

POLÍTICAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA: DE LA VANGUARDIA A LA RETAGUARDIA

*Policies of quality assurance of higher education
in Bolivia: From the vanguard to the rear*

Willy W. CHAMBI ZABALETA
Bolivia
Correo-e: wchambi@gmail.com

Recibido: 9 de marzo de 2021
Envío a informantes: 19 de marzo de 2021
Aceptación definitiva: 3 de mayo de 2021

RESUMEN: En el primer lustro de la década de los noventa, Bolivia estuvo a la vanguardia en la generación de políticas públicas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, junto a países como Argentina y Colombia; sin embargo, las políticas bolivianas no llegaron materializarse, dejando así a Bolivia como el único país de la región que no cuenta con una agencia de acreditación de la calidad de la educación superior. Otros países de la región han consolidado sus agencias de acreditación, logrando mejorar la calidad de sus instituciones universitarias y sus programas académicos. Este manuscrito intenta una descripción de las razones que habrían frustrado la iniciativa boliviana, narra las experiencias de Argentina y Colombia y cierra puntualizando qué puede aprender Bolivia para recuperar el tiempo perdido.

PALABRAS CLAVE: Universidades; Bolivia; aseguramiento de la calidad; acreditación.

ABSTRACT: In the first five years of the 1990s, Bolivia was at the vanguard in the generation of public policies to ensure the quality of higher education, along with countries such as Argentina and Colombia; however, Bolivian policies did not materialize, thus leaving Bolivia as the only country in the region that does not have an accreditation agency for the quality of higher education. Other countries have consolidated their accreditation agencies, reaching and improving the quality of their university institutions

and their academic programs. This paper attempts a description of the reasons that may have frustrated the Bolivian initiative, narrates the experiences of Argentina and Colombia, and closes by specifying what Bolivia can learn to make up for lost time.

KEY WORDS: Universities; Bolivia; quality assurance; accreditation.

1. Introducción

LA NECESIDAD DE ASEGURAR la calidad de la educación superior, ante la masificación de la matrícula y las instituciones terciarias, ha generado una ola de políticas públicas y ha suscitado un nuevo y amplio campo de estudio (Duque, 2020). Estados Unidos, por ejemplo, ha puesto especial énfasis en procesos de acreditación institucional, de competencias y consejos de licenciamiento a través de agencias regionales organizadas por las propias instituciones terciarias. Europa, por su parte, inició un proceso de cumplimiento de requisitos y estándares mínimos para promover la movilidad y la integración (Lemaitre, 2015). Estos procesos no están exentos de críticas, algunos señalan que estos pueden ser costosos, ineficientes y en ciertos casos simplemente como una forma de legitimarse frente a la opinión pública, inhibiendo la creatividad institucional (Andreani *et al.*, 2020).

Desde la década de los años 90, América Latina empezó también a ver con mayor atención la calidad de la educación superior; por una parte, debido a la creciente matrícula de educación superior y, por otra, a la imposición de políticas económicas provenientes de los bloques de países que financiaban programas para paliar las crisis en los diferentes países de la región (Fernández, 2017). Como parte de este proceso, Bolivia reorganizó su sistema educativo con la Ley 1565 de Reforma Educativa. En esta se mencionaba por primera vez la creación de una agencia de acreditación de la educación superior. Países como Argentina y Colombia tomaron de decisiones similares. En 1995, Argentina aprobó la Ley 24.521 de Educación Superior, creando la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que entró en vigencia un año más tarde. En 1992, Colombia también aprobaba Ley 30 de Educación Superior, creando el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Con base en la Ley 1565, Bolivia intentó sin éxito la apertura de su agencia de acreditación, en cambio Argentina y Colombia, contemporáneas en la promulgación de leyes, lograron satisfactoriamente abrir y consolidar sus experiencias en esta materia. En adelante, se describe, primero, el camino y los obstáculos que Bolivia enfrentó en su intento de crear una agencia de acreditación y, segundo, se sugiere qué puede aprender Bolivia de las exitosas experiencias de Argentina y Colombia, junto a algunas reflexiones aplicadas al contexto nacional.

2. Políticas de aseguramiento de la calidad en educación superior en Bolivia, Argentina y Colombia

En la región sur de América Latina, Bolivia es el único país que no cuenta con una agencia, o ente similar, dedicada a velar por la calidad de la educación superior; sin embargo, y aunque parezca contradictorio, Bolivia, junto a Colombia y Argentina,

fue uno de los primeros países de la región en formular políticas públicas en esta materia. En 1994, la Ley 1565 de Reforma Educativa –ahora derogada– planteaba la creación del Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED). Bolivia, habiendo estado en la vanguardia, no ha tenido la capacidad de implantar y llevar a cabo las intenciones planteadas primero en la Ley 1565 y luego en la vigente Ley 070 de Educación. Esta última instruye la creación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU), pero que, desde su promulgación en diciembre de 2010, aún no muestra mejor suerte que su antecesora.

TABLA 1. Agencias nacionales de evaluación y acreditación de la educación superior

País	Agencia
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
Bolivia	Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria
Brasil	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Chile	Comisión Nacional de Acreditación
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
Ecuador	Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
Paraguay	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
Perú	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
Uruguay	Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria
Venezuela	Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior

Fuente: Elaboración propia, con base en CONEAU y OEI (2020)

Ante este panorama es inevitable preguntarse ¿por qué Bolivia no logra instaurar una agencia de acreditación, pese al marco normativo existente? Para responder esta pregunta conviene abordar en análisis en dos momentos; el primero debe estar sujeto al contexto de la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994 que proyectaba la creación de la CONAMED; en segunda instancia, se debe girar la atención a la vigente Ley 070 de Educación de 2010 que proyecta la APEAESU.

2.1. *La Ley 1565 y las políticas públicas de aseguramiento de la calidad*

En julio de 1994, el Gobierno del presidente Sánchez de Lozada promulgó la Ley 1565 de Reforma Educativa. Una Ley, dicho sea de paso, bastante resistida por varios

sectores de la sociedad civil, entre ellos el sindicato de maestros, las universidades públicas, sectores indígenas, entre otros (Gamboa, 2009). En cuanto al aseguramiento de la calidad se refiere, la Ley 1565 planteaba en el artículo 21.º la creación del Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED). Este ente, encargado de velar por la calidad de la educación, debía estar compuesto por cinco miembros elegidos por el Honorable Senado Nacional, con una duración en sus funciones de cinco años. Entre sus atribuciones principales estaban la medición y la acreditación de la calidad de la educación; asimismo, debía participar en las recepciones de exámenes de grado de los estudiantes de las universidades privadas, entre otras atribuciones. A decir de la Ley, el proceso relacionado con el aseguramiento de la calidad comprendía las fases de autoevaluación, evaluación externa y acreditación.

La puesta en práctica de estas determinaciones, sin embargo, fue uno de los mayores fracasos de la política educativa de la década de los años 90 (Rodríguez, 2009). El Ministerio de Educación, las universidades públicas y privadas entablaron un conjunto de reuniones con la intención de buscar consensos y acuerdos que permitan instaurar el CONAMED; no obstante, vanos fueron los esfuerzos, puesto que los resultados deseados nunca fueron alcanzados.

Del conjunto de documentos analizados para este estudio, se pueden identificar al menos cuatro obstáculos: (1) el conocimiento técnico del tema, (2) la desconfianza y susceptibilidad entre los actores, (3) la defensa de la autonomía universitaria y (4) la estrategia y debilidad de negociación de los gobiernos de turno. A continuación, se describe cada uno de ellos.

El primero, en palabras de Lamo de Espinosa (1998), la evaluación y acreditación en Bolivia era un tema virtualmente desconocido a nivel nacional. Bolivia, para ese entonces, no tenía el constructo teórico requerido, ni los profesionales especializados en la materia. Estas carencias, continúa el autor, «... provocaron, en muchos casos, confusiones y erróneas interpretaciones, es el caso de términos tales como calidad educativa, evaluación, acreditación, calificación, medición, eficiencia, eficacia, efectividad, equidad, pertinencia y otros» (Daza, 2003, p. 9). En la misma línea, Rodríguez y Weise (2003) coinciden en señalar que altas autoridades de un par de universidades públicas confundían términos como diagnóstico y acreditación, lo que ambos califican de «confusiones técnicas propias de la época» (p. 140). Esta «nueva» terminología, muy poco usada y conocida para ese entonces en el conjunto de las instituciones universitarias, provocó interpretaciones erradas, confusiones y en algunos casos confrontaciones. Aquí conviene aclarar, por ejemplo, la diferencia entre certificación y acreditación, ya que ambas palabras no son sinónimas. Certificación es el reconocimiento formal de un logro o cumplimiento; en cambio, acreditación es el estatus, legitimidad o idoneidad de una institución, programa o módulo de estudio, otorgado por un organismo designado al efecto en el sistema de educación superior (INQAAHE, 2020).

Para el segundo obstáculo, Lamo de Espinosa (1998) señala a que la ambigüedad en la redacción de la norma y la falta de diálogo en la construcción y puesta en práctica de la política pública generaron un ambiente de desconfianza. Las universidades «... interpretaron la Ley 1565 como un instrumento punitivo en manos discrecionales de un organismo sesgado y engendrado por el sistema político y no, como pretendía y entendía el gobierno, un mecanismo técnico de mejoramiento de su calidad educativa» (Lamo de Espinosa, 1998, p. 14). A esto se sumaron las diferencias políticas en el

interior del ente coordinador del Sistema de la Universidad Boliviana, quienes vieron a la evaluación y la acreditación como ideología neoliberal y que en última instancia podía desembocar, por una parte, en un tema simplemente de ajuste de presupuesto y, por otra, en un control del Gobierno sobre las universidades.

Para el tercer obstáculo, defensa de la autonomía universitaria, Daza (2003) suscita que al interior de las universidades públicas se registraron fuertes disputas entre quienes defendían lo tradicional y conservador –autonomía a ultranza– y quienes buscaban dar un salto hacia la modernidad académica –evaluación–. Desafortunadamente, se impuso lo «tradicional y conservador» y la lucha se la llevó, por un lado, a las protestas en la calle y, por otro, a la Corte Suprema de Justicia, demandando la inaplicabilidad de lo dispuesto en la Ley, por considerarla atentatoria contra la autonomía universitaria, además de ser extemporánea, dado que las universidades, a decir de sus autoridades, ya habían avanzado en esa materia (Rodríguez y Weise, 2003). Esta fuerte oposición por parte de las universidades públicas, sustentada en la fuerte autonomía, fuerte cogobierno en la gestión y fuerte corporativismo en su interior, no habría permitido que en Bolivia se consolide una agencia de acreditación unificada para todas las universidades. Por su parte, las universidades privadas habrían acatado la disposición, aunque sin mucho convencimiento (Rodríguez y Weise, 2003). Cabe señalar que el poder de negociación del sector privado es bastante menor que el de sus pares públicos, dado que, por mandato de la Constitución boliviana, las universidades privadas no gozan de autonomía académica y están bajo tuición del Ministerio de Educación.

El cuarto obstáculo está ligado a la debilidad en la estrategia de negociación y diálogo de los gobiernos de turno frente universidades públicas y autónomas. Por una parte, Rodríguez (2009) argumenta que los dispositivos de la política pública eran bastante débiles y altamente susceptibles a las presiones de la universidad pública, quienes en última instancia lograron neutralizar la aplicación de la norma y «desafiar» al Gobierno al tomar la decisión de instalar su propia «agencia» de evaluación y acreditación, como una forma de legitimarse frente al escrutinio público. Por otra parte, también es cierto que los gobiernos de turno tampoco impulsaron decididamente la consecución de lo dispuesto en la ley, en consecuencia, el tema universitario en general fue perdiendo fuerza dentro de la agenda de las políticas públicas. A esto se sumó que los cuadros políticos siempre mostraron precaución ante el advenimiento de periodos electorales (Lamo de Espinosa, 1998).

En el ala de enfrente, las negociaciones entre el Gobierno y las universidades privadas fueron menos dificultosas y decidieron implantar otros mecanismos para evaluar a las universidades privadas, aunque sin fines de acreditación. Por ejemplo, en 1997, se evaluó a todas las universidades privadas, sin un marco legal concreto, y como resultado de ese proceso cuatro fueron cerradas; algunas por deficiencias en la infraestructura y gobierno institucional y otras por la falta de autorización de funcionamiento (Rodríguez y Weise, 2006). Otro mecanismo, esta vez dentro del marco legal, está relacionado con la categorización de las universidades privadas como (1) universidades iniciales y (2) universidades plenas. Universidad Inicial era aquella que tenía autorización de apertura y funcionamiento cumpliendo criterios mínimos. Para subir de nivel, Universidad Plena, se debía pasar por un proceso de autoevaluación, evaluación externa y, finalmente, la certificación de Universidad Plena, descrito en el Reglamento General de Universidades Privadas de 2001.

2.2. *La Ley 070 y las políticas públicas de aseguramiento de la calidad*

En la Ley 070 de diciembre de 2010 se instruye, en su art. 68.º, la creación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria, cuyo funcionamiento y financiación debieran estar regulados por decreto supremo. No están descritas, sin embargo, las funciones que debiera cumplir. Se señala, no obstante, que la evaluación es un proceso de cualificación de la calidad de la educación superior universitaria y que contempla la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación social. La acreditación se otorgaría cuando la evaluación fuera favorable.

Un elemento importante de señalar es la incorporación de la «evaluación social». No se tienen antecedentes de este tipo de evaluación sobre las universidades en Bolivia, la ley tampoco menciona la dimensión o concepto de lo que esto podría involucrar. Yapu (2016) señala que «Esta idea es nueva e interesante, pero no se sabe cómo puede aplicarse pues supone que los padres de familia o sus representantes participen en la evaluación de la formación universitaria» (p. 139).

Otro aspecto adicional de la Ley con relación a la acreditación es la disposición de dar continuidad a la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias¹ (CNACU) de manera transitoria y hasta que se implemente la APEAESU. La CNACU está conformada por representantes del Viceministerio de Educación Superior, el Viceministerio de Ciencia y Tecnología, el Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivia y la Asociación Nacional de Universidades Privadas. Sus funciones son:

- Coordinar procesos de evaluación y acreditación ante el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias-SUR (Sistema ARCU-SUR);
- Conformar y administrar el registro de pares evaluadores y observadores;
- Promover procesos de autoevaluación;
- Coordinar el desarrollo y seguimiento del proceso de evaluación externa;
- Gestionar la creación e implementación de la APEAESU (Mercosur Educativo, 2020).

Por la información disponible de la CNACU, se puede advertir que esta simplemente cumple funciones de coordinación entre el Ministerio de Educación de Bolivia y el Mercosur, básicamente para la organización de las convocatorias de acreditación de carreras bajo el Sistema ARCU-SUR. En la revisión documental llevada a cabo para este manuscrito, se hizo evidente que no existe otra información sobre los avances que la CNACU pudiera haber materializado respecto de sus demás funciones, como la de gestionar la creación e implementación de la APEAESU. Evidentemente, esta afirmación deberá ser corroborada por autoridades responsables de la CNACU, dado que este ente transitorio es el responsable de la implantación de la APEAESU.

¹ No existe información pública de la base legal de creación de la CNACU. La vigente Ley 070 de Educación, Disposición Transitoria Sexta, señala que la CNACU «... en actual funcionamiento, cumplirá las funciones de Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, mientras dure el proceso de implementación según las prerrogativas en la presente ley». Esta disposición, por tanto, no crea la CNACU, sino que le otorga funciones. El autor es consciente de que esta afirmación es contraria a la mayoría de documentos oficiales y académicos, que señalan que la CNACU fue creada por la vigente ley de educación, lo cual no es así.

En otro orden de cosas, es escasa la reflexión literaria respecto de los avances en la implantación de la APEAESU. Parece ser que no han existido esfuerzos por parte de las autoridades gubernamentales de asumir decididamente la consecución de las políticas de aseguramiento de la calidad. En un informe de la educación superior de América Latina 2016, en su capítulo Bolivia, se señala que la APEAESU no tenía, «Hasta... febrero de 2016, avances ni resultados concretos no solamente en términos de su estructuración, sino también en la construcción y definición de sus propios instrumentos, manuales, procedimientos y criterios de calidad» (Martínez *et al.*, 2016, p. 21).

En el escenario de la Ley 1565, se pudo notar que los gobiernos de turno llevaron adelante algunas acciones destinadas a materializar una agencia de acreditación, más allá de su fracasado intento; sin embargo, en el vigente orden normativo de la Ley 070 no se identifican acciones que permitan vislumbrar que Bolivia tendrá pronto una agencia de evaluación y acreditación. En este contexto, Bolivia pasó de estar en la vanguardia en la formulación de políticas públicas en esta materia al rezago del aseguramiento de la calidad de la educación superior. Es más, desafortunadamente para los ciudadanos bolivianos, Bolivia es el único país de la región sudamericana que se encuentra en la categoría de países con «Sistemas de aseguramiento de la calidad en reestructuración/iniciación» (Brunner y Miranda, 2016).

No se puede dejar de señalar, no obstante, que las universidades tanto públicas como privadas han emprendido algunas acciones sectoriales de autoevaluación con fines de acreditación; por ejemplo, las universidades públicas, aglutinadas en el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, han conformado su propio «Sistema de Evaluación y Acreditación de la Universidad Boliviana (SEA-UB) que se ha implementado a partir del IX Congreso Nacional de Universidades realizado el año 1999» (Martínez *et al.*, 2016, p. 21). Otro ejemplo que se puede rescatar es la participación de un buen número de programas de pregrado de universidades públicas y privadas en atención a las convocatorias del Sistema ARCU-SUR. Estas experiencias, empero, no son analizadas en este documento, dado que no responden a políticas públicas, sino a decisiones «voluntarias» que buscan, presumiblemente, legitimar su desempeño frente a la opinión pública. Asimismo, es importante señalar que estas experiencias se han limitado, hasta 2019, a un número reducido de programas de pregrado, dejando de lado otros niveles de evaluación y acreditación como son el institucional y el de postgrado.

Habiendo visto los principales obstáculos que Bolivia ha tenido en cuanto a las políticas públicas de aseguramiento de la calidad, es momento de estudiar otras realidades y ver qué se puede aprender de las dificultades y desafíos de otros países. Si bien es cierto que no se pueden copiar otras experiencias, al menos se puede reflexionar sobre ellas y elaborar un marco de acciones para el contexto nacional. Así, se ha considerado estudiar las experiencias de Argentina y Colombia, dos países con experiencias consolidadas y que además formularon sus políticas en la primera parte de la década de los noventa, al igual que Bolivia.

2.3. *La CONEAU de Argentina*

Argentina fue uno de los primeros países en Sudamérica en aprobar políticas públicas en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior. La Ley 24521

de Educación Superior de 1995 crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y en 1996 esta comisión entra en funcionamiento. Sus responsabilidades son las de preparar evaluaciones externas; acreditación periódica de carreras de posgrado; pronunciamiento acerca de la creación de nuevas universidades e institutos universitarios (nacionales, provinciales y privadas); acreditación periódica de carreras de grado, reconocimiento de entidades privadas de evaluación y acreditación. La CONEAU está conformada por doce miembros: seis en representación del Congreso de la nación argentina, tres del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), uno del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), uno de la Academia Nacional de Educación y uno del Ministerio de Educación (CONEAU, 2020).

Guaglianone (2012) señala que el proceso de formulación de políticas públicas en Argentina tuvo al menos tres fases; la primera durante los años 1991 y 1992, caracterizada por la instalación del tema en la agenda nacional y la definición del problema. Aunque Pugliese (2000) considera que el proceso comenzó una década antes. «A lo largo de la década de los ochenta y la primera mitad de la del noventa la discusión del tema de la evaluación institucional universitaria transcurrió sobre la base de ciertos presupuestos» (p. 8) y el dilema de evaluar y no evaluar. La segunda fase, entre los años 1993 y 1995, se concentró en la instalación del tema en la agenda universitaria y discusión de posibles alternativas de solución; finalmente, la tercera etapa desde julio de 1995 en adelante, fase en la que se buscó la institucionalización de la evaluación y acreditación como política nacional reflejada en la Ley 24521.

La experiencia argentina, al igual que otras de la región, no estuvo exenta de conflictos y disputas iniciales. De acuerdo con Néstor Pan, director de la CONEAU, la Ley de Educación Superior fue bastante resistida y el mayor problema ha sido siempre el político (Pan, 2020). Una de las primeras reacciones de las autoridades universitarias fue el rechazo a la ley y la presentación de demandas legales, porque consideraban que la norma estaba en contra de la autonomía universitaria, la cual tenía rango constitucional. «Varias universidades nacionales plantearon ante la justicia la inconstitucionalidad de la Ley de Educación Superior, lo que en varios casos fue aceptado en los tribunales de primera instancia, pero rechazado en tribunales de apelación...» (Fernández, 2017, p. 3).

«Las universidades públicas más tradicionales, como es el caso de la Universidad de Buenos Aires, sintieron las mutaciones de los 90 como una amenaza a su identidad, misión y destino. Esto hizo que su relación con el Estado y la sociedad pasara a un plano más bien defensivo» (Naishtat y Toer, 2005, p. 17). Este contexto generó una relación de desconfianza entre el Gobierno y las universidades, sobre todo con las nacionales agrupadas en el CIN y, en menor medida, con las universidades privadas.

Adicionalmente, Solanas (2009) afirma que la resistencia al cambio en el rumbo de la educación superior se dio por la imposición de la ley, pero también por «... la desconfianza frente a las políticas gubernamentales, la falta de información, el temor a los cambios, el temor a los mecanismos de control de gestión y el desinterés frente a los problemas de la universidad» (Pérez, 1994, p. 220). Estos fueron algunos de los aspectos que contribuyeron a la resistencia nacional.

Por su parte, los estudiantes universitarios hicieron conocer su rechazo a la ley de educación superior a través marchas y asambleas; sin embargo, ellos pusieron especial énfasis en el rechazo a la ley de educación superior más que a la evaluación y acreditación universitaria (Guaglianone, 2012, p. 192). Es más, «los universitarios se

manifestaron a favor de la evaluación, siempre y cuando ésta respete las autonomías al interior de cada universidad, respete las actividades que vienen realizando en torno al tema...» (Solanas, 2009).

«Otro supuesto presente en el debate indicaba que, en el ámbito de la educación en general y de la educación superior en particular, las evaluaciones están necesariamente relacionadas con el intento de instaurar alguna forma de control sobre las instituciones» (Pugliese, 2001, p. 8). Más aun, se creía que, más allá de los propósitos explícitos de la ley de educación superior, los resultados de las evaluaciones tendrían efectos más o menos punitivos y que las intenciones finales de la política estarían orientadas con una voluntad intervencionista e irrespetuosa de la autonomía universitaria (Pugliese, 2001).

«En cuanto a la resistencia desde las universidades privadas, representadas en el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), la misma se centraba en la oposición a la creación de un ente estatal encargado de la evaluación...» (Guaglianone, 2012, p. 192). En su lugar, propusieron que las instituciones universitarias constituyeran mecanismos propios de evaluación externa, un modelo muy parecido al modelo estadounidense, pero en última instancia esa propuesta no prosperó.

Las dificultades que surgieron por la formulación de políticas públicas para la educación superior en Argentina, en especial en lo relacionado con la evaluación y acreditación, demandaron de las autoridades gubernamentales acciones orientadas a cambiar el adverso escenario creado por los actores involucrados. La resistencia inicial, a decir de Pan (2020), se rompió de dos maneras: «Uno, saliendo a hablar con la comunidad universitaria y, por otro lado, no se quiso producir daño a aquellas instituciones que no acreditaban». Para aquellos programas que no acreditaban se los convocaba a programas de mejoras, ellos tenían el deber de invertir y aquellos que no tenían solución se cerraban. Para el caso de las universidades nacionales, se fijaban programas de mejora financiados con fondos públicos.

Un primer paso para generar la confianza necesaria en un proceso tan complejo, por demás delicado, fue la designación del primer presidente de la CONEAU, cargo que recayó en don Emilio Fermín Mignone, quien gozaba de un importante prestigio social en la lucha por los derechos humanos en Argentina durante la dictadura. Este primer paso fue fundamental para crear un ambiente de confianza y así neutralizar los iniciales cuestionamientos a la labor de la CONEAU.

Pan (2020) considera que el primer paso que ayudó a la CONEAU a establecerse fue la experiencia de la evaluación y acreditación de los programas de postgrados. Esta tarea fue realizada por la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) desde 1994. «La tarea realizada por la CAP fue la primera experiencia en acreditación de posgrado sistemática y generalizada realizada en el país y constituyó la prueba piloto para la posterior institucionalización de los procesos de acreditación desarrollados por la CONEAU» (Guaglianone, 2012, p. 194).

El siguiente paso fue la instauración de evaluación y acreditación de programas de grado, las carreras de universidades nacionales que no superaban la acreditación podían participar de programas de la Secretaría de Políticas Universitarias que otorgaba financiamiento para llevar adelante planes de mejora necesarios para alcanzar los estándares de calidad. Esta experiencia ayudó a que cada vez más instituciones se presenten a procesos de evaluación y acreditación. Adicionalmente, Pan (2020) asegura que la CONEAU no apunta a la excelencia, sino a estándares mínimos.

Otro tema que ayudó a la instauración de la CONEAU está ligado a la declaratoria de muchas carreras de «interés público» (y debieron, por lo tanto, acreditarse). Esta declaratoria «... tocó el orgullo de las que no eran de interés público, que hoy quieren serlo... a partir de un acuerdo de calidad que tienen el CIN, el CRUP, el Ministerio y la CONEAU (Pan, 2020, p. 90). Las carreras de medicina, abogacía, contador público e ingenierías fueron las primeras en ser declaradas de interés público, esto provocó un efecto positivo, porque creaba una sensación de buen prestigio frente a la opinión pública, lo que en última instancia dio un impulso a las intenciones de la CONEAU de avanzar en la consolidación de la acreditación como instrumento de mejora de la calidad de la educación superior.

En cuanto a los estándares se refiere, estos son propuestos por los propios decanos de las facultades; por tanto, «... el establecimiento de esas pautas es un elemento fundamental de la transparencia de todo el proceso y el reaseguro de que los parámetros que se utilizan no provienen de actores externos a la universidad» (Pugliese, 2001, p. 4). Es más «La normativa que rige las acreditaciones no está dada por el gobierno ni ninguna agencia internacional, sino que es el resultado del consenso de los mismos actores del sistema universitario» (Pugliese, 2001, p. 4). La CONEAU, en ese sentido, ha funcionado como ente de aplicación de los consensos logrados por los actores universitarios. Esa acción ha contribuido a la generación de un ambiente de confianza entre los rectores y decanos y la administración de la CONEAU, así, se contribuyó a despejar las iniciales insinuaciones de imposición de criterios de evaluación o de intervención y afectación a la autonomía universitaria por parte del ente estatal.

«La práctica de la acreditación de las carreras de grado ha sido considerada por la comunidad académica como una experiencia positiva, en donde se han producido procesos de aprendizaje y de concientización sobre el estado de las carreras...» Guaglianone (2012). Las primeras experiencias de evaluación y acreditación en universidades argentinas «... fueron espantosas, de resultados muy pobres y, sin embargo, hoy están con resultados muy buenos, todavía se tiene un 15 % de carreras subestándar» (Pan, 2020, p. 94). Esta forma de instaurar procesos de evaluación y acreditación ha permitido que la educación superior en Argentina tenga una evolución cualitativa de su sistema universitario no de manera inmediata, sino de largo plazo, dialogando entre los actores, consensuando criterios y, sobre todo, ayudando a que las universidades comprendan que la evaluación es una herramienta de mejora para las propias universidades y carreras.

Las iniciales ideas y actitudes de desconfianza parecen haberse superado. Los principales actores de esta experiencia, la CONEAU, el CIN y el CRUP, ahora «... comparten la idea de que la evaluación institucional está en función del mejoramiento de la calidad de la educación universitaria y que este debe ser el contenido que dé sentido a los actos de evaluación» (Pugliese, 2001, p. 6). Es más, «... las resistencias iniciales existentes en el sistema, producto de las tensiones que genera la relación Universidad-Estado, han dejado paso a los consensos constructivos de los que son emergentes las normas de acreditación referidas» (Pugliese, 2001, p. 12).

A veinticuatro años de la creación de la CONEAU, parece ser que los discordes entraron en concordia; las resistencias iniciales que se generaron a partir de la desconfianza, el temor al cambio y la desinformación parecen ser temas superados, y, por tanto, la agenda de la relación entre los actores está centrada en la mejora de la calidad y la búsqueda de consensos constructivos de normas de acreditación.

2.4. *El Consejo Nacional de Acreditación de Colombia*

El trabajo por la calidad de la educación superior en Colombia no es nuevo, existen al menos tres antecedentes que se remontan incluso hasta la mitad del siglo pasado. La primera acción en esta materia nació con el Decreto 0277 de 1958, que creaba el gobierno universitario y tenía en sus manos la responsabilidad de vigilar el quehacer interno de las instituciones educativas; aunque también se puede mencionar en esta etapa la creación de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) de 1957, que se creó con la finalidad de salvaguardar la autonomía universitaria, la libertad de enseñanza, alto nivel de idoneidad, entre otras (Blanco, 2016). El segundo está relacionado con la creación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) de 1967, cuya responsabilidad era buscar que las instituciones de educación superior procuren una acción coherente, integrada y eficaz. El tercer antecedente aparece con la Constitución Política de Colombia de 1991, de la que provienen las actuales políticas públicas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Universidad Nacional de Colombia, 2011).

A partir de este nuevo marco normativo, Colombia inició un nuevo capítulo en la historia de la educación superior. El nuevo contexto normativo «... marcó un nuevo escenario de la actuación para todas las formas sociales de la sociedad colombiana» (Blanco, 2016, p. 68) y entre ellas, sin lugar a dudas, la educación superior.

En 1992, Colombia aprueba la Ley 30 de Educación Superior en la que señala que le corresponde al Estado «... velar por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior» (Blanco, p. 70). Asimismo, esta ley aseguró, en su artículo 3.º, la autonomía universitaria como un factor determinante para la calidad educativa, aunque Blanco (2016) disiente señalando que en «Colombia, el proceso de acreditación no se origina del marco de la inspección y la vigilancia del Estado, sino del fomento, reconocimiento y mejoramiento continuo de la calidad» (p. 125). Es más, añade la autora, los mecanismos de acreditación son una respuesta a la necesidad que nace de múltiples escenarios, tales como el fortalecer la calidad de la educación, así como de construir un medio para hacer públicos los reconocimientos del logro de altos estándares de calidad que las instituciones universitarias alcanzan en el marco de una creciente demanda en la matrícula de la educación superior.

Algunos críticos señalan que la ley produjo una «desregulación» o la disminución de las funciones del Estado, de control y vigilancia de programas e instituciones, función hasta entonces ejercida a través del ICFES (Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior)» (Gómez, 2016, p. 1). Esta ley habría traído un debilitamiento de las responsabilidades de regulación y control por parte del Estado en una clara muestra de su orientación ideológica neoliberal. Aunque también se enfatiza que un segundo efecto es la incorporación de la autonomía, responsabilidad y autorregulación de las instituciones universitarias (Gómez, 2016).

Como parte de este contexto, se crea el Sistema Nacional de Acreditación, para garantizar que las instituciones universitarias cumplan con los requisitos de calidad. Para dar vida a ese precepto, «se suma la creación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), conformado por académicos [de reconocida trayectoria] antes que por funcionarios gubernamentales, y dedicado a definir los lineamientos a seguir por las instituciones de educación superior en materia de autoevaluación» (Almeida y

Ramírez, 2012, p. 41). El CNA tiene siete miembros, cuya responsabilidad es acompañar y vigilar el cumplimiento del proceso de evaluación de las universidades y emitir recomendaciones al Ministerio de Educación para avalar las carreras de pregrado, postgrado o instituciones que merecen una acreditación.

Algunas características importantes de este modelo son la participación voluntaria de las instituciones y que la acreditación tiene un carácter temporal. En cuanto a la voluntariedad se refiere, algunas voces críticas señalan que esto ha provocado que, por lo general, solo se presenten instituciones con mayores recursos, especialmente las universidades privadas y las universidades públicas que reciben mayores fondos del Estado (Gómez, 2016).

En cuanto al proceso de acreditación, los pasos establecidos son similares a los usados en otros contextos. El proceso comienza con la elaboración de los informes de autoevaluación, este documento contiene los elementos necesarios fijados en los documentos guía y debe ceñirse a lo estipulado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU); asimismo, se espera que el documento contenga las principales fortalezas y debilidades encontradas en el proceso. Como segundo paso, se tiene la intervención de los pares evaluadores. «El documento de autoevaluación es el insumo básico para la visita de pares externos, quienes recomiendan o no la acreditación del programa o institución al CNA quien a su vez remite esa decisión al Ministerio de Educación» (Gómez, 2016, p. 4). Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional toma la decisión final de acreditar o no las carreras o instituciones participantes de ese proceso.

Paralelamente a la acreditación, Colombia también cuenta con el Registro Calificado, que tiene un carácter obligatorio y es habilitante. Todas las instituciones universitarias deben registrar sus programas académicos antes de ofrecerlos en el territorio colombiano. (Almeida y Ramírez, 2012, p. 42). Este registro ha permitido registrar los programas académicos ofrecidos por las instituciones universitarias en Colombia, así como controlar la proliferación de programas e instituciones, que en algún momento estaban creciendo sin el control de la calidad y la pertinencia de la educación superior.

Sin lugar a dudas, el proceso de acreditación en Colombia ha permitido mejorar las condiciones de la calidad de la educación superior (Almeida y Ramírez, 2012, p. 40); no obstante, dado el carácter voluntario del proceso, el efecto se ha concentrado en aquellas universidades con mayores recursos o de elite y en las que reciben mejores fondos del Estado. Para la gestión del año 2012, por ejemplo, menos del 20 % de las universidades tenían al menos un programa acreditado, el resto ni siquiera había participado en algún proceso de evaluación. En cuanto a las acreditaciones institucionales, solo el 10 % tenía acreditación. (Universidad Nacional de Colombia, 2012, p. 13); sin embargo, también es bueno advertir que la acreditación «... ahora se ha convertido en la urgencia y necesidad de todas las instituciones, con el fin de acceder a nuevas fuentes de financiación y subsidios» (Gómez, 2016, p. 3).

La acreditación en Colombia, en un periodo de tiempo muy breve, «... ha ganado espacios de legitimidad entre la comunidad académica que se expresa, entre otras manifestaciones, con la decisión voluntaria de instituciones de solicitar acceso al Sistema» (Blanco, 2016, p. 1); adicionalmente, la acreditación ha generado un reconocimiento público por parte del estado; ha generado un aprendizaje invaluable de experiencias participativas en la generación de sistemas de autocontrol y autorregulación. Este modelo de acreditación ha motivado un interés por mejorar la calidad de los servicios

educativos, incluyendo a aquellas universidades que aún no se han presentado, pero que están trabajando en las actividades previas a la autoevaluación, con base en los documentos guía del Consejo.

A poco tiempo de haberse instaurado el programa de acreditación, Revelo (1999) manifestaba que las instituciones universitarias habían iniciado procesos de colaboración con otras instituciones para superar dificultades en la elaboración de sus informes de autoevaluación; otras comenzaron reformas curriculares mucho más pertinentes; crecientes compromisos por la comunidad universitaria. Asimismo, las instituciones que superaban favorablemente las acreditaciones estaban expectantes de gozar de mayores prerrogativas, establecidas por ley (Blanco, 2016, p. 125).

Dada la importancia cada vez mayor asignada a la calidad de las instituciones universitarias, algunas voces críticas alertan de posibles riesgos en los procesos de acreditación. Gómez y Celis (2009), por ejemplo, señalan que habría ciertos aspectos que es necesario analizar en el camino a la consolidación de la acreditación; entre ellos, un alto grado de burocratización en los procesos de acreditación, la homogeneización del sistema de educación superior y la introducción de un fuerte sesgo endogámico, autorreferencial y la clara «... voluntad de lograr la deseada acreditación a toda costa, mediante la minimización de carencias y problemas y construcción de la imagen más positiva posible del programa y la institución» (Gómez, 2016, p. 4).

De todos modos, los procesos de acreditación han contribuido a que las universidades gocen de un mejor prestigio, mayor estatus académico y valoración social. «Esta no solamente otorga estatus social y académico, ahora es condición necesaria para poder participar en programas de crédito educativo y de beca-crédito que se han convertido en una muy importante fuente de ingresos económicos para las universidades...» (Gómez, 2009, p. 4), especialmente, para aquellas de financiamiento privado. Esta experiencia es una práctica común en muchos gobiernos que, ante la necesidad de convencer a las universidades de participar en procesos de acreditación, promueven fondos de financiamiento adicionales o la otorgación de reducción de procesos burocráticos, entre otras.

Finalmente, es importante señalar que la experiencia colombiana en materia de políticas públicas de aseguramiento de la calidad «... ha permitido elevar el nivel de las instituciones y programas académicos, en cuyo propósito, se destaca la acreditación en alta calidad tanto de programas como de instituciones de educación superior» (Blanco, 2016, p. 129).

3. Hacia una experiencia de aseguramiento de la calidad en Bolivia

El fracaso en materia de consecución de políticas públicas referidas a la evaluación y acreditación de la educación superior, tanto en el contexto de la Ley 1565 como de la Ley 070, deja a Bolivia en franca desventaja frente a países que ya tienen consolidados sus entes evaluadores no solo por temas comparativos, sino porque los mecanismos de evaluación y acreditación permiten a las instituciones universitarias, junto a sus programas de pregrado y postgrado, mejorar continuamente su gestión y el cumplimiento de estándares de calidad e ir incorporando la cultura de la evaluación y la mejora continua que permitan brindar programas de formación más pertinentes. Así lo

han demostrado las experiencias de Estados Unidos y Europa que ya llevan décadas trabajando en procesos de aseguramiento de la calidad.

A partir de la experiencia propia de los tropiezos de Bolivia y los caminos recorridos, tanto por Argentina como por Colombia, es posible sugerir ciertos criterios que la educación superior boliviana puede analizar para instaurar su agencia de acreditación de la educación superior.

El primer obstáculo que la experiencia boliviana había encontrado en su intento de instaurar su agencia de acreditación estaba relacionado con la falta de conocimiento técnico y el insuficiente constructo teórico requerido para encarar una labor de esa magnitud. Por una parte, a más de veinte años de los primeros intentos, muchas universidades en Bolivia, no todas, ya han superado de facto ese obstáculo, dado que se han presentado a procesos voluntarios de acreditación, especialmente con el programa ARCU-SUR. Las universidades públicas, por su parte, conformaron su propia Secretaría de Acreditación, esto les ha permitido ganar experiencia y perfeccionar los primeros instrumentos de autoevaluación junto a las dimensiones, criterios e indicadores. Adicionalmente, si bien varias universidades privadas participan de manera voluntaria en procesos de acreditación de carreras en ARCU-SUR, otras han trabajado convenios con instituciones internacionales como el CINDA de Chile, que a inicios de los años 2000 acreditó a varias universidades privadas bolivianas; otras han suscrito acuerdos con universidades extranjeras, como es el caso de la Universidad Privada Boliviana; o tómesese también la experiencia de la Universidad Salesiana de Bolivia, que en 2019 firmó un convenio con la CONEAU para evaluar sus carreras de pregrado.

Así como en la experiencia colombiana y argentina, las universidades en Bolivia han comprendido los beneficios y efectos positivos de la acreditación, tales como un mayor prestigio social, reputación académica, generación de una cultura de autorregulación y autogobierno, entre otros. Esa inicial dificultad, a la par, se puede superar, como lo hicieron en Argentina, generando consensos en la formulación de las dimensiones, criterios e instrumentos de evaluación y evitando la imposición que genera desconfianza y, por consiguiente, descontento en los cuerpos académicos. Es importante considerar la opinión de los expertos provenientes de las propias facultades; así, la APEAESU tendría que ser simplemente el ente que ejecute aquellos acuerdos dictados por profesionales conocedores de sus disciplinas de estudio.

El segundo obstáculo que se había identificado está en relación con la ambigüedad de la norma, que generaba desconfianza y era vista como un instrumento que respondía a una ideología neoliberal. Para superar la desconfianza en la redacción de las guías e instrumentos de evaluación y acreditación, se puede considerar la experiencia acumulada por las universidades en estos últimos años. En Argentina, para superar un obstáculo similar, se trabajó con el apoyo de personas que gozaban de la credibilidad pública. En cuanto los argumentos ideológicos que consideran la acreditación como parte de lo neoliberal, estos estarían superados, ya que la mayoría de las universidades públicas ha participado en procesos de acreditación, tanto a nivel de la Secretaría de Acreditación del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) como en los procesos del programa ARCU-SUR.

El tercer obstáculo que suponía un freno para la instauración de la agencia de acreditación está relacionado con la defensa de la autonomía. La experiencia argentina muestra que la construcción de los instrumentos, la definición de las dimensiones y los criterios de evaluación deben elaborarse sobre la base del respeto a la autonomía,

el gobierno y la gestión de las instituciones y el respeto a las trayectorias de cada universidad. Las acreditaciones, para el caso de Bolivia, pueden comenzar progresivamente, generando confianza entre los actores y disipando dudas de intromisión en la autonomía universitaria; esto puede alcanzarse conformando una comisión de expertos que representen los intereses de las universidades que, con base en su experiencia acumulada, elaboren las primeras guías de autoevaluación, empezando con programas de postgrado a los que se les puede otorgar un «sello de calidad», luego programas de pregrado y, finalmente, proseguir con acreditaciones institucionales, pero ese último peldaño se conseguirá con el paso del tiempo.

La comisión de expertos que daría vida a la APEAESU debería considerar que el objetivo de la acreditación no es, inicialmente, alcanzar la excelencia académica, sino cubrir estándares mínimos; ciertamente, esa perspectiva puede cambiar en el tiempo y cuando la agencia se consolide y la mayoría de las universidades hayan alcanzado los estándares mínimos, se podría iniciar otra etapa destinada a la búsqueda de la excelencia académica. Conviene señalar que la acreditación no siempre es obligatoria, puede ser voluntaria, tiene diferentes finalidades; por ejemplo, generar confianza en la sociedad, promover la mejora continua, asegurar el cumplimiento de la normativa legal vigente. Su alcance también puede ser variable, se pueden acreditar programas de pregrado, de postgrado y/o de toda la institución. Sus consecuencias pueden implicar acceso a recursos económicos adicionales, mantener o cerrar la licencia de funcionamiento de un programa o institución; Bolivia debe definir qué busca con este proceso.

El último obstáculo identificado en este fallido proceso está en la estrategia de negociación de los diferentes gobiernos de turno. La experiencia de la CONEAU ha sido exitosa en tanto que esta, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, ha logrado financiamiento para que las universidades nacionales superen los déficits identificados en los procesos de autoevaluación y sea el Estado el responsable de disponer de los recursos que las universidades requieren para sus planes de mejora. En Colombia, el CNA ofreció subsidios para programas de investigación, becas y créditos educativos a todas las universidades que estaban acreditadas.

En Bolivia, está prohibida la subvención de las universidades privadas, pero eso no significa que no se pueda disponer de fondos concursables para programas de investigación o generar becas para que ciudadanos bolivianos estudien en carreras o universidades acreditadas. Por otra parte, también se pueden brindar mayores prerrogativas a las universidades privadas acreditadas, disminuyendo los procesos burocráticos para la apertura de nuevas carreras o sedes académicas, al estilo de la experiencia colombiana.

Finalmente, es inevitable señalar que, de acuerdo con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2019), Bolivia ha sido categorizada, por primera vez en su historia, como un país de Desarrollo Humano Alto, aunque con muchos desafíos por superar antes de estar a la par de países como Chile, Argentina o Brasil. De todos modos, en la búsqueda de mejorar la perspectiva de desarrollo económico y social boliviano, el Gobierno y las universidades deben encontrar los mecanismos de comprensión mutua en pro del bienestar del país. Las experiencias de la CONEAU de Argentina y el CNA de Colombia, y seguramente otras de la región, anticipan un panorama favorable para que Bolivia termine implantando una agencia de acreditación que ayude a mejorar la calidad de la educación superior y evitar así la reproducción de las desigualdades sociales, permitiendo que la calidad universitaria sea un verdadero

motor de la movilidad social. Con trabajo mutuo y sincero entre compatriotas bolivianos, la cooperación de los países amigos, es posible superar el rezago de casi tres décadas perdidas en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

4. Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, G. y RAMÍREZ, T. (2012). *La acreditación de la educación superior. Balance y Perspectivas*. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1798>
- ANDREANI, M.; RUSSO, D.; SALINI, S. y TURRI, M. (2020). Shadows over accreditation in higher education: some quantitative evidence. *Higher Education*, 79. 10.1007/s10734-019-00432-1.
- BLANCO, I. (2016). *Impacto de la acreditación en los programas académicos de pregrado de las instituciones de educación superior del caribe colombiano*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Cartagena. Cartagena.
- BRUNNER, J. J. y MIRANDA, D. A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica*. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2016/12/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-aseguramiento-de-la-calidad.pdf>
- CONEAU. (2020). *Estructura*. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 de <https://www.coneau.gob.ar/coneau/que-es-la-coneau/estructura/>
- CONEAU y OEI. (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Iberoamérica*. Recuperado el 23 de noviembre de 2020, de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/OEISistemasNacionalesAseguramientoIberoamerica.pdf>
- DAZA, R. (2003). *Los procesos de evaluación y acreditación universitaria: la experiencia de Bolivia*. Recuperado el 18 de mayo de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139971>
- DUQUE, J. (2020). A comparative analysis of the Chilean and Colombian systems of quality assurance in higher education. *Higher Education*, 10.1007/s10734-020-00633-z.
- ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. (2010). Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez. *Gaceta Oficial de Bolivia*, 20 de diciembre de 2010.
- FERNÁNDEZ, N. (2017). *Argentina: repensando la calidad de la educación superior*. Recuperado el 3 de marzo de 2020, de <https://www.nodal.am/2017/11/argentina-repensando-la-calidad-la-educacion-superior-norberto-fernandez-lamarra/>
- GAMBOA, F. (2009). *De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: Los movimientos sociales indígenas y las políticas de Reforma Educativa en Bolivia*. Recuperado el 3 de mayo de 2020, de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/3544>
- GÓMEZ, V. (2016). *Crisis de sentido y falencias metodológicas del sistema de acreditación colombiano*. Recuperado el 9 de noviembre de 2020, de <https://unal-co.academia.edu/VICTORMANUELGOMEZCAMPO>
- GÓMEZ, V. M. y Celis, J. E. (2009). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020, de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/12704>
- GUAGLIANONE, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina. *Calidad en la Educación*, 36, 187-217. doi:<https://doi.org/10.31619/caledun36.123>
- INQAAHE. (2020). *Analytic Quality Glossary*. Recuperado el 6 de abril de 2020 de <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/#a>
- LAMO DE ESPINOSA, E.; FERNÁNDEZ, J. A.; SAN SEGUNDO, M. J.; IBÁÑEZ, E. y RODRÍGUEZ, G. (1998). *La reforma de la universidad pública de Bolivia*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello & Instituto Universitario Ortega y Gasset.

- LEMAITRE, M. (2015). Aseguramiento de la calidad: una política y sus circunstancias. En A. Bernasconi, *La educación superior en Chile, transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MARTÍNEZ, A.; SANTILLÁN, S. y LOAYZA, M. (2016). Informe nacional: Bolivia. En J. J. Brunner (ed.), *Educación superior en Iberoamérica informe 2016*. Recuperado el 14 de abril de 2019, de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- MERCOSUR EDUCATIVO. (2020). *Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias del Estado Plurinacional de Bolivia*. Recuperado el 15 de noviembre de 2020 de <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/bolivia>
- NAISHTAT, F. y TOER, M. (2005). *Democracia y representación en la universidad, el caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- PAN, N. (2020). Una política de Estado para el mejoramiento de la educación superior en Argentina. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 90-95. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/27598>
- PÉREZ LINDO, A. (1994). *Alcances y límites de la evaluación institucional de las universidades en Argentina*. En C. Marquis (comp.), *Evaluación universitaria en el MERCOSUR* (pp. 215-223). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAD PARA EL DESARROLLO. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019 Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. Recuperado el 4 de noviembre de 2020, de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf
- PUGLIESE, J. C. (2001). La calidad en el Sistema Universitario Argentino. En M. Martín Bris (coord.), *La calidad educativa en un mundo globalizado. Intercambio de experiencias y perspectivas*. Recuperado el 12 de marzo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2092714>
- REVELO, J. N. (1999). *El Sistema Nacional de Acreditación en Colombia y su desarrollo actual*. Recuperado el 6 de noviembre de 2020, de http://publicaciones.anuias.mx/pdfs/revista/Revista13_S4A2ES.pdf
- RODRÍGUEZ, G. y WEISE, C. (2003a). Bolivia: la reforma, ¿sin forma? En M. Mollis (ed.), *Las universidades en américa latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- RODRÍGUEZ, G. y WEISE, C. (2003b). *Educación superior universitaria en Bolivia – estudio nacional*. Recuperado el 7 de julio de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/imagenes/0014/001489/148999s.pdf>
- RODRÍGUEZ, G. (2009). *Debates y desafíos: reformas de la educación superior en Bolivia, una sociedad multicultural*. Recuperado el 5 de mayo de 2020, de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2009.7.5.513>
- SOLANAS, F. (2009). *La ley de Educación Superior en Argentina: Un análisis en términos de referenciales de la acción pública*. Recuperado el 3 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000100008
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2011). *Autoevaluación y acreditación, caminos a la calidad: Excelencia académica: el reto de la educación superior competitiva*. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de https://agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Clares_Digital_No_44.pdf
- YAPU, M. (2006). La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia. En A. Ocampo (coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 131-152). Recuperado el 5 de mayo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578448>

