

## CAPÍTULO 3

### CALIDAD, PERTINENCIA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA

*José Dias Sobrinho*

*Pertinencia y responsabilidad social*

*Colaboradores\*:*

*Adolfo Stubrin*

*Elvira Martín*

*Luís Eduardo González y Oscar Espinosa*

*Pedro Goergen*

#### **Introducción**

Todas las reflexiones que siguen parten de una premisa fundamental: la educación es un bien público, derecho de todos, deber del Estado. Esta premisa afirma dos cosas importantes: a) no sólo todos tienen derecho a la educación, como también es un deber del Estado proveer a todos una educación de calidad; b) la educación no es un bien negociable, aunque pueda ser impartida también por actores privados. Al ser pública, la educación tiene que ser de calidad para todos. Por ello, son beneficiosos los mecanismos que cumplan con las funciones de promover y asegurar la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) de acuerdo con las demandas prioritarias de la sociedad. En tanto bien público, el aseguramiento de la calidad no puede transformarse en un interesante rubro de comercio, sino que es imprescindible que sea un instrumento de profundización de los valores democráticos, fortalecimiento de la soberanía nacional y la identidad nacional.

Otra declaración inicial también es necesaria: como se puede leer en la literatura del área, es muy difícil definir satisfactoriamente la palabra “calidad”, especialmente cuando se refiere a la educación. Es muy común la referencia a su existencia, pero sin definir ni operacionalizar su significado. Ella es la base de nuestras apreciaciones, pero no sabemos expresar con mucha convicción lo que es la calidad. Hablar de calidad en educación superior es un desafío permanente, más aún cuando se está en medio de un proceso de expansión y privatización que transforma la educación superior en un campo de fuerzas atravesado por múltiples disputas.

Aunque falte una definición que sea plenamente satisfactoria para todos, juzgamos importante anclar el concepto de calidad en algunos pilares básicos. En el presente texto insistimos en la necesidad ineludible de vincular la calidad a la pertinencia, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad cultural y a los contextos específicos en que se

---

\* NOTA DE LOS EDITORES: Los textos completos de los colaboradores en su versión original están incluidos en el CD-ROM Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe anexo a esta publicación. También se encuentran en el sitio Web de IESALC-UNESCO: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)

desarrollaría. Esto nos ayuda a especificar que la calidad no es un concepto aislado, sino que sólo adquiere significado en tanto que vinculado a sus finalidades sociales. En el caso de la educación superior, el concepto de calidad debe tomar en consideración los compromisos públicos y los papeles sociales que corresponden a esas instituciones.

Además de discutir los aspectos conceptuales de la calidad en educación y de sus vínculos esenciales con la pertinencia, la relevancia social, los compromisos públicos de la educación superior, también intentamos presentar sugerencias generales desde un punto de vista que contemple dimensiones importantes de la gran heterogeneidad latinoamericana y caribeña. Esta es una tarea difícil, pero irrecusable. Por supuesto, esto es así no solo por la inherente complejidad temática que constituye el problema a enfrentar. También no es tarea fácil enmarcar estos temas en la realidad latinoamericana, habida cuenta de la enorme diversidad regional, donde se encuentran valores comunes, pero también otros en pugna con intereses y proyectos diferentes, muchas veces contradictorios. Las grandes disparidades relativas en lo que se refiere a grados de desarrollo económico, cultural, educativo, tecnológico (en especial a la enorme heterogeneidad de los sistemas nacionales de educación superior, dificultan mucho los intentos de establecer escenarios de futuro en el ámbito regional.

## **1. Calidad, pertinencia y relevancia social.**

Luis Eduardo González y Oscar Espinoza (IESALC, 2007) presentan diversas concepciones de calidad que se encuentran en la literatura especializada. Entre las más tradicionales está la clasificación de Harvey y Green que plantea cinco opciones, a saber:

- La calidad como excepción. Esta concepción presenta tres variantes:
  1. La calidad vista como algo de clase superior, de carácter elitista y exclusivo;
  2. la calidad como equivalente a excelencia, al logro de un estándar muy alto, que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas;
  3. la calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos.
  
- La calidad como perfección o consistencia. En este caso, para establecer la calidad, se formula un juicio en conformidad con una especificación predefinida y medible. Esta definición permite tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones. Ella se basa en dos premisas: la de "cero defectos" y la de "hacer las cosas bien". En este caso, la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada contra ningún estándar. Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior. El enfoque "cero defectos" está, en opinión de Peters y Waterman, intrínsecamente ligado a la noción de "cultura de calidad", en la cual todos en una determinada organización son igualmente responsables del producto final. El hacer las cosas bien implica que no hay errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es una responsabilidad compartida, lo cual se aproxima al concepto de calidad total.
  
- La calidad como aptitud para el logro de una misión o propósito. Aquí calidad se refiere a la manera en que cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, siendo este

usualmente determinado por las especificaciones del “cliente”. Esta definición de calidad es generalmente utilizada por los gobiernos para asegurarse que la asignación de recursos es adecuada.

- La calidad como valor agregado. Concepción que se ha estado usando desde los años ochenta, asociada a costo, exigiendo eficacia y efectividad. Calidad sería el grado de excelencia a un precio aceptable. En este enfoque subyace el concepto de *accountability*: responsabilidad frente a los organismos financiadores.

- La calidad como transformación. Esta idea está basada en la noción de cambio cualitativo. Cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto. Una educación de calidad es aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece. El estudiante se apropia del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, para las normas ISO<sup>1</sup>, la calidad se ha definido como grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos.

Asimismo, según la definición de CINDA<sup>2</sup>: “el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter 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” 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.

De acuerdo a la concepción acuñada por CINDA, el aumento de la calidad de la educación superior deja de ser un proceso unilineal que puede ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, aparece como un proceso multifactorial cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia. Todo ello se manifiesta en que los resultados de un cambio en la calidad de la educación pueden ser considerados muy positivos para aquéllos que comparten ciertos valores y muy negativos para quienes sustentan valores antagónicos.

Los innumerables conceptos de calidad coinciden en aspectos y atributos importantes desde diferentes perspectivas, pero, según nos parece, ninguna definición ha conseguido aprehender la complejidad de todas sus significaciones posibles y satisfacer a todos los académicos y grupos de interés. Es fundamental distinguir los conceptos de calidad que tienen su raíz en concepciones empresariales de los que tienen su raíz en las concepciones educacionales. El concepto empresarial de calidad se ha transferido a amplios e importantes sectores educacionales. Es interesante observar que el gran éxito de la “calidad total” como modelo industrial, responsable directo del liderazgo de Toyota y de la gran competitividad de Japón en la economía global, tiene un impacto importante en la agenda de la calidad en la educación. Con la creciente atribución de valor económico a la educación, hay un gran auge de la apropiación de la lógica empresarial en la formulación del concepto y en la evaluación de la calidad. Por ello, es bastante común asociar calidad en educación a conceptos como eficiencia, productividad, costo-beneficio, rentabilidad, adecuación a la industria, al mundo del trabajo y sus traducciones en expresiones cuantitativas. Para los responsables de la administración central, la calidad de la educación está más asociada a desempeños y

---

<sup>1</sup> ISO: International Organization for Standardization por sus siglas en inglés.

<sup>2</sup> CINDA: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

rendimientos estudiantiles, capacitación para el trabajo, disminución de costos y ampliación de la matrícula. Estos también son aspectos más fácilmente visibles y que pueden ser presentados objetivamente a la sociedad, pero no pueden ofrecer una comprensión de todos los significados de la “calidad”.

La educación es un fenómeno social, y no todos sus atributos y dimensiones son medibles. La calidad de los objetos materiales puede establecerse con el apoyo de las ciencias naturales; la de los objetos humanos y sociales lo será, por el contrario, siempre a través de una opinión, aunque gracias a una actividad especializada pueda ser por convención y por razón aceptable y aceptada.

No se trata de oponer calidad y cantidad. Son dimensiones coesenciales que se constituyen mutuamente. Por ello, una realidad humana, social y dinámica, como es el caso de la educación, debe ser comprendida a través de un entramado complejo de perspectivas, metodologías, instrumentos y herramientas epistémicas que combinen las dimensiones de calidad y cantidad. Al buscar comprender las realidades humanas, como subraya Stubrin (IESALC, 2007), se llega a un punto que, sin la mediación de las magnitudes, la interpretación fracasa. Ambas perspectivas, entonces, se confrontan en una oposición dialéctica, pero necesitamos reintegrarlas si queremos que nos proporcionen un conocimiento confiable.

Por muchas razones el tema de la calidad ocupa creciente centralidad en la agenda política de la educación superior. Las razones principales no necesariamente son las mismas para cada grupo de interés. La cuestión de la calidad es importante para aumentar la competitividad económica; para mejorar los indicadores cualitativos de la ciudadanía; para crear más amplias condiciones de empleabilidad; para dar fe pública del correcto ejercicio de los servicios educativos etc. En todos los casos, hay un fenómeno que confiere actualidad, urgencia y gran necesidad al tema de la calidad. Se trata del fenómeno del crecimiento explosivo de las matrículas e instituciones, que en algunos países alcanzan el nivel de masificación.

Este fenómeno de la expansión se constituye en un campo de tensiones que tiene en su centro una disputa por el significado de la calidad. Argumentos elitistas sostienen que la calidad en educación sólo es posible para pocos. Por otro lado, si pensamos la educación como una estrategia de fortalecimiento de todas las potencialidades nacionales, como un bien público a cuyo beneficio todos tienen derecho, como proceso de disminución de desigualdades y elevación de la justicia social, entonces, coincidimos en que la educación para más gente, si es posible para todos, significa incremento y no pérdida de calidad. Si tomamos en cuenta los criterios de equidad y justicia social asociados al concepto de educación como bien público, tenemos que concluir que no es de calidad un sistema educativo que margina partes, y muchas veces la mayoría, de la población nacional.

Fueron las cuestiones estructurales externas las que más presionaron a la educación superior a poner la calidad en el centro de su agenda. Desde la sociedad, desde los gobiernos, y especialmente desde el mercado, se han producido fuertes presiones para realizar importantes cambios en el significado mismo de la educación superior, en sus funciones y atribuciones en el mundo de la economía global. Estos cambios impulsan también una revisión de los conceptos de calidad. Los actuales movimientos de re-conceptuación de la calidad en el mundo académico están poniendo de manifiesto la contradicción entre, por un lado, los esfuerzos que intentan implantar en la educación superior el lenguaje, lógicas, estrategias y prácticas exitosas en la industria, y, por otro, la lucha por la preservación del

*ethos* académico y de sus valores más identificados con la autonomía, los intereses públicos y las especificidades de la ciencia en la labor de investigación y formación.

Aunque de modo esquemático, se puede decir que están en pugna dos tipos de paradigmas de calidad. Unos la conciben según criterios que pretenden ser objetivos y universales, valorando más el rigor científico y los aspectos cuantitativos y medibles, identificados con términos y esquemas económicos, como índices de desarrollo, rentabilidad, cálculos de costo-beneficio, eficiencia, rendimientos económicos de las inversiones, tasas de crecimiento cuantitativo con relación a matrículas, tiempos de formación, proporción profesores-estudiantes, indicadores de la producción científica, expansión de los sistemas, medición de desempeño, rendimientos de estudiantes, capacidad de captación de recursos en variadas fuentes, empleabilidad etc. Otros, sin negar muchos de estos importantes aspectos, consideran también relevantes las realidades políticas y sociales de las instituciones y los sistemas educativos, las dimensiones cualitativas, como actitudes éticas y valores cívicos, insertando la educación superior en las estrategias nacionales y regionales de consolidación de la democracia, desarrollo sostenible de la ciudadanía y de la economía nacional, respetando las identidades culturales y los ideales de cohesión de los pueblos.

Con la primacía del concepto restrictivo de desarrollo económico en lugar del concepto de desarrollo humano, y con las amenazas crecientes de transformar la educación en un producto negociable, tanto el planeamiento como las lógicas mercantiles y empresariales han adquirido gran importancia en la agenda de los países ricos. Esto ha ocurrido en detrimento de los temas de pertinencia, responsabilidad social y equidad de la educación superior los cuales fueron altamente valorados en la Conferencia Mundial de la Educación Superior (CMES) de la UNESCO de 1998. En los países pobres y en vías de desarrollo de nuestra región, estos temas aún se mantienen en la agenda política y universitaria, pero enfrentando enormes resistencias por parte de las fuerzas de esta llamada “modernización”; fuerzas, en general, identificadas con la globalización y con la instrumentación económica de la educación superior. La educación superior ha ganado gran centralidad e importancia, en razón de que el conocimiento se ha transformado, dentro de la hegemonía neoliberal, en una fuerza productiva cada vez más comprometida con los intereses mercantiles.

La CMES de 1998 ha ofrecido una contribución de enorme relevancia al vincular la calidad a la pertinencia y a la equidad. En general, en los distintos textos producidos bajo los auspicios de UNESCO, la palabra *pertinencia* se refiere al papel y el lugar de la educación superior en la sociedad, como lugar de investigación, enseñanza, aprendizaje, sus compromisos con el mundo laboral, etc.

Según García-Guadilla:

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)

Además, Hebe Vessuri dice:

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).

La pertinencia se consigue efectivamente en la participación de la institución educativa, a través de sus actores, en la vida social, económica y cultural de la sociedad en la cual ella se inserta, en especial con la gente de su entorno, sin jamás perder la perspectiva de universalidad. Los sentidos de esta participación son bidireccionales e incluyen, en su movimiento, tanto a los productores como a los usuarios del conocimiento. De esa manera, el conocimiento tiene un valor público; es pedagógico y contribuye para el desarrollo social. La alianza entre calidad y pertinencia rechaza una eventual vinculación a ideas mercantiles y a lógicas empresariales, correspondiendo a una concepción de educación como bien público al servicio de la construcción de sociedades democráticas y justas en pro de la afirmación de la identidad nacional.

Vale la pena recordar una vez más que la UNESCO, en la CMES de 1998, dejó claro que el concepto de calidad tiene como referente el conjunto de dimensiones que constituyen el fenómeno educativo: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario, etc. Plantea, además, que la calidad requiere también 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.

Coincidiendo con esta visión de la UNESCO, buscamos profundizar los conceptos afirmando que, desde la raíz, la educación es un bien público y un derecho de todos. Por lo tanto, debe estar organizada como un sistema conformado por todos los niveles formales e informales, y debe incluir el conjunto de la ciencia y tecnología. El sistema educativo se articula en diferentes conexiones donde actúan en carácter de reciprocidad diversos actores: las distintas instituciones educativas, de investigación de todos los niveles e instancias del gobierno y de la sociedad. No puede haber una educación superior de calidad sin una fuerte articulación con los subsistemas escolares previos y sin una estrecha conexión con las estructuras de ciencia y tecnología.

Estas premisas – educación como bien público y sistema - rechazan la visión de la educación como mercancía y dependiente del mercado. Por ello, son importantes los procesos sociales que promueven las IES cuya actividad responda con pertinencia y relevancia a la misión que la sociedad les reclama. Para los países subdesarrollados, es fundamental generar conocimientos en una visión de preservación y fortalecimiento de la soberanía nacional. La educación superior no puede dejar de lado su papel en el robustecimiento de la identidad nacional. Entonces, si la educación superior es un bien público y su calidad debe estar asociada a la pertinencia, a la equidad y a los objetivos nacionales y regionales, sin perder su perspectiva universal, ella no puede ser un “bien público global”. Esta redefinición, dentro de un plan global, desvincula la educación de sus raíces históricas y de los medios concretos donde se insertan las instituciones y donde se producen los procesos formativos y los conocimientos. De esta manera, ello contradeciría el

sentido público de la educación en cuanto proceso primordial e insustituible para el desarrollo individual y social, la realización de los objetivos comunes de consolidación de las identidades culturales y la elevación de las condiciones de vida de los pueblos, en especial de países subdesarrollados.

Aceptar la educación como bien público “global”, sin consideración de las realidades y compromisos nacionales, en especial de las sociedades de los países no-industrializados, es abrir todas las puertas y ventanas para la consolidación de un sistema global de educación superior que solo interesa a los países desarrollados. Ello tendría dos consecuencias para nuestros países: la apertura para la invasión física y virtual de instituciones transnacionales, casi siempre de calidad dudosa y sin compromiso con los objetivos y demandas de la sociedad donde esas IES van a insertarse prioritariamente como instituciones con fines de lucro; y la presión para crearse un modelo global y uniforme de educación superior, con criterios homogéneos y mecanismos globales de evaluación y acreditación. Esta es una amenaza real, habida cuenta de los avances en los acuerdos de los organismos multilaterales, en especial de la OMC, para definir oficialmente y globalmente la educación como un servicio negociable. Este escenario bastante posible debe ser un argumento más para que los países latinoamericanos y caribeños realicen efectivos esfuerzos de cooperación y entablen acuerdos comunes que fortalezcan los sistemas nacionales de educación superior y sus respectivos mecanismos nacionales de evaluación y acreditación. La turbadora imagen de transformar la educación, en general, y la superior, en particular, en *commodity*, ojalá sirva para reforzar la convicción de que los sistemas educativos, en particular sus instituciones, tienen un papel fundamental en la construcción de naciones activas, como unidades políticas y culturales, parte de la gran comunidad humana.

El concepto de calidad, además de considerar las características históricas culturales propias de las IES y su entorno, reconoce la presencia de referentes internacionales a partir de una valoración crítica de los mismos. Pero no todos los criterios internacionales y transnacionales de calidad, ni tampoco todas las estrategias de los sistemas educativos de los países ricos, son necesariamente adecuados o importantes para las naciones pobres y en desarrollo. Las “buenas prácticas” de los países industrialmente adelantados, donde hay una importante demanda y capacidad tecnológica de las empresas, no siempre se corresponden con las necesidades de los países económicamente más retrasados. Esta afirmación no tiene el sentido de un rechazo a la internacionalización. Al contrario, insiste en la necesidad de que los sistemas nacionales de educación superior practiquen efectivas políticas de inserción internacional, no solamente para no quedarse pasivos y vulnerables frente a las indeseables influencias externas, sino como estrategia de cooperación de los países a partir de la afirmación de las identidades políticas y culturales de cada nación. En nuestro caso, de las naciones latinoamericanas y caribeñas.

Las políticas educacionales nacionales constituyen una condición necesaria para favorecer la calidad, mediante las estrategias y acciones consecuentes. Estas políticas requieren de una precisa participación del Estado que asegure los recursos necesarios para la educación; es necesario lograr un mayor nivel de compromiso al existente de manera general, como condición básica para cumplir el principio de que la educación es un derecho de todos. Los jóvenes tradicionalmente marginados enfrentan enormes dificultades de llegar a los estudios superiores y competir con aquéllos que poseen un capital cultural y económico que les facilitan la entrada en las más importantes instituciones públicas. Para combatir los perversos efectos de iniquidad que se han generado históricamente en muchos de nuestros

países, también es necesario introducir medidas de apoyo que favorezcan la formación de los sectores estudiantiles que padecen mayores desventajas.

En todos sus niveles y durante toda la vida, la educación es un derecho humano. Por ello, debe ser tratada a partir de una visión integradora y continua. Ello tiene como consecuencia ineludible que la educación, siendo un derecho de todos, debe tener calidad en todos sus niveles. La democratización de la educación superior no se cumple solo con una amplia cobertura. Asevera Martín (IESALC, 2007) que el acceso a la educación superior no debe ser considerado solamente como el “momento de entrada” del estudiante a la IES, sino como un proceso que se inicia en los niveles primarios y medios de educación, se extiende con la llegada a la institución docente y se enlaza con la permanencia en el programa de estudios. Por tanto, las políticas públicas deben tomar en consideración que, en relación a los estudiantes de educación superior, no se trata solamente de acceder, sino de mantenerse estudiando, graduarse y lograr empleos adecuados y coherentes con su formación; esto va a permitir a las personas ser ciudadanos más responsables, tener las oportunidades para disfrutar de una vida plena y poder ejercer la totalidad de sus derechos sociales.

Sin embargo, el acceso por mérito no resulta suficiente para garantizar la equidad, es decir, la igualdad de oportunidades para “entrar, permanecer y graduarse”, teniendo en cuenta el fuerte condicionamiento que produce la segmentación escolar generada en las escuelas primaria y secundaria. En especial, son necesarias acciones que garanticen el acceso y la permanencia dentro de las aulas universitarias de los estudiantes procedentes de los sectores sociales de menores ingresos, como los indígenas, negros, mestizos, las personas con necesidades especiales y de aquellos que residen en zonas apartadas.

En efecto, una de las más importantes dimensiones de la responsabilidad de una educación superior de calidad es con relación a los niveles anteriores, sobre todo a las políticas y acciones para mejorar la formación de los estudiantes y maestros. La calidad de las instituciones docentes, en los niveles primarios y medios, es muy heterogénea. Sus efectos negativos más importantes se producen en los segmentos de población más desfavorecidos. Ello tiene como consecuencia que las brechas de la equidad van aumentando en la medida en que el nivel educativo es más alto.

Todos estos conceptos deben estar insertos en una concepción de educación como sistema público, integrado por todos los niveles educativos. Los sentidos de pertinencia remiten la educación superior a lo social, a las culturas y a lo económico, es decir, al desarrollo humano integral y sostenible que permita a todos los hombres y mujeres una vida digna y justa. Para realizar todo eso con calidad y relevancia social, es necesario que los Estados mantengan políticas eficaces de mejora de los sistemas educativos básicos, en especial con medidas concretas que eleven el valor social de la profesión docente. En especial el subsistema de educación superior tiene responsabilidades socialmente determinadas con relación a los otros niveles educativos y principalmente con la formación de los profesores. Sin un fuerte sistema educacional en todos sus niveles, lo que exige profesionales capacitados, concientes de su papel y socialmente reconocidos, no se puede pensar en una ciudadanía verdadera y en una nación soberana.

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 y Goergen, 2006: xxxviii).

En ello consiste el núcleo central de la responsabilidad social de la educación superior.

## **2. Responsabilidad social y desarrollo sostenible**

El desarrollo es un tema prominente de la sociedad contemporánea, pero es una paradoja que su concepto casi no sea puesto en discusión. La educación superior está estrechamente asociada a ideas y expectativas de desarrollo desde múltiples sentidos: económico, social, cultural, científico, etc. Por ello, el concepto de desarrollo debe pasar por la criba de la crítica universitaria. Desde luego, es papel irrecusable de la educación superior someter a juicios críticos los significados hegemónicos que hoy se atribuyen al desarrollo y, en consecuencia, a los papeles que le tocaría cumplir a la educación superior. Según la ideología ampliamente diseminada en estos tiempos, una educación superior de calidad es aquella que genera desarrollo. Sin embargo, es necesario cuestionar no solo el concepto de calidad sino también lo que se entiende por desarrollo.

En general, en el momento actual de la sociedad de la economía global, el desarrollo está asociado al crecimiento económico y al progreso de las bases de producción de las riquezas materiales. En este sentido, cumplir con los requerimientos de calidad sería ajustarse al mercado y realizar adecuadamente las funciones de la economía, en especial en lo relativo a la capacitación profesional y al fortalecimiento industrial. Pero, si concebimos la educación como bien público cuya misión principal es la realización de los objetivos comunes de cohesión y desarrollo de una nación y expansión de las libertades humanas, tenemos que ir mucho más allá de una visión economicista. Los temas de realización humana, ciudadanía y desarrollo conllevan muchas dificultades teóricas y enormes desafíos prácticos para cuya ecuación la educación superior debe ofrecer su contribución. En este aspecto, es inevitable la advertencia: la educación superior no puede contentarse con el sentido economicista y empresarial de desarrollo y de responsabilidad social.

La responsabilidad social de la educación superior debe ser 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, la despolitizan (Dupas, 2005: 121 y 123).

Si embargo, frente a la invasión de la lógica neoliberal, es necesario que la educación superior se empeñe en repensarse críticamente a la luz de las nuevas teorías epistémicas y éticas, afirma Goergen (IESALC, 2007). No es suficiente ofrecer servicios a determinados sectores externos, no basta a la universidad extender puentes a la sociedad sin reflexionar sobre los significados de esas acciones, sino que es necesario repensar por entero su actuación con una perspectiva social. Más allá del concepto empresarial, la responsabilidad social exige que la universidad se reconstruya internamente teniendo en consideración la

realidad sociocultural de la cual participa. De este modo, responsabilidad social significa producir conocimientos, formar profesionales y hacer cultura en y para la realidad en la cual una institución educativa se inserta activamente. Por ello, la universidad no debe solamente mirar para fuera; debe repensarse desde su interior. Tampoco se trata de una labor de reorganización burocrática y administrativa, sino que lo más importante es reflexionar sobre sus significados y su papel en la construcción del proceso civilizatorio en estos nuevos contextos. En efecto, la responsabilidad social de la educación superior también se asocia a los conceptos de pertinencia y relevancia y, por ende, de calidad con valor público.

La calidad de una educación comprometida con los valores y objetivos públicos jamás puede ser factor de más iniquidad y barbarie. Al contrario, la educación debe potenciar todas las posibilidades y oportunidades de expansión de la equidad social en pro de una civilización más y más elevada. 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. Uno de los más acuciantes problemas en América Latina y el Caribe es la falta de equidad, que viene asociada al analfabetismo y la baja escolaridad. Frente a este panorama, la responsabilidad social de la educación superior debe consistir en la promoción de políticas de mayor cobertura educativa. Los niños y jóvenes pertenecientes a grupos sociales históricamente marginados - negros, mestizos, indígenas, especialmente las mujeres y los pobres en general - no sólo tienen derecho a una oferta educativa de calidad, sino también necesitan programas especiales que les permitan adquirir títulos académicos y conocimientos 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. Este debe ser un compromiso público de las IES, inclusive las privadas. La educación asume cada vez más importancia con relación a garantizar la igualdad de oportunidades para 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 no se trata de ajustar los conocimientos y sus usos al fortalecimiento del modelo económico de acumulación privada, en especial al mercado de trabajo. La universidad es una institución cuyo referente 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 civilizatorio justificado por valores

comunes en 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 cuando define sus finalidades y asume sus compromisos. Para esto es imprescindible la autonomía, sin la cual la universidad no puede repensar sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder definir sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social.

La autonomía es pues imprescindible para que la universidad pueda pensarse y tome decisiones sobre los valores que sostiene, la producción y apropiación de los conocimientos. En efecto, en el ejercicio de sus responsabilidades sociales y a través de sus actividades pedagógicas y científicas, las IES deben contribuir para la transformación medular del paradigma epistémico y ético-moral subyacente a las formas de pensar y actuar de gobiernos, instituciones y personas. Como parte de su responsabilidad social, la educación superior debe poner en el centro de su agenda de reflexiones y preocupaciones, los temas urgentes y graves que acometen a la humanidad, como son las cuestiones ambientales, los problemas interculturales, los enfoques transdisciplinarios, la paz, el desarrollo sostenible, etc. Esto impone la necesidad de orientar los conocimientos técnico-científicos, la democratización epistémica y toda la capacidad crítica en la perspectiva de los ideales humanitarios de libertad, justicia social, paz y desarrollo humano.

Desde la perspectiva de la responsabilidad social y de los compromisos éticos, no se trata meramente de alcanzar el desarrollo a cualquier costo, pero sí de buscar un modelo de desarrollo sostenible. Son muchas las evidencias de que el actual modelo hegemónico de desarrollo impulsado por la sociedad de economía global no logra solucionar ni los problemas esenciales de la humanidad, como el acceso a la comida, habitación, educación y salud, ni tampoco garantizar la preservación del medio ambiente. Al contrario, muchas son las evidencias de que este modelo viene agravando enormemente los desequilibrios ambientales y sociales. A pesar de la humanidad disponer de recursos suficientes, tanto en términos de conocimientos como financieros, para eliminar la pobreza y asegurar la integridad del medio ambiente, esto está muy lejos de ser alcanzado. La ideología del desarrollo con foco exclusivo en lo económico amenaza colapsar social y ecológicamente la civilización humana. Los síntomas de agotamiento de un estilo de desarrollo ecológicamente predador y socialmente injusto, afirma Goergen (IESALC, 2007), ya son bastante conocidos; importa ahora descubrir, reconocer y corregir sus causas, y eso representa un cambio radical de la visión de mundo, de la relación del hombre con la naturaleza y con la vida en general. En otras palabras, en un modelo de desarrollo sostenible, el desarrollo económico debe armonizarse con el desarrollo humano, social y ambiental.

Los avances logrados en algunos sectores de la vida humana, en general pueden ser relativizados a la luz de la pregunta antropológica-filosófica respecto al real significado del desarrollo para el ser humano. La cuestión es muy amplia y compleja, pero, en un primer acercamiento, la noción de desarrollo puede ser delineada como universal, integral y sostenible. Universal porque debe alcanzar todos los seres humanos, de todos los países y regiones; integral porque debe involucrar el ser humano como un todo, es decir, en su dimensión material y espiritual; sostenible porque no puede ser limitado a un breve periodo de tiempo y sí debe ser asegurado para todas las futuras generaciones.

La principal preocupación de nuestro tiempo parece consistir en la cuestión de cómo lograr un modelo de desarrollo que incluya a todos, que desarrolle al hombre integralmente y que sea sostenible. Muchas cumbres, muchos organismos multilaterales, muchos acuerdos

están abordando esta cuestión, pero sin resultados concretos. A ejemplo de otros casos similares, los documentos de la UNESCO producidos en las Conferencias de Estocolmo (1972), de Rio de Janeiro (1992) y de Johannesburgo (2002) ponen énfasis en la gravedad del momento histórico y fijan buenos propósitos en términos de políticas generales de Estado, pero es muy pequeña la preocupación con acciones efectivas de educación, cambio de conciencia de los individuos y apoyo a las investigaciones que pudieran favorecer el desarrollo sostenible.

La actual globalización trae algunos importantes avances en especial en el área de la información, pero por cierto acrecienta graves problemas a la mayoría de la humanidad. Crecen la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la violencia, la depredación de la naturaleza y surgen nuevas formas de exclusión asociadas a la desigualdad, precarización del trabajo, expansión de la violencia urbana y de nuevas epidemias. Además, un nuevo tipo de exclusión, de gravísimas consecuencias, está creciendo desastrosamente para los contextos humanos más pobres: la exclusión digital, relacionada con la falta de acceso al nuevo patrón tecnológico. Esta exclusión caracteriza un nuevo tipo de esclavitud. Muchos individuos, grupos sociales e, incluso, sociedades enteras no tienen acceso a los medios de comunicación e información. Por ello, están excluidos de los grandes circuitos internacionales que dominan no solamente la economía, sino también la propia cultura. En rigor, están excluidos del mundo del trabajo, de la ciudadanía y, así, de cualquier posibilidad de vida digna (Dias Sobrinho, 2005: p. 239).

Los cambios producidos en todos los sectores de la vida por la economía global, especialmente con relación a los modos de producción, recepción y aplicación de los conocimientos, están impulsando una disminución de la importancia de la pertinencia y de los valores públicos, no solamente en la educación superior sino también en los ámbitos políticos y, sobre todo, en sectores empresariales, muy escasamente comprometidos con la generación endógena de ciencia y tecnología.

Los poderosos grupos globales de intereses imponen sus voluntades y prácticas por encima de los límites nacionales, su legislación o su autoridad. El desarrollo científico-tecnológico hegemónico muchas veces establece prioridades que no corresponden a los intereses y necesidades de las sociedades subdesarrolladas o en vías de desarrollo. Como la ciencia debe siempre responder a los cometidos de justicia social y legitimidad humana, ella no puede justificarse solamente por criterios de utilidad e instrumentalidad. Comprender el mundo y no meramente manipularlo significa reubicar la persona, el sujeto, en el centro del proceso del conocimiento, de la relación con la naturaleza y de los hombres entre sí. Es necesario que la epistemología crítica formule las difíciles preguntas respecto a la relación entre la ciencia y el sentido del hombre, del mundo, de la libertad, de la justicia y de la paz, y asimismo es imprescindible, de otro lado, no olvidar las cuestiones sencillas y directamente relacionadas con la contribución de la ciencia para el bien-estar y la felicidad de las personas concretas que viven, sufren y sueñan en su ambiente vital (Goergen, IESALC, 2007).

En un escenario cada vez más dominado por instituciones privadas y bajo la fuerte presión de la economía, uno de los principales cometidos de la educación superior es la capacitación profesional acorde con el mercado de trabajo. La pregunta es: ¿qué significa para la universidad la formación profesional, en especial teniendo en cuenta la alta demanda de los individuos y la escasa oferta de empleos? Aquí no hay espacio para discutir en profundidad esta cuestión, pero nos parece importante indicar algunas pistas para la reflexión: no pueden ser olvidados ni la realidad del desempleo estructural, ni tampoco los efectos esporádicos que generan en el desarrollo humano la instrumentación de los

individuos en el mercado de trabajo. Asimismo, es necesario subrayar que, con respecto al tema de la profesionalización y de la inserción de los individuos en la vida productiva, lo más importante es formar para el aprendizaje a lo largo de la vida una visión de ciudadanía, es decir, de participación activa, crítica y constructiva en la sociedad.

Cuando se evalúa la calidad de una institución o de un programa está en cuestión la calidad de la formación de los estudiantes. Cabe preguntar: ¿se trata de una formación de individuos adaptados e instrumentados a los intereses del sistema económico o se trata de una formación ciudadana de sujetos concientes, críticos y activos en la construcción de la sociedad humanamente desarrollada y justa? La formación profesional es una dimensión importante de la pertinencia social, pero no puede limitarse a ser instrumental al mercado. Mucho más que eso, la formación humana es formación integral y permanente de la persona en todas sus dimensiones profesionales, intelectuales, políticas y éticas, comprometida con las cuestiones centrales de los proyectos de desarrollo humano sostenible. Por lo tanto, los criterios de calidad, relativos a la formación profesional y ciudadana, deben ser construidos a partir del contexto de inserción de las instituciones, es decir, las realidades de los seres humanos concretos con sus tradiciones, culturas, necesidades, idiosincrasias e identidades

La capacidad de aprender a lo largo de la vida es uno de los requerimientos más importantes de la calidad educativa. Es importante decir que ella no tiene un mero valor instrumental, sino que, sobre todo, debe significar la apropiación de la capacidad de leer y comprender el mundo actual y aprender los significados de las transformaciones. La educación superior debe contribuir para la construcción de un profundo pensamiento de diálogo y comunicación cultural. Esto no se constriñe a sentidos prácticos en términos económicos y es una condición esencial para la paz y para el desarrollo sostenible. En el campo de la ciencia y de la tecnología se alcanzaron enormes avances, pero la distancia y desigualdad entre las culturas se impone como un grave obstáculo al desarrollo sostenible. Desde esta perspectiva, la educación superior debe realizar el esfuerzo crítico de lograr el *ethos* de la cultura del pueblo, es decir que, a la luz de los movimientos universales y de las idiosincrasias nacionales, ella no puede evadirse de hacer la crítica de la cultura, de las normas, de los valores y de las tradiciones que se expresan en la vida de la sociedad. En el encuentro creativo y simbiótico entre lo universal y lo local, en el campo de la ética se edifica la base para el desarrollo sostenible. La universidad es el trabajo de la razón universal que, entre tanto, encuentra su sustancia en la cultura nacional.

Hay problemas fundamentales no necesariamente compartidos, al menos en el mismo grado, entre las distintas culturas, como las cuestiones de multiculturalidad, etnicidad, analfabetismo, violencia, corrupción y otras. Si estos problemas no son contemplados pueden hacer inviable cualquier proyecto de desarrollo sostenible. Cada sociedad tiene especificidades que no se repiten en otros contextos y que necesitan ser conocidas, y sus posibilidades de transformación desarrolladas en dirección de un colectivo más digno y justo. Este es el principio de la esperanza a servicio del cual debe estar la universidad. Lugar del *ethos* teórico y del *ethos* social, la universidad debe ser un espacio público de elaboración de un análisis crítico que supere el déficit crítico de la globalización. En el espacio de la cultura y de la comunicación hay cuestiones esenciales como la solidaridad, la sociedad de masas, los proyectos de emancipación, la preservación de la identidad y de la diversidad culturales, los idiomas, etc. Se trata del contrapunto al dominante economicismo, que impone la economía como la única razón de ser de la humanidad. Esto hace parte de la responsabilidad social y, por ende, de la calidad de la educación superior, según asevera Goergen (IESALC, 2007).

La educación superior no puede ser instrumento de esa globalización que aumenta las desigualdades sociales, produce riquezas materiales e inmateriales para pocos y miseria humana para muchos. La educación superior no puede adoptar el concepto de calidad asociado a la globalización económica, que aumenta las desigualdades, no respeta las culturas y no se somete a principios éticos de justicia y sociabilidad.

El gran desafío ético que se presenta a la educación superior es la construcción de una globalización que sea sobre todo la globalización de la justicia y de la dignidad. Para la educación superior, eso consiste en producir conocimientos y promocionar la formación con mucha atención a la pertinencia y al horizonte ético que da la dirección y los sentidos del futuro a construir, como individuos autónomos y nación soberana. Fortalecer la ciudadanía en el plan interno sigue siendo uno de los grandes desafíos de la educación superior. Ello no puede bloquear un otro necesario enfrentamiento: la educación superior no puede dejar de proveer también las condiciones cognitivas y éticas para el fortalecimiento nacional frente a las imposiciones de la economía globalizada... Pertinencia es compromiso con el conocimiento y la formación a servicio de un proyecto ético-político de la sociedad (Dias Sobrinho, 2005: p. 245).

Si deseamos garantizar la igualdad entre los hombres, afirma Christof Wulf, es necesaria una globalización reflexiva, crítica y heterogénea, e incluir la diversidad cultural, el desafío del otro, y, asimismo, la reflexión antropológica de las diferencias históricas y culturales. (2006, p.37).

### **3. Evaluación, acreditación, aseguramiento de la calidad en contextos latinoamericanos y caribeños.**

Actualmente, casi todos los países han organizado o están organizando mecanismos de evaluación, que es la actividad especializada para establecer la calidad universitaria. La evaluación universitaria es una actividad reciente en América Latina, con distintos grados de avance y diferentes objetivos, la cual busca todavía consolidar sus modelos frente a muchas dificultades de carácter técnico y político. Por cierto, ella debe mucho a la evaluación del aprendizaje, que tiene más tradición en la historia de la educación, en razón de la importancia central que el aprendizaje tiene en el proceso educativo. En palabras de Stubrin (IESALC, 2007), el aprendizaje como adquisición de conciencia sobre el ser propio del estudiante y sobre el mundo, como reflexión emancipadora hasta para los más desvalidos y en especial para ellos, fue una corriente muy influyente en la idea de que las comunidades universitarias podían autoevaluarse y exponerse a la evaluación de miembros de otras comunidades similares, como fuente de conocimiento. La evaluación de los aprendizajes se vincula muchas veces a la evaluación de la enseñanza y de los docentes. La concienciación sobre nuestras prácticas es, en efecto, un salto cognitivo que ayuda a elegir con más racionalidad mejores rumbos. Sin embargo, los procesos evaluativos en educación superior, practicados bajo el protagonismo de los Estados, o por iniciativa de las IES y/o sectores de la comunidad académica, son más amplios y más complejos que la evaluación del aprendizaje, tanto en sus instrumentos, como en sus objetivos. Muchas veces la evaluación está asociada a la 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 traspasa la evaluación. El énfasis se pone en una o en otra palabra, de acuerdo con los conceptos y los objetivos atribuidos en cada caso.

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 al mejoramiento de la calidad. Pero estos conceptos se encuentran en disputa, desde perspectivas teóricas y políticas, entre los valores educativos y los más cercanos del campo económico.

Bajo la inspiración y el apoyo técnico-financiero de organismos multilaterales, se observa a partir de los años 1980-1990 un despliegue de evaluaciones estandarizadas, de mediciones de la calidad comúnmente externas y cuantitativas para, así, facilitar comparaciones a escala nacional e internacional, con amplia utilización de procedimientos estadísticos. Por otro lado, también se reconoce el esfuerzo de una importante corriente de académicos para asegurar procesos evaluativos que, sobre todo, 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, sin propósito de clasificación y *rankings*.

El término acreditación se refiere a distintas prácticas y a muchos usos, como los mencionados por Stubrin (2004: 11; IESALC, 2007): 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 realidad, de poco serviría detectar diferencias de calidad o planificar la obtención de ideales de calidad si no contáramos con una tecnología social capaz de atribuirle a cada situación particular. Primero, confirmando si es lo que dice ser; luego, mostrando su grado de completud y/o sostenibilidad. En el mundo económico, esto es más fácil. En la industria y después en los servicios, la calidad es la demostración de que cada producto o cada acción particular contiene los rasgos que promete el género al que pertenece. Estos mismos criterios y procedimientos muchas veces son trasladados a la educación, pero no solventan las dimensiones cualitativas y antropofilosóficas de fondo.

En el mundo, miembros avezados de los medios académicos y de organismos estatales o de la sociedad se pronuncian acerca de si algún ejemplar de la especie que les toca observar y estudiar, siguiendo un método, es en efecto una universidad o alguna de sus partes: un departamento, una escuela, una facultad, un instituto de tal o cual disciplina o profesión, y si sus productos corresponden a las expectativas. Esa apreciación expuesta públicamente, con argumentos y evidencias, constituirá un conocimiento para interesados, próximos y remotos, con legitimidad intelectual y validez justificada dentro del orden de saber y conducta que estructura a esa comunidad. Esto es lo que Stubrin (IESALC, 2007) llama de calidad sustantiva, distinta de la calidad adjetiva. Para él, calidad adjetiva es una apreciación basada en diversos grados de conformidad que la realidad observada mantiene con definiciones de criterios establecidos y acordados de antemano, que los miembros avezados de una comunidad disciplinar o profesional pueden, empleando un método apropiado, pronunciar sobre una universidad o alguna de sus partes, considerando la presencia o ausencia de determinados rasgos y la interpretación sobre cómo operan en una interdependencia orgánica.

En los países de América Latina, los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad (sustantiva) utilizan un conjunto de términos técnico-jurídicos que designan los trámites, permisos y requisitos gracias a los cuales las instituciones universitarias operan con licitud y legalidad, al amparo de una garantía pública sobre el alcance de sus actividades: autorización, reconocimiento, certificación, habilitación, título, credencial, validez.

Muchos ejemplos de modelos podrían ser presentados, como los de Brasil, Argentina, Chile, México, Colombia, y muchos otros que ya tienen una cierta historia y una identidad propia, incluso los llevados a cabo en subregiones (Centroamérica, MERCOSUR Educativo, etc.), unos más consolidados, otros todavía buscando afirmarse. Es importante subrayar que los países de la región, con dificultades y resistencias, pero también con notables avances, siguen construyendo la cultura de evaluación y acreditación con objetivos de mejorar y ofrecer alguna garantía pública de la calidad de las instituciones y de los sistemas educativos.

Los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe, una vez que adquieren cierta magnitud y complejidad, sobre todo desde el año 1990, instituyeron algún mecanismo de garantía pública de calidad. El más usual es el control estatal centralizado; su herramienta más frecuente es la autorización y reconocimiento de las titulaciones, así como la autenticación de los diplomas de cada uno de los graduados.

Observa Stubrin (IESALC, 2007):

1- Casi todos los países de nuestra región incursionaron en la evaluación y acreditación, iniciativa que tiene grados variables de avance;

2- en la mayoría de los casos, la evaluación y acreditación complementa, pero no sustituye al mecanismo histórico de garantía pública de la calidad;

3- los objetivos de quienes toman la decisión son heterogéneos: reforzar el control estatal como respuesta al impacto de la masificación del número de instituciones, programas, profesores y estudiantes; actualizar y mejorar la oferta universitaria, utilizando los informes producidos gracias al mecanismo de diagnóstico público para propiciar cambios académicos, atraer fondos u orientar inversiones; favorecer la circulación de los graduados del sistema nacional y movilizar sus docentes y estudiantes hacia otros países y regiones.

4- Según su trayectoria y circunstancias, en cada país gravitan por lo menos uno y con frecuencia varios de los enfoques antes enunciados.

Entre varios modelos de aseguramiento de la calidad se pueden mencionar: el Modelo Experimental de Acreditación de Carreras del MERCOSUR (MEXA), el Modelo de CINDA, el Modelo *Total Quality Management* (TQM) y el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM). En general, muchos son los aspectos que se proponen para evaluar instituciones y unidades académicas, muchos de ellos elaborados por organismos multilaterales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). González y Espinosa (IESALC, 2007) apuntan a los más comunes: inserción en su medio y satisfacción de la comunidad del entorno con las labores que realiza la institución; integridad y coherencia con su misión y principios; existencia y calidad del plan estratégico; grado de cumplimiento del plan según los indicadores fijados y de los plazos estipulados para las funciones de docencia, investigación, extensión, prestación de servicios y gestión institucional; disponibilidad de infraestructura, equipamiento, financiamiento, cantidad y calidad del cuerpo académico y administrativo; cantidad y calidad de los estudiantes; bibliotecas y recursos informáticos; eficiencia en el uso de los recursos disponibles; disponibilidad y calidad en la prestación de servicios estudiantiles; organización y estructura; liderazgo, participación y gobierno, sistemas de información y de registro, procesos internos de evaluación, control de gestión y corrección de deficiencias.

Todas las prácticas de evaluación y/o acreditación traen de modo implícito o explícito un concepto de calidad; por lo tanto, no son prácticas neutrales. González y Espinosa (IESALC, 2007) observan, a partir de una revisión de la literatura, que muchos autores señalan que el concepto de calidad o bien se ajusta a los intereses de los actores involucrados, o bien solo se puede manejar en función de ciertas dimensiones o ámbitos de acción asociados a determinados referentes valorativos. En efecto, para ellos, el concepto de calidad debe estar vinculado a un proyecto educativo que es dinámico y cambiante. En consecuencia, lo más fundamental es la dirección estratégica para la calidad, asociada a la visión y misión institucional. Entonces, teniendo como norte una perspectiva crítica y reflexiva sobre el quehacer cotidiano, el mejoramiento y el aseguramiento de la calidad en las IES, se pueden asociar a distintos parámetros, tales como: evaluación, superintendencia, información y certificación. Para estos autores, esta nueva conceptualización de la calidad de la educación superior, más dinámica y asociada a la gestión institucional, conlleva a la aplicación de modelos de evaluación de la calidad más sofisticados, pasando de los esquemas lineales a enfoques matriciales y más recientemente a referentes sistémicos, tales como el Modelo TQM o el EFQM.

Entre los aspectos más relevantes que se proponen medir para evaluar las carreras y programas, González y Espinosa (IESALC, 2007) señalan: empleabilidad y satisfacción de los empleadores con los egresados; satisfacción de los egresados con su formación; coherencia entre lo que se ofrece a los estudiantes y lo que se les entrega; entrega de información sobre planes y programas a estudiantes; consistencia entre los principios educativos y la formación proporcionada; cumplimiento de las metas de matrícula establecidas, cumplimiento de planes y programas de estudio (Pensum y Syllabus) establecidos; puntualidad y cumplimiento de las clases establecidas; adecuación de la infraestructura para la carrera; disponibilidades y actualización de bibliotecas; acceso a redes informáticas; disponibilidad y calidad de laboratorios y talleres, instalaciones y recursos docentes; calidad del cuerpo docente; calidad del estudiantado; tasas de aprobación, repetición y deserción; duración real de la carrera y atraso de los alumnos; eficiencia en el uso de recursos disponibles; costos por estudiante; calidad y estructura del currículo;

adecuación de los métodos docentes; adecuación de los procedimientos de evaluación del aprendizaje.

Una de las formas en que se ha venido concretando la idea de medición de competencias de egreso para el desempeño profesional o técnico es por medio de los exámenes nacionales, en especial para las carreras o profesiones de riesgo social. El desarrollo de exámenes nacionales supone, en primer lugar, definir el perfil de egreso y luego establecer los instrumentos de medición, tales como: exámenes de conocimientos, entrevistas, resolución de problemas reales o simulados, resolución de casos, etc. En Brasil, los exámenes nacionales son evaluaciones dinámicas que buscan verificar la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes y los cambios que ocurren a lo largo de los años de estudio.

Además de los exámenes nacionales, están el reconocimiento de experiencias relevantes y la convalidación de estudios, temas que no son menores considerando la expansión de las vías alternativas para la formación, como los programas no-presenciales y también todo el proceso de internacionalización y de incremento en el intercambio de estudiantes.

En la región, la evaluación puede prescindir de la acreditación, en algunos casos para orientarse a la información del público y a la mejora; en otros para solventar la regulación que los Ministerios siguen ejerciendo, conforme nuestra matriz institucional clásica. Pero también se dan casos en que evaluación y acreditación sustituyen las viejas técnicas de control estatal erigiéndose en su lugar y otros más en que, aunadas, evaluación y acreditación de instituciones o carreras de riesgo se articulan con la autoridad ministerial apoyando su persistente potestad de reconocimiento y validación con juicios materiales de calidad.

Los modelos de implementación de la evaluación de calidad en América Latina y el Caribe distan de ser acabados y requieren no solo continuos reajustes sino más aún un debate técnico y político, sustentado en un esfuerzo de conceptualización integral e integrador. La calidad como puente cultural entre países y comunidades disciplinares es una expectativa abierta y promisoría. Corresponde advertir que evaluación y acreditación son herramientas ambivalentes y ambiguas en el panorama presente de la internacionalización de la educación superior, ya que la oferta transnacional y, en particular, la con fines de lucro amenazan el carácter público de la educación superior.

La globalización está impulsando mecanismos y propuestas políticas por los cuales la evaluación y acreditación podrían volverse globales y por lo tanto romper amarras con las naciones y Estados. En tal supuesto las aventuras comerciales gozarían de carta blanca respaldada por certificados de validez académica. No se trata de un temor fantasmal sino de una posibilidad real ante la cual las universidades y los Estados deben mantenerse activos y vigilantes. Incorporar la evaluación y la acreditación a los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad nos parece fortalecer a los sistemas de educación superior de las naciones sin encerrarlos fronteras adentro.

Por otro lado, son válidas y necesarias las tentativas llevadas a cabo en nuestros países para crear sistemas de evaluación y acreditación integrados regionalmente. La premisa central de tal estrategia es la recreación positiva de los intercambios, consustanciales al histórico cosmopolitismo de las comunidades académicas. El requisito básico es postular una apertura internacional sin hegemonías ni asimetrías que conceden ventaja adicional a las grandes potencias o a los bloques que integran. La condición inexcusable es que los criterios de calidad no sean copias acrílicas de modelos externos, por más prestigiosos que fueren, sino verdaderos mapas contruidos con sentido endógeno por la colaboración creativa y participativa de nuestras comunidades académicas y profesionales, que expongan lo que

nuestras respectivas realidades, posibilidades y problemas tienen de distinto, de parecido y de común, y que nunca pierdan de vista el conocimiento avanzado como meta irrenunciable.

En nuestra concepción, calidad está vinculada a pertinencia y a la responsabilidad en el desarrollo sostenible de la sociedad, y no puede agotarse en un entendimiento formal, abstracto, estático y desprovisto de las realidades que los hombres van construyendo en situaciones y condiciones concretas. 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. Muchas de las estrategias y objetivos que los Estados ricos atribuyen a la educación superior son seguramente distintas de las formuladas por naciones que aún no han alcanzado niveles altos de desarrollo económico, educativo y tecnológico; lo mismo sería el caso en lo que se refiere a una estabilidad plena de su vida democrática y una plena justicia social. Estas asimetrías explican las discrepancias existentes entre los países hegemónicos y el resto sobre los conceptos de calidad y su aseguramiento en la educación superior.

La educación pública debe ser proporcionada de forma equitativa, continuada y permanente. 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 inserirse crítica, creativamente, y con valores públicos, en la construcción de sus sociedades.

Hay retos universales, pero también los hay muy distintos según se planteen en países de economías y sociedades más consolidadas o en los que están en vías de desarrollo. 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. Sin embargo, las realidades nacionales deben ser el punto de partida en la constitución de instituciones concientes de su responsabilidad social.

Pertinencia es una dimensión esencial de la calidad. Entonces, no puede haber calidad *in abstracto*, apátrida, desraizada de las realidades concretas que le dan contenido y forma. La calidad necesita tener un valor social, público, de compromiso con las comunidades en que se insertan las instituciones educativas. En consecuencia, los procesos de evaluación y de acreditación en América Latina y el Caribe deben conceder indiscutible primacía a los indicadores de pertinencia y relevancia social, así como a las políticas y acciones que generan más igualdad y bienestar para todos.

Si los conceptos de calidad determinan los estilos de evaluación y acreditación, estos también colaboran para producir las nociones de calidad. Sobre todo 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 apartarse de su objetivo central: la construcción de la ciudadanía pública de sociedades democráticas, justas, sociales y ambientalmente sostenibles. La pertinencia está relacionada con realidades y necesidades concretas, situadas y datadas. La evaluación puede ser un instrumento de la calidad impulsando su dimensión esencial: pertinencia y relevancia social.

Si no hay un modelo universalmente válido de educación superior, tampoco lo hay de producción y apropiación de conocimientos. Es improbable poder 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 los requisitos internacionales, estrategias nacionales, necesidades de la comunidad y oportunidades propias.

Tampoco la calidad puede ser identificada con sus instrumentos, como, por ejemplo, los exámenes nacionales, o con los resultados de los mismos. 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 es importante, pero, aisladamente, 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 juego la vivencia y el aprendizaje de valores, aptitudes, proyectos, expectativas, sueños. 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.

La formación es la función sustantiva de la educación. 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 y permanente: intelectual, moral, profesional, social, afectivo y 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 para el desarrollo de los valores públicos no le correspondería, por lo tanto, conceder primacía a la ideología del logro individual. La calidad en educación es social y pública: imprescindible y primordial a todos, es fuente y instrumento del bienestar común, no palanca o motor del individualismo posesivo. La calidad en la educación superior tiene que estar claramente referida a los compromisos de las instituciones con el sentido social de los conocimientos y de la formación, los valores éticos y morales del bienestar colectivo, la democratización del acceso y de la permanencia, la justicia social y el desarrollo sostenible.

La formación, los conocimientos y las técnicas necesitan ser rigurosas, desde un punto de vista intrínseco, y pertinentes en la perspectiva de la sociedad en la cual y para quién son generadas. En otras palabras, necesitan 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, cívicos y humanos irreversibles. 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 en una sociedad, también deben ser protagonistas en la conceptualización de la calidad y en las prácticas de evaluación y acreditación.

## **5. Conclusiones y sugerencias**

Hemos argumentado, a lo largo de este texto, que solo puede ser considerada de alta calidad una educación superior que esté realmente comprometida con los valores públicos de una sociedad específica. Esto significa que están equivocados aquellos conceptos de calidad que se sostienen solamente en criterios técnicos y presuntamente neutrales, que hacen abstracción de las realidades concretas, de las demandas, necesidades y voluntades de las personas y comunidades que constituyen la razón de ser de las instituciones educativas. Sin pertinencia y relevancia social no puede haber calidad en la educación comprendida como bien público.

La calidad de la educación superior está directamente relacionada con su capacidad de contribuir al desarrollo integral de los individuos, con atención especial a los tradicionalmente marginados. El real desarrollo humano y social, que incluye todos los miembros de la sociedad, requiere un amplio incremento cuantitativo y cualitativo de la escolaridad de la población, como base fundamental de una fuerte revivificación de las políticas públicas de aumento de la equidad y de disminución de la pobreza. Uno de los elementos claves del desarrollo sostenible, además de aprovechar adecuadamente los recursos naturales, consiste en generar y aplicar conocimientos con fuerte valor social. Para esto son necesarios muchos recursos materiales y humanos, es decir, financiamiento, voluntad política y capacidades intelectuales y éticas de los Estados, de la sociedad y sus instituciones y actores.

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. Siendo la sociedad su principal referente, su contribución a la construcción de la democracia es una dimensión esencial. Esta 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 educación tiene dimensiones universales, mundiales, pero es también radicalmente plantada en las realidades locales, nacionales y regionales. Debe ser útil al desarrollo económico, pero esto como instrumento de la humanización, no como horizonte último y razón determinante de la sociedad (Dias Sobrinho, IESALC, 2007).

En América Latina y el Caribe se cuenta con importantes ejemplos de combinar, 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 tentativas pedagógicas y/o operativas en ámbitos restringidos o amplios, de corto o largo plazo, de responsabilidad de expertos formalmente designados o con amplia participación de la comunidad académica y científica, etc. Lo más importante es que dichos procesos no necesariamente se oponen, al contrario, pueden combinar las funciones de mejora y de regulación.

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. A pesar de 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 el 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 por 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, creciente interés de la sociedad. Muchas son las evidencias de que la evaluación y la acreditación se consolidan como cultura para el mejoramiento institucional, proceso de garantía de calidad frente a la sociedad, área de estudios y de actividad profesional, mecanismo de cooperación internacional.

Pero, también son muy grandes y graves los problemas y retos que nos toca enfrentar. Uno de los más importantes desafíos consiste en la articulación de los procesos de evaluación basados en los conceptos de mejora, emancipación, autonomía y libertad académica, con las prácticas de acreditación orientadas al control, a la regulación, a la 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 hacia los procesos de evaluación externa y acreditación. Estos procesos externos tienen propósitos predominantemente de control y regulación, pero no siempre son eficaces para evitar la proliferación de instituciones de baja calidad y sin relevancia social. Es pertinente observar que en muchos países de América Latina se continúan desarrollando de forma imparable algunos prolíficos procesos de privatización de instituciones de baja calidad educativa y sin casi ningún compromiso social, pero con un insaciable deseo de lucrar. Por otro lado, las evaluaciones desarrolladas con fines de comprensión y mejora, que cuentan con la participación de la comunidad universitaria en su concepción y ejecución, tienen más potencialidad formativa, pues crean mayores compromisos de las personas con la realización de la misión institucional.

Los países de América Latina y el Caribe, en general, carecen de ofertas educativas suficientes y de buena calidad. Esto abre interesantes oportunidades de ganancia para las empresas internacionales con fines de lucro. Estos actores globales tienen interés en que los mecanismos de evaluación y acreditación sigan los lineamientos generales determinados por los organismos multilaterales y transnacionales, sin sumisión al orden jurídico y a las políticas educativas de cada nación. Los organismos privados o entidades de la sociedad civil de diversa naturaleza, en general más identificados con los modelos de las grandes potencias, podrían de esta manera encargarse legalmente de desarrollar los procesos de evaluación y, sobre todo, de acreditación. Con esto se anula la pertinencia.

La internacionalización que se somete a los intereses económicos de los grandes actores de la globalización económica utiliza su potestad para crear las bases de un mercado libre que favorece el flujo de oferta y demanda de la educación superior transnacional. Su principal objetivo es, casi siempre, la rentabilidad, con mínimas regulaciones y de escala global. A su vez, la internacionalización cooperativa vincula a las autoridades y universitarios de distintas instituciones, diferentes sistemas, o espacios subregionales, en esfuerzos comunes para alcanzar la calidad, concertando discursos y prácticas que pueden ser traducidos y adaptados a la realidad concreta de cada nación, respetando la diversidad cultural.

La internacionalización cooperativa que crea redes de intercambio en la educación superior debe tener como requisito básico la igualdad de las naciones. La cooperación internacional debe ser realizada sobre la garantía de no haber hegemonías y asimetrías que

favorezcan las naciones y bloques de mayor potestad. La condición inexcusable, dice Stubrin (IESALC, 2007), es que los criterios de calidad no sean copias acríticas de modelos externos, por más prestigiosos que fueren, sino verdaderos mapas contruidos con sentido endógeno por la colaboración creativa y participativa de nuestras comunidades académicas y profesionales, que expongan lo que nuestras respectivas realidades, posibilidades y problemas tienen de distinto, de parecido y de común y que no pierdan nunca de vista el conocimiento avanzado como meta irrenunciable. En América Latina y el Caribe, región que cuenta con realidades académicas, culturales, económicas y demográficas muy heterogéneas, está pendiente de realizarse ese enorme potencial de internacionalización cooperativa en favor del desarrollo regional y de cada país. La intensificación de los esfuerzos debe contar con la participación de las naciones en búsqueda de entendimientos comunes.

Por cierto, ya hay ejemplos provechosos en la región, como MERCOSUR, CSUCA y otros, que se beneficiaron de tres valores claves: cooperación entre gobiernos, universidades y comunidades disciplinares/profesionales; el diseño endógeno de ideales de calidad institucional, académica y profesional, teniendo en cuenta las realidades y tradiciones culturales de los países involucrados, sin perder de vista los referentes disciplinares universales; y la administración de los procesos por agencias nacionales creadas por legislación de cada país.

Los intercambios intra e interregionales propician aprendizajes mutuos entre países, cada uno beneficiándose de la experiencia del otro. Pero, más allá de los intercambios bilaterales, es necesario crear, con urgencia, redes multilaterales que permitan los acuerdos cooperativos entre los países de la región. Esto requiere una instancia internacional que pueda trabajar no sólo para la armonización, sino también para impulsar el progreso de todos los sistemas educativos. Entre todos los organismos multilaterales, la UNESCO es aquella que tiene las mejores condiciones para ejercer ese papel de articulación de la internacionalización cooperativa, pues goza de amplia credibilidad en los medios académicos y científicos y tiene una respetable tradición en defensa de los valores humanísticos y democráticos que constituyen el núcleo esencial de la educación como bien público.

Las redes multilaterales y los trabajos cooperativos que aproximan 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 de la cultura de la evaluación, de producir algunos ajustes de lenguaje y establecer criterios generales adecuados a las realidades nacionales y a los esfuerzos de integración regional y subregional.

Un cometido clave de la cooperación internacional es el fortalecimiento de la educación superior pública, pertinente y de elevado valor científico y social. Entonces, académicos, científicos, sistemas nacionales, bloques subregionales y regionales tienen una lucha común: contra la comercialización de los servicios educativos que estén en desacuerdo con los criterios y políticas públicas nacionales, en especial los transnacionales, que, en general, no contribuyen para el fortalecimiento de la identidad de una nación, por no reconocer y expresar la diversidad lingüística y cultural, ni tampoco trabajar en favor del desarrollo y de la cohesión social del país donde las empresas lucrativas se instalan. Esa lucha tiene una postulación básica: que todos los países traten de ofrecer educación con buena calidad en todos los niveles para una población estudiantil en vertiginoso crecimiento.

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 y compromisos públicos. Entre tanto, un aspecto importante de la construcción de convergencias amplias 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 al cumplimiento de los compromisos frente a la sociedad.

En resumen, los procesos de evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe no pueden dejar de tener 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, compromiso con la construcción de la nacionalidad;
- autonomía, libertad de pensamiento, respeto a la identidad institucional, democracia (contextos internos y externos), transparencia;
- internacionalización, cooperación, integración y articulación de redes entre Estados y actores universitarios;
- concepción y trato de la educación como un sistema que articula las diversas dimensiones, distintos niveles y redes;
- respeto y confianza mutua entre agencias y actores universitarios;
- los procesos de evaluación y acreditación deben ser participativos, democráticos y formativos, aunque sirvan también al control y regulación;
- 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 la cultura de paz, erradicación del analfabetismo y superación de todas las formas de injusticia social;
- respeto a la misión institucional: clave para evaluar la calidad (Dias Sobrinho, 2006).

## BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

Borroto López, L. (2004). Universidad y sociedad: los retos del nuevo siglo. En: *Reencuentro*, nº 40, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México,

Clark, B. y Neave, G.(1992). *The Encyclopaedia of Higher Education, vol. 2. Analytica Perspectives. Accreditation* (C. Adelman).

Crosby, P.B. (1986). *Running Things. The art of making things happen*. Milwaukee, American Society for Quality Control.

Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* Casa do Psicólogo: São Paulo.

Dias Sobrinho, J. (2006). 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, J. y Sanyal, B. C. (eds.), *Global University Network for Innovation* (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona.

Dias Sobrinho, J. & Goergen, P. (2006). 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, J. y Sanyal, B. C. (eds.), *Global University Network for Innovation* (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona.

Dupas, G. (2005). *Atores e poderes na nova ordem global. Assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação*, Editora UNESP: São Paulo, 2005.

García Guadilla, C. (1997). 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.

Peters y Waterman. (1982). *In Search of Excellence: Leassons from Americas Best Run Companies*. New York, Harper and Row.

Stubrin, A. (2005). 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.

Vessuri, H. (septiembre, 1998). La Pertinencia de la Enseñanza Superior en un Mundo en Mutación. En: *Perspectivas*, vol. XXVIII, nº 3.

Wulf, C. (2006). Diversidad cultural – El otro y La necesidad de reflexión antropológica. En: *Desarrollo sostenible*, Münster/New York: Waxmann, 2006

