

SERIE  
EDUCA-  
CIÓN

ISBN  
978-  
958-  
782-  
443-  
8

**LA CALIDAD  
UNIVERSITARIA  
EN AMÉRICA DEL SUR**  
Una cuestión en disputa



MÓNICA ELIANA GARCÍA GIL  
MAGALLY HERNÁNDEZ OSPINA  
JUAN IGNACIO PIOVANI  
MÓNICA MARQUINA  
DANIELA PERROTTA

EDICIONES  
USTA







**LA CALIDAD  
UNIVERSITARIA  
EN AMÉRICA DEL SUR  
UNA CUESTIÓN EN DISPUTA**

COLEC-

CIÓN

440

EDICIONES

USTA

**LA CALIDAD  
UNIVERSITARIA  
EN AMÉRICA DEL SUR  
UNA CUESTIÓN EN DISPUTA**

SERIE  
EDUCACIÓN

Mónica Eliana García Gil  
Magally Hernández Ospina  
Juan Ignacio Piovani  
Mónica Marquina  
Daniela Perrotta



García Gil, Mónica Eliana

La calidad universitaria en América del Sur.  
Una cuestión en disputa / Mónica Eliana García  
Gil, [y otros tres autores], Bogotá: Ediciones  
USTA, 2020.

152 páginas; gráficos y tablas

Incluye referencias bibliográficas e índices de  
autores, onomástico y temático

ISBN: 978-958-782-443-8  
e-ISBN: 978-958-782-444-5

1. Calidad en la educación – Suramérica
2. Universidades – Suramérica 3. Acreditación  
universitaria – Suramérica 4. Educación  
superior – Suramérica 5. Universidades  
privadas – Suramérica I. Universidad Santo  
Tomás (Colombia).

CDD 378.01

CO-BoUST



Esta obra tiene una versión de  
acceso abierto disponible en el  
Repositorio Institucional de la  
Universidad Santo Tomás:  
<https://repositorio.usta.edu.co/>

©Mónica Eliana García Gil, Magally Hernández Ospina,  
Juan Ignacio Piovani, Mónica Marquina y Daniela  
Perrotta, autores, 2020  
© Universidad Santo Tomás, 2020

## Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

[editorial@usantotomas.edu.co](mailto:editorial@usantotomas.edu.co)

<http://ediciones.usta.edu.co>

Ludwing Cepeda Aparicio *corrección de estilo*

lacentraldediseño.com *diseño de colección*

Patricia Montaña D. *diagramación*

DGP Editores S.A.S *impresión*

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-443-8

E-ISBN: 978-958-782-444-5

Primera edición, 2020

Universidad Santo Tomás

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645  
del 6 de agosto de 1965, Minjusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad

Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de  
2016, 6 años, Mineducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra,  
por cualquier medio, sin la autorización expresa del  
titular de los derechos.

*Impreso en Colombia* • Printed in Colombia





<b>CON-</b>	15	<b>Introducción</b>
<b>TENI-</b>		
<b>DO</b>	19	<b>Un estudio comparativo de los discursos y las prácticas sobre la calidad universitaria en Colombia y Argentina</b> Mónica Eliana García Gil Magally Hernández Ospina Juan Ignacio Piovani
	47	<b>Calidad educativa, aseguramiento de la calidad y transformaciones recientes en universidades privadas de Colombia y Argentina</b> Mónica Eliana García Gil Magally Hernández Ospina Juan Ignacio Piovani
	87	<b>El aseguramiento de la calidad en la formación de profesionales universitarios en Argentina. Un largo recorrido de construcción política</b> Mónica Marquina

**123 Experiencias regionales de acreditación de la  
calidad: el Arcu-Sur del Mercosur**

Daniela Perrotta

**145 Sobre los autores**

**149 Índice temático**

**151 Índice onomástico**



# Lista de tablas

## **Un estudio comparativo de los discursos y las prácticas sobre la calidad universitaria en Colombia y Argentina**

Tabla 1. Caracterización de universidades seleccionadas de Argentina	26
Tabla 2. Caracterización de universidades seleccionadas de Colombia	27
Tabla 3. Entrevistas realizadas	35

## **Calidad educativa, aseguramiento de la calidad y transformaciones recientes en universidades privadas de Colombia y Argentina**

Tabla 1. Comparativo procesos de acreditación institucional y evaluación institucional en Colombia y Argentina	56
--	----

## **El aseguramiento de la calidad en la formación de profesionales universitarios en Argentina.**

### **Un largo recorrido de construcción política**

Tabla 1. Posibilidades en los resultados de acreditación	99
--	----

Tabla 2. Carreras incorporadas al art. 43 de la LES	101
Tabla 3. Programas de mejora de la enseñanza 2004-2019	106
Tabla 4. Asociaciones y otros ámbitos de facultades o carreras	111

**Experiencias regionales de acreditación de la calidad:  
el Arcu-Sur del Mercosur**

Tabla 1. Análisis de articulación entre los niveles nacional y regional para la acreditación de la calidad en una selección de Estados parte y asociados del Mercosur	134
Tabla 2. Cantidad de procesos de acreditación regional (2004-2019) por titulación y país	136

# Lista de figuras

**El aseguramiento de la calidad en la formación de profesionales universitarios en Argentina.**

**Un largo recorrido de construcción política**

Figura 1. La política pública de acreditación de carreras de grado en Argentina

118

**Experiencias regionales de acreditación de la calidad: el Arcu-Sur del Mercosur**

Figura 1. Estructura Institucional del SEM

126

Figura 2. Flujograma Arcu-Sur

132

# Calidad educativa, aseguramiento de la calidad y transformaciones recientes en universidades privadas de Colombia y Argentina

MÓNICA ELIANA GARCÍA GIL

MAGALLY HERNÁNDEZ OSPINA

JUAN IGNACIO PIOVANI

**E**n América Latina, el debate en torno a la calidad de la educación se hace presente en las décadas de 1980 y 1990, en medio de las transformaciones derivadas de la globalización, el modelo neoliberal y la presión proveniente de organismos internacionales (Banco Mundial, BM; Fondo Monetario Internacional, FMI; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, entre otros) que pregonanaban la formación de capital humano para el desarrollo económico y social (Braslavsky, 1999; Cepal, 1992).

Para los gobiernos de la región esto significó definir políticas e instalar mecanismos orientados a garantizar la “calidad académica”, entre ellos, la creación de organismos evaluadores, la evaluación periódica de instituciones y de programas, la rendición pública

de cuentas y la medición de la calidad a la luz de criterios orientados hacia la acreditación, en tanto reconocimiento público que otorgan los Estados a las instituciones y los programas académicos de pregrado y posgrado. Es en este contexto que surgen los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Argentina y en Colombia y se establecen organismos evaluadores de carácter estatal, con el fin de orientar, fomentar y verificar el desarrollo de los procesos de evaluación institucional (Argentina) y de acreditación institucional (Colombia).

En Colombia, la Ley 30 de 1992, o Ley de Educación Superior, concibe la calidad desde referentes como los resultados académicos de los estudiantes, los medios y procesos educativos utilizados en la formación profesional y la infraestructura institucional, entre otros aspectos. Para el caso argentino, en la Ley de Educación Superior (LES) n.º 24.521, la calidad subyace a la evaluación institucional, concebida como un método para analizar el alcance y desarrollo de las funciones sustantivas —docencia, investigación y extensión—, en consonancia con los objetivos trazados por cada institución educativa.

Cabe señalar que, en muchos países de América Latina, prevalecieron en este período concepciones y formas discursivas frente a la calidad que privilegian la flexibilidad, la eficiencia y la productividad. Por otra parte, se buscó institucionalizar mediciones e incentivos para fomentar la competencia, el reconocimiento externo y la presencia en los *rankings* nacionales



e internacionales de universidades. Estas circunstancias generaron distintos niveles de aceptación y de resistencia, lo que ocasionó tensiones entre las entidades gubernamentales a cargo del aseguramiento de la calidad en la educación superior y las instituciones educativas, así como transformaciones en las políticas públicas y la gobernanza en las universidades, entre otros aspectos.

### **La evaluación institucional de las universidades en Argentina**

En Argentina, la Ley de Educación Superior se promulga en 1995 y establece a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) como el organismo encargado de evaluar las instituciones de educación superior y acreditar las carreras de grado y posgrado<sup>1</sup>. Dicha Ley establece que la evaluación institucional se realiza cada seis años y contempla dos instancias: la autoevaluación por parte de la universidad y la evaluación externa, a cargo de la Coneau (Coneau, 2016).

Este proceso evaluativo está delimitado por varias etapas e inicia con un acuerdo entre la Universidad y la Coneau para llevar a cabo el proceso de evaluación externa y en el que se establecen las dimensiones que son evaluadas: 1) contexto local y regional, 2) misión

---

<sup>1</sup> Sobre este aspecto se profundiza en el capítulo 3 de este libro denominado *El aseguramiento de la calidad en la formación de profesionales en Argentina. Un largo recorrido de construcción política*.

y proyecto educativo institucional. Gobierno y gestión, 3) gestión académica, 4) investigación, desarrollo y creación artística; 5) extensión, producción de tecnología y transferencia, 6) integración e interconexión de la institución universitaria, y 7) biblioteca y centros de documentación. En una segunda etapa, las instituciones llevan a cabo su proceso de autoevaluación, a través de un modelo que define cada universidad y que debe contener información cuantitativa y cualitativa que permita el análisis del desarrollo de la institución.

Paralelamente, las instituciones de educación elaboran la ficha Siemi<sup>2</sup>. El Siemi es el Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional, que se constituye en una herramienta *on line* para el registro de la información del proceso de evaluación externa. Esta ficha recoge información en temas como contexto; misión y proyecto educativo institucional; organización, gobierno y gestión; cuerpo académico; alumnos y graduados; investigación y transferencia; extensión; biblioteca e infraestructura. Su objetivo es servir de medio informático para que las instituciones universitarias presenten la información que se considera básica en los procesos de evaluación institucional (Coneau, 2011).

---

<sup>2</sup> Esta ficha se puede consultar en <http://www.coneau.gob.ar/archivos/SIEMI/PresentaSIEMI.pdf> y en la página web de la Coneau [http://www.coneau.gob.ar/archivos/EvaluacionInstitucional\\_int\\_baja.pdf](http://www.coneau.gob.ar/archivos/EvaluacionInstitucional_int_baja.pdf)

En la ficha Siemi cada institución registra datos relacionados con unidades académicas; sedes; centros de apoyo de educación a distancia; carreras ofertadas; cantidad y cargos docentes; docentes según dedicación y categoría; docentes por titulación máxima; docentes investigadores categorizados (programa de incentivos, Conicet, otras agencias y sistemas propios); número de aspirantes e ingresantes a las carreras; cantidad de estudiantes y egresados durante los últimos siete años; alumnos de grado y de posgrado que participan en proyectos de investigación; cantidad de proyectos de investigación; proyectos de investigación según fuente de financiamiento; difusión y publicación de informes finales de investigación; actividades de transferencia tecnológica; actividades de extensión; docentes y estudiantes que participan en actividades de extensión; entre otros aspectos (Coneau, 2016).

Como parte del desarrollo de la evaluación externa, la Coneau designa a uno de sus miembros como responsable de dicha evaluación, el cual está acompañado por personal técnico de la Comisión, un equipo de pares evaluadores y consultores que llevarán a cabo una visita durante una semana a la institución evaluada. El equipo de pares evaluadores es seleccionado por la Coneau y avalado por la universidad objeto de la evaluación. Antes de la visita técnica a la institución se realiza un taller preparatorio para los encargados de realizarla, en el cual se comenta la documentación aportada por la institución y se propone la agenda de la visita, la cual incluye encuentros con directivos, docentes,

estudiantes, egresados y representantes del sector externo (organizaciones profesionales, empleadores, asociaciones civiles y autoridades gubernamentales) y un encuentro final con las autoridades universitarias para anunciar consideraciones generales sobre la evaluación. Esta agenda se envía al rector de la universidad para su aprobación final.

Después de realizada la visita de evaluación externa, se elabora el informe entre el equipo de pares, el cual es enviado a los miembros de la Coneau, quienes, junto con el personal técnico, elaboran el informe preliminar de evaluación externa, el cual es enviado al rector de la institución universitaria para su conocimiento y comentarios respectivos. Después de la respuesta del rector, la Coneau elabora y aprueba el informe final que tiene carácter de resolución y es remitido al rector, quien tiene la posibilidad de dar respuesta con sus opiniones definitivas, las cuales se integran al informe final como *Post scriptum*. La etapa final del proceso es la publicación y difusión del informe final con los comentarios del rector en la página web de la Coneau.

### **La acreditación de instituciones de educación superior en Colombia**

En Colombia, a través de la Ley 30 se establecen tanto el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Saces) como el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) con el objetivo de fortalecer y consolidar los procesos de calidad de la educación superior, mediante un sistema de acreditación para

instituciones universitarias y para los programas de pregrado y posgrado. De acuerdo con el artículo 53 de la Ley, el Sistema Nacional de Acreditación es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. Dicha Ley establece la acreditación como un proceso de carácter voluntario y temporal. Hasta el año 2020, los tiempos de acreditación establecen plazos de cuatro, seis, ocho y diez años. La acreditación es entendida como el reconocimiento por parte del Estado sobre los altos niveles de calidad que desarrolla un programa o institución, a partir de un proceso de evaluación interna y externa en el que se involucra la comunidad académica, el sector externo (empleadores, aliados estratégicos, etc.) y el Consejo Nacional de Acreditación a través de la evaluación realizada por pares académicos y miembros del Consejo.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) depende del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Ambos hacen parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en el que también se encuentran la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), que verifica las condiciones de calidad de los programas de pregrado y posgrado para su creación y funcionamiento, a través del registro calificado; el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y las

Instituciones de Educación Superior registradas en el país.

El CNA es el encargado de establecer los lineamientos de la acreditación para programas e instituciones de educación superior a través de un modelo que integra marco legal y conceptual; objetivos; criterios de calidad, en donde se describen los diferentes componentes de la evaluación; factores de análisis; características de calidad; aspectos a evaluar en cada una de las características que dan cuenta de la calidad alcanzada. Todo ello a través de la aplicación de una metodología que describe los instrumentos para la recolección de información (para la autoevaluación) y define los pasos para la evaluación externa<sup>3</sup>.

El proceso de acreditación institucional comienza con la intencionalidad de cada ente rector de la organización educativa por participar voluntariamente. Luego, se efectúa una evaluación de las condiciones iniciales de la institución por parte del CNA, con cuyo aval la IES inicia su autoevaluación. La parte final del proceso es la evaluación externa, la cual se lleva a cabo en dos instancias. En la primera, pares académicos verifican lo consignado en el informe de autoevaluación y en los documentos institucionales, y realizan la visita a la institución, en la que se sostienen diferentes encuentros

---

<sup>3</sup> Para ampliar la información al respecto, consultar la estructura normativa del SNA en [https://www.cna.gov.co/1779/w3-propertyvalue-67595.html?\\_noredirect=1](https://www.cna.gov.co/1779/w3-propertyvalue-67595.html?_noredirect=1)

con directivos, profesores, estudiantes, egresados y empleadores, entre otros, y examinan la manera en que se cumplen las exigencias de calidad en consonancia con los requerimientos del CNA. La segunda instancia corresponde a los miembros de este Consejo, quienes, de manera integral, analizan el contexto, la documentación, los informes de autoevaluación y de la evaluación externa (realizada por los pares académicos) y emiten un concepto sobre la acreditación o no de la institución, de acuerdo con el ideal de excelencia que esta se ha trazado pero, además, teniendo en cuenta la misión institucional y su realidad en un determinado espacio geográfico y según los contextos económico, cultural y social.

El modelo de acreditación definido por el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, para las instituciones de educación superior incluye la evaluación de doce factores, que abarcan aspectos relacionados con la identidad y el gobierno institucional; el desarrollo, la gestión y la sostenibilidad de la institución; los procesos académicos; el mejoramiento continuo y la autorregulación; la investigación, la innovación el desarrollo tecnológico y la creación; la visibilidad nacional e internacional; el bienestar institucional; los estudiantes, profesores y egresados (CESU, 2020)

Para una mayor comprensión de los sistemas de aseguramiento de la calidad de Colombia y Argentina, a continuación se presenta una comparación que resume los principales elementos de los procesos de acreditación institucional y evaluación institucional.

**Tabla 1.** Comparativo procesos de acreditación institucional y evaluación institucional en Colombia y Argentina

<b>Características/países</b>	<b>Colombia</b>	<b>Argentina</b>
Proceso	Acreditación institucional	Evaluación institucional
Organismo evaluador	Consejo Nacional de Acreditación, CNA	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Coneau
Normativa que rige el proceso	Ley 30 de 1992	Ley de Educación Superior (LES) n.º 24.521 de 1995
Denominación de componentes a evaluar	Factores	Dimensiones
Número de componentes por evaluar	12	7
Duración de la visita de evaluación externa	3 a 4 días	5 días
Evaluación externa	Pares académicos y Consejeros CNA	Pares académicos y miembros Coneau
Documentos para evaluación externa	Autoevaluación institucional Información en plataforma Saces-CNA	Autoevaluación institucional Ficha Siemi
Respuesta del proceso	Comentarios del rector al informe de evaluación	Comentarios del rector al informe de evaluación externa
Tipo de certificación	Resolución del Ministerio de Educación Nacional	Resolución ministerial

**Fuente:** elaboración propia a partir de información del CNA (Colombia) y la Coneau (Argentina).



## **El discurso en torno a la calidad educativa.**

### **La búsqueda del significado**

Entrado el siglo XXI, se acentúa en muchos países de América Latina el predominio del pensamiento económico que tensiona el vínculo universidad-Estado-empresa-mercado. Como consecuencia de esto, es frecuente, aún con sus particularidades, la configuración de un discurso en torno a la calidad educativa en términos que provienen de la teoría de las organizaciones, de las lógicas empresarial, comercial y del mercado, e incluso del ámbito militar, en medio de las tendencias del mundo actual hacia la globalización, la mercantilización y la estandarización (Paradise y Thoenig, 2017).

En este contexto se ha acuñado la idea de capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997; Slaughter y Rhoades, 2004), que implica repensar el quehacer de la universidad, asociando estas instituciones a los mercados, al ingreso de recursos obtenidos por vía comercial y, en general, a la valorización económica de los productos y servicios de conocimiento (Brunner et al., 2019).

Estas perspectivas se han visto reflejadas en las políticas y normativas educativas de los países de la región, así como en la creación de muchos de los organismos evaluadores de la calidad académica. Asimismo, han incidido en la definición de estrategias, procesos y metodologías, en un sentido más amplio, han dado fundamento a discursos y prácticas que con el paso del tiempo alcanzaron niveles crecientes de institucionalización

que condicionan (y tensionan) el quehacer de la educación superior e inciden en las dinámicas de las universidades, en la producción y circulación del conocimiento, en el gobierno y las funciones universitarias (docencia, investigación y proyección social o extensión).

Los procesos afines a la calidad en el ámbito de la educación superior se han institucionalizado en la medida en que han sido apropiados por las instituciones educativas, se han vinculado a sus actividades cotidianas (incluso se han ritualizado), a la planeación, la administración y la gestión, así como a las lógicas académicas y de investigación, de manera transversal en los distintos niveles de las organizaciones.

La institucionalización abarca los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, se regularizan, sancionan y construyen su autonomía y legitimidad (Suasnábar y Palamidessi, 2006). Se habla de institucionalización, también, a partir de la configuración de tramas de relaciones que se entretajan entre los discursos y las prácticas en una organización específica, que, a su vez, dan origen a representaciones y concepciones que expresan la operación de las normas, explican los procesos organizacionales y ordenan los significados que surgen, se instalan y se aceptan en contextos específicos.

Por discurso se entiende todo objeto o acto que participe en una relación de significación y, por lo tanto, en un contexto discursivo. De tal forma que todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. En este sentido, toda

configuración social es discursiva. Y las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, son también discursivas (Pini, 2009; Buenfil, 2007, 2009).

Al comprender el carácter social del discurso se puede afirmar que “el discurso educativo contempla tanto el lenguaje oral y escrito como los otros elementos que constituyen lo educativo (actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempo, etc.) interpretando las significaciones que adquieren en sus relaciones entre sí y frente a otras prácticas e instituciones sociales” (Buenfil, 2007, p. 28). Por lo tanto, siguiendo a Southwell (2020, p. 176),

por discurso no entendemos solo aquello que refiere a lo escrito o a lo hablado, no tenemos una concepción estrictamente lingüística del discurso, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social.

De esto se deriva que la educación, como práctica social que se desarrolla en un espacio social (regulado, mediado por formas de significación), es una práctica discursiva. Es así que, ni el lenguaje ni los discursos que este configura son neutrales, en tanto están mediados por relaciones intersubjetivas y de poder, resultado de procesos históricos, sociales, culturales y políticos. Reconocer el carácter político de la educación y su potencial transformador implica reconocer

también el carácter político de los discursos que en ella se originan.

Tomando como referencia el desarrollo teórico de Laclau (1996, 2005) en torno a las relaciones e implicaciones entre discurso y hegemonía, es posible el análisis y la (re)lectura del concepto de calidad como un *significante vacío* que puede ser llenado a partir de las demandas de distintos sectores en antagonismo, y de allí su carácter polisémico.

Esto se puede explicar así: cuando ciertos términos son el objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad, estos términos tienden a ser *significantes vacíos* porque dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una articulación discursiva única (Laclau, 1996, en Southwell, 2020). De allí que, de acuerdo con López (2014, p. 255),

un *significante vacío* sea un *significante* que no se agota en una lógica denotativa, puesto que desborda la literalidad de los significados puramente conceptuales pudiendo ser un símbolo, una palabra o una imagen que comienza a perder su contenido particular para comenzar a significar algo más que sí mismo. Este algo más, es la significación de toda la cadena equivalencial que se encuentra compuesta por las diferentes demandas y sectores sociales.

Bajo esta racionalidad, se concibe a la calidad educativa como una producción discursiva que articula un conjunto de demandas de grupos y sectores sociales diferentes entre sí (Estado, gobiernos, sociedad,

comunidades universitarias, mercado, etc.), que puede adoptar una lógica hegemónica, por ejemplo la del Estado, o de organismos estatales de evaluación, instituciones educativas, agencias internacionales de evaluación y acreditación, organismos como la OCDE y el Banco Mundial, los *rankings* internacionales, entre otros.

Extrapolar el concepto de calidad hacia la discusión en torno a los *significantes vacíos* es posible, dado que se le asocia a múltiples significados, es susceptible de diversas conceptualizaciones e interpretaciones, muchas de ellas tensionadas por los contextos en los que se inserta, o debido a la relatividad que acompaña al término. De acuerdo con Harvey y Green (1993), hay dos sentidos en los que la calidad es relativa. Primero, es relativa al usuario del término y las circunstancias en que se invoca. Es decir, significa diferentes cosas para diferentes personas y, de hecho, la misma persona puede adoptar diferentes conceptualizaciones en diferentes momentos. Hay una variedad de “partes interesadas” en la educación superior, cada una tiene una perspectiva diferente sobre la calidad. No se trata únicamente de una perspectiva diferente sobre la misma cosa, sino de diferentes perspectivas sobre diferentes cosas con la misma etiqueta. Por ejemplo, el foco de atención para estudiantes y profesores podría estar en el proceso formativo, mientras que el enfoque de los empleadores podría estar en los resultados de la educación superior.

El segundo sentido planteado por Harvey y Green es el relativismo del *benchmark* (o de referencia) que plantea la calidad en términos absolutos y se

equipara, por ejemplo, con la verdad o la belleza. Es aquí cuando se incorporan criterios (umbrales absolutos, o estándares predeterminados) que deben superarse para hablar de algo de calidad o afirmar que algo tiene calidad. Existen también otras conceptualizaciones que no plantean umbrales o estándares para juzgar la calidad, sino que esta va a ser relativa a los “procesos” y a la obtención de los resultados deseados.

Por lo tanto, no es posible hablar de calidad en forma absoluta o como concepto unitario. La calidad debe definirse en términos de un rango de cualidades, buscando definir lo más claramente posible los criterios que cada parte interesada utiliza al juzgarla y que estos puntos de vista se tienen en cuenta cuando se realizan evaluaciones de la calidad.

### **El legado del neoliberalismo en el discurso sobre la calidad educativa en América Latina**

Más allá de considerar al neoliberalismo un modelo económico y político, o una ideología, Laval y Dardot (2013) lo identifican como una nueva *racionalidad* que tiende a estructurar y a organizar no solo la acción de los gobernantes, sino también la conducta de los propios gobernados. Esta noción abarca “el conjunto de los discursos, de las prácticas, de los dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia” (Laval y Dardot, 2013, p. 15).

Con el fin de ahondar en la comprensión de tales circunstancias, e ir construyendo nuevos sentidos,

es necesario no perder de vista que los significados y las prácticas que se afianzaron en los discursos tecnocráticos de las políticas neoliberales, especialmente a partir de la década de 1990, siguen presentes y vigentes, aún a pesar de los cambios que se manifiestan en las políticas públicas de gran parte de la región latinoamericana (Sverdlick, 2012).

Es claro que los países latinoamericanos enfrentan, desde sus posibilidades, el embate arrollador del neoliberalismo y su influencia en la educación superior y en sus instituciones, sin evadir por completo sus consecuencias, las cuales se traducen en formas de decir y de hacer que se trasladan al escenario pedagógico. Como lo plantea Puiggrós (1996, p. 7):

las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica. El efecto es un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a enseñar y aprender. La educación no es una esfera desconectada del resto de la sociedad sino una modalidad de la vida social, un registro específico de los discursos sociales.

En este sentido, los lenguajes, los discursos y las narrativas propias de la educación superior van a comenzar a expresar lo que impone el pensamiento neoliberal, en contravía de lo que fuera una construcción histórica de amplia tradición y apropiación social, y de concepciones asociadas a la educación como factor de cambio, de progreso individual y social, para

dar paso a visiones de corte economicista que privilegian las tasas de retorno, los criterios de rentabilidad, consumo e inversión económica (García y Plazas, 2018). Es precisamente el neoliberalismo el que construye el discurso escolar, universitario, pedagógico gubernamental, e incluso mediático, postulando el fin de las dimensiones histórica e ideológica, aplicando directamente la ecuación costo-beneficio económico, lo que lleva a la alteración de la definición de la educación (Puiggrós, 1996).

Este complejo entramado entre educación y neoliberalismo posibilita que emerjan expresiones, discursos y prácticas que llevan a establecer consensos terminológicos orientados a:

hablar de la gente no como personas, sino como “recursos humanos”; de los niños y de los padres como “clientes”; de las escuelas como “empresas”; de los directores de escuela como “gerentes”; utilizar el término “gestión y “gestor” para todo, incluso para gestionar conflictos, el ocio o el medio ambiente [...] hablar de “competencias” sin saber de qué se habla, o “educar para la competitividad en un mundo globalizado”, “educar para la sociedad de la información”, la “crisis”, “la educación privada es mejor que la pública”. (Miñana y Rodríguez, 2002, p. 66)

El neoliberalismo profundiza, amplía y naturaliza la *colonización simbólica* del discurso educativo por el discurso económico, con una aplicación indiscriminada de vocabulario y estrategias gerenciales,



desde el marketing hasta las encuestas de satisfacción, pasando por las teorías de liderazgo y por las fórmulas para el éxito, que simplifican y banalizan importantes cuestiones sociales (Pini, 2009).

Todo esto advierte “respecto de la gravitación que la perspectiva neoliberal tiene en el modo en que se construyen los discursos político-pedagógicos, así como de los límites que traza en relación con lo posible de ser dicho y pensado en la región y en el mundo” (Saforcada, 2012, p. 40). Dar cuenta de esos límites y de la vigencia aún de postulados de corte neoliberal resulta imperativo para el estudio y el análisis de la educación superior y su calidad en los países latinoamericanos.

Estas configuraciones discursivas evidencian desplazamientos en las retóricas que acompañan la noción y la implementación de procesos en torno a la calidad de la educación superior, que se van asentando entre las comunidades académicas y en sus prácticas evaluativas. Desplazamientos que van de hablar de una “evaluación de la calidad” a la novedosa idea de “aseguramiento de la calidad”, los cuales también supusieron un cambio sustantivo en los mecanismos de gobierno y regulación del sistema (Suasnábar, 2012).

En este punto, vale la pena señalar que los procesos de evaluación no son objetivos y que la calidad educativa debe contemplar variables y circunstancias propias de la interacción entre seres humanos, que nos son medibles ni cuantificables, ni tampoco totalmente susceptibles de ser convertidos en indicadores cuantitativos para dar cuenta de su cumplimiento o falta de este. Por el

contrario, la evaluación, como práctica intersubjetiva, debe posibilitar la multiplicidad de voces, de puntos de vista, que sean tenidos en cuenta e incluidos en los procesos de transformación de las estructuras y dinámicas institucionales. Lo anterior parte de reconocer el carácter dialógico de la evaluación y su dimensión política, más aún en contextos de asimetría como los de América Latina.

A la luz de lo expuesto, resulta necesario preguntarse por el impacto de las orientaciones y “recomendaciones” por parte de organismos internacionales en las universidades latinoamericanas, y su incidencia en las políticas, las prácticas y los discursos educativos. Vale recordar que un importante número de universidades y gobiernos de la región han participado de créditos y programas especiales que condicionan su acceso a las ayudas y a los recursos internacionales. Esta consideración resulta necesaria para plantear estrategias que permitan superar las visiones economicistas de la educación, para dar paso a la educación como derecho, con carácter político, garante del progreso, el cambio y la transformación social.

### **El discurso en torno a la calidad en universidades privadas de Colombia y Argentina**

El valor de una investigación en perspectiva comparada, basada en los estudios de caso, reside en que puede revelar la circulación y las manifestaciones locales de ideas acerca de la administración, la evaluación, el currículo, el docente, etc., y sus cambios a través

del tiempo. Así mismo, puede mostrar cómo dichos discursos sobre la educación (o un aspecto como la calidad) contribuyen a la construcción del modelo de ciudadano, a través de la construcción de identidades, de imaginarios nacionales, de memoria colectiva y de subjetividades (Pini, 2009).

En el marco del estudio que dio origen a este libro, se consultó a directivos y profesores de seis universidades privadas (tres de Colombia y tres de Argentina), y a directivos del CNA y de la Coneau, por las palabras clave a las cuales asociaban el concepto de calidad y por la noción de calidad presente en su institución u organismo.

Para el caso de las universidades, las respuestas obtenidas permiten identificar la apropiación del concepto calidad como una construcción colectiva, definida también por el contexto institucional, en tanto existen coincidencias entre los entrevistados de una misma universidad y entre las universidades del mismo país, aunque el perfil institucional sea diferente (confesional-laica). Al comparar las respuestas entre los países, teniendo en cuenta la similitud entre las universidades que conformaron la muestra en cada uno de ellos<sup>4</sup>, se encontraron coincidencias al analizar los resultados provenientes de aquellas que comparten un perfil similar (confesionales, laicas o profesionalizantes). Es claro que factores como la identidad institucional,

---

<sup>4</sup> Para mayores detalles sobre la muestra, véase el capítulo 1 que presenta la investigación.

los postulados misionales y la estructura organizacional, entre otros, van a condicionar la forma como se asume la calidad y los términos en los cuales esta se expresa.

En relación con la pregunta por las palabras clave, las respuestas apuntan a compromiso, excelencia, hacer bien las cosas, aseguramiento del aprendizaje, formación académica y formación integral, cualificación y calidad docente, igualdad de oportunidades para acceder a la educación, compromiso con el estudiante y con el docente, competencias de los graduados, interrelaciones entre docencia, investigación y extensión, así como internacionalización, creación de conocimiento, trabajo en equipo, formación en valores, principios éticos y sustentabilidad en el tiempo. También se relaciona con pertinencia, responsabilidad, coherencia, congruencia, consistencia, transparencia, mejoramiento continuo, gestión, indicadores, evaluación y autocrítica permanentes, vinculación pertinente con el entorno y conocimiento con sentido social.

Para los directivos consultados, la calidad se relaciona con el trabajo bien hecho, con aportar valor a lo que se ofrece, con la excelencia en la gestión, la rigurosidad en la información, el cuidado en los detalles, la articulación entre lo académico y lo administrativo y el fortalecimiento institucional. Se asocia también la calidad educativa con el acercamiento a lo óptimo. Más allá de hitos o umbrales a los que se pretende llegar, se trata de una búsqueda continua.

La primera pregunta tenía la intención de generar una “lluvia de palabras” que de manera espontánea

conectara a los entrevistados con ideas y expresiones frente a la calidad académica. En un siguiente momento, la pregunta por la noción de calidad presente en los procesos de evaluación y acreditación institucionales hace que emerja, en términos de Buenfil (2009), una “constelación de significados” muy consistente con las palabras claves definidas con anterioridad, que permite profundizar en la diversidad existente al momento de conceptualizar la calidad en los ámbitos educativo y universitario.

La noción de calidad que se obtiene va a estar articulada con la identidad y la misión institucionales, bajo el propósito de prestar servicios educativos con excelencia, vocación de servicio y rigurosidad, pero también con la infraestructura y los recursos adecuados para ello. De esta forma, “cada carrera o cada unidad académica contribuye al proyecto institucional en términos de su inserción en la comunidad y el cumplimiento de su razón de ser y de su ideario institucional” (directivo argentino).

Una apropiación de la calidad desde la perspectiva de la planeación y la gestión estratégicas remite a la rendición de cuentas (*accountability*), al cumplimiento de metas y de los propósitos comunes, de mejores prácticas, de nuevas y mejores formas de hacer gestión, bajo el concepto de un mejoramiento sostenido con idoneidad y sustentable. Lo anterior contribuye a que una institución o un programa académico de calidad sea un referente, con atributos particulares que aportan también a su diferencial: “Esto se tiene que hacer

evidente en un plan de mejora (como el día a día de seguimiento) articulado a un Plan General de Desarrollo para garantizar recursos, y que la política está respaldada por la institución” (directiva colombiana). También se concibe la calidad académica como la “búsqueda de la mejora continua en los procesos misionales que son la docencia, la investigación y la proyección social, y en la atención al estudiante” (docente colombiana).

Al preguntar a los directivos de los organismos evaluadores de ambos países (CNA y Coneau) por la noción de calidad académica (en la educación superior) existen puntos en común en cuanto a que esta tiene que ver con todo lo que abarca el proceso formativo y las implicaciones de la prestación del servicio educativo por parte de las universidades. Por ello, la calidad se asocia con el mejoramiento continuo y con los procesos centrados en los estudiantes, los docentes, la formación, el intercambio de conocimiento y la infraestructura que respalda todo esto. También se afirma que la calidad es medible y se relaciona con estándares, indicadores e instrumentos transparentes, y con la evaluación como un ejercicio de auditoría permanente (directivos Coneau).

Para el CNA, “la calidad es la manera en que cada institución logra cumplir los propósitos que se fija; por lo tanto, ésta se mide en el marco de lo que cada institución define como su misión y su quehacer, y a nivel de programas, en relación con lo que promete a sus estudiantes en términos del propósito de formación de cada disciplina” (directivo).

En el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, de Colombia, el CNA reconoce el carácter filosófico, ontológico y epistemológico de la calidad, que ubica en el centro a la formación humana e intelectual. De allí la necesidad de propiciar una reflexión permanente en torno a qué tipo de personas están recibiendo y formando los programas académicos (coordinación académica CNA). No se trata únicamente de la calidad del currículo, del laboratorio, de la infraestructura, de la capacidad instalada o de los informes, sino de procesos de formación que permitan consolidar el proyecto de vida de los estudiantes y de sus familias. De esta forma, la calidad es un valor agregado en la formación y una manera de contribuir al desarrollo de la sociedad.

En torno a la noción de calidad, se reconoce que esta ha migrado de un enfoque centrado en los procesos e insumos a un enfoque de evaluación por resultados de cara al logro de los propósitos de las instituciones educativas y de los programas académicos (directivos CNA). De esta forma, se van dejando de lado modelos internos de aseguramiento de la calidad basados en la planeación, la gestión y el seguimiento, considerados como de primera generación, para dar paso a aquellos enfocados en los resultados de la evaluación como insumo para la toma de decisiones y para el análisis institucional. Por ello, desde un enfoque sistémico, “ya no se concibe a la evaluación para juzgar si las instancias están haciendo o no están haciendo, sino cómo

los procesos se articulan, cómo funcionan” (directora de calidad, universidad colombiana).

En Colombia y en Argentina existe la preocupación frente a la garantía de la autonomía universitaria, y por ello las instituciones educativas, sean estatales o privadas, velan por que esta no sea puesta en riesgo al momento de afrontar procesos relacionados con el aseguramiento de la calidad. Este tema ha sido objeto de debate en un número importante de países latinoamericanos, tanto así que ha llegado a afectar la forma en que se nombran tales procesos debido a que

las universidades son celosas de su autonomía y no estarían inclinadas a participar en los procesos de acreditación si ésta se viera comprometida. Este hecho es evidente en el caso argentino, donde se ha usado la denominación “evaluación institucional” y no “acreditación” por respeto a la autonomía, en particular de las instituciones públicas. (Landoni y Romero, 2006, p. 275)

Al consultar a los organismos evaluadores de ambos países acerca de la implementación de procesos tendientes a garantizar la calidad educativa, sus funcionarios afirman que se ha procurado respetar la diversidad de instituciones, su naturaleza, misión, objetivos y formas de gobierno con el fin de salvaguardar la autonomía universitaria, la identidad institucional y fortalecer el reconocimiento (interno y externo) de las comunidades académicas.



En relación con las universidades privadas que hicieron parte de este estudio, la mayoría reconoce que la autonomía universitaria se salvaguarda durante los distintos momentos conducentes a la evaluación y la acreditación institucionales. En otros casos, se señala que la autonomía universitaria se ve afectada cuando dichos procesos inciden en la misión, sea de forma evidente o no, en la creación de nuevas políticas, en las inversiones y en los procesos académicos al caer en la “burocracia de la calidad” por atender los requerimientos de los evaluadores externos (directivo universidad colombiana).

### **Prácticas y transformaciones institucionales asociadas a la calidad educativa**

Otro de los aspectos por los que indagó esta investigación se relaciona con las prácticas en torno a la calidad académica de universidades privadas y organismos evaluadores, en relación con procesos de acreditación y evaluación institucionales. En este sentido, se analizaron las formas concretas en que las instituciones ponen en marcha los procesos de evaluación y acreditación, los mecanismos y procedimientos utilizados para tal fin, así como los actores involucrados en dichos procesos. Por práctica se designa, en su sentido amplio:

la actividad transformadora del mundo (entendido éste como mundo natural y social; como naturaleza y sociedad). Dentro de este concepto de práctica cabe tanto la actividad transformadora de la naturaleza (el trabajo humano,

la producción material) como la actividad humana revolucionaria destinada a transformar el mundo social, las relaciones sociales. (Sánchez, 1997, p. 3)

Las prácticas, como acciones que influyen en la cotidianidad, pueden institucionalizarse, volverse rutinarias y reforzar situaciones preexistentes, pero también pueden ser innovadoras y transformadoras. Esto permite entender los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior argentina y colombiana como elementos capaces de permear la institucionalidad y provocar transformaciones en la vida universitaria. Es así como, a través del desarrollo de esta investigación, se comprenden los procesos afines al aseguramiento de la calidad en la educación superior como generadores de transformaciones internas que llegan a afectar las estructuras organizacionales de las instituciones privadas abordadas en los dos países.

Tanto los directivos de las universidades colombianas que hicieron parte de la muestra, como los directivos del CNA consultados, coinciden en que uno de los aportes más significativos del proceso de acreditación es la posibilidad que da la autoevaluación para crear planes de mejoramiento que apunten a resolver situaciones problemáticas y les permitan proyectarse en el corto y mediano plazo en el logro de sus objetivos. Así mismo, los entrevistados destacan que el proceso de acreditación posibilita alcanzar la coherencia institucional entre lo que se dice y lo que se hace, cultivando una cultura de la autorregulación y del mejoramiento continuo

que compromete a todas las instancias que hacen parte de la universidad. Según los informantes, esto ha permitido que en las instituciones se fomente una cultura en torno a la calidad, y se definan metas de desarrollo institucional a través de la evaluación permanente como insumo principal.

Es común encontrar que en las instituciones consultadas los procesos de evaluación institucional son generadores de procesos de evaluación periódicos con distintos alcances. Concretamente, en el caso de una de las universidades argentinas, en los últimos diez años se han realizado diversos procesos de evaluación internos que le permitieron recoger experiencia e información para preparar mejor su segunda autoevaluación.

Por otra parte, se evidencia que como resultado de la autoevaluación se han creado nuevas áreas y dependencias especializadas en las universidades, las cuales nacen a partir de la necesidad que establecen este tipo de procesos y que adquieren un carácter permanente en las estructuras organizacionales de la IES, con personal, equipos y presupuestos asignados para todo lo relacionado con el aseguramiento de la calidad, la evaluación institucional y la acreditación.

De igual manera, en los informes de evaluación interna de las instituciones educativas seleccionadas, se identifica como un rasgo característico y una práctica del ejercicio de autoevaluación, la participación de toda la comunidad educativa en estas actividades. Directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo, egresados y representantes del sector externo

son consultados a través de encuestas, entrevistas, grupos focales y reuniones, entre otros mecanismos que les permiten participar de estas acciones evaluativas, con el fin de identificar los procesos académicos y administrativos que soportan a la institución, así como la solidez institucional, el impacto y su reconocimiento. Otra de las prácticas identificadas en el desarrollo de estos procesos de aseguramiento de la calidad se relaciona con las actividades de divulgación, promoción y sensibilización que realizan las instituciones entre la comunidad académica. Boletines informativos (físicos y digitales), reuniones, encuentros, carteleras, afiches, páginas web y diversos mecanismos de comunicación se utilizan en torno al proceso.

A su vez, en las entrevistas realizadas a los directivos de las instituciones emergen otro tipo de prácticas relacionadas con el gobierno y la gobernanza de las IES, fruto de los procesos de aseguramiento de la calidad. Entre ellas se encuentra la implementación de procesos administrativos como el de la planeación estratégica y la concepción de planes de desarrollo que proyecten a la universidad en el tiempo, con objetivos centrados en la búsqueda y consolidación de la calidad educativa, que se conviertan en la guía y la pauta del accionar de la institución en aras de su desarrollo, en las áreas identificadas previamente como estratégicas y las cuales se implementan a partir de planes de acción específicos, entre otros aspectos.

En el caso de una de las universidades argentinas se puede apreciar que, según consta en el informe

de evaluación externa elaborado por la Coneau en 2019, producto de la autoevaluación se identificó en la institución de educación superior la necesidad de cambiar de manera paulatina el modelo de gobierno universitario que tenía, dado su carácter centralista, de tal modo que diera paso a un gobierno con mayor participación, lo que implicó varios esfuerzos en el desarrollo de una cultura del cambio, en términos organizacionales.

Las distintas fuentes consultadas dan cuenta de las formas en que los procesos de autoevaluación y evaluación externa han generado cambios internos y han orientado el crecimiento de las instituciones. Por supuesto, no son los únicos factores, ya que estos se articulan a las políticas institucionales, la planeación, el ideario y la proyección establecida por la universidad en sus distintas dimensiones.

### **Consideraciones finales**

El estudio de los discursos y las prácticas permitió evidenciar la noción de calidad educativa que subyace en los procesos de evaluación y acreditación institucionales de seis universidades privadas de Colombia y Argentina. De igual forma, se pudo establecer que de la concepción que se tenga acerca de calidad y de educación dependerán la comprensión y el alcance de la evaluación y la acreditación institucionales, así como la forma en que se apropien, o no, los resultados de ambas. Las cosmovisiones y los paradigmas que orientan la dirección, los rasgos propios de las distintas disciplinas y los niveles de formación presentes

en la universidad, entre otros aspectos, incidirán en una cultura de la calidad que responda en mayor medida, ya sea a criterios estandarizados, impositivos y normativos o, por el contrario, a perspectivas críticas, analíticas, dialógicas y participativas.

En la medida en que se incorporen en los distintos niveles de la institución mecanismos de evaluación (autoevaluación, evaluación externa), no entendidos bajo los criterios de los *rankings* o bajo una noción de tipo burocrático o autoritario, sino como una reflexión interior de la universidad sobre sí misma, se entenderá el concepto de la calidad educativa como un elemento que agrega valor y no solo como un sinónimo de excelencia (Tapia *et al.*, 2008) que se traduce en legitimidad para las instituciones. En Colombia, por ejemplo, la obtención de la acreditación institucional se ha convertido en un factor de reconocimiento y legitimidad para las universidades privadas, y cada vez cobra mayor relevancia para seleccionar dónde iniciar estudios por parte de los aspirantes y sus familias.

El análisis y la percepción de los actores consultados aporta al conocimiento de los sistemas universitarios de Colombia y Argentina, de sus políticas nacionales e institucionales en materia de calidad de la educación superior, y de las dinámicas y lógicas internas que en las universidades conducen al diseño e implementación de modelos de autoevaluación, a la conformación de sistemas internos de aseguramiento de la calidad y a lo que ellas mismas definen como mejora continua. Todo ello aporta a la existencia de una cultura de la

evaluación, con las particularidades propias que le imprime cada institución.

En este contexto se presentan tensiones entre los procesos de aseguramiento de la calidad y la autonomía universitaria; y surge un planteo sobre cómo la burocratización de las instituciones de educación superior y los sistemas de aseguramiento de calidad pueden desdibujar el sentido académico de la universidad y su objetivo principal en relación con su función social, la generación, producción y diseminación de nuevo conocimiento, y la formación de ciudadanos y profesionales capaces de construir sociedades inclusivas, equitativas y abiertas a la diversidad humana, que permita el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida con los procesos sociales del entorno.

Por otra parte, este estudio permitió evidenciar que la evaluación es una forma de investigación aplicada y, en este sentido, se rige por los mismos principios epistemológicos y metodológicos de toda investigación (Neirotti, 2005). En el contexto específico de la evaluación institucional se apunta a conocer el estado de los distintos procesos académicos, administrativos y de gestión que conforman una institución de educación superior.

La investigación realizada da cuenta de la manera en que las universidades que participaron en el estudio diseñaron e implementaron modelos de autoevaluación y emplearon metodologías de carácter mixto, cualitativo-cuantitativo, que integran el análisis de información a partir de las percepciones de la

comunidad interna y externa, así como de documentos y datos estadísticos que permiten emitir juicios de valor. Es común encontrar que el proceso se operacionalice en varias fases: una de tipo diagnóstico (conocimiento de la realidad institucional y su contexto); una de recolección de información documental y no documental (a partir de encuestas, matrices de análisis, realización de grupos focales, reuniones, revisión de documentos e información estadística, entre otros); una fase valorativa (construcción de juicios de valor a partir de los resultados de la evaluación); y la elaboración de los planes de mejora (autorregulación), todo ello a la luz de los lineamientos de los organismos evaluadores y la normativa existente en cada país, en diálogo con los propósitos misionales, el proyecto educativo, el modelo pedagógico y organizacional de cada institución.

Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto que el concepto de calidad en la educación superior suele relacionarse con insumos, productos, desarrollo tecnológico, máximo nivel de titulación de los profesores e infraestructura, entre otros aspectos. Pero ellos no resultan ser suficientes para abordar la calidad educativa de manera integral, y por ello es preciso cuestionarse sobre otros elementos como los aprendizajes, la formación académica de los estudiantes a su llegada a la universidad y a su salida: cuánto mejoró en actitud crítica, en habilidades sociales, en pensamiento creativo, por citar algunos elementos que podrían llegar a demostrar rasgos de calidad que van más allá de los indicadores cuantitativos medidos por los organismos



evaluadores y considerados por los gobiernos para determinar el nivel alcanzado por la educación en sus países.

## Referencias

- Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Circulación y recepción de la teoría del “academic capitalism” en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79). doi:10.14507/epaa.27.4368
- Buenfil, R. N. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini (Comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. UNSAM Edita de Universidad Nacional de General Sanmartín.
- Buenfil, R. N. (2007). *Análisis de discurso y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas, DIE. Instituto Politécnico Nacional.  
[https://www.uv.mx/blogs/uvi/files/2008/10/unidad-3\\_2buenfil.doc](https://www.uv.mx/blogs/uvi/files/2008/10/unidad-3_2buenfil.doc)
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). (2011). Anexo 11 de la Resolución 382/11.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). (2016). *Evaluación Institucional. Criterios y procedimientos para la evaluación externa*. Coneau. 1.<sup>a</sup> ed. ampliada.
- Congreso de la República. (1992). Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Bogotá (Colombia). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>

- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2020). Acuerdo 02 de 2020 por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. Bogotá (Colombia). [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-399567\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-399567_recurso_1.pdf)
- García, M. E. y Plazas, D. M. (2018). Educación superior en Colombia y neoliberalismo: una aproximación crítica a la política educativa para el aseguramiento de la calidad en el país. En M. García *et al.*, *Cuadernos de investigación en educación* (pp. 15-35). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); Corporación para la Educación y el Desarrollo de América Latina y el Caribe, CEDALC.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Assessment & Evaluation in Higher Education. *Defining Quality*, 18(1), 9-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Landoni, P. y Romero, C. (2006). Aseguramiento de la calidad y desarrollo de la educación superior privada: comparaciones entre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay. *Calidad en la Educación*, (25), 263-282. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n25.262>.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- López B., Á. (2014). El populismo como lógica hegemónica: una mirada a la perspectiva teórica elaborada por Ernesto Laclau. *Revista Hallazgos*, 22, 245-262.

- Ministerio de Educación. (1995). Ley de Educación Superior 24.251. Presidencia de la Nación. Buenos Aires (Argentina). [http://www.me.gov.ar/consejo/cf\\_leysuperior.html](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html)
- Miñana, C. y Rodríguez, J. (2002). La educación en el contexto neoliberal. Universidad Nacional de Colombia. [www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download\\_file/view/90/74/](http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/90/74/)
- Paradise, C. y Thoenig, J. C. (2017). *En busca de la calidad académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Pini, M. (2009) (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. UNSAM Edita de Universidad Nacional de General Sanmartín.
- Puiggrós, A. (1996). La educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101. <http://files.crisis-educativas.webnode.es/200000004-7bfo07de37/educacion%20neoliberal%20y%20quiebre%20educativo.pdf>
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En M. Feldfeber y N. Gluz (Coords.), *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos* (pp. 17-42). Clacso; Facultad de Filosofía y Letras-UBA. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180201025243/LasPoliticEducativas.pdf>
- Sánchez Vázquez, A. (1997). *El punto de vista de la práctica en la filosofía*. Anthropos Editorial.

- Sistema Nacional de Acreditación en Colombia. <https://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>. Bogotá, Colombia.
- Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional. Ficha de información institucional. <http://www.coneau.gov.ar/archivos/SIEMI/PresentaSIEMI.pdf>.
- Slaughter, S. y Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Southwell, M. (2020). Análisis político del discurso educativo o cómo hacemos cosas con palabras en educación. En M. E. García, D. M. Plazas y N. Arata (Eds.), *La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI. Abordajes desde la comunicación, la educación y la política*. Ediciones USTA, Universidad Santo Tomás; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Suasnábar, C. (2012). La larga marcha de una nueva/ vieja idea: de la 'calidad' como problema a la 'evaluación de la calidad' como forma de regulación. En A. Chiroleu, C. Suasnábar y L. Rovelli. *Política universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. IEC-Conadu. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación

educativa. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(46).  
Universidad de Antioquia.

Sverdlick, I. (2012). ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. *Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico de Noveduc.

Tapia, L., Mirttenbaum, J., Rodríguez, G., Mayorga, F., Salazar, C., Mariaca, G., ... De Sousa Santos, B. (2008). Debate sobre la universidad del siglo XXI. En *Pensar la sociedad. Desafíos actuales*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160304040311/cap2.pdf>

## **Sobre los autores**

### **Mónica Eliana García Gil**

Docente e investigadora adscrita a la Unidad de Gestión Integral de la Calidad Universitaria en la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Integrante de los grupos de investigación Gobernanza universitaria y gestión del conocimiento y Comunicación-Paz/Conflicto de la Universidad Santo Tomás (Bogotá).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9485-073X>

Correo electrónico: [monicagarcia@usantotomas.edu.co](mailto:monicagarcia@usantotomas.edu.co)

### **Magally Hernández Ospina**

Catedrática universitaria. Integrante del grupo de investigación Educación, Derechos Humanos y Ciudadanía de la Universidad Santo Tomás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8686-7681>  
Correo electrónico: [magallyhernandez@usanto-tomas.edu.co](mailto:magallyhernandez@usanto-tomas.edu.co)

### **Juan Ignacio Piovani**

Profesor titular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata y en varios posgrados de Argentina y de otros países de América Latina. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, Conicet, en el Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMecs), dependiente del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP-Conicet. Coordinador de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8774-3258>  
Correo electrónico: [juan.piovani@presi.unlp.edu.ar](mailto:juan.piovani@presi.unlp.edu.ar)

### **Mónica Marquina**

Investigadora independiente del Conicet con sede en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) Argentina. Profesora en Educación Comparada, Política Educacional, y Gobierno y Gestión de la Educación Superior (Universidad de Buenos Aires, UNTREF). Profesora en Educación Comparada y Política

Educacional (UBA, Untref). Exdirectora Ejecutiva del Programa de Calidad Universitaria (Secretaría de Políticas Universitarias, SPU) 2016-2018. Miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) de Argentina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5828-186X>

Correo electrónico: [mmarquina@untref.edu.ar](mailto:mmarquina@untref.edu.ar)

### **Daniela Perrotta**

Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente universitaria en la carrera de Ciencia Política en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora adscripta al Centro de Estudios en Ciudadanía, Estado y Asuntos Políticos (CEAP), a cargo del Observatorio de Integración Regional.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1060-5129>

Correo electrónico: [danielaperrotta@gmail.com](mailto:danielaperrotta@gmail.com)





# Índice temático

- Aseguramiento de la calidad: 15, 16, 17, 21, 35, 37, 41, 43, 51, 52, 53, 56, 57, 60, 69, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 91, 94, 95, 109, 121.
- Acreditación: 15, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 65, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 212, 127, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146.
- Acreditación institucional: 27, 28, 30, 32, 42, 43, 52, 58, 73, 77, 81, 82.
- Autoevaluación: 26, 27, 30, 31, 34, 35, 39, 42, 43, 53, 54, 58, 59, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 100, 102, 121, 139.
- Calidad: 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 882, 83, 84, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 102, 107, 109, 120, 121, 122, 127, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146.
- Calidad académica: 17, 51, 61, 73, 74, 77, 134, 135.
- Calidad educativa: 16, 18, 21, 22, 23, 33, 41, 61, 64, 66, 69, 72, 76, 77, 80, 81, 82, 84.
- Calidad de la educación superior: 24, 52, 56, 57, 69, 82, 109.
- Consejo Nacional de Acreditación (cna): 18, 42, 57.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau): 18, 26, 39, 41, 53, 54, 55, 56, 71, 74, 80, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 104, 112, 120, 121.
- Cultura de la evaluación: 82, 119.
- Discursos :15, 16, 17, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 43, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 81.

Educación: 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 30, 33, 39, 40, 43, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 109, 117, 121, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 142, 143, 145, 146.

Educación superior: 16, 17, 18, 21, 22, 24, 26, 27, 40, 43, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 62, 65, 67, 69, 74, 78, 80, 83, 83, 84, 91, 93, 94, 95, 109, 127, 129, 132, 134, 142, 143, 145, 146.

Evaluación institucional: 15, 16, 17, 18, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 52, 53, 54, 77, 79, 83, 96, 121.

Evaluación externa: 26, 30, 34, 35, 41, 42, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 80, 81, 82, 100, 121, 139.

Estudios de caso: 15, 25, 32, 43, 70)

Gobernanza: 30, 53, 80, 146.

Gobierno universitario: 41, 80.

Institución de educación superior: 40, 80.

Institución educativa: 34, 52.

Institución universitaria: 26, 54, 56.

Mejoramiento continuo: 72, 74, 78.

Mercado Común del Sur (Mercosur): 16, 18, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146.

Modelos de evaluación: 92.

Pares académicos: 57, 59.

Prácticas: 15, 16, 17, 21, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 61, 62, 63, 66, 68, 69, 70, 73, 77, 78, 80, 81, 93, 143.

Sistema de Aseguramiento de la Calidad: 56, 57, 74, 91.

Sistema Nacional de Acreditación: 56, 57.

Universidad: 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 53, 54, 55, 56, 61, 62, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 92, 93, 96, 97, 98, 104, 107, 108, 114, 116, 132, 141, 142, 143, 144, 145.

# Índice onomástico

- Adrogué, Cecilia: 23.  
Altbach, Philip: 24.  
Álvarez de Campos, Soledad: 119.  
Archenti, Nélica: 31.  
Barsky, Osvaldo: 23, 41.  
Brissón, María Eugenia: 116.  
Brunner, José Joaquín: 61.  
Buenfil, Rosa Nidia: 63, 73.  
Caballero, Carlos: 24.  
Cáceres, Pablo: 37.  
Camou, Antonio: 23.  
Casajús, Rocío: 109.  
Coppola, Natalia: 116.  
Corengia, Ángela: 23, 24, 30.  
Chiroleu, Adriana: 23.  
Dardot, Pierre: 66.  
De Vincenzi, Ariana: 23, 26, 33.  
Del Bello, Juan Carlos: 23.  
Emiliozzi, Sergio: 23, 24.  
Fernández, Norberto: 23, 24.  
Galindo, José Luis: 33.  
Galindo, Nora: 33.  
García, Ana: 23.  
García, Mónica Eliana: 68.  
Garatte, Luciana: 109.  
Gaviria, Alejandro: 24.  
Giménez, Graciela: 23.  
Gold, Michele: 33.  
Gómez, Julieta: 24.  
González, Luis Eduardo: 32, 34.  
González, Jorge: 33  
Green, Diana: 65.  
Guaglianone, Ariadna: 24, 26, 34.  
Harvey, Lee: 65.  
House, Ernest: 92.  
Krotsch, Pedro: 23.  
Laclau, Ernesto: 64.  
Landoni, Pablo: 76.  
Laval, Christian: 66  
Lemaitre, María José: 94, 95.  
Leslie, Larry: 61.  
López, Álvaro: 64.  
Marquina, Mónica: 92, 93, 96,  
99, 119.  
Mena, Rodrigo: 94, 95.  
Miñana, Carlos: 68.

## LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR

- Mulle, Verónica: 33, 34.  
Neave, Guy: 92.  
Negro, Mariano Damián: 24.  
Nosiglia, María Catalina: 24, 33, 34, 99.  
Orozco, Luis Enrique: 24, 33.  
Páez, Gustavo Nicolás: 24.  
Palamidessi, Mariano: 62.  
Paradeise, Catherine: 61.  
Perrotta, Daniela: 128, 129, 131, 132, 133, 139, 141, 144.  
Pini, Mónica: 63, 69, 71.  
Piovani, Juan Ignacio: 28.  
Pita, María: 23.  
Plazas, Diego: 68.  
Prati, Marcelo: 23.  
Puiggrós, Adriana: 23, 67, 68.  
Rama, Claudio: 23.  
Rhoades, Gary: 61.  
Rodríguez, José: 68.  
Romero, Carlos: 76.  
Rovelli, Laura Inés: 23.  
Saforcada, Fernanda: 22, 23, 69.  
Sánchez Vázquez, Adolfo: 77.  
Sandoval, Carlos: 38, 40.  
Slaughter, Sheila: 61.  
Southwell, Myriam: 63, 64.  
Stake, Robert: 31, 32.  
Stubrin, Adolfo: 22.  
Suasnábar, Claudio: 23, 62, 69.  
Sverdlick, Ingrid: 67.  
Tapia, Luis: 82.  
Thoenig, Jean Claude: 61.  
Toro, José Rafael: 24.  
Tenti, Emilio: 16.  
Unzué, Martín: 23, 24.  
Villanueva, Ernesto: 101, 102.  
Yin, Robert: 25.









COLEC-

CIÓN

440

SERIE

EDUCACIÓN

ESTA OBRA SE TERMINÓ  
DE EDITAR EN DICIEMBRE  
DE 2020, A LOS 440 AÑOS DE LA  
FUNDACIÓN DE LA UNIVERSIDAD  
SANTO TOMÁS DE COLOMBIA

EDICIONES

USTA

SERIE  
EDUCA-  
CIÓN

**E**ste libro problematiza el aseguramiento de la calidad de la educación superior en América del Sur y los procesos que de él se derivan, particularmente la evaluación y la acreditación institucionales. A partir de una investigación de carácter cualitativo, se ahonda en los discursos y las prácticas existentes en universidades privadas de Colombia y Argentina frente a la calidad educativa. Se analizan también las políticas para el aseguramiento de la calidad en tres dimensiones: la acreditación institucional en Colombia, la evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado en Argentina y la política regional de acreditación de calidad del Mercado Común del Sur (Mercosur), con las tensiones, negociaciones y búsqueda de consensos que han acompañado su surgimiento y desarrollo.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA  
UNIDAD DE GESTIÓN INTEGRAL DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

