

SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS PARA EL DESARROLLO DE PROCESOS REGIONALES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE POSGRADOS EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE

Hernán J. Trebino

Introducción

La formación de posgrado es considerada como una herramienta estratégica de la universidad: a pesar de que su importancia relativa (considerando al conjunto de la institución universitaria) es menor, cobra un papel destacado de acuerdo a su función como promotora del desarrollo docente y científico de sus integrantes. Al mismo tiempo, desde una visión más amplia es especialmente valorada por el aporte que el desarrollo de sus actividades determina en la producción de nuevo conocimiento científico (Sánchez Martínez 1998). En las últimas dos décadas se ha dado un incremento notable de la matrícula de posgrado, en gran medida por el aumento exponencial evidenciado en la oferta de carreras de este nivel (Fernández Lamarra 2007). Es por ello que el tema de la evaluación y acreditación de la calidad de posgrado constituye uno de los tópicos centrales en la agenda de la educación superior en América Latina y otras regiones del mundo (Fernández Lamarra 2007). Si este importante crecimiento cuantitativo no se expresa en emprendimientos de calidad, difícilmente se puedan cumplir las expectativas depositadas en este nivel de formación (Sánchez Martínez 1998).

Los países de la región evidencian diferencias en los procesos de desarrollo socioeconómico, a pesar de lo cual comparten en gran medida una tradición cultural semejante y sistemas académicos que a grandes rasgos son similares, y en ese contexto una mirada comparativa de los sistemas de posgrado y su desarrollo cobra interés (Sánchez Martínez 1998). El objetivo de este trabajo es vislumbrar procesos de acreditación regional de posgrados de América Latina y Caribe, para lo cual resulta imprescindible efectuar una descripción somera de los sistemas locales y que se encuentran actualmente vigentes. Esta descripción cobra relevancia a los efectos de establecer las similitudes y diferencias entre los sistemas nacionales, las que repercutirán en la prospección de los escenarios en los que los procesos de evaluación y acreditación se llevarían a cabo. El foco del estudio de “Tendencias” propuesto por IESALC son las instituciones de educación superior de la región, y en este sentido, una descripción de los sistemas locales y las perspectivas en el ámbito regional puede parecer fuera de óptica. Sin embargo, la importancia de este trabajo reside en que el análisis prospectivo propondrá el ambiente (entendido como el conjunto de factores determinantes) en el cual las instituciones universitarias podrían llevar a cabo los procesos de evaluación de sus propuestas académicas en el nivel de posgrado y desde una perspectiva de mayor alcance (aunque armónica) que las instancias nacionales.

El objetivo del trabajo se desarrolló de acuerdo a 3 ejes: 1- Los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de posgrado; 2- Similitudes y diferencias; 3- Perspectivas regionales. La aproximación para llevarlo a cabo fue considerando la evidencia y la información disponibles como fundamento de una reflexión teórica posterior. En este sentido, en el desarrollo de los ejes propuestos han tenido un papel destacado las respuestas a una encuesta que los países de la región han realizado sobre los sistemas de evaluación y acreditación vigentes en las distintas jurisdicciones nacionales. Esta encuesta forma parte de un proyecto cuya responsabilidad académica y ejecutiva es de IESALC, en forma conjunta con RIACES, CAPES, CONEAU y UFMG. Cabe aclarar que España (que respondió a la encuesta en su carácter de miembro de RIACES) fue excluida del análisis a los efectos de preservar la óptica regional del trabajo. Para el segundo eje en particular, se han empleado los resultados de un análisis preliminar disponible en un informe realizado por encargo de RIACES, efectuado sobre las respuestas a la encuesta (Trebino et al. 2007). Por último,

en el tercer eje se han inferido las tendencias posibles a partir de la bibliografía especializada, fundamentalmente sobre la base de la comparación con procesos de convergencia que se han desarrollado en otros países y regiones.

Los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de posgrado

Se ha propuesto que la acreditación es un “proceso para garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo” (RIACES, 2003). Este proceso es conducido por una instancia (usualmente una agencia) externa a las instituciones de educación superior, y culmina con el reconocimiento de la calidad de los programas acreditados. El procedimiento incluye una evaluación de las carreras efectuada por la propia institución (conocida como “autoevaluación”) y una evaluación por un equipo de expertos externos; en todos los casos es una validación temporal (por una serie de años). Se realiza sobre la base de un conjunto de principios que son relativamente básicos y homogéneos en su enunciación, pero que han cristalizado en una serie diversa de modelos nacionales a los que se encuentran sujetas las instituciones universitarias de la región (ver por ej. Mora y Fernández Lamarra 2005; Fernández Lamarra 2007).

Conforme al análisis disponible en el informe recientemente mencionado (Trebino et al. (2007), actualmente pueden identificarse dos grupos de países conforme a los distintos sistemas nacionales de evaluación y acreditación, agrupados de acuerdo a una serie de variables obtenidas sobre la base de las preguntas de la encuesta antes mencionada. El primero (Grupo A) está constituido por Belice, Costa Rica, Paraguay, Perú y Uruguay, mientras que el segundo (Grupo B, relativamente más grande) lo integran el resto de los países: Bolivia, Brasil, Chile, Panamá (estos países constituyen además un subgrupo particular cuyo único rasgo distintivo es el inicio de las actividades antes de 1980), Argentina, Colombia, Cuba, México, Nicaragua, República Dominicana, Venezuela y Ecuador (a diferencia del subgrupo anterior, en estos países las actividades se han iniciado con posterioridad a 1980)¹.

El Grupo A está compuesto por países que no tienen aún resultados del proceso de evaluación o acreditación. Esto obedece a que no existen las agencias específicas, o sus funciones están en manos de otro tipo de organismo (incluyendo a los Ministerios específicos como posibilidad). En algunos casos las agencias existen pero estos procesos no han dado comienzo aún. Las instancias evaluadoras o acreditadoras han sido creadas mayormente desde la década de 1980 en adelante (la excepción es Belice, cuyo Ministerio inició sus actividades en la década de 1950). En todos los casos se trata de instancias oficiales y cuyo dominio de actuación es nacional, articuladas con el Ministerio específico u otro tipo de organismo. Excepto Belice todos los países señalan como tipo de carreras de posgrado existentes a los Doctorados, Maestrías y Especializaciones, estando autorizadas para dictarlas las universidades. En dos casos se señala también la existencia de diplomaturas y la posibilidad de que las carreras de posgrado sean implementadas en el ámbito de institutos universitarios. Respecto de la evaluación que se prevé realizar, será de naturaleza predominantemente cualitativa y sobre la base de criterios, en vez de emplearse estándares o una combinación de ambos, y afectará todas las áreas disciplinares. El hecho de que los procesos de evaluación y acreditación sean inexistentes o no hayan dado comienzo, determina que no se haya indicado relación entre sus resultados y el otorgamiento de becas y subsidios, y que resulten irrelevantes las cuestiones relacionadas con: obligatoriedad, tiempo de validez, posibilidad de calificación y su obligatoriedad, documentación de los resultados y su dominio público, existencia de un registro oficial de posgrados y su vinculación con la acreditación, así como de los atributos de las carreras que se consideran en el proceso de evaluación y acreditación.

¹ De acuerdo al análisis efectuado en este subgrupo también se encuentra incluida España.

Los países del Grupo el B ya han iniciado sus procesos de evaluación y acreditación de posgrados. No se considerarán los dos subgrupos mencionados por separado debido a que el único rasgo distintivo es la fecha de inicio de las actividades, aunque debe mencionarse que se incluye un país (Ecuador) en donde la creación de la agencia ha sido en esta década², y otros dos (Brasil y Panamá) en donde esto fue en la década de 1950. La mayoría de los países de este grupo tiene como responsable de estas actividades a una agencia u otro tipo de organismo de carácter público (excepto un país en donde es privado)³, y en un solo caso el órgano responsable es el mismo Ministerio. La articulación con otros organismos es variada, pudiendo tratarse de agencias descentralizadas, o instancias articuladas con el Ministerio u otra institución. El dominio de acción es nacional (en el caso de Panamá se trata de una agencia regional). Respecto del tipo de carreras de posgrado existentes, en todos los casos se menciona a los Doctorados y Maestrías, mientras que los países del subgrupo de agencias más recientes y la mitad de los del otro subgrupo reconocen además las Especializaciones; en sólo 3 países se reconocen, además, las diplomaturas como carreras de posgrado. Todos los países del grupo señalan a la universidad como institución autorizada para dictar posgrados, mientras que la mayoría (8 países) menciona además a los institutos universitarios. Respecto de las otras instituciones, en sólo 2 casos se indica a las Facultades (es decir, cuando no forman parte de una Universidad), en 3 casos instituciones de formación superior y en 6 casos centros de investigación reconocida. En todos los países del grupo existe un sistema de evaluación de posgrados con la intervención de comités de pares evaluadores, y con sólo 2 excepciones existe además la instancia de acreditación. La forma predominante de documentar el resultado de las evaluaciones es la resolución (y en menor medida el dictamen), y en la mayoría de los casos estos documentos son públicos. Los países de este grupo efectúan evaluaciones de naturaleza cuali y cuantitativa y en la mayoría de los casos sobre la base de estándares y criterios. Las evaluaciones afectan a los posgrados de todas las áreas disciplinares (excepto Nicaragua, en donde afecta a los programas más avanzados de un conjunto de áreas disciplinares). En la gran mayoría de los países no hay relación entre el resultado del proceso y el otorgamiento de becas y subsidios, o el diseño, sanción y aplicación de normas de regulación del sistema de posgrado. Tampoco es mayoritaria la obligatoriedad del proceso, pero cuando existe la acreditación generalmente tiene una validez acotada en el tiempo. En la mayoría de los países se señaló la existencia de un sistema de calificación, aunque no es siempre obligatorio. Todos los países (con la excepción de Nicaragua) tienen un registro oficial de posgrados, aunque en sólo 6 casos se requiere de la acreditación para la inclusión en ese registro.

La existencia de agencias o mecanismos de acreditación en este segundo grupo de países posibilita el análisis de los atributos de las carreras que se consideran en el proceso de evaluación y acreditación. A continuación se presentan los atributos y su grado de adopción por parte de los distintos países de la región. En los casos en los que un atributo no es adoptado por la totalidad de los países, la enumeración se efectuará por orden de adopción decreciente.

Calidad del cuerpo académico.

La producción científica se considera en todos los sistemas, mientras que la titulación, el desempeño docente y la participación en actividades de investigación (vigentes en el momento de la evaluación) se considera prácticamente en todos los sistemas (a excepción de un país en cada caso). Por último, el desempeño profesional, la formación de recursos humanos, el vínculo de los docentes con la institución que ofrece el posgrado y la experiencia en gestión universitaria es tomada en cuenta en la mayoría de los países (nunca por menos de 5 de los 12 que integran el grupo).

² Si se incluyera en el análisis, España sería un caso análogo.

³ En este punto, España indicó que la naturaleza del organismo era mixta.

Alumnos.

Los requisitos de admisión son considerados prácticamente por todos los países (excepto uno). El perfil del alumnado (edad, titulación, otros estudios de posgrado, antecedentes profesionales, actividad docente, condición laboral al momento de la admisión y otras variables), la existencia de un sistema de becas y la relación entre las tasas de ingreso y egreso son consideradas por la mayoría de los países (nunca por menos de 4 de los 12 que integran el grupo).

Calidad del plan de estudios.

En todos los casos se evalúa el diseño del plan, los objetivos académicos de la carrera y el perfil de egresado al que se aspira, y los contenidos y la bibliografía de las distintas actividades curriculares. En prácticamente todos los países (la excepción es Brasil) se considera además la carga horaria y su distribución, y el tipo de actividades previstas (actividades teóricas, prácticas, pasantías, actividades de investigación, etc.).

Actividades de investigación y transferencia.

Todos los sistemas consideran el desarrollo de actividades de investigación y transferencia vinculadas con el posgrado y los resultados obtenidos de las actividades de investigación (publicaciones u otro tipo), como también la participación de docentes y alumnos de la carrera en estas actividades⁴. Por último, la mayoría de los sistemas considera también la evaluación externa de estas actividades por parte de organismos de promoción científico-tecnológica.

Calidad de la infraestructura y equipamiento.

En todos los sistemas se evalúan los ámbitos disponibles (aulas, oficinas, salas de reunión, laboratorios u otros), el equipamiento de estos ámbitos, la existencia de una biblioteca o centros de documentación y sus recursos bibliográficos.

Resultados del proceso de formación.

Todos los sistemas consideran en la evaluación la calidad de los productos de evaluación final de las carreras (tesis, trabajo final, proyectos u otros)⁵, y la gran mayoría incluye a la tasa de graduación como variable a considerar (sólo 2 países no lo hacen).

Similitudes y diferencias.

Conforme a la descripción de los sistemas nacionales efectuada, los atributos diferenciadores han sido en primer término aquéllos que remiten al grado de despliegue de las actividades de evaluación y acreditación en el nivel de posgrado. De ahí la división identificada en los dos grupos con distintos nivel de desarrollo, y que el momento de inicio de las actividades haya sido también un criterio diferenciador dentro del grupo en el que las actividades ya han dado comienzo. Visto

⁴ En este último caso, de haberse incluido España en el análisis sería la excepción.

⁵ Ídem.

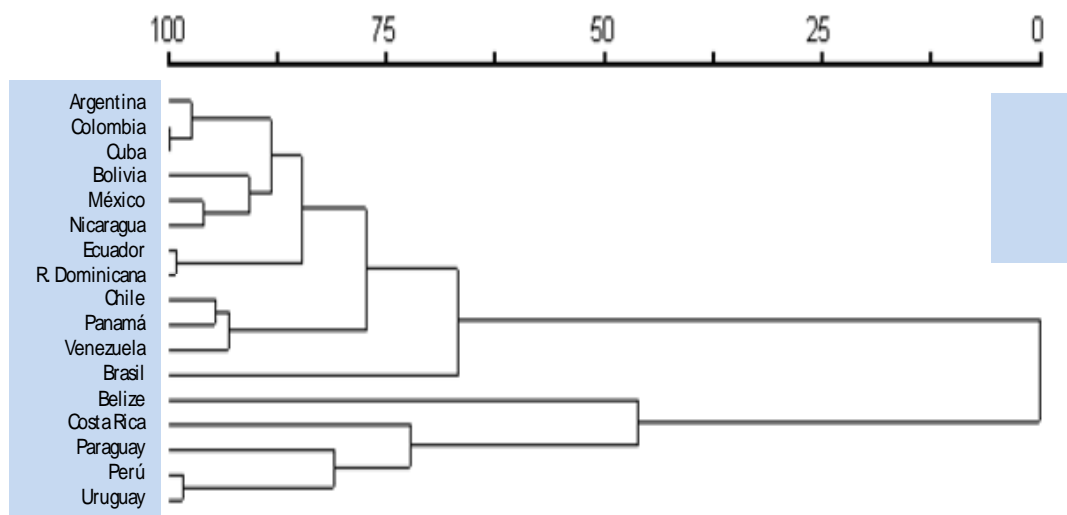
desde otro ángulo, esta situación puede ser también interpretada de la siguiente manera: el hecho de que el grado de desarrollo y la antigüedad sean las variables más importantes en la diferenciación de los sistemas nacionales, alienta la posibilidad de llevar a cabo procesos de evaluación y acreditación regional, ya que se estaría realizando en un sistema regional integrado por componentes con un alto nivel de semejanza pero que se encuentran en distintas etapas de su desarrollo. Esta convergencia potencial se ve de alguna manera reforzada por la existencia del grupo de países que no han comenzado con estas actividades (que representa aproximadamente un tercio del total analizado), en los cuales el costo de participación de un sistema de evaluación regional es naturalmente bajo porque la tensión potencial con un sistema local es inexistente. También contribuye notablemente a la convergencia, la evaluación de los posgrados (por parte de los países que han comenzado con estas actividades) considerando en la mayoría de los casos los mismos aspectos o rasgos.

Al mismo tiempo, a pesar de las similitudes señaladas es evidente que con el grado de desarrollo de los sistemas nacionales, en forma concomitante aumenta su complejidad y con ella las diferencias, tratándose de procesos conducidos básicamente por factores endógenos (aunque en muchos casos su inicio tuviera un componente de estímulo externo a través de financiamiento internacional específico para su desarrollo, ver por ej. Marquis 1998). En este sentido, debe señalarse la importancia del modo en el que se plasman los resultados del proceso, lo que puede ser tomado como una manifestación de esta diversidad. El mismo gradiente de complejidad puede apreciarse si se considera la naturaleza y fundamentación de las evaluaciones. En el Grupo A hay un claro predominio de evaluaciones de naturaleza cualitativa y basadas en la aplicación de criterios, mientras que en el Grupo B las evaluaciones son cuali y cuantitativas sobre la base de estándares y criterios.

El grado de complejidad y su impacto en la diversificación del sistema no se agota en la forma en la que se efectúan las evaluaciones de posgrados. En este sentido, es llamativa la diversidad institucional que abarca el sistema de posgrado en cada país, evidenciada en la existencia de instituciones distintas de la universidad y que han sido facultadas para la implementación de posgrados. Al mismo tiempo, el tipo de carrera de posgrado existente también es un indicador de esta diversidad pero acotada a las denominaciones menos consolidadas desde una visión académica tradicional (especializaciones y diplomaturas). El último aspecto que remite a la complejidad institucional es el del tipo de organismo encargado de las actividades de evaluación y acreditación. La diversidad de instituciones y por ende actores resultante representa un desafío para el diálogo tendiente a la implementación de mecanismos experimentales de evaluación y acreditación de alcance regional (Mora y Fernández Lamarra 2005).

En la siguiente figura se presenta el dendrograma construido a partir de la clasificación (Mc Cune y Mefford 1995)⁶ de los países en función de las variables que se mencionaron en la descripción de los sistemas de evaluación y acreditación y que como se indicara se obtuvieron a partir de una encuesta realizada a los países de la región. Su análisis corrobora en gran medida lo expuesto. Como se puede observar, la similitud es nula entre los dos grupos identificados, lo que se explica por la ausencia de sistemas implementados en el primero de los grupos a los que se hizo referencia. Por otra parte, el grupo de países con sistemas ya implementados tuvo una similitud relativa que siempre fue superior al 65%, que es aproximadamente el punto en que Brasil se une al grupo. Esto es razonable considerando la antigüedad que tiene la evaluación de posgrados (y por ende el grado de desarrollo) en ese país. Por último, hay subgrupos de países con gran similitud relativa, como el de Argentina, Colombia y Cuba, o el de Chile, Panamá y Venezuela. Futuras encuestas pueden brindar un sustento mayor para explicar el sentido de estas similitudes y diferencias.

⁶ En la clasificación se empleó el índice de distancia de Sørensen y el criterio de agrupamiento del vecino más lejano.



Perspectivas regionales

Las instituciones de la región se enfrentan al desafío, bastante probable en un escenario cercano, de disponer que sus posgrados sean evaluados respecto de su calidad en el marco de procesos regionales de evaluación y acreditación. De acuerdo al diagnóstico y descripción efectuados hasta el momento, fue posible identificar una serie de atributos que son considerados como rasgos a tener en cuenta para caracterizar la calidad de las ofertas de posgrado, aunque es necesario aclarar que no se ha llegado a una definición de calidad, en parte porque no estaba dentro de los objetivos de la encuesta realizada (tampoco de este trabajo), y por otra parte debido a que resulta una tarea a la que se ha definido como imposible (Vroeijenstijn 1994). A pesar de ello, es necesario destacar que la extensión de la cultura de la calidad en un contexto como el académico, tradicionalmente centrado más en la calidad puramente científica que en la enseñanza o en la de los servicios que se prestan en las instituciones de educación superior, hace que los procesos regionales operen sobre una base más segura que la existente a principio de la década de 1980, cuando estos procesos eran incipientes (ANECA 2003a).

La primera cuestión a plantear es para qué participar de instancias regionales de evaluación y acreditación. Antes que nada es necesario recordar que este tipo de iniciativas no es novedoso, contando como antecedente por ejemplo, a la reunión de Río de jefes de estado y de gobierno de la UEALC de 1998 (Crespo 2003). Por otra parte, la educación superior es un fenómeno claramente internacional y ha sido afectada por la globalización, que la diversificó en sus distintas dimensiones y (según algunas visiones) la convirtió en una educación sin fronteras. Estas transformaciones trascienden el marco regulador nacional y demandan una política pública de ámbito internacional (Van Damme 2003). Además, los mecanismos de evaluación y acreditación favorecen al desarrollo de la ciudadanía, lo que ha sido identificado como el desafío de la universidad en el siglo presente (Luce y Morosini 2005). En este sentido, el desarrollo científico y material alcanzado durante el siglo pasado y hasta el presente debe verse acompañado por un desarrollo ético y social, actualmente inexistente (Luce y Morosini 2005). No hay duda que los procesos regionales pueden ser de utilidad para incentivar el alcance de este desafío.

También es importante precisar que en el desarrollo de estos procesos, convergen los intereses o expectativas de los distintos actores (instituciones universitarias, agencias locales, gobiernos nacionales) (Fernández Lamarra 2003). Desde este punto de vista, la información aquí generada parece ilustrar a que un sistema regional debería tender a la evaluación con una meta clara en la mejora de la calidad, partiendo de un diagnóstico de la situación actual en el cual un piso mínimo de calidad debería estar garantizado. Por evaluación para la mejora se entiende a aquellos desarrollos de carácter voluntario que tienen por objetivo esencial la mejora mediante procesos e evaluación que combinan revisiones externas con juicios externos (ANECA 2003a). Se ha señalado que la aproximación de los sistemas de evaluación hacia el mejoramiento y el control (o rendición de

cuentas) en simultáneo constituye una sobrecarga de los sistemas, debiéndose privilegiar entonces la orientación hacia el mejoramiento, la cual además repercutirá (si no lo hace en el presente) a cumplir con la función pública que estos sistemas también deberían asumir, cual es la de la rendición de cuentas (Vroeijerstijn 1994).

Eso nos lleva a la segunda cuestión, que es cómo definir ese piso de calidad. Los resultados orientan la opción de un tipo de evaluación que debería ser cualitativa y sobre la base de criterios comunes a definir sobre la base de los grandes núcleos de evaluación (o la ausencia de conflicto de su aplicación en contextos nacionales donde estos procesos son incipientes o inexistentes), y con criterios básicos mínimos de procedimientos y protocolos de actuación (Crespo 2003). El hecho que los sujetos de la evaluación sean posgrados inmersos en instituciones universitarias requiere que los criterios a emplear no sean absolutos sino que deben ser aquellos que se puedan utilizar e interpretar en forma inteligente (Harris 2006). No parece haber inconvenientes respecto de que la evaluación culmine con una acreditación o no del programa o carrera, ya que en la mayoría de los países esta instancia existe o está prevista. Además de los criterios generales, puede haber requerimientos adicionales que se impondrían desde los sistemas nacionales. Estos pueden ser satisfechos en una etapa posterior (o si fuera simultánea, al menos diferenciada), en donde la primera definición (conforme a los criterios regionales) se vería complementado con la consideración de los aspectos cuantitativos y la aplicación de estándares que se desprenden de las normativas nacionales que correspondan en cada situación. En este caso es importante rescatar la experiencia de las agencias más antiguas de la región, como por ejemplo CAPES, en la que se ha avanzado en la complementación de criterios cualitativos y cuantitativos, la identificación del destino de los egresados, así como también la necesidad de contemplar la iniciativa de posgrados novedosos (profesionalizantes o interdisciplinarios), los que en un esquema tradicional tenderían a ser eliminados (Spagnolo 1998).

La existencia en la mayoría de los países del Grupo B de un sistema de calificación, indica que la evaluación de carácter regional podría estar acompañada de ella. La evaluación de la calidad de una carrera de posgrado conlleva inevitablemente a la comparación, es por ello que debe garantizarse desde las pautas e instrumentación de un mecanismo regional que, de realizarse, este tipo de comparación responderá a la iniciativa del usuario de la información generada con el proceso de evaluación. En otras palabras, no se inducirá a la mencionada comparación ni cualquier tipo de “ranking” ya que los resultados del análisis de los sistemas nacionales demuestran que no se apunta a ello. Y por otra parte, hay consenso en que los “rankings” son una amenaza para el mejoramiento, porque las autoevaluaciones enfatizarán las fortalezas y disimularán las debilidades de los posgrados (Vroeijerstijn 1994). Una manera de evitar esta distorsión en el empleo de los resultados sería estableciendo un carácter voluntario para la calificación.

En cuanto a la mecánica, ya se ha mencionado que en todos los casos la existencia de un sistema nacional de evaluación incluye la intervención de comités de pares evaluadores. Es indispensable que una evaluación de carácter regional también los incluya, lo que contribuirá a desalentar el riesgo siempre presente de evaluaciones formalistas (“check-lists”), las que en gran medida han sido remplazadas en los últimos años mediante la creación de las agencias nacionales de evaluación y acreditación. Y por otra parte, al incorporar a los integrantes de la academia se legitima al proceso puertas adentro de las instituciones universitarias. Es imprescindible enfatizar que en este esquema debe tener un papel destacado la autoevaluación y las visitas a las instituciones cuyos posgrados se evalúan (Spagnolo 1998). También debe considerarse que la validez de las acreditaciones esté acotada en el tiempo, ya que esta recurrencia garantiza la reflexión interna sobre la calidad y el diseño e implementación de mejoras en las carreras.

De acuerdo a lo analizado, la forma predominante de documentar el resultado de las evaluaciones es la resolución. A pesar de ello, la existencia de un acto resolutorio requeriría de un órgano que lo aprobase, instancia que está lejos de ser planteada. Es por ello que los comités de pares evaluadores deberían estar integrados por un conjunto de expertos de representatividad amplia

(en cuanto a su identidad nacional y la observación a la diversidad de escuelas o enfoques posibles en la disciplina) y emitir sus juicios fundamentados en un dictamen, el que deberá ser público. Los juicios que contendrá el dictamen serán valorativos, es decir obtenidos a partir de un contraste entre lo que se evalúa y un punto de referencia (Sol 2003). Si el esquema en el cual se encuadrará la evaluación será el de la mejora, es imprescindible que en este dictamen se incluyan recomendaciones tendientes a ella (Roselló 2004). Esto contribuirá a que sea concebido como un instrumento normal de gestión, integrándolo al proceso de regulación interna de la oferta de posgrado de las instituciones universitarias (Sol 2003). El dictamen eventualmente podrá convertirse en un acto resolutorio de la agencia o instancia nacional que corresponda, pudiéndose además considerar en él los aspectos particulares no contemplados en los criterios regionales.

Es evidente que los tipos de posgrado que serían sujetos de evaluación en este contexto, deberían ser aquéllos que tienen entidad en el nivel regional. Es por ello que se sugiere que el proceso al menos en su etapa inicial considere solamente a las maestrías y doctorados, que son las únicas carreras reconocidas prácticamente por todos los países de la región. Las especializaciones y diplomaturas podrían ser objeto de una evaluación posterior, para la cual sería sumamente importante el aporte de un debate previo. En primer término este debate debería considerar qué representa cada título en el contexto de cada sistema en cuanto a sus objetivos académicos y perfil del egresado al que se aspira, analizando si estas definiciones son convergentes o en su defecto cuál es la razón de la divergencia. No tiene sentido evaluar y acreditar una carrera sin primero definir si se está hablando de lo mismo. También es importante efectuar una pregunta que subyace a esta situación ¿cuál es el equivalente de esta carrera en el país que no la posee? Este análisis sin duda contribuirá a la comprensión de la estructura comparada de los sistemas de formación superior en ALC. Una vez saldado este debate, es pertinente indagar sobre el sentido de avanzar en la evaluación de estos posgrados, incluyendo la posibilidad de que esta evaluación la efectúe el subgrupo de países en los que existen.

No puede ser ignorado el hecho de que la región posee una gran diversidad institucional, lo que agrega un ingrediente de complejidad adicional a cualquier intento de evaluación supranacional. Esta diversidad expresa sin duda el marco normativo vigente en cada país, en particular lo atinente a la extensión que lo universitario tiene en cada contexto. No hay duda que la idea de “universidad” es (valga la redundancia) universal, y es por ello que en este punto un mecanismo experimental podría incluir solamente a este tipo de institución. Respecto de las otras instituciones, nuevamente es requerido un debate acerca de los alcances de la definición de lo universitario; en el mejor de los casos, la diversidad de posibilidades de denominación que actualmente existe puede reducirse a un número menor de tipos institucionales que en la práctica representan las mismas funciones bajo diferentes denominaciones.

El hecho de que la acreditación en algunos países sea un requisito para la inclusión en un registro oficial de títulos hace que este tema tenga cierta importancia, no obstante lo cual la existencia de una evaluación regional no colisiona con ello. Pero si se desea plantear que el mecanismo de evaluación y acreditación regional involucre, además, a esta dimensión, surge un inconveniente. La consideración de este aspecto debería mantenerse, al menos en una primera instancia, bajo un paraguas protector, en gran medida porque en la mayoría de los países las instancias involucradas no son las mismas y de esta manera se introducen actores y variables que complejizan la discusión y aumentan la extensión del territorio a explorar (y sobre el cual acordar) (ANECA 2003b). En general, el reconocimiento de los títulos es una prerrogativa de Ministerial que requiere de un sistema de admisión y regulación formal y de difícil compatibilidad inicial. Comenzar un proceso de estas características en estas condiciones constituiría una gran amenaza en cuanto a lograr resultados de una manera eficiente. Además introduciría aspectos burocráticos y una dinámica “top-down” en la cual el protagonismo de las instituciones y su idiosincrasia se verían relegados. Se han mencionado en la región “deformaciones” de los procesos de evaluación en los que la distorsión los llevó a una mecánica burocrática y escalafonaria (Valenti Nigrini 1998). Es

por eso que el mecanismo a implementar, cualquiera sea, debería ocuparse por la calidad y dejar esta discusión para una etapa posterior, involucrando a otros actores y otro espacio de negociación, específico.

Respecto de la comparación del modelo de acreditación regional a explorar, debe mencionarse que a diferencia de otros procesos, debería sostenerse sobre una dinámica “bottom-up”, vale decir, partiendo de experiencias puntuales, voluntarias, acotadas a un grupo de áreas disciplinares y en las que debe primar la confianza mutua de las agencias u organismos interviniente, el establecimiento de los criterios generales ya mencionados, los que (aunque homogéneos) deben respetar la diversidad de los sistemas nacionales y la autonomía de las instituciones universitarias (Dittrich 2003). En este sentido, directrices o metas rígidas a las que acogerse en plazos prefijados no parecen ser una alternativa razonable no sólo porque son contrarias al espíritu de diversidad que se quiere observar y respetar sino porque también constituyen un corsé para la iniciativa de las instituciones universitaria a la hora de proponer nuevos posgrados o reelaborar los existentes. La tendencia a la movilidad de profesionales calificados en la región podría introducir en el escenario a las imposiciones de los mercados (laborales o de otra índole), que podrían exigir en la región lo que ya se ha reclamado en otras partes del mundo, es decir el reconocimiento y evaluación directa de competencias (por ejemplo en la UE, Van Damme 2003). Estas demandas deben ser cuidadosamente tamizadas, identificando primero la pertinencia de este tipo de evaluación en el posgrado, y en segundo término el lugar que ocuparían dentro de un esquema de evaluación trascendente a las demandas del mercado que, aunque importantes, son circunstanciales. Una manera de incorporar esta variable controlando sus efectos no deseados, sería evaluar como rasgo de calidad la aptitud de los programas (y las instituciones que los albergan) de prever los cambios o responder a ellos con capacidad de reacción rápida e innovadora, incluyendo la reingeniería de sí mismos.

Por último, el proceso a desarrollar debe considerar especialmente las experiencias regionales existentes: MERCOSUR y los países de Centroamérica (Fernández Lamarra 2005; Lemaitre 2003). El éxito de ambas experiencias ha contado con una serie de rasgos que deberían presentarse también en una acreditación de posgrados de base regional. Algunos de estos rasgos son: 1- el acuerdo y apoyo de los gobiernos y el mantenimiento de su prescindencia de los procesos y sus resultados; 2- participación de expertos; 3- adhesión voluntaria por parte de las instituciones. En el caso particular del MERCOSUR, desde sus inicios constituyó su Sector Educación con los objetivos de compatibilizar los sistemas educativos y posibilitar la acreditación. Es en el sector Educación en donde se ha avanzado más rápido y más lejos, una de cuyas evidencias es la implementación del Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) para las carreras de grado Agronomía, Ingeniería y Medicina (Fernández Lamarra 2005). Es por ello que este mecanismo debería considerarse especialmente a la hora de diseñar e implementar una estrategia de evaluación y acreditación de posgrados de instituciones de la región ALC.

Conclusiones

Las instituciones de la región se verán en un plazo no muy lejano expuestas a un proceso de acreditación regional de sus posgrados, para lo cual es importante avizorar sus posibles características. Es especialmente importante considerar las experiencias disponibles en la región, en particular la del MEXA-MERCOSUR, que puede ser de gran ayuda para resolver un desafío de estas características.

Un mecanismo de acreditación de posgrados en una base regional será posible sobre la base de la convergencia de criterios que contemplen los núcleos que fueron identificados como importantes en los distintos sistemas nacionales. La evaluación deberá llevarse a cabo por parte de

comités de pares, lo que legitimizará al proceso y facilitará el involucramiento por parte de las instituciones (a los cuales los pares pertenecen). Las posibilidades de éxito se verán amplificadas en la medida que se considere especialmente a las propuestas académicamente más consolidadas: las maestrías y doctorados que son ofrecidos por universidades, excluyendo (al menos en la etapa inicial) los tipos de posgrado (diplomaturas y especializaciones) e instituciones que representan una posibilidad de divergencia y que por lo tanto requieren de un tratamiento y discusión previos.

También debe excluirse inicialmente la cuestión del reconocimiento mutuo de los títulos, aspecto que por las experiencias en la región puede constituir una amenaza para la obtención de acuerdos. Al mismo tiempo, focalizar las evaluaciones sobre este aspecto puede burocratizar la tarea, alejarla del objetivo de la evaluación de la calidad para la mejora, restarle protagonismo a las instituciones universitarias y limitar su creatividad, todo en el marco de un proceso típico “top-down”.

La forma de documentar el resultado de una evaluación de estas características debería ser la de dictamen (de carácter público), el que luego podría hacer propio el organismo específico nacional, o bien convertirse en el correspondiente acto resolutorio conforme a lo que en cada caso esté normado. El diseño de un proceso de estas características requiere de un esfuerzo importante de los países con mayor grado de desarrollo de estos sistemas en la escala nacional, debido a que en gran medida son los que representan una mayor diferenciación, evidenciada por el nivel de heterogeneidad que la descripción de los sistemas nacionales de este subgrupo ha significado.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

- ANECA (2003a) Documento de trabajo. En: *Evaluación de la calidad y acreditación*. ANECA, Madrid.
- ANECA (2003b) Resumen de las propuestas. En: *Evaluación de la calidad y acreditación*. ANECA, Madrid.
- Dittrich K (2003) El caso de los Países Bajos. En: *Evaluación de la calidad y acreditación*. ANECA, Madrid.
- Crespo I (2003) Evaluación de la calidad y acreditación en la educación superior en el Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, América Latina y Caribe. En: *Evaluación de la calidad y acreditación*. ANECA, Madrid.
- Fernández Lamarra, N. (2003) Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina. En: *Evaluación de la calidad y acreditación*. ANECA, Madrid.
- Fernández Lamarra, N. (2005) La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América Latina y en el MERCOSUR. En: Mora, J.G. y Fernández Lamarra N (Coordinadores), *Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa*. EDUNTREF, Caseros.
- Fernández Lamarra, N. (2007) *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. EDUNTREF, Caseros.
- Harris N (2003) El proyecto transeuropeo de evaluación (TEEP). En: *Evaluación de la calidad y acreditación*. ANECA, Madrid.
- Lemaitre, M.J. (2003) Estrategias y prácticas conjuntas en Europa y América Latina para el aseguramiento de la calidad de la educación superior. En: *Evaluación de la calidad y acreditación*. ANECA, Madrid.
- Luce, M.B. y Morosini, M.C. (2005) Evaluación y acreditación de la educación superior en Brasil. En: Mora JG y Fernández Lamarra N (Coordinadores), *Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa*. EDUNTREF, Caseros.
- Marquis, C. (1998) Acreditación y desarrollo de los posgrados en la Argentina. En: Marquis C, F Spagnolo y G Valenti Nigrini, *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Mc Cune, B. Mefford, M.J. (1995) PC-ORD, versión 2.0. MjM Software Design, Gleneden Beach, Oregon.
- Mora, J.G. y Fernández Lamarra, N. (Coordinadores) (2005) *Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa*. EDUNTREF, Caseros.

Roselló, G. (2004) Conclusiones Generales. Nuevas tendencias y propuestas. En: *Instrumentos comunes metodológicos para la evaluación y acreditación en el marco europeo de la Declaración de Bolonia*. ANECA, Madrid.

RIACES .(2003) Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación. www.riaces.net

Sánchez Martínez, E. (1998) Prólogo. En: Marquis C, F Spagnolo y G Valenti Nigrini, *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Sol, R. (2003) La experiencia del Consejo Superior Universitario de Centroamérica (CSUCA). En: *Evaluación de la calidad y acreditación*. ANECA, Madrid.

Spagnolo, F. (1998) Análisis y perspectivas del modelo brasileño de acreditación de posgrados. En: Marquis, C., F. Spagnolo y G. Valenti Nigrini, *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Trebino, H.J., Farré, S.M., Groppo, M.M. y Pandra, E. (2007) Aproximación a una clasificación de los sistemas de evaluación y acreditación de posgrados en el ámbito de RIACES. Informe.

Valenti Nigrini, G. (1998) Veinticinco años de política hacia el posgrado en México. En: Marquis C, F Spagnolo y G Valenti Nigrini, *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Van Damme, D. (2003) La iniciativa conjunta de la calidad (Joint Quality Initiative). En: *Evaluación de la calidad y acreditación*. ANECA, Madrid.

Vroeijenstijn, A.I. (1995) Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Caribdis: Guide for External Quality Assessment in Higher Education. Jessica Kingsley, Londres.