta al futuro y a nuevos horizontes de interpretación y debates, más que desde la búsqueda de la explicación, que suele volcarse al pasado, encerrar las dudas y mitigar las discusiones.

El presente texto tiene un doble propósito: intentar situar la discusión de la (re)conceptuación de estos problemas desde una perspectiva latinoamericana y caribeña; ensayar una reflexión sobre aspectos conceptuales y prácticos que puedan ser útiles a los escenarios de cambio de la educación superior en los próximos años, teniendo en cuenta a los temas de la calidad, pertinencia, equidad, y responsabilidad social. Para tal fin se presentan sugerencias que contemplan dimensiones importantes de la gran diversidad de América Latina y el Caribe.

## **I. Calidad-pertinencia: eje estructurante de la responsabilidad social de la educación superior**

El tema de la calidad, de una u otra manera siempre presente a lo largo de la historia de la universidad, viene asumiendo, ahora con nuevos significados, creciente centralidad en la agenda política de la educación superior. Los procesos de re-conceptuación de la calidad están relacionados con los nuevos escenarios de la educación superior, en especial con los esfuerzos y estrategias ideológicas de los actores hegemónicos mundiales en ajustar la educación a los requerimientos de la economía global. Los actuales movimientos de re-conceptuación de la calidad en el mundo académico ponen de manifiesto la contradicción entre por un lado, los esfuerzos en pos de implantar el lenguaje, las lógicas, las estrategias y las prácticas exitosas en la industria en la educación superior y, por otro, la lucha por la preservación del *ethos*

académico y de sus valores de autonomía, interés público e investigación y formación científica.

Los países ricos han puesto en el centro de la agenda el tema de la calidad, juntamente con evaluación, acreditación y garantía de calidad, pero promoviendo importantes cambios semánticos. De un modo especial, los países hegemónicos ahora practican y proponen criterios de calidad sin considerar las dimensiones políticas y sociales de los sistemas y de las instituciones de los países pobres y en desarrollo que deben alcanzarlos, ni las dimensiones de carácter cualitativo, como las aptitudes morales y éticas y los valores cívicos. Muy frecuentemente, asociado a un crecimiento de la desconfianza en las instituciones públicas y en base a procedimientos adoptados con éxito en la industria y transportados a la educación superior, la calidad educativa ha sido identificada con términos y esquemas económicos, como índices de desarrollo, rentabilidad, cálculos de costos-beneficios o rendimientos económicos de las inversiones, tasas de crecimiento cuantitativo de matrícula, formación en períodos cortos de estudio, proporción profesores-estudiantes, números de producción científica, expansión de los sistemas, medición de desempeño, rendimientos estudiantiles, capacidad de captación de recursos en variadas fuentes, empleabilidad, etc. En estos conceptos ampliamente diseminados prevalecen las lógicas mercantiles, y la calidad no guarda prácticamente ninguna relación con la lucha contra las desigualdades, no se inserta en los sueños de millones de personas postergadas y ni tampoco se encuadra con el conjunto de estrategias de democratización de las sociedades. Con la primacía del concepto restrictivo de desarrollo económico en lugar del concepto de desarrollo humano, el planeamiento adquiere gran importancia en la agenda de los países ricos, en detrimento de los temas de pertinencia, responsabilidad social y equidad en la educación superior. Entre tanto, en los países pobres y en desarrollo de nuestra región, los temas mencionados se mantienen en la agenda política y universitaria, pero enfrentando la fuerte oposición de las fuerzas llamadas de “modernización”, en general, identificadas con la globalización y con la instrumentación económica de la educación superior.

De modo especial, la UNESCO ha ejercido un papel de enorme importancia en las discusiones y conceptualizaciones de calidad y su vínculo con la pertinencia y los cometidos públicos, tanto en las múltiples reflexiones que se llevaron a cabo en sus diversas comisiones, reuniones y conferencias en todo el mundo, como a través de su vasta producción de textos. La Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), de 1998, precedida por las reuniones regionales de 1996 y 1997, constituyó un espacio teórico y político de amplia repercusión en todo el mundo. Términos como calidad, pertinencia, equidad, responsabilidad social, evaluación, acreditación, fueron ampliamente debatidos y ofrecieron orientaciones valiosas a las Instituciones de Educación Superior (IES), notablemente a las latinoamericanas y caribeñas. En aquel entonces, el liderazgo y la capacidad de convocatoria de CRESALC (actualmente, IESALC) lograron movilizar intelectuales de distintos países de la región en la producción de ideas que representaban aspectos esenciales del pensamiento latinoamericano sobre la educación superior. El énfasis de esas reflexiones giraba en torno del vínculo de la calidad con la equidad, la pertinencia, la responsabilidad social y la evaluación.

Aprobada por la CMES, entre el 5 y el 9 de octubre de 1998, en París, la “Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, en su artículo 11, trató el problema de la calidad, pero no se preocupó mucho en ofrecer

una definición “dura” de la misma, por entender que no sería posible hacerlo sin dejar al margen discusiones y diferentes interpretaciones. Por considerarlo muy complejo, plantea sugerencias y cautelas importantes, indicando que la calidad de la educación superior es un concepto pluridimensional, y que debe comprender todas las funciones y actividades educativas propias del nivel superior.

A pesar de los muchos cambios ocurridos en todos los sectores de la vida social, política, económica y cultural, y, de modo especial, en los papeles que se atribuyen a la universidad y a sus relaciones con la sociedad, los conceptos y los análisis ahí efectuados todavía ofrecen importantes bases y orientaciones para reflexiones y sugerencias para la acción. Si el problema de la calidad en su significación propiamente académica siempre ha estado presente en la historia de las universidades, la CMES ha logrado ofrecer una contribución de enorme relevancia al conectar la calidad a la pertinencia y a la equidad. Esta alianza rechaza una eventual vinculación a ideas mercantiles y a lógicas empresariales y corresponde a una concepción de educación como bien público al servicio de la construcción de sociedades democráticas y justas.

En esta visión proclamada en la CMES de 1998, queda claro que el concepto de calidad tiene como término de referencia la complejidad del fenómeno educativo: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos, y servicios a la comunidad y al mundo universitario, etc. La “Declaración” de la CMES planteó, además, que la calidad requiere que la educación superior esté caracterizada por su dimensión internacional. Para lograr y mantener la calidad, son importantes la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, la promoción de planes de estudios adecuados, programas que faciliten la movilidad de profesores y estudiantes y el uso de las nuevas tecnologías, sin perder de vista la referencia a lo social y al bien común.

Los elementos sugeridos por la CMES/98, aunque permanezcan válidos, necesitan ser ampliados, profundizados y actualizados. Las reflexiones siguientes, enriquecidas con el necesario aporte de importantes autores, intentan exponer los conceptos en una perspectiva latinoamericana y caribeña actual, considerando a la educación superior como bien público.

Calidad, vinculada a la noción de pertinencia y de responsabilidad en el desarrollo sostenible de la sociedad, no puede agotarse en un entendimiento formal. Dicho con otras palabras, “calidad” no es un concepto abstracto, estático y desconectado de las realidades que los hombres van construyendo en situaciones y condiciones concretas. Esto significa que la calidad de la educación es la base del compromiso de las instituciones educativas con la nación que les delega un mandato educativo de raíz constitucional.

Las instituciones de educación superior latinoamericanas y caribeñas, universitarias o no, enfrentan muchos retos y desafíos bastante diferentes de los que viven las instituciones de los países desarrollados. Por lo tanto, no todos los conceptos, criterios y estándares de calidad formulados en y por los países desarrollados pueden servir a las instituciones pobres y en desarrollo. También es importante destacar que en lo que se refiere a las diferencias históricas, sociales, económicas y culturales existentes entre las regiones pobres y en desarrollo, y las industrialmente más avanzadas, prosperan distintos intereses, generados por diferentes y muchas veces contradictorias concepciones de mundo. Las estrategias y objetivos que los Estados ricos atribuyen a la educación superior son seguramente distintos de los formulados por naciones que aún

no han alcanzado situaciones de desarrollo económico, educativo y tecnológico, ni tampoco lograron una plena estabilidad en su vida democrática y ni una plena justicia social. Esas asimetrías ayudan a explicar las discrepancias entre los países hegemónicos y los otros acerca de los conceptos de calidad y aseguramiento de calidad de la educación superior.

Diez años pasaron desde la CMES y la próxima está en vías de preparación. Calidad y pertinencia de nuevo ocupan el centro de la agenda, juntamente con los temas de cooperación, internacionalización, equidad, responsabilidad social y desarrollo sostenible. En esta década, hubo importantes cambios en los más diferentes sectores de la vida, de manera que las mismas palabras de ayer son hoy objeto de intensas disputas por parte de distintos grupos sociales, en búsqueda del dominio de sus significaciones, usos políticos e intereses económicos. Estos temas y las prácticas que les corresponden constituyen un importante campo de fuerzas donde se disputan poderes, intereses y valores.

La calidad no es un concepto acabado, sino un proceso dinámico cuyos significados cambian de acuerdo con las alteraciones y reformas que se producen en la educación superior, en la sociedad y en los Estados. Tampoco sus conceptos son neutrales o unánimes.

Por ello, es necesario afirmar con toda claridad que estas reflexiones se insertan en una concepción de educación como bien público, no como negocio. La educación pública debe ser suministrada de forma equitativa, continuada y permanente, sin ninguna discriminación social, comercial, económica o de otra índole (Dias & Ginkel, 2006: 52). Los conceptos, criterios, procesos y usos de calidad y pertinencia serán muy distintos y, en muchos casos, contradictorios conforme la educación sea comprendida como mercancía o, al contrario, como proceso de construcción de conocimientos científica y socialmente relevantes y de formación de sujetos aptos para insertarse crítica y creativamente, colocando en juego valores públicos en la construcción de sus sociedades nacionales y de la sociedad humana en general.

El vínculo de la calidad con la pertinencia, con la relevancia y con la responsabilidad social conlleva también una exigencia interpretativa para repensarla y profundizarla: la calidad no puede confundirse con sus medios de producción. Organización adecuada, buenos laboratorios, docentes capacitados, gestión eficaz y todas los demás elementos estructurales y operacionales son ineludibles para el logro de la calidad, pero, aunque imprescindibles, son medios, no fines. Ellos no son, en si mismos, la calidad. Por encima de todo, y esto es válido especialmente para las naciones latinoamericanas y caribeñas que todavía se encuentran en fases distintas de profundización de sus democracias, la calidad de la educación superior debe construir una real alianza entre la misión institucional en sus dimensiones científico-formativas y las realidades regionales, las necesidades de los pueblos, los proyectos y estrategias nacionales, sin jamás desviarse de su objetivo central: la construcción de la ciudadanía pública de sociedades democráticas, sostenibles y justas. “Pertinencia es un compromiso con el conocimiento y la formación, al servicio de un proyecto ético-político de sociedad.” (DIAS SOBRINHO, 2005: 245).

La pertinencia está relacionada con realidades y necesidades concretas, situadas y datadas.

“De esta manera, la educación superior no sólo tiene la misión de formar ciudadanos y profesionales con las cualidades necesarias para la construcción de sociedades democráticas y desarrolladas, dotadas de las capacidades técnicas que potencialmente pueden generar avances económicos, sino que también es una referencia básica para el fortalecimiento de la memoria y profundización de las culturas e identidades nacionales, que respeta la pluralidad de las expresiones y los proyectos de los distintos grupos sociales.” (DIAS SOBRINHO & GOERGEN, 2006: xxxviii)

En general, en las conferencias organizadas por la UNESCO, la palabra *pertinencia* se refiere al papel y el lugar de la educación superior en la sociedad, como lugar de investigación, enseñanza, aprendizaje y sus conexiones con las comunidades del entorno, en especial, los compromisos de la institución educativa con las personas en el mundo laboral etc.

Además, como dice Hebe Vessuri,

“No menos importante es la participación de la ES en la búsqueda de soluciones a los problemas humanos urgentes, como la población, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos. (VESSURI, 1998: 417)

Esta vinculación necesaria de la calidad con las realidades concretas impone algunas consideraciones respecto a la región latinoamericana y caribeña, cuyas naciones son las mandatarias y las beneficiarias de la educación superior. La calidad en el ámbito educacional tiene como punto de partida la misión de la institución educativa relacionada con las demandas de las comunidades locales, nacionales y mundiales. Esto reafirma la tesis de que no hay una calidad desarraigada de los contextos y condiciones de existencia de las instituciones educativas y sobre todo de los actores involucrados.

Amén de las diversidades culturales, económicas, idiomáticas y de estructuras sociales existentes entre los diferentes países de la región latinoamericana y caribeña, hay una gran heterogeneidad entre las IES y los sistemas de educación en cuanto a formas organizacionales, inserción en la sociedad, relación con la comunidad académico-científica, nivel de desarrollo de las respectivas reformas, etc. Hay algunas universidades en la región que realizan inseparablemente docencia e investigación y tienen presencia en la comunidad universitaria y científica internacional, pero ellas son muy pocas, como se lee a continuación:

“Del total de IES existentes en la región, seguramente una fracción no superior a un 3% podría corresponder a esa definición tradicional. Ellas forman el cuadro de honor de lo que, a escala latinoamericana, puede llamarse *Research University*. A su lado existe un número algo mayor de universidades ‘con’ investigación, pero que en realidad no alcanzan a situarse en el nivel de internacionalización que supone la participación en la comunidad mundial de producción científica y tecnológica. En cambio, las demás instituciones – más de un 90% - son puramente docentes.” (BRUNNER, 2003: 83 y 84).

Nuestros subsistemas de educación superior son conformados, pues, desde un punto de vista cuantitativo, mayoritariamente por pequeñas instituciones volcadas a la absorción de matrículas y cuyo quehacer casi exclusivo es la docencia. Esto aporta una advertencia: pocas IES latinoamericanas y caribeñas lograrían los niveles de calidad mundialmente reconocidos, si fuesen evaluadas según los estándares internacionales elaborados por y en los países industrialmente avanzados y económicamente desarrollados. Pero no hay ninguna garantía de que todas las cualidades o atributos de

calidad que son determinados por la comunidad académica internacional y por organismos multilaterales comprometidos con las naciones ricas correspondan a las representaciones del deber ser de una universidad de calidad en términos latinoamericanos y caribeños. Hay retos universales, pero también los hay muy distintos según se propongan para los países de economías y sociedades más consolidadas, o en los que están todavía en vías de desarrollo. Entonces, aunque no logren los estándares establecidos por las comunidades académicas de los países ricos y por agentes de los grandes organismos multilaterales, casi siempre comprometidos con los intereses de los sectores globales más poderosos, las instituciones educativas de nuestra región, además de muchas debilidades, también ejercen papeles de elevada relevancia para el desarrollo de los pueblos y de las naciones latinoamericanas y caribeñas.

Hay valores comunes a la educación superior en todo el mundo: búsqueda de la verdad, ética, respeto a la diversidad, rigor científico, autonomía y libertad de pensamiento, cultura de la paz, autocrítica, etc. Pero las realidades nacionales deben ser tenidas en cuenta en la constitución de instituciones concientes de su responsabilidad social.

Si no hay un modelo universalmente válido de educación superior, tampoco lo hay de producción y apropiación de conocimientos, es complicado instaurar un concepto universal, único y objetivo de calidad válido para todas las instituciones de todas las coordenadas geográficas. Los indicadores generales no pueden sobrepasar las determinaciones que cada IES se propone como proceso de construcción de su identidad. Donde hay sistemas diversificados e IES diferenciadas, con historias e identidades distintas, es necesario que exista la posibilidad de varias interpretaciones respecto a la calidad y al cumplimiento de estándares, de acuerdo con los compromisos esenciales que cada institución se atribuye a la luz de requisitos internacionales, estrategias nacionales, necesidades de la comunidad, oportunidades propias y determinaciones constitucionales.

Pertinencia es una dimensión esencial de la calidad. Entonces, no puede haber calidad *in abstracto*, apátrida, desraizada de las realidades concretas que le dan contenidos y formas. La calidad necesita tener un valor social, público, de compromiso con las comunidades en las que se insertan las instituciones educativas. Esto se observa también en el texto siguiente:

“La *pertinencia* está vinculada a una de las principales características que tiene el nuevo contexto de producir conocimientos, esto es, el énfasis en tomar en cuenta el entorno en el cual están insertas las instituciones de investigación y, por lo tanto, la necesidad de un estrecho acercamiento entre los que producen y entre los que se apropian del conocimiento. Por un lado, los que se apropian, o sea los usuarios del conocimiento, son no solamente los estudiantes, o usuarios internos, sino las comunidades en la que están insertas las instituciones, y también, de manera muy importante, los otros niveles del sistema educativo.” (GARCÍA-GUADILLA, 1997: 64/65).

## **II. Calidad: distintos enfoques y énfasis**

La literatura del área da cuenta de la multiplicidad de modelos institucionales y de la pluridimensionalidad de la calidad universitaria. Distintos enfoques y énfasis explicitan las diferentes maneras de comprender la calidad, de acuerdo con los actores de los diferentes grupos de interés que, sobre todo en estos tiempos de hegemonía del

mercado, convierten la calidad en un campo de disputas de fuerzas. De forma esquemática, a continuación, se presentan los principales enfoques, según algunos autores que, a su vez, los adaptaron de las contribuciones de Harvey y Green (1993): la calidad se presenta como a) *excepción*: concepto elitista que lleva la idea de excelencia (logro de altos estándares alcanzables en circunstancias muy limitadas) y adecuación a los estándares preestablecidos; b) *perfección*: cero defectos de ejecución para hacer las cosas bien; c) *aptitud para el logro de objetivos*: eficacia, grado de cumplimiento de lo que se ha propuesto, producto o servicio se ajusta a un propósito; d) *eficiencia económica*: eficiencia en los gastos de los recursos de producción; e) *adecuación al mercado laboral*: adecuada distribución de profesionales por sector productivo y adecuación de la formación a los requisitos del mercado laboral; f) *innovación organizativa*: gestión y planificación; g) *satisfacción del usuario*: calidad total, atención a las expectativas de los alumnos; h) *transformación y valor agregado*: cambios cualitativos, diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos y profesores del inicio al final de los estudios (Rodríguez Espinar, 1997: 25; González F. & Ayarza, 1997: 345).

Todas esas definiciones apuntan para algunos elementos de comprensión de lo que puede ser la calidad. Cada uno de ellos se inserta en una visión de mundo y pone en relieve los principales valores que, en cada caso, deberían constituir el deber ser de la educación. La mayoría de ellos sigue una orientación pragmática, instrumental, funcional: la educación debería tener una función económica.

El concepto de calidad no es unívoco. Es sumamente importante tener en cuenta su relatividad: la calidad es siempre de algo determinado, en contextos definidos, bajo criterios explícitos, a partir de premisas claras. CINDA ha aclarado bien ese punto, al decir que el concepto de calidad en educación superior sólo existe

“como un término de referencia comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia- real o utópico – previamente determinado. Por tanto, en rigor sólo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando son homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar”. (GONZÁLEZ F. & AYARZA, 1997: 345-6).

González F. y Ayarza aportan otras ideas importantes para la comprensión. La calidad de la educación superior es un “proceso omnidireccional cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia (...), de las perspectivas valóricas con las cuales se analicen y de las necesidades específicas.” (1997:347). Identifican seis componentes: a) *relevancia* (se refiere a los grandes fines educativos de la IES y su concordancia con las demandas del medio); b) *efectividad* (congruencia entre lo planificado y los logros); c) *disponibilidad* de recursos humanos, materiales y de información; d) *eficiencia* (cómo se usan los recursos); e) *eficacia* (congruencia entre medios y fines); y f) *procesos* (cómo se logran los resultados). Estos autores resaltan que calidad es un término dinámico, variable conforme el contexto, multidimensional, pluridimensional y advierten que no puede ser un concepto que sirva por igual a todos los países, a todas las generaciones y a todos los modelos de sociedad: “Cada nación concibe su ideal de educación, las normas y el papel que deben jugar los actores” (1997: 449). Esta última afirmación permanece válida, pero no se puede menoscabar los efectos deletéreos de la actual globalización sobre la soberanía de las naciones.

En la Declaración Mundial de la UNESCO (1998) el énfasis sobre calidad está puesto en la relación enseñanza-aprendizaje y en la consideración de la importancia de las condiciones infraestructurales. No hay duda que la relación enseñanza-aprendizaje es el eje estructurante de la formación y debe ser altamente valorada. Mientras tanto, esa relación pedagógica tiene significados que van mucho más allá de la mera transmisión de contenidos programáticos. No se puede limitar ese proceso a clases tradicionales y a resultados de alumnos en pruebas. Lo que se puede medir como resultado de las pruebas no es propiamente el aprendizaje, y sí el desempeño que se alcanza en una determinada circunstancia.

El proceso enseñanza-aprendizaje debe ser comprendido como una relación profundamente formativa entre sujetos. Entonces, es como relación formativa, es decir, como formación integral de una persona, que se debe juzgar su calidad. El que aprende incorpora informaciones, adquiere capacidades, y mucho más: desarrolla una relación con los conocimientos y con los valores. El proceso de apropiación de conocimientos es también un proceso de desarrollo de aptitudes ante la vida. Sobrepasa ampliamente la mera adquisición de contenidos programáticos de las clases, pues se trata de una relación entre personas viviendo una situación social densa de potencialidades de construcción de la subjetividad y de la ciudadanía, donde el aprender en sentido pleno y compartido es el principal objetivo e importa más que el enseñar.

Este proceso relacional de construcción de sujetos, mediado por la producción y socialización de conocimientos y técnicas, constituye el núcleo de los compromisos y responsabilidades de la educación superior en relación a las finalidades de formación de ciudadanos y desarrollo sostenible de las sociedades. Esta dimensión de valores y aptitudes de la educación, que consisten en virtudes morales, sociales y cívicas, no cabe en los instrumentos técnicos y cuantitativos de medición. Mucho menos en conceptos y criterios generales emanados de sociedades que tienen diferentes necesidades y proyectos.

Es importante insistir en la idea de que la educación conlleva significados que van mucho más allá de la relación enseñanza-aprendizaje, especialmente si esa relación está referida meramente a contenidos de un programa académico. Medir resultados de estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje no es suficiente para determinar la calidad de un programa o de una institución educativa. Más allá del aprendizaje de contenidos académicos mensurables, en una relación pedagógica están en cuestión la vivencia y el aprendizaje de valores, aptitudes, proyectos, expectativas, sueños, etc. Los conocimientos no tienen solamente un valor económico, aunque el mercado ha prevalecido en estas últimas décadas, pero también y sobre todo un valor social y cultural fundamental para el bienestar individual y colectivo. En esta perspectiva, el conocimiento

- “Constituye un proceso de cohesión social y profundización en la vida democrática, ya que la persona al interactuar con su cultura, historia y entorno, adquiere capacidad crítica de pensamiento y acción estratégica.
- Es elemento de realización personal, expresión afectiva y en la búsqueda de la felicidad humana entre el trabajo, el ocio, la vida familiar y el desarrollo personal a través del tiempo.
- Es un medio para enfrentar lo incierto y cambiante del mundo del trabajo en términos de capacitación continua para la innovación, el desempeño productivo, eficaz y efectivo.

- Es elemento indispensable para incorporar una ética que dé amplia vigencia a los derechos humanos, solidaridad con relación con la distribución de la riqueza, la justicia, el desarrollo sustentable, la colaboración, expresión cultural y la paz mundial en la nueva era de la globalización.
- Finalmente, la educación como proceso social ubica su pertinencia y efectividad (calidad de gestión y resultados) en la utilidad social (valor de uso) de los conocimientos producidos, distribuidos por las universidades. Contribuir a formar y desarrollar sujetos autogestores del conocimiento e investigadores desde la utilidad social del aprendizaje que producen, obtienen, descubren, comparten y usan, constituyen el propósito central de la transformación de la educación superior y de las universidades.” (APONTE, 2002: 73-74).

### **III. Calidad: procesos y finalidades**

La calidad educativa es un concepto multidimensional, entendido de manera diferente en relación a los distintos objetivos y actores en los ámbitos internos y externos de la universidad y del sistema universitario. Dimensiones pedagógicas, científicas, técnicas, infraestructurales, sociales, culturales, económicas, políticas, morales son coesenciales en la constitución de las funciones y actividades de la educación superior y conjuntamente conforman el complejo fenómeno al cual se atribuyen los conceptos de calidad.

Desde luego, la calidad no se limita a una adecuada infraestructura y a cualificados profesores, estudiantes y personal administrativo, aunque esto sea una parte de fundamental importancia. Hay que discutir otros significados y otros valores - no simplemente de carácter técnico y operacional - que no se evidencian en indicadores objetivos y que tienen que ver con los compromisos para desarrollar la identidad y la misión institucionales, de acuerdo con las finalidades esenciales de la educación superior y sus papeles frente a los requerimientos de la ciencia (conocimiento) y de la sociedad (ciudadanía). La calidad en la Educación Superior tiene que estar claramente referida a los compromisos de las instituciones con el sentido social de los conocimientos, con los valores éticos y morales del bienestar colectivo y, con la democratización del acceso y de la permanencia, que son dimensiones importantes de la equidad y la justicia social.

Como una dimensión no existe sin las otras, la calidad resulta de una perspectiva de globalidad, en la cual el todo está contenido en las partes y recíprocamente. Enseñanza, programas, becas, personal, equipamientos, investigación, recursos financieros, etc. constituyen condiciones y medios para el cumplimiento de la finalidad esencial de la educación superior: la formación de hombres y mujeres dotados de los conocimientos, técnicas y valores básicos y esenciales al ejercicio crítico y creativo de la ciudadanía, al desarrollo de la sociedad, al enriquecimiento del proyecto de expansión de las libertades humanas.

La formación también es un concepto pluridimensional y polisémico, pues conlleva perspectivas epistémicas, éticas, estéticas, económicas, político-sociales. La calidad educativa debe estar referida, en última instancia, a la formación en su sentido pleno: intelectual, moral, profesional, social, afectivo, estético. Buscar la calidad en términos de formación corresponde a intentar lograr el mayor desarrollo posible de los sujetos educativos - estudiantes y profesores – en las múltiples dimensiones de la vida

humana. A una universidad orientada a desarrollar los valores públicos no correspondería, por tanto, conceder primacía a la ideología del logro individual.

No es justo considerar de calidad una formación marcadamente instrumental, tecnicista, orientada a beneficios privados y al fortalecimiento de la ideología del individualismo posesivo. El sentido público de la educación la compromete con la solidaridad social y la equidad, y, por lo tanto, exige oferta de calidad para todos. Además de sus aspectos más visibles y ligados a la producción y socialización de conocimientos, la calidad en educación superior tiene una dimensión profundamente ética y política. Reside en ello la relevancia social, la cual es dimensión esencial de la calidad. No basta ofrecer una enseñanza técnicamente correcta. Es necesario que la enseñanza y todas las demás actividades cumplan con las funciones sociales de la educación superior referidas estas a la formación de profesionales competentes con una visión social y de sujetos éticos comprometidos con la construcción de un mundo cada vez más libre y justo.

#### **IV. Pertinencia y equidad como criterios de evaluación de la calidad**

En general, se suelen considerar dos perspectivas respecto a la calidad: interna y externa. La calidad interna, o intrínseca, corresponde al acatamiento riguroso a las normas y estándares científicos universalmente establecidos, respetando el ideal de la verdad y del desarrollo de la ciencia. La calidad externa se relaciona con la pertinencia, con los contextos sociales y públicos. Esta es una exigencia ineludible y ciertamente esencial para que una institución educativa sea considerada digna de este nombre, y, así, cumpla sus funciones de producción, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura, formación de ciudadanos y profesionales capaces de contribuir para con el desarrollo social, cultural y económico sobre las bases de la equidad y de la justicia social.

Los países latinoamericanos y caribeños, con notables diferencias entre ellos, arrastran déficits históricos en materia de graduados, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, tanto en carreras tradicionales y de gran relevancia social; por ejemplo, el magisterio de todos los niveles, ingenierías y áreas de salud, como en las profesiones relacionadas con las nuevas tecnologías de información. Además, los déficits de formación con rigor científico y relevancia social en nuestra región no solamente están situados en el nivel de grado y en términos de capacitación para los puestos de trabajo, como también, de modo muy significativo, en los postgrados, donde deberían existir mejores estructuras, políticas adecuadas y programas efectivamente dedicados a la formación de investigadores y a la investigación de temas pertinentes y relevantes, de acuerdo con necesidades prioritarias y estratégicas de cada nación.

Entre varias áreas estratégicas, es importante mencionar la formación de profesionales de la educación. Los centros y departamentos responsables de la formación de profesores e investigadores del área de educación requieren una adecuada valorización en términos de administración y financiamiento, así como estímulos a un más efectivo acercamiento con los niveles antecedentes. Los Estados no pueden abdicar de sus deberes de constitución, financiamiento, regulación y permanente mejoramiento de sistemas educativos públicos. La educación debe ser formulada como un sistema a ser desarrollado integralmente. Es en su totalidad que el sistema educativo debe ser valorado.

Solamente es posible construir una nación fuerte, libre y equitativa por medio de un sistema educativo consolidado y democrático, donde los estudiantes tengan amplias facilidades de acceso y condiciones de permanencia, y los profesores tengan adecuadas estructuras de trabajo de docencia e investigación, salarios justos y posibilidades de realización personal. Ahora bien, si la educación es un derecho de las personas y debe ser considerada como un sistema, el concepto de acceso debe ser entendido como un proceso continuo. En un sistema democrático de educación, no basta asegurar el acceso a los diferentes niveles, sino que es también necesario garantizar la permanencia y ofrecer a los estudiantes, en especial los más pobres, todas las condiciones necesarias para su crecimiento intelectual y profesional, para que, así, puedan ingresar adecuadamente en el mundo laboral.

Pertinencia y equidad son dimensiones esenciales de los sistemas educativos y deben ser comprendidos como valores primordiales en los procesos de evaluación de la calidad. Entre tanto, los estándares técnicos y científicos son los más frecuentemente valorados en los procesos evaluativos protagonizados por los expertos disciplinarios (pares académicos). Calidad, en esta perspectiva que privilegia las dimensiones técnicas, significa el cumplimiento de los estándares acordados por expertos y agencias de evaluación y acreditación. Grados pueden ser atribuidos, entonces, a los distintos niveles de cumplimiento, lo que posibilita organizar *rankings*, prácticas de financiamiento, etc. En razón de su carácter pretendidamente objetivo y por ser asunto de expertos, la calidad interna, como adecuación y relevancia científicas, presenta menos controversias, aunque no sea neutral y destituida de ideologías y de intereses de poder. El hecho de ser posible alcanzar más fácilmente acuerdos en los aspectos técnicos, metodológicos, objetivos y ponerlos de manifiesto acaba otorgando a las dimensiones internas de la labor universitaria la primacía en la conceptualización y en la evaluación de la calidad. En casos extremos, la calidad acaba siendo identificada con resultados.

Es indiscutiblemente fundamental, pero no es suficiente que los conocimientos y el aprendizaje sean epistemológicamente rigurosos, correctos y relevantes para la ciencia. Además de rigor y adecuación a las exigencias de la ciencia, es fundamental que también sean relevantes y pertinentes desde un punto de vista social y ético. La responsabilidad social de la universidad consiste sobre todo en formar ciudadanos-profesionales y en desarrollar los conocimientos y las técnicas con rigor científico y valor social; o sea, que correspondan a las exigencias de la ciencia y a las demandas esenciales de las comunidades del entorno y, por extensión, de la sociedad en su sentido amplio. En otros términos, la calidad requiere no solamente rigor y relevancia científica; requiere, también, relevancia social.

La formación y los conocimientos técnicos necesitan ser rigurosos desde un punto de vista intrínseco y pertinentes en la perspectiva de la sociedad en la cual y para quién son producidos. En otras palabras, precisan tener una utilidad social, o mejor, un valor social. La promoción de una educación con calidad, pertinencia y relevancia social no es sólo un derecho de las personas, es también una necesidad social y un deber del Estado. La falta de una educación de calidad y con amplia capacidad de cobertura representa una violación de un derecho humano fundamental y un desperdicio de potencialidades intelectuales y morales que produce perjuicios económicos y cívicos irrecuperables.

Especialmente en países en desarrollo o de grandes carencias económicas y culturales y de enormes desigualdades, como es el caso de la mayoría de los latinoamericanos y caribeños, la educación superior debería dedicar sus esfuerzos a responder a las principales necesidades relacionadas con la formación de todas las personas y con la producción y socialización de los conocimientos de todas las áreas, notablemente de aquellos que son más urgentes y socialmente relevantes. Atención especial debe ser dada a la formación de las poblaciones marginadas.

En este sentido, una de las tareas más importantes de la educación superior en América Latina y el Caribe es contribuir en mejorar la formación de los profesores de todos los niveles de educación. Además de mejorar la capacitación profesional de los profesores, son también necesarias políticas y medidas que lleven a los estudiantes, sobre todo a los procedentes de familias pobres, a superar sus desventajas y obtener éxitos en sus estudios, en especial en los exámenes, para que puedan acceder en igualdad de condiciones a los niveles superiores. Para efectivizar esas tareas, es indiscutiblemente necesario que las IES reciban inversiones del Estado en cantidades que correspondan a sus necesidades.

Los aprendizajes deben ser relevantes para la construcción del sujeto, para el desarrollo de la autonomía personal. La construcción del sujeto es correlativa a la construcción de la ciudadanía, o sea, del sujeto social. El sujeto que aprende contenidos de programas académicos al mismo tiempo entra en relación con valores que están referidos a la vida en sociedad. Los conocimientos son una producción social y, por ende, tienen siempre un sentido político. Por ello, las dinámicas de construcción y adquisición de conocimientos tienen gran valor formativo, pues las relaciones que instauran son también procesos de socialización y, por lo tanto, son portadoras de potencialidades de emancipación. Entonces, para haber calidad es necesario que los aprendizajes sean cualitativamente relevantes. En otros términos, los aprendizajes tienen que ser pertinentes a la construcción de sujetos socialmente responsables. Por ello, los sujetos educativos, que tienen la responsabilidad compartida de integrarse crítica y constructivamente a una sociedad, también deben ser protagonistas en la conceptualización de la calidad.

La relación entre educación de calidad y construcción de la ciudadanía (de sujetos socialmente responsables) no puede ser comprendida fuera de la concepción de educación superior como bien público y, por lo tanto, dimensión esencial de la construcción de la democracia. Esa dialéctica entre educación pública de calidad y construcción de la democracia y de la igualdad republicana implica el concepto de responsabilidad social de las instituciones educativas y de los deberes de los Estados democráticos:

“La igualdad democrática republicana asegura a todos el derecho de acceder al saber, es propio de la ciudadanía el derecho y el deber de todos para integrarse constructivamente a una sociedad regida por leyes y orientada por proyectos democráticos. Así, dialécticamente, la institución educativa se integra a la vida democrática republicana, y la República ha de ser garante de la existencia de la institución pública de calidad.” (DIAS SOBRINHO, 2004: 24/25)

El aprendizaje es una condición y un ejercicio de ciudadanía, en el sentido de que es una relación real con el mundo. El concepto de ciudadanía se imbrica con el concepto de responsabilidad social y pública. Ciudadanos son los miembros de un grupo social que, por medio de sus relaciones personales y públicas, interfieren en la

constitución y funcionamiento de los valores y reglas de la sociedad. La ciudadanía es necesariamente pública. Por lo tanto, es también una co-ciudadanía, un derecho y una responsabilidad compartidos. Esa co-ciudadanía constituye el individuo como ciudadano en su sustancia política, jurídica y social.

El sujeto que aprende protagoniza una relación con el mundo, con los otros, con la colectividad pública y consigo mismo. Esta experiencia relacional tiene como base y condición las ideas y posibilidades de autonomía personal y de igualdad de derechos. El sujeto de derechos piensa, critica, juzga, toma decisiones, participa en la vida social y, por lo tanto, en la soberanía de una Nación. Entonces, la ciudadanía determina la prioridad de los valores e intereses comunes constitutivos de una colectividad sobre los exclusivamente privados y particulares. La formación ciudadana, finalidad principal de la educación como bien público, se realiza en el ejercicio de la participación democrática. Por tanto, la educación no podría jamás colaborar para reducir la sociedad al mercado, como si sociedad y mercado fuesen equivalentes y mutuamente reductibles.

La educación tiene dimensiones universales, mundiales, pero está también radicalmente articulada con las realidades locales, nacionales y regionales. Debe ser útil al desarrollo económico, pero es necesario que el progreso material tenga valor social, es decir, sea instrumento de humanización, no horizonte último y razón determinante de la sociedad.

La calidad de la educación superior no se mide tan solo por los resultados o productos. Ella incorpora valores técnicos, científicos, éticos, estéticos, culturales, pues

“Todas las finalidades, dimensiones, funciones y procesos educativos deben ser comprendidos en sus relaciones con la crítica y la construcción de los procesos de emancipación y de autonomía de los individuos y de las sociedades, por tanto, de la ciudadanía y de nuevas competencias técnicas y éticas.” (DIAS SOBRINHO, 2004: 26).

## **V. Calidad, internacionalización y cooperación solidaria**

La dimensión internacional es otra característica de una educación superior de calidad, como frecuentemente la UNESCO ha subrayado. Si esta exigencia ha caracterizado a lo largo de la historia el carácter universal de la educación y de los conocimientos como bienes públicos, ahora se vuelve mucho más fuerte y re-significada en estos tiempos de economía global. Las tecnologías de la información y la comunicación, que son las herramientas básicas de la economía global, los avances en los medios de transporte, la interdependencia de los países y todos los fenómenos que constituyen la actual sociedad mundial, manifiestamente marcada por la economía globalizada, impulsan las instituciones educativas a potenciar los intercambios de conocimientos, investigadores, estudiantes y profesionales. En los tiempos presentes, se establecen proyectos internacionales comunes, redes de cooperación y, con propósitos económicos, proliferan nuevos tipos de proveedores y servicios educativos transnacionales, presenciales y virtuales.

Hay un riesgo ideológico que involucra la cuestión de la educación superior en contextos internacionales. La internacionalización de la educación superior porta un sentido de cooperación internacional y no puede confundirse con los intereses económicos propios de la globalización y que se disimulan en el adjetivo “global” acrecentado al término “público”. En un mundo de economía globalizada, el adjetivo

“global” está indeleblemente marcado por las lógicas de mercado y no guarda vínculos con la pertinencia, o sea, con las demandas sociales - lo que es particularmente adverso a los intereses de países que todavía no alcanzaron niveles aceptables de desarrollo humano sostenible. El adjetivo global remite al discurso único, a la predominancia de los países ricos sobre los pobres, a la universalización de criterios y modelos hegemónicos que no respetan las misiones e identidades institucionales, ni tampoco las especificidades locales.

La dimensión internacional de la calidad aporta hoy en día, a la vez, nuevas oportunidades y graves problemas y dudas. La internacionalización comprendida como intercambio de conocimientos, profesores y estudiantes es una dimensión importante de la vocación histórica de la universidad y ahora encuentra condiciones muy favorables con los avances en los medios de información, comunicación y transporte. Por otro lado, la proliferación de proveedores y servicios transnacionales puede aportar intereses económicos y privados que hieren y distorsionan el sentido público de la educación, de los valores culturales y de estrategias nacionales.

Además, es necesario hacer otra advertencia: los objetivos de la educación superior, los perfiles de profesionalización, los estándares de calidad y los procesos de aseguramiento de calidad, los criterios de formación y de investigación predominantes en todo el mundo son, en general, los establecidos por organismos supranacionales en conjunto con las sociedades avanzadas y pueden estar en desacuerdo con las prioridades de otras sociedades que todavía no han alcanzado un gran desarrollo social y económico, como hemos destacado.

La evaluación de calidad universitaria precisa tener en consideración los contextos históricos, las condiciones de vida, las estrategias sociopolíticas y contar con el protagonismo de los actores responsables. Esto, vale decir, es que la calidad siempre debe tener como referente a las sociedades en que se insertan los actores, las instituciones y los pueblos.

La calidad requiere la internacionalización, pero también la pertinencia, a fin de que no sea una calidad sin patria y destituida de una realidad social. Internacionalización y pertinencia no son términos que se excluyen. Al contrario, una institución educativa precisa estar enraizada en una realidad concreta, regional y local, para ser internacional. Para América Latina y el Caribe, crear mecanismos de cooperación entre las universidades y los sistemas, en especial desarrollar las redes de intercambios, es una urgente necesidad para que la región fortalezca sus proyectos comunes y haga frente a las amenazas de imposición de modelos y prácticas incompatibles con nuestra realidad, generados en países ricos y organismos multilaterales, como OMC, OCDE, Banco Mundial. Pero, es importante que esa internacionalización sea solidaria y respetuosa de los proyectos y de la voluntad colectiva de las naciones.

## **VI. Desarrollo sostenible y responsabilidad social**

Desde un punto de vista ético y de la responsabilidad social, la educación superior no debería producir conocimientos y promover una formación dedicados al fortalecimiento de la globalización económica como universalización de las desigualdades y de las injusticias sociales. Desarrollo sostenible es un desarrollo humano y social, que incluye lo económico, cultural y político. Es mucho más que un

mero aumento de riquezas económicas. La sostenibilidad del desarrollo - objetivo y responsabilidad comunes - empieza con la preservación y manutención de las bases materiales de la vida en sociedad, e integra el sentido pleno de desarrollo de todas las dimensiones de la vida como un enriquecimiento de las libertades humanas. Esto demanda decisiva atención a la preservación y al uso sustentable de la biodiversidad como base del vivir en sociedad, tarea que se opone a la acumulación meramente predatoria e inescrupulosa de bienes materiales.

Amén de buena voluntad y concienciación, el bien-estar común requiere del desarrollo de conocimientos científicos aplicados a la preservación y manutención de los ecosistemas, y esto no es realizable sin importantes inversiones en estructuras de investigación y políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación. El desarrollo sostenible debe hacer parte de la agenda de responsabilidad social de las universidades. En este sentido, es una dimensión de la calidad educativa y, como tal, un elemento a ser evaluado.

La educación superior necesita velar para propiciar las bases cognitivas y éticas con miras al fortalecimiento de las sociedades nacionales frente a las imposiciones de la economía globalizada. La producción y diseminación de conocimientos es correlativa de la formación; necesitan ambas cumplir lo que requieren las relaciones universales, pero también deben ser relevantes y pertinentes a los contextos locales, nacionales y regionales.

Un aspecto relevante de la misión institucional tiene que ver con los valores y actitudes referentes a la formación de sujetos críticos, autónomos y participantes activos de la construcción de la sociedad democrática. En esto consiste uno de los principales sentidos de la responsabilidad social de la educación superior. Por lo tanto, tampoco pueden ser consideradas de calidad las actividades y relaciones pedagógicas e institucionales que no se coadunen con los ideales de solidaridad, aceptación de las diferencias, paz, libertad, desarrollo sostenible, derechos humanos, respeto a la pluralidad; en fin, que no estén orientadas e instrumentadas a profundizar los valores de la democracia como condición fundamental de la vida social.

La universidad es una institución creada para mejorar y desarrollar la vida de los individuos y de la sociedad, mediante el conocimiento y los valores públicos. Es una instancia de relaciones, reflexiones, enfrentamientos y contradicciones que se establecen en las actividades de enseñanza y aprendizaje de conocimientos y valores, de preservación de las adquisiciones de la humanidad en su historia pasada y, a la vez, de investigación que busca, sobre la base del presente, construir el futuro. Es un lugar de producción y socialización de conocimientos y, fundamentalmente, de formación, no meramente en el sentido de apropiación de contenidos y técnicas en beneficio de una mejor posición de los individuos en su medio económico-social, pero, sobre todo, como fortalecimiento de las estructuras reflexivas y críticas que permitan una participación activa en la construcción de la sociedad democrática, siempre con el necesario respeto a la preservación de las bases materiales. Entonces, estudiar, investigar, enseñar, aprender, conocerse y conocer, pensar sobre el mundo, criticar, dialogar, son distintas dimensiones de un mismo fenómeno: la formación humana y la construcción de la sociedad – que es la finalidad de una institución de educación.

La formación humana no se aparta de la producción de la sociedad, y recíprocamente - se la entiende como la esencia de la humanización, o sea, la construcción social de ciudadanos y de comunidades que enriquezcan y acrecienten

humanidad a la historia del hombre. En esto consiste la distinción de una institución educativa en comparación con organizaciones del mundo económico. La referencia principal, o sea, la razón de ser de la universidad es la sociedad. La referencia central de una empresa es el desarrollo y la organización de la propia empresa. Las finalidades de una institución educativa son públicas; entonces, orientadas al cumplimiento de la voluntad común de la nación que, por supuesto, está siempre cruzada de contradicciones. Cumplir con calidad, equidad, relevancia y pertinencia las finalidades públicas; en esto reside la esencia de la responsabilidad social y el principal desafío de las instituciones de educación superior.

## **VII. Formación, equidad, responsabilidad con el sistema educativo**

Calidad vinculada a la pertinencia y a la responsabilidad social tiene fuerte relación con la equidad. En términos de equidad, la responsabilidad de la educación superior empieza con los esfuerzos para mejorar la calidad de los niveles educativos precedentes, dedicando fuerte atención a la formación inicial y actualización permanente de profesores capacitados a promover la inclusión de todos los niños y jóvenes, especialmente los tradicionalmente marginados, a través de la alfabetización y de la adquisición de conocimientos cualitativamente relevantes. Esto requiere acciones de los poderes públicos en el sentido de mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los profesores y programas de educación superior que produzcan efectos en la calidad de sus desempeños profesionales. Los poderes públicos y las instituciones deben crear políticas efectivas de inclusión, desde la educación básica hasta los más altos niveles escolares, especialmente de los hijos de familias tradicionalmente postergadas, que en general son pobres, negros, mestizos, indígenas, así como los portadores de necesidades especiales.

Sin una educación básica de calidad, universal y cualitativamente relevante, no puede haber una educación superior democrática y de calidad, pues ella estaría solamente a servicio de las elites y esto contribuiría indeleblemente para la perpetuación de la pobreza, de las inequidades y de la incapacidad a incluir a todos los individuos en los procesos civilizadores. Mientras tanto, cabe advertir que es un equívoco canalizar prioritariamente los financiamientos a la educación básica si esto implica una privación o escasez de recursos a la educación superior. La educación tiene que ser tratada como un sistema, cuya calidad debe ser de responsabilidad compartida. Una sociedad avanzada y culta necesita un sistema educativo donde todos los niveles estén articulados, desde la educación básica, fundamental para la formación de la ciudadanía, hasta los niveles superiores, esenciales en la producción de valores, conocimientos e investigaciones necesarios al desarrollo humano.

Aumentar la cobertura, crecer con calidad, dar respuestas a las demandas sociales, son los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos. Un aspecto importante de las dificultades para que esto se cumpla en las instituciones de educación superior consiste en la indispensable asociación entre calidad y equidad. Una institución de calidad debe practicar, necesariamente, la equidad y la justicia social. Por ello, una institución educativa de calidad no puede ser de elite y debe adoptar políticas efectivas de democratización del acceso. Desde un punto de vista ético-político, una institución o un sistema educativo tiene la obligación de facilitar a todos los jóvenes que tengan mérito la oportunidad de obtener una formación de nivel superior. En otras palabras, no

hay plena calidad si el problema de la equidad no se resuelve. Nunca es demasiado recordar que en América Latina y el Caribe están algunos de los países con mayor desigualdad social, por ejemplo, Brasil.

Desde un punto de vista democrático, de justicia social y de política pública, no se sostienen los argumentos de que sólo es posible obtener la calidad para pocos y con pocos, a no ser que el concepto de calidad esté limitado a la idea de excepción o excelencia, que son criterios que no necesariamente llevan en cuenta las necesidades sociales de países poco desarrollados. De esta manera, el cobro generalizado de matrículas puede ser un agravamiento de la inequidad, sobre todo en países pobres, y un obstáculo más para el desarrollo social y económico de pueblos que necesitan aumentar sus capacidades de producir riquezas materiales y espirituales.

En razón de los graves problemas sociales y económicos de América Latina y el Caribe, que resultan en baja competitividad internacional, los países de la región se encuentran en situación económica subalterna en el juego de fuerzas políticas globales. Para salir de esa situación de exclusión, necesitan hacer inversiones masivas en educación de todos los niveles, poniendo en acción políticas orientadas a la ampliación y mejora de las relaciones de los ciudadanos con el conocimiento, como productores y usuarios.

Decir que la educación superior debe esforzarse por erradicar los efectos perversos de la desigualdad social es afirmar que la equidad y el compromiso con la sociedad son valores centrales e ineludibles de su propia esencia. Equidad y responsabilidad social son valores públicos y están en el núcleo del desarrollo sostenible. Ofrecer para todos una formación de calidad, como proyecto humanístico, profesional y de estrategia nacional, es un aspecto central de la responsabilidad de los sistemas educativos ante la sociedad que los constituye y los mantiene para su propio desarrollo.

En América Latina y el Caribe, son muy graves las históricas situaciones de exclusión de crecientes masas de pobres. Las desigualdades sociales y la exclusión afectan los procesos de democratización y las oportunidades de desarrollo de las naciones, que ya no pueden contar con la capacidad constructiva y la participación política de inmensas masas de marginados. Ello va se agravando progresivamente a la medida que los conocimientos técnicos ganan más instrumentalidad en los procesos productivos y que el eficientismo económico propio de las empresas pasa a ser el criterio dominante de las políticas sociales. Los analfabetos, los pobres, los marginados de toda especie, es decir, todos los que no producen según los dictámenes de la economía de mercado son considerados un peso en la perspectiva de la economía neoliberal y, entonces, prescindibles al sistema. Esta percepción de la necesidad de eliminar las inequidades sociales y operar en el sentido de ampliar la inclusión de enormes contingentes de postergados aumenta la responsabilidad social de la educación superior y constituye un aspecto que no puede olvidarse en los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad.

La *responsabilidad social de la educación superior*, según las ideas aquí tratadas, teniendo siempre presente la premisa del bien público, es radicalmente distinta de la “responsabilidad social de las empresas”. Involucrada en un nuevo discurso cívico, la “responsabilidad social” practicada por las empresas, incluso las del sector educativo, en general es un subterfugio que busca aumentar los lucros. Se constituye en un *marketing* a partir del cual se puede generar “altos dividendos de imagen pública y

social”, añadiendo valor a la marca de la empresa. Pero, como advierte Dupas, “esas prácticas privadas diluyen las referencias públicas y políticas en el intento de reducir las injusticias sociales”. Son prácticas incapaces de resolver los graves problemas de exclusión social y, además, despolitizan la cuestión social (DUPAS, 2005: 121 y 123).

Los cambios producidos en todos los sectores de la vida por la economía global, núcleo de la globalización actual, especialmente con relación a los modos de producción, recepción y aplicación de los conocimientos, han provocado una disminución de la importancia de la pertinencia no solamente en la educación superior así también en los ámbitos políticos. Según Judith Sutz,

“En América Latina esa disminución en la percepción de pertinencia resulta más grave debido a la falta de compromiso de actores sociales claves – en particular empresariado y Estado – con la producción endógena de conocimiento.” (SUTZ, 1997: 274).

Una educación superior pertinente y socialmente responsable debe contribuir para el conocimiento y la solución, en su ámbito y de acuerdo con sus posibilidades, de los problemas y necesidades de la sociedad. Como uno de los más acuciantes problemas en América Latina y el Caribe es la falta de equidad, la responsabilidad social de la educación superior empieza con políticas de promoción de mayor cobertura educativa. Los niños y jóvenes pertenecientes a grupos sociales históricamente marginados - negros, indígenas, especialmente las mujeres, los pobres en general – no sólo tienen derecho a una oferta educativa de calidad, sino también necesitan programas especiales que les posibiliten adquirir títulos académicos y conocimientos que les sean significativos. Facilitar el acceso equitativo a los bienes públicos, enfrentar la pobreza y las desigualdades de todo tipo es una responsabilidad de toda la sociedad, y, de manera especial, de las instituciones educativas. El papel de la educación asume creciente importancia con relación a garantizar la igualdad de oportunidades a todos:

“Como la educación es el instrumento por excelencia en la búsqueda de la igualdad, el bienestar y la justicia social, ella está en el centro de los planes que hoy se ejecutan para el logro de la transformación total de la propia sociedad y la erradicación de asimetrías notables entre distintos segmentos de la misma.” (BORROTO LÓPEZ, 2004: 48).

La calidad de la educación superior está directamente relacionada con su capacidad de contribuir al desarrollo de los individuos y de las sociedades. La formación integral de los individuos se correlaciona con el desarrollo humano social, el cual requiere un amplio incremento de la escolaridad de la población, en términos de cobertura y calidad, una fuerte revivificación de las políticas de aumento de la equidad y de disminución de la pobreza, y estrategias de aprovechamiento de los recursos naturales y de aplicación de los conocimientos para el desenvolvimiento sostenible. Esto requiere recursos materiales y humanos, es decir, financiamiento, voluntad política y capacidades intelectuales y éticas de los estados, de la sociedad y de las instituciones.

Pero es importante subrayar que ahí no se trata de calibrar los conocimientos y sus usos a la sostenibilidad del modelo económico de acumulación privada, en especial al mercado de trabajo. La universidad es una institución cuya referencia es la sociedad, y no el mercado. Ella debe abrirse al medio social, pero esto no significa limitar su tarea central a la inserción profesional y a dar respuestas pasivas a las estructuras

económicas. Más allá de funcional y calibrada al mercado, la educación superior tiene un papel civilizador justificado por referencias valorativas comunes de los miembros de la comunidad académica y científica. Las respuestas de la educación superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria en el definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Para esto es imprescindible la autonomía. Es ineludible la libertad académica para poder decidir las prioridades y definir las tomas de decisión según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bien-estar social.

### **VIII. Evaluación, acreditación, aseguramiento de la calidad**

La educación superior de América Latina y el Caribe necesita buscar conceptos y opciones de desarrollo distintos de los practicados por los países desarrollados, pues es imposible a la región, en el actual modelo económico, lograr los avances de las naciones ricas utilizándose de las mismas estrategias. En la región, las instituciones de educación superior deben esforzarse por adecuar los conocimientos y las intervenciones formativas a los contextos nacionales e internacionales, sin olvidar los procesos productivos y culturales locales y regionales.

Es incontestable la capacidad de los procesos evaluativos en las reformas y cambios de la educación superior. Por ello, la evaluación y la acreditación constituyen siempre el eje central de las transformaciones impulsadas por instituciones y ministerios del área de educación. Los Estados, antes los más adelantados en las reformas y ahora también los que se encuentran en desarrollo, crearon y siguen creando sus agencias y mecanismos de evaluación y acreditación de la educación superior como estrategia de promoción de cambios o consolidación de escenarios educativos, de eficiencia y eficacia de la administración en los distintos sectores de las políticas públicas. Esas agencias se ubican en ministerios de los respectivos países y, muchas de ellas, en asociaciones interinstitucionales y regionales o subregionales (RIACES, CSUCA, CCA, CARICOM, ACTI, MEXA, etc.) y organismos multilaterales (BIRD, BID, OCDE, UNESCO etc.). Además, de las agencias de carácter público, las hay también organizadas por iniciativas privadas (en especial en los Estados Unidos, pero también en América Latina, como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior – FIMPES – y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior - COPAES - en México).

Los apoyos académicos del IESALC/UNESCO, la intensificación de la cooperación interinstitucional y la creciente necesidad de homologación de programas y títulos a nivel internacional han contribuido para la consolidación de los procesos de evaluación y acreditación no solamente en el ámbito de cada nación, como también para la creación de redes regionales dirigidas al mejoramiento de la calidad de instituciones y sistemas de educación superior, con o sin propósitos de acreditación.

Evaluación y acreditación son conceptos distintos, pero también presentan alta correlación. En algunos casos, evaluación contiene la acreditación; en otros se cree que acreditación es un fenómeno más amplio que abarca y supera a la evaluación. El énfasis se pone en una o en otra palabra, de acuerdo con los conceptos y los objetivos atribuidos.

Evaluación es una palabra más comúnmente utilizada para referirse a procesos de análisis, estudio y discusión respecto al mérito y valor de sistemas, instituciones y

programas, con objetivos de mejora. Dichos procesos pueden combinar acciones internas y externas, con amplia participación de la comunidad académica o solamente de expertos o comisiones de pares. La palabra evaluación está casi siempre asociada a mejoramiento de la calidad. Pero estos conceptos se encuentran en disputa, desde perspectivas teóricas y políticas, entre los valores educativos y los más cercanos al campo económico. Bajo la inspiración y el apoyo técnico y financiero de organismos multilaterales, a partir de los años 1980-1990 se observa un despliegue de evaluaciones estandarizadas, más comúnmente externas y cuantitativas, con amplia utilización de procedimientos estadísticos, para facilitar comparaciones a escala nacional e internacional. Es posible observar que

“Los procesos de acreditación y las evaluaciones externas tienden a ocupar el lugar de las autoevaluaciones y de las evaluaciones cualitativas. Son procesos cada vez más globalizados, transnacionales, estandarizados, cuantitativos y objetivos, con propósitos de ampliar las posibilidades de convalidación externa, establecer clasificaciones y también orientar a los ‘clientes’.” (DIAS SOBRINHO, 2006: 286-287).

Por otro lado, también se observa el esfuerzo de una importante corriente de académicos para asegurar procesos evaluativos que respeten los valores universitarios del conocimiento como elemento de realización humana, de la formación científica y socialmente relevante, de las aptitudes de respeto a la diversidad, cooperación, libertad y justicia.

El término acreditación se refiere a distintas prácticas y a muchos usos, como los mencionados por Stubrin (2004: 11): acreditación de instituciones, programas, carreras, validación de titulaciones y planes de estudio, centrada en el Estado o en la sociedad etc. El foco central de la acreditación es la garantía de calidad. En otras palabras, asegurar a la sociedad que una institución o un programa cumplen los requisitos mínimos de calidad previamente establecidos por organismos y agencias estatales o privados acreditados por el Estado, de ámbito nacional o internacional. La definición, de autoría de C. Adelman, que aparece en la *Encyclopaedia of Higher Education*, editada por Burton Clark y Guy Neave (pp.1313-1318), es la siguiente:

“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.”

En la región, en algunos países los procesos de evaluación y acreditación alcanzan una cobertura amplia del sistema de educación superior, en otros, no. En general, se utiliza la evaluación institucional interna como base para la acreditación. Algunos procesos de acreditación son obligatorios, otros son voluntarios. Unos, los más diseminados, siguen estándares generales, sin considerar la pertinencia y la identidad institucional; otros buscan adecuarse a objetivos y misiones institucionales. Unos fortalecen la competitividad y los intereses comerciales; otros, la solidaridad y los valores públicos.

La experiencia internacional muestra la tendencia a una cierta separación entre procesos de evaluación y acreditación, ahora concediendo preeminencia a esta última. En los procesos externos, cada vez más dominantes, mucho más vueltos a garantizar, controlar, medir y certificar que a mejorar, el concepto de calidad está vinculado menos

a la calidad propiamente dicha, que a los expertos y/o gestores que determinan los criterios, los conceptos, las metodologías, los objetivos, los usos de los instrumentos e inducen los modos de apropiación de los resultados. Cuando los expertos, gestores y organismos de acreditación asumen más importancia que los educadores, la calidad educativa tiende a ser lo que ellos piensan que es la calidad: la conformidad con los estándares de calidad fijados por ellos.

En general, los sistemas adoptan o bien la evaluación institucional, o bien, más frecuentemente, la acreditación de carreras. En América Latina se cuenta con importantes ejemplos que combinan, en un enfoque global, los distintos objetivos y metodologías de evaluación y acreditación. Pueden mencionarse ejemplos importantes de procesos complementarios y articulados de evaluación para la mejora de todas las dimensiones institucionales y de control o regulación, donde se cruzan distintas metodologías, de carácter estático y dinámico, puntual y transversal, cuantitativo y cualitativo, sumativo y formativo, interno y externo, con intentos pedagógicos y/o operativos, en ámbitos restringidos o amplios, de corto o largo plazo, de responsabilidad de expertos formalmente designados o con amplia participación, etc. Lo más importante es que dichos procesos no necesariamente oponen entre sí las funciones de mejora y de regulación; al contrario, buscan combinarlas.

A pesar de las muchas dificultades y problemas técnicos, políticos y financieros, y de la enorme diversidad en cuanto a tipos y tamaños de organización y a niveles de calidad de las instituciones, los procesos de evaluación y acreditación en América Latina y Caribe ya pueden demostrar importantes avances, tanto en el campo teórico como en las prácticas que corresponden al área. Algunos aspectos positivos pueden ser subrayados, a pesar de la heterogeneidad de los sistemas y de las instituciones en la región: consolidación paulatina de una cultura de evaluación, organización de sistemas de datos e informaciones homologables sobre instituciones y sistemas de educación superior, preocupación con la calidad, mejora en el diálogo entre comunidades universitarias y miembros de los sectores ministeriales, aumento de publicaciones, cursos y eventos académicos dedicados al tema, mayor interés de la sociedad. Muchas son las evidencias de que la evaluación y la acreditación se consolidan como cultura para el mejoramiento institucional, procesos de garantía de calidad frente a la sociedad, área de estudios y de actividad profesional y mecanismo de cooperación internacional.

La evaluación es un proceso necesario no solamente para constatar grados de calidad alcanzados, sino sobre todo para mejorar la calidad. Diversos argumentos razonan en pro de la necesidad de la evaluación de carácter interno o en pro de la evaluación externa. Podemos citar entre otros a los siguientes:

- a) la expansión de los sistemas y el rápido aumento de la cobertura estudiantil han manifestado importantes asimetrías y graves debilidades en los sistemas de educación superior;
- b) la disminución de los financiamientos públicos en contextos altamente competitivos exige procedimientos de *accountability* o rendición de cuentas respecto a la eficiencia de los gastos;
- c) se han ampliado significativamente las demandas sociales a la educación superior, con relación a los nuevos perfiles profesionales y al acuerdo con el desarrollo económico;
- d) la globalización requiere formación superior ajustada a la economía global y títulos homologables;

- e) nuevos tipos de proveedores privados, muchos de ellos con ofertas transnacionales, requieren procedimientos de control y garantía de calidad de acuerdo con las normativas nacionales;
- f) la sociedad en general y en especial los usuarios tienen derecho a conocer la calidad de las instituciones;
- g) la evaluación ofrece elementos para que el Estado realice su función general de control sobre las prácticas mercantiles y de mala calidad, de garantía del sentido público y de validez jurídica de los diplomas a nivel nacional e internacional;
- h) la evaluación contribuye a la integración regional y a los intercambios y cooperación internacionales de programas y proyectos educativos;
- i) lo más importante: la evaluación es un proceso indispensable para la mejoría y el fortalecimiento institucional, aumentando la conciencia de la comunidad respecto a su papel político y profesional en los contextos de intervención.

Esquemáticamente, pueden mencionarse los principales fenómenos externos que están impulsando a los gobiernos a adoptar políticas de evaluación y acreditación:

“La expansión cuantitativa de matrículas e instituciones, la ampliación del sector privado y de sus lógicas, la diferenciación organizacional, la diversificación de funciones, los cambios en el mundo del trabajo, el crecimiento de ofertas de servicios educativos desde el extranjero, el incremento en modalidades virtuales y a distancia y el surgimiento de nuevos tipos de proveedores...” (DIAS SOBRINHO, 2006: 293).

El surgimiento de diferentes tipos de proveedores, sobre todo los transfronterizos, que se da en el vacío producido por el aumento de demanda y por la insuficiencia de recursos públicos, está generando una gran preocupación en torno al mantenimiento y a la garantía de la calidad de la educación superior, especialmente en términos de pertinencia y relevancia social. Los países pobres o en vías de desarrollo no tienen fuerza política ni estrategias claras para hacer frente a los proveedores extranjeros emergentes. Esta es una razón importante para la adopción de políticas de regulación que puedan minimizar los riesgos de ofertas educativas de baja calidad o que no se coadunen con los objetivos nacionales.

Los fenómenos de los últimos años constituyen aspectos importantes de los nuevos escenarios de la educación superior, aportando ventajas, como mayor democratización en términos de acceso, y también enormes desafíos. Si, como dicen algunos, la explosión cuantitativa de los sistemas implica en problemas de calidad (mejor sería decir: a un cierta noción elitista de “calidad”), mucho más problemática es la marginalización de grandes contingentes de personas por falta de oportunidades educativas. Además de ello, a efectos de docencia e investigación de calidad, un aspecto tremendamente problemático es la creciente explosión epistémica de los tiempos actuales. En algunas áreas, en el pasado, los conocimientos tenían validez por siglos, después por décadas, recientemente por años, actualmente se renuevan en días y podrá llegar el tiempo de renovaciones en horas. Las universidades y otros centros de enseñanza y generación de conocimientos ya no logran acompañar las explosivas transformaciones epistémicas y los cambios en la sociedad, en especial en el mundo del trabajo. Esta breve observación sirve para subrayar el problema de las dificultades de evaluar las concepciones y prácticas de formación en contextos de alta volatilidad, creciente complejidad y drásticos recortes presupuestarios.

La complejidad de los conceptos de calidad, sobre todo cuando se lleva en cuenta las dimensiones valorativas, sociales y políticas, de carácter predominantemente subjetivo, presenta dificultades a los evaluadores y acreditadores. Por ello, son adoptados criterios e indicadores más sencillos y más objetivos, presuntamente con validez universal. En la visión hegemónica, los criterios y conceptos de calidad son determinados por los expertos de las agencias. Lograr la calidad corresponde, entonces, a adecuarse a los objetivos preestablecidos por organismos evaluadores y acreditadores, sobre todo es cumplir los requisitos de “excelencia” en los ámbitos técnicos y científicos y responder satisfactoriamente a las demandas de los gobiernos, de la industria, de las empresas y a las aspiraciones de los estudiantes y empleadores. En el enfoque de la calidad basada en estándares, alcanzar la calidad es satisfacer esos estándares establecidos para los insumos, procesos y, principalmente, resultados. Consecuentemente:

“La evaluación de la calidad es una revisión y el examen diagnóstico de la enseñanza, el aprendizaje y los resultados, basados en una inspección detallada de los programas de estudio, la estructura y la efectividad de la institución o el programa. Su objetivo es determinar si la institución o el programa cumplen los requisitos de excelencia generalmente aceptados.” (CRUZ LÓPEZ y LÓPEZ-SEGRERA, 2007: 404).

La acreditación es una forma de regulación. Es un proceso externo, relacionado con la garantía de la calidad, según criterios de organismos acreditadores, que atribuye a las instituciones o programas evaluados, un sello de calidad o una puntuación. Su lógica suele ser binaria: sí, no; acredita, no acredita. De esta manera, al atribuir “sello de calidad” se acerca de procedimientos de la ISO.

“La acreditación es el proceso de revisión externa de la calidad utilizado en la educación superior para examinar la garantía de la calidad y la mejora de la calidad en escuelas universitarias, universidades y programas de educación superior. El éxito tiene como resultado una institución o un programa acreditados con un sello, una puntuación o una calificación.” (CRUZ LÓPEZ y LÓPEZ-SEGRERA, 2007, 403).

Congruente con esas definiciones de evaluación y acreditación es el concepto de calidad que estos autores dicen ser también de entendimiento común:

“El término calidad se refiere a la “adecuación al objetivo”, es decir, reunir o cumplir unas condiciones que gozan de una aceptación general y que han sido definidas por un organismo acreditador o de garantía de calidad (...) La garantía de la calidad es un proceso de revisión planificada y sistemática de una institución o programa para comprobar que se mantienen y mejoran los niveles educativos, académicos e infraestructurales.” (CRUZ LÓPEZ y LÓPEZ-SEGRERA, 2007, 404).

El concepto de calidad y de garantía de calidad vigente en los sistemas de educación superior de la región se acerca bastante de esas definiciones y de la formulada por la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad en la Educación Superior (RIACES):

“Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior que cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una

institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación” (RIACES, 2004: 21).

Como es normal, estas definiciones tienen el mérito de presentar conceptos comunes y corrientes, pero también dejan a descubierto varios otros aspectos y no contemplan diversas otras posibles interpretaciones derivadas de implicaciones políticas y filosóficas. En esas definiciones, que gozan de una aceptación general en los ámbitos de acreditación ligados a organismos multilaterales, por ejemplo, BIRD, OMC y OCDE, y por muchas agencias gubernamentales, los actores académicos, que son los principales sujetos educativos, es decir, los profesores y estudiantes, no participan activamente de la concepción de la calidad.

Si la calidad es determinada y definida solamente por expertos de organismos acreditadores y si la conformidad a estándares mínimos es su principal criterio, entonces la autonomía, la libertad académica, la creatividad, la capacidad de innovación, tan apreciadas en los medios universitarios, sufren un duro golpe. Tampoco se puede hablar, en estos casos, de misión y de respeto a la identidad institucional y, quizá, en muchos casos, de compromiso y responsabilidad social con equidad y pertinencia. La calidad de la educación superior responde a necesidades sociales determinadas. Entonces ni la evaluación de la calidad (mejora), ni tampoco la acreditación (garantía y certificación) pueden basarse en un modelo universal, abstracto, sin pertinencia. Esos procesos deben llevar en cuenta lo que cada institución desea lograr y efectivamente alcanza realizar como respuesta a su misión y como ejercicio de su autonomía, teniendo como base y orientación las expectativas que la sociedad tiene con relación a ella.

Las concepciones sobre evaluación educativa y las prácticas consecuentes no son unívocas. Ellas resultan de diferentes concepciones de mundo, de acuerdo con las ideologías y los intereses de los grupos involucrados. Muchas de ellas se confunden con el control, la medición, los resultados o también con los instrumentos. En la perspectiva de las ideas anteriores, acerca de los papeles de la educación superior y los sentidos de la calidad, es importante subrayar algunas características importantes. Toda evaluación afirma determinados valores y niega sus opuestos. Por ello, no es neutra. Para allá de una intervención de recolección de datos e informaciones, ella es sobre todo un proceso de interpretación y producción de sentidos, reflexión sobre valores, búsqueda de comprensión de conjunto. Sus objetivos principales son el logro de conocimientos importantes acerca de una realidad (sistema, institución, programa, carrera, etc.) con fines de mejora de las personas y del universo elegido como núcleo de análisis.

La interpretación y la producción de significados pertenecen en gran medida al orden cualitativo, subjetivo, formativo. Es importante tener en cuenta que la evaluación es una acción que lleva a un juicio de valor proferido por un sujeto que también es un educador y que está en relación con otros con los que comparte o disputa percepciones y visiones de mundo. Producir sentidos es interrogar sobre los significados, reflexionar acerca de los valores científicos, sociales, éticos etc., de las actividades, medios, fines y efectos educativos. Como educación es un fenómeno social y de responsabilidad colectiva, su evaluación debe contar con la participación activa de un amplio abanico de sujetos. Siendo un fenómeno complejo, la educación solamente puede ser comprendida al llevarse en cuenta su globalidad. Por ejemplo, de poco valen los equipamientos de informática si no son utilizados, si las clases siguen orientaciones didácticas tradicionales, si los contenidos programáticos no están de acuerdo con los proyectos

pedagógicos y los objetivos institucionales, etc. La evaluación como proceso global requiere la participación de miembros de todos los sectores de la comunidad interna y representantes de la sociedad externa y toma, indisociablemente, a las distintas dimensiones institucionales como objeto de estudio y valoración.

Habida cuenta de su carácter educativo, ella debe poner los procesos de formación en el núcleo de reflexión. Siendo un proceso social y de socialización, es también un espacio público de debates. Sus resultados deben ser públicos, asegurados siempre los criterios éticos de justicia y equidad y el rigor técnico. De los evaluadores se requieren actitudes y disposiciones éticas de respeto a los valores académicos en general y a los actores y proyectos de las instituciones. De ellos también se espera la percepción de que su papel es mucho más el de colaboradores que el de jueces.

Son muchos y variables los elementos que se ofrecen al análisis y a las reflexiones de los procesos de evaluación y acreditación: procesos, resultados, rendimientos estudiantiles, estrategias de inclusión, relación insumos-productos, enseñanza-aprendizaje-investigación, vinculación con la sociedad, coherencia con proyectos y planes de estudio, perfiles formativos, impactos socioprofesionales, potencialidad para obtener empleos, infraestructura, gestión, políticas de mejoramiento (Dias Sobrinho, 2006: 292). Todos estos aspectos, amén de otros, constituyen ejes estructurantes de las diferentes dimensiones de la complejidad educativa y deben ser encarados integralmente, según una perspectiva metodológica que tenga en cuenta las mutuas explicaciones e implicaciones.

## **IX. Algunas conclusiones y retos: el camino hacia delante**

La creación de organismos y agencias de evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe, a partir de los años de 1990, han contribuido paulatinamente para impulsar proyectos y acciones generales de autoconocimiento institucional y de regulación de los sistemas de educación superior. En la región, con grados distintos que varían de un país al otro, se fortalece poco a poco una cultura de evaluación, se organizan datos y sistemas de información, se avanza en el establecimiento de estándares y criterios de calidad, crece la participación de la sociedad, aumentan las relaciones entre organismos multilaterales. Pero, también son muy grandes los problemas y desafíos.

Uno de los mayores desafíos es calibrar y articular, por un lado, los procesos de evaluación basados en los conceptos de mejora, emancipación, autonomía y libertad académica, y, por otro, las prácticas de acreditación orientadas sobre todo al control, a la regulación en conformidad con normas externas. Como tendencia general se observa un desplazamiento de los procesos de autoevaluación y de las evaluaciones cualitativas focalizadas en la producción de significados, para los procesos de evaluación externa y acreditación. Estos procesos externos tienen propósitos predominantemente de control y regulación, pero ni siempre son eficaces.

“Aunque en algunos países, como Argentina y Chile, los procesos de acreditación logren limitar la proliferación de nuevas instituciones privadas y lleguen incluso a proponer el cierre de algunas de ellas, esto no ocurre en otros países. Por ejemplo, los procesos reguladores brasileños no evitaron la abundante proliferación de instituciones privadas de baja calidad.” (DIAS SOBRINHO, 2006: 286-287).

En general, son complicadas las relaciones entre universidades y otras instituciones educativas, públicas y privadas, con los ministerios y sus distintos sectores. Los objetivos de una y otra parte son, frecuentemente, distintos. En cuanto las instituciones educativas privilegian más los procesos internos y la autonomía, poniendo de manifiesto los avances que alcanzan y las dificultades que encuentran, los organismos gubernamentales se interesan mucho más por los resultados cuantificables, índices nacionales, comparaciones interinstitucionales e internacionales, metas, rendición de cuentas, *accountability*, ajustes en el funcionamiento del sistema, eficacia, eficiencia, productividad, etc. Esto explica, al menos en parte, las razones de la rutinización y burocratización de muchos procesos de evaluación interna cuando estos son sometidos a los procesos externos de regulación. Muchas instituciones educativas pasan a preocuparse más con sus resultados en las evaluaciones externas y con procedimientos de conformación a las normas oficiales que propiamente con procesos de autoevaluación conducentes a un fortalecimiento de sus procesos pedagógicos. Ocurriendo esto, quedan inhibidas la comprensión de la misión institucional y las actitudes favorables al ejercicio de la pertinencia y de los compromisos ante la sociedad y la nación.

Si, por un lado, la lenidad en la regulación facilita la proliferación de instituciones privadas de baja calidad, algunas de ellas transfronterizas, por otro lado, la obsesión normativa y regulativa en general inserta en un cuadro de excesiva preocupación con los estándares y las orientaciones producidas por organismos transnacionales de carácter más económico y político que propiamente educativo y científico. Esto puede ser un estímulo a la burocratización institucional y a la rutinización de sus prácticas, al dar primacía a la gestión y a los productos y rendimientos objetivamente cuantificables y comparables, sobre los procesos cualitativos, pedagógicos y científicos de formación y construcción de conocimientos. Además, lo que sería muy grave, puede generar e impulsar una especie de *individualismo* institucional. La necesidad de presentarse bien en las escalas nacionales e internacionales inhibe el cumplimiento de la misión, la cooperación con las congéneres, la consolidación de la identidad institucional, debilita la autonomía y, al mismo tiempo, fortalece la competitividad. En otras palabras, dificulta la comprensión y la ejecución de la pertinencia social, una vez que la institución tiene que preocuparse con demostrar que obedece a las exigencias de los organismos externos, incluso transnacionales, ni siempre acordes con los objetivos y la filosofía educativa de cada institución.

La evaluación y la acreditación no son, o no deberían ser, la contraparte de la autonomía. La autonomía es una condición fundamental de la evaluación. La evaluación es un instrumento de eficacia de la autonomía. Es cierto que la universidad debe ser responsable de rendir cuentas a la sociedad. Sin embargo, sin autonomía, sin independencia política, ética y científica, ella no puede desempeñarse responsablemente, no puede “garantizar su actividad como un bien público” ni tampoco “tomar sus decisiones en materia de orientación de sus presupuestos y recursos, de libertad académica, de planeamiento y de cumplimiento de su misión” (DIDRIKSSON & HERRERA, 2006: xli)

Desde la perspectiva de que la educación es un bien público, un grave problema está surgiendo en algunos países que liberalizaron la creación de agencias y organismos privados de acreditación y de certificación de carreras, ya que no existen

garantías de que dichas agencias cuenten con “las condiciones y preparación adecuadas” (Alvarado Urtecho, 2003: 215) para el ejercicio de sus funciones de alta responsabilidad pública.

Por otro lado, en todos los países se observan movimientos de fragmentación y diversificación de la educación superior. La fragmentación de los sistemas educativos en la región está sumada a la lentitud en los procesos de supervisión de instituciones privadas, a la ausencia de claras políticas y estrategias nacionales relativas a la educación superior y a las estructuras de C&T y, asimismo, a la todavía pequeña experiencia en evaluación en varios países. La fragmentación de los sistemas y la diversificación institucional provocadas por las nuevas exigencias de la economía de mercado producen el enorme desafío de construir una integración y una interacción más consistentes de las instituciones de distintos tipos y de los diversos organismos de evaluación y acreditación, a niveles nacionales y a escala regional. En especial, los esfuerzos de construcción de sistemas educativos con calidad deben pasar por la superación de la polarización entre gobiernos y comunidades académicas.

En la región, son muchas las asimetrías, grados distintos de problemas, especificidades y diferentes estrategias y proyectos nacionales. Esta enorme heterogeneidad, proveniente de diferencias históricas, culturales, idiomáticas, sociales, económicas y otras, constituye uno de los motivos más fuertes para que en esta región no sean válidos todos los criterios y directrices de evaluación y acreditación; en especial, los destituidos del sentido de pertinencia y de compromiso social que contemplan solamente los contextos, las realidades y los proyectos de los países ricos, sin tomar en consideración las especificidades y prioridades de las naciones periféricas.

En la perspectiva de la democracia, la evaluación debe ser un elemento de emancipación y elevación de la calidad profesional y social. Su principal potencialidad emancipadora consiste en los procesos participativos. Si los sujetos de la educación no se sienten responsables de los procesos evaluativos, los cambios podrán tener un sentido meramente burocrático y de corto plazo. Las transformaciones más duraderas son las que hacen parte del universo de valores que forman las personalidades y son significativas para el desarrollo de sujetos autónomos. Antes de ser una exigencia externa de los gobiernos y del mercado, la evaluación de la educación superior debe responder a exigencias internas de las instituciones, sobre todo en sus dimensiones pedagógicas y formativas. Los objetivos principales de los procesos de evaluación y acreditación consisten en contribuir a la mejora efectiva de la calidad educativa, no en enseñar a las instituciones a seguir bien y convenientemente las normas.

Las redes multilaterales y los trabajos cooperativos que acercan diferentes países latinoamericanos y caribeños son importantes para el fortalecimiento de la región frente a las determinaciones y criterios generados en los países centrales y ante las leyes y lógicas marcadamente mercantiles. La cooperación entre los distintos organismos de evaluación y acreditación en la región es la mejor manera de impulsar la construcción cultural de la evaluación, de producir ajustes de lenguaje y establecer criterios generales más adecuados a las realidades nacionales y a los esfuerzos de integración regional y subregional. La calidad, tanto en los aspectos de elaboración conceptual, como en las prácticas de mejora y aseguramiento, es siempre una construcción social. Construir y garantizar la calidad en términos latinoamericanos y

caribeños, a través de procesos sociales de reflexión y diálogo ética y técnicamente coherentes con los proyectos estratégicos, prioridades y objetivos de las instituciones y de los sistemas, requiere muchos esfuerzos colectivos.

El fortalecimiento de instituciones y sistemas regionales de educación superior con calidad social requiere procesos de producción de convergencias generales sobre algunos puntos esenciales, todos ellos relativos a la comprensión y a la práctica efectiva de relevancia, pertinencia, responsabilidad social, compromisos públicos. Entre tanto, un aspecto importante de la construcción de convergencias generales es el respeto a la identidad institucional, es decir, el reconocimiento de la autonomía como condición básica para definir la misión y elegir los medios apropiados para el cumplimiento de los compromisos frente a la sociedad. En tiempos de globalización y de educación transfronteriza, con amenazas de un mercado educativo global, si hay necesidad de coordinación entre gobiernos, asociaciones de universidades, agencias acreditadoras, instituciones educativas, también es sumamente importante no olvidar que “el centro de la garantía de la calidad debe encontrarse en el ámbito nacional, ya que cada país tiene el derecho de legislar la educación superior en su territorio y tiene poderes ejecutivos” (UVALIC-TRUMBIC, 2006: 67-68).

Los procesos de evaluación y acreditación no pueden dejar de llevar en cuenta algunos valores fundamentales del cumplimiento y mejoramiento de la calidad, a partir de la premisa básica del bien público:

- pertinencia, responsabilidad social, equidad, relevancia social, ética, educación como bien público;
- autonomía, respeto a la identidad institucional, democracia (contextos internos y externos), transparencia;
- internacionalización, cooperación, integración y articulación de las diversas dimensiones, distintos niveles y redes;
- respeto al medio ambiente y a todas las formas del bien vivir en sociedad.
- responsabilidad en la transformación de la sociedad, en especial en la formación técnica y ética de ciudadanos y en la producción de conocimientos que contribuyan al fortalecimiento de la democracia, a una cultura para la paz, a la erradicación del analfabetismo y a la superación de todas las formas de injusticia social;
- respeto a la misión institucional: clave para evaluar la calidad.

Los procesos de evaluación y acreditación no pueden alejarse de la premisa que considera la educación como un bien público, cuyas actividades deben poseer alto sentido de pertinencia y relevancia social. De entre otros factores relacionados con los compromisos sociales y públicos de la educación superior que deben ser llevados en cuenta en los procesos de evaluación y acreditación, se destacan: buena gobernanza, calidad de los profesores e investigadores, relevancia de los programas académicos, respeto a la misión y a los cometidos sociales especialmente los relacionados con la disminución de las desigualdades, la pobreza y el analfabetismo, políticas de democratización del acceso y permanencia de estudiantes de grupos desfavorecidos, cooperación académica, contribución al desarrollo humano sostenible en los ámbitos local, nacional e internacional a través de conocimientos y formación

con alto valor social, relación con los cambios y las nuevas formas de desarrollo que van apareciendo, etc.

Los conceptos de calidad, evaluación, acreditación y garantía de calidad deben ser comprendidos y practicados llevando en cuenta la complejidad y la integración. Estos conceptos constituyen un fenómeno complejo donde están estrechamente enlazados otros términos, como pertinencia, relevancia, responsabilidad social, compromiso ético, sostenibilidad. La calidad educativa conlleva dimensiones epistemológicas y valorativas, siempre densamente cargadas de significados técnico-científicos y ético-políticos. Las políticas públicas de educación superior, los organismos y los procesos de evaluación y acreditación en sus respectivos ámbitos de actuación deben llevar en cuenta esa complejidad conceptual y operacional.

En acuerdo con las ideas precedentes, los procesos y los instrumentos de evaluación y acreditación deben considerar no sólo los indicadores de calidad relacionados con las dimensiones técnico-científicas, como también, y de modo esencial, los indicadores de compromiso ético, social y político de las instituciones educativas y de sus agentes. En otras palabras, los procesos e instrumentos, integrados a una concepción de sistema educativo como dimensión fundamental del desarrollo sostenible de una sociedad democrática, deben proporcionar reflexiones colectivas sobre los grados, significados y valores (éticos, morales, culturales, filosóficos, políticos etc.) de la concepción y realización de los proyectos institucionales.

Evaluar una institución educativa es, radicalmente, poner en foco de análisis y reflexión las actividades pedagógicas y científicas relativas a la formación de ciudadanos y profesionales sociales, a través de conjuntos organizados de datos e informaciones relevantes y la participación de distintos actores. Asociados a eso, los procesos de evaluación y acreditación deben generar elementos de reflexión respecto a la responsabilidad social de las instituciones educativas en diseminar conocimientos con alto valor para la ciencia, la sociedad, la humanidad. La evaluación de la educación superior tendrá gran relevancia social en tanto que se dedique a:

“Producir los debates, reconocer la diversidad de ideas, interpretar la pluralidad, construir nuevos sentidos, cuestionar la razón de los proyectos y currículos, valorar la inserción crítica y productiva en la sociedad, dinamizar la construcción de la autonomía.” (Dias Sobrinho, 2003: 189).

En este sentido, los instrumentos y procesos de evaluación y de acreditación, más allá de aspectos relacionados con infraestructura, organización, gestión, financiamiento y con resultados del aprendizaje, también deberían poner en acción interrogantes respecto a los grados y valores político-filosóficos de pertinencia, relevancia social y compromiso ético de los proyectos institucionales y su real cumplimiento en cada carrera impartida. Siempre partiendo de las premisas técnico-científicas y ético-políticas y con base en la misión y en datos de la realidad institucional, se considera importante que la comunidad académico-científica desarrolle reflexiones y produzca sentidos sobre cuestiones relativas a los significados y valores de cuestiones como, por ejemplo, las siguientes:

\* ¿cuáles son los significados y valores de la formación impartida desde un punto de vista de la pertinencia y de la relevancia social?

\*¿cuáles son los impactos de los conocimientos generados en áreas estratégicas del desarrollo sostenible, considerando necesidades locales, preservación ambiental, inclusión social, cultura de la paz, disminución de la pobreza y de la desigualdad, etc.?

\*¿cuáles son las principales contribuciones de la institución (carreras, programas...) para el desarrollo sostenible, para la consolidación de una sociedad democrática y justa, para la formación de ciudadanos críticos, éticos y competentes?

\*¿cuáles son los más importantes programas y proyectos institucionales orientados a ampliar el acceso y la permanencia de estudiantes procedentes de sectores desfavorecidos?

\*¿cuáles son los principales proyectos, programas y acciones institucionales orientados a mejorar la formación de profesionales de la educación de todos los niveles?

\*¿cómo los graduados se integran a la sociedad y, particularmente, al mundo del trabajo y a los sectores económicos en general?

\*¿cómo la institución y en especial su comunidad académica se inserta en la sociedad internacional del conocimiento?

\*¿cuáles son los grados y significados de la autonomía universitaria y de la libertad académica frente a las políticas de evaluación, acreditación y garantía de calidad impartidas por organismos nacionales e internacionales?

Los avances en los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad en América Latina y el Caribe, en los últimos años, son muy significativos. Entre tanto, largos y difíciles caminos quedan por recorrer y muchos problemas por resolver, como, por ejemplo:

- “instaurar procesos de reflexión y debates públicos; la auto-evaluación debe ser un proceso permanente de reflexión y autoanálisis orientado a la construcción de la calidad y el fortalecimiento de los valores académicos, no solamente una acción esporádica con miras a la acreditación, ni una práctica formalista y burocratizada, ni tampoco fraudulenta y engañosa; los procesos de evaluación externa y acreditación deben ser factores de integración y cooperación técnica y académica entre instituciones, organismos y gobiernos;
- colaborar para la afirmación de la educación y del saber como bienes públicos, no negociables en beneficio privado;
- contribuir al fortalecimiento de la educación superior como factor no sólo de progreso económico, sino también como espacio de diálogo y de desarrollo intelectual, moral y artístico y de integración de las naciones latinoamericanas y caribeñas;
- ayudar a comprender los papeles de la educación superior en el continente y en los ámbitos nacionales.” (DIAS SOBRINHO, 2006: 294).

## REFERENCIAS

ALVARADO ULTRECHO, MAYRA. La evaluación y acreditación de la educación superior universitaria en Costa Rica, en: CNA, *Educación Superior, calidad y acreditación*, tomo II, Consejo Nacional de Acreditación, Colombia, Bogotá.

APONTE, Eduardo, Hacia la *Universidad de Autogestión del Conocimiento*, Cuaderno de Investigación en la Educación, n° 18, Porto Rico, diciembre 2002.

BORROTO LÓPEZ, Lino T. Universidad y sociedad: los retos del nuevo siglo, en: *Reencuentro*, n° 40, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, agosto 2004.

BRUNNER, José Joaquín. Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la Educación Superior en América Latina, en: *Educación Superior, calidad y acreditación*, Tomo I, Consejo Nacional de Educación, CNA, Bogotá, Colombia, 2003.

CLARK, Burton & NEAVE, Guy, *The Encyclopaedia of Higher Education*, vol. 2. Analytica Perspectives. Accreditation (C. Adelman), 1992.

CRUZ LÓPEZ, Yazmín y LÓPEZ-SEGRERA, Glosario, en: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, TRES, Joaquín y SANYAL, Bikas C. (eds.), Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona, 2006.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues & GINKEL, Hans J. A. van, Retos Institucionales y Políticos de la Acreditación en el Ámbito Internacional, en: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, TRES, Joaquín y SANYAL, Bikas C. (eds.), Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação. Políticas educacionais e Reformas da Educação Superior*, Cortez Editora: São Paulo, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado*. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. Casa do psicólogo: São Paulo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Autonomía y evaluación, en: *Reencuentro*, número 40, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, agosto 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, en: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, TRES, Joaquín y SANYAL, Bikas C. (eds.), Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona, 2006.

DIAS SOBRINHO, José & GOERGEN, Pedro, Compromiso Social de la Educación Superior, en: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, TRES, Joaquín y SANYAL, Bikas C. (eds.), Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona, 2006.

DIDRIKSSON, Axel & HERRERA, Alma, La nueva responsabilidad social y la pertinencia de las universidades, en: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, TRES, Joaquín y SANYAL, Bikas C. (eds.), Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona, 2006.

DUPAS, Gilberto, *Atores e poderes na nova ordem global*. Assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação, Editora UNESP: São Paulo, 2005.

GARCÍA-GUADILLA, Carmen. El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina, en: *La Educación Superior en el Siglo XXI*. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO, Caracas, 1997

GONZÁLEZ F., Luís Eduardo & AYARZA, Hernán: Calidad, evaluación institucional y acreditación en la Educación Superior en la región Latinoamericana y del Caribe, en: *La Educación Superior en el Siglo XXI*. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO, Caracas, 1997.

RIACES, *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 Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Orense, Madrid: 2004.

RODRÍGUEZ ESPINAR, Sebastián. Orientación Universitaria y evaluación de la calidad, en: APODACA, Pedro y LOBATO, Clemente (eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*, Barcelona, Editorial Laertes, 1997.

STUBRIN, Adolfo, Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la Educación Superior, en: *Avaliação*, vol. 10, nº 4, RAIES, Campinas, 2005.

SUTZ, Judith, La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema, en: *La Educación Superior en el Siglo XXI*. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO, Caracas, 1997.

UNESCO, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción*, Paris, 1998.

UVALIC-TRUMBIC, Stamenca, Política Internacional de Garantía de Calidad y Acreditación: de los instrumentos legales a las comunidades de práctica, en: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, TRES, Joaquín y SANYAL, Bikas C. (eds.), Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona, 2006.

VESSURI, Hebe, La Pertinencia de la Enseñanza Superior en un Mundo en Mutación, en: *Perspectivas*, vol. XXVIII, nº 3, septiembre 1998.