Acreditación ¿Ave fénix de la educación superior?

Roberto Rodríguez Gómez[1]

En: Imanol Ordorika (ed.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, págs. 175-216

El mito del Ave Fénix es antiguo, lo recoge la literatura latina de las narraciones de Heródoto. El historiador griego dice en Euterpe, la segunda de sus *Historias*,[2] que en Egipto existe "un ave sagrada, que tiene por nombre fénix". Aunque aclara no haberla visto más que en pintura, consigna haber oído –y por cierto no creído- que la especie en cuestión, parecida a un águila de alas doradas y rojas, retorna a la Heliópolis cada quinientos años para llevar al Templo del Sol el cadáver de su padre guardado en un huevo de mirra. Poetas latinos de los siglos III y IV, como Lactantio,[3] Claudiano[4] y varios más, escribieron versos en que el fénix muere inmolado pero renace de sus cenizas.[5] El ciclo de crisis y renacimiento al que alude el mito es una narrativa familiar en la historia de las universidades. El debate contemporáneo acerca de la viabilidad de la milenaria institución coincide en afirmar que una clave de supervivencia radica en la respuesta que sea capaz de brindar a las demandas sociales de su entorno inmediato, al mismo tiempo que desempeña un papel protagonista en la dinámica de la globalización.

Enfrentar este doble desafío implica redefinir el sistema de pactos entre el Estado, la sociedad y las instituciones de docencia superior e investigación científica. Tal redefinición es condición de posibilidad para que las universidades, y el resto de las instituciones que componen los sistemas nacionales de educación superior, consigan respaldar sus proyectos en la demostración de sus cualidades de innovación, relevancia social y adaptación al cambio. Se trata, como lo hace notar Claudio de Moura, de una fase de transición cuya

---

[1] El presente texto fue elaborado entre 2003 y 2004. Su primera versión apareció mediante una serie de entregas monográficas publicadas en el suplemento *Campus Milenio* en septiembre de 2003. El capítulo sobre América Latina se presentó y discutió en la 2da. Reunión del Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Buenos Aires, marzo de 2003). El capítulo sobre México se presentó como ponencia en el Coloquio Educación y Ciudadanía, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, México DF., marzo de 2004. El autor agradece los comentarios recibidos en esos foros, los comentarios y sugerencias de los colegas del Seminario de Educación Superior de la UNAM, y las atentas observaciones críticas del doctor Manuel Durand Ponte del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

[2] Cfr. Heródoto, *Historias* (versión de Arturo Ramírez Trejo), México, UNAM, 1984, pág. 160 y ss.

3 Entre las obras que se conservan de Caelius Firmianus Lactantius, natural de África y cristiano converso, está el poema *Carmen de ave Phoenice* (incluido en la obra de Hubeaux y Leroy citada en la nota 5). Se reconoce en el pensamiento de Lactantio una importante influencia en la patrología cristiana.

[4] Claudio Claudiano, poeta romano del siglo IV, incluye en su *Carmina Minora* un poema sobre el tema del fénix. Véase el texto 27 (c.m-27) en Claudi Claudiani, *Carmina Minora. Introduzione, traduzione e commento* (versión de Lisa Ricci), Bari, Edipuglia, 2002.

[5] Sobre el mito del ave fénix en la literatura clásica, consúltese la obra de Jean Hubeaux y Maxime Leroy, *Le mythe du Phénix dans les littératures grecque et latine*, París, Université de Liège, 1939.

especificidad histórica está marcada por el tránsito de un modelo de calidad centrado en la tradición a otro, de carácter multidimensional, que obliga a justipreciar la calidad académica en función de las capacidades de respuesta institucional a las necesidades y requerimientos de las sociedades realmente existentes (De Moura, 2000).

Otro reto fundamental del presente deriva de los procesos de globalización y regionalización en curso, los cuales implican una presión objetiva para que las instituciones adecuen sus formas de trabajo, gestión y rendición de resultados a determinados esquemas mutuamente reconocidos y convenidos. De este modo pueden las universidades participar en dinámicas tales como la movilidad internacional de recursos humanos, los flujos e intercambios de conocimiento, y la cooperación regional a gran escala (Stier 2002).

Algunos especialistas (Schuller, 1992; Brunner, 2000; Barnett, 2003) sostienen que o bien las universidades consiguen renovar sus vínculos sociales, actualizando su vocación de generación, distribución y reproducción de conocimientos significativos, o corren un alto riesgo de obsolescencia e irrelevancia. Es también la opinión de Steve Wheeler cuando titula una de sus contribuciones “The traditional University is dead: Long live the distributed University” (Wheeler, 2000).

¿La universidad ha muerto? Es difícil sostener verosímilmente tal afirmación ¿Está cambiando ella misma y requiere adaptarse a cambios que ocurren en su exterior? Seguramente ese es el caso. Entre múltiples respuestas de adaptación, encontramos que las prácticas de acreditación ocupan un lugar central en cuanto implican o suponen procesos de reforma sustantivos en ámbitos tales como la programación curricular, la planeación y gestión de ofertas educativas, y el control y supervisión de los procesos de transformación desencadenados.

En ese sentido, la acreditación aparece como el fénix de la crisis universitaria, pero ¿debe eliminar a la universidad que todavía existe, con su gobierno autonómico y su tradición de autorregulación, para hacerla renacer? La pregunta no es sólo retórica, hay valores cruciales en tensión, críticas fundadas, resistencias al cambio, y disputas por el control del nuevo territorio. El presente texto se propone ofrecer al lector más un mapa de problemas que un ensayo analítico del tema. No obstante, se pretende también reflexionar sobre la dirección de los cambios y acerca de sus posibles implicaciones y consecuencias.

Introducción

A partir de la década de los ochenta, con plena intensidad en el decenio siguiente y en los primeros años del siglo XXI, la acreditación de programas e instituciones de enseñanza superior ha fungido como un eje fundamental de la transformación cualitativa de la universidad en el mundo. Junto con otras políticas de reforma, la acreditación se propone resolver ciertas fallas de comunicación atribuidas al modelo particular de interrelación entre el sistema de educación superior, la sociedad y el Estado. En su planteamiento más general, la acreditación busca ofrecer elementos de confianza sobre la calidad educativa, tanto a los estudiantes en condiciones de elegir la institución y programa en que cursarán estudios profesionales, como a los empleadores. A esos fines básicos, de mayor amplitud histórica,

se han añadido recientemente otras expectativas, tales como la de contar con un instrumento para mejorar la calidad de los servicios, encauzar la rendición pública de cuentas, establecer un principio de visibilidad y orden dentro del variado repertorio de ofertas, estimular y regular la competencia entre instituciones universitarias, así como implantar un mecanismo de control que asegure que la inversión de recursos públicos en educación superior se plasma en indicadores objetivos de calidad.

Así pues, el notable interés despertado por la acreditación como mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa, guarda relación con el despliegue de enfoques e instrumentos generales de política pública cuyo común denominador radica en el doble propósito de mejorar la eficiencia de las instituciones públicas, y supervisar la operación de la iniciativa privada en aquellos sectores de actividad que afectan directamente la provisión de bienes o servicios públicos, como es evidentemente el caso de la educación (Glidden, 1998).

Además, las tendencias en favor de la acreditación han encontrado puntos de contacto significativos con los procesos de internacionalización e integración en curso, que forman parte de las agendas regionales en distintas zonas del planeta. En este sentido, no es casual que los principales organismos multilaterales involucrados en el sector educativo coincidan en subrayar la importancia de impulsar mecanismos nacionales y regionales con propósitos de acreditación (El-Khawas, 1998; Hayward, 2001; Jeliaskova y Westerheijden, 2001).

En la práctica, el impulso a la acreditación se ha basado tanto en una convergencia de intereses de actores, como en un sistema de estímulos positivos y negativos. En torno a la política y control de los mecanismos de acreditación concurren agencias gubernamentales, gremios profesionales e instituciones y organizaciones académicas públicas y privadas. El sistema de estímulos considera, por su parte, la oferta de recompensas principalmente simbólicas para los programas e instituciones que se incorporan al esquema, o el riesgo de marginación o retraso en la opción de no participar. Una vez desencadenada, la dinámica de acreditación tiene efectos multiplicadores: anima el debate sobre el tema, convoca a la organización de agencias, provoca la participación de los gremios profesionales, se acompaña de la integración de grupos de trabajo y comisiones, da lugar a procesos de deliberación jurídica y al planteamiento de estructuras de coordinación.

Como los esquemas de acreditación son implantados mediante formas de evaluación externa y voluntaria de programas, instituciones o ambos, su puesta en marcha implica una cierta tensión entre los valores históricos de la autonomía académica y los propósitos, gubernamentales o sociales, de supervisión de la calidad en beneficio de los destinatarios del servicio. Los casos que se analizan en el presente texto nos muestran que resolver satisfactoriamente dicha tensión ha requerido distintas formas de acuerdo entre el gobierno y las universidades, algunas normativas y otras políticas. Las primeras se han concretado mediante la incorporación de reglas de acreditación en distintos niveles del aparato jurídico de la educación superior. Las segundas han implicado convenios entre las instancias gubernamentales y las corporaciones que representan el interés universitario, tales como las asociaciones de universidades públicas o privadas, los colegios profesionales, los cuerpos académicos, y otros grupos de interés.

Por tanto, la comprensión sociológica y política del proceso de acreditación universitaria requiere considerar varios planos analíticos, entre los que se destaca: a) la acreditación como política pública de alcance nacional, informada por procesos y decisiones que competen a la esfera internacional (Van Vught y Westerheijden 1994, Woodhouse 1996, Harman 1998, Van Damme 1999, Didou, 1999; Jeliaskova y Don Westerheijden 2001, Curie *et al*. 2003), y b) la acreditación como proceso en que se relacionan e interactúan agentes colectivos involucrados en el quehacer universitario y en la práctica profesional (Rudder 1992, Conraths 2000, Maxwell et al., 2000; Uvalic-Trumbic 2002, Mollis 2003).

Considerando ambos planos analíticos, el presente trabajo trata de mostrar la forma en que está teniendo lugar el proceso de acreditación de programas e instituciones en el contexto internacional y en México. Se consideran los casos de Estados Unidos, país precursor en este tipo de programas, de los países europeos y latinoamericanos y, por último, el caso de México en su especificidad.

1. El esquema estadounidense de acreditación

La centenaria existencia de organismos de acreditación de carácter no gubernamental en los Estados Unidos confiere verosimilitud a la afirmación de Robert Glidden, presidente de la Universidad de Ohio, según la cual la acreditación "es una invención americana", que se deriva, dice el autor, "de la convicción democrática para evitar formas de control gubernamental sobre la inteligencia" (Glidden, 1998).

En efecto, en Estados Unidos predomina la postura de las universidades contra la centralización de las relaciones entre las instituciones y el Estado. Por ello, a diferencia de la casi totalidad de los países del globo, no existe en ese país una instancia federal encargada de la regulación del sistema educativo superior como tal, y las funciones de coordinación normativa, sostén financiero y supervisión de la calidad educativa corresponden primariamente a los gobiernos estatales, así como a determinadas agencias no gubernamentales de coordinación.

El alto grado de descentralización prevaleciente, la amplitud de la autonomía académica y administrativa de las instituciones, así como el tamaño del sistema, el mayor en el mundo en términos absolutos (con más de 15 millones de estudiantes, de los cuales más de nueve millones en programas de cuatro años o más), ha dado lugar a una gran diversidad en la oferta de programas académicos. Esa diversidad se refleja, entre otros aspectos, en variados niveles de calidad, que no necesariamente son visibles para la demanda. En tal contexto, el propósito de la acreditación se define como un medio para asegurar que la oferta académica de las instituciones haya alcanzado un nivel aceptable de calidad.

No obstante, el desarrollo del modelo estadounidense ha buscado cumplir con dos funciones adicionales: prevenir al público de posibles ofertas fraudulentas, riesgosas o de mala calidad, y asegurar la estandarización del valor del crédito académico para posibilitar su transferencia de una institución a otra, facilitando con ello propósitos de movilidad estudiantil. Ambos objetivos son vigentes; la reciente aparición de proveedores alternativos de educación superior (Rodríguez 2003) ha reanimado la discusión sobre el sistema de

acreditación como el medio apropiado para controlar la calidad de las nuevas entidades de educación superior. Asimismo, el reconocimiento de créditos entre programas amplía su significado en el escenario de los procesos de internacionalización de la educación superior asociados a la globalización.

A pesar de la postura anticentralista del sistema de educación superior estadounidense, en la actualidad la estructura de acreditación formal involucra tanto a agencias no gubernamentales como también a entidades gubernamentales. Como tales, los organismos de acreditación son asociaciones civiles, de cobertura nacional o regional, que desarrollan criterios y conducen evaluaciones de pares académicos para juzgar si los mismos son satisfechos por los programas académicos. Por su parte, las agencias gubernamentales cumplen propósitos de certificación de agencias, aunque no se inhibe el funcionamiento de organismos no certificados. La búsqueda de equilibrio del modelo ha dado lugar a un esquema complejo que comprende varias instancias y competencias (Wolf, 1993). A continuación esbozaremos en trazos generales sus características relevantes.

1.1 El papel del Estado en el proceso de acreditación

El Departamento Estadounidense de Educación (USDE), dependencia de la Secretaría de Educación del gobierno federal, es la instancia gubernamental competente en materia de acreditación, aunque su papel no es certificar directamente instituciones o programas. Sus funciones se derivan, en primer lugar, del mandato legal que obliga a la Secretaría a publicar la lista de agencias nacionales de acreditación consideradas, oficialmente, como autoridades confiables para determinar la calidad de instituciones y programas.

Además, el reconocimiento de las agencias de acreditación administrado por el USDE responde directamente a la necesidad de regular los apoyos económicos que brinda la federación a la educación superior. La ley respectiva (Higher Education Act) determina que sólo son aptas para recibir recursos federales las instituciones, públicas y particulares, que han sido acreditadas por agencias reconocidas por el gobierno federal. Desde luego, toda agencia de acreditación que busque ser incluida en el Registro Federal de Agencias, debe someterse a los procedimientos y criterios definidos por la instancia gubernamental.

El proceso de reconocimiento no se agota con el envío formal del protocolo respectivo. Cada solicitud es revisada por el Comité Nacional Consultivo sobre Calidad e Integridad Institucionales (NACIQI), el cual formula y comunica a la Secretaría sus recomendaciones. Esta última instancia fue establecida por mandato de las Enmiendas a la Educación Superior de 1992 (Ley Pública 102-325). La Sección 114 del Acta de Educación Superior determina que el Comité conste de quince miembros designados por la Secretaría, quienes deben ser representativos de la comunidad de educación superior, e incluir a representantes de todos los sectores y tipos de instituciones, así como a un representante estudiante.

El USDE no acredita instituciones en países extranjeros. Sin embargo, la Secretaría de Educación tiene atribuciones para designar miembros para el Comité Nacional sobre Educación y Acreditación de Educación Médica en el Extranjero (NCFMEA), organismo encargado de supervisar los estándares de acreditación vigentes en los países extranjeros para determinar su compatibilidad con los correspondientes a las escuelas de medicina de

Estados Unidos. Las decisiones del comité determinan si los estudiantes estadounidenses que cursan estudios en el exterior pueden recibir financiamiento bajo el programa federal de préstamo educativo a las familias. Por último, la Secretaría de Educación se reserva competencias de reconocimiento de agencias estatales para la aprobación de estudios vocacionales postsecundarios, así como de agencias estatales para la aprobación de programas de enfermería.

1.2 El papel de las agencias de acreditación privadas y no gubernamentales

La acreditación de instituciones y programas de educación superior es competencia directa de agencias privadas de carácter no gubernamental. Se reconocen tres tipos de agencias: de cobertura nacional, de cobertura regional y especializadas en profesiones. Estos organismos han desarrollado criterios para evaluar los estándares de calidad de los programas y establecido requisitos básicos de calidad para la acreditación institucional. En torno a su propósito de verificación de la calidad académica, las agencias de acreditación cumplen varias funciones, de las cuales destacan: verificar que el programa o la institución cumple con estándares de calidad convenidos; apoyar a los estudiantes en la selección de los programas e instituciones de mejor calidad; asistir a las instituciones para definir un esquema de créditos transferibles; apoyar al gobierno y a las fundaciones privadas para identificar instituciones y programas elegibles para recibir fondos; y determinar objetivos de mejora institucional.

En el modelo estadounidense hay una clara distinción entre dos tipos de acreditación: la que corresponde a las instituciones (institucional) y la que compete a los programas (especializada o programática). La primera es desarrollada, principalmente, por las agencias regionales y nacionales de acreditación, mientas que la segunda se lleva a cabo por las agencias especializadas o profesionales. No obstante, algunas agencias especializadas han desarrollado capacidades para evaluar instituciones y asignar este tipo de acreditación. Por ejemplo las agencias enfocadas a la educación médica acreditan tanto escuelas como programas, e incluso hospitales.

Sólo dos terceras partes de las agencias de acreditación “especializadas”, del conjunto de agencias de este tipo reconocidas por el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA), al que nos referiremos más adelante, están convalidadas por la instancia gubernamental, dado que el tipo de acreditación que estas agencias practican no implica necesariamente el acceso a fondos federales (Zapata y Salazar, 2003).

El procedimiento de acreditación especializada cubre, en general, las siguientes etapas:

a) Determinación de estándares. La agencia, en colaboración con las instituciones académicas y la comunidad de profesionales, define estándares de calidad institucional y estándares de calidad para las diferentes disciplinas y campos de estudio.
b) Autoestudio. La institución o programa que solicita acreditación prepara una autoevaluación que contrasta sus propios estándares de calidad contra el protocolo fijado por la agencia correspondiente.

c) Evaluación de campo. Un equipo de la agencia visita la institución o programa para observar directamente el grado de cumplimiento de los estándares y requisitos.
d) Publicación. Con base en los resultados obtenidos, la agencia publica y difunde resultados sobre el status de pre-acreditación o acreditación del programa o institución sometida a su evaluación.
e) Monitoreo. La agencia de acreditación se encarga de supervisar cada institución o programa durante el periodo de acreditación concedido para verificar que se continúa cumpliendo con los estándares fijados por la agencia.
f) Reevaluación. La agencia de acreditación evalúa periódicamente cada institución o programa acreditado con el fin de asegurar que los programas e instituciones que forman parte de su lista conservan el nivel de calidad que la agencia puede en efecto garantizar.

Este conjunto de etapas refleja dos aspectos cruciales del modelo. Por un lado, el proceso de ajuste entre estándares y programas, cuyo objetivo implícito es el de asegurar que cada programa académico se ajusta, dentro de márgenes aceptables, a un protocolo de calidad determinado por pares académicos y profesionales. Por otro lado, la evaluación como un proceso continuo, cuya razón de ser se fundamenta en el objetivo de asegurar que los programas son en efecto sensibles al progreso del conocimiento disciplinario (Woodhouse, 1998).

Como el propósito central de la acreditación radica en fortalecer la confianza pública en las instituciones y programas del sistema de educación superior, el punto más vulnerable del modelo radica en los atributos de solidez académica y responsabilidad profesional que se atribuye a las agencias. Es claro que las agencias acreditan instituciones y programas, pero ¿quién acredita a éstas y cómo se garantiza su calidad?. Además, la generalización del modelo supone como deseable un cierto grado de coordinación entre las instancias encargadas de su desempeño. El siguiente apartado aborda estos temas.

1.3 El problema de la coordinación

Como ya se indicó, el Estado ha desarrollado algunos medios para dar certidumbre al proceso, sin embargo el control gubernamental se deriva principalmente de la elegibilidad para recibir fondos federales, lo que no descarta la posibilidad de agencias pseudoacreditadoras con propósitos exclusivamente comerciales, tales como proveer un servicio de acreditación para que algunas instituciones o programas logren salir al mercado con certificación externa, o bien para acreditar instituciones extranjeras que busquen prestigiarse por ese medio.

Para evitar en lo posible tales problemas, y con base en propósitos autoregulatorios, el sistema universitario estadounidense ha desarrollado otros medios de coordinación y vigilancia. En efecto, por más de cincuenta años ha habido algún tipo de agencia no-gubernamental de coordinación de organismos de acreditación. Los dos primeros fueron la Comisión Nacional de Acreditación, fundada en 1949, y la Federación de Comisiones Regionales de la Educación Superior. La fusión de estos dos organismos dio lugar, en 1974 al Consejo de Acreditación Postsecundaria (COPA), el cual funcionó hasta 1993. Mediante un Comité de Reconocimiento el COPA cumplía funciones de reconocimiento, revisión y

supervisión de las agencias asociadas. Posteriormente, en 1994 dicho Consejo derivó en la Comisión de Reconocimiento de Acreditación Postsecundaria (CORPA). En 1997 se disolvió la esta Comisión luego de la creación, el año anterior, del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA).

El CHEA es la entidad no gubernamental encargada de la función de coordinación de agencias de acreditación; funge como una organización nacional de carácter privado y no gubernamental "dedicada al fortalecimiento de la educación superior a través de la acreditación". La creación del organismo respondió a la iniciativa de un grupo de rectores y presidentes de universidades que consideraban necesario establecer puentes entre las agencias de acreditación existentes, así como impulsar una opinión pública favorable al mecanismo de acreditación basado en el juicio de pares. Entre sus objetivos fundacionales, el CHEA se propuso impulsar un enfoque de acreditación no regulatorio, sino favorable al aseguramiento institucional de estándares de calidad definidos por la comunidad académica. Además, se propuso actuar como un interlocutor válido ante instancias gubernamentales, cuidando preservar el carácter autónomo de las agencias de acreditación coordinadas por el Consejo (Eaton, 1998). En el presente, el CHEA coordina la operación de seis agencias regionales, ocho nacionales y 44 especializadas, y es reconocida en medios académicos y gubernamentales como la organización líder para coordinar el esquema no gubernamental de acreditación.

En resumen, el modelo de acreditación estadounidense opera sobre la base de agencias no gubernamentales especializadas. Además, se combinan formas de supervisión gubernamental con formas de coordinación autorreguladas. Aunque el modelo ha tenido indiscutible repercusión en el ámbito internacional, no en todos los países y regiones se siguen los mismos procedimientos. En los siguientes apartados nos ocuparemos de otros casos para proseguir con la revisión del contexto en que se desarrolla el mecanismo de acreditación.

2. La acreditación en el escenario de la integración europea

En la mayor parte de los sistemas universitarios de Europa Occidental existe una relevante tradición de autonomía que se ha traducido, en algunos casos, en la ausencia de controles externos de vigilancia y certificación, y en otros en la implantación de formas de regulación de la calidad académica al margen de la supervisión gubernamental. No obstante, tal condición está cambiando con celeridad en virtud del proceso comunitario europeo y la consiguiente búsqueda de integración económica y cultural de la región (Gornitzka, 2000; Campbell y van der Wende, 2000; Conraths, 2001).

Las universidades europeas desarrollaron modelos académicos con una fuerte dosis de identidad local. Ello dio lugar, con el tiempo, a la presencia de una diversidad de esquemas, normas y prototipos curriculares, en que la dimensión regional -la referencia europea- era más bien ajena. Sin embargo, la formación y consolidación de la Unión Europea ha generado nuevas oportunidades en áreas tales como el comercio regional de servicios y la movilidad de profesionales con propósitos de trabajo, para no hablar del amplio proceso de intercambio académico, científico y tecnológico del área. El aprovechamiento de tales

oportunidades hace necesario contar con instrumentos para la homologación de certificados, diplomas y créditos, así como desarrollar sistemas que den certidumbre y confianza a la oferta de servicios profesionales, es decir procesos de aseguramiento de calidad académica en instituciones y programas, entre los cuales la acreditación es vista como un mecanismo relevante (Van Damme, 2000; Sursock, 2001;Middlehurst, 2001; Senté, 2003).

El debate sobre la acreditación universitaria en Europa está a la orden del día y hay varias posturas al respecto, desde quienes subrayan la validez de ese mecanismo como la principal o única vía para alcanzar los objetivos de integración universitaria en curso, hasta quienes ven en la acreditación externa una amenaza a las tradiciones y fortalezas de la autonomía. La discusión tiene un punto de referencia particularmente señalado en torno al proceso de formación del espacio europeo de educación superior, de lo que nos ocuparemos a continuación.

2.1 La acreditación en el "proceso de Bolonia"

La serie de debates, acuerdos, planes y acciones en torno al objetivo de establecer un área de educación superior europea se conoce como el proceso de Bolonia, porque se deriva de un acuerdo suscrito por los ministros de educación superior de Europa, representantes de 29 países de la región, reunidos en esa ciudad el 19 de junio de 1999. La "Declaración de Bolonia", dio inicio a un proceso cuya culminación se prevé al 2010 y tiene varios antecedentes. En primer lugar, el documento *Magna Carta Universitatum*, firmado por los rectores de las universidades europeas presentes en Bolonia en la celebración del 900 aniversario de la universidad el 28 de septiembre de 1988. Ese documento afirma el propósito de intensificar la colaboración académica entre las universidades europeas para que, sin perjuicio de su autonomía, se apoyen mutuamente a fin de mejorar la calidad de sus programas. En segundo lugar, la "Convención sobre Reconocimiento de Cualificaciones Concernientes a la Educación Superior en la Región Europea", desarrollado por el Consejo de Europa y la UNESCO y adoptada por representantes nacionales en una reunión en Lisboa en abril de 1997. El acuerdo, conocido como la Convención de Lisboa, ha sido adoptado por la mayoría de los países europeo; en él se establecen reglas generales para la equivalencia de estudios universitarios. En tercer lugar, la "Declaración de la Sorbona", suscrita el 25 de mayo de 1998 por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, que señala la necesidad de desarrollar un espacio europeo de educación superior que se vincule y brinde soporte a los mercados económicos, comerciales y financieros reunidos en la Unión Europea. Por último, las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea del 24 de septiembre de 1998, enfocadas a sustentar prácticas de cooperación en favor de la calidad de la enseñanza superior, una de cuyas vertientes es la acreditación.

La "Declaración de Bolonia" estableció los objetivos generales y operativos del proceso integracionista: los primeros son tres y se resumen en los términos "competitividad internacional", "movilidad" y "empleabilidad"; los objetivos operativos abarcan seis aspectos: adoptar un sistema transparente de grados comparables; adoptar un sistema esencialmente basado en dos ciclos principales (grado y postgrado); desarrollar el Sistema Europeo de Créditos (ECTS); promover la movilidad; promover la cooperación europea

para el aseguramiento de la calidad académica; y promover la dimensión europea en el currículum universitario.

En mayo de 2001, luego de varios seminarios y otras actividades preparatorias, se verificó en Praga la primera reunión ministerial de seguimiento de los acuerdos de Bolonia. Previamente más de trescientos representantes de instituciones de enseñanza superior europeas se reunieron en Salamanca (29-30 de marzo de 2001) para preparar los documentos de la junta ministerial. Una de las conclusiones de la "Convención de Salamanca" señala el objetivo de "adoptar mutuamente mecanismos aceptables para la evaluación, el aseguramiento y la certificación de calidad". Por su parte, el informe encargado por los ministros a Pedro Lourtie, para el monitoreo independiente del proceso, hacía notar que "la introducción de sistemas de créditos compatibles se está extendiendo y logrando aceptación en la región" y que "varios países ya han establecido, o planean hacerlo, sistemas de aseguramiento de calidad y acreditación, ya sea como parte de sus agendas internacionales o al menos como tema de discusión." Estas definiciones quedaron plasmadas en el denominado Reporte Lourtie, de mayo de 2001.

En Praga se añadieron tres países más al proceso, se revisaron los avances logrados hasta el momento, se ratificaron los objetivos iniciales y se añadieron tres nuevos propósitos: promover la educación continua; incentivar la participación de instituciones y organizaciones estudiantiles en el proceso, y promover el atractivo del área europea de educación superior. Algunas de las acciones en proceso que fueron revisadas en Praga corresponden a la comparación de los conceptos de acreditación, revisión de ejemplos de programas internacionales de aseguramiento de la calidad, y revisión de los sistemas de descriptores para grados y postgrados.

En torno al tema de aseguramiento de la calidad, los ministros convinieron en apoyar el diseño de escenarios para la mutua aceptación de sus mecanismos de evaluación y acreditación / certificación. Además, hicieron un llamado para que las universidades, otras instituciones de educación superior, las agencias nacionales y la Red Europea de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ENQA), participen en el diseño y establecimiento de un marco común.

La segunda reunión ministerial de seguimiento tuvo lugar en septiembre de 2003, en Berlín. Para preparar los acuerdos de la reunión se formó un grupo de seguimiento encargado de la coordinación de seminarios temáticos y la redacción de documentos de trabajo. Los seminarios entre Praga y Berlín se enfocaron a la discusión de los temas fundamentales del proceso: acreditación y aseguramiento de calidad, reconocimiento y uso de créditos, desarrollo de grados conjuntos, dimensiones sociales del proceso de Bolonia e involucramiento estudiantil, y aprendizaje permanente.

El Consejo de la Unión Europea, junto con el Parlamento Europeo, emitió el 17 de julio de 2002 una "Propuesta de decisión para establecer un programa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior", que incluye maestrías de la Unión Europea, becas, asociaciones con centros de enseñanza superior de terceros países, mejora de la capacidad de atracción de la enseñanza superior europea, y medidas de apoyo. Entre las medidas de internacionalización, se contempla apoyar acciones para la acreditación, el reconocimiento

de créditos, el reconocimiento de las cualificaciones europeas en el extranjero, y el reconocimiento mutuo de las cualificaciones con terceros países.

Un apoyo importante en el proceso de Bolonia se deriva del proyecto establecido por la Confederación de Conferencias de Rectores y la Asociación de Universidades Europeas (CRE), con el financiamiento de la Comisión Europea, para documentar el impacto del proceso en los países de la región. Este proyecto ha generado la serie de documentos "Trends in Learning structures in European Higher Education", conocidos como "Trends". El documento Trends-1 (junio 1999) consigna los principales temas y tendencias en la transformación de los sistemas de educación superior en Europa. Trends-2 (enero 2001) registra las principales reformas de educación superior en los países europeos en el intervalo de Bolonia a Praga. Por último, Trends 3 (mayo 2003) recapitula sobre los avances de cuatro años del proceso de Bolonia. En torno a los efectos de dicho proceso sobre la evaluación externa y la acreditación de instituciones y programas, el reporte señala: "Todos los países suscriptores del acuerdo de Bolonia han establecido, o están en vías de hacerlo, agencias responsables de un control externo de calidad. El 80% de las instituciones ya cuentan con procedimientos de evaluación externos de una forma u otra (evaluación de calidad o acreditación). La oposición a los procedimientos de acreditación en países de la Unión Europea es más suave. En Europa Occidental se observa un interés creciente en métodos de acreditación y en el uso de criterios y estándares, mientras que en los países de Europa Oriental se advierte un uso creciente de métodos de evaluación orientados a la mejora cualitativa".

La Asociación de Universidades Europeas (EUA), por su parte, desarrolló una postura para la reunión de Berlín, mediante un documento titulado "Después de Berlín: el papel de las universidades hacia el 2010 y más allá", también conocido como "Declaración de Gratz." En este texto se propone, en lo referente a los procesos de acreditación y aseguramiento de calidad que, sin oponerse a posibilidades de acreditación por agencias independientes que respeten la autonomía de las instituciones, se establezca un "Comité de Calidad de la Educación Superior para Europa", el cual "debería ser independiente, respetar la responsabilidad de las instituciones con respecto al tema de la calidad y demostrar receptividad hacia las preocupaciones públicas (con objeto de) desarrollar una verdadera dimensión europea de garantía de calidad".

La postura de la EUA recoge la visión de muchas universidades europeas sobre el sentido que debiera asumir el objetivo de promoción y aseguramiento de la calidad. Desde esa visión, la acreditación externa es una opción, pero no necesariamente la única ni la fundamental. El reto mayor, siguiendo su lógica, consiste en desarrollar formas de diálogo y cooperación que posibiliten el diseño de instrumentos que sean válidos para las instituciones, confiables para los gobiernos y reconocidos por las estructuras regionales. En el diseño y aplicación de tales instrumentos, las universidades y sus cuerpos académicos pueden desarrollar un papel alternativo al que asumen los sistemas de acreditación a cargo de entidades extra-universitarias.

Además de la línea de trabajo que impulsa la acreditación como medio de convergencia, el proceso de Bolonia ha progresado a través de otros mecanismos, que en su conjunto buscan

cumplir el objetivo de sintonizar la diversidad de modelos y estructuras normativas de los sistemas nacionales de educación universitaria de la región europea.

2.2 Algunas implicaciones del esquema comunitario

Hasta el momento, el proceso de Bolonia ha tenido un variado pero señalado impacto sobre los sistemas de enseñanza superior de los países europeos. El más inmediato y visible ha sido la reforma curricular, en cada país, para alcanzar la homologación de créditos y ciclos acordada; la adopción de formas de aseguramiento de calidad académica, y de sistemas de evaluación externa y acreditación son también impactos generales perceptibles. Como tendencia, se avanza hacia la coordinación y convalidación de acreditaciones, proceso en el cual la ENQA, derivada del European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education, cobra un papel relevante al reunir a los principales organismos de acreditación, gubernamentales y privados de todos los países de la región, y posibilitar con ello formas de diálogo e interacción entre agencias.

Con todo, es importante reconocer que varios de los países europeos, incluso entre los más activos promotores de la agenda comunitaria, vienen desarrollando procesos de reforma universitaria que se derivan de problemáticas locales concretas, y que se articulan en torno a coyunturas políticas también locales. Este rasgo, así como sus consecuencias en los procesos de transformación del sistema universitario, añade complejidad al escenario porque las instituciones de educación superior enfrentan prioridades, señales y presiones de cambio que provienen tanto del entorno nacional como del regional. De la misma manera, diferentes modelos de relación entre el Estado y las universidades dan lugar a esquemas de mayor o menor control gubernamental (Kälvemark, 2001).

Así, el tema de la acreditación, por largo tiempo ajeno al desarrollo de la educación superior en Europa, se ha instalado en las agendas de política pública y en los prospectos de reforma institucional. En algunos casos -Italia, España, Francia, por ejemplo- el gobierno conserva o acentúa su papel supervisor o de control del proceso; otros, como Dinamarca, Finlandia y Noruega (Haaskad, 2001) han desarrollado un sistema mixto de acreditación, similar al estadounidense; en otros más, como el Reino Unido, Holanda y Bélgica, se transita con cierta facilidad y rapidez hacia formas de acreditación a cargo de agencias independientes. Incluso algunos países, como el caso de Alemania, Austria y Suiza están optando por mecanismos regionales de acreditación aprovechando la lengua común (Conraths 2000, Haakstad 2001, Westerheijden, 2001).

Por consiguiente, uno de los principales desafíos de los sistemas de educación superior europeos es conseguir articular esquemas de acreditación que atiendan, simultáneamente, a propósitos nacionales de fortalecimiento de calidad y logro de competitividad y a perspectivas de internacionalización derivadas del esquema de integración regional. Pero no es el único; en el contexto de la Unión Europea conviven algunas de las naciones que han logrado los mayores niveles de desarrollo tecnológico y bienestar social del planeta, con países cuyo grado de avance es aún incipiente; por consiguiente, hay también disparidad de modelos y calidades universitarias entre países. De ahí que el desafío de la homologación curricular y profesional sea visto como el reto fundamental (Senent, coord. 2003).

Conviene también hacer notar que en las iniciativas y prácticas de acreditación europeas, tanto las de nivel regional como las de alcance nacional, el modelo procedimental norteamericano es predominante (Curie *et al*., 2003). No es de extrañar si atendemos a la dimensión histórica del fenómeno. Como ya se indicó, las universidades y el gobierno en Estados Unidos han madurado durante décadas una fórmula de acreditación que atiende múltiples ángulos de la problemática que busca resolver. Sin embargo, a pesar de las posibilidades de convergencia operativa, la especificidad de cada realidad nacional, la correlación de fuerzas entre Estado y universidades, el peso específico de los gremios profesionales, y el peso específico de la corporación académica en el marco de la autonomía universitaria, son factores que especifican la forma y contenido de los procedimientos de acreditación que consiguen implantarse. La comprensión de esta dimensión, de naturaleza eminentemente política, resulta esencial en el análisis del proceso de acreditación universitaria.

A continuación revisaremos los procesos que están teniendo lugar en América Latina, dando relevancia, al igual que en el caso de Europa, a la relación entre el diseño e implantación de iniciativas de acreditación de instituciones y programas y la dinámica de integración regional en curso.

3. La acreditación universitaria en América Latina

En América Latina la ola en que se inscribe la acreditación universitaria ha dejado sentir su huella. Varios países cuentan ya con agencias, comisiones de coordinación o sistemas de evaluación y acreditación. Casi todos ellos formados durante los años noventa; algunos con más experiencia que otros (Kells, 1996; Donner 1996; Lemaitre, 2000b; Pizzi 2000; Villanueva, 2000). La Tabla 1 que se incluye en este apartado consigna algunos ejemplos de instancias y mecanismos que cumplen la función de coordinar las labores de evaluación/acreditación de estudios superiores en varios países de la región..

Tabla 1
Algunos organismos de acreditación de estudios de pregrabo con cobertura nacional en América Latina

País	Organismo y fecha de creación	Objetivos y funciones
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) 1995	Evaluación institucional de todas las universidades nacionales, provinciales y privadas; la acreditación de estudios de postgrado y carreras reguladas y la emisión de recomendaciones sobre los proyectos institucionales de nuevas universidades estatales y de las solicitudes de autorización provisoria y definitiva de establecimientos universitarios privados. Posee también la función de dictaminar sobre el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria. Tiene mandato legal para realizar las siguientes tareas: Evaluaciones externas; Acreditación de carreras de grado; Acreditación de carreras de postgrado; Evaluación de proyectos institucionales; Reconocimiento de entidades privadas.
Chile	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) 1999	Conduce un sistema de acreditación que se aplica, en forma voluntaria, a las carreras o programas que ofrecen las instituciones de educación superior autónomas. El proceso de acreditación se realiza a partir de criterios de calidad previamente establecidos y contempla tres procedimientos sucesivos: a) Autoevaluación de la respectiva carrera; b) Evaluación externa por sus pares; c) Dictamen de CNAP.
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación (CNA) 1992	Orienta el proceso de acreditación, lo organiza, lo fiscaliza, da fe de su calidad y finalmente recomienda al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que lo merezcan.
Cuba	Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA) 1999	Objetivos: Estimular y certificar la calidad de procesos e instituciones; adaptar la tendencia internacional de la acreditación; homologación de titulaciones. Acredita programas con base en tres categorías: autorizado, certificado y de excelencia.
México	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) 2000	Contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares de México, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, y que desarrollen sus funciones y procesos con base en la normativa establecida por COPAES.

Fuente: Sitios web de las agencias indicadas en el cuadro (véase anexo).

Lo que interesa resaltar en especial del caso latinoamericano, como lo hicimos al referirnos al escenario europeo, son las iniciativas y proyectos en curso que se proponen avanzar y conseguir un marco regional de acreditación universitaria. Al igual que en Europa, aunque ciertamente con menos intensidad y profundidad, los países de América Latina y el Caribe están empeñados en adelantar pasos hacia el diseño y operación de mecanismos de acreditación con validez y alcance regional. Veamos a continuación los rasgos sobresalientes del proceso.

3.1 El proceso latinoamericano hacia la acreditación regional

En el ámbito latinoamericano se han desarrollado recientes esfuerzos que miran hacia la posibilidad de establecer un ámbito regional para debatir el tema de la acreditación universitaria, establecer mecanismos de cooperación internacional, y avanzar hacia el establecimiento de un marco de acreditación de carácter regional.

Un primer paso claro en esa dirección fue dado en la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, noviembre de 1996). La mesa de trabajo correspondiente al tema "Calidad, evaluación y acreditación institucional" estableció, en sus conclusiones, la necesidad de "crear equipos multilaterales para el estudio y la identificación de valores comunes, que sirvan de marco estructural para la formulación de políticas y estrategias", y la posibilidad de "implantar dichos equipos en institutos y centros de estudios estratégicos de nivel superior, de forma tal que, a través de ellos, los países del continente puedan enfrentar conjuntamente estos desafíos " (Conclusiones de la Conferencia Regional). Aunque la mesa no se refirió específicamente al tema de la acreditación, hizo énfasis en el mecanismo multilateral como vía para compartir experiencias y socializar respuestas en torno a los problemas de evaluación y calidad de la educación superior.

Posteriormente, en enero de 2002, en el marco de la Conferencia sobre "Calidad, Transparencia y Acreditación de la Educación Universitaria", realizada en Madrid, representantes de agencias y gobiernos de países de América Latina y el Caribe, en presencia de instituciones similares de la Unión Europea, manifestaron interés por constituir una Red Iberoamericana dedicada al tema de la calidad universitaria. En ese encuentro se programó una segunda reunión, a ser realizada en el marco del Seminario Internacional "Educación Superior, Calidad y Acreditación, organizado por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (julio de 2002). En dicha reunión, los representantes de organismos de acreditación y unidades de evaluación de la calidad de la educación superior, firmaron el Acta de Intención para la constitución de la Red Iberoamericana para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.

Por último, el 27 de noviembre de 2002, los Ministros de Educación de los países de Ibero América (España, países latinoamericanos y países del Caribe), expresaron la voluntad de promover las iniciativas y mecanismos existentes, y establecer nuevas posibilidades, en torno a los temas de acreditación y aseguramiento de la calidad académica. Asimismo, acordaron participar en la iniciativa europea en torno a la formación de un espacio regional de educación superior que incluya a Europa e Ibero América.

Estos antecedentes culminaron en la formación y establecimiento de una Red Iberoamericana concerniente al tema de la acreditación. De la nueva estructura regional nos ocuparemos a continuación.

3.2 La red iberoamericana de acreditación

El 7 de mayo de 2003 se constituyó, en efecto, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), en una reunión realizada en las instalaciones de la CONEAU de Argentina. La sesión culminó con la aprobación del Estatuto, la designación de autoridades y la creación de comisiones de trabajo temáticas. La misión de la Red, según se indica en el Estatuto, es constituir "un espacio amplio de conocimiento recíproco, cooperación técnica e intercambio humano e intelectual entre los sistemas universitarios, potenciando los fines similares que presidieron la creación de las agencias y unidades de evaluación y acreditación en cada uno de los países."

En la reunión de Buenos Aires se designó un Comité Directivo integrado por representantes de agencias de evaluación y acreditación de siete países: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, Argentina); Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, España); Junta de Acreditación Nacional (JAN, Cuba); Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES, México); Consejo Nacional de Acreditación (CNA, Colombia); Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP, Chile), y Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA, Centroamérica).

El Estatuto aprobado para la Red, integrado al Acta Constitutiva, estipula los siguientes objetivos generales:

a) Promover la cooperación y el intercambio de información y de experiencias entre organismos y entidades de Ibero América cuyo objeto sea la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior.
b) Facilitar la transferencia de conocimientos e información para el desarrollo de actividades en cada país que busquen el fortalecimiento y cualificación de los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones o programas académicos e instituciones de educación superior, así como de las entidades que los realizan -agencias evaluadoras y otras- y de las entidades gubernamentales involucradas en la conducción de estos procesos.
c) Contribuir al desarrollo progresivo de un sistema de acreditación que favorezca el reconocimiento de títulos, períodos y grados de estudio, y programas académicos e instituciones de educación superior, para facilitar la movilidad de estudiantes, miembros del personal académico y de profesionales, así como de los procesos de integración educativa regional en los países cuyos organismos y agencias de evaluación y acreditación forman parte de la RIACES.
d) Colaborar en el fomento de la garantía de la calidad de la educación superior en los países iberoamericanos a través de actividades propias y con apoyo de agencias y entidades nacionales e internacionales de cooperación.

e) Apoyar la organización de sistemas, agencias y entidades de evaluación y acreditación, en aquellos países de la región que carezcan de éstos y manifiesten su interés por dotarse de los mismos.
f) Impulsar la reflexión sobre escenarios futuros de la educación superior en Ibero América desde la perspectiva de la evaluación y acreditación, como instrumento de mejora permanente de la calidad de las instituciones y de los programas que imparten.

Para avanzar en los trabajos de la Red se formaron cuatro comisiones. La primera, de estudios comparados, para identificar los elementos que facilitan u obstaculizan la implantación, el desarrollo, la estabilidad y la permanencia de sistemas de evaluación y acreditación. La segunda, con objeto de desarrollar un portal en Internet para la Red. La tercera para desarrollar una propuesta de formación de evaluadores cuya finalidad es fortalecer la agencias de acreditación. La cuarta para desarrollar un *software* de autoevaluación.

En febrero de 2004, coincidiendo con el IV Congreso sobre Educación Superior, se celebró la primera Asamblea General de RIACES, cuyo cometido fue presentar y discutir los avances de las cuatro comisiones. Además de ello, se convino la formación de otras tres comisiones (Glosario de términos de evaluación y acreditación; Buenas prácticas de evaluación y acreditación; Estudio comparativo de títulos). Por último, para apoyar los trabajos de la Red, se acordó la organización de una serie de talleres y seminarios temáticos con la participación de expertos, investigadores y practicantes relacionados con las políticas y prácticas de acreditación en América Latina.

El Plan de Trabajo de la Red, ratificado en la Asamblea de la Habana, incluye las siguientes acciones inmediatas: producir un glosario de términos sobre evaluación de la calidad y acreditación en la educación superior que permita un entendimiento básico sobre los conceptos utilizados en los países de Ibero América; recoger los principios, criterios de calidad, buenas prácticas, mecanismos y funcionamiento de las agencias de evaluación y acreditación de Ibero América; desarrollar un proyecto de evaluación multinacional de programas académicos de formación (o de instituciones) que permita poner en común criterios, metodologías y experiencias en la región; y desarrollar un proyecto piloto de acreditación de programas académicos de formación (o de instituciones) que permita establecer las bases y condiciones para el reconocimiento mutuo de los diferentes procesos de acreditación.

Junto a los organismos nacionales coordinadores de procesos de evaluación y acreditación, la Red integra otras representaciones políticas, de nivel ministerial, para aquellos países que no cuentan con organismo coordinador o cuya normativa otorga competencias exclusivas a la instancia gubernamental.

3.3 Proyectos de acreditación sub-regionales

Además del marco iberoamericano ya reseñado, vale la pena considerar dos experiencias de búsqueda de modelos de acreditación con alcance regional. No son los únicos, pero destacan por el alcance de sus objetivos y por el grado de avance que han logrado. Nos

referimos al Consejo de Centroamericano de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior y al Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR:

a) Centroamérica

En la zona centroamericana se han experimentado varias iniciativas de integración regional desde los años cincuenta. En la década noventa se inició una nueva etapa transformadora, con la firma (13 de diciembre 1991) del Protocolo de Tegucigalpa, por los Estados de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. A partir de ese instrumento entró en operación el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). El nuevo contexto integracionista centroamericano ha dado pie a la reactivación de procesos de integración universitaria, a través de la formación de redes, alianzas, sistemas y normas de homologación, todo ello concentrado en el Consejo Superior Universitario de Centroamérica (CSUCA).

El camino hacia la configuración de un sistema centroamericano de acreditación de estudios superiores parte del IV Congreso Universitario Centroamericano (Tegucigalpa, agosto 1995), en el cual se decidió el desarrollo del Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC II). Como parte del plan se propuso la construcción de Redes y Sistemas Universitarios Regionales, conducidos por órganos regionales descentralizados, con representación de todas las universidades miembros, en diez áreas de trabajo, una de ellas referida a evaluación y acreditación universitaria. La meta respectiva consideraba el establecimiento de un Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES).

En el V Congreso Universitario Centroamericano (Costa Rica, septiembre 1999), se resolvió dar continuidad al proceso de desarrollo del Sistema para que “en un plazo adecuado la comunidad universitaria centroamericana pueda contar con una plataforma básica para el desarrollo de las actividades relacionadas con la acreditación de instituciones y programas de educación superior a nivel regional centroamericano” (Medina Guerra, 2003). Se acordó la formación de una instancia deliberativa para orientar y conducir el proceso: el Foro Centroamericano por la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. Entre 2001 y 2003 el Foro tuvo cuatro reuniones.

La primera en León (Nicaragua) en octubre de 2001. En ella se decidió establecer el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). La segunda reunión tuvo lugar en Costa Rica (mayo 2002) y dio lugar al establecimiento de una comisión protémpore para dar seguimiento a los acuerdos del Foro. En la tercera reunión (Guatemala, octubre 2002) se lograron acuerdos sobre la normativa básica del CCA y el procedimiento para la designación de sus integrantes. En la cuarta reunión (Costa Rica, junio 2003), se logró la aprobación definitiva de las normas, procedimientos, autoridad y composición del Consejo, así como la designación de sus primeros integrantes.

En su definición final, el CCA funge como “la instancia encargada de regular el proceso y otorgar reconocimiento de los organismos de acreditación que operen en la región. Dicho reconocimiento se otorgará según los lineamientos, características y marcos de referencia para la acreditación que el CCA defina” (Art. I del Acta de Creación). Además se

institucionalizó el Foro Centroamericano para la Acreditación de la Educación Superior como un órgano consultivo permanente del CCA, conformado por miembros del CSUCA, los Ministro de Educación de Centroamérica, las federaciones de colegios o asociaciones profesionales, los organismos nacionales que regulan la educación superior, las instituciones de educación superior privada, las agencias nacionales o regionales especializadas de acreditación, y un representante estudiantil por país. En lo sucesivo, el Foro será convocado por el CCA.

b) Mercosur

Como se sabe, el MERCOSUR está formado por Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay y surge de la firma del Tratado de Asunción el 26 de marzo de 1991. En la Cumbre de Ouro Preto (diciembre de 1994), se aprobó el Protocolo Adicional al Tratado de Asunción que dota al acuerdo con personalidad jurídica internacional. También se adoptaron los instrumentos de política comercial común, principalmente el Arancel Externo Común, que define al convenio, hasta el presente, como una unión aduanera. No obstante, desde su inicio el MERCOSUR ha buscado ampliar los mecanismos de cooperación en aspectos no comerciales, como es el caso de los proyectos educativos y culturales.

En ese marco, en 1998 los Ministros de Educación del MERCOSUR, con la adición de Bolivia y Chile, suscribieron un Memorando de Entendimiento para formar un mecanismo experimental de acreditación de carreras y el reconocimiento de los títulos en la región. A raíz de ese acuerdo-base, se formó un Grupo de Trabajo de Especialistas en Evaluación y Acreditación, cuya misión era organizar un proceso para lograr los propósitos del Memorando. Asimismo, se formaron Comisiones Consultivas con especialistas en tres disciplinas: agronomía, ingeniería y medicina para determinar los estándares de calidad susceptibles de ser acreditados. En el grupo de trabajo se diseñaron procedimientos para otorgar garantías recíprocas a los países incluidos en el acuerdo.

Una vez establecida y probada una primera versión de criterios de evaluación y el marco legal de procedimientos, se convocó a las Agencias Nacionales de Acreditación de los respectivos países para organizar el trabajo correspondiente al Mecanismo Experimental de Acreditación. El proceso preparatorio culminó el 14 de junio de 2002: se firmó en Buenos Aires la convocatoria al proceso de acreditación MERCOSUR y se aprobaron los procedimientos de evaluación y los criterios de calidad para las carreras de agronomía, ingeniería y medicina.

Se tiene previsto llevar un seguimiento cuidadoso del mecanismo para considerar las posibilidades de hacerlos extensivo a un mayor número de disciplinas profesionales, hasta abarcar todas aquellas que sea posible considerando las perspectivas de movilidad profesional entre los países comprometidos en la experiencia de acreditación intra-regional.

De manera similar a lo que ocurre en Europa, las iniciativas de acreditación universitaria de carácter regional son influidas por los avances en los mecanismos nacionales de acreditación y viceversa. De este modo, tanto las metodologías como los procedimientos que se adoptan en el plano nacional tienden a incidir en los mecanismos regionales, así como los acuerdos regionales buscan expresión en las dinámicas locales. No obstante, es

importante notar algunas diferencias importantes entre el proceso europeo y el latinoamericano, sobre todo en lo que hace a sus distintas intensidades, enfoques y plataformas.

En Europa el camino de integración en torno al programa de la Unión Europea ha conseguido un grado de avance y consolidación muy importante, quizás a estas alturas de carácter irrevocable. El reciente acercamiento al proyecto de la UE por parte de las naciones de Europa del Este, confirma la tendencia de conformación de un bloque económico, político y cultural de gran alcance y potencial, con fuerza suficiente para contender con las pautas de la liberalización mercantil irrestricta apuntadas en el programa de la OMC.

En América Latina, en cambio, los esfuerzos de integración regional no han conseguido, hasta el momento, ir más allá de acuerdos de facilitación del intercambio comercial y de convenios de cooperación de carácter bilateral o multilateral. Las iniciativas de vocación latinoamericanista -Asociación Latinoamericana de Integración, MERCOSUR, Comunidad Andina de Naciones, entre otras-, compiten con dificultad con el programa panamericanista representado, en la actualidad, por el Área Latinoamericana de Libre Comercio (ALCA). A la disyuntiva latinoamericana de si continuar por la senda de la integración sub-regional, o bien afiliarse a los propósitos del ALCA, y en consecuencia apoyar la formación de un bloque americano encabezado por Estados Unidos, se añade la posibilidad de sumarse, al menos en algunos aspectos como el educativo, a las propuestas de ampliación de la Unión Europea.

Sin duda alguna, el derrotero que siga la pauta de internacionalización económica y política de la región latinoamericana tendrá consecuencias en las formas de interacción de las políticas de educación superior de la zona, entre ellas, por supuesto, en la forma y contenido de las iniciativas de acreditación universitaria. Para terminar, veamos el caso de México desde la perspectiva de los proyectos en curso y las nuevas iniciativas que está marcando en el país el cauce de la acreditación de programas e instituciones en el ámbito de la educación superior.

4. El caso de México

Desde la segunda mitad de la década de los setenta, las instituciones de educación superior reunidas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES) buscaron concertar formas de planeación que incluían la evaluación como un elemento básico para la mejora de las instituciones y del sistema en su conjunto. La constitución del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES, 1978) fue un paso importante en esa dirección aunque, en la práctica, la operación de las instancias del sistema (consejos estatales, regionales y nacional) tuvo poco y desigual impacto en la vida académica de las instituciones.

Sin embargo, el proceso cobró nuevas dimensiones a partir de la puesta en práctica del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994). En el PME se incluyó, a propuesta de la ANUIES, el lineamiento de impulsar la calidad de la educación superior

mediante procesos de evaluación interna y externa de las instituciones. Esta idea se concretó inicialmente en la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA, 1989), la cual centró sus propósitos en fomentar la auto evaluación institucional.

El objetivo de impulsar la evaluación externa se plasmó en la creación, también a instancias de la ANUIES, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 1991). Los Comités fueron instituidos por la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), órgano de enlace entre la representación de las universidades públicas y el gobierno federal. Según su definición inicial, los CIEES se encargarían de la realización de evaluaciones diagnósticas y acreditación de programas académicos, funciones de administración y gestión y funciones de difusión y extensión de la cultura, en las instituciones de educación superior que lo solicitaran.

En los primeros años de la década noventa, la ANUIES comienza a estudiar las posibilidades de adoptar procedimientos de acreditación como forma de control de calidad institucional. En ese momento no hay una clara distinción entre acreditación de programas y evaluación externa de instituciones (Cfr. ANUIES, 1993).

En 1997 la ANUIES acordó impulsar la creación de un organismo no gubernamental para regular los procesos de acreditación. Esta iniciativa dio lugar a la creación, en 2000, del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), cuyos objetivos centrales consisten en apoyar la formación de agencias profesionales de acreditación, autorizarlas y coordinar su trabajo.

De manera casi simultánea, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), organismo que agrupa a las instituciones de educación superior de carácter privado, tomó la iniciativa de establecer un mecanismo propio de acreditación de programas e instituciones, aunque buscando su coordinación con los lineamientos establecidos por la COPAES.

No obstante que los organismos establecidos para llevar a cabo la acreditación de programas declaran competencia para los niveles de licenciatura y postgrado, en la práctica la evaluación del postgrado se ha centralizado en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través de las políticas, normas y lineamientos definidos por esta última instancia.

La institucionalización de procesos de evaluación y acreditación ha cobrado un mayor impulso en los años de la presente administración, debido a un enfoque de política educativa que vincula la asignación de recursos extraordinarios a las instituciones públicas a la programación de procesos académicos cuyo objetivo sea conseguir y asegurar niveles de calidad susceptibles de ser acreditados (véase Programa Nacional de Educación 2001-2006, capítulo de educación superior).

Además, a las iniciativas de establecer procedimientos y ámbitos de acreditación en el plano nacional, se añade la participación de México en programas y propuestas de alcance internacional, ya sea en el marco de los tratados de libre comercio que se han firmado, o

bien en acuerdos multilaterales de cooperación. La complejidad del panorama obliga entonces a detenerse en el funcionamiento de cada uno de los mecanismos planteados, intentando trazar un panorama del conjunto.

4.1 Los comités de pares

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, mejor conocidos como “comités de pares”, son cuerpos colegiados integrados por académicos de diversas instituciones del país, que se encargan de evaluar programas, funciones, servicios y proyectos de instituciones que lo solicitan. Su creación se deriva de un acuerdo entre la SEP y la ANUIES y cuentan con pleno reconocimiento tanto de la autoridad gubernamental como de la representación de las universidades públicas.

En 1991 el titular de la SEP instaló los primeros cuatro comités académicos: Administración; Ciencias Agropecuarias; Ingeniería y Tecnología y Ciencias Naturales y Exactas. En 1993 la CONPES instaló los comités de Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Administrativas; Educación y Humanidades y Difusión y Extensión de la Cultura. Finalmente, en 1994, la CONPES instaló el noveno comité: Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Además de esos comités académicos, cada uno de los cuales se compone de nueve académicos del área y un experto que funge como secretario ejecutivo, funcionan otros dos comités, el de Administración y Gestión Institucional, y el de Difusión y Extensión de la Cultura. Además de cumplir funciones de evaluación, los comités tienen capacidad de asesorar instituciones, cumplir funciones de capacitación, y han desarrollado una importante labor en la definición de criterios, indicadores y estándares disciplinarios.

En la práctica, el trabajo de los comités académicos consiste principalmente en la revisión, evaluación, dictamen y emisión de recomendaciones. En la evaluación se compara el programa con el modelo educativo de la institución que lo imparte, y con el marco de referencia del comité evaluador, marco que incluye los indicadores y parámetros definidos por éste. El procedimiento incluye un estudio documental del programa, una visita de campo, y la formulación del informe. Los resultados son confidenciales y se entregan al rector de la institución. El informe incluye una calificación general en tres niveles, que expresan el grado de consolidación del programa, así como recomendaciones puntuales para su mejora. Hasta julio de 2003 los CIEES habían evaluado 2,202 programas académicos, la gran mayoría en instituciones de educación superior públicas. Su distribución por niveles de calidad se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Evolución de la calidad de los programas educativos evaluados por los CIEES

Niveles de consolidación	2001	2002	2003 (enero)	2003 (marzo)	2003 (julio)
Nivel 1	473	587	720	742	780
Nivel 2	578	798	883	939	945
Nivel 3	237	481	468	482	477
Total	1,288	1,866	2,071	2,163	2,202

Fuente: Página Web de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (www.sesic.sep.gob.mx) Actualización julio 2003.

4.2 Acreditación con reconocimiento oficial

Aunque uno de los objetivos de los CIEES era acreditar instituciones y programas, esta función fue depositada en asociaciones y colegios de profesionales en diferentes áreas de conocimiento. Para regular y coordinar la tarea de acreditación de tales organismos, la ANUIES acordó en 1997 impulsar la creación (por parte de la CONPES) de una instancia no gubernamental con esos propósitos. Así, a finales de 2000 fue instituido formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES).

El COPAES se crea para conferir reconocimiento formal a las organizaciones que, a juicio del Consejo, cuentan con plena capacidad organizativa, técnica y operativa para la acreditación de programas académicos. La misión del organismo se propone “contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares de México, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, y que desarrollen sus funciones y procesos con base en los Lineamientos y en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, establecidos por el mismo Consejo” (Principios del COPAES, 2001).

En su integración participaron como asociados fundadores la SEP, la ANUIES, la FIMPES, varios colegios profesionales (representando a las áreas de medicina, veterinaria, contaduría, ingeniería y abogacía) y las academias nacionales Ciencias, Medicina e Ingeniería. La estructura de gobierno del COPAES consta de una Asamblea General y una Dirección General. En el momento de su creación, se decidió que el director de los CIEES fuera, al mismo tiempo, director del COPAES para asegurar, al menos en una primera etapa, la continuidad de los trabajos desarrollados por ambas instituciones.

El COPAES tiene competencia sobre todos los programas académicos de los niveles de técnico superior universitario, licenciatura y postgrado que imparten las instituciones de educación superior públicas y privadas. Sin embargo, hasta el momento, las agencias han concentrado su labor en la acreditación de programas de licenciatura, ya que el CONACYT

continúa siendo el organismo de referencia para la evaluación y certificación de la calidad de los programas de postgrado.

Una de las principales funciones del COPAES, además del reconocimiento y coordinación de las agencias de acreditación, es la formulación de marcos generales para los procesos de acreditación. A este respecto ha desarrollado y dado a conocer dos documentos: el “Marco general para la acreditación de programas académicos de nivel superior”, y el texto “Desarrollo de criterios, indicadores y parámetros para cada categoría o factor del marco general para la acreditación de programas académicos de nivel superior”. Ambos documentos constituyen un marco de referencia general para orientar las labores de evaluación y acreditación por parte de los organismos reconocidos.

Hasta la fecha el COPAES ha reconocido organismos de acreditación en las áreas de veterinaria y zootecnia, ingeniería, medicina, enfermería, odontología, contaduría y administración, agronomía, sicología, informática y computación, arquitectura, profesiones del mar, y ciencias sociales. A través del procedimiento de evaluación y certificación de cada uno de los organismos de acreditación, los programas reciben un reconocimiento temporal, el cual es conocido por la SEP, registrado por el COPAES, y difundido por las instituciones beneficiarias de la acreditación.

Cuadro 3
Organismos reconocidos por COPAES (hasta julio 2003)

Áreas	Organismo reconocido
Agronomía	Comité Mexicano de Acreditación Agronómica A.C.
Arquitectura	Consejo Nacional para la Enseñanza de la Arquitectura A.C.
Ciencias del Mar	Asociación Nacional de Profesionales del Mar A.C.
Ciencias Sociales	Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales A.C.
Contaduría y Administración	Consejo de Acreditación de la Enseñanza en la Contaduría y Administración A.C.
Enfermería	Consejo Mexicano de Acreditación y Certificación de la Enfermería A.C.
Informática y Computación	Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación A.C.
Ingeniería	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C.
Medicina	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica A.C.
Odontología	Consejo Nacional de Educación Odontológica A.C.
Psicología	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C.
Veterinaria y Zootecnia	Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C.

Fuente: Página Web del COPAES (www.copaes.org.mx)

4.3 Acreditación de universidades privadas

Si bien las agencias reconocidas por el COPAES pueden acreditar, y de hecho lo hacen, programas de instituciones públicas y particulares, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) ha desarrollado su propio esquema de acreditación. La FIMPES es una asociación, fundada en diciembre de 1981, que agrupa actualmente a más de 90 universidades privadas. En 1993 la Asamblea convirtió a la federación en agencia de acreditación, determinando que todas las instituciones participantes deberían someterse al proceso de acreditación institucional convenido.

El Sistema FIMPES de Autoestudio y Acreditación considera tres etapas: a) Autoestudio, que se traduce en un Reporte Final de Autoestudio; b) Validación del Autoestudio por un equipo de pares académicos; c) Dictamen de acreditación, emitido por una comisión técnica. Hay cuatro posibles resultados de la evaluación institucional: acreditada (cumple con los indicadores FIMPES de calidad, con niveles de excelencia en varios de ellos), acreditada con recomendaciones (presenta áreas susceptibles de mejora), acreditada con condiciones (presenta carencias importantes frente a los indicadores) y no acreditada (evidencia carencias básicas frente a los indicadores). A las instituciones condicionadas o no acreditadas se imponen requisitos para subsanar sus deficiencias y plazos para volver a presentar sus informes. La acreditación institucional “lisa y llana” tiene una validez de cinco años, a cuyo término se reinicia el procedimiento (FIMPES 2002).

Hacia finales de 2002, el 43 por ciento de las instituciones afiliadas a FIMPES habían obtenido el estatus de “acreditadas”, el 21 por ciento “acreditadas con recomendaciones”, el

20 por ciento “acreditadas con condiciones” y el 16 por ciento “no acreditadas” (Climent 2002).

En mayo del 2002 se firmó el Convenio de Concertación SEP-FIMPES, en el cual se reconoce oficialmente el Sistema de Acreditación Institucional de FIMPES en la modalidad “lisa y llana”, es decir la acreditación no condicionada. Las instituciones acreditadas por la FIMPES son por ello elegibles para gozar de los beneficios del régimen de simplificación administrativa incluido en el Acuerdo 279 de la SEP que norma el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) para la educación superior privada. Aún cuando el sistema de acreditación institucional FIMPES es reconocido por la autoridad gubernamental, la federación considera que el esquema válido para acreditación de programas académicos es el que promueve el CONPES y las agencias reconocidas por ese organismo.

Es muy relevante que, en torno al tema de la acreditación, las universidades públicas, el gobierno, y el grupo de universidades con mayores capacidades académicas del subsistema privado, encuentran un espacio posible de convergencia. La alianza entre tales sectores en torno a la acreditación como fórmula de aseguramiento de calidad válida puede conseguir desplazar, en un escenario de mediano plazo, al segmento de universidades privadas de mala calidad. Para que ello ocurra se requieren instrumentos adicionales; por un lado una política de renovada expansión del sistema público, para no estrangular a la demanda ni forzar procesos de selección académica anticipada, y un sistema de becas y crédito estudiantil que brinde oportunidades a estudiantes de recursos escasos para optar por el ingreso al sistema privado de calidad reconocida.

La situación de México con respecto a la acreditación profesional puede considerarse, en resumen, como una fase de transición. Aunque se cuenta ya con mecanismos e instancias similares a las que operan en otros países, el número de programas (licenciatura y postgrado) que han sido acreditados es todavía limitado en el conjunto del sistema. No todas las universidades públicas, y dentro de ellas no todos los programas, expresan una actitud favorable a la acreditación. En el sector privado también son observables resistencias al proceso, a medida que se le identifica como una forma de control de parte del gobierno.

No obstante, también están presentes signos que permiten prever la convergencia antes aludida. Articular en la práctica estas posibilidades de convergencia es, indudablemente, una tarea política para las autoridades educativas y las representaciones gremiales. En torno a estas posibilidades de articulación y cooperación se desenvuelven asimismo las condiciones de factibilidad del mecanismo de acreditación implantado en el país.

Consideraciones finales

En la revisión de los modelos de acreditación estadounidense, europeo y latinoamericano destaca la presencia de tres actores fundamentales: los organismos privados o no gubernamentales, las agencias gubernamentales, y los gremios profesionales. En nuestra exploración de las distintas formas de coordinación entre estas tres instancias del proceso encontramos que los modelos de acreditación se diferencian, en mayor medida, por el peso

específico que tienen los organismos encargados del diseño de estándares, la evaluación y la emisión de certificados. En el caso estadounidense, es claro que las agencias privadas, junto con los gremios organizados, desempeñan el papel protagónico. En cambio, en los países europeos y latinoamericanos conviven esquemas de acreditación en los que predomina el rol de agencias no gubernamentales, generalmente constituidas por organizaciones disciplinarias, con esquemas en que la instancia gubernamental se encarga de gestionar los procesos. Entre ambos extremos son comunes los modelos mixtos, en que el Estado delega sus facultades en agencias no gubernamentales y cumple funciones normativas, de validación, y de coordinación.

Además, es evidente la coexistencia de dos grandes modelos de acreditación en lo que respecta al papel del mecanismo en el entorno local e internacional. El primero se deriva del prototipo estadounidense y se basa en una persistente búsqueda de equilibrios entre los intereses en juego, se caracteriza por sostener una perspectiva local y nacional, que resulta refractaria de los propósitos de integración regional. El segundo tipo corresponde a los que Jeliazcova y Westerheijden (2001) denominan “modelos de nueva generación”, es decir aquellos esquemas derivados de propósitos integracionistas, cuyo ejemplo más claro es el proceso europeo y, en menor medida, los proyectos regionales de Norteamérica, Centroamérica e Ibero América. En el presente, en la mayor parte de los países ambas perspectivas –la acreditación como control de calidad en el entorno local y la acreditación como mecanismo de inserción internacional- están vigentes y representan retos para la configuración de diseños apropiados.

En ese contexto, en México se ha venido impulsando desde hace varios años la formación de un mecanismo de acreditación de programas vinculado a los esquemas de evaluación académica que, también desde hace tiempo, concentran el foco de las políticas públicas en educación superior del país. Como en otras partes del mundo, la opción de la acreditación de programas e instituciones comienza a afianzarse como un mecanismo de promoción de la calidad académica con reconocimiento social. Los pasos dados hasta el momento dejan ver que se transita por un camino de un solo sentido, es decir que el modelo llegó para quedarse y, a menos que un bloque importante de universidades públicas y particulares se resistan a esta transición de manera significativa, la implantación de formas de evaluación y acreditación voluntarias y externas se extenderá como un mecanismo fundamental en la gestión académica ordinaria. Sin embargo hay retos importantes que prevalecen y que merecerían ser atendidos por las instancias gubernamentales responsables de la coordinación del sector, por las instituciones académicas y por las agencias de evaluación y acreditación.

Entre ellos quisiera resaltar cuatro que parecen fundamentales en la coyuntura:

1. Articular un sistema nacional de reconocimiento, evaluación y acreditación de la educación superior, formado por las instancias gubernamentales, institucionales y no gubernamentales que participan en los procesos de reconocimiento, evaluación, certificación y acreditación de programas e instituciones. El sistema debe tener como propósito fundamental coordinar las acciones de los diversos organismos e integrar en un ámbito común los propósitos y tareas que cada cual desempeña.

2. Mejorar los niveles de concertación entre el gobierno federal y las instituciones de educación superior para promover la participación voluntaria pero amplia de estas últimas en los procesos de evaluación y acreditación que se promueven. Hasta el momento, la fórmula de acreditación basada en la evaluación externa a cargo de agencias profesionales ha dejado relativamente al margen del debate a las autoridades universitarias, así como a las comunidades académicas de las instituciones. Un sistema de acreditación que aspire a generalizar el procedimiento para cubrir la mayor parte de los programas académicos, debe considerar el punto de vista del sector académico y la postura de las autoridades institucionales, sobre todo si se busca incorporar los programas de disciplinas típicamente académicas, como son las ciencias y las humanidades.

3. Con base en los criterios, indicadores y parámetros que han elaborado las distintas instancias que participan en labores de evaluación y acreditación, definir normas de calidad nacionales que sean aplicables a programas académicos, procesos de gestión y procedimientos administrativos. En el diseño y prueba de dichas normas se requiere, de nueva cuenta, una amplia participación de las comunidades colegiadas y de otros sectores interesados en las profesiones universitarias.

4. Incrementar la participación en esquemas de evaluación, certificación y acreditación de carácter internacional. Esta recomendación aparece como urgente a medida que avanzan y se profundizan las relaciones comerciales y de cooperación internacional con países y regiones en que dichos esquemas han conseguido grados de adelanto significativos.

Para concluir, conviene reiterar una idea que se repite con distintos énfasis a lo largo del texto: si bien la acreditación requiere de diseños e instrumentos complejos y precisos, el trabajo técnico de su realización no sustituye a la tarea política de concertación de intereses y voluntades. Una adecuado balance entre técnica y política ofrece en cambio las mejores posibilidades para cumplir con los fines asignados a la acreditación. Lleva más tiempo, implica desgaste y no siempre se alcanzan los resultados esperados. Pero es mejor.

Anexo

Glosario de siglas y direcciones Web institucionales

ANUIES. Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México)
http://www.anuies.mx

CIIES. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (México)
http://www.ciees.edu.mx/

CHEA. Council for Higher Education Accreditation (Internacional)
http://www.chea.org/

CNA. Consejo Nacional de Acreditación (Colombia)
http://www.cna.gov.co/

CNAP. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (Chile)
http://www.cnap.cl/

CONEAU. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina)
http://www.coneau.edu.ar/

COPAES. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (México)
http://www.copaes.org.mx/

CSUCA. Consejo Superior Universitario de Centroamérica (Regional, países de Centroamérica)
http://www.csuca.edu.gt/

ECTS. European Credit Transfer System (Regional, países de Europa)
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html

ENQA. European Network for Quality Assurance (Regional, países de Europa)
http://www.enqa.net/

EUA. European University Association (Regional, países de Europa)
http://www.eua.be/eua/

NACIQI. National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity (Estados Unidos)
http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/naciqi.html

NCFMEA. National Committee on Foreign Medical Education (Estados Unidos)
http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/ncfmea.html

RIACES. Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Regional, países de Ibero América)
http://www.riaces.org/riaces/index.html

USDE. United States Department of Education (Estados Unidos)
http://www.ed.gov/index.jhtml

Referencias

ANUIES (1993)
"Consideraciones generales sobre el proceso de acreditación de las instituciones de educación superior en México". Documento de trabajo, México, ANUIES, noviembre.

Barnett, Ronald (2002)
Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad, Barcelona, Pomares.

Brunner, José Joaquín (2000)
"La innovación en las políticas y políticas de innovación", Serie Seminarios Internacionales Consejo Superior de Educación, Tomo IV (*Políticas de educación ¿Tiempo de innovar?*), Santiago de Chile, págs. 18-27.

Campbell, Carolyn y Marijk van der Wende (2000)
"International initiatives and trends in quality assurance for European Higher Education", Exploratory trends report, ENQA, Helsinski.
Disponible en [www.enqa.net/texts/initiatives.pdf]

Climent, Vicente (2002)
"La FIMPES y las políticas educativas sobre calidad", Ponencia en el Congreso Académico de FIMPES, México D.F., octubre.

Conraths, Bernardette (2001)
"A history of the European quality improvement system (EQUIS)", en: Andrée Sursock (ed.), *Towards accreditation schemes for Higher Education in Europe? Final project report*, Ginebra, Consejo de Rectores Europeos.

Currie, Jan, Richard DeAngelis, Harry de Boer, Jeroen Huisman y Claude Lacotte (2003)
Globalizing practices and university responses: European and anglo-american differences, Westport, Praeger Publishers.

De Moura Castro, Claudio (2000)
"Políticas de educación superior: una perspectiva latinoamericana", Serie Seminarios Internacionales Consejo Superior de Educación, Tomo IV (*Políticas de educación ¿Tiempo de innovar?*), Santiago de Chile, págs. 29-35.

Didou, Sylvie (1999)
La acreditación: enfoques internacionales, México, Universidad de Colima y SEP.

Donner, Jan (1996)
"La evaluación institucional y su vinculación con la gestión", Serie Seminarios Internacionales Consejo Superior de Educación, Tomo I (*Cultura evaluativa en la gestión institucional*), Santiago de Chile, págs. 35-50.

Eaton, Judith S. (1998)
"The emergence of CHEA. From disconnecting to reconnecting", *The CHEA Chronicle*, Vol. 1, núm. 9, septiembre.
Disponible en [www.chea.org/Chronicle/vol1/no9/index.cfm].

El-Khawas, Eliane (1998)
"Quality assurance in higher education: Recent progress; challenges ahead", Ponencia en la 1998 UNESCO World Conference on Higher Education, Washington, DC., The World Bank.
[www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/ElainEng3.pdf]

FIMPES (2002)
"Sistema para el ingreso y permanencia en la FIMPES, a través del fortalecimiento y desarrollo institucional. Criterios de acreditación, segunda versión". Documento de trabajo, mimeograma, abril.

Glidden, Robert (1998)
"The contemporary context of accreditation: Challenges in a changing environment", Keynote Address for 2nd CHEA Usefulness Conference, 25 de junio.
[www.chea.org/Events/Usefulness/98May/98_05Glidden.html]

Gornitzka, Åse y Peter Maassen (2000)
"Hybrid steering approaches with respect to European Higher Education", *Higher Education Policy*, Vol. 13, núm. 3, pp. 267-285.

Haakstad, Jon (2001)
"Accreditation: the new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system", *Quality in Higher Education*, Vol. 7, núm. 1, pp. 77-82.

Harman, Grant (1998)
"The management of quality assurance: A review of international practice", *Higher Education Quarterly*, Vol. 52, núm. 4, pp. 345-364.

Hayward, Fred M. (2001)
"Finding a common voice for accreditation internationally", Paper at the CHEA Enhancing Usefulness Conference, Chicago, 28-29 de junio.
Disponible en [www.chea.org/international/common-voice.html]

Jeliaskova, Margarita y Don F. Westerheijden (2001)
"A next generation of quality assurance models. On phases, levels and circles in policy development", Paper for the CHER 14th Annual Conference, Dijon, 2-4 de septiembre.
Disponible en [www.utwente.nl/cheps/documenten/engpap01nextgen.pdf]

Kälvemark, Torsten. (2001)
"Quality assurance and accreditation in the European higher education area. A survey of some recent contributions to the debate" (Paper for the European Symposium on Quality in Higher Education for Industry), Paris, 28-29 de mayo.

Kells, H.R. (1996)
"Higher education evaluation systems for Latin America: An analysis of recent experiences and the formulation of a generalized model", *Higher Education Policy*, vol. 9, núm. 3, pp. 239-253.

Lemaitre del Campo, María José (2000a)
"Acreditación de la educación superior. Tendencias recientes y desafíos para el futuro", *Revista de la Educación Superior Chilena*, julio.
Disponible en [www.mecesup.cl/difusion/revista/revista1C.pdf]

Lemaitre del Campo, María José (2000b)
"Aseguramiento de la calidad en la educación superior", Serie Seminarios Internacionales Consejo Superior de Educación, Tomo IV (*Políticas de educación ¿Tiempo de innovar?*), Santiago de Chile, págs. 133-140.

Maxwell, Jennifer, David Proven y John Fielden (2000)
"State controlled or market driven? The regulation of private universities in the Commonwealth", CHEMS Paper 31, Association of Commonwealth Universities.
Disponible en [www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/979145179.pdf]

Medina Guerra, Efraín (2003)
"La creación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior", CSUCA, marzo.
Disponible en:
[www.daad.de/de/download/alumni/veranstaltungen/03_03_30/Medina_Text.pdf]

Middlehurst, Robin (2001)
"Quality assurance implications of new forms of higher education", *ENQA Occasional Papers*, núm. 3, Helsinski.
Disponible en [http://www.enqa.net/texts/newforms.pdf]

Mollis, Marcela (2003)
"La geopolítica de la reforma de la Educación Superior: el Norte da créditos, el Sur se acredita", en: Roberto Rodríguez Gómez (coord.), *Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior*, Madrid, Netbiblo-Riseu, pp. 321-358.

Pizzi Kirschbaumm, Marcela (2000)
Calidad en la educación superior: Procesos de supervisión y acreditación", Serie Seminarios Internacionales Consejo Superior de Educación, Tomo IV (*Políticas de educación ¿Tiempo de innovar?*), Santiago de Chile, págs. 120-123.

Rodríguez Gómez, Roberto (2003)
"La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores", en: Marcela Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 87-108.

Rudder, H. de (1992)
"Buffer institutions in public Higher Education in the context of institutional autonomy and governmental control: A comparative view of the United States and Germany", *Higher Education Policy*, vol 5, núm. 3, pp. 50-54.

Senet, J. M. (coord.) (2003)
"Análisis comparado de los estudios de educación superior en Europa. Reporte final", ANECA (Programa de Convergencia Europea).
Disponible en [www.ugr.es/~magister/proyecto_aneca/documentos/]

Schuller, Tom (1991)
Future of higher education, UK., Open University Press.

Stier, Jonas (2002)
"Internationalization in higher education: unexplored possibilities and unavoidable challenges", Paper presented at the European Conference on Educational Research, Universidad de Lisboa, 11 a 14 de septiembre.
Disponible en [www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002342.htm]

Sursock, Andrée (2001)
Towards accreditation schemes for higher education in Europe? Final project report, Ginebra, Consejo de Rectores Europeos.
Disponible en [www.srhe.ac.uk/Hern/Docs/HERN_S6_MAT/REFERENCE/report-FINAL_doc_1.pdf]

Uvalic-Trumbic, Stamenka (ed.) (2002)
Globalization and the market in higher education: Quality, accreditation and qualifications, Paris, UNESCO.

Van Damme, Dirk (1999)
"Internationalisation and quality assurance: Towards worldwide accreditation?", Paper commissioned for the IAUP XIIth Triennial Conference, Bruselas, 11 a 14 de julio.

Van Damme, Dirk (2000)
"European approaches to quality assurance: Models, characteristics and challenges, *South African Journal of Higher Education*, vol. 14, núm. 2, pp. 10-19.

Van Damme, Dirk (2001)
"Higher education in the age of globalisation: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation", Introductory paper for the UNESCO Expert Meeting, Paris, 10 y 11 de septiembre.
Disponible en:
[www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/presentations/keynote_eng.doc]

Van Vught, F.A. y D.F. Westerheijden (1994)
"Towards a general model of quality assessment in higher education", *Higher Education*, Vol. 28, núm. 3, pp. 355-371.

Villanueva, Ernesto (2000)
"El sistema de evaluación y acreditación universitaria de la Argentina", Serie Seminarios Internacionales Consejo Superior de Educación, Tomo IV (*Políticas de educación ¿Tiempo de innovar?*), Santiago de Chile, págs. 125-132.

Wheeler, Steve, (2000)
"The traditional university is dead: Long live the distributed university", Keynote speech delivered to the European Universities Continuing Education Conference, Universidad de Bergen, Noruega, 4 a 7 de mayo.
Disponible en [www.fae.plym.ac.uk/tele/longlive2.html]

Westerheijden, Don (2001)
"Ex Oriente lux? National and multiple accreditation in Europe after the fall of the wall and after Bologna", *Quality in Higher Education*, Vol. 7, núm. 1, pp. 65-75.
Disponible en [www.qais.ro/exol.doc]

Westerheijden, Don (2002)
"Quality assurance in complex higher education systems. A transatlantic comparison" (Paper for the ASHE Annual Meeting Public Policy Forum), Sacramento, 20-21 de noviembre.
Disponible en [35.8.168.242/paperdepot/2002Westerheijden.pdf]

Wolff, Ralph A. (1993)
"The accreditation of higher education institutions in the United States", *Higher Education in Europe*, Vol. 18, núm. 3, pp. 91-99.

Woodhouse, David (1996)
"Quality assurance: International trends, preoccupations and features, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 21, núm. 4, pp. 347-356.

Woodhouse, David (1998)
"Algunas reflexiones acerca de la revisión externa de la calidad: Conceptos, implementación y evaluación", Serie Seminarios Internacionales Consejo Superior de Educación, Tomo III (*El desafío de la calidad en la educación superior*), Santiago de Chile, págs. 61-80.

Zapata, Gonzalo y José Miguel Salazar (2003)
"Reconocimiento de agencias de acreditación de educación superior. El caso de Estados Unidos", Documento de trabajo. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, abril.
Disponible en [www.cnap.cl/docu_trab/Reconocimiento.pdf]