

La dimensión europea en la evaluación de la calidad de la educación superior: ¿hacia una ideología mundial de la calidad vía 'transferencia internacional'?

Sonia Marcela Aranjó¹

Resumen: La evaluación de la calidad parece ser la expresión más clara de la internacionalización de la educación superior condensando, actualmente, la casi totalidad de los problemas propios de este sector de la educación a fines del siglo XX. El papel de diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales es fundamental en esta tarea. Ellos se ocupan de elaborar y diseminar información acerca de la especificidad de los sistemas en diferentes países y regiones, promoviendo y legitimando una "cultura" de la calidad que se extiende a los diversos sistemas educativos nacionales. En este trabajo se aborda el *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior en Europa* así como el proyecto sobre *Análisis Comparativo de Iniciativas de Certificación y Evaluación de la Calidad en la Educación Superior* en tanto constituyen dos iniciativas que, a nuestro entender, avalarían la hipótesis de la construcción progresiva de una ideología mundial de la calidad vía la transferencia internacional de principios metodológicos comunes como sustento de las actividades de evaluación promovidas en diferentes países.

Palabras-clave: Educación Superior Universitaria- Dimensión europea- Organismos gubernamentales y no gubernamentales- Transferencia internacional- Cultura de la calidad

Abstract: The quality evaluation seems to be the clearest expression in the internationalization of the higher education abridging, at the moment, almost the whole of the characteristic problems of this sector of the education at the end of the 20th century. The role of diverse governmental and non-governmental organisms is essential in this task. They are in charge of developing and spreading information about the specificity of the systems in different countries and regions, promoting and legitimating a "culture" of the quality that extends to the diverse national educational systems. In this paper is analysed the European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education as well as the project on Initiatives of Quality and Assurance and Assessment of Higher Education in Europe meanwhile they constitute two initiatives which, in our opinion, would endorse the hypothesis of the progressive construction of a world-wide ideology of the quality via the international transfer of common methodological principles as sustenance of the evaluation activities promoted in different countries.

Key-words: Higher Education- European Dimension- Governmentals and non-governmental organisms- International Transfer- Culture of the quality

El presente trabajo aborda uno de los temas que en los últimos años se ha convertido en objeto de políticas en diferentes países: la calidad de la educación y su evaluación. Su propósito es mostrar el carácter trans-nacional de las políticas de evaluación de la calidad educativa en el campo de la educación superior, el papel de los organismos internacionales en su transferencia así como la tendencia hacia la construcción de una ideología mundial de la calidad en este proceso. El primer apartado aborda algunas de las notas que caracterizan el ascenso del Estado Evaluador así como el papel de los organismos internacionales en la transferencia internacional de las acciones vinculadas con la evaluación de la calidad. El segundo y el tercero describen dos proyectos concretos que, en el contexto europeo, permiten ejemplificar la modalidad de ope-

ración de dichos organismos al mismo tiempo que vislumbrar la progresiva construcción de una visión particular de la calidad educativa. Nos referimos al *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior en Europa* y al proyecto sobre *Análisis Comparativo de Iniciativas de Certificación y Evaluación de la Calidad de la Educación Superior*. El cuarto intenta ir más allá de los objetivos explícitos de los proyectos mencionados, caracterizando qué se transfiere en este proceso así como la noción de calidad que se pretende construir y legitimar. Finalmente, las conclusiones remiten a los estudios comparativos como unas de las vías que contribuirá a avanzar en la comprensión de las tensiones entre lo general y lo particular en el marco de un escenario cada vez más globalizado e interdependiente del que no pueden sustraerse los sistemas educativos contemporáneos.

1 El presente trabajo es un avance del proyecto de investigación "La evaluación de la calidad de la educación superior universitaria. Una perspectiva comparada". Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Proyecto de tesis de doctorado. UNED/Madrid. Director: Dr. Juan Manuel Moreno Olmedilla.

1. La evaluación de la calidad de la educación superior: una perspectiva de análisis

La evaluación siempre ha sido un capítulo importante en el ámbito de la Didáctica como disciplina. En efecto, desde diferentes perspectivas didácticas construidas en diversos contextos históricos es posible reconocer distintas

formas de llevar a cabo la actividad de evaluación según la finalidad, y los presupuestos teóricos y éticos en los que se sustentan. Sin embargo, una de las notas que ha atravesado la diversidad de planteos es que casi siempre se centró en la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Actualmente, la *evaluación* aparece asociada al problema de la *calidad educativa*. Esta particular articulación conlleva la necesidad de superar el nivel áulico como ámbito de referencia por excelencia para su concreción.

Así, el abordaje de la evaluación de la calidad lleva a ampliar los límites de la reflexión didáctica, obligando a incursionar en el espacio de la construcción y de transferencia de políticas pues se incorpora en la gestión de las instituciones escolares y de los sistemas educativos nacionales en su conjunto. Esto es así porque la evaluación de la calidad de los diferentes tramos de la escolaridad formal es una de las prioridades en las agendas educativas de diferentes organismos internacionales y, por ende, objeto de múltiples acciones en diversos estados nacionales. Sin ánimo de reducir la reflexión didáctica a este tipo de análisis, entendemos que el mismo permite vislumbrar el currículum y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula teniendo en cuenta los contextos más amplios que los condicionan, y otorgan significado.

Tal como está esbozado en el título, la educación superior no constituye una excepción en esta 'obsesión' por la

calidad y su control. En la última década se ha convertido en el nuevo "metadiscurso" y el "campo de batalla" de la enseñanza superior. Es objeto de debates y luchas en la mayoría de los países reconociéndose, actualmente, más de 70 organismos que ejercen el control de la calidad en sus sistemas nacionales de educación superior².

El ascenso del *Estado Evaluador* implica una nueva construcción social en la relación Estado-Sociedad-Educación Superior³. Desde el punto de vista de la producción académica, ha puesto en cuestión la dicotomía maniqueísta de los estudios comparativos en educación desde 1930, asentados en la división entre sistemas centralizados y descentralizados⁴. No obstante, en el marco de la tradición político-administrativa de los sistemas de educación se producen cambios en las relaciones de poder según las políticas y prácticas promovidas desde el Estado. Veamos la situación de dos países cuyas tradiciones han sido emuladas por otros —e inclusive por espacios regionales—. En países con una tradición centralizada, esto es, con una amplia regulación de las actividades de la institución universitaria —Francia como ejemplo paradigmático— el Estado Evaluador es visto como el tránsito desde una modalidad de *control estatal* a otra de *supervisión estatal* en la cual la progresiva eliminación del control detallado desde el centro otorga más autonomía en el proceso interno de gestión de las instituciones universitarias. Ello trajo aparejada la eliminación de marcos legales muy específicos y su reemplazo por otros más amplios. Como contrapartida, en países con tradición descentralizada —Gran Bretaña como ejemplo paradigmático—, es percibido como una restricción de la autonomía académica en el nivel institucional puesto que tanto la *rendición de cuentas* ante los distintos grupos de interés internos y externos —*stakeholders*— como la ligazón directa entre productividad y financiación, incluyen un marco homogéneo definido desde instancias de coordinación central. A diferencia de otros países europeos, en Gran Bretaña se observa el recurso a la legislación —*juridification*— lo cual implica utilizar la sentencia legal para hacer cumplir, bajo amenaza de pena, aquello que resultaría inaceptable vía procesos de negociación.

2 Véase J. Brennan. "Autorité, légitimité et changement: la progression de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur", en *Gestion de l'enseignement supérieur*. Vol. 9, Nro. 1, Marzo 1997.

3 Un análisis más completo de las implicancias del Estado Evaluador a fines de los '70 y principios de los '80 puede encontrarse en G. Neave y F. van Vught. *Prometeo encadenado*. Estado y Educación en Europa. Gedisa, España, 1994. Sin embargo, cabe destacar que el control de la calidad no es un problema nuevo. F. van Vught (1993, 1995) y P. Massen (1997) reconocen dos modelos puros en el control de calidad en las universidades europeas: el francés y el británico. El primero, dependiente de la autoridad eclesiástica y arquetipo de control externo de la calidad. El segundo, de autorregulación (*self-governance*), y expresión de lo que actualmente se denomina revisión por pares o evaluación por iguales (*peer review*). En el modelo francés, una autoridad externa decidía qué podía estudiarse y quién podría enseñar; en el inglés, el poder para decidir estaba centrado en el propio cuerpo de profesores. Según dichos autores estos modelos surgidos en la Edad Media habrían construido las bases estructurales sobre las cuales está sedimentando el que comenzó a implantarse y generalizarse —con múltiples y variadas modificaciones— en la década de los '80. Para una visión más completa del modo como fue incorporándose la evaluación en el siglo XIX y sus variaciones con las políticas de evaluación

de la calidad en la educación superior universitaria durante la última década, véase P. Maassen "Quality in European Higher Education: recent trends and their historical roots", en *European Journal of Education*. Vol. 32, Nro. 2. 1997. pp. 111-127. F. van Vught. *Management for Quality. How higher education institutions can combine the intrinsic and extrinsic aspects of quality*. OCDE, CERI/IMHE. 1995. pp. 1-18.

4 Véase G. Neave. "On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988", en *European Journal of Education*. Research, development and policies. Vol. 23, Nros. 1 y 2. 1988. pp. 7-23.

Desde el punto de vista de su impacto en los sistemas de educación superior, el Estado Evaluador introduce un nuevo lenguaje en el cual términos⁵ provenientes del mundo de los negocios suponen la transferencia al mundo universitario de la gestión de la calidad total (*Total*

Quality Management/TQM) utilizada como estrategia de innovación en la industria, erosionando las creencias y los valores más arraigados –libertad de cátedra y búsqueda desinteresada del conocimiento– en la tradición universitaria. En efecto, la búsqueda de fuentes alternativas de financiación ante los límites impuestos a la inversión pública en educación, la necesidad de encontrar una mayor articulación

entre los currículos y las demandas del mercado laboral así como de responder a economías basadas en el desarrollo científico-tecnológico, redefinen la autonomía universitaria y el papel de los universitarios en la toma de deci-

siones, acentuando valores e ideales ligados a las *cualidades extrínsecas* de la educación superior.

Se trata de reformas etiquetadas como gerencialismo (*managerialism*) o nueva gestión pública (*new public management*) en las que la universidad es considerada como

una *empresa corporativa* reemplazando la concepción de la universidad como una institución pública estatal o como una institución cultural. Las ideas de la “nueva gestión pública” enfatizan los resultados y la productividad, combinando una serie de principios para lograr una mayor eficiencia en la búsqueda del interés público. El presupuesto es que si las

Desde el punto de vista de su impacto en los sistemas de educación superior, el Estado Evaluador introduce un nuevo lenguaje en el cual términos⁵ provenientes del mundo de los negocios suponen la transferencia al mundo universitario de la gestión de la calidad total (*Total Quality Management/TQM*) utilizada como estrategia de innovación en la industria, erosionando las creencias y los valores más arraigados –libertad de cátedra y búsqueda desinteresada del conocimiento– en la tradición universitaria.

instituciones estatales son provistas con metas formuladas claramente, y un conjunto de incentivos y sanciones vinculadas a sus desempeños, la eficiencia incrementará. En síntesis, la universidad es una empresa corporativa en la industria del conocimiento, en búsqueda de la eficiencia como valor central, focalizada hacia la orientación del consumidor a través de una adecuada gestión de personal que garantice todo ello⁶. Esta concepción como fundamento ideológico del Estado Evaluador se generaliza en los diferentes países, obviando la complejidad de los sistemas de educación superior en términos del entrecruzamiento y superposición de diferentes culturas en el proceso de producción-reproducción de este subsistema educativo. Nos referimos a la cultura propia de *disciplinas particulares*, a las creencias propias de los *establecimientos universitarios*, de los *sistemas de educación superior* y hasta de la *profesión académica*.

Así, la evaluación de la calidad parece ser la expresión más clara de la *internacionalización* de la educación superior condensando, actualmente, la casi totalidad de los problemas propios de este sector de la educación a fines del siglo XX. Como lo expresáramos en el inicio de este trabajo, el papel de diversos organismos internacionales es fundamental en esta tarea. Ellos se ocupan de elaborar y diseminar información acerca de la especificidad de los sistemas en diferentes países y regiones, promoviendo y legitimando una *cultura de la calidad* que se extiende a los diversos sistemas educativos nacionales con independencia de las condiciones y tradiciones locales de los países receptores. Participan de un proceso de *transferencia internacional*, esto es, de la *migración internacional* de formas

5 Nos referimos a conceptos que operan como criterios prioritarios en la implementación de políticas educativas en la educación superior, y que dan lugar a la creación de agencias especializadas encargadas de su implementación: control de calidad (quality control), certificación de calidad (quality assurance), auditoría de calidad (quality audit), acreditación (accreditation), eficacia (effectiveness), eficiencia (efficiency), rendición de cuentas (accountability), estándares (standards), desempeño (performance), entre otros.

6 Esta perspectiva contradice los planteamientos de la universidad como institución compleja y las metáforas utilizadas para describir su funcionamiento tales como “anarquías organizadas”, “fangozas canchas de fútbol con fines múltiples”, “situaciones de basurero” o “instituciones de base pesada”. Véase B. Clark. El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM. 1983. Esta perspectiva resulta particularmente fértil para dar cuenta de los procesos de cambio en la universidad. Para el caso de los cambios curriculares véase S. Araujo. Curriculum universitario: notas para su diseño, evaluación e innovación, en Revista de Educación. AGCE, Año XII, Nro. 22, 1994, pp. 81-94. S. Araujo. “Impacto de las políticas universitarias en el cambio curricular. El caso de la UNC en el período 1984/1988”, en Espacios en Blanco. Serie Indagaciones. Nro. 2, Junio de 1995. pp. 27-48

académicas, migración que no constituye un proceso novedoso puesto que puede detectarse a lo largo de la historia en la estructuración y desarrollo de la educación superior. Esta transferencia para la incorporación de cambios puede adoptar dos vías: la *imposición externa* o la *importación voluntaria* (Clark, 1983). En tal sentido, referirnos a este proceso como simple emulación sería desconocer que «*sociedades ricas frecuentemente han exportado sus formas de educación superior como parte de sus esfuerzos de control, gobierno, explotación o asistencia.*» (Jones, 1992).

Los organismos internacionales construyen una visión de lo que se considera un *sistema de educación superior desarrollado* que se exporta a diferentes latitudes. En el caso que nos ocupa, al mismo tiempo que transfieren políticas y prácticas de evaluación de la calidad en la educación superior, contribuyen a construir una manera particular de concebir una educación de calidad. En este proceso juegan un papel central la organización de actividades tales como *seminarios, workshops, estudio de casos, publicaciones, entrevistas, grupos de trabajo, auditorías, bases de datos, conferencias, misiones en diferentes países* así como la utilización del *financiamiento* para impulsar reformas en una dirección preestablecida⁷.

En el próximo apartado describiremos el *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior en Europa* así como el proyecto sobre *Análisis Comparativo de Iniciativas de Certificación y Evaluación de la Calidad de la Educación Superior* en tanto que -por su amplitud y alcance- avalarían la hipótesis de la *construcción progresiva de una ideología mundial de la calidad vía la transferencia internacional de principios metodológicos comunes como sustento de las actividades de evaluación promovidas en diferentes países*. Esta descripción contribuirá, a su vez, a establecer algunas conclusiones preliminares respecto de qué es lo que efectivamente se impulsa en este proceso.

7 En este caso cabe tomar como referencia a M. Carnoy (1999) quien afirma que la globalización ha tenido su impacto más directo sobre la educación en términos de lo que denomina reformas financiero-dependientes, en las que el vehículo por excelencia ha sido el Banco Mundial. Este centra su atención en la necesidad de extender la educación y de aumentar su calidad, pero en un contexto de recursos públicos limitados para la educación. Entre otras estrategias concretas, recomienda: 1) desviar fondos públicos para la educación superior desde los niveles superiores a los inferiores en el sistema educativo; 2) extender la educación superior y la secundaria por medio de una creciente privatización de las mismas; 3) reducir el gasto por alumno en países con ratios profesor-alumno altas (inferiores 1:40) aumentando el número de alumnos por aula; y 4) incrementar la calidad de la educación a través de reformas centradas en la eficiencia, de coste reducido o nulo, como la descentralización.

2. Características del Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior

En 1991 el Consejo de Ministros de la Educación, bajo la presidencia neerlandesa, decidió emprender una serie de acciones para reforzar la evaluación de la enseñanza superior en Europa:

- Un estudio comparativo de los métodos de evaluación utilizados en diferentes estados miembros de la Comunidad Europea;
- La realización de algunos proyectos pilotos;
- La puesta en práctica de mecanismos destinados a reforzar la cooperación europea en materia de evaluación, teniendo en cuenta la experiencia adquirida.

En ese momento, si bien el problema de la calidad era el centro de las preocupaciones, pocos países habían puesto en práctica una evaluación sistemática de su enseñanza superior. En tal sentido, las finalidades del *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior*⁸ fueron:

- Sensibilizar con respecto a la necesidad de incluir la evaluación en la enseñanza superior;
- Enriquecer los procedimientos de evaluación a nivel nacional;
- Favorecer el intercambio de experiencias; y
- Brindar una *dimensión europea* a la evaluación.

La implementación del Proyecto Piloto Europeo se efectivizó en los 15 estados miembros de la Unión Europea⁹, Islandia y Noruega¹⁰ durante el período comprendido entre noviembre de 1994 y junio de 1995. Se llevó a

8 La Comisión realizó un estudio de los métodos de evaluación practicados en los Estados miembros. Para ello se asoció con el Comité de Enlace de la Conferencia de Rectores, la Conferencia de Rectores Europeos y la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior. El grupo de trabajo -formado por representantes de los Estados miembros, de la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior, de la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico y de la Conferencia de Rectores- se reunió en sucesivas oportunidades para analizar el estudio y la posibilidad de llevar a cabo un proyecto piloto.

9 Los países miembros de la Comunidad Europea fueron: Portugal, España, Francia, Reino Unido, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Luxemburgo y Suecia.

10 Los países EFTA-EEA participaban de los programas ERASMUS y COMETT, y como el Acuerdo sobre el Espacio Común Europeo (EEE) prevé su participación en todos los programas de educación y de formación

cabo en 46 establecimientos universitarios y no universitarios pertenecientes a los distintos países participantes, y su ámbito fue la evaluación de la enseñanza teniendo en cuenta el impacto de las actividades de investigación en ella, en dos campos disciplinarios: *ingeniería*, por un lado, y *ciencias de la información y de la comunicación o arte/diseño*, por el otro. El proyecto no se centró en la evaluación de la calidad de la gestión ni de las estructuras de las instituciones; tampoco fueron evaluados los procedimientos de mejora de la calidad en el seno de las instituciones.

Cabe señalar que, tal como se expresa en diversos informes, *"el proyecto no tenía por meta clasificar o comparar los establecimientos evaluados; no se apuntaba a crear en Europa un sistema de evaluación único, pero sí desarrollar simultáneamente, en cada país, una cultura de la evaluación, testando un método común, abierto a adaptaciones nacionales."*¹¹

Así, la metodología utilizada respondió a principios comunes de los cuatro sistemas de evaluación más desarrollados cuando se inició la preparación del proyecto: *Francia, Reino Unido, Países Bajos y Dinamarca*¹². Estos principios metodológicos debían sustentar las actividades de evaluación en los diversos países e instituciones de educación superior:

- Autonomía e independencia de los procedimientos y de los métodos de evaluación tanto con relación al poder político como con relación a los centros de enseñanza superior;

de la Comunidad Europea, se incluyeron a partir de 1995.

11 Véase European Commission. "Projet Pilote Européen pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur". Rapport Européen. Education, Training & Youth. 1995.

12 En el caso de Francia, el Comité Nacional de Evaluación de los establecimientos públicos con carácter científico, cultural y profesional (CNE), fue creado en el año 1984. En los Países Bajos, en el año 1988 la Asociación de Cooperación de Universidades (VSNU) comenzó a implementar programas de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, y dos años más tarde el Consejo HBO inició un programa de evaluación de las instituciones de enseñanza superior no universitaria. En Gran Bretaña, se reconocen tres organismos antes de la reestructuración efectuada que los suprimió y reemplazó en la década de los '90: el Consejo de Títulos Universitarios Nacionales (CNA), desde 1964 a 1993, encargado de validar los estudios ofrecidos por las universidades; la Unidad de Auditoría Académica (AAU) del Comité de Vicerrectores y Rectores (CVCP) representante de las universidades, fue creada luego del Informe Reynolds de 1986 y de las conclusiones de la comisión de la encuesta gubernamental sobre las disposiciones destinadas a garantizar la calidad de la enseñanza presidida por Norman Lindo de 1985; y el Cuerpo de Inspectores de su Majestad (HMI), herencia del siglo XIX, relacionado con la

- Autoevaluación;
- Evaluación externa por un grupo de pares (grupo de expertos) y visitas *in situ*;
- Publicación de un informe de evaluación.

Los objetivos, el método y la organización del proyecto fueron definidos en una guía metodológica en la cual se detallan la evaluación interna y externa, así como la composición y las responsabilidades de los diferentes grupos implicados a escala nacional.

El proyecto coloca en un lugar clave a la *autoevaluación* puesto que: a) es una actividad que proporciona un análisis autocrítico completo de la enseñanza en la disciplina que se está evaluando; b) está preparada por quienes están en mejor posición para juzgar las debilidades y fortalezas de la institución; c) proporciona una información de conjunto del departamento y la institución así como de su compromiso con respecto a la 'calidad'; y d) capacita a los miembros del equipo externo —grupo de expertos— a identificar las áreas clave que pueden requerir atención especial durante la visita. Cabe señalar que para facilitar la comparación de la implementación de la metodología en diferentes contextos fue diseñada una *lista de comprobación* que pondera y exalta los aspectos a ser evaluados. En efecto, incluye una serie de indicadores con respecto a determinadas variables que deben ser tenidos en cuenta a la hora de realizar la autoevaluación del programa: *Contexto institucional; Metas y Objetivos; con respecto al programa evaluado se incluye el estudio de su organización, de las prácticas de enseñanza y estudio, y de la evaluación de los alumnos en cuanto a exámenes, tasas de éxito, de retraso y de abandono; Atención y participación de los alumnos así como la inserción de los graduados en el mercado laboral; Personal y gestión de los recursos humanos; Instalaciones; Gestión de la Calidad; Relaciones externas; y Puntos fuertes y débiles en el que se incluyan comentarios de la unidad evaluada sobre el informe de autoevaluación y sus planes para remediar las debilidades identificadas.*

A la autoevaluación le sigue la actividad de *evaluación externa* a cargo de un grupo de expertos compuesto de alrededor de cinco personas, aún cuando este número podía variar según las características de cada país¹³. En esta ins-

formación de profesores. En el año 1991 se crean tres nuevos organismos: el Consejo de Calidad de la Enseñanza Superior (HEQC), el Consejo de financiación de la Educación Superior (HEFC) y el Consejo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (NCVQ). En Dinamarca, en el año 1992 se creó el Centro de Evaluación (Evalueringscenteret), organismo de carácter independiente financiado por el Ministerio de Educación.

13 Se propone la siguiente constitución del grupo de expertos: un presidente que no ha tenido conexión

tancia se aconseja proceder a la evaluación del informe de autoevaluación de la institución; hacer explícito el marco de referencia de cada uno de los expertos y formular 'términos de referencia' aceptables para el grupo. Se enfatiza la necesidad de *considerar como punto de partida de la evaluación, las metas y los objetivos formulados por los departamentos, evitando imponer criterios o normas desde el exterior*¹⁴.

El *informe*, elaborado según el informe individual de la totalidad de los integrantes del grupo de pares, se realizaría sobre la base del formato y la estructura de la guía de autoevaluación. Dicho informe sería remitido a la institución para evitar errores sobre los hechos registrados o para que puedan añadirse comentarios adicionales.

Como ya se expresara, y según la intencionalidad explícita, el proyecto piloto no tuvo la intención de crear un sistema de evaluación único conducido por una estructura burocrática a nivel europeo. Sin embargo, la organización evidencia un despliegue de esfuerzos conjunto en el que están directa o indirectamente involucrados un sinnúmero de países e instituciones de educación superior a través de la participación de distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales en su planificación y gestión. En este sentido es importante destacar la participación de expertos de evaluación de cada país así como la inclusión de observadores en el *Grupo Consultivo*, encargado de asistir a la Comisión Europea en el seguimiento del proyecto. Estos últimos son representantes del Comité de Enlace de la Conferencia de Rectores, de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE), de la Asociación europea de instituciones de educación superior (EURASHE), del Consejo de Europa, de la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), del Centro para la Enseñanza Superior de la Organización de las Naciones Unidas (CEPES) para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de ETUCE, del Comité Sindical Europeo de la Educación y de ESIB (Unión Nacional de Estudiantes en Europa)-. A esta estructura organizativa

con las instituciones que hay que visitar. Se requiere de ella experiencia sobre gestión de las universidades u otras instituciones de enseñanza superior, y un amplio conocimiento de la evolución que ha tenido la enseñanza superior en los últimos años; dos expertos del ámbito académico; un experto del área de empleo -graduados y/o miembros de asociaciones profesionales-; por lo menos un experto de otros países participantes que domine el idioma y tenga un conocimiento profundo del sistema de enseñanza superior del que se trate; una secretaria responsable de organizar el trabajo del grupo de expertos y de preparar el informe; y, en algunos casos, especialistas con experiencia en campos particulares como, por ejemplo, en diseño de planes de estudios. Comisión Europea. *Proyectos Piloto Comisión Europea. Proyectos Piloto Europeos para la evaluación de la calidad en la enseñanza superior. Guía para las instituciones participantes*. Noviembre de 1994.

que legitima las acciones a través de estructuras complejas y envolventes, se agrega otra en la que los diferentes países emergen con una posición más privilegiada que otros en el diseño e implementación del proyecto. Así, el *Grupo de Gestión* que elaboró la metodología y garantizó el intercambio de experiencias estuvo constituido por un pequeño grupo de expertos provenientes de agencias de evaluación de Dinamarca, Francia, Países Bajos y Reino Unido a quienes se agregaron representantes de Alemania, Portugal y Noruega. El *Secretariado* fue compartido por Dinamarca y Francia. Finalmente, la constitución de un *Comité Nacional* en cada país -compuesto por representantes de las autoridades nacionales, de la comunidad académica y de los sectores profesionales correspondientes a las disciplinas evaluadas- y del *Comité Europeo* -integrado por los Presidentes y Secretarios de los Comités Nacionales y por miembros del Grupo de Gestión- fueron las dos instancias comprometidas con la elaboración de los informes nacionales y europeo, respectivamente.

Además del origen de la experiencia piloto que remite al contexto europeo, algunas de las recomendaciones contenidas en los informes nacionales también se orientan en el sentido de la extensión de una ideología de la calidad. En este sentido, se destaca aquella en la que se acuerda la necesidad de continuar con el proyecto a través de la *constitución de una red* así como la conveniencia de incluir como *observadores* a representantes de otros países europeos que tienen diferencias en cuanto a la regulación de sus sistemas de enseñanza superior.

"...numerosos informes han solicitado que la colaboración iniciada se continúe bajo la forma de una *red*. Esta red europea tendría como responsabilidad reunir a los responsables de las agencias europeas de evaluación que ya existen o que están por crearse, así como los presidentes de los Comités nacionales de los países que no están preparados para establecer una evaluación sistemática. Además, podría ser oportuno incluir, como *observadores, representantes de otros países europeos (como Suiza, los países de Europa central y oriental)*, entendiendo que estos países no están en el mismo estado en la regulación de su sistema de enseñanza superior y que no tienen las mismas necesidades ni las mismas prioridades. *El objetivo esencial de la red sería favorecer el intercambio y la difusión de las experiencias y de las evoluciones metodológicas.*"¹⁵ (El énfasis es nuestro)

14 Para la visita en el terreno se pautan una serie de reuniones con las autoridades de la universidad, con el grupo de autoevaluación, con los representantes del cuerpo de alumnos; con los miembros

3. Características del proyecto *Análisis Comparativo de Iniciativas de Certificación y Evaluación de la Calidad en la Educación Superior*

Este análisis fue iniciado por la Comisión Europea como un estudio suplementario a la implementación del Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Superior. El objetivo del estudio comparativo consistió en *describir las iniciativas gubernamentales y no gubernamentales en Europa en el campo de la evaluación de la calidad en la educación superior, y analizar los objetivos y métodos aplicados en diferentes proyectos con el propósito de descubrir similitudes y diferencias así como la complementariedad entre proyectos*¹⁶. Las organizaciones incluidas en el análisis están todas implicadas a través de experiencias de evaluación a nivel europeo y participaron como observadoras en el Proyecto Piloto reseñado anteriormente. Dichas organizaciones fueron: OCDE, UNESCO, Consejo de Europa, la Asociación de Universidades Europeas, el Comité de Enlace de la Conferencia de Rectores y la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior.

La información relevada en este caso permite dar cuenta del impulso otorgado a la evaluación de la calidad en organismos que en Europa tienen diferente composición, trayectoria y finalidad.

El Centro para la Investigación y la Innovación en la enseñanza (CERI) de la OCDE¹⁷, lanzó en el año 1969 el Programa sobre gestión de los establecimientos de la enseñanza superior (IMHE, Institutional Management in Higher Education). Los principales objetivos del Programa han sido: a) aumentar la calidad profesional de la gestión de los establecimiento de enseñanza superior por medio de la investigación, de la formación y del intercambio de información; y b) fomentar la difusión de los métodos y las técnicas de gestión. En este marco comenzó a desarrollarse en el año 1992 el proyecto *Evaluación y proceso de toma de decisiones* en tres países europeos (Francia, España y Alemania) y en 1995 el proyecto *Gestión de calidad, Evaluación de Calidad y proceso de toma de decisiones*. Cabe señalar que, a través de este programa, la OCDE promueve la diseminación y el intercambio de información sobre cuestiones vinculadas a la gestión

de la educación superior, incluyéndose el tema de la calidad.

Otra de las instituciones estrechamente vinculada con la gestión de la calidad es la UNESCO a través del Centro para la Enseñanza Superior (CEPES) como organismo responsable en Europa de tareas de evaluación y acreditación. Su tarea se ha concentrado en el desarrollo de proyectos para crear un marco ligado al fomento de la calidad de la educación superior, fundamentalmente en países de Europa Central y Oriental. Su propósito es asistir a los países en el desarrollo de bases legales así como en la creación de un marco institucional y de procedimientos operativos en el campo de la evaluación y acreditación institucional.

La UNESCO creó el Grupo Europeo de Evaluación Académica (EGAA) con el propósito de lograr una mayor cooperación de los países de Europa Central y Oriental con los de Europa Occidental. Sus propósitos son: a) el análisis comparativo de los criterios y procedimientos de evaluación de la enseñanza superior; b) colaborar en la definición de criterios de excelencia compatibles con el cuadro de los sistemas de enseñanza superior europeos; y c) desarrollar los medios necesarios para aplicar la Convención sobre el reconocimiento de los Estudios, Diplomas y Títulos concernientes a la enseñanza en la región europea.

También el Consejo de Europa (1949) tiene como propósito asistir a los países de Europa Central y Oriental en los procesos de reforma de la educación superior atendiendo los aspectos legales, estructurales y organizacionales, pero no los metodológicos.

La Asociación de Universidades Europeas (1959) representa a instituciones individuales y tiene como función ofrecer una plataforma para el intercambio de información entre sus miembros. Su objetivo a corto plazo es ayudar a desarrollar e institucionalizar la evaluación de la calidad en el nivel institucional. En el largo plazo pretende desarrollar una cultura común sobre la evaluación de la calidad en las universidades europeas.

El Comité de Enlace de la Conferencia de Rectores (1973) pretende lograr el intercambio de información sobre el grado de desarrollo en el área de la evaluación de la cali-

del personal; con los representantes de diferentes comités según los contextos nacionales y las tradiciones educativas -por ejemplo, comité de currículos, comité de exámenes. A ello se agrega la organización de encuentros 'puertas abiertas', la visita de las instalaciones, a las aulas de clases para observar el desarrollo de la enseñanza, y finalmente, la reunión con las autoridades de la universidad para dar a conocer las impresiones recogidas durante la visita.

15 Véase Véase European Commission (1995) "Projet Pilote Européen pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur". Rapport Européen. Education Training & Youth. P. III.

16 Véase European Commission. Sócrates. Initiatives of Quality and Assurance and Assessment of Higher Education in Europe. Education Training & Youth. 1995.

17 En virtud del artículo primero de la Convención firmada en París en 1960, la OCDE tiene por objetivo promover políticas tendientes a: "a) realizar la más fuerte expansión de la economía y el empleo y una progresión del nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera, y contribuir a una sana expansión de la economía mundial; b) contribuir a una sana expansión económica de los países miembros, así

dad en la educación, intentando constituir un espacio para el intercambio de información entre sus miembros.

Finalmente, la *Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior* (Eurashe-1990) es una organización que representa intereses de los miembros del sector extrauniversitario de educación superior. Está integrada por presidentes, directores y rectores de instituciones de educación superior en Europa, y sus miembros han participado de evaluaciones de instituciones o disciplinas a nivel europeo.

Más allá de la descripción de las tareas desarrolladas, interesa señalar las conclusiones de este estudio comparativo: si bien hay diferencias entre los organismos en cuanto a los puntos de partida, a las áreas geográficas en las que actúan, y a los objetivos y actividades desarrolladas, también presentan puntos de convergencia. En este último sentido se afirma:

"Todos están de acuerdo en los elementos centrales del proceso de evaluación de la calidad. El *método* aplicado en una evaluación consistiría de: autoevaluación preparada por las instituciones participantes o programas de estudio, revisión de pares por parte de expertos en el campo evaluado y presentación de un informe. El método es aplicado en diferentes actividades, tanto si se trata de actividades de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje como de los mecanismos establecidos en las instituciones."¹⁸ (*El énfasis es nuestro*)

como en los países no miembros, en vías de desarrollo; c) contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales". Los países miembros originarios de la OCDE son: Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía. Los siguientes países han devenido ulteriormente miembros por adhesión a lo anterior: Japón (28 de Abril de 1964), Finlandia (28 de Enero de 1969), Australia (7 de Junio de 1971), Nueva Zelanda (29 de Mayo de 1973), México (18 de Mayo de 1994), República Checa (21 de Diciembre de 1995), Hungría (7 de Mayo de 1996), Polonia (22 de Noviembre de 1996) y Corea (12 de Diciembre de 1996). La Comisión de Comunidades Europeas participa en los trabajos de la OCDE. En *Gestion de l'enseignement supérieur*. Publicación trimestral. OCDE.

18 Véase European Commission. *Sócrates. Initiatives of Quality and Assurance and Assessment of Higher Education in Europe*. op.cit. p. 24.

4. ¿Transferencia de principios metodológicos o incorporación del mercado?

Como habíamos sostenido en el inicio, los múltiples esfuerzos organizativos reseñados evidencian que la evaluación de la calidad es una prioridad en la agenda actual de la educación superior. En Europa Occidental, el paso de una educación de élite a una educación de masas junto a los recortes en la financiación de la educación pública, dio lugar a una política agresiva en la que diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales han jugado un rol protagónico en su disseminación. Prueba de ello es la inversión realizada en múltiples y variadas estrategias en las que están involucrados, tal como fuera reseñado en los apartados anteriores. Una de las particularidades es que al mismo tiempo que intentan caracterizar el estado de las políticas y prácticas de evaluación de la calidad, pretenden implantarlas y legitimarlas en contextos particulares donde se observa un menos grado de desarrollo.

El Proyecto Piloto Europeo, si bien implementado sólo en países de Europa Occidental, adquiere especial relevancia por sus objetivos y características. En efecto, intenta transferir una cultura de la evaluación ausente hasta el momento, esto es, no institucionalizada ni legitimada en las claves propias de los cambios señalados en la primera parte de esta presentación. Dicha cultura, a su vez, pretende construir y generalizar una perspectiva europea más allá de los países involucrados en el proyecto. El proyecto suplementario, cuyo objeto es el estudio comparativo de las iniciativas promovidas por diferentes organismos, además de sistematizar esta información pareciera que es una manera de distribuir responsabilidades, compromisos y ámbitos de acción que garanticen la expansión de las políticas de evaluación de la calidad de la educación superior en Europa. Algunos tienen mayor responsabilidad sobre Europa Occidental, otros sobre Europa Central y Oriental; mientras algunos se ocupan de aspectos legales, otros enfatizan el intercambio de información. Lo común, y más relevante, es que todos ellos intentan construir una cultura de la calidad asentada sobre la base de los sistemas de educación superior más desarrollados en Europa Occidental.

Ahora bien, ¿cuáles son las creencias que formarían parte de la cultura de la evaluación desde una perspectiva europea? En primer lugar, una creencia fundamental es que evaluar es *bueno*, y que es preciso emprender esta tarea para el mejoramiento de la calidad de la educación. En segundo lugar, si bien se reconoce la evaluación de la investigación como una práctica con cierta tradición, no puede decirse lo mismo de la evaluación de la institución en su conjunto. En tal sentido se pretende legitimar ésta última pues se incluyen diferentes aspectos de la vida institucional en la evaluación de una disciplina (progra-

ma) particular. Para ello una serie de indicadores de resultados –incluidos en lineamientos específicos– adquieren máxima importancia pues guían el autoestudio, la evaluación por parte de expertos y la redacción del informe. En tercer lugar, pareciera que pretende reducirse la evaluación a una cuestión metodológica. El énfasis en la experimentación de *principios metodológicos* –tomados de países con sistemas de evaluación más desarrollados– pareciera oscurecer la complejidad, las implicancias, el sentido y la finalidad de esta actividad que pretende institucionalizarse en la gestión de

los sistemas educativos en su conjunto. En cuarto término, la responsabilidad que garantice estándares de calidad es de la institución. De ahí que se enfatice una evaluación centrada en el proyecto institucional antes que en normas o criterios impuestos desde el exterior. En este sentido, se brinda autonomía en el proceso de diseño e implementación de acciones en tanto la rendición de cuentas ante diferentes actores –Estado, alumnos, empleadores, entre otros– es la instancia en la que se debe poner en evidencia la responsabilidad institucional ante los objetivos y metas propuestos por la propia universidad. Finalmente, la elaboración de juicios fundamentados acerca de la calidad de las diversas ofertas educativas por parte del Estado se basa en la utilización del conocimiento experto y de otros saberes vía la participación de académicos y de representantes del mundo laboral en la fase de evaluación externa.

De manera que cobra sentido preguntarse qué es lo que efectivamente se generaliza y extiende con relación a las políticas de evaluación de la calidad en la actualidad. V. Vught y P. Maassen visualizan la articulación entre dos modelos puros de control en sistemas educativos con diferentes tradiciones: el *francés* (centralizado) y el *inglés* (descentralizado). Para ellos la autoevaluación y la evaluación externa tendrían su origen en esas tradiciones, sintetizando en un modelo, la evaluación de las cualidades extrínsecas e intrínsecas de la educación superior. Otra perspecti-

va interpretativa ha sido considerar al Estado Evaluador como la forma de relación entre el Estado, la sociedad y la educación superior en la que el Estado incorpora el mercado como forma de coordinación de la educación superior. Esta óptica de análisis conduce, inevitablemente, a

revisar el sistema norteamericano, sistema en el cual el mercado es la forma dominante de coordinación. En éste la competencia entre instituciones es aceptada y se observa una significativa autonomía de las instituciones respecto del Estado en comparación con el modelo europeo continental.

En países con marcada regulación estatal de la educación superior, los principios metodológicos serían el 'maquillaje' o pretexto para incluir el mercado como estrategia de regulación de la educación superior ante la crisis del Estado de Bienestar.

En EEUU la diversidad institucional junto a la falta de estándares definidos centralmente, llevó a las instituciones a tomar la iniciativa en *dos procesos de evaluación de la calidad*. El *primero* de ellos, de acreditación de una institución o programa específico en el que, organismos regionales integrados por las propias instituciones y asociaciones de especialistas de diferentes profesiones¹⁹, respectivamente, deciden sobre su continuidad o no, según estándares preestablecidos. En este proceso juegan un papel central la autoevaluación o autoestudio de los involucrados y la evaluación externa por parte de un equipo de examinadores. Las asociaciones establecen cuáles son las instituciones que alcanzan los criterios mínimos y, por tanto, tienen los méritos para recibir recursos federales. Este proceso realizado durante determinados lapsos de tiempo conduce al establecimiento de rankings de instituciones y programas publicados a través de diversos medios²⁰. El *segundo*, de revisión de un programa en el interior de una institución con el propósito de evaluar su calidad, de mejorar la toma de decisiones, en algunos casos proveer las bases para la redistribución de recursos marginales dentro de una institución.

La descripción de algunas pautas de funcionamiento del sistema norteamericano permite afirmar que la *transferencia* que pretende la institucionalización de una cultura de la evaluación, va más allá de la utilización de principios

19 Desde 1949 en EEUU el proceso de acreditación ha sido conducido por seis asociaciones de acreditación regional: la Middle States Association of Colleges and Schools, la New England Association of Colleges and Schools, la Northwest Association of Colleges and Schools, la North Central Association of Colleges and Schools, la Southern Association of Colleges and Schools, y la Western Association of Schools and Colleges. (S. Franzosa, 1996). En el año 1989 se reconocían treinta y cuatro asociaciones especializadas, compuesta por personal académico universitario de la misma disciplina y profesión –en este caso, dicho personal

procede no de la región, sino de todo el territorio nacional–, que se ocupan de acreditar, dentro de las universidades acreditadas, las distintas disciplinas y profesiones académicas (P. Fraenkel, 1989).

20 Algunos rankings provienen de evaluaciones de disciplinas publicadas por la Academia Nacional de Ciencias y revistas profesionales selectas. Otros rankings corresponden a periódicos –tales como The New York Times, The Wall Street Journal, Playboy– y a revistas –tales como US News, World Report.

metodológicos comunes. En efecto, los momentos de *autoevaluación*, *evaluación externa* e *informe final* son parte constitutiva de la estrategia utilizada en un sistema educativo competitivo, privatizado y diversificado con marcada autonomía institucional, como es el caso del sistema norteamericano. En países con marcada regulación estatal de la educación superior, los principios metodológicos serían el 'maquillaje' o pretexto para incluir el mercado como estrategia de regulación de la educación superior ante la crisis del Estado de Bienestar. De manera que se trata de una *adaptación regional* —a países de Europa Occidental y por extensión a los países implicados a través de organismos participantes en el Proyecto Piloto Europeo— de los mecanismos utilizados en el proceso de acreditación de instituciones y programas en EEUU²¹. En la adaptación regional efectuada algunas cuestiones parecen 'negociarse' con excepción de la estrategia. No se definen estándares de calidad, ni se pretende establecer una comparación ni clasificación rígida de las instituciones. Sí se introduce como novedad y requisito la relación indirecta entre aceptación de la evaluación externa por parte de las instituciones y obtención de financiación estatal²². Una política que tiende hacia la búsqueda de un mayor grado de responsabilidad en el desarrollo de las actividades que son propias de las instituciones de educación superior, quizá explique la ausencia de una definición suficiente de la palabra 'calidad', la propuesta de evaluarla en función de los objetivos institucionales y el establecimiento de criterios de evaluación rechazando, al mismo tiempo, la clasificación rígida de las instituciones.

5. A modo de conclusión

El estudio de la evaluación de la calidad es necesario realizarlo desde diferentes perspectivas de análisis. Comenzamos por establecer que los planteamientos didácticos deben ir más allá del aula si se pretende alcanzar una comprensión más acabada de la temática. Su estudio en el campo de la educación superior, tal como lo hemos realizado en este trabajo, evidencia que cuando se

habla de calidad del curriculum, de la enseñanza o del aprendizaje se está aludiendo a cuestiones complejas que es preciso explicitar y definir en las propuestas de instrumentación. En este sentido resulta útil profundizar estudios respecto de las metodologías utilizadas en la evaluación de la calidad en instituciones concretas y los presupuestos en los que se asientan.

En el caso que nos ocupa, y con el propósito de avanzar con relación a la hipótesis planteada en este trabajo, la perspectiva comparada debiera profundizarse. En efecto, algunas de las afirmaciones realizadas suponen este tipo de abordaje. Sin embargo, el análisis de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior en diferentes países permitirá profundizar respecto de las divergencias según la estructura, tradición y cultura en cada uno. Así, el estudio del impacto de la globalización en los diferentes estados nacionales así como la tensión entre lo común que intenta generalizarse y lo particular de cada sistema, resulta relevante.

Si bien es posible prever una tendencia hacia la estandarización y homogeneización de la educación superior, no resulta fácil prever cómo se realizará la adopción de las políticas de evaluación de la calidad en contextos particulares. Es probable que los principales problemas se observen cuando exista una distancia significativa entre la cultura que intenta generalizarse y la de aquellos países en los que se implanta. Como corolario, entonces, los problemas de adaptación seguramente serán menores cuando dicha distancia sea menor.

En este sentido, y tal como lo afirma Clark (1983), la innovación, la reforma y el cambio son temas indisolublemente ligados al estudio de la estructura y la tradición. La historia ejerce su influencia en las creencias y las estructuras contemporáneas, y las condiciones en un momento determinado condicionan el cambio futuro, recuperándose con flexibilidad frente a cualquier cambio impuesto que pretenda alterar su funcionamiento. Los cam-

21 Desde esta óptica de análisis puede confrontarse con los lineamientos para la evaluación institucional de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina. Véase CONEAU. Lineamientos para la evaluación institucional. Buenos Aires. 1997.

22 van Vught y Westerheijden (1998: 34) sostienen: "Una relación indirecta implicaría que los diversos gobiernos nacionales (que en la enseñanza superior de Europa occidental son las organizaciones centrales de financiación) solamente suministrarán los medios financieros necesarios para las instituciones de enseñanza superior si

estas instituciones (y las diferentes unidades dentro de estas instituciones) pueden demostrar que se han sometido por lo menos a un juicio externo, como una parte aceptada del sistema de gestión de calidad general. Solamente si las instituciones de enseñanza superior pueden demostrar que han ofrecido sus programas educativos para una evaluación externa tendrían opción a la financiación gubernamental. Si los fondos provistos por el gobierno se utilizan para recompensar a los programas que han sido considerados de buena calidad o si son utilizados para ayudar a los programas que han recibido una calificación negativa de un equipo de evaluación externa, debería decidirlo la propia institución de educación superior. El modo de reaccionar frente a los resultados del sistema de gestión de calidad debería dejarse a discreción de las instituciones de enseñanza superior."

bios deseados se atenúan y fracasan a menos que se incorporen firmemente a la estructura del trabajo académico, a la red de creencias y a la división de poderes. El estudio del cambio académico comienza con la comprensión de cómo las estructuras existentes condicionan los cambios posteriores.

Si utilizamos las conclusiones de Clark para dar cuenta de los procesos de cambio en la educación superior, quizá pueda explicarse el despliegue de las estrategias reseñadas con relación a la evaluación de la calidad. La

legitimación de una cultura de la evaluación en una dirección determinada no es un proceso simple, puesto que siempre supone conflicto y acomodación a las condiciones particulares de recepción de cada país, e inclusive de cada institución, según el grado de diversidad y heterogeneidad institucional en cada uno. El estudio comparado desde esta perspectiva contribuirá a avanzar en la caracterización de cada sistema particular así como en la comprensión de la complejidad de los procesos de reforma promovidos desde el Estado en contextos particulares.

Referencias Bibliográficas

- ARAUJO, S. "Curriculum universitario: notas para su diseño, evaluación e innovación", en *Revista Argentina de Educación*. AGCE, Año XII, Nro. 22, pp. 81-94.
- . "Impacto de las políticas universitarias en el cambio curricular. El caso de la UNC en el período 1984-1988", en *Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones. Nro. 2. Junio de 1995. pp. 27-48.
- BLEIKLIE, I. (1998) "Justifying the Evaluative State: New Public Management ideals in higher education", en *European Journal of Education*. Vol. 33, Nro. 3. pp. 299-313.
- BRENNAN, J. "Autorité, légitimité et changement: la progression de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur", en *Gestion de l'enseignement supérieur*. Vol. 9, Nro. 1, Marzo de 1997. pp. 7-33.
- CARNOY, M. (1998) "Globalización y reestructuración de la educación", en *Revista de Educación*, Nro. 318. En prensa.
- CLARK, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.
- COMISION EUROPEA. *Projet Pilote Européen pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur*. Rapport Européen. Education Training Youth. 1995.
- . (1994) *Proyectos Piloto Europeos para la evaluación de la calidad en la enseñanza superior*. Guía para las instituciones participantes.
- COMISION NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (1992) *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias de distintos países*. Secretaría de Educación Pública. México.
- COWEN, R. (1996) *The Evaluation of Higher Education Systems*. Kogan Page, London.
- CRAFT, A.(ed.) (1993) *International Developments in assuring Quality in Higher Education*. The Falmer Press, London-Washington, D.C.
- JONES, (1992) «Analytical Perspectives», en B. Clark y G. Neave. *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol. 3, Pergamon Press.
- KROSTCH, P. «La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?», en *Sociedad. Revista de Ciencias Sociales* (UBA). Noviembre de 1993.
- HARMAN, G. (1993) «Asia and the Pacific», en A. Craft (ed.) *International Developments in assuring Quality in Higher Education*. The Falmer Press, London-Washington D.C.
- MAASSEN, P. (1997) «Quality in European Higher Education: recent trends and their historical roots», en *European Journal of Education*. Vol. 32, Nro. 2. pp. 111-127.
- MORENO OLMEDILLA, J. M.(1990) *Estudio de los sistemas de exámenes al final de la escuela secundaria: Estados Unidos, Reino Unido, República Federal de Alemania, Francia, España e Italia*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, Madrid.
- NEAVE, G. (1988) «On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988», en *European Journal of Education*. Research, development and policies. Vol. 23, Nros. 1 y 2. pp. 7-23.
- . (1994) The Politics of Quality: developments in higher education in Western Europe 1992-1994", en *European Journal of Education*. Vol. 29, Nro. 2. pp. 115-134.
- . (1998) «The Evaluative State Reconsidered», en *European Journal of Education*. Vol. 33, Nro. 3. pp. 265-283.
- NEAVE, G. y van VUGHT, F. *Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Gedisa, España, 1994.
- PERSPECTIVAS (1998). *Revista trimestral de Educación Comparada*. Vol. XXVIII, Nro. 3. (Monográfico)
- REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. (1996) *La evaluación universitaria en América Latina*. (Presentación de casos nacionales). Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación.
- REVISTA DE EDUCACIÓN. (1998) *La evaluación de la universidad española*. Nro. 315. (Monográfico)
- Van VUGHT, F. (1995) *Management for Quality. How higher education institutions can combine the intrinsic and extrinsic aspects of quality*. OCDE, CER I.
- Van Vught, F. y Westerheijden (1998). ¿Hacia una dimensión europea de la gestión de la calidad?, en *Pensamiento Universitario*. Año 6, Nro. 7, pp. 28-34.