

La Regulación universitaria como política pública: sus modalidades y alcances en América Latina

Adriana Chiroleu (achiroleu@arnet.com.ar)

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario y CONICET (Argentina)

Área temática: Administración Pública y Políticas Públicas

Subárea: Políticas públicas, toma de decisiones y administración pública

Trabajo preparado para su presentación en el VII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP).

Bogotá, 25 al 27 de septiembre de 2013.

ABSTRACT

Los nuevos desafíos impuestos por la globalización, la masificación y la expansión de la oferta y demanda de estudios universitarios así como la desconfianza en torno a la capacidad de las universidades para enfrentarlos exitosamente han conducido al desarrollo de nuevas formas de regulación estatal que complejizan la relación que mantienen la institución, el Estado y el mercado.

Como parte de este nuevo escenario, la evaluación de la calidad universitaria se convirtió en las últimas décadas en un mecanismo privilegiado de regulación y aunque originalmente fue propuesta como un procedimiento dinámico en contraposición a la clásica reglamentación burocrática, su aplicación ha devenido crecientemente en modalidades homogeneizantes, poco flexibles y burocratizadas.

A partir de la utilización preferente de fuentes bibliográficas y documentales nos proponemos efectuar una puesta al día de la discusión sobre los alcances y modalidades de la regulación universitaria en los países centrales y en América Latina en tanto piedra angular de las políticas públicas de educación superior y la fricción que se plantea con relación a la autonomía universitaria; el abordaje escogido focaliza en el análisis de los bloques regionales constituidos por la Unión Europea y el Mercosur.

Al respecto se constata que, más allá de las diferencias intrínsecas entre los bloques regionales y los modelos que aplican, el elemento común radica en la centralidad que van ganando los mecanismos regionales de acreditación como instrumento de regulación y la retroalimentación que se establece entre éstos y los mecanismos nacionales.

La universidad de elite constituía un ámbito que, por sus propias características, se asociaba a la excelencia académica. Pocas instituciones, muchas de ellas de carácter estatal, y gestionadas de forma centralizada por el propio Estado y un cuerpo académico y estudiantil reducidos y homogéneos en cuanto a pertenencia social y capitales (económico, social y simbólico) disponibles eran considerados garantía suficiente para el sostenimiento de elevados patrones de calidad.

Es el proceso de masificación con la incorporación de una multitud heterogénea de estudiantes y docentes y sobre todo la expansión y diferenciación institucional, proceso que incluye el surgimiento de un segmento privado de gran dinamismo y diversidad (en términos de ofertas y calidad), los que generan desconfianza sobre la excelencia de las instituciones. Por su parte, la internacionalización del nivel superior, correlato del proceso de globalización iniciada en las últimas décadas del siglo pasado, acentúan la necesidad de tener garantías al respecto.

La evaluación de la calidad se constituye así en una forma de rendición de cuentas (*accountability*) por parte de las instituciones en un doble sentido: sobre cuestiones

financieras (cómo se invierten los fondos públicos) y sobre la calidad de los servicios que se prestan. Se presenta como la forma a través de la cual el Estado brindará a la sociedad garantías sobre la excelencia de los servicios educativos para que ésta pueda contar con parámetros razonables que sirvan de base a sus elecciones.

En la medida en que la evaluación avanza sin embargo, se transforma cada vez más en un instrumento de *regulación*, descuidando /subordinando a la función de mejoramiento de la calidad. En este caso, la regulación que ejerce el Estado tiende a resultar funcional con el mercado y a habilitar la competencia entre instituciones (públicas y privadas) en un contexto de mercado imperfecto como es el de la educación (superior). Estas tendencias se encuentran presentes con ciertas variaciones, tanto en los países centrales como en los periféricos, y la conformación de mecanismos regionales de acreditación, constituye una constante que mientras genera condiciones para la internacionalización de la oferta nacional y regional, condiciona el cumplimiento de metas nacionales. Habría además una tendencia en todos los bloques regionales a homogeneizar criterios de una manera pragmática, acercando posiciones en otro momento muy dispares como se está dando actualmente en los modelos de Estados Unidos y Europa.

A partir de la utilización preferente de fuentes bibliográficas y documentales nos proponemos efectuar una puesta al día de la discusión sobre los alcances y modalidades de la regulación universitaria en los países centrales y en América Latina en tanto piedra angular de las políticas públicas de educación superior y la fricción que ésta plantea con relación a la autonomía universitaria. En este sentido, el abordaje escogido focaliza en el análisis de los bloques regionales constituidos por la Unión Europea y el Mercosur.

Al respecto se constata que, más allá de las diferencias intrínsecas entre los bloques regionales, su grado de desarrollo y los modelos que aplican, el elemento común radica en la centralidad que van ganando los mecanismos regionales de acreditación como instrumento de regulación y la retroalimentación que se establece entre éstos y los mecanismos nacionales.

1. Sobre gobernanza y regulación de la Universidad y los Sistemas de Educación Superior.

En los últimos años los estudios sobre educación superior han introducido el uso sistemático de un conjunto de conceptos pertenecientes a la ciencia política. Entre otras, se

emplean asiduamente nociones como gobernabilidad, gobernanza y gobernación. Para algunos, su aplicación procura encarar las complejidades crecientes del sector, de sus instituciones y sistemas en el contexto de un mundo que cambia a una velocidad inusitada y en el cual el avance del proceso de globalización introduce nuevas reglas de juego y nuevas necesidades. Por otra parte, en buena medida se trata de un vocabulario enraizado en las corrientes neoliberales predominantes en los años 90 y que, en lo que va del siglo XXI, han visto reducida pero no han perdido su influencia, especialmente en el ámbito educativo. Se puede vincularlo además con la centralidad adquirida por la Nueva Gerencia Pública (NPM por sus siglas en inglés) y la influencia ejercida por organismos multilaterales de crédito y agencias internacionales que instalan a nivel planetario ciertas preocupaciones teóricas y operativas.

En este texto, nos interesa especialmente hacer hincapié en el concepto de gobernanza aplicado al ámbito universitario y los diversos vaivenes que experimentan los procesos de regulación de ese sector en los países centrales y en América Latina.

En este sentido, la noción de *gobernanza* comienza a desarrollarse en la década del 90, a partir de los cambios que se dan en la relación Estado, Sociedad y Economía (Kehm, 2012). El concepto alude genéricamente a *toda forma de regulación no jerárquica y no exclusivamente estatal e implica un accionar intencional en el ámbito público por parte de actores privados o estatales*. Supone pues, reconocer la acción conjunta, a partir de intereses comunes, del estado y la sociedad civil en la regulación de los asuntos colectivos; el foco central debe colocarse en la coordinación entre los actores intervinientes y en la importancia creciente de las negociaciones para el desarrollo y la implementación de políticas públicas que persiguen el interés colectivo (Mayntz, 2006: 110). El concepto enfatiza el pasaje de una relación predominantemente top-down a otra de mayor horizontalidad y participación por parte de actores y grupos de interés (*stakeholders*) de la sociedad.¹

Thériault (2010) señala que la centralidad del concepto se relaciona con la deslegitimación de la política y la desinstitucionalización de las sociedades democráticas. La pérdida de legitimidad de las instituciones representativas y de los representantes da lugar a una

¹ Kehm (2012) señala que la noción de gobernanza implica actualmente la participación de estos agentes en procesos importantes de toma de decisiones y su inclusión en las propias estructuras de éstas, antes casi completamente a cargo del Estado.

“democracia de la desconfianza” que busca limitar el poder político. Se da entonces, una *disociación* entre las *policies* –concepto que engloba el fenómeno burocrático y las políticas públicas- y las *politics*, término que incluye la competencia electoral y las dinámicas de la representación. En el seno de tales análisis –dice Surel (2006: 44) los procesos decisorios son efectivamente marcados por crecientes y notorias *transferencias de competencias a organismos no electivos* (p.e las instituciones relacionadas con los procesos de integración regional). De tal manera se amplía la distancia entre los lugares de decisión y de regulación y el espacio democrático de la participación electoral alejándose el ámbito de las decisiones de los actores políticos elegidos y presentándose una disociación entre *policies/politics* que lleva a un creciente *déficit democrático*.

La complejidad de ciertos ámbitos de decisiones plantea la necesidad de un conocimiento especializado o aún ciertas destrezas de gestión que no siempre los actores políticos poseen. Esto conduce a la idea cada vez más extendida *de despolitizar la decisión pública* y la elaboración de políticas públicas, a fin de confiar la función de regulación a actores no elegidos pero capaces de captar los desafíos y las sutilezas de las dinámicas propias de un sector determinado (Surel, 2006: 54).

¿Cómo opera el concepto de gobernanza en el ámbito universitario?

Si el término gobernanza significa exclusivamente “procesos de regulación y coordinación orientados al bienestar, que ayudan a resolver problemas sociales” (Kehm, 2012), la *gobernanza universitaria* puede definirse como el conjunto de reglas y prácticas que fijan el marco normativo, cultural y administrativo dentro del cual se articulan las relaciones de poder entre los actores universitarios y se toman decisiones que regulan la vida en la institución y/o en el sistema.² El concepto procura iluminar una relación de poder que resulta central para la toma de decisiones hacia dentro de la institución y en la relación de ésta y el Estado, esto es cómo se dará la rendición de cuentas y cuáles serán sus alcances.

Se trata de un concepto relacional que se utiliza para incorporar liderazgo, gerenciamiento y administración (Larsen, Maassen y Stensaker, 2009). En opinión de Maassen (2012, 101) refiere a los marcos dentro de los cuales gestionan las universidades y las facultades, así como los procesos y las estructuras utilizadas para obtener los resultados deseados, esto es,

² En esta definición se consideraron entre otros, los aportes de Atairo y Camou (2011) y Popovsky (2011) que cita a Kaplin y Lee.

en pocas palabras, consiste en cómo funcionan las Instituciones de Educación Superior (IES). El concepto permite distinguir al menos dos planos diversos, el sistémico y el institucional, los cuales se hallan profundamente imbricados entre sí.

En ambas perspectivas se observan cambios sostenidos y desde la institucional, Brunner (2010) señala que la *gobernanza* se define como la manera en que las universidades se organizan y funcionan internamente (gobierno y gestión) y sus relaciones con entidades y actores externos con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior. En este último sentido, en las últimas décadas del siglo pasado se habría dado un corrimiento desde un modelo reglamentarista de regulación a un pilotaje a distancia a cargo del llamado Estado Evaluador.

En todas las definiciones resulta pues central la función de regulación y coordinación que se expresa hacia dentro del sistema y dentro de las propias instituciones. Ahondemos pues a continuación en torno al concepto y los usos de la *regulación*.

En términos generales, puede señalarse que la misma constituye una función esencial para el mantenimiento del equilibrio de cualquier sistema complejo; a través de sus órganos reguladores, el sistema identifica las perturbaciones y desequilibrios y transmite a sus órganos ejecutores órdenes para atenderlas (Barroso, 2005). Según Reynaud, puede definírsela como el proceso de producción de reglas y de orientación de conductas de los actores en un espacio social determinado. La regla debe ser entendida en un sentido amplio, como una orden con relación a un comportamiento y una guía de acción que da un modelo para orientar la acción (Reynaud, 1993 cit por Maroy et Dupriez, 2000).

La aplicación del término en el ámbito educativo es reciente y, en opinión de Dupriez y Maroy (2003), se inserta en temáticas propias del análisis de políticas públicas (en sentido amplio) y se enmarca especialmente en una actuación del Estado en escenarios de creciente presencia del mercado. En este sentido, de la mano de las nuevas técnicas gerenciales que se introducen en la administración pública sobre fines del siglo pasado (NPM), se instala con fuerza la idea de que resulta conveniente mejorar la regulación. Esto supone, eliminar reglamentaciones inoperantes y aplicar una regulación *inteligente* en aquellos aspectos realmente sustantivos.

Señala Barroso (2005) que muchas de las referencias que se hacen al “nuevo” papel regulador del estado sirven para diferenciar las propuestas de “modernización” de la

administración pública de las prácticas tradicionales de control burocrático a través de normas y reglamentos que fueron (y son) atributo de una intervención estatal en sentido clásico. De tal manera, la regulación resulta más flexible en la definición de los procesos y más rígida en la evaluación de la eficiencia y eficacia de los resultados, por lo cual se opone claramente a la reglamentación que se centra en la definición y control a priori de los procedimientos y descuida la calidad y eficacia de los resultados.

En este sentido señalan Corvalán y García Huidobro (2009) todo sistema educativo tiene una manera de regularse, esto es, de lograr que la conducta de las instituciones y actores resulte acorde a las finalidades que la sociedad propone para la educación. Como las reglas no pueden prever todas las situaciones, deben ser permanentemente interpretadas y reinterpretadas y sobre todo, adaptadas a situaciones y contextos particulares (Barroso, 2004).

Se pueden delinear entonces diversos niveles de gobernanza que se traducen en transformaciones en los modos de coordinación; Kehm (2012) los caracteriza a través de tres metáforas espaciales: cambios “hacia arriba”, “hacia abajo” o “hacia un lado”. La primera da cuenta de un cambio en la configuración de la agenda y en la formulación de políticas de un nivel nacional a un nivel supranacional: por ejemplo la creciente influencia de la Comisión Europea en la educación superior nacional de los estados miembros de la Unión Europea o el peso de los informes comparativos internacionales de rendimiento escolar como PISA promovidos por la OCDE.

Por su parte, la descentralización de la toma de decisiones del Estado hacia las universidades, y de éstas a los departamentos y facultades da cuenta de la orientación “hacia abajo”. La expresión “hacia un lado”, enfatiza la delegación de la dirección y la toma de decisiones de un nivel estatal a agencias (independientes o semiindependientes) que a menudo sientan las bases de las prácticas: por ejemplo, las agencias de acreditación que se han establecido en Europa bajo el marco del proceso de Bolonia y que certifican la calidad de los nuevos programas de licenciatura, que antes aprobaba el Estado (Kehm, 2012) o aquellas que se constituyen con idénticos fines en América Latina.³

³ En el mismo sentido, Maassen (2003) plantea la existencia de cambios en el emplazamiento de gobernanza que se han dado horizontal y verticalmente, implicando este último un doble movimiento hacia arriba (hacia los cuerpos supranacionales) y hacia abajo (hacia los niveles subnacionales o regionales).

Todos estos cambios apuntan a incidir en las formas de coordinación y organización de la educación superior con el objetivo de adaptarlas a los requerimientos planteados por fenómenos como la internacionalización / la globalización, la introducción del mercado en el sector y la mayor competencia por la obtención de recursos económicos. Lo que se transforma en última instancia es el rol del Estado con relación a la educación superior.

En este contexto, el *Estado Evaluador*⁴ redefine los objetivos de la educación superior aproximándola a las necesidades del mercado y alejándola de la atención de la demanda social que fuera su meta en décadas pasadas. De tal manera, provee un instrumento poderoso a través del cual la política pública regula las respuestas institucionales (Kogan, 2004: 5). Se trata de una nueva forma de relacionamiento entre Estado, Universidad y Sociedad que combina evaluación de la calidad, rendición de cuentas y acreditación (Neave, 2004a: 33 y 2004b: 212).⁵

A partir de entonces surgen en Europa dos líneas argumentales diferentes en sus fundamentos, pero coincidentes en los procedimientos: una de base política anclada en las experiencias de Francia, Suecia, Bélgica y España propone mantener la primacía reguladora del Estado y sostener de manera conjunta la competencia a nivel internacional y la descentralización en los estados y regiones. Otra de base económica surgida en Estados Unidos y extensiva a Gran Bretaña y Holanda propone al mercado como regulador principal de la sociedad (Neave, 2004b: 213-214).

¿Cuáles fueron las fuerzas que incentivaron el surgimiento del Estado Evaluador?

Son muy diversos los factores causales intervinientes. Por una parte, en un contexto de cambio social rápido declina la confianza en las instituciones públicas y surgen dudas sobre la calidad de las enseñanzas impartidas; el Estado Evaluador constituiría una forma de controlar el cumplimiento por parte de los SES de las necesidades de la sociedad (Broadfoot, 2000). Por otra, la masificación de la educación superior, el crecimiento del sector privado y las ideologías pro-mercado dominantes en las últimas décadas del siglo

⁴ Dutercq y Van Zanten (2002) sostienen que el rol del Estado no puede ser calificado de manera unívoca: no se trataría de un Estado hueco (*Hollow State*) como sostiene Peters, ni de un Estado estratega como plantean Bauby y Duran & Thoenig, ni aún un Estado evaluador como señala Neave. Se trataría en realidad de un Estado *negociador* que integra estas diferentes dimensiones en dosis variadas según los países y según los campos de acción. No hay más poder global sino poderes sectoriales que corresponden a otras tantas esferas de la acción pública.

⁵ Musselin (2004) analizando las diferencias y matices que el Estado Evaluador presenta en los diversos países se pregunta si efectivamente se trata de un concepto concreto o simplemente de una narrativa poderosa.

pasado constituyen también factores de considerable peso explicativo. La complejización y heterogeneización de los sistemas habría generado la necesidad de buscar mecanismos más flexibles que facilitaran una adaptación más rápida al cambio; esto sin embargo, no supondría menor control por parte del Estado (Amaral y Tavares, 2008), sino en todo caso, un control de naturaleza diferente.

En esta búsqueda por aumentar la adaptabilidad al cambio y la flexibilidad institucional y mejorar la eficacia y eficiencia interna, no han sido pocas las tensiones que se han generada. Entre ellas, se señala el dilema entre democracia representativa y efectividad organizacional. Al respecto, el surgimiento del Estado Evaluador y el desarrollo de esquemas de evaluación / acreditación nacional han generado una creciente burocratización y nuevas tensiones en cuanto a la falta de correspondencia entre estructuras de gobernanza y democracia representativa con relación a la rendición de cuentas (Larsen, Maassen y Stensaker, 2009).⁶ Al respecto, el objetivo de reducción de los tiempos administrativos puede producir conflictos en el seno de instituciones autónomas y contextos de gestiones participativas. En este contexto por otra parte, no son pocos los que visualizan la creciente tensión con relación a la autonomía universitaria, la cual adquiere en América Latina connotaciones particulares a partir de la centralidad alcanzada a partir de la Reforma Universitaria de 1918.

El gestorismo (*managerialism*)⁷ forma en que en la educación pública se denomina a la Nueva Gestión Pública (Maassen, 2012: 103) se expresa en las doctrinas que enfatizan formas de evaluación asociadas con modelos mecánicos centrados en los resultados que desconocen los deseos y aptitudes de los individuos o grupos de la organización. El tipo de escrutinio de la eficiencia impuesto en algunos sistemas (por ejemplo en el Reino Unido), el intento de convertir a las universidades en empresas corporativas, con autoridades que actúan como jefes ejecutivos más que como *primi inter pares*, contrastan con las formas colegiales dominantes hasta hace algún tiempo. Supone un cambio de valores en torno a los

⁶ Los autores señalan además la emergencia de otros dilemas: entre estructuras gerenciales integradas y estructuras gerenciales duales, entre influencia externa e interna en la toma de decisiones institucional y entre centralización y descentralización en universidades con mayor autonomía (Larsen, Maassen y Stensaker, 2009).

⁷ Se procura mejorar la eficiencia de las instituciones a través del fortalecimiento de la gestión y la rendición de cuentas que se combina con mayor autonomía y cambios en las formas de control del Estado (pilotaje a distancia) junto a fórmulas de financiamiento según indicadores de rendimiento,

objetivos universitarios y su gobernanza, una aproximación a los comportamientos de mercado y a los rasgos de la NPM (Kogan, 2004: 3).

Estos procesos, que tienen su origen en el ámbito nacional se acentúan en la medida en que son adoptados por los bloques regionales en el contexto de la internacionalización del nivel superior.

2- La creciente importancia de la regulación regional

La conformación de bloques regionales constituye una de las formas a través de las cuales se operacionaliza la globalización y la calidad es un elemento clave para avanzar en una integración regional de la educación superior. Al respecto, la acreditación se convierte en una herramienta fundamental aplicada a través de la formación de organismos *ad hoc*, algunos de carácter supranacional, encargados de establecer los estándares mínimos. Se da entonces lo que Dale (2009) denomina *regionalismo regulador*, el cual constituye un nuevo momento de la gobernanza global. Junto al comercio de servicios, este proyecto de regionalización constituye una forma de aceleración de las dinámicas de internacionalización (Verger, 2011).

Rodríguez Gómez (2004: 176) destaca que los procesos de globalización y regionalización que se están desarrollando “implican una presión objetiva para que las instituciones adecuen sus formas de trabajo, gestión y rendición de resultados a determinados esquemas mutuamente reconocidos y convenidos”. A partir de esto, las universidades podrán “participar en dinámicas tales como la movilidad internacional de recursos humanos, los flujos e intercambios de conocimiento y la cooperación regional a gran escala”. De tal manera, “no es casual –señala el autor- que los principales organismos multilaterales involucrados en el sector educativo coincidan en subrayar la importancia de impulsar mecanismos nacionales y regionales con propósitos de acreditación”.

Por su parte, Neave (2004^a: 25) señala una asociación positiva en el caso europeo entre desarrollo del Estado Evaluador y Proceso de Bolonia; a pesar de que los mecanismos de evaluación surgen con una vocación nacional, con cierta rapidez se efectúan los ajustes internos y se avanza hacia la constitución de un Área Europea de Educación Superior. En este cuadro general, la *acreditación ocupará un lugar central como instrumento de política*. Debe de cualquier manera resaltarse la continuidad que existe entre Bolonia y los procesos

de evaluación de corte nacional que ya venían desarrollándose; en este sentido, la ruptura la generó el surgimiento del Estado Evaluador y no su adaptación al Proceso de Bolonia,⁸ y este aserto puede extenderse al bloque regional Mercosur.

En ambos casos, y de manera paulatina se fue también avanzando en la conformación de un marco de acreditación de carácter regional que supone un *feedback* permanente con los mecanismos nacionales de acreditación, de tal manera que ambos se influyen mutuamente (Rodríguez Gómez, 2004: 204 y 205). A través de diversas modalidades como la capacitación de evaluadores o la discusión de estándares, el perfeccionamiento de estos mecanismos regionales hace sentir sus efectos en los procesos de acreditación nacional. A pesar de que los procesos regionales y nacionales de acreditación tienen propósitos diferentes, señalan Robledo y Caillón (2009) la convergencia entre ambos se plantea como una forma de optimización de los recursos invertidos. Al respecto, Barroso (2004) destaca el *hibridismo* que comienza a operar en la regulación nacional, producto de la superposición o mestizaje de diferentes lógicas, discursos y prácticas en la interrelación entre los procesos de globalización y regionalización.

El avance de la acreditación sin embargo, la constituye cada vez más en un instrumento de *regulación*, alejándola de su función inicial como herramienta para el mejoramiento de la calidad. Por otra parte, la regulación también se complejiza generándose diversas instancias superpuestas y / o articuladas en la que la misma se desarrolla (internacional, nacional, local). En este proceso de hecho, convergen agencias gubernamentales, gremios profesionales, instituciones de educación superior cada una con intereses, estrategias y objetivos diversos que a menudo se articulan con instancias regionales o supranacionales de coordinación.

Las tendencias que han venido desarrollándose en las últimas décadas implican pues una expansión significativa del componente de orientación, coordinación y control de los SES a través de la implantación de estándares que conducen a la acreditación de instituciones y programas y en algunos casos, a la organización de rankings como forma de estratificación de las instituciones. Esto supone un pasaje de una *diversificación horizontal* que amplía la

⁸ Neave (2004a: 32) destaca que aun no hay pistas que permitan reconocer si el Estado Evaluador será capaz de resistir la tentación de rodearlo con más controles reglamentarios que operen no a un nivel supra-institucional, sino más bien en un nivel intergubernamental. Esto es, aun se desconoce si será capaz de superar la tentación de sumarle su vieja y débil burocracia.

oferta atendiendo a las características de una demanda cada vez más diversa a una *diferenciación vertical* (Kehm, 2012: 14). En este contexto, resulta central la incidencia de los mecanismos de acreditación y las transformaciones que los mismos incentivan.

Al respecto, Lemaitre y Zenteno (2012) destacan un cambio observado en las grandes regiones del mundo desarrollado en torno a los procesos de acreditación que estaría aproximando los modelos de Estados Unidos y Europa. Aquel estaría avanzando de un sistema prescriptivo de acreditación y evaluación, centrado en el cumplimiento de estándares de calidad para la acreditación institucional hacia un modelo de auditoría, basado en la verificación de los propósitos institucionales. Europa, por su parte, que se negaba a desarrollar procesos de acreditación utilizando mecanismos de evaluación o auditoría, ha comenzado a utilizarlos para que los distintos países den garantía pública de la calidad de la formación, en el contexto de movilidad definido para la Unión Europea.⁹

Por otra parte, el avance del regionalismo regulador implica mudar la función que históricamente tuvo la educación como agente privilegiado de socialización nacional y en este sentido reservado a la órbita del Estado. Las nuevas necesidades que surgen a partir del desarrollo de los procesos de integración imponen la conveniencia de aproximar los SES nacionales y transformarlos en procura de aumentar su competitividad.

El caso de la *Unión Europea* a través del denominado Proceso de Bolonia es probablemente el más paradigmático en especial por el grado de desarrollo que el mismo ha adquirido en un breve lapso y la adhesión que ha despertado. Al respecto, la declaración de Bolonia de 1999 tuvo como objetivo intensificar la competitividad global de Europa (Verger, 2011: 5) y operar para aumentar la competitividad y la atracción de los SES europeos; la Estrategia de Lisboa (2000) por su parte, apuntó a reformar esos SES todavía fragmentados para integrarlos en una más poderosa economía basada en el conocimiento. En un primer momento se focalizó en la reforma de los programas de estudio a través del establecimiento de una estructura de dos ciclos (Bachillerato y Master) y rápidamente, cuestiones relativas a la comparabilidad empujaron el aseguramiento de la calidad y la acreditación y el reconocimiento de los diplomas. Finalmente se adoptó también el tercer ciclo, correspondiente al Doctorado (Enders, de Boer, File, Jongbloed y Westerheijden, 2011).

⁹ En ambas regiones dice la autora, hay un desarrollo claro hacia mecanismos que combinan el reconocimiento de que la calidad es responsabilidad de las IES con la conciencia de que no es posible mejorarla sin un proceso de verificación externa que dé cuenta pública de los resultados obtenidos.

En este sentido, sea por motivos estrictamente económicos o ideológicos / simbólicos, la competencia constituye un motor central en este proceso; señala al respecto Verger (2011: 12) que se busca promover la competitividad internacional de las universidades europeas y por esa vía, que éstas operen como promotoras de la competitividad económica internacional de Europa.

El desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad en la región se da a partir de mediados de la década de 1980, y en este sentido, se presenta de manera tardía con relación a lo acontecido en Estados Unidos. A partir de entonces la expansión ha sido rápida; señalan Amaral y Tavares (2008) que a principios de los 90, menos del 50% de los países europeos habían iniciado actividades de evaluación de calidad a nivel supra institucional, mientras ya en 2003 todos los países a excepción de Grecia habían optado por encarar alguna forma de evaluación. Esta expansión sostenida se ha visto fogueada por el Proceso de Bolonia y la conformación de instancias supranacionales que regulan el funcionamiento del sector.

En la actualidad, la tendencia dominante es a acentuar el componente regulatorio sobre el de medición de la calidad; de hecho, todos los últimos sistemas que se han introducido en Europa son esencialmente de acreditación y no de medición de calidad (Amaral, 2010: 38). Entre 2005 y 2009 se han dado avances significativos: a) la aprobación de las normas para el aseguramiento de la calidad (*European Standards and Guidelines*) en el área europea de educación superior; b) la conformación del Registro Europeo de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior (EQAR por sus siglas en inglés),¹⁰ el cual autoriza a las instituciones o a sus programas de estudio para que funcionen a partir de umbrales mínimos de calidad previamente consensuados y busca aumentar la confianza en la educación superior europea mediante la creación de un registro de agencias europeas de garantía de calidad; c) el desarrollo de las “Herramientas de transparencia multidimensional” para proporcionar información más detallada sobre las IES que haga más transparente su

¹⁰ Se trata de un registro de las agencias reconocidas como confiables en el dominio europeo, esto es las que cumplen con lo establecido por las *European Standards and Guidelines*, que no puede incluir a asociaciones de universidades pues supondría una falta de independencia. Amaral (2010) critica este procedimiento señalando que, de aplicarse en Estados Unidos, quedarían excluidas a todas las agencias de acreditación regional que funcionan actualmente pues se trata de asociaciones de IES.

diversidad.¹¹ A partir de este acuerdo general, se inicia el estudio para establecer un *ranking* multidimensional en la educación superior que amplíe la cantidad de dimensiones a tener en cuenta en la clasificación general: en enero de 2013 se inicia la aplicación del recién diseñado U- Multirank.¹²

En 2012 por su parte, se acuerda revisar los criterios y directrices europeos para la garantía de la calidad (ESG, por sus siglas en inglés) y para mantener la responsabilidad pública en el aseguramiento de la calidad aumentar la cantidad de stakeholders involucrados en el proceso.

Las principales críticas que se esbozan en torno al devenir de este proceso destacan su carácter es eminentemente burocrático y en tal sentido, está alejado de la formación de los estudiantes y de los procesos creativos de investigación que otrora constituyeran el corazón de la calidad de la educación superior; se deja también de lado la búsqueda de un mejoramiento de las funciones de enseñanza y aprendizaje en las instituciones (Amaral, 2010) poniendo el énfasis en un mejoramiento de la competitividad. Por otra parte, el punto de partida de las acreditaciones es la falta de confianza en los académicos y en los procesos institucionales y el pasaje de la función social y cultural de la universidad a la función económica (Amaral, 2007).

Con relación a los rankings se sostiene que no resuelven el problema de aseguramiento de la calidad, pero los elevados costos que estos procesos suponen pueden reducirse a través de esta modalidad que es además más rápida (Amaral, 2010: 40-41). Aunque tienden a reflejar más el prestigio que la propia calidad (Huisman, Stensaakey y Kehm, 2009)

¹¹ Estas herramientas de transparencia han de relacionarse estrechamente con los principios del proceso de Bolonia, en particular, la garantía de la calidad y el reconocimiento, que seguirá siendo la prioridad, y debe basarse en datos comparables e indicadores adecuados para describir los diversos perfiles de las IES y sus programas. En este sentido es necesario fijar una serie de indicadores homogéneos y representativos que posibiliten la elaboración de una estadística que refleje adecuadamente la realidad del sistema universitario europeo.

¹² A fines de enero de 2013, en una reunión en Dublín se presentó el nuevo instrumento que permitirá construir un ranking de universidades, llamado U-Multirank. La expectativa es rankear alrededor de 500 instituciones, teniendo en cuenta factores agrupados en cinco áreas: prestigio de la investigación, calidad de la enseñanza y el aprendizaje, orientación internacional, logros en la transferencia de conocimientos (como asociaciones con empresas) y contribución al crecimiento regional. En esta primera oportunidad se trabajará con las siguientes áreas de conocimiento: estudios empresariales, ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica y física; se prevé una ampliación gradual de esta lista en evaluaciones sucesivas.

Esta herramienta ofrecerá a estudiantes, instituciones, gobiernos una idea clara del rendimiento alcanzado en varias áreas importantes y permitirá que los interesados realicen una clasificación acorde a sus intereses, esto es según aquellas dimensiones que privilegien. El objetivo es reflejar la diversidad de las instituciones y no exclusivamente aquellas concentradas en la investigación y permitirá la comparación entre instituciones con perfil similar.

permiten aliviar la asimetría de información que existe y reflejan una creciente competencia internacional entre las universidades por talento y recursos y refuerzan la competencia por sus propios resultados (Van Vught y Westerheijden, 2010).

Por último, los Ministros de los respectivos países presionaron a las universidades a aceptar y adoptar los cambios propuestos a través de la *imitación competitiva*, la cual incluye persuasión, condicionalidades e incentivos físicos y morales (O'Dowd, 2009, Neave y Amaral, 2008).

En lo que respecta al *Mercosur*,¹³ en sus más de dos décadas de existencia los avances en materia de integración han sido importantes aunque no son comparables ni en apoyatura política y normativa ni en trayectoria al caso de la Unión Europea. Tampoco se presenta en este caso, una línea de continuidad en lo que respecta a los supuestos de funcionamiento del bloque regional que tendió a acentuar en los años 90 los aspectos competitivos, a tono con la ideología dominante, para desarrollar en la primera década de nuestro siglo, posturas más solidarias acordes con los que la región sostuvo en la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena (2008) preparatoria de la Conferencia Mundial de París (2009).

Encuadrados en el contexto de universidades dotadas de una amplia autonomía y de SES heterogéneos que se habían expandido y diversificado sin que mediara la introducción de controles elementales de calidad, en los primeros años 90 comienza a desarrollarse procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Se había dado por entonces un sostenido crecimiento del sector privado, caracterizado por Brunner (2011) como “explosivo”, que habría convertido en insuficiente la regulación autónoma de la calidad ejercida por las universidades a partir de la carrera docente (Rama, 2011). Esto condujo posteriormente al establecimiento de agencias y reglamentaciones ad hoc para la evaluación y la acreditación de instituciones y en un tercer momento, a la conformación de organismos regionales para orientar la regulación de los SES del cono sur.¹⁴

Por otra parte, al igual que en el caso de la Unión Europea, la acreditación regional constituye una forma de acelerar el establecimiento de estos mecanismos en los países que

¹³ Esta experiencia de integración regional fue constituida en 1991 por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, en 2006 se suma Venezuela y en 2012 Bolivia (como miembros plenos) y tiene como países asociados a Chile, Perú, Ecuador y Colombia y a México como observador.

¹⁴ Rama (2011) da cuenta también del desarrollo de una regulación desde el exterior del sistema educativo a través de la evaluación directa del aprendizaje junto al ingreso de actores externos como los colegios profesionales

aún no los habían adoptado plenamente (es el caso de Paraguay y Uruguay) e incluso favorece la instalación de las respectivas Agencias, a la vez que estimula y legitima su profundización en los casos en que ya se estaban aplicando.

Sin embargo, el involucramiento en estos procesos se da más a nivel de las políticas nacionales que a nivel institucional o departamental (De Wit (2005) y este énfasis se expresa de manera más significativa en la retórica que en las acciones concretas. Por otra parte, prima aún en la región una visión que prioriza la identidad de los sistemas nacionales y su correspondencia con la organización social y política por lo que se enfatiza el desarrollo de modelos y agencias nacionales para el aseguramiento de la calidad. El compromiso de estas últimas con ciertos objetivos regionales ha permitido avanzar en procesos de reconocimiento mutuo mediante acuerdos sobre estándares y procedimientos (Pires y Lamaître, 2008: 1 y 2).

Encuadrado en el bloque Mercosur, en 1998, Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile firmaron un Memorándum de entendimiento en el sector educativo y profesional para desarrollar criterios de calidad, procedimientos e instrumentos de acreditación regional. El memorándum establece un sistema conformado por las Agencias Nacionales de Acreditación de cada país, los Pares Evaluadores y la IES, para que a través de la acreditación se otorgue “...validez pública, de acuerdo a las normas legales nacionales, a los títulos universitarios, garantizando que las carreras correspondientes cumplan con requisitos de calidad previamente establecidos a nivel regional”. Se constituye así en 2002 el *Mecanismo Experimental* de Acreditación Mercosur (MEXA) con el objetivo de avanzar en el reconocimiento público de los títulos de grado, la cual tiene carácter *únicamente académico*, no confiriendo derecho al ejercicio profesional.¹⁵

El proceso se dio por concluido en 2006 y a partir de la experiencia obtenida, se adecuó el Memorándum para iniciar la fase de instalación de un *mecanismo permanente* en la región, denominado ARCU-SUR. Éste alcanzará a las titulaciones determinadas por los respectivos Ministros de Educación, en consulta con la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA)¹⁶ y las instancias pertinentes del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM). Este

¹⁵ Las carreras seleccionadas para esta experiencia fueron agronomía, ingeniería y medicina, habiéndose previsto la participación de un máximo de cinco carreras por país en cada convocatoria.

¹⁶ Son miembros plenos de la RANA (Red de Agencias Nacionales de Acreditación del MERCOSUR) las Comisiones o Agencias Nacionales de Evaluación y Acreditación universitaria, establecidas en forma oficial

sistema de acreditación se aplicó entre 2008 y 2009 a carreras de agronomía y arquitectura, ingeniería, medicina, odontología, enfermería y veterinaria.¹⁷

Se trata de un mecanismo voluntario para el reconocimiento regional de la *calidad académica de los diplomas de grado* otorgados por Instituciones cuyas carreras hayan sido acreditadas en este sistema, durante el plazo de vigencia de la respectiva resolución de acreditación. Ese reconocimiento no confiere derecho al ejercicio de la profesión en los demás países, aunque sí será tomada en cuenta, como criterio común para articular con programas regionales de cooperación.

Los principales puntos críticos señalados para el caso del Mercosur apuntan a la fuerte tendencia a la burocratización de los procedimientos sin un acompañamiento genuino por parte de las instituciones y sus actores. Se señala además el lento y exiguo avance de los procesos de acreditación y la mora en el reconocimiento de diplomas para el ejercicio profesional.

Por otra parte, UNESCO/IESALC desarrollan a nivel de América Latina dos emprendimientos importantes, destinados a plantear alternativas a los clásicos sistemas de rankings de universidades. Por una parte, la preparación del Mapa de Educación Superior para América Latina y el Caribe (MESALC),¹⁸ y por la otra, el proyecto iberoamericano INFOACES.¹⁹ De distintos modos estos proyectos definen perfiles institucionales e indicadores para valorar todas las actividades relevantes de las IES encuadrándolas en la diversidad de instituciones y de entornos.

en cada uno de los países miembros o asociados. Actúa como órgano ejecutivo del Plan del Sector Educativo del Mercosur.

¹⁷ Del MEXA participaron Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile y hasta el presente se acreditaron 62 carreras: 19 de Agronomía, 29 de Ingeniería y 14 de Medicina.

¹⁸ El MESALC es un sistema de información en línea para profundizar el conocimiento sobre la Educación Superior en la región así como la formulación de políticas relacionadas a la educación terciaria y construir referentes nacionales, subregionales y regionales para el perfeccionamiento de las instituciones y los SES. También se propone identificar y compartir experiencias institucionales y nacionales exitosas y promover la cooperación solidaria entre las instituciones de América Latina y el Caribe. El mapa reunirá datos de todos los países de América Latina para poder tener información más completa de la situación regional; la misma será útil a los estudiantes y sus familias para conocer la situación de las diversas universidades, sus áreas más y menos desarrolladas y de esta forma efectuar una elección más racional.

¹⁹ INFOACES surge como una iniciativa de un grupo de universidades para crear un Sistema Integral de Información sobre las IES de la región que permita el desarrollo institucional, la cooperación académica entre las instituciones participantes y que sirva de soporte al desarrollo del Área Común de Educación Superior (ACES) en sinergia con la Unión Europea. Está cofinanciado por la Comisión Europea a través de su programa ALFA y guarda relación directa con el U-Multirank.

3- Consideraciones finales

Las transformaciones de la gobernanza universitaria introducidas en las últimas décadas han tendido a acentuar el componente regulatorio aplicado a instituciones y sistemas, mientras la conformación de bloques regionales en el contexto de la globalización e internacionalización del sector imponen nuevas condiciones al desarrollo de los mismos. En este escenario, la acreditación de la calidad académica constituye una herramienta central de la política universitaria que a la vez que estimula la internacionalización encuentra en ésta un estímulo para su desarrollo.

En este sentido, se presenta una retroalimentación continua entre los mecanismos nacionales y aquellos que actúan en el ámbito regional en aras de alcanzar la integración de la educación superior. En el caso de la Unión Europea, su intención de acentuar la competitividad de sus instituciones para mejorar la posición de Europa en el espectro internacional condujo a la adopción de instancias supranacionales de acreditación y al avance en la construcción de un sistema estratificado de instituciones europeas del tercer nivel.

El caso Mercosur es diverso en cuanto a grado de avance de la integración regional en general y también en el ámbito de la educación superior. En este sentido, es importante resaltar que, aunque la integración es una política de estado, ha adquirido en las dos décadas de vigencia del proceso, connotaciones diversas, acentuando respectivamente la competitividad en la primera década y la solidaridad en la segunda. Los avances concretos han sido escasos y lentos pudiendo mostrarse como logro la constitución del Arcu-Sur como mecanismo de acreditación de la calidad de los diplomas (no de los diplomas en sí mismos).

En ambos casos, la transformación de las formas de gobernanza institucional y sistémica procura orientar, coordinar y controlar los SES a través de la implantación de estándares que operan sobre la diversidad de aquellos y se constituyen en factores limitantes de la autonomía. Al respecto, señala Dias Sobrinho (2008) que se trata de procedimientos válidos en la medida en que se postule una apertura internacional sin hegemonías ni asimetrías que otorguen ventajas a las grandes potencias o a los bloques que integran. Los criterios de calidad no pueden ser copias acrílicas de modelos externos sino mapas construidos de

manera autónoma por nuestras comunidades académicas y profesionales teniendo como meta la expansión del conocimiento avanzado.

La tendencia en los países centrales sin embargo, apunta a la acentuación de la competitividad, y la internacionalización estimula el desarrollo de procesos cada vez más estandarizados y cuantitativos que posibiliten la elaboración de rankings y la comparación internacional de instituciones. Estas modalidades fácilmente comunicables, están dotadas de un fuerte carácter “didáctico” y se presentan a sí mismas como neutrales; de tal manera brindan, en un mercado imperfecto como el educativo, información que se presenta como objetiva y que incide en la toma de decisiones individuales, colocándose así al servicio del mercado.

Otro rasgo presente en ambos casos es la extremada burocratización que entrañan los procesos de acreditación y las tendencias homogeneizantes que trasuntan, así como su rigidez y rechazo de la innovación. Al respecto, la adopción de los considerados “modelos de éxito” y la llamada “educational policy borrowing” (Barroso, 2004), esto es, préstamos de políticas educativas que se potencian a través de foros organizados por los organismos internacionales, introduce dudas razonables sobre el devenir de estos mecanismos.

Los procesos de integración regional poseen un potencial que resulta fundamental aprovechar también en el ámbito de la educación superior. Las experiencias encaradas en otros bloques regionales aconsejan sin embargo, tener en cuenta las singularidades de este nivel educativo y de las propias universidades y orientar la construcción de mecanismos regionales a partir de las lógicas y las necesidades locales y regionales.

BIBLIOGRAFÍA

- AMARAL, Alberto (2007), “Higher education and quality assessment. The many rationales for quality”, en Lucien Bollaert et al, *Embedding quality culture in Higher Education*, Bruselas, European University Association. Disponible en: http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/EUA_QA_Forum_publication.pdf
- AMARAL, Alberto (2010), “Impacto del aseguramiento de la calidad en la eficacia formativa”, en Consejo Nacional de Educación, Serie Seminarios Internacionales, Tomo N° 13. Disponible en: http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/66/cse_articulo876.pdf
- AMARAL, Alberto, ROSA, María y TAVARES, Diana (2008), “Supra-national Accreditation, Trust and Institutional Autonomy”, en *Outcomes of higher education: Quality relevance and impact*, Paris, OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/site/eduimhe08/41217946.pdf>
- ATAIRO, Daniela y CAMOU, Antonio (2011), “La gobernabilidad de las universidades nacionales en la Argentina: escenarios de un paradigma en transformación”, en Raquel San Martín (ed), *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la universidad*, Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- BARROSO, João (2004), “Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulação”, en *Educação em Revista*, Vol 39, p 19-38, Belo Horizonte.
- BARROSO, João (2005), “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas”, en *Educação e Sociedade* Vol. 26, N° 92, Campinas. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- BROADFOOT, Patricia (2000), “Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l’Etat évaluateur », en *Revue Française de Pédagogie* N° 130. Disponible en: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1052
- BRUNNER, José Joaquín (2011), *Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias*, en *Revista de Educación* N° 355, Santiago, Ministerio de Educación. Disponible en: http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/re355_06.pdf
- CORVALÁN, Javier y GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo (2009), *Obstáculos para el logro de una educación democrática inclusiva*, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación.
- DALE, Roger (2009), “Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais”, en *Educação e Sociedade* Vol. 30, N° 108, Campinas.
- DE WIT, Hans (2005), “América Latina y Europa ante el fenómeno de la internacionalización”, en José-Ginés Mora y Norberto Fernández Lamarra (coordinadores), *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa*, Buenos Aires, Eduntref.
- DIAS SOBRINHO, José (2008), “Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad latinoamericana y caribeña”, en Ana Lúcia Gazzola y Axel Didrikson (ed), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- DUPRIEZ, Vincent y MAROY, Christian (2003) “Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French speaking Belgium”, en *Journal of Education Policy*, 18 (4) 375-392.
- DUTERCQ, Yves y VAN ZANTEN, Agnès (2002), “L’évolution des modes de régulation de l’action publique en éducation”, en *Education et sociétés. Revue internationale de sociologie de l’éducation*, n°8 (2001-2), p.5-10.
- ENDERS, Jürgen, DE BOER, Harry, FILE, Jon, JONGBLOED, Ben y WESTERHEIJDEN, Don (2011), “Reform of Higher Education in Europe”, en Jürgen Enders, Harry de Boer, Jon File, Ben Jongbloed, y Don Westerheijden, *Reform of Higher Education in Europe*, Rotterdam, Sense Publishers
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (2010), “La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. Posibilidades y límites”, en *Avaliação* (Campinas) vol.15 no.2 Sorocaba. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000200002&script=sci_arttext

- HUISMAN, Jeroen, STENSAKER, Bjørn y KEHM, Barbara (2009), “Bolonia, Quo Vadis?”, en y Barbara Kehm, Jeroen Huisman y Bjørn Stensaker, *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*, Rotterdam, Sense Publishers. Disponible en: <https://www.sensepublishers.com/media/1073-the-european-higher-education-area.pdf>
- KEHM, Barbara (2012), “Introducción”, en Barbara Kehm (comp), *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*, Barcelona, Octaedro.
- KOGAN, Maurice (2004), “Frame-work Paper: The issues” , en UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper no. 7, *Managerialism and Evaluation in Higher Education. Collected papers of the First Regional Research Seminar for Europe and North America*, Paris, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146741E.pdf>
- LARSEN, Ingvild, MAASSEN, Peter y STENSAKER, Bjørn (2009), “Four Basic Dilemmas in University Governance Reform”, en *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/3, OECD.
- LEMAITRE, María José y ZENTENO, María Elisa (2010), Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior, Informe2012, Proyecto Alfa “Aseguramiento de la calidad, Políticas públicas y Gestión Universitaria”, Sgo de Chile, CINDA. Disponible en Internet: <http://www.universia.net/nosotros/files/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior.pdf>
- MAASSEN, Peter (2003), “Shifts in Governance arrangements. An interpretation of the introduction of New Public Management Structures in Higher Education”, en Alberto Amaral et al, *The Higher Education Managerial Revolution*, Kluwer Academic Publisher.
- MAASSEN, Peter (2012), “Cambios en la configuración de la gobernanza. Una interpretación de la introducción de nuevas estructuras de gestión en la educación superior”, en Barbara Kehm (comp), *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*, Barcelona, Octaedro.
- MAROY, Christian y DUPRIEZ, Vincent (2000), « La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », en *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 130, p. 73-87, jan./mar. 2000.
- MAYNTZ, Renate (2006) ,“Governance en el estado moderno”, *Postdata*, Nº 11.
- MUSSELIN, Christine (2004), “Commentary on Guy Neave : The Bolonia Process and the Evaluative State : a Viticultural Parable”, en UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper no. 7, *Managerialism and Evaluation in Higher Education. Collected papers of the First Regional Research Seminar for Europe and North America*, Paris, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146741E.pdf>
- NEAVE, Guy (2004a), “The Bolonia Process and the Evaluative State: a Viticultural Parable”, en UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper no. 7, *Managerialism and Evaluation in Higher Education. Collected papers of the First Regional Research Seminar for Europe and North America*, Paris, UNESCO.
- NEAVE, Guy (2004b), “The Temple and its Guardians: An Excursion into the Rhetoric of Evaluating Higher Education”, en *The Journal of Finance and Management in Colleges and Universities*, 1, pp. 211-227. Disponible en: <http://www.zam.go.jp/n00/pdf/nf001012.pdf>
- NEAVE, Guy y AMARAL, Alberto (2008), “On process, progress, success and methology or Unfolding of the Bologna Process as it appears to two reasonably benign observers”, en *Higher Education Quarterly* Vol 62 Nº 1-2.
- O’DOWD, Mina (2009), “Supranational regimes and their influence on education”, en *Occasional Papers in Education & Lifelong Learning: An International Journal*, Volume 3, Nos. 1– 2.
- PIRES, Sueli y LAMAÏTRE, María José (2008), “Sistemas de acreditación y evaluación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en Ana Lúcia Gazzola y Axel Didrikson (ed), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- POPOVSKY, Ricardo (2011), “La gobernanza en la universidad. Conceptos y modelos”, en Raquel San Martín (ed), *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la universidad*, Buenos Aires, Universidad de Palermo.

- RAMA, Claudio (2011), La nueva reforma de la diversidad universitaria: de la diferenciación institucional a la diversidad educativa. Disponible en: http://www.ucab.edu.ve/tl_files/Home-Images/noticias/Claudio%20Rama.pdf
- ROBLEDO, Rocío y CAILLON, Adriana (2009), “Procesos Regionales en la Educación Superior. El Mecanismo de Acreditación de carreras universitarias en el Mercosur. Reconocimiento regional de los títulos y de la calidad de la formación” en Revista Educación Superior y Sociedad Vol 14, N° 1.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2004), “Acreditación: ¿ave fénix de la educación superior?”, en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México DF, ed. Miguel Ángel Porrúa.
- SUREL, Yves (2006), “Relaciones entre la política y las políticas públicas”, en Rolando Franco y Jorge Lanzaro, *Política y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina*, CEPAL, FLACSO-México, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon (2010), “De gobierno a *governance*: la democracia desinstitucionalizada”, en Isidoro Cheresky (Comp.), *Ciudadanos y política en los albores del siglo XXI*, Manantial, Clacso.
- VAN VUGHT, Frans y Westerheijden, Don (2010), “Multidimensional rankings; a new Transparency tool for Higher Education and Research”, en *Higher Education Management and Policy* Vol. 22/3, OECD.
- VERGER, Antoni (2011), “Regionalización de la Educación Superior y globalización económica. El caso del proceso de Bologna”, en Revista Innovación Educativa Vol 11, N° 56. Disponible en: <http://www.autoriawcm.ipn.mx/wps/wcm/connect/f92ea6804a5ba325a314a3bc91d80b48/RIE56Regionalizacionde laeducacionsuperioryglobalizacioneconomicaelcasobologna.pdf?MOD=AJPERES&ContentCache=NONE&CACHEID=f92ea6804a5ba325a314a3bc91d80b48>