

LA ACREDITACIÓN REGIONAL DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN CUESTIÓN

¿MODELOS EN TENSIÓN EN AMÉRICA DEL SUR?

DANIELA PERROTTA

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES / CONICET
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UBA
SISTEMA LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA - CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES

Este artículo se centra en el análisis de la política regional de acreditación universitaria del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) con vistas a, primero, indagar cómo la política regional se ha difundido en la arena de la política interna y ha generado impactos políticos y cambios institucionales en los Estados Parte (regionalismo regulatorio); y

segundo, discutir la orientación de esta política regional. En otras palabras, pretendemos contribuir a la problematización sobre las agendas regionales de acreditación en América del Sur, el modelo que se ha consolidado, sus tensiones y sus desafíos.

En línea con este objetivo, argumentamos que, en primer término, la acreditación de la

calidad (AC) es un proceso político (Skolnik, 2010) en tanto implica tomar decisiones y definiciones sobre qué es la calidad y privilegiar los intereses y la visibilización de ciertos actores en detrimento de otros. Si bien se ha asumido de manera generalizada que la AC consiste en la aplicación de un procedimiento técnico, esto enmascara la situación de conflicto de fondo –conflicto en cuanto existen divergencias sobre qué se entiende por calidad y en el que, principalmente, han sido empresas editoriales multinacionales las que cimentaron un criterio productivista y eficientista de calidad-. En efecto, las agencias de AC, al conferir o denegar la autoridad necesaria para que se oferte un programa o para que éste sea considerado de calidad, inciden en el diseño de carreras e instituciones (Skolnik, 2010).

En segundo lugar, analizar la AC en términos de regionalismo regulatorio permite comprender que se trata de un proceso impugnado que crea y reestructura los espacios territoriales al interior del Estado, y desarrolla mecanismos de imposición de disciplinas regionales en las políticas e instituciones nacionales. El regionalismo regulatorio no representa la emergencia de una autoridad supranacional sino una re-escalada de la gobernanza y la politización en espacios regionales localizados en el interior del Estado o de las instituciones regulatorias domésticas ya establecidas (Hameri, 2009). Este concepto permite aprehender las diferentes articulaciones entre el nivel nacional y el regional de elaboración de políticas, y a partir de él, nos preguntamos: ¿hay un país o grupo de países que inciden en la forma que adopta la política regional en cuestión? ¿Cómo se difunde la política regional hacia el nivel nacional, en especial en aquellos casos de acomodamiento que generan cambios políticos e institucionales domésticos?

Las discusiones sobre regionalismo regulatorio y educación superior se inician con el análisis de Europa: Robertson (2009) denomina modelo de regionalismo regulatorio estatal al de la Unión Europea (UE) porque difunde su modelo en otras partes del globo en tanto poder normativo. A partir del año 2003, destaca un viraje en la estrategia de regulación regional de la UE hacia una estrategia globalizadora extra regional que contó, al decir de la autora, con efectos directos e indirectos.

Los efectos directos refieren a los productos de las estrategias explícitas de tornar competitiva a Europa (Programa Erasmus Mundus, Política de Vecindad, negociaciones del Acuerdo General del Comercio de Servicios, etcétera), mientras que los efectos indirectos son las reacciones de economías claves para la economía global, las que detectaron al proceso de Bolonia como una amenaza potencial (Estados Unidos, Australia), un modelo de reestructuración nacional (Brasil, China) y la base de nuevos proyectos regionales (África, América Latina) (Robertson, 2009). En consecuencia, “resulta claro que las técnicas de gobernanza regional cuentan con un potencial no sólo en términos de regulación interna,

“

SI BIEN SE HA ASUMIDO
DE MANERA GENERALIZADA
QUE LA ACREDITACIÓN
CONSISTE EN LA APLICACIÓN
DE UN PROCEDIMIENTO
TÉCNICO, ESTO ENMASCARA
LA SITUACIÓN DE CONFLICTO
DE FONDO.

”

sino que [permiten] desafiar el sustento del liderazgo normativo en el sector de servicios de la educación” (Robertson, 2009:10). El proceso de Bolonia y la creación del Área Europea de Educación Superior inspiraron nuevas formas de pensar la región y del valor de crear e institucionalizar el rol de la educación en las relaciones regionales. Sin embargo, este proceso no estuvo exento de conflictos y ha sido altamente criticado (Amaral, *et al.*, 2009; Musselin, 2009). La tendencia del regionalismo regulatorio afecta al Este Asiático: de acuerdo con Ha Ko Mok (2012), el surgimiento de la regionalización asiática puede comprenderse como parte de una estrategia más amplia de las universidades para alcanzar liderazgo regional

y global. Esto se expresa en los numerosos esfuerzos de las universidades asiáticas en pos de formar redes regionales e internacionales, alianzas a través de colaboraciones en investigación, programas académicos conjuntos e intercambios académicos. De esta manera, algunas universidades (las más destacadas, que revisten carácter público) aspiran alcanzar un Modelo Global Emergente (MGE) que se define por ocho características: investigación intensiva, misión global, financiamiento diversificado, reclutamiento de estudiantes en todo el mundo, complejidad creciente, nuevos roles para los profesores, nuevas relaciones con el gobierno y con la industria y colaboración global con instituciones similares (Mok, 2012: 31).

En tercer término, se asume que las regiones son construcciones políticas: por un lado, refieren los proyectos políticos de nación y región en un momento histórico específico; y, por el otro, se encuentran constantemente impugnadas. Asumimos aquí que las regiones son construcciones continuas. Los procesos de construcción de región involucran a todos los actores sociales y políticos en pos de la definición de las metas a largo plazo a alcanzar por medio de la integración regional y de los procedimientos, mecanismos y/o metodologías para llevarlos a cabo. De esta manera, las políticas regionales son las acciones emanadas de los órganos de gobierno regional (del peculiar sistema gobernanza de la región) para alcanzar los fines hacia los que se orienta el ejercicio del poder político de los Estados Nación que participan de ese proceso de integración regional y de las instituciones de gobierno regional (Perrotta, 2013).

Nos centramos en el MERCOSUR por ser el primero de los acuerdos regionales de América Latina y el Caribe en encaminar políticas regionales en AC y, además, en tanto la agenda en cuestión se negocia entre Estados Parte como Estados Asociados, abarca buena parte de la configuración de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) – acuerdo que también ha incorporado la AC en el Consejo Suramericano de Educación-. El MERCOSUR ha avanzado en la consolidación de un proceso de acumulación política a nivel suramericano que constituye el piso para la discusión en UNASUR.



FOTO ANA CLARA TOSSI

	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay
Matrícula de educación superior y % en sector público (2011) ⁱ	1.718.507 (79,5% público)	5.746.763 (27,8% público)	303.530 (19,2% público)	131.013 (86,2% público)
Matrícula bruta nivel terciario ⁱⁱ	71,2 (valor año 2009)	25,6 (valor año 2005)	34,6 (valor año 2010)	63,2 (valor año 2010)
Gasto en educación como porcentaje del PIB ⁱⁱⁱ	6 (valor año 2009)	5,6 (valor año 2009)	4,1 (valor año 2010)	2,9 (valor año 2006)
Regulación AC previa a política regional	CONEAU	SINAES	Crea ANEAES en 2003	No hay agencia AC. Proyecto APACET
<p>i) Elaborado del Anuario Estadístico de Argentina (2010) del Ministerio de Educación de la Nación. Sinopsis Estadística de Brasil 2011 (INEP). Anuario Estadístico de Uruguay (2010) del Ministerio de Educación. El acceso a datos de Paraguay fue dificultoso, por lo tanto, utilizamos dos documentos: a) Datos de la ES paraguaya 2012, del Ministerio de Educación y b) Cernuzzi, L., Vargas, E., y Gonzalez, V. (2007)</p> <p>ii) Elaborado de CEPALSTAT, que se basa en UNESCO-IEU. El indicador muestra la proporción de estudiantes enrolados en el nivel terciario de educación.</p> <p>iii) Elaborado de CEPALSTAT, sobre la base de UNESCO-IEU data.</p>				

Tabla 1. Características estructurales y regulatorias (AC) en los Estados Parte del MERCOSUR

En este marco, las regulaciones del MERCOSUR para la educación superior –en AC regional- realizaron un *by-pass* a la dinámica nacional de formulación de políticas, lo que redundó en un proceso de difusión, pese a la ausencia de una institucionalidad supranacional en el acuerdo. Consecuentemente, la política regional de AC posiciona a un club de universidades de la región en el creciente mercado global de la educación superior. En otras palabras, se refuerza la tendencia de un regionalismo regulatorio que se orienta a la consolidación de “universidades de clase mundial”. Sin embargo, este marco regional para la AC, su construcción y su dinamismo, también dan cuenta de la potencialidad de concebir un modelo alternativo de evaluación universitaria y de sus implicancias para la región. Puntualmente, nos referimos a la concepción de criterios de calidad regionales y la configuración de prácticas solidarias y cooperativas entre actores e instituciones universitarias.

LA POLÍTICA REGIONAL DE AC DEL MERCOSUR

La política regional de AC se discutió por primera vez a finales de los años noventa:

el objetivo era establecer un procedimiento para evaluar títulos de grado a fin de promover su reconocimiento como una manera de estimular la movilidad regional de trabajadores. Puntualmente, la política fue una petición hecha desde el Grupo del Mercado Común (GMC) en 1996 con el fin de agilizar la movilidad profesional transfronteriza. La idea subyacente era que un procedimiento para homogeneizar los grados permitiría el reconocimiento mutuo.

Sin embargo, el MERCOSUR no procedió por la vía de la homogeneización de grados (estructuras curriculares) debido, entre otros factores, a la presión de las asociaciones profesionales y las universidades, ya que la creación de un organismo supranacional de acreditación regional reduciría en gran medida la soberanía de los Estados, la autonomía de las universidades (públicas) y las prerrogativas de las asociaciones profesionales.¹

En el año 2002 se aprobó el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitario del MERCOSUR, Bolivia

y Chile (MEXA), que incorporó a los Estados Asociados (Chile y Bolivia) y que modificó el objetivo original de reconocimiento de títulos por el de evaluar los estándares de calidad regionales como paso previo al reconocimiento y validación de títulos. La validación sólo sería académica y no interferiría en la certificación para la práctica profesional: el MERCOSUR reproduce, así, la diferenciación interna entre el reconocimiento de los títulos y los permisos para el ejercicio profesional.² El proceso es voluntario para las instituciones y, al mismo tiempo, se han establecido cupos por países, lo que genera una lógica de club.

Hacia el año 2005, el resultado del MEXA fue de 55 titulaciones que obtuvieron el sello MERCOSUR de calidad: 8 de Medicina, 33 de Ingeniería y 19 de Agronomía. Argentina acreditó 14 títulos; Bolivia, 9; Brasil, 12; Chile, 5; Uruguay, 8 y Paraguay, 7. Vale destacar que este panorama refuerza el modelo productivo del MERCOSUR y sus países, y estimula la movilidad laboral intrarregional en áreas que

¹ El Memorando de 1998 (antecedente del Memorando 2002) declaraba que el dictamen de los expertos tendría un carácter obligatorio si la decisión era tomada por unanimidad. Esta situación crearía, *ipso facto*, un organismo supranacional por encima de las agencias nacionales de AC, lo cual no era viable.

² El Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) se encarga del reconocimiento de títulos con fines académicos y de la consolidación de un sello de calidad regional, mientras que la práctica profesional (y por lo tanto la movilidad laboral) se encuentra en el Grupo de Comercio de Servicios (dentro del GMC).

son cruciales en términos de las estructuras económicas de los países, por un lado, y de las necesidades particulares planteadas por un contexto de subdesarrollo (como es el caso de la demanda por asistencia en salud), por el otro.

También hay que considerar que una de las características más sobresalientes de nuestros sistemas universitarios reside en la influencia del modelo profesional de universidad y el MERCOSUR refuerza esa tendencia.

En 2008 el MEXA se tornó un sistema permanente que se expandió no sólo a otros títulos (Veterinaria, Arquitectura, Enfermería y Odontología), sino también a otros Estados asociados (Colombia, Venezuela, Ecuador).

	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay
Articulación entre AC nacional y AC MERCOSUR	Difunde modelo nacional de AC al acuerdo regional (difusión del nivel doméstico al regional).	Acompaña el modelo regional de AC por la vía de la coordinación de políticas.	Cambio doméstico a partir de la AC regional: se crea al mecanismo nacional de AC (difusión por armonización).	Implementa AC regional sin modificar la ausencia de AC nacional (difusión de aplicación selectiva).

Tabla 2. Difusión de la política regional de AC del MERCOSUR a Estados Parte

	Statu quo	Rupturista
Conformación del criterio de calidad	Elaborados tomando como referencia las experiencias nacionales de política de AC, centrada en la medición de recursos (dimensiones: contexto institucional, proyecto académico, comunidad académica e infraestructura de la carrera).	
Metodología de implementación	Se replica el modelo: auto-evaluación; evaluación por pares (con miembros de los países del MERCOSUR); informe de evaluación; dictamen. Aplicación voluntaria y con cupos nacionales. Sólo carreras escogidas: Agronomía, Ingeniería, Medicina, Veterinaria, Arquitectura, Odontología y Enfermería. Desde ARCU-SUR: convergente con calendarios nacionales de AC (tecnificación y mecanización del proceso).	Durante la etapa del MEXA, la discusión de los informes de evaluación (y, por tanto, de los resultados propuestos como dictamen) se realizó en grandes reuniones de los pares que participaron por disciplina en cuestión. Implicó la discusión crítica del estado de las carreras de la región que fueron evaluadas, lo que permitió contextualizar y valorizar diferente cada programa [se pierde con el ARCU-SUR].
Efectos o impactos derivados	Sello de calidad MERCOSUR que distribuye regionalmente prestigio en las universidades participantes (club) en un mercado creciente: fomenta la competencia entre instituciones y programas; profundiza el modelo de universidad profesional; refuerza asimetrías entre países y al interior de éstos.	La lógica de club implica también prácticas solidarias entre los miembros. Cooperación inter-gubernamental e inter-universitaria. Establecimiento de redes de conocimiento entre instituciones y pares. Autonomía regional en el campo AC.

Tabla 3. Modelos de AC regional en tensión: criterios, procesos, resultados

El Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados (ARCU-SUR) se firmó en tanto Tratado Internacional entre las partes, lo que sella el foco de la política regional en materia de garantía de calidad y deja definitivamente de lado las metas originales de reconocimiento de títulos y movilidad de los trabajadores.

Hacia el primer semestre de 2012, los resultados de ARCU-SUR dan cuenta de que 109 titulaciones obtuvieron el sello de calidad MERCOSUR: Argentina, 36; Bolivia, 10; Chile, 5; Colombia, 10; Uruguay, 14; Paraguay, 23; Venezuela, 11 y Brasil ninguno. Durante ese primer semestre, 38 titulaciones se encontraban en proceso de aplicación: Argentina, 18; Paraguay, 4; Uruguay, 2 y Brasil, 113. Como se advierte, Brasil empieza a implementar el ARCU-SUR recién en 2012, tras haber incumplido los compromisos regionales.

Tres son los principales cambios entre el MEXA y el ARCU-SUR: primero, la convergencia de las políticas domésticas con las regionales resultó crucial para que las agencias de AC concentren capacidades y llevó a que los cronogramas regionales de AC coincidan con los nacionales. Segundo, la búsqueda de convergencia afectó negativamente el espíritu de la política regional de AC: dio lugar a la mecanización de su aplicación, en desmedro de los logros alcanzados en la construcción de la región. Tercero, la política se amplió a nuevos miembros: Colombia, Ecuador y Venezuela. La ampliación conlleva nuevos desafíos: por ejemplo, la posición de países de tradición universitaria pública, gratuita e irrestricta se vería impugnada por países con sistemas privatizados.

ANÁLISIS DE LA POLÍTICA REGIONAL DE AC DEL MERCOSUR

Las diferencias entre los cuatro países plantearon retos para la configuración de una política regional de AC y delimitaron la posibilidad y la intensidad de los cambios domésticos.³ Las diferencias de tamaño

y regulación, así como las tradiciones académicas disímiles, explican las decisiones políticas adoptadas y los variados productos e impactos domésticos internos con respecto a la política de AC. El siguiente cuadro resume las características de los países en vistas a aprehender la articulación entre los niveles nacional y regional.

Argentina fue el único de los cuatro Estados Parte que contó con una regulación explícita en AC al momento de encaminar la política regional: la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) se creó en 1996 (Ley n.º 24.521 de 1995) e influyó en el diseño de los mecanismos e instrumentos de



LA AC REGIONAL PRESENTA MODELOS EN TENSIÓN AL ANALIZAR LA CONFORMACIÓN DE CRITERIOS, LA METODOLOGÍA DE IMPLEMENTACIÓN Y LOS EFECTOS O IMPACTOS QUE GENERA.



la política regional. Las características de la AC doméstica se difundieron a la regulación regional: el énfasis se coloca en los títulos profesionales y las dos etapas principales son la auto-evaluación y la evaluación externa (por pares expertos). Así, la delegación argentina se convirtió en un vector de difusión: los funcionarios de CONEAU transfirieron conocimientos a los demás miembros; y continúan haciéndolo con los socios regionales recientes (como es el caso de Ecuador, por ejemplo).

En Brasil al momento de la negociación regional no existía regulación específica de en

AC (no había agencia). Sin embargo, el país cuenta con un modelo integral de control que se inició en la década de los ochenta y se ha reforzado con los años: el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), un marco normativo que fue utilizado para encaminar las disposiciones regionales, por lo que no se generaron impactos o cambios políticos significativos.⁴ Brasil tuvo un *impasse* en la aplicación de la política regional entre 2008 y 2012, que rompió con la lógica de club imperante. Como resultado, es posible afirmar que este país no realizó cambios domésticos y se valió de la regulación nacional preexistente. Asimismo, la AC regional no resulta una prioridad, ya que ha encaminado programas unilaterales en materia de internacionalización de la universidad de gran alcance y, en el momento actual, orientado al eje central de la producción de conocimiento mundial, pero se mantiene la arena del MERCOSUR como espacio de coordinación con Argentina.

El mayor impacto de la política regional de AC en términos de cambio doméstico se observa en el caso de Paraguay. El MEXA indicó que el proceso debía ser organizado por los organismos nacionales de acreditación y que los países que no contaban con ellos debían crearlos. En el país, esto redundó en la aprobación de una nueva ley (Nº 2072/03) que puso en vigor la Agencia Nacional para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) en el año 2003. El proceso de cambio se explica, en parte, por el proceso de difusión de políticas desde el nivel regional y la socialización de los actores dentro de este ámbito. Por un lado, se utilizó la existencia de la política regional como un catalizador para promover la regulación en AC. Por otro lado, la regulación doméstica es similar al marco regulatorio argentino, cosa que da cuenta de los procesos de transferencias de capacidades y pericia de la CONEAU a las delegaciones de otros países. Esto último permite identificar la presencia de una comunidad epistémica regional que incluye entre sus miembros la presencia de académicos y profesionales tanto latinoamericanos como europeos. Es posible tomar una instantánea de esta comunidad

³ Si bien en este trabajo nos centramos en los cuatro Estados Parte del MERCOSUR, se ha encaminado de manera reciente un estudio más amplio que incluye a los Asociados. De este modo,

queda cubierta la totalidad del espectro de la UNASUR, con la excepción de Guyana y Surinam.

⁴ Desde el año 2012 se discute a nivel parlamentario un proyecto de agencia nacional de AC.



FOTO: ANA CLARA TOSI

epistémica al analizar la composición de la Red Iberoamericana para la AC de la educación superior (RIACES) y las actividades realizadas. Con todo, la difusión del marco regulatorio regional derivó en la convergencia de las políticas que llevó a una armonización de los procedimientos de AC nacionales y regionales.

Uruguay presenta un caso peculiar porque no ha generado regulación doméstica en AC pese a que aplica la regulación regional. Por lo tanto, hay una situación actual de convivencia pacífica entre la política regional de AC, por un lado, y la segmentación y la diferenciación de las políticas nacionales *vis-a-vis* la autorregulación de la Universidad de la República (UDELAR), por el otro. Esta situación se explica a partir de la tradición universitaria uruguaya: la Constitución Nacional establece que la UDELAR se rige por su propia ley orgánica; en consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional no ejerce actividades de control y, además, es la única institución universitaria con representantes en la delegación nacional del Sector Educativo del MERCOSUR. La aplicación de la política de AC regional se da por una comisión ad-hoc tripartita (gobierno, UDELAR, instituciones privadas). Se han discutido varios proyectos de creación de una Agencia para la Promoción y Garantía de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET), pero ninguno pudo ser adoptado (y no se adoptará en el mediano plazo). Como consecuencia, el marco regulatorio nacional sigue siendo el mismo mientras coexiste con los requisitos de las políticas regionales.

La segunda dimensión de análisis de la AC regional versa sobre la posibilidad de identificar modelos de evaluación y acreditación universitaria con sentidos diferentes de calidad. Consecuentemente, es posible afirmar que el MERCOSUR evidencia en la conformación y aplicación de la política de AC al menos dos formas alternativas: la de *statu quo* y la rupturista. En otras palabras, la AC regional presenta modelos en tensión al analizar la conformación de criterios, la metodología de implementación y los efectos o impactos que genera, como se puede apreciar en la tabla 3.

En líneas generales, la política de AC del MERCOSUR replica las características salientes de las prácticas de evaluación presentes en los sistemas nacionales –tanto en la región como a nivel internacional–, con la consecuencia de profundizar la competencia entre instituciones, programas y países por la distribución de prestigio en un mercado de educación superior creciente y atractivo. La conformación de un club de universidades prestigiosas (de clase mundial) tiende a acentuar las asimetrías en materia de educación superior entre países así como al interior de los Estados, entre las universidades. La contracara es, al mismo tiempo, reforzar un sistema de evaluación y auditoria académica basado en la medición de recursos –sin contextualizar el ambiente político-institucional en el que se desarrolla el programa o universidad– que darían cuenta del “éxito” o “fracaso” académico y en la cuantificación de la producción de investigadores como medida de calidad. El sistema permanece indiscutido e inalterable en tanto permite posicionar al grupo de programas/carreras que están incluidos; aún en aquellos casos nacionales en los que se han promovido políticas inclusivas en educación superior.

Sin embargo, se evidencian también atisbos de un modelo denominado “rupturista”, a sabiendas de que se tratan de pasos pequeños en pos de la conformación de un procedimiento alternativo para la evaluación de la calidad académica. El estudio de la metodología de implementación de la fase piloto de AC del MERCOSUR (el MEXA) presenta una característica saliente respecto de lo estatuido en los procesos de AC: la discusión de los informes de evaluación de las carreras para dictaminar los resultados se realizó en reuniones regionales que agruparon a los pares de la disciplina (programa de grado bajo AC). En este espacio se realizó un análisis efectivamente regional del estado de las mismas, se discutió cada una de ellas tomando en consideración factores contextuales (regionales y nacionales) que permiten aprehenderlas de manera integral y se avanzó hacia una reflexión más general sobre las fortalezas y las debilidades de estas carreras del MERCOSUR. A todas luces, constituyó

una instancia de reflexión propia, autónoma, crítica y, principalmente, mercosuriana (latinoamericana). Fue, entonces, un acto político: la calidad dejó de ser una entelequia técnica para discutirse conforme a parámetros contextualizados, e hizo visibles a actores, voces, intereses y valores. Lamentablemente, en el pasaje al ARCU-SUR, la visión técnica primó sobre la política y este espacio de discusión y reflexión de rasgos autonómicos cedió ante la aplicación de un criterio de eficiencia (converger con cronogramas nacionales de AC para no “dilapidar” recursos) y la mecanización del procedimiento.

Otro atisbo de modelo diferente se evidencia en los impactos no buscados (*per se*) de la política de AC regional: la lógica de club, que refuerza la situación de asimetría, se basa en un principio de solidaridad entre los miembros. La solidaridad entre países permitió la implementación de la AC regional ya que el sello MERCOSUR rige en tanto todos los socios participen. La cooperación entre instituciones universitarias también fue una consecuencia de la política regional: en especial, los pares (que son miembros de una comunidad académica, vinculada a su Estado, su disciplina, su institución) pudieron iniciar lazos de confianza y entendimiento mutuo que derivó en la puesta en marcha de redes de cooperación variadas.

A pesar de que la política de AC del MERCOSUR replica las tendencias del *statu quo* de la evaluación y acreditación a nivel mundial, la forma en que el acuerdo de integración regional desarrolló esta política permitió consolidar, con luces y sombras, la autonomía de la región en este campo. Si bien no lo analizamos aquí, en los momentos iniciales del armado del mecanismo experimental se discutió la posibilidad de replicar el proceso europeo (Bolonia) e instaurar un sistema de créditos transferibles para homogenizar las carreras y tener un criterio de calidad estandarizado.

DISCUSIÓN

El abordaje de la política regional de AC del MERCOSUR permite reflexionar y discutir en torno a la conformación



de criterios de calidad académica y el desarrollo de políticas de evaluación universitaria como proceso político, es decir, aprehender el conflicto de intereses, visiones y valores sobre qué es la calidad y cómo se realiza la evaluación.

Además, conlleva el reconocimiento de la existencia de un campo en pugna por la definición de criterios e instrumentos. Contemplar el carácter político de estos procesos implica desentrañar la forma en que se fueron gestando las características

de lo que se considera calidad académica – de universidades, de programas de grado y posgrado, de la investigación, docente, etcétera– que se presentan como neutrales e indiscutidas, así como de las maneras de medirlas y evaluarlas; visibilizar los intereses por detrás de la construcción hegemónica de estas prácticas; y profundizar el debate público y político sobre formas alternativas de concebir la calidad y de evaluarla. Este debate tiene mayor potencia si se realiza con una pluralidad de actores universitarios y

pluriversitarios, que en un marco regional de acción disputen el campo de la evaluación como campo de técnicos.

Sobre este último punto, la experiencia del MERCOSUR da cuenta de cómo los acuerdos de integración regional inciden por medio de regulaciones en los ámbitos nacionales y generan cambios político-institucionales. Resultan deseables los espacios regionales de discusión de criterios autónomos de calidad, que revaloricen la evaluación. Más aún a sabiendas de que las agencias y las políticas de AC están moldeando a las instituciones y a las carreras en pos de adecuarse a los estándares, con lo que dejan de lado rasgos centrales que ha tenido la universidad latinoamericana.

La discusión política regional sobre evaluación de la calidad, lejos de negar el debate, permite establecer criterios rigurosos para traspasar la crítica y materializarse en propuestas alternativas, como pueden ser: considerar el contexto político-institucional de la educación superior en nuestros países, alentar experiencias solidarias y democratizadoras, jerarquizar por igual las funciones de la universidad, y relevar el vínculo universidad–sociedad y la construcción de conocimiento al servicio de las demandas locales.

Discutir la calidad con seriedad no sólo es deseable: hoy es necesario para desestimular prácticas mercantiles y recuperar a la universidad como espacio público y de crítica constante.

REFERENCIAS

- Amaral, A., Neave, G., Musselin, C., y Maassen, P. (2009).** *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (Vol. 26). Neatherlands: Springer.
- Cernuzzi, L., Vargas, E., y Gonzalez, V. (2007).** *Educación superior y desarrollo del capital humano*. Asunción: Grafitec
- Hameri, S. (2009).** “Beyond Methodological Nationalism, but Where to for the Study of Regional Governance?” *Journal of International Affairs*, 63(3), 430-441.
- Mok, K. H. (2012).** “Global Aspirations and Strategizing for World-Class Status: New

Modes of Higher-Education Governance and the Emergence of Regulatory Regionalism in East Asia”. En Adam. Nelson y Ian P. Wei (Eds.), *The global university: past, present and future perspectives* (Vol. 1, pp. 25-54). New York: Palgrave Macmillan.

- Musselin, C. (2009).** “The Side Effects of the Bologna Process on National Institutional Settings: The Case of France”. En Alberto Amaral, Guy Neave, Christine Musselin y Peter Maassen (Eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (Vol. 26, pp. 181-205). Neatherlands: Springer.
- Perrotta, D. (2013).** *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración*

regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012). Tesis de Doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina, Buenos Aires.

- Robertson, S. (2009).** *The EU, 'Regulatory State Regionalism' and New Modes of Higher Education Governance*. Trabajo presentado en International Studies Association.
- Skolnik, M. L. (2010).** “Quality assurance in higher education as a political process”. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 67-86.