

Legislaciones y procesos de evaluación

La agenda de transformación –que muchos países avanzados habían llevado a cabo en los ochenta- emerge en América Latina a finales de los ochenta, pero especialmente toma cuerpo en la década de los noventa. El discurso concerniente a esta agenda fue promovido fundamentalmente por organismos internacionales, entre ellas, Banco Mundial, UNESCO, Banco Interamericano de Desarrollo –a finales de los noventa-; y OCDE para el caso de México.

En algunos casos este discurso dio lugar a reformas que fueron emergiendo a distintos ritmos y con diferentes matices. Algunos países hicieron de los cambios legales el punto de partida para comenzar las reformas (caso de Chile, Colombia y Argentina); otros países, en cambio, realizaron importantes reformas sin cambiar las leyes (caso de México); y otros, como en Brasil, la ley surge después de algunos años de haber experimentado algunas reformas institucionales. A continuación se presentan las principales leyes de educación superior así como las principales reformas que tuvieron lugar en la década de los noventa.

Legislaciones y el papel de las nuevas coordinaciones

Las modificaciones legales en los sistemas de educación superior forman parte de un proceso de cambio que ha venido ocurriendo en la mayoría de los países en los últimos tiempos. Europa occidental fue una de las regiones donde un grupo significativo de países hicieron reformas legislativas durante la

década de los ochenta y noventa.¹ Estas leyes estuvieron orientadas a responder a las nuevas demandas de modernización del Estado; pero también a dar respuesta a una concepción de comunidad académica que se incorporaba a la ola de integración europea que llegaba desde distintas dimensiones.²

En América Latina las modificaciones legales en la educación superior no respondieron a un proyecto regional ni siquiera –en muchos casos- a uno nacional, sino más bien a la necesidad de superar la crisis producida por: una diferenciación segmentada de instituciones; falta de información sobre la calidad de las mismas; proliferación de instituciones privadas sin mínimos sistemas de regulación; rigidez curricular y por tanto falta de sintonía con los cambios en la sociedad; burocracia y rigidez organizativa; todo lo anterior en un contexto de crisis de financiamiento.

Las modificaciones legales de la educación superior en América Latina tuvieron mayor dinamismo en la década de los noventa, ya que ocho países de la región cambian sus legislaciones de Educación Superior; mientras que una gran parte de los países restantes tuvieron proyectos en estudio.³

Los cambios fundamentales planteados en las leyes que fueron aprobadas en algunos países de América Latina en la década de los noventa tuvieron que ver con: énfasis en la evaluación y la acreditación; ampliación de las instancias de coordinación hacia lo privado y hacia lo no-universitario; cambios en el modelo de

¹ España en 1983; Francia 1984 y 1989; Italia 1980, 1989 y 1990; Noruega 1987 y 1996; Reino Unido 1988 y 1992; Finlandia 1991; Holanda 1986, Alemania 1998.

² Algunos de los elementos que tuvieron en común estos cambios fueron: formación continua (aprendizaje permanente); investigación en C.&T más estrechamente vinculada con la sociedad; mayor sensibilidad a las necesidades del empleo de los egresados, considerando mayores niveles de diversificación; prioridad al desarrollo de la cooperación internacional y especialmente dentro de la región europea; mayor atención y difusión de la cultura europea; contribución más notoria al desarrollo económico de los países y de la región europea. (Véase Dubois, 1998).

³ Para un análisis más detallado sobre las leyes de educación superior de todos los países de América Latina, véase el Capítulo de Leyes y Reformas, en García Guadilla, 1998.

financiamiento tradicional (negociado e incrementalista); y libertad de iniciativa para que las instituciones públicas decidieran sobre el ingreso y aranceles a los estudiantes, en los casos que no existían esas prerrogativas.

Si bien fueron nueve los países que en América Latina estrenaron nuevas leyes de educación superior en la década de los noventa,⁴ el análisis en este caso se va a centrar en cinco países: Brasil, Argentina, Colombia, Chile, México y Venezuela. Entre estos países, existen algunos –Chile, Colombia, Argentina y Brasil– que aprobaron nuevas leyes a nivel nacional: otros, como México, que si bien no hicieron cambios jurídicos de la educación superior a nivel nacional, fue uno de los países que desde finales de la década de los ochenta, llevo a cabo reformas de tanta o mayor envergadura que países donde debieron crear leyes para realizar los cambios.⁵ Venezuela, por su parte, representa el país que estuvo a punto de aprobar un nuevo proyecto de ley de educación superior en 1998, pero quedó pendiente por obtener la aprobación del Congreso, en un período preelectoral muy complejo. Venezuela representa el caso de un país que no logro aprobar una nueva ley y tampoco hizo reformas a nivel del sistema.

En cuanto a los países que aprobaron nuevas leyes o que adelantaron proyectos de ley se observan dos tendencias: aquellos en que los aspectos de educación superior están incluidos dentro de una Ley de Educación para todo el sistema (Brasil y Chile) y aquellos que hicieron una ley especial para este nivel educativo: Colombia, Argentina. El número de artículos, referidos a educación superior, en el primer grupo de países es obviamente menor (Brasil 15 artículos; Chile 58 artículos) que el del segundo (Argentina 88, Colombia 144).

⁴ Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay.

⁵ Si bien México no realizó cambios jurídicos en la educación superior a nivel nacional, sin embargo, algunas universidades, como la de Sonora y Puebla, cambiaron las Leyes internas de las respectivas universidades en 1991, lo que llaman, Nueva Ley Orgánica. Por tanto, la situación de México en este respecto es muy particular y diferente a otros países latinoamericanos.

Las condiciones sociopolíticas en las cuales surgen estas leyes, ya han sido tratadas por otros autores (Lucio, 1995). Aquí abordaremos algunos de los puntos clave que señalan estas leyes, los cuales como se observará a continuación, responden a diferentes criterios aun cuando haya elementos comunes.

Uno de los aspectos fundamentales de la ley de Colombia es su énfasis en la autonomía, que fue uno de los aportes fundamentales de la Constitución de 1991. Otros aspectos que plantea la ley son: - creación del Sistema Nacional de Acreditación de carácter voluntario; - organización de los diversos tipos de instituciones; - mayor rigor de la definición de universidad en relación a las otras instituciones de educación superior; - creación de un organismo rector del sistema, el Consejo Nacional de Educación Superior. Otros organismos creados fueron: el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), los Comités Regionales de Educación Superior (CRES) y Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (FONDESEP).

Cuadro 2

Legislaciones de Educación Superior en la década de los noventa de cinco países de América Latina

<i>Países</i>	<i>Fechas de Leyes Vigentes (ó Proyectos)</i>	<i>Identificación de las Leyes ó Proyectos</i>	<i>N° de artículos</i>
Chile	1990	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)	58 artículos de Educación Superior (87 en total)
Colombia	1992	Ley 30 Fundamentos de la Educación Superior	144 artículos
Argentina	1995	Ley de Educación Superior N° 24.521	88 artículos
Brasil	1996	Lei Darcy Ribeiro n° 9.394 Directrices y Bases de la Educación Nacional	15 artículos de Educación Superior (92 en total)

Fuente: Leyes y Proyectos de Leyes de los países considerados.

Los aspectos más importantes introducidos en la Ley de Educación Superior de Argentina son: - reforma del régimen económico de las universidades públicas; - adopción de un marco jurídico común a toda la educación superior (universidades y no universidades); - constitución de sistemas de evaluación y acreditación (las evaluaciones externas periódicas, cada seis años); - libertad de las instituciones públicas para decidir el ingreso y el cobro de aranceles. Entre los elementos que formaron parte de la construcción de la agenda y su instrumentación se han señalado los siguientes: la existencia de una fuerte capacidad de liderazgo en la cúspide ejecutiva de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU); así como la posibilidad que tuvo este organismo de obtener fondos del Banco Mundial para la aplicación del Programa de Reformas.

En el caso de la Ley de Brasil –la cual se aprueba después de varios años de haber realizado reformas en algunas universidades– el nivel de educación superior es tratado de manera integrada a los otros niveles educativos. Aunque el capítulo dedicado a la educación superior tiene pocos artículos, estos tienen la virtud de abarcar bastantes conceptos. Entre ellos: - Dictar las condiciones mínimas para que una universidad sea aprobada como tal (1/3 de docentes debe tener maestría o doctorado y 1/3 debe tener dedicación exclusiva). – Promover la creación de universidades especializadas que actúen en áreas específicas del saber. - Ampliar el concepto de autonomía universitaria, diferenciada de las otras instituciones no-universitarias. – Implementar la evaluación y la acreditación de forma periódica. -Estipula el año lectivo con 200 días de trabajo académico como mínimo. - Obliga a las instituciones oficiales a impartir cursos nocturnos con la misma calidad que los diurnos; - plantea una reglamentación de los diplomas, con miras a facilitar la movilidad académica de los estudiantes tanto dentro del país como en el exterior. - Obligatoriedad de ofrecer carreras nocturnas –a nivel de licenciatura– en las instituciones públicas (federales), para que estudiantes trabajadores no tuvieran que recurrir a las privadas. - Ampliación del sistema de ingreso: se permiten otras formas de selección además del Vestibular.⁶ - Definición de la extensión como una finalidad central de la educación superior entendiéndola como

⁶ Por ejemplo, el Programa de Evaluación Seriada, de la Universidad de Brasilia, que piden el nivel de rendimiento constante en la educación media

la difusión de las conquistas y beneficios resultantes de la creación cultural e investigación científica y tecnológica generada en las IES, abierta a la participación de la población en general. – Buscar mayor coherencia a la heterogeneidad entre lo público/privado y entre lo universitario/no-universitario. En cuanto a las IES privadas quedó establecido que sin importar la ciudad en la que funcionen y el tipo de institución de que se trate, la autorización para su funcionamiento, así como de las carreras que ofrezcan será responsabilidad directa del gobierno federal, por lo tanto las IES federales vendrán a ser controladas y evaluadas por organismos centrales, lo que no sucede con las llamadas IES Estadales y Municipales, que quedan bajo la responsabilidad de los órganos educativos de cada uno de los Estados.⁷ La nueva ley concede a la evaluación una importancia mayor que la que había tenido hasta entonces. El proceso de evaluación se establece con carácter nacional y periódico.

En cuanto a Chile, en marzo de 1990 –un día antes de finalizar el régimen militar- se dictó la Ley Orgánica Constitucional de la Educación (LOCE), la cual no contiene norma que derogue el Decreto con fuerza de Ley de 1980; sin embargo, hace que la Ley de 1990 prevalezca, sin perjuicio de que subsista la anterior en todo aquello que no se oponga a ésta. Ello hace considerar a algunos autores que “la legislación de 1980, con algunos adjetivos, pasó a formar parte de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) que en la actualidad regula todo el sistema educativo del país. La legislación de 1980 intentaba abordar tres aspectos: - resolver el problema de la presión social por el ingreso a las universidades; -evitar el crecimiento desmesurado de las universidades, dada la presión que existía por ingresar a ellas: -dar a la formación técnica el carácter de “educación superior”. En términos generales esta legislación se ajustaba al proceso de desestatización y desconcentración que caracterizó el proyecto modernizante del gobierno militar. (Gonzales y Peñafiel, 1995). Entre las medidas que se incorporaron en la reestructuración de la educación superior de la reforma de 1980 en Chile, la acreditación

⁷ Las estadales, por ejemplo, aquellas que dependen del gobierno del estado de San Paulo (USP, UNICAMP, UNESP) son poseedoras de un régimen de autonomía mucho más amplio en términos financieros y organizativos que el que poseen universidades de otros estados y aún que las mismas federales.

de las instituciones privadas formó parte de la legitimación de la evaluación como centro de las políticas. El gobierno democrático la asume, y trata de convertirla en un nuevo estilo de relación entre las instituciones y el Gobierno. Por su parte, el gobierno democrático crea –a solo unos meses de asumir el mando en 1990- la Comisión de Estudio de Educación Superior –con amplia representación de todos los sectores- con el fin de proponer modificaciones legales que sustituirían la ley anterior, establecida bajo el régimen militar.⁸ Sin embargo, el proyecto de ley no logró cristalizarse, debido a que no existió el quorum requerido para su aprobación en el Parlamento. En 1994 se preparó otro documento sobre políticas de la educación superior que se centraba en tres aspectos del temario tratado por la Comisión de 1990: financiamiento, mayor autonomía administrativa de las universidades estatales y el mejoramiento del sistema de acreditación incorporando la idea de una acreditación voluntaria para las instituciones tradicionales. Más recientemente existe otro aspecto que se ha añadido a la preocupación del actual gobierno, y es el de la inequidad, pues se ha agudizando de forma inquietante en los últimos años.⁹

En 1999 se creó en Chile la Comisión Nacional de Acreditación del Pregrado (CNAP), en el marco del Programa MECESUP (Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior). Esta Comisión elaboró una propuesta para la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, integrado por el Consejo Superior de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado y las agencias acreditadoras de carreras debidamente autorizadas. De acuerdo a esta propuesta, la Agencia Nacional de Aseguramiento de la Calidad tendría la responsabilidad de la coordinación del trabajo de estas instituciones.

México, si bien comenzó las reformas en la segunda mitad de la década de los ochenta, sin embargo, éstas no fueron acompañadas por cambios en el marco jurídico de la Ley de Educación Superior, aun cuando algunos de los agentes

⁸ Esta Comisión estuvo presidida por José Joaquín Brunner, quien hizo entrega del Informe de la Comisión al Presidente de la República, el 28 de marzo de 1991.

⁹ Véase Lemaitre, 1998.

institucionales están comenzando a señalar la necesidad de hacerlo. Algunos autores han adelantado ciertas hipótesis que explicarían el por qué México no hizo cambios en su legislación de educación superior. Entre ellas, señalamos las que nos parecen más razonables: *“la autonomía que tienen las instituciones en el establecimiento de sus estatutos y gobierno y el poder que detentan los diversos estamentos en las grandes universidades, verían cualquier intento de regulación del sistema como un atentado contra su autonomía y sus intereses gremiales o corporativos”* (Lucio, 1995:73). Otras explicaciones se refieren al hecho de que en México, las instituciones oficiales de educación superior (a excepción de las universidades Nacional Autónoma de México, la Autónoma Metropolitana y el Instituto Politécnico Nacional) se rigen por leyes orgánicas de los Estados a los que pertenecen, mientras que su financiamiento proviene del gobierno central. Esto ha llevado a que el Estado, si quiere llevar adelante una política de educación superior, privilegie por regla general otros instrumentos de intervención diferentes al jurídico

México fue uno de los primeros de la región en establecer políticas de evaluación institucional en la educación superior. Cuando se creó el CONAEVA (Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior) en 1990, ya se contaba con una experiencia de autoevaluación en universidades e institutos tecnológicos. Algunos autores consideran que a pesar de todos los altibajos que ha tenido la experiencia de evaluación en México, existe en este momento una cultura de la evaluación en proceso de consolidación. También en 1990 se creó el Fondo de Modernización de la Educación Superior (FOMES), a través del cual parte del subsidio federal, cerca del 7%, se destina a proyectos dentro de once campos prioritarios del sector de las universidades. Este organismo sirvió de orientación al FOMEC (Fondo de Mejoramiento a la Calidad) de Argentina creado en 1995.

En Venezuela, a diferencia de otros países latinoamericanos, fueron más frecuentes los programas de evaluación individual y voluntaria (incentivos a la excelencia académica) que evaluaciones a instituciones. Entre los programas de incentivos a la excelencia académica se pueden mencionar: a) tres de alcance nacional: el PPI (Programa de Promoción al Investigador) creado en 1989 por el

CONICIT, semejante al SPI de México; el CONABA (Programa de Beneficio Académico) creado en 1992 por el Consejo Nacional de Universidades; el CONADES (auspiciado por el Consejo Nacional de Educación Superior), organismo que sólo tuvo unos meses de existencia en 1998; b) Se crearon varios programas desarrollados dentro de algunas de las más importantes universidades nacionales con diferentes nombres, orientados a estimular la labor de investigación.¹⁰ A finales de la década de los noventa, se creó una Comisión para el Desarrollo de la Educación Superior (CONADES), con la función de ser contraparte de un proyecto del BID para la modernización de la educación superior en el país. Los componentes que incluían este proyecto tenían bastante semejanza con los llevados a cabo por Argentina y México con el apoyo financiero de Banco Mundial y otros organismos internacionales. Sin embargo, el CONADES tuvo problemas de legitimación, y fue derogado por el Gobierno del Presidente Hugo Chávez, en 1999. También fue descartado un Proyecto de Ley de Educación Superior que había adelantado el Congreso de la República durante la segunda mitad de la década de los noventa.¹¹ En la actualidad existen comisiones con participación de las universidades que están haciendo propuestas para un nuevo Proyecto de Ley.

Espacios de mediación entre la Universidad y el Estado: el papel de las coordinaciones.

Como se ha podido apreciar en lo expuesto anteriormente, uno de los aspectos que tienen en común las nuevas leyes de educación superior, es la presencia de mecanismos de evaluación y/o acreditación orientados a la regulación desde la perspectiva de los resultados. Esta nueva situación altera las relaciones tradicionales de poder entre el gobierno y las instituciones académicas, destacándose el papel de órganos intermediarios y de representación colectiva de las instituciones académicas. Otro

¹⁰ Algunos de los incentivos señalados tratan de responder a medidas de heterologación de sueldos que de alguna manera replican políticas que se han dado también en otros países

¹¹ Venezuela tiene una Ley de Universidades que data de 1958, año que marca la apertura del actual modelo democrático; habiendo sido modificada en 1970. En 1981 se designó una comisión para elaborar un anteproyecto, el cual fue entregado en 1983 pero no tuvo mayor trascendencia.

aspecto que se observa en las nuevas leyes es que en términos teóricos existe una tendencia a que las instituciones asuman más visiblemente su función pública, para lo cual se las incita a mejorar sus sistemas de información y dar a conocer a la sociedad sobre los recursos que obtienen de ella –a través del Estado- en pro de la calidad y pertinencia.

Tomando en cuenta lo anterior, se hace necesario conocer mejor el proceso de constitución de estas nuevas instancias evaluadoras, pues no es suficiente que ellas se desplacen hacia espacios autónomos, integrados por actores relevantes de diversa procedencia, vinculados a la vida académica; sino que es fundamental redimensionar las coordinaciones, concebidas a manera de redes interactivas, menos formales y burocráticas y más capaces de producir cambios continuos.

La coordinación, en el contexto de la educación superior, se entiende como el sistema formal que planifica, asigna recursos y regula las instituciones, encontrándose diferencias importantes en el peso que nacionalmente tiene un determinado tipo de coordinación. Estudios comparados en distintas regiones del mundo, realizados a comienzos de la década de los ochenta, mostraron diferencias importantes en cuanto a la relevancia de uno de los tipos de coordinación: la coordinación por el Estado prevalecía en el caso de la entonces URSS; la coordinación del mercado prevalecía –y prevalece- en los Estados Unidos; y se encontró países como Italia, con una mayor inclinación hacia coordinaciones donde prevalecía la influencia de la oligarquía académica.¹²

Ahora bien, estas coordinaciones están cambiando en la medida que los países con sector público fuerte –caso Europeo y una parte importante de países latinoamericanos- están introduciendo nuevas fórmulas de regulación, donde el énfasis se pone en los resultados y por lo tanto en la evaluación, y menos en la planificación y los insumos. También está tomando importancia el mercado como mecanismo regulador en países donde los sistemas se están abriendo hacia el sector productivo.

¹² Véase el clásico estudio de Clark (1983) sobre esta materia.

Por otro lado, las funciones de coordinación pasan a ser fundamentales también en las necesarias políticas de articulación de distintos tipos de instituciones de educación superior que existen en todos los países de América Latina; tomando en cuenta además que las tendencias se orientan a una diferenciación mayor en los próximos años. En este sentido, una manera de hacer frente a modalidades de intervención del Estado más eficaces, pasa por crear coordinaciones no burocráticas, lo cual exige una reorganización de los esquemas nacionales de coordinación, donde se enfatice la autonomía de gestión de las instituciones, orientada a desarrollar sistemas de autorregulación.¹³

En las décadas de los setenta y ochenta se crearon en América Latina diferentes instancias intermedias -como los Consejos de Universidades, Consejos de Rectores, así como oficinas técnicas de apoyo a estas coordinaciones- que sustituyeron la tradicional agenda de coordinación, el Ministerio de Educación. Sin embargo, en la presente década, como se observa en el Cuadro 2, ha sido significativo el incremento de nuevas instancias de coordinación orientadas a regular más por los resultados que por los insumos, como era el caso de las oficinas de planificación creadas en décadas anteriores.

¹³ En América Latina no se puede decir que existe una excesiva intervención del Estado en el caso de la Educación Superior. Como lo señalan algunos autores, muchos países de la región se sitúan frente a modalidades de intervención que son completamente ineficaces. “De hecho, la mayoría de los gobiernos carece de políticas para el sistema, no tienen información suficiente para la elaboración de esas políticas, ni tampoco existen en los respectivos Ministerios capacidad para implementar medidas, monitorear su aplicación y evaluar sus resultados. El instrumento principal con que cuentan los gobiernos para desarrollar sus políticas frente al sistema –consistente en las asignaciones destinadas a las instituciones oficiales- termina siendo inútil, pues el mecanismo empleado para transferirlas a las instituciones lo automatiza y burocratiza, sustrayéndolo en la práctica de las manos de la autoridad pública. En suma, dentro de las condiciones prevalecientes en la región, los sistemas de educación superior tienden a funcionar sin conducción ni orientación, mientras que su *coordinación* se haya entrabada por una tupida y rígida malla de componentes políticos, burocráticos y corporativos que, combinados con elementos de un mercado desregulado en el caso del sector privado, producen en conjunto un funcionamiento de calidad altamente heterogénea, con pronunciados niveles de inequidad e ineficiencia, dentro de un contexto global escasamente estimulante para la innovación y la flexibilización de las instituciones” (Kent, 1994:12).

Las nuevas coordinaciones nacionales, cuando son eficientes, cumplen un papel de vital importancia en dar coherencia y organización al sistema; sin embargo, poco resuelven en cuanto a desafíos básicos incrustados en la circularidad creciente entre el conocimiento y el entorno, (Scott, 1996) y en cuanto a la complejidad del conocimiento, ligada a la expansión de las disciplinas, en un contexto en el cual la diferenciación disciplinaria es muchas veces mayor que la diferenciación institucional.(Clark, 1996).

La mayor exigencia de innovación en las instituciones que manejan conocimiento, derivado –entre otras cosas- de la proliferación e hibridación de las disciplinas, así como de la necesaria pertinencia del mismo (circularidad creciente con el entorno tanto en el aprendizaje permanente como en la producción de nuevos conocimientos para responder a las necesidades de todos los sectores de la sociedad) son los desafíos que deben tomar en cuenta estas instituciones en nuevas formas de organización y coordinación, tanto con el sistema como al interior de ellas mismas.

La preocupación aquí planteada es si el tipo de coordinaciones que están proliferando con las nuevas leyes y reformas lograrán dinamizar el cambio sustantivo en la base del sistema. La duda es si esta compleja superestructura de coordinaciones que se está creando, logrará impulsar la innovación y el cambio en los aspectos sustantivos de las instituciones o, por el contrario, se transformarán en una traba burocrática. En la opinión de algunos autores (Krostch, 1997) lo que está ocurriendo en algunos países de América Latina -a diferencia de lo que acontece en el arena internacional- es que de coordinaciones autónomas - como los Consejos de Universidades, Consejos de Rectores, etc.- se esta pasando a coordinaciones con exigencias tales hacia las instituciones académicas, que muchas veces impiden más que favorecen que éstas dirijan sus esfuerzos hacia los aspectos sustantivos académicos, relacionados con formas más eficientes de organizar y producir conocimientos pertinentes para la sociedad, así como en introducir modelos de aprendizaje más centrados en las necesidades de los estudiantes.

La coordinación mediante redes: cómo elevar el protagonismo de la comunidad académica

La diferenciación cada vez más evidente de la sociedad –y de las instituciones académicas en particular- implica considerar que cada vez es más difícil pensar en la existencia de un nivel de decisión único que sea capaz de dominar jerárquicamente los demás, por lo cual las coordinaciones deben ser de diferentes tipos, de manera que puedan responder a la horizontalidad diferenciada que caracteriza las instituciones hipercomplejas como son las IES.

A diferencia de la coordinación tradicional que se caracteriza por ser: centralizada, jerárquica, pública, deliberada;¹⁴ la coordinación por redes implica considerar que la misma debe ser internalizada por cada subsistema, que se coordinan entre sí mediante ajustes internos y que asimilan las señales y las turbulencias externas, con lo cual la coordinación quedaría incorporada a la autorregulación. La coordinación mediante redes ha sido definida como una coordinación horizontal entre diferentes actores interesados en un mismo asunto con el fin de negociar y acordar una solución.¹⁵

¹⁴ “A la par con la conformación del Estado ha sido acotada y especificada su función coordinadora. La idea común de coordinación suele aludir a tres dimensiones: a) la regulación, en tanto ordena legalmente las relaciones entre diferentes procesos y actores y resuelve posibles conflictos; b) la representación, en tanto representa las ideas predominantes acerca del orden social, ofreciendo una imagen simbólica de la unidad de la vida social mediante la cual los diferentes actores se sienten pertenecientes a una misma sociedad; c) la conducción, en tanto encauza las diferencias sociales en una perspectiva compartida respecto al futuro.” (Lechner, 1997:8)

¹⁵ Lechner, apoyándose en el autor alemán Dirk Messner, especifica lo que constituye una red: “i) es una intervención institucional que responde a las peculiaridades de una sociedad policéntrica; ii) combina la comunicación vertical y la horizontal, pero es un tipo específico de coordinación, diferente a las formas de coordinación política o coordinación por el mercado; iii) vincula diferentes organizaciones, estableciendo una interacción entre sus representantes (no se refiere a las relaciones al interior de una sola organización); iv) es política cuando reúne autoridades estatales (que pueden ser diferentes instancias en conflicto entre sí) y /o partidos políticos con actores económicos y sociales; v) las relaciones en ella tienden a ser más informales que formales (no implica la formación de una nueva organización); vi) hay dependencia recíproca entre los participantes en ella (ninguno tiene por sí sólo todos los recursos necesarios – información, recursos financieros, implementación legal- para resolver el

Las redes interactivas facilitan la articulación de diferentes actores, a veces antagónicos, y sus respectivos recursos estratégicos, lo cual favorece la ejecución de medidas acordadas en condiciones de debilidad de las capacidades estatales de regulación. Para que sea efectiva en cuanto a la regulación, la coordinación por redes necesita ciertas condiciones de posibilidad como, por ejemplo, el apoyo de instancias técnicas que operen a su servicio, mientras la red esté activa. Ahora bien, aun cuando las redes pueden ser útiles en cuanto a la regulación, no lo son tanto en cuanto a los otros dos aspectos de la coordinación: la representatividad y la conducción; ello por el débil poder de sanción que tienen las redes para quienes no cumplen los compromisos. Para superar estas limitaciones, la coordinación por redes debe buscar un equilibrio con la coordinación tradicional, especialmente cuando los recursos financieros de las instituciones vienen del Estado, como ocurre en el caso de las instituciones de educación superior publicas.¹⁶

El desafío entonces es equilibrar las coordinaciones tradicionales con coordinaciones mediante redes, lo cual exige la presencia de mayores niveles de tolerancia, confianza y responsabilidad entre los actores. Ahora bien, la necesidad de crear coordinaciones mediante redes no se limita a las interacciones con el entorno nacional o internacional, sino también con el espacio endógeno de las propias instituciones. Esto porque las coordinaciones tradicionales que se crean dentro de ellas, muchas veces tienden a burocratizar y/o politizar los procesos, impidiendo que el liderazgo propiamente académico se interese en participar.

problema y depende, por tanto, de la cooperación de los demás); vii) su objetivo es el de formular y llevar a cabo decisiones colectivas en torno a determinado tema compartido (es decir, los participantes se hacen cargo de ejecutar debidamente las decisiones tomadas y, por lo tanto, son corresponsables en la solución del problema; en el momento en que esta se logra se disuelve la red en tanto vinculación limitada en el tiempo; viii) su punto de partida es un conflicto o una diversidad de intereses que ella encauza mediante una cooperación competitiva (cada actor defiende sus intereses propios a la vez que colabora en decidir una solución compartida).

¹⁶ Aquí no se ha tratado el tema de las coordinaciones entre las instituciones de educación superior y el entorno (el sector productivo y la comunidad en general), pues ameritaría un estudio más abarcante que el que se pretende en este trabajo.

Por su parte, elevar la participación de la comunidad académica implica mayor espacio a la coordinación de profesores e investigadores, a través de redes no burocráticas que sean capaces de hacer relevantes los aspectos vinculados con el conocimiento propiamente dicho, esto es, con la substancia o materia prima que caracteriza a este tipo de instituciones. En este sentido, las nuevas leyes de educación superior deben ser orientadoras e indicativas para facilitar las transformaciones deseables, y en ningún momento deben ser reglamentarias, de manera que no se conviertan en una camisa de fuerza.

El protagonismo de la evaluación en las reformas de la década de los noventa.

La política que mayor protagonismo ha tenido en las reformas de la educación superior en los últimos años ha sido la evaluación, y para el caso de América Latina, algunos autores incluso - Días Sobrinho (2001)- han considerado la década de los noventa como la “década de la evaluación”.

Otros autores como Martín Trow (1998) han intentado explicar el por qué de ese papel protagónico que la evaluación institucional ha tenido a nivel mundial. En primer lugar, señala la pérdida de calidad y de confianza. Según este autor, ha habido a nivel mundial una declinación de la confianza *per se*, como una de las fuerzas básicas inherentes a las universidades. En parte debido a la masificación que produjo la gran expansión de los sistemas de educación superior a partir de la segunda mitad del S.XX. Ello incidió en que surgieran muchas instituciones sin el “pedigrí” del cual habían disfrutado las universidades tradicionales durante siglos. Estas universidades -reconocidas por su historia de grandeza en épocas pasadas- también estuvieron sometidas a procesos de masificación, incidiendo en la calidad de muchas de ellas, debido al crecimiento en el número de estudiantes bajo circunstancias de restricción financiera; esto es, aumentaba el número de estudiantes, sin que aumentara en la misma proporción el presupuesto asignado. A partir de la década de los ochenta, comenzaron también nuevas exigencias a la educación superior debido al papel protagónico que juega el conocimiento en la competitividad de los países y su posición en la globalización económica. De ahí la presión externa

hacia las universidades para que elevaran la calidad de sus resultados. Otro aspecto tiene que ver con los procesos que están viviendo las sociedades modernas, donde la rendición de cuentas es una práctica que tiende a generalizarse a todas las instituciones públicas en general y de esto no se ha salvado la educación superior.

Estos fenómenos –señala Trow- han incidido en que las instituciones académicas hayan pasado de un modelo de confianza - la confianza se daba por sentado-, a un modelo donde la rendición de cuentas es la base de la nueva confianza. La rendición de cuentas implica dar visibilidad a los procesos de la institución, a través de distintos mecanismos, entre ellos, la evaluación. La rendición de cuentas es la disposición de informar a los entes públicos que financian y a la sociedad en general sobre la manera en que han sido usados los recursos, con cuales resultados, y la calidad de los mismos.

De acuerdo al enfoque de la rendición de cuentas, entre los efectos positivos que producen estos procesos, cuando son bien llevados, se encuentran los siguientes: - eleva la legitimidad de las instituciones académicas con base en una nueva confianza; - aumenta la calidad del desempeño de las instituciones porque las fuerza a examinar críticamente sus propios procesos; - contribuye como un valioso instrumento en las nuevas formas de gestión, en la medida que proporciona elementos para la toma de decisiones; - resulta ser un factor estratégico que puede desencadenar procesos de cambios deseables. Por el lado de los riesgos, generalmente se señala el peligro de que estos procesos se burocraticen, obteniendo resultados que inciden poco en la corrección de las deficiencias identificadas; y porque las evaluaciones basadas en indicadores cuantitativos, muchas veces no logran hacer visibles aspectos cruciales de la vida académica.

Modalidades de la evaluación

De acuerdo con algunos historiadores de la educación superior, es posible hablar de evaluación a partir del momento en que se crean las universidades, especialmente las que fueron establecidas por el gremio de profesores. Este gremio controlaba las

normas de su trabajo y hacia cumplir las reglas en forma genuinamente autorreguladora. Sin embargo, la autorregulación se debilita con la implantación del modelo napoleónico de universidad, con gran influencia en América Latina a partir de la Independencia. Surge la noción pública de la universidad, haciéndose responsables a los gobiernos de los sueldos de los profesores y de garantizar mayor continuidad del apoyo financiero.

En el siglo XX surge una fuerte ola del sector privado en Estados Unidos, donde aparecen por primera vez –hace ya más de cuatro décadas- los sistemas de acreditación, la mayoría de las veces bajo responsabilidad de grupos académicos. En América Latina, hace dos décadas en Chile y una década en Colombia, también se crearon sistemas de acreditación bajo la tutela del Estado; en el caso de Chile con carácter obligatorio para el sector privado, y en el caso de Colombia con carácter voluntario. Es interesante observar que en ambos países –al igual que en Estados Unidos- el porcentaje del sector privado es bastante alto (más del 50% de matrícula) La acreditación implica revisión por agentes externos de los resultados de las instituciones. Por su parte, la evaluación –mayormente asociada al sector público – caracteriza fundamentalmente al modelo europeo. En las últimas dos décadas cientos de universidades en decenas de países comenzaron a reestablecer la cultura de la evaluación, en muchos casos impulsada por los gobiernos, a través de procesos que han sido definidos como “evaluación desde la distancia” (Neave, 1994). Argentina, México y Brasil establecieron sistemas de evaluación en los noventa, aún cuando Brasil tiene una importante experiencia de evaluación de los postgrados, desde mucho antes. México tiene también experiencias de acreditación en el sector privado; y por su parte Brasil tuvo experiencias de autoevaluación en los ochenta tan importantes como la de UNICAMP.

A veces se habla de evaluación y acreditación de manera indiferenciada. Conceptualmente se entiende que para que haya acreditación debe haber evaluación; pero puede haber evaluación sin que ello conduzca a la acreditación, como de hecho sucede en muchos países. Pero en todos los casos hay evaluación, por ello se utiliza este último concepto como genérico de los procesos de evaluación y acreditación. Por otro lado, la evaluación puede ser

externa, cuando el Estado tiene un papel activo, como es el caso de Gran Bretaña y Australia, donde los gobiernos deciden el modelo de evaluación y ésta aparece vinculada con el financiamiento. En América Latina, México Argentina caerían en esta modalidad, aunque en el caso argentino hubo menos vinculación de la evaluación con el financiamiento. En cuanto a la evaluación interna ésta se orienta a la autorregulación, esto es, la rendición de cuentas se lleva a cabo a través de autoevaluaciones crecientemente académicas. Ahora bien, en términos generales, lo que se encuentra en muchos países son combinaciones complejas y variables de diferentes sistemas.

En Estados Unidos ha habido un interesante debate acerca de las limitaciones que tiene la acreditación en ese país, para efectos de elevar la calidad interna de la substancia educativa. En un informe reciente sobre la Rendición de Cuentas presentado por reconocidos especialistas de ese país, coordinado por Martín Trow, se plantea como recomendable que, sin dejar de responder a los criterios de la acreditación, se le debía dar mayor relevancia a evaluaciones de investigación de cada institución, en un autoexamen crítico, aplicando sus propios procedimientos de control de la calidad interna. Ello porque las autoevaluaciones están resultando ser más fructíferas para efectos de cambios sustantivos y sostenibles. Es necesario pues, que la institución se someta ella misma y sus unidades a revisiones internas, serias, constantes, vigorosas y con consecuencias para su verdadera transformación, independientemente de las formalidades obligatorias que demandan las evaluaciones nacionales o las acreditaciones internacionales.

En América Latina ha sido importante la reflexión conceptual sobre la evaluación llevada a cabo por un grupo de brasileños asociados a la Revista *Evaluacao*, dirigida por el reconocido especialista, José Días Sobrinho de UNICAMP. Para este autor, la evaluación tiene muchas facetas y muchos significados ocultos; y no puede comprenderse solamente como instrumento de medición técnica. Esto porque la evaluación es productora de sentidos, consolida valores, afirma intereses, provoca cambios; y por tanto, tiene una profunda dimensión pública. En su último libro (2000) Días Sobrinho presenta una perspectiva donde

plantea dos enfoques de evaluación: 1) La evaluación técnica - asumida por los gobiernos y agentes financieros internacionales- en general toma en cuenta de manera determinante la productividad, la eficacia y el establecimiento de clasificaciones y jerarquías. 2) La evaluación democrática y formativa -asumida generalmente por sectores de la comunidad académica- está referida a los procesos sociales y pedagógicos y se preocupa por la dimensión pertinente de las instituciones. En este modelo, la evaluación es un compromiso colectivo, protagonizado por los agentes universitarios, dirigido a comprender las instituciones, con el objetivo de producir calidad socialmente significativa.

Algunas enseñanzas de los procesos de evaluación en las reformas de los noventa

A nivel del sistema

De las experiencias de otros países se deduce la necesidad de establecer prerequisites mínimos para superar las “irracionalidades” que perturban el sistema, antes de comenzar procesos costosos de evaluación. El desarrollo de una cultura de la evaluación puede ser obstruido y dañado si los dirigentes nacionales y/o institucionales “*no tienen la sabiduría y el coraje para solucionar las enfermedades básicas y conocidas del sistema, antes de demandarle a los docentes y al personal de las universidades que lleven a cabo autoevaluaciones*” (Kells, 1998-39).

Las nuevas formas de control público, se encaminan en una dirección que implica nuevas coordinaciones basadas en descentralización administrativa, autonomía de ejecución, en un contexto de evaluación del desempeño. En este sentido la evaluación debe ser pensada como un instrumento hacia el cambio, no creando más burocracia, sino por el contrario, reduciéndola. La rendición de cuentas, concebida como una forma de restablecer la nueva confianza de la sociedad en las instituciones académicas, y de esta manera legitimarse frente a la sociedad, debe tomar en cuenta los siguientes criterios: a) Dar importancia a la instauración de una cultura de la evaluación que funcione de manera descentralizada. b) Establecer interacciones necesarias entre la evaluación a nivel

nacional (rendición de cuentas) y los procesos de autoevaluación de las propias instituciones, incorporándolos como nuevas formas de gestión orientadas a su autorregulación y con el liderazgo de la comunidad académica. c) La autoevaluación debe responder a la identidad de la propia institución y al tipo de interacciones que establezca con el entorno, local, regional, nacional e internacional. d) En nuestros países es indispensable incluir la pertinencia en el concepto de calidad que se utilice en la evaluación y autoevaluación. d) También debe haber claridad antes de comenzar los procesos de evaluación, de la existencia de recursos adecuados para financiar las necesidades identificadas para el mejoramiento de la calidad de las instituciones. e) La rendición de cuentas debe ir más allá del esfuerzo por hacer transparentes los procesos al gobierno, y debe ser asumida como un compromiso de transparencia hacia la sociedad. De la misma manera, la autoevaluación debe ser asumida, no como forma coercitiva de rendición de cuentas, sino como un ejercicio de aprendizaje colectivo sobre el autoconocimiento de la propia institución. f) La evaluación debe tener instalada una capacidad reflexiva permanente sobre los resultados, pues es mayor la participación de la comunidad académica si se logra visualizar los resultados hacia la producción de un sentido colectivo.¹⁷

La contextualización es central en los procesos de evaluación. En este sentido, es importante que los sistemas de evaluación tomen en cuenta las condiciones históricas, culturales y sociopolíticas de cada país. Prestar atención a lo que se ha llamado el desarrollo de una cultura de la evaluación significa respetar los tiempos y ritmos para encontrar la mejor manera de llevar adelante estos procesos. Por otro lado, la evaluación implica medición de calidad; y la calidad puede ser intrínseca y extrínseca. La calidad intrínseca –relacionada con los ideales de búsqueda de la verdad y de obtención del conocimiento- esta relacionada a lo universal. Pero la calidad extrínseca –relacionada con los servicios a la sociedad y

¹⁷ Las resistencias a la evaluación que se han encontrado en algunos países, deriva menos en el rechazo de la evaluación en sí, que en la desconfianza a las políticas gubernamentales, por falta de adecuada información. Es por ello que el enfoque de la evaluación, debe incluir el uso que se dará a los resultados, pues la transparencia de los fines y de la información obtenida en los procesos evaluativos es requisito básico para que la evaluación se consolide como práctica.

por lo tanto relacionada con la pertinencia, no debe quedar de lado en una evaluación contextualizada.¹⁸

El sistema de evaluación, así como el sistema de información, tienen costos. La creación y manutención de un sistema de información exige nuevos recursos, especialmente en la primera etapa, sobretodo de personal bien entrenado y de tecnologías informáticas. Algunos métodos de evaluación –han comentado analistas norteamericanos refiriéndose a sus propias metodologías- se han basado en muchos indicadores, tratando de medir todo. La experiencia indica, sobre todo para nuestros países, que la clave está en identificar los indicadores más importantes que interesan al país, en el caso de la evaluación nacional, y/o a la institución, en el caso de la evaluación institucional. De lo contrario, se termina con una cantidad de información inútil, difícil de manejar y sobre todo difícil de incorporar a la toma de decisiones.

En situaciones conflictivas y complejas, la intervención del gobierno no resuelve el conflicto y menos la complejidad. Un Estado activo y eficiente no tiene que ser intervencionista, sino regulador, como una manera de resolver los problemas de manera permanente. Las prácticas de regulación deben, por tanto, suplantar las prácticas de intervención como medidas de control. Esto porque

¹⁸ Los sistemas evaluativos modernos han sido creados en los países avanzados, en donde el proceso de definición de los problemas y la búsqueda de soluciones está sustentado en un tejido de relaciones que se va construyendo de manera incremental, dando lugar a lo que algunos autores han denominado “campo de pertinencia”. Este tejido de relaciones y su correspondiente campo de pertinencia garantizan que el criterio de calidad utilizado sea endógeno a esa sociedad, en la medida que refleja las prioridades por ella sancionadas, aún de forma difusa e inconsciente. En cambio, las comunidades académicas de los países no avanzados –o las instancias externas a ellas que en algunos países liderizan los procesos de evaluación- utilizan los criterios de calidad basados en reglas de juego de los países avanzados; esto es, reconocimiento y prestigio académico medido con escalas internacionales. Sin embargo, estos criterios de calidad no necesariamente responden al campo de pertinencia de los países no avanzados. Para que la evaluación tenga contenido social, es indispensable, pues, que se generen endógenamente criterios propios de calidad, lo cual implicaría delimitar un campo de pertinencia propio, estructurado sobre la base del conocimiento universal. (Un desarrollo más exhaustivo de esta idea se encuentra en Danigno, 1996).

la implantación de la evaluación a nivel del sistema es un proceso muy complejo y delicado políticamente, por lo que no es recomendable instaurarlo en un ambiente de dudas o de incertidumbre.

El papel del Estado es fundamental para impulsar y vigilar los ejercicios de evaluación en una primera fase, pero menos necesario para operar directamente los procesos, pues un centralismo gubernamental puede acarrear problemas en la segunda etapa, como sobrecargas de información o la simple simplificación de métodos de medición. También es un riesgo la burocratización de los procesos evaluativos cuando una instancia central se encarga exclusivamente de éstos. Es por ello que la tendencia, en una segunda etapa, es hacia sistemas autoregularios, involucrando los actores pertinentes y un gobierno más dedicado a la supervisión general del sistema, garantizando el funcionamiento a nivel nacional. Para las instituciones, ello implica asumir un papel más activo en la autorregulación y acreditación de programas y carreras, en colaboración con instancias nacionales e internacionales.

Por otro lado, hay que tener claro que la evaluación a nivel de todo el sistema no es una panacea, es un recurso que permite obtener información para la elaboración de políticas. Pero las evaluaciones nacionales no son capaces –ni tienen como objetivo– entender la complejidad de la vida interna de las instituciones. Por ello es importante contar también con autoevaluaciones a nivel institucional orientadas a la autorregulación interna, que pueda permitir transformaciones en la sustancia académica, a través de la construcción de conocimiento colectivo.

A nivel de las instituciones

En cuanto a las dinámicas de cambio dentro de las instituciones, una de las apreciaciones más importantes que se revela en los cambios exitosos, es la activa participación de la comunidad académica en los mismos. Los cambios por decreto, emitidos desde las instancias de autoridad, no son creíbles, pues la mayoría de las veces se constituyen en procesos de formato burocrático que ejercen efectos negativos sobre la idiosincrasia de un tipo de comunidad como la académica. Por lo tanto, los procesos

descentralizados donde la comunidad desde los niveles micro (desde las cátedras, proyectos, departamentos, etc.) interactúe en forma protagónica con las instancias intermedias y éstas con las más altas, en un contexto donde las jerarquías no obstruyan la capacidad de participación y comunicación. Los nuevos liderazgos –desde espacios descentralizados de la comunidad académica– deben funcionar en forma de redes interactivas –no burocráticas– para lo cual sería deseable que contaran con *instancias de apoyo técnico* que estén a su servicio y que faciliten la congruencia de los procesos. Además de apoyo técnico, estas instancias contribuirían, entre otras cosas, a la posibilidad de acceso a información y conocimientos necesarios para que desde las propias exigencias de la institución, se aprovechen las experiencias nacionales e internacionales que puedan serles útiles.

Ahora bien, no hay que menospreciar el peso de la inercia en la no participación de la comunidad académica para iniciar procesos de cambio. Se ha insistido mucho en la presente década, sobre la inconveniencia de que los cambios que vivieron muchos países latinoamericanos, fueran liderados desde los gobiernos. Sin embargo, hubo países que no tuvieron presiones del gobierno y, no obstante, las instituciones no emprendieron ninguna reforma.¹⁹

¹⁹ Venezuela representa uno de esos casos. Si bien hubo grupos académicos dentro de algunas instituciones que estaban conscientes de la necesidad de cambios –como lo demuestra una encuesta realizada en la Universidad Central de Venezuela en 1999– sin embargo, ninguna agenda de transformación endógena logro incorporarse de manera espontánea.

Cuadro 2.
Instancias de Coordinación, de Consulta y de Apoyo Técnico en seis países de América Latina.

Países	Anteriores a 1990	Creadas en la década de los noventa
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • ASCUN (Asociación Nacional de Universidades) (1957) • Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)(1973) 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) • Consejo Nacional de Acreditación (CRA) • Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) • Comités Regionales de Educación Superior (CRES) • Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (FONDESEP)
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Interuniversitario Nacional (CIU) (1973) • Consejo de Rectores de Universidades Privadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaría de Políticas Universitarias • Consejo de Universidades • Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria • Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior • Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) • FOMECA (Fondo de Mejoramiento de la Calidad)
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Federal de Educación (CFE) • <i>Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de educación superior (CAPES) (1976)</i> • Consejo de Rectores de Universidades Brasileñas (CRUB) (1966) • Secretaría de Enseñanza Superior, Ministerio de Educación (SESU) (1976) 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Nacional de Educación • Secretaría de Política Educacional • Secretaría de Desarrollo, Información y Evaluación Educacional (SEDIAE)
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Nacional de Rectores (CNR) (1954) • Consejo de Rectores de la Corporación de Universidades Privadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Superior de Educación, M.E. • Consejo Nacional del Sistema de Acreditación (CONESA) • Comisión Nacional de Acreditación del Pregrado (CNAP)(1999)
Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Nacional de Universidades (1970) • OPSU (Oficina de Planificación del Sector Universitario) (1970) • Dirección General Sectorial de Educación Superior, M.E. • FUNDAYACUCHO 	<ul style="list-style-type: none"> • Comisión para el Desarrollo de la Educación Superior (CONADES) (Creado en 1998 pero eliminado por el nuevo Gobierno de 1999)
México	<ul style="list-style-type: none"> • ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de ESUp.) (1950) • CONPES (Consejo Nacional para la Planeación de la ESUp.) (1986) • SSES (Subsecretaría de ESUp., M.E.) 	<ul style="list-style-type: none"> • CONAEVA (Comisión Nacional para la Evaluación de la ESUp.) • CIEES (Comités Interinstitucionales para la evaluación de la ESUp.) • CNEES (Centro Nacional de Evaluación de la ESUp.) • FOMES (Fondo para la Modernización de la ESUp.) • CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación)

Fuentes: 1) Información anterior a 1990: García Guadilla, 1997; 2) Información después de 1990: para Colombia, Argentina, Brasil, Chile, Venezuela: últimas legislaciones de educación superior; para México: ANUIES, 1997.