

CALIDAD, PERTINENCIA Y RELEVANCIA: RELACIÓN CON EL RESTO DEL SISTEMA Y LA SOCIEDAD; RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD*

IESALC UNESCO 2007

Adolfo Stubrin

Elvira Martín

José Dias Sobrinho (coord.)

Luis Eduardo González & Oscar Espinosa

Pedro Goergen

Este texto resume ideas que más ampliamente fueron desarrolladas en sus respectivos trabajos por los miembros del equipo encargado de trabajar el tema enunciado en el título. En general, lo que sigue es una transcripción de partes seleccionadas de los textos producidos por estos autores, con algunas adaptaciones, pero con intento de garantizar una lógica de conjunto. Los textos que sirven de base son: Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la universidad (José Dias Sobrinho); Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la universidad (Elvira Martín); Importancia del concepto de calidad en educación superior y de su evaluación para la cooperación e integración internacional (Adolfo Stubrin), Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: concepto y modelos (Luis Eduardo González y Oscar Espinoza); Responsabilidad social de la universidad en el desarrollo sustentable de la América Latina (Pedro Goergen).

Todos los miembros del equipo coinciden en que es muy difícil definir satisfactoriamente la palabra “calidad”, especialmente cuando se refiere a la educación. Como afirma Stubrin, “la discusión filosófica sobre el concepto de calidad es tan intrincada que con frecuencia suele eludírsela con la consabida referencia a que no sabemos como definirlo pero, ya que lo percibimos, nos convencemos de que existe”. Hablar de calidad es un desafío permanente, más aún cuando se está en medio de un proceso de expansión y privatización que transforma la educación superior en un campo de fuerzas entramado de disputas. Frente a tantas dificultades de definición, es interesante mencionar la reflexión de Pirsig (1974) quien se refiere en los siguientes términos a la calidad:

Calidad...uno sabe lo que es, pero uno no sabe bien lo que es. Eso es contradictorio. Pero cuando uno trata de expresar lo que es la calidad, aparte de las cosas que la tienen, ¡todo se hace confuso! No hay nada que se pueda decir claramente. Si uno no puede decir qué es “calidad”, cómo se sabe entonces lo que es...de ese modo, para todos los propósitos prácticos, la calidad no existe... Pero para todos los propósitos prácticos la calidad Si existe. Si no, ¿en qué basamos nuestras calificaciones? ¿Por qué otro motivo la gente gastaría fortunas en adquirir algunos bienes y tiraría otros a la basura? Obviamente, algunas cosas son mejores que otras...

pero ¿qué esto de “ser mejores”?... Así, uno se da vueltas y vueltas, girando ruedas mentales, sin encontrar un sustrato para afirmarse... ¿Qué diablos es la calidad?

También coincidimos respecto a la necesidad de vincular la calidad a la pertinencia, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad cultural, los contextos. En palabras de Elvira Martín (2007), “se considera que la calidad no es un concepto aislado, sino que como juicio de valor debe comprender la pertinencia, la relevancia, la equidad, así como también el análisis de los recursos empleados tanto en el cumplimiento de las metas y objetivos (eficacia), como en el uso racional y efectivo de los mismos (eficiencia)”.

Además de una discusión de aspectos conceptuales de la calidad y de sus vínculos esenciales con la pertinencia, la relevancia social, los compromisos públicos de la educación superior, también presentamos sugerencias generales según una visión que pensamos contemplar dimensiones importantes de la gran heterogeneidad latinoamericana y caribeña.

Por supuesto no es solamente la complejidad temática que constituye un problema a enfrentar, sino también que no es tarea fácil enmarcar estos temas en la realidad latinoamericana, habida cuenta de la enorme diversidad regional, donde se encuentran valores comunes, pero también se pugnan por intereses y proyectos distintos y muchas veces contradictorios. Las grandes disparidades relativamente a grados de desarrollo económico, cultural, educativo, tecnológico, en especial la enorme heterogeneidad de los sistemas nacionales de educación superior dificultan mucho los intentos de fijar escenarios de futuro en ámbito regional.

Calidad

Luis Eduardo González y Oscar Espinoza presentan diversas concepciones de calidad que se encuentran en la literatura especializada. Entre las más tradicionales está la clasificación de Harvey y Green que plantea cinco opciones a saber:

- La calidad como excepción. Esta conceptualización presenta 3 variantes:
 - la calidad vista como algo de clase superior, con carácter elitista y de exclusividad;
 - la calidad equivalente a excelencia, al logro de un estándar muy alto, que es alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas;
 - la calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos.
- La calidad como perfección o consistencia. En este caso para establecer la calidad se formula un juicio en conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible.

Esta definición permite a las universidades tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones. Ella se basa en dos premisas: la de "cero defectos", y la de "hacer las cosas bien". En este caso la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada contra ningún estándar. Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior. El enfoque "cero defectos" está, en opinión de Peters y Waterman intrínsecamente ligado a la noción de "cultura de calidad" en la cual todos en la organización son igualmente responsables del producto final. El hacer las cosas bien implica que no hay errores en ninguna etapa del proceso y que la calidad es una responsabilidad compartida, lo cual se aproxima al concepto de calidad total.

- La calidad como aptitud para el logro de una misión o propósito, implica la relación con la forma como cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, que usualmente corresponde a las especificaciones del "cliente". Esta definición de calidad es usualmente utilizada por los gobiernos para asegurarse que la asignación de recursos es adecuada.
- La calidad como valor agregado. Concepción que se ha estado usando desde los años ochenta, asociada a costo, exigiendo eficacia y efectividad. Calidad sería el grado de excelencia a un precio aceptable. En este enfoque subyace el concepto de *accountability*: responsabilidad frente a los organismos que financian.
- La calidad como transformación – está basada en la noción de cambio cualitativo. Cuestiona el enfoque de calidad centrado en el producto. Una educación de calidad es aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece. El estudiante se apropia del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, para las normas ISO, la calidad se ha definido como "grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos.

Asimismo según la definición de CINDA: "el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia – real o utópico – previamente determinado". En rigor, sólo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando son homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar.

De acuerdo a la concepción acuñada por CINDA, el mejoramiento de la calidad de la educación superior, deja de ser un proceso unilineal que puede ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, aparece como un proceso omnidireccional cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia. Todo ello redundando en que los resultados de un cambio en la calidad de la educación pueden ser considerados muy positivos para aquéllos que comparten ciertos valores y muy negativos para quienes sustentan valores antagónicos.

Los innumerables conceptos de calidad coinciden en aspectos y atributos importantes desde diferentes perspectivas, pero, según nos parece, ninguna definición ha alcanzado dar cuenta de la complejidad de todas sus significaciones posibles y satisfacer a todos los académicos y grupos de interés. La educación es un fenómeno social y ni todos sus atributos y dimensiones son medibles. La calidad de los objetos materiales es susceptible de establecerse con el apoyo de las ciencias naturales; la de los objetos humanos sociales lo será por el contrario siempre a través de una opinión, aunque gracias a una actividad especializada pueda ser por convención y por razón aceptable y aceptada.

Por muchas razones el tema de la calidad ocupa creciente centralidad en la agenda política de la educación superior. Una de las razones más fuertes se debe al fenómeno del gran crecimiento de la matrícula e instituciones, que en algunos países alcanzan el nivel de masificación. En América Latina y el Caribe, el desbalance entre las escasas instalaciones, recursos y personal idóneo para enseñar y el explosivo número de aspirantes se tradujo en tensiones, triunfos y frustraciones. En ese contexto la referencia a la calidad fue, por una parte el argumento para limitar el acceso y, por otro lado, para ampliar la cobertura.

No se puede olvidar las cuestiones que tienen que ver con las presiones por importantes cambios de significados de la educación superior, sus funciones y atribuciones en la sociedad de la economía global. Estos cambios impulsan también una revisión de conceptos de la calidad. Los actuales movimientos de re-conceptuación de la calidad en el mundo académico están poniendo de manifiesto la contradicción entre, de un lado, los esfuerzos de implantación en la educación superior del lenguaje, lógicas, estrategias y prácticas exitosas en la industria, y, de otro, la lucha por la preservación del *ethos* académico y de sus valores más identificados con la autonomía, los intereses públicos y las especificidades de la ciencia en la labor de investigación y formación.

Aunque de modo esquemático, se puede decir que están en pugna dos tipos de paradigmas de calidad. Unos conciben la calidad según criterios que pretenden ser objetivos y universales, valorando más el rigor científico y los aspectos cuantitativos y medibles, más identificados con términos y

esquemas económicos, como índices de desarrollo, rentabilidad, cálculos de costo-beneficio, eficiencia, rendimientos económicos de las inversiones, tasas de crecimiento cuantitativo con relación a matrículas, tiempos de formación, proporción profesores-estudiantes, indicadores de la producción científica, expansión de los sistemas, medición de desempeño, rendimientos estudiantes, capacidad de captación de recursos en variadas fuentes, empleabilidad etc. Otros, sin negar muchos de estos aspectos, consideran también relevantes las realidades políticas y sociales de las instituciones y los sistemas educativos, las dimensiones cualitativas, como aptitudes éticas y valores cívicos, insertando la educación superior en las estrategias nacionales de consolidación de la democracia, desarrollo sostenible de la ciudadanía y de la economía nacional.

Con la primacía del concepto restrictivo de desarrollo económico en lugar del concepto de desarrollo humano, y con las amenazas crecientes de transformar la educación en producto negociable, en la agenda de los países ricos la planeación y las lógicas mercantiles y empresariales han adquirido gran importancia, en detrimento de los temas de pertinencia, responsabilidad social y equidad de la educación superior, que fueron altamente valorados en la Conferencia Mundial de la Unesco, 1998. En los países pobres y en desarrollo de nuestra región estos temas aún se mantienen en la agenda política y universitaria, pero enfrentando fuertes contradicciones de las fuerzas dichas de “modernización”, en general, identificadas con la globalización y con la instrumentación económica de la educación superior.

La Conferencia Mundial de la UNESCO, de 1998, ha ofrecido una contribución de enorme relevancia al vincular la calidad a la pertinencia y a la equidad. En general, en las conferencias organizadas por UNESCO, la palabra *pertinencia* se refiere al papel y el lugar de la educación superior en la sociedad, como lugar de investigación, enseñanza, aprendizaje y sus compromisos con el mundo laboral etc... Según García-Guadilla,

La pertinencia está vinculada a una de las principales características que tiene el nuevo contexto de producir conocimientos, esto es, el énfasis en tomar en cuenta el entorno en el cual están insertas las instituciones de investigación y, por lo tanto, la necesidad de un estrecho acercamiento entre los que producen y entre los que se apropian del conocimiento. Por un lado, los que se apropian, o sea los usuarios del conocimiento, son no solamente los estudiantes, o usuarios internos, sino las comunidades en la que están insertas

las instituciones, y también, de manera muy importante, los otros niveles del sistema educativo. (GARCÍA-GUADILLA, 1997: 64/65)

Además, como dice Hebe Vessuri,

No menos importante es la participación de la ES en la búsqueda de soluciones a los problemas humanos urgentes, como la población, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos. (VESSURI, 1998: 417).

Esta alianza entre calidad y pertinencia rechaza una eventual vinculación a ideas mercantiles y a lógicas empresariales y corresponde a una concepción de educación como bien público a servicio de la construcción de sociedades democráticas y justas. En dicha Conferencia Mundial, UNESCO ha dejado claro que el concepto de calidad tiene como término de referencia el conjunto de dimensiones que constituyen el fenómeno educativo: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario etc. Plantea, además, que la calidad requiere también que la educación superior esté caracterizada por su dimensión internacional. Para lograr y mantener la calidad, son importantes la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, la promoción de planes de estudios adecuados, programas que faciliten la movilidad de profesores y estudiantes y el uso de las nuevas tecnologías, sin perder de vista la referencia al social y al bien común.

Coincidiendo con esta visión de UNESCO, buscamos profundizar los conceptos afirmando desde la raíz que educación es un bien público y derecho de todos. Por lo tanto, debe estar organizada como un sistema conformado por todos los niveles formales e informales e incluir el conjunto de ciencia y tecnología. El sistema educativo se articula en diferentes conexiones donde actúan en carácter de reciprocidad diversos actores: las distintas instituciones de educación investigación de todos los niveles e instancias del gobierno y de la sociedad. No puede haber una educación superior de calidad sin una fuerte articulación con los subsistemas escolares previos y sin una estrecha conexión con las estructuras de ciencia y tecnología.

Estas premisas – educación como bien público y sistema - rechazan la visión de la educación como mercancía y su dependencia del mercado; por ello es beneficiosa la existencia de mecanismos que socialmente promuevan la imagen de aquellas IES, cuya actividad responde a las condiciones de pertinencia y relevancia en cumplimiento de la misión que la sociedad reclama. Para los países subdesarrollados el problema no es solamente el generar nuevos conocimientos a través de la

investigación científica, sino también es esencial preservar la soberanía e identidad nacional, como parte del desarrollo humano sustentable; esto implica un compromiso social y la capacidad institucional para evitar que las misiones de la educación superior sufran distorsiones con efectos negativos para la sociedad y para el propio Subsistema superior. Determinados especialistas se refieren a una globalización del conocimiento y con ello proponen revocar el concepto de la educación superior como “bien público” para definirlo como un “bien público global”. Ello rompe el vínculo de la relevancia en relación a las necesidades de la sociedad, tanto territoriales como nacionales, para trasladarlo a un plano de carácter global, lo que atenta contra los intereses de los países subdesarrollados. El adjetivo “global” lleva a pensar la calidad sin referencia a la pertinencia, a los compromisos sociales y a la identidad cultural.

La educación en todos sus niveles es un derecho humano. Por ello, debe ser tratada a partir de una visión integradora. La educación a que todos tienen derecho a lo largo de la vida debe tener calidad en todos sus niveles. Entonces, no se trata solamente de acceder, sino de mantenerse estudiando, graduarse y lograr empleos adecuados, lo que permite a las personas ser ciudadanos más responsables, tener las oportunidades para disfrutar de una vida plena y poder ejercer la totalidad de sus derechos sociales. La democratización de la educación superior no se cumple solo con una amplia cobertura.

El acceso a la educación superior no debe ser considerado solamente como el “momento de entrada” del estudiante a la IES, sino como un *proceso* que se inicia en los niveles primarios y medios de educación, se extiende con la llegada a la institución docente y se enlaza con la permanencia en el programa de estudio hasta lograr una exitosa graduación y alcanzar un empleo acorde con la profesión adquirida.

El concepto de calidad, además de considerar las características históricas culturales propias de la IES y su entorno, reconoce la presencia de referentes internacionales a partir de una valoración crítica de los mismos. Pero, no todos los criterios de calidad internacionales y transnacionales y ni tampoco todas las estrategias de sistemas educativos de países ricos son necesariamente adecuados o importantes para las naciones pobres y en desarrollo. Las “buenas prácticas” de los países industrialmente adelantados, donde hay una importante demanda y capacidad tecnológica de las empresas, no siempre se corresponden con las necesidades de los países económicamente más retrasados.

Las políticas educacionales nacionales constituyen una condición necesaria para favorecer la calidad, mediante las estrategias y acciones consecuentes. Estas políticas requieren de una precisa participación del Estado en asegurar los recursos necesarios para la educación; es necesario lograr un mayor nivel de compromiso al existente de manera general, como condición básica para cumplir el

principio de que la *educación es un derecho de todos*. Ello incluye medidas de apoyo para favorecer la preparación de los sectores estudiantiles con mayores desventajas, combatiendo así los efectos de iniquidad que se han generado.

Sin embargo, el acceso por mérito no resulta suficiente para garantizar la equidad, es decir, la igualdad de oportunidades para “entrar, permanecer y graduarse”, teniendo en cuenta el fuerte condicionamiento que produce la segmentación escolar generada en las escuelas primaria y secundaria. En especial, son necesarias acciones que garanticen el acceso y la permanencia dentro de las aulas universitarias de los procedentes de los sectores sociales de menores ingresos; los indígenas, negros, mestizos, los portadores de derechos especiales y de aquellos que residen en zonas apartadas.

Una de las más importantes dimensiones de la responsabilidad de una educación superior de calidad es relativamente a los niveles anteriores, sobre todo con políticas y acciones para mejorar la formación de los estudiantes y de los maestros. A partir de que la calidad de las instituciones docentes en los niveles primarios y medios, es muy diversa, en donde los efectos negativos más importantes se producen en los segmentos de población desfavorecidos, ello tiene como resultante que las brechas de la equidad van aumentando en la medida que el nivel educativo es más alto.

Es importante rechazar el mito de que la calidad de la educación superior solo es posible a partir de un nivel de servicios para una matrícula reducida de élite. Con ello no se da respuesta a las demandas de la sociedad, ni a los intereses individuales. El servicio educacional para la minoría conlleva a una pérdida de su calidad por su impacto negativo en el desarrollo social e individual y resulta una barrera en los esfuerzos por alcanzar la justicia social que se reclama.

Todos estos conceptos deben estar insertos en una concepción de educación como sistema público, integrado por todos los niveles educativos. En especial el subsistema de educación superior tiene responsabilidades socialmente determinadas con relación a los otros niveles educativos y respecto a la sociedad en todos los planos. Los sentidos de pertinencia lo remite al social, a las culturas, al económico, es decir, al desarrollo humano integral y sostenible que permita a todos los hombres y mujeres una vida digna y justa.

La educación superior no sólo tiene la misión de formar ciudadanos y profesionales con las cualidades necesarias para la construcción de sociedades democráticas y desarrolladas, dotadas de las capacidades técnicas que potencialmente pueden generar avances económicos, sino que también es una referencia básica para el fortalecimiento de la memoria y profundización de las culturas e identidades nacionales, que respeta la

pluralidad de las expresiones y los proyectos de los distintos grupos sociales (DIAS SOBRINHO & GOERGEN, 2006: xxxviii)

Desarrollo es el tema central de la sociedad contemporánea, afirma Pedro Goergen. Según la ideología hegemónica en estos tiempos, una educación superior de calidad es aquella que genera el desarrollo. Pero, es preciso cuestionar el concepto de desarrollo. En general, en el actual momento de la sociedad de la economía global, el desarrollo está asociado al crecimiento económico y al progreso de las bases de producción de las riquezas materiales. En este sentido, cumplir con los requerimientos de calidad sería ajustarse al mercado y cumplir adecuadamente las funciones de la economía, en especial en lo relativo a la capacitación profesional y al fortalecimiento industrial. Pero, para allá de una visión economicista, el tema del desarrollo conlleva muchas dificultades y enormes desafíos para cuya ecuación la educación superior debe ofrecer su contribución.

Desde la perspectiva de la responsabilidad social y de los compromisos éticos, no se trata meramente de alcanzar el desarrollo a cualquier costo, pero sí de buscar un modelo de desarrollo sostenible. Son muchas las evidencias de que el modelo de desarrollo que viene siendo adoptado no logra solucionar ni los problemas esenciales de la humanidad, como el acceso a la comida, habitación, educación y salud, ni tampoco garantizar la preservación del medio ambiente. A pesar de la humanidad disponer de recursos suficientes, tanto en términos de conocimientos como financieros, para eliminar la pobreza y asegurar la integridad del medio ambiente, esto está muy lejos de ser alcanzado.

Los avances logrados en algunos sectores son relativizados a la luz de la pregunta antropológica-filosófica respecto al real significado de desarrollo para el ser humano. La cuestión es muy amplia y compleja, pero en un primer acercamiento la noción de desarrollo puede ser delineada como universal, integral e sostenible. Universal porque debe alcanzar todos los seres humanos, de todos los países y regiones; integral porque debe involucrar el ser humano como un todo, es decir, en su dimensión material y espiritual; sostenible porque no puede ser limitado a un breve periodo de tiempo y sí debe ser asegurado para todas las futuras generaciones.

La principal preocupación de nuestro tiempo parece consistir en la cuestión de cómo lograr un modelo de desarrollo que incluya a todos, que desarrolle el hombre en su integralidad y sea sostenible. Muchas cumbres, muchos organismos multilaterales, muchos acuerdos se están dando vueltas a esta cuestión, pero sin resultados concretos. A ejemplo de otros similares, los documentos de UNESCO producidos en las Conferencias de Estocolmo (1972), Río de Janeiro (1992) y Johannesburgo (2002) ponen énfasis en la gravedad del momento histórico y fijan buenos propósitos en términos de políticas

generales de Estado, pero es muy pequeña la preocupación con acciones efectivas de educación, cambio de conciencia de los individuos y apoyos a las investigaciones que pudieran favorecer la sustentabilidad.

La actual globalización no ayuda a superar los problemas de la humanidad. Crecen la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la violencia, la depredación de la naturaleza y surgen nuevas formas de exclusión asociadas a la desigualdad, precarización del trabajo, expansión de la violencia urbana y de nuevas epidemias. Y un nuevo tipo de exclusión, de gravísimas consecuencias, está creciendo desastrosamente para los contextos humanos más pobres: la exclusión digital, relacionada con la falta de acceso al nuevo patrón tecnológico. Esta exclusión caracteriza un nuevo tipo de esclavitud. Muchos individuos, grupos sociales e incluso sociedades enteras no tienen acceso a los medios de comunicación e información. Por ello, están excluidos de los grandes circuitos internacionales que dominan no solamente la economía, sino también la propia cultura. En rigor, están excluidos del mundo del trabajo, de la ciudadanía y, entonces, de cualquier posibilidad de vida digna.

En un escenario cada vez más dominado por instituciones privadas y bajo la fuerte presión de la economía, uno de los principales cometidos de la educación superior es la capacitación profesional acorde con el mercado de trabajo. La pregunta es: ¿qué significa para la universidad la formación profesional, en especial teniendo en cuenta la alta demanda de los individuos y la escasa oferta de empleos? Aquí no hay espacio para discutir en profundidad esta cuestión, pero nos parece importante indicar para la reflexión algunas pistas: no pueden ser olvidados ni la realidad del desempleo estructural, ni tampoco los efectos deletéreos que la instrumentación de los individuos para el mercado de trabajo genera al desarrollo humano. Asimismo, es necesario subrayar que, con respecto al tema de la profesionalización y de la inserción de los individuos en la vida productiva, lo más importante es formar para el aprendizaje a lo largo de la vida, en una visión de ciudadanía, es decir, de participación activa, crítica y constructiva en la sociedad.

Esta capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida es uno de los requerimientos más importantes de la calidad educativa. Es importante decir que ella no tiene un mero valor instrumental, pero sí, sobre todo, debe significar la apropiación de la capacidad de leer y comprender el mundo actual y aprender los significados de las transformaciones. La educación superior debe contribuir para la construcción de un profundo pensamiento de diálogo y comunicación cultural. Esto no se constriñe a sentidos prácticos en términos económicos y es una condición esencial para la paz y para el desarrollo sostenible. En el campo de la ciencia y de la tecnología alcanzaron enormes avances, pero la distancia entre las culturas y la fuerza de la desigualdad se impone como un grave obstáculo al desarrollo sostenible. Entonces, la

educación superior debe realizar el esfuerzo crítico de lograr el *ethos* de la cultura del pueblo, es decir, que, a la luz de los movimientos universales y de las idiosincrasias nacionales, ella no puede evadirse de hacer la crítica de la cultura, de las normas, de los valores y de las tradiciones que se expresan en la vida de la sociedad. En el encuentro creativo y simbiótico entre universal y local en el campo de la ética se edifica la base para el desarrollo sostenible. La universidad es el trabajo de la razón universal que, entre tanto, encuentra su sustancia en la cultura nacional.

Hay problemas fundamentales no necesariamente compartidos, al menos en los mismos grados, entre las distintas culturas, como las cuestiones de multiculturalidad, etnicidad, analfabetismo, violencia, corrupción y otras. Si no solventados, estos problemas pueden hacer inviable cualquier proyecto de desarrollo sostenible. Cada sociedad tiene especificidades que no se repiten en otros contextos, que precisan ser conocidas y tener sus posibilidades de transformación desarrolladas en la dirección de un colectivo más digno y justo. Esto es el principio de la esperanza a servicio del cual debe estar la universidad. Lugar del *ethos* teórico y del *ethos* social, la universidad debe ser un espacio público de elaboración de un análisis crítico que supere el déficit crítico de la globalización. En el espacio de la cultura y de la comunicación hay cuestiones esenciales como la solidaridad, la sociedad de masas, los proyectos de emancipación, la preservación de la identidad y de la diversidad culturales, los idiomas etc. Se trata del contrapunto al dominante economismo, que impone la economía como la única razón de ser de la humanidad. Esto hace parte de la responsabilidad social y, por ende, de la calidad de la educación superior.

Evaluación, acreditación, aseguramiento de la calidad en contextos latinoamericanos y caribeños

Evaluación y acreditación son conceptos distintos, pero también presentan alta correlación. En algunos casos, evaluación contiene la acreditación, en otros se cree que acreditación es un fenómeno más amplio que abarca y traspasa la evaluación. El énfasis se pone en una o en otra palabra, de acuerdo con los conceptos y los objetivos atribuidos.

Evaluación es una palabra más comúnmente utilizada para referirse a procesos de análisis, estudio y discusión respecto al mérito y valor de sistemas, instituciones y programas, con objetivos de mejora. Dichos procesos pueden combinar acciones internas y externas, con amplia participación de la comunidad académica o solamente de expertos o comisiones de pares. La palabra evaluación está casi siempre asociada a mejoramiento de la calidad. Pero, estos conceptos se encuentran en disputa, desde perspectivas

teóricas y políticas, entre los valores educativos y los más cercanos del campo económico. Bajo la inspiración y el apoyo técnico y financiero de organismos multilaterales, a partir de los años 1980-1990 se observa un despliegue de evaluaciones estandarizadas, de medición de la calidad, más comúnmente externas y cuantitativas, para facilitar comparaciones a escala nacional e internacional, con amplia utilización de procedimientos estadísticos. Por otro lado, también se observa el esfuerzo de una importante corriente de académicos para asegurar procesos evaluativos que respeten los valores universitarios del conocimiento como elemento de realización humana, de la formación científica y socialmente relevante, de las aptitudes de respeto a la diversidad, cooperación, libertad y justicia.

El término acreditación se refiere a distintas prácticas y a muchos usos, como los mencionados por Stubrin (2004: 11): acreditación de instituciones, programas, carreras, validación de titulaciones y planes de estudio, centrada en el Estado o en la sociedad etc. El foco central de la acreditación es la garantía de calidad. En otras palabras, asegurar a la sociedad que una institución o un programa cumplen los requisitos mínimos de calidad previamente establecidos por organismos y agencias estatales o privados acreditados por el Estado, de ámbito nacional o internacional. La definición, de autoría de C. Adelman, que aparece en la *Encyclopaedia of Higher Education*, editada por Burton Clark y Guy Neave (pp.1313-1318), es la siguiente:

La acreditación se refiere a un proceso de control y garantía de la calidad en la educación superior, por el que, como resultado de la inspección y/o de la evaluación, o por los dos, se reconoce que una institución o sus programas satisfacen los estándares mínimos aceptables.

De entre los varios modelos de aseguramiento de la calidad se pueden mencionar: el Modelo Experimental de Acreditación de Carreras del MERCOSUR (MEXA), el Modelo de CINDA, el Modelo Total Quality Management (TQM) y el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM). En general, muchos son los aspectos que se proponen para evaluar instituciones y unidades académicas, como los que González y Espinosa apuntan: inserción en su medio y satisfacción de la comunidad del entorno con las labores que realiza la institución; integridad y coherencia con su misión y principios; existencia y calidad del plan estratégico; grado de cumplimiento del plan según los indicadores fijados y de los plazos estipulados para las funciones de docencia, investigación, extensión, y prestación de servicios y gestión institucional; disponibilidad de infraestructura, equipamiento, financiamiento, cantidad y calidad del cuerpo académico y administrativo; cantidad y calidad de los estudiantes; bibliotecas y recursos informáticos; eficiencia en el uso de los recursos disponibles; disponibilidad y calidad en la prestación de

servicios estudiantiles; organización y estructura; liderazgo, participación y gobierno, sistemas de información y de registro, procesos internos de evaluación, control de gestión y corrección de deficiencias.

Entre los aspectos más relevantes que se proponen medir para evaluar las carreras y programas, González y Espinosa señalan: empleabilidad y satisfacción de los empleadores con los egresados; satisfacción de los egresados con su formación; coherencia entre lo que se ofrece a los estudiantes y lo que se les entrega; entrega de información sobre planes y programas a estudiantes; consistencia entre los principios educativos y la formación entregada; cumplimiento de las metas de matrícula establecidas, cumplimiento de planes y programas de estudio (Pensum y Syllabus) establecidos; puntualidad y cumplimiento con las sesiones establecidas; adecuación de la infraestructura para la carrera; disponibilidades y actualización de bibliotecas, acceso a redes informáticas; disponibilidad y calidad de laboratorios y talleres, instalaciones y recursos docentes; calidad del cuerpo docente; calidad del estudiantado; tasas de aprobación repetición y deserción; duración real de la carrera y atraso de los alumnos; eficiencia en el uso de recursos disponibles; costos por estudiante; calidad y estructura del currículo; adecuación de los métodos docentes; adecuación de los procedimientos de evaluación del aprendizaje.

Una de las formas en que se ha venido concretando la idea de medición de competencias de egreso para el desempeño profesional o técnico es a través de los exámenes nacionales para aquellas carreras o profesiones de riesgo social, en algunos países (como Chile), o para todos (como Brasil). El desarrollo de exámenes nacionales supone, en primer lugar, definir el perfil de egreso y luego establecer los instrumentos de medición, tales como: exámenes de conocimientos, entrevistas, resolución de problemas reales o simulados, resolución de casos, etc. Además de los exámenes nacionales está el reconocimiento de experiencias relevantes y la convalidación de estudios, temas que no son menores considerando la expansión de las vías alternativas para la formación como son los programas no presenciales y también todo el proceso de internacionalización y de incremento en el potencial intercambio de estudiantes.

De poco serviría detectar diferencias de calidad o planificar la obtención de ideales de calidad si no contáramos con una tecnología social capaz de atribuirle a cada situación particular. Primero, confirmando si es lo que dice ser; luego, mostrando con que grado de completitud o sustentabilidad lo es. En el mundo económico, esto es más fácil. En la industria y después en los servicios, la calidad es la demostración de que cada producto o cada acción particular contiene los rasgos que promete el género al

que pertenece. Estos mismos criterios y procedimientos muchas veces son trasladados a la educación, pero no solventan las dimensiones más cualitativas y antropológicas de fondo.

En el mundo, miembros avezados de los medios académicos y de organismos estatales o de la sociedad pronuncian acerca de si algún ejemplar de la especie que les toca observar y estudiar, siguiendo un método, es en efecto una universidad o alguna de sus partes es en efecto un departamento, una escuela, una facultad, un instituto de tal o cual disciplina o profesión. Esa apreciación expuesta en forma pública, con argumentos y evidencias, constituirá un conocimiento mutuo para interesados, próximos y remotos, con legitimidad intelectual y validez justificada dentro del orden de saber y conducta que estructura a esa comunidad. Esto es lo que Stubrin llama de calidad sustantiva, distinta de la calidad adjetiva. Para él, calidad adjetiva es una apreciación basada en diversos grados de conformidad que la realidad observada mantiene con definiciones de criterios establecidos y acordados de antemano, que los miembros avezados de una comunidad disciplinar o profesional pueden, empleando un método apropiado, pronunciar sobre una universidad o alguna de sus partes, considerando la presencia o ausencia de determinados rasgos y la interpretación sobre cómo operan en una orgánica interdependencia.

En los países de América Latina, los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad (sustantiva) utilizan un conjunto de términos técnico-jurídicos que designan los trámites, permisos y requisitos gracias a los cuales las instituciones universitarias operan con licitud y legalidad, al amparo de una garantía pública sobre el alcance de sus actividades: autorización, reconocimiento, certificación, habilitación, título, credencial, validez. Muchos ejemplos de modelos podrían ser presentados, como los de Brasil, Argentina, Chile, México, Colombia y muchos otros que ya tienen una cierta historia y una identidad propia, incluso los llevados a cabo en subregiones (Centroamérica, Mercosur Educativo etc.), unos más consolidados, otros todavía buscando afirmarse, pero aquí no hay espacio. Es importante subrayar que los países de la región, con dificultades y resistencias, pero también con notables avances, siguen construyendo la cultura de evaluación y acreditación con objetivos de mejorar la calidad de las instituciones y de los sistemas educativos.

En la región, la evaluación puede prescindir de la acreditación, en algunos casos para orientarse a la información del público y a la mejora, en otros para solventar la regulación que los Ministerios siguen ejerciendo, conforme nuestra matriz institucional clásica. Pero también se dan casos en que evaluación y acreditación sustituyen las viejas técnicas de control estatal erigiéndose en su lugar y otros más en que aunadas evaluación y acreditación de instituciones o carreras de riesgo se articulan con la autoridad

ministerial apoyando su persistente potestad de reconocimiento y validación con juicios materiales de calidad.

Los modelos de implementación de la evaluación de calidad en América Latina y el Caribe distan de ser acabados y requieren no solo continuos reajustes sino más aún un debate técnico y político, sustentado en un esfuerzo de conceptualización integral e integrador. La calidad como puente cultural entre países y comunidades disciplinares es una expectativa abierta y promisorio. Corresponde advertir que evaluación y acreditación son herramientas ambivalentes y ambiguas en el panorama presente de la internacionalización de la educación superior, porque la oferta transnacional y en particular la lucrativa amenazan el carácter público de la educación superior.

La globalización está impulsando mecanismos y propuestas políticas por los cuales la evaluación y acreditación podrían volverse globales y por lo tanto romper amarras con las naciones y Estados. En tal supuesto las aventuras comerciales gozarían de una carta franca respaldada por certificados de validez académica. No se trata de un temor fantasmal sino de una posibilidad real ante la cual las universidades y los Estados deben mantenerse activos y vigilantes. Incorporar la evaluación y aún la acreditación a los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad nos parece fortalecer a los sistemas de educación superior de las naciones sin encerrarlos fronteras adentro.

Por otro lado, son válidas las tentativas llevadas a cabo en nuestros países para crear sistemas de evaluación y acreditación con carácter de integración regional. La premisa central de tal estrategia es la recreación positiva de los intercambios, consustanciales al histórico cosmopolitismo de las comunidades académicas. El requisito básico es la postulación de una apertura internacional sin hegemonías ni asimetrías que conceden ventaja adicional a las grandes potencias o a los bloques que integran. La condición inexcusable es que los criterios de calidad no sean copias a-críticas de modelos externos, por más prestigiosos que fueren, sino verdaderos mapas contruidos con sentido endógeno por la colaboración creativa y participativa de nuestras comunidades académicas y profesionales, que expongan lo que nuestras respectivas realidades, posibilidades y problemas tienen de distinto, de parecido y de común y que no pierdan de vista nunca la punta del conocimiento avanzado como meta irrenunciable.

En nuestra concepción, calidad está vinculada a pertinencia, responsabilidad en el desarrollo sostenible de la sociedad y no puede agotarse en un entendimiento formal, abstracto, estático y desprovisto de las realidades que los hombres van contruyendo en situaciones y condiciones concretas. No todos los conceptos, criterios y estándares de calidad formulados en y por los países desarrollados pueden servir a las instituciones pobres y en desarrollo. Muchas de las estrategias y objetivos que los

Estados ricos atribuyen a la educación superior son seguramente distintos de los formulados por naciones que aún no han alcanzado situaciones de desarrollo económico, educativo y tecnológico, ni tampoco lograron plena estabilidad de vida democrática y de justicia social. Esas asimetrías explican las discrepancias entre los países hegemónicos y los otros acerca de los conceptos de calidad y de aseguramiento de calidad de la educación superior.

Educación pública debe ser suministrada de forma equitativa, continuada y permanente. Los conceptos, criterios, procesos y usos de calidad y pertinencia serán muy distintos y, en muchos casos, contradictorios conforme la educación sea comprendida como mercancía o, al contrario, como proceso de construcción de conocimientos científica y socialmente relevantes y de formación de sujetos aptos a inserirse crítica, creativamente y con valores públicos en la construcción de sus sociedades.

Hay retos universales, pero también los hay muy distintos según se planteen en países de economías y sociedades más consolidadas o en los que están en vías de desarrollo. Hay valores comunes a la educación superior en todo el mundo: búsqueda de la verdad, ética, respeto a la diversidad, rigor científico, autonomía y libertad de pensamiento, cultura de la paz, autocrítica etc. Pero, las realidades nacionales deben ser llevadas en cuenta en la constitución de instituciones concientes de su responsabilidad social.

Pertinencia es una dimensión esencial de la calidad. Entonces, no puede haber calidad *in abstracto*, apátrida, desraizada de las realidades concretas que le dan contenidos y formas. La calidad necesita tener un valor social, público, de compromiso con las comunidades en que se insertan las instituciones educativas. Entonces, los procesos de evaluación y de acreditación en América Latina y el Caribe deben llevar en alta consideración los indicadores de pertinencia y relevancia social, así como las políticas y acciones que generan más igualdad y bienestar para todos.

Si los conceptos de calidad determinan los estilos de evaluación y acreditación, estos también colaboran para producir las nociones de calidad. Sobre todo para las naciones latinoamericanas y caribeñas que todavía se encuentran en fases distintas de profundización de sus democracias, la calidad de la educación superior debe construir una real alianza entre la misión institucional en sus dimensiones científico-formativas y las realidades regionales, las necesidades de los pueblos, los proyectos y estrategias nacionales, sin jamás despistarse de su objetivo central: la construcción de la ciudadanía pública de sociedades democráticas, sustentables y justas. La pertinencia está relacionada con realidades y necesidades concretas, situadas y datadas. La evaluación puede ser un instrumento de la calidad impulsando su dimensión esencial: pertinencia y relevancia social.

Si no hay un modelo universalmente válido de educación superior, tampoco de producción y apropiación de conocimientos, es complicado instaurar un concepto universal, único y objetivo de calidad válido para todas las instituciones de todas las ubicaciones geográficas. Los indicadores generales no pueden sobrepasar las determinaciones que cada IES se propone como proceso de construcción de su identidad. Donde hay sistemas diversificados e IES diferenciadas, con historias e identidades distintas, es preciso existir la posibilidad de varias interpretaciones respecto a la calidad y al cumplimiento de estándares, de acuerdo con los compromisos esenciales que cada institución se atribuye a la luz de requisitos internacionales, estrategias nacionales, necesidades de la comunidad y oportunidades propias.

Tampoco la calidad puede ser identificada con sus instrumentos, como, por ejemplo los exámenes nacionales, o con los resultados de los mismos. Es importante insistir en la idea de que la educación conlleva significados que van mucho más allá de la relación enseñanza-aprendizaje, especialmente si esa relación está referida meramente a contenidos de un programa académico. Medir resultados de estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje no es suficiente para determinar la calidad de un programa o de una institución educativa. Más allá del aprendizaje de contenidos académicos mensurables, en una relación pedagógica están en juego la vivencia y el aprendizaje de valores, aptitudes, proyectos, expectativas, sueños. Los conocimientos no tienen solamente un valor económico, aunque el mercado ha prevalecido en estas últimas décadas, pero también y sobre todo un valor social y cultural fundamental para el bienestar individual y colectivo.

La función sustantiva de la educación es la formación. La formación también es un concepto pluridimensional y polisémico, pues conlleva perspectivas epistémicas, éticas, estéticas, económicas, político-sociales. La calidad educativa debe estar referida, en última instancia, a la formación en su sentido pleno y continuado: intelectual, moral, profesional, social, afectivo, estético. Buscar la calidad en términos de formación corresponde a intentar lograr el mayor desarrollo posible de los sujetos educativos - estudiantes y profesores - en las múltiples dimensiones de la vida humana. A una universidad orientada a desarrollar los valores públicos no correspondería, por tanto, conceder primacía a la ideología del logro individual.

La calidad en la educación superior tiene que estar claramente referida a los compromisos de las instituciones con el sentido social de los conocimientos y de la formación, los valores éticos y morales del bienestar colectivo, la democratización del acceso y de la permanencia, la justicia social y el desarrollo sostenible.

La formación y los conocimientos y técnicos necesitan ser rigurosos desde un punto de vista intrínseco y pertinentes en la perspectiva de la sociedad en la cual y para quién son producidos. En otras palabras, precisan tener una utilidad social, o mejor, un valor social. La promoción de una educación con calidad, pertinencia y relevancia social no es solo un derecho de las personas, es también una necesidad social y un deber del Estado. La falta de una educación de calidad y con amplia capacidad de cobertura representa una violación de un derecho humano fundamental y un desperdicio de potencialidades intelectuales y morales que produce perjuicios económicos y cívicos irreversibles. Los aprendizajes tienen que ser pertinentes a la construcción de sujetos socialmente responsables. Por ello, los sujetos educativos, que tienen la responsabilidad compartida de integrarse crítica y constructivamente a una sociedad, también deben ser protagonistas en la concepción de la calidad.

La relación entre educación de calidad y construcción de la ciudadanía (de sujetos socialmente responsables) no puede ser comprendida fuera de la concepción de educación superior como bien público y, por lo tanto, dimensión esencial de la construcción de la democracia. Esa dialéctica entre educación pública de calidad y construcción de la democracia y de la igualdad republicana implica el concepto de responsabilidad social de las instituciones educativas y de los deberes de los Estados democráticos. La educación tiene dimensiones universales, mundiales, pero es también radicalmente plantada en las realidades locales, nacionales y regionales. Debe ser útil al desarrollo económico, pero esto como instrumento de la humanización, no como horizonte último y razón determinante de la sociedad.

Conclusiones y sugerencias

En América Latina se cuenta con importantes ejemplos de combinar, en un enfoque global, los distintos objetivos y metodologías de evaluación y acreditación. Pueden mencionarse ejemplos importantes de procesos complementarios y articulados de evaluación para la mejora de todas las dimensiones institucionales y de control o regulación, donde se cruzan distintas metodologías, de carácter estático y dinámico, puntual y transversal, cuantitativo y cualitativo, sumativo y formativo, interno y externo, con intentos pedagógicos y/o operativos, en ámbitos restringidos o amplios, de corto o largo plazo, de responsabilidad de expertos formalmente designados o con amplia participación etc. Lo más importante es que dichos procesos no necesariamente oponen, al contrario, pueden combinar las funciones de mejora y de regulación.

La creación de organismos y agencias de evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe, a partir de los años de 1990, han contribuido paulatinamente para impulsar proyectos y acciones generales de autoconocimiento institucional y de regulación de los sistemas de educación superior. A pesar de muchas dificultades y problemas técnicos, políticos y financieros, y de la enorme diversidad en cuanto a tipos y tamaños de organización y a niveles de calidad de las instituciones, los procesos de evaluación y acreditación en América Latina y Caribe ya pueden demostrar importantes avances, tanto en el campo teórico como en las prácticas que corresponden al área. Algunos aspectos positivos pueden ser subrayados, a pesar de la heterogeneidad de los sistemas y de las instituciones en la región: consolidación paulatina de una cultura de evaluación, organización de sistemas de datos e informaciones homologables sobre instituciones y sistemas de educación superior, preocupación con la calidad, mejora en el diálogo entre comunidades universitarias y miembros de los sectores ministeriales, aumento de publicaciones, cursos y eventos académicos dedicados al tema, creciente interés de la sociedad. Muchas son las evidencias de que la evaluación y la acreditación se consolidan como cultura para el mejoramiento institucional, procesos de garantía de calidad frente a la sociedad, área de estudios y de actividad profesional, mecanismo de cooperación internacional.

Pero, también son muy grandes los problemas y retos. De los más grandes desafíos es calibrar y articular los procesos de evaluación basados en los conceptos de mejora, emancipación, autonomía y libertad académica y, del otro lado, las prácticas de acreditación orientadas sobre todo al control, a la regulación, a la conformidad con normas externas. Como tendencia general se observa un desplazamiento de los procesos de autoevaluación y de las evaluaciones cualitativas focalizadas en la producción de significados, para los procesos de evaluación externa y acreditación. Estos procesos externos tienen propósitos predominantemente de control y regulación, pero ni siempre son eficaces para evitar la proliferación de instituciones de baja calidad y sin relevancia social.

Las redes multilaterales y los trabajos cooperativos que acercan diferentes países latinoamericanos y caribeños son importantes para el fortalecimiento de la región frente a las determinaciones y criterios generados en los países centrales y ante las leyes y lógicas marcadamente mercantiles. La cooperación entre los distintos organismos de evaluación y acreditación en la región es la mejor manera de impulsar la construcción cultural de la evaluación, de producir algunos ajustes de lenguaje y establecer criterios generales más adecuados a las realidades nacionales y a los esfuerzos de integración regional y subregional.

El fortalecimiento de instituciones y sistemas regionales de educación superior con calidad social requiere procesos de producción de convergencias generales sobre algunos puntos esenciales, todos ellos relativos a la comprensión y a la práctica efectiva de relevancia, pertinencia, responsabilidad social, compromisos públicos. Entre tanto, un aspecto importante de la construcción de convergencias generales es el respeto a la identidad institucional, es decir, el reconocimiento de la autonomía como condición básica para definir la misión y elegir los medios apropiados al cumplimiento de los compromisos frente a la sociedad.

En resumen, los procesos de evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe no pueden dejar de llevar en cuenta algunos valores fundamentales del cumplimiento y mejoramiento de la calidad, a partir de la premisa básica del bien público:

- pertinencia, responsabilidad social, equidad, relevancia social, ética, educación como bien público;
- autonomía, respeto a la identidad institucional, democracia (contextos internos y externos), transparencia;
- internacionalización, cooperación, integración y articulación de las diversas dimensiones, distintos niveles y redes;
- respeto al medio ambiente y a todas las formas del bien vivir en sociedad;
- responsabilidad en la transformación de la sociedad, en especial en la formación técnica y ética de ciudadanos y en la producción de conocimientos que contribuyan al fortalecimiento de la democracia, a la cultura de paz, a la erradicación del analfabetismo y a la superación de todas las formas de injusticia social;
- respeto a la misión institucional: clave para evaluar la calidad (Dias Sobrinho, 2006).

REFERENCIAS

- CLARK, Burton & NEAVE, Guy, *The Encyclopaedia of Higher Education*, vol. 2. Analytica Perspectives. Accreditation (C. Adelman), 1992.
- CROSBY, P.B. *Running Things. The art of making things happen*. Milwaukee, American Society for Quality Control, 1986.
- DIAS SOBRINHO, José. Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, en: *La Educación Superior en el Mundo 2007*. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, TRES, Joaquín y SANYAL, Bikas C. (eds.), Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona, 2006.

- DIAS SOBRINHO, José & GOERGEN, Pedro, Compromiso Social de la Educación Superior, en: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, TRES, Joaquín y SANYAL, Bikas C. (eds.), Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona, 2006.
- GARCÍA-GUADILLA, Carmen. El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina, en: *La educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. Colección Respuestas*. Ediciones CRESALC/UNESCO, Caracas, 1997
- PETERS y WATERMAN. In Search of Excellence: Leassons from Americas. Best Run Companies. New York, Harper and Row, 1982.
- PIRSIG, R.M., 1974, *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An inquiry into values*, New York, Morrow, 1974.
- STUBRIN, Adolfo, Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior, en: *Avaliação*, vol. 10, nº 4, RAIES, Campinas, 2005.
- VESSURI, La Pertinencia de la Enseñanza Superior en un Mundo en Mutación, en: *Perspectivas*, vol. XXVIII, nº 3, septiembre 1998.