

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31383>

DISCURSOS SOBRE GARANTÍA DE CALIDAD: UNA CRÍTICA DE SU PAPEL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Discourses on Quality Assurance: A Critique of their Role in the Construction of the European Higher Education Area

Marcelo POSCA COHEN
Universidad Complutense de Madrid. España.
mdposca@ucm.es
<https://orcid.org/0009-0007-7345-5056>

Fecha de recepción: 21/03/2023
Fecha de aceptación: 13/06/2023
Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Posca Cohen, M. (2024). Discursos sobre garantía de calidad: una crítica de su papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior [Discourses on Quality Assurance: A Critique of their Role in the Construction of the European Higher Education Area]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 119-136. <https://doi.org/10.14201/teri.31383>

RESUMEN

El propósito de este texto es analizar el papel que el discurso sobre la garantía de calidad ha tenido en la edificación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Partiendo de la constatación de que el Proceso de Bolonia ha utilizado a la calidad para imponer un cierto número de reformas, el artículo explora, mediante el análisis de los discursos emergidos a lo largo de este proceso y del contenido de las políticas impulsadas por este, las dificultades que, en el marco de convergencia

de los sistemas de educación superior europeos, es posible hallar en la noción de calidad educativa. Por un lado, nuestra investigación nos conduce a una serie de problemas ligados al peligro de la excesiva autonomía de las agencias de garantía de la calidad. Dicho problema es resultado de un cambio de modelo de Estado, impulsado por la racionalidad de gobierno neoliberal, y una nueva manera de entender la gestión pública (la Nueva Gestión Pública). Por otro lado, nuestro análisis explora la dificultad de saber en qué consiste efectivamente la noción de calidad educativa, algo que, como se verá con detenimiento, no está nada claro. En efecto, al ser un término polisémico y de difícil conceptualización, esta noción no puede ser más que una categoría intrínsecamente contestable, un término en permanente disputa y reconsideración.

El artículo concluye analizando cómo esta nueva “cultura de la calidad”, tan extendida en el área de Educación Superior Europea, ha ayudado a transformar tanto la concepción de la Universidad como las prácticas investigadoras del profesorado universitario. En tal sentido, nuestro análisis advierte que no existe criterio de calidad docente e investigadora posible sin una pauta que guíe el quehacer científico y teórico. Y que esa pauta es, en el actual escenario de la sociedad y las economías del conocimiento, una pauta básicamente *económica*.

Palabras clave: calidad de la educación; política de la educación; evaluación continua; criterio de evaluación; crisis de la educación; reforma educativa.

ABSTRACT

This paper aims to critically examine the influence of the discourse on quality assurance in shaping the European Higher Education Area (EHEA). By acknowledging that the Bologna Process has utilized quality as a driving force behind several reforms, this article delves into the analysis of the narratives that have emerged during this process and the policies it has engendered. Through this exploration, the paper highlights the challenges encountered in defining the concept of educational quality within the framework of converging European higher education systems. On one hand, our investigation identifies a series of issues that derive from granting excessive autonomy to quality assurance agencies. This predicament arises from a transformation in the state model, propelled by the rationale of neoliberal governance and the adoption of New Public Management principles, which redefines the landscape of public administration. On the other hand, our analysis delves into the intricacies of trying to define the true essence of educational quality—an elusive notion that lacks clarity and resists straightforward conceptualization. Given its polysemic nature, the concept of educational quality becomes inherently contestable and is perpetually entangled in debates and revisions. The paper concludes by examining how this emerging ‘culture of quality’, prevalent in the European Higher Education context, has significantly influenced the perception of universities and the research practices of academic faculty. Within this context, our analysis highlights that any evaluation of teaching and research quality is informed by a framework that guides scientific and theoretical endeavours. In particular, and from the perspective of current knowledge

society and economy, such a framework has increasingly taken on an inherently *economic* nature.

Keywords: quality of education; educational policy; continuous assessment; evaluation criterion; crisis of education; educational reform.

1. INTRODUCCIÓN

A comienzos del corriente siglo, marcado fundamentalmente por la reestructuración económica, política y social surgida de la Agenda de Lisboa (Consejo Europeo, 2000), nos encontramos en Europa con dos procesos esenciales de «armonización» (Valle, 2014) en materia educativa: el Proceso de Bolonia, encaminado a la Educación Superior, y el Proceso de Copenhague, dirigido a la Formación Profesional. Ambos procesos apuntan a promover la cooperación y la convergencia europeas en los sistemas de enseñanza a nivel superior (Matarranz, 2021).

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), resultado del Proceso de Bolonia, constituye la primera acción directa -más allá de los programas plurianuales, como el programa Erasmus- de la Unión Europea en materia de política educativa en el ámbito de la educación superior (Carrasco, 2021). Dicha creación posee un antecedente inmediato, que es posible situar en la Declaración de la Sorbona (1998). En este encuentro de París, los ministros firmaron una “*Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*”, cuyo contenido, tal como se divisa en sus primeros párrafos, se dirigía a realzar el papel de las universidades europeas tanto en el conocimiento como en la riqueza intelectual y cultural del continente.

La Declaración de la Sorbona supuso, así pues, el inicio de uno de los proyectos más ambiciosos a nivel europeo en materia educativa. Un proyecto cuyo propósito central era, al menos en teoría, “hacer de Europa un espacio único para los estudiantes de educación superior, caracterizado por la excelencia en la docencia y en la investigación” (Matarranz, 2021, p. 155).

Un año más tarde del encuentro de París, en junio de 1999, se firmó la Declaración de Bolonia (1999). Esta declaración, suscrita inicialmente por 29 países, organizó las bases para la construcción del EEES, a partir de los siguientes objetivos o elementos:

- La adopción de un sistema de títulos fácilmente legible y comparable, que incluía, entre otras cosas, la introducción de un suplemento al título (*Diploma Supplement*) con el fin de favorecer la empleabilidad (*employability*) de la ciudadanía europea y la competitividad de su sistema de enseñanza superior.
- La implantación de un sistema de enseñanza universitaria cuya estructura común sería de dos niveles: los estudios de Grado (primer ciclo) y de Posgrado (segundo ciclo).

- El establecimiento de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System*, ECTS por sus siglas en inglés).
- La remoción de obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación por parte del estudiantado, el profesorado y el personal técnico-administrativo.
- El fomento de la cooperación europea en materia de calidad, con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de la dimensión europea en la educación superior.

Los elementos u objetivos desarrollados en el Proceso de Bolonia nos aportan la pauta de que, a comienzos del siglo XXI, nos encontramos ante un nuevo y cambiante escenario: el de la sociedad global, una de cuyas características es la mayor movilidad en el mercado laboral y una elevada movilidad del conocimiento, y el de la sociedad del conocimiento, cuya característica primordial es la consideración de la investigación y la formación como elementos clave del crecimiento económico y la competitividad.

El Proceso de Bolonia expresaba, de este modo, la necesidad de alcanzar, en el marco de una sociedad competitiva y globalizada como la nuestra, una mayor compatibilidad, comparabilidad e internacionalización de los sistemas de educación superior europeos (Carrasco, 2021). Para cumplir con tales objetivos, los países firmantes acordaron realizar reuniones bianuales de seguimiento, con el fin de analizar las dificultades encontradas, los avances alcanzados y las líneas a seguir. El discurso sobre la garantía de calidad, como veremos inmediatamente, tendrá un papel esencial en la legitimación de todo este proceso de reformas.

2. LA CALIDAD COMO ELEMENTO DE LEGITIMACIÓN DEL EEES

Desde el inicio del Proceso de Bolonia, la calidad (o mejor aún, el discurso sobre su garantía) se convirtió en una herramienta clave en el armado del EEES. Ya en el encuentro de Berlín del año 2003, el segundo desde la Declaración de Bolonia (1999), se señalaba la necesidad de “desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad”, dado que, en opinión de los servidores públicos, “la calidad de la educación superior es el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea” (Comunicado de Berlín, 2003, p. 2).

En este mismo encuentro se establecía que, para el año 2005, los sistemas de garantía de la calidad de los Estados miembro deberían incluir los siguientes elementos: definición de las obligaciones de los cuerpos e instituciones implicadas; evaluación de programas o instituciones; sistema de acreditación, certificación o procesos similares; participación internacional; cooperación y *networking* (Ídem, p. 3).

Además, los ministros responsables de la educación superior invitaban a la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA, por sus siglas en inglés) a desarrollar un conjunto de guías, procedimientos y

sistemas de evaluación para la garantía de la calidad, tal como la acreditación de agencias o cuerpos.

La Red Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior se estableció en el año 2000, con el propósito de promover la cooperación a nivel europeo en el campo de la garantía de la calidad en la educación superior. Cuatro años más tarde, se transformó en lo que actualmente es el ENQA, con la finalidad de, tal como se observa en su página web (<https://www.enqa.eu/about-enqa/>), contribuir al mantenimiento y a la mejora de la calidad de la enseñanza superior europea y actuar como fuerza motriz para el desarrollo de la garantía de la calidad en todos los países signatarios del Proceso de Bolonia.

La aportación más importante del ENQA al EEES es la elaboración del documento titulado “*Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*”¹. Dicho documento, redactado en el año 2005 tras la conferencia ministerial de Bergen, fue aprobado el 14 de mayo de 2015, en la reunión de Ereván. La redacción final del texto fue resultado de un “cuidadoso proceso de reflexión y de consulta pública en todo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, iniciado a finales del año 2010 a partir del Proyecto MAP-ESG, que consistió en un análisis de la interpretación e implantación de los ESG por parte de las agencias y las instituciones de educación superior de los países miembro (ESG, 2015, p. 3).

Según el documento del ENQA, los ESG son “un conjunto de criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en la educación superior” (ídem, p. 8). Su principal función es proporcionar “los criterios a nivel europeo frente a los que se evalúan las agencias de aseguramiento de la calidad y sus actividades” (Ídem, p. 10)². Esto es muy importante, puesto que asegura que las agencias nacionales de garantía de la calidad del EEES cumplan con los mismos tipos de principios, aunque sus procesos y procedimientos se modelen de acuerdo con sus fines y en relación con sus contextos.

En el segundo apartado del documento en cuestión, se señalan cuáles son los criterios y directrices europeos para el aseguramiento de la calidad en la educación superior. Tal apartado está dividido del siguiente modo: 1) criterios y directrices para el aseguramiento interno de la calidad; 2) criterios y directrices para el aseguramiento externo de la calidad; 3) criterios y directrices europeos para las agencias de aseguramiento externo de la calidad (Ídem, pp. 11-30).

1. La versión en inglés de este documento es la única original. Su título es “*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*” (ESG). Dado que existe una versión castellana a cargo de la ANECA (ESG, 2015), cuando se cite el documento se hará referencia a esta.

2. Las agencias, como en el caso de la ANECA, que solicitan ingresar en el Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (EQAR, por sus siglas en inglés), deben pasar una revisión externa de acuerdo con los criterios de los ESG. Lo mismo sucede a la hora de solicitar la membresía en el ENQA.

Aunque estos criterios y directrices sirvan como marco de referencia, es importante subrayar que la responsabilidad primera en el aseguramiento de la calidad corresponde a las universidades. Esto se debe al principio de autonomía institucional. Sin embargo, tan necesaria como la calidad interna es la estructuración de un sistema nacional de garantía de calidad, lo que requiere de una acción específica: la creación de una agencia externa de evaluación de la calidad. En el caso de España, este papel le corresponderá a la ANECA.

Creada por la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 (LOU), de 21 de diciembre, como Fundación adscrita al Ministerio de Educación, la ANECA amplió sus funciones en 2007 con la Ley Orgánica 4/2007 (LOMLOU), de 12 de abril, por la que se modificaba la Ley Orgánica 6/2001 (LOU), de 12 de diciembre, de Universidades. Tras la aprobación de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, la institución obtuvo su estatuto como Organismo «Autónomo» de la Administración General del Estado, adscrito al Ministerio competente en materia de universidades. Dicho estatuto sigue vigente en la actualidad.

En su ámbito de competencias, corresponde a ANECA evaluar³:

- Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Los méritos de los aspirantes a los cuerpos docentes y al profesorado contratado de las universidades.
- Las actividades docentes, investigadoras, de transferencia de conocimiento y de gestión del personal docente e investigador de las universidades y del personal investigador funcionario de carrera de los Organismos Públicos de Investigación.
- Las instituciones y centros universitarios.
- Los títulos universitarios extranjeros a través de procedimientos de homologación o equivalencias.
- La correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior (MECES) de los títulos universitarios nacionales anteriores al RD 1393/2007.

Además, la ANECA actúa como órgano de evaluación de las convocatorias periódicas en concurrencia competitiva de la Secretaría General de Universidades, así como de los procesos en los que se requiere una evaluación de méritos realizada por pares académicos. Las actividades y procedimientos de la Agencia son evaluados y auditados externamente cada cinco años por parte del ENQA. Esto garantiza su pertenencia al registro Europeo de Agencias (EQAR). Dichos procedimientos se rigen por lo dispuesto en el documento del ENQA anteriormente citado.

3. <https://www.aneca.es/aneca>

3. LA CALIDAD: UNA POLÍTICA CLAVE EN EL EEES

De entrada, habría que decir que, al menos en principio, nadie en su sano juicio podría estar en contra de la calidad, y menos en el ámbito de la educación. Asimismo, cabe destacar que la calidad siempre ha formado parte, de una forma u otra, del quehacer académico. El “buen hacer” en el marco de las disciplinas académicas (¿y la calidad no consiste en esto?) siempre ha estado ligado a una “rigurosa adaptación a las exigencias teóricas internas que impone la disciplina científica de la que se trate en cada caso” (Fernández y Alegre, 2004, p. 237). Y esto, por supuesto, siempre ha estado presente en el ámbito universitario.

Pongamos un ejemplo. ¿En qué consiste ser un buen pedagogo? Consiste básicamente en someterse a las exigencias teóricas propias de la pedagogía y en analizar, con rigor y en profundidad, el objeto de estudio en cuestión. Ahora bien, difícilmente alguien que no sepa nada de pedagogía esté en condiciones de evaluar lo que significa una investigación pedagógica de calidad. Salvo, claro está, que el criterio de evaluación sea, como sucede a menudo, el “impacto” del lugar de publicación. O, como en el caso de la evaluación y acreditación de los méritos personales, la cantidad de artículos científicos que el pedagogo en cuestión haya publicado en industrias como Web of Science o Scopus. Aunque de esto hablaremos más adelante.

La pregunta que habría que hacerse es, pues, la siguiente: ¿de dónde proviene el actual interés por evaluar constantemente la calidad del quehacer académico? ¿Cuál es el origen de esta acción política?

Dejemos de lado por el momento este interrogante y centrémonos en el discurso sobre la garantía de calidad. Existe, en el ámbito español, un estudio cuantitativo (Matarranz, 2021) que permite reconocer las palabras más repetidas a lo largo de estos veinte años de reuniones ministeriales en el EEES. Dicho estudio, que utiliza el programa de análisis Atlas.ti, omite ciertos elementos lingüísticos -como las preposiciones o los artículos- sin valor referencial. Los resultados de dicho análisis son importantes para esta reflexión.

Más allá de la entendible repetición de ciertos términos sin mayor interés -educación, Europa, Bolonia, área, instituciones, EEES, etc.-, las palabras más empleadas a lo largo de todo el proceso son las siguientes (por orden): estudiante/s (154), aprendizaje (150), calidad (138), desarrollo (126), reconocimiento (119), cualificación (106) (ídem, p. 163).

Como se puede observar, la palabra «calidad» es uno de los términos más utilizados y de mayor relevancia a lo largo del Proceso de Bolonia. No es casualidad.

En todos los encuentros ministeriales aparece tanto de manera directa como de manera indirecta la cuestión de la calidad dado que ‘la aspiración de mejorar la calidad de la oferta de la educación terciaria en todo el Espacio Europeo de Educación Superior es un elemento clave dentro del Proceso de Bolonia’ (Comisión Europea, 2015, p. 85) (Matarranz, 2021, p. 165).

Dicha aspiración, sin duda legítima, se encuentra atravesada por algunos problemas. A continuación, nos centraremos en dos de ellos.

4. SOBRE EL PELIGRO DE LA EXCESIVA AUTONOMÍA DE LAS AGENCIAS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD (PRIMER PROBLEMA)

Desde hace varias décadas, buena parte de la responsabilidad del Estado en materia de aplicación, control y regulación de las políticas públicas ha sido transferida a organismos «autónomos», a entidades independientes de la administración central (Dardot y Laval, 2013; Jones, 1993). Esta mutación de la gestión pública, conocida como la Nueva Gestión Pública, ha tenido lugar a partir de los años 80 debido a un cambio de modelo de Estado impulsado por la racionalidad neoliberal (Brown, 2015). Es en este escenario de reconstrucción económica del Estado suscitado por el neoliberalismo, en que cobra todo su sentido la aparición de las agencias independientes de garantía de la calidad de la educación superior. A lo que habría que sumar, además, el continuo proceso de convergencia internacional de los sistemas de enseñanza superior, como resultado de su proceso de comercialización⁴.

Una de las notas que mejor define al Estado neoliberal es su desvinculación, al menos de manera directa, de la prestación de servicios públicos. En el paradigma de la Nueva Gestión Pública (*New Public Management*), dicha tarea es delegada a entidades privadas o entidades públicas autónomas, como en el caso de las agencias de garantía de la calidad. En el marco de las políticas de rendición de cuentas (*accountability*), el Estado neoliberal utiliza este tipo de agencias para evaluar, supervisar y acreditar -en definitiva, regular- la calidad de las Instituciones de Educación Superior (Cannizzo, 2015; Verger, 2013). Algo que, como veremos, no está exento de peligros.

Como señala Pedró (2021), existen dos motivos principales para crear agencias, esto es, organismos reguladores autónomos en el sector público. Ambos tienen que ver con el cambio de paradigma de Estado impulsado por la racionalidad neoliberal. Por una parte, se entiende que las agencias ayudan a separar la política de la administración, lo cual (se supone) genera una mayor credibilidad. Por otra parte, se considera que las agencias constituyen un mecanismo para alcanzar una mayor especialización, lo cual equivale, en el marco de la Nueva Gestión Pública, a una mayor eficiencia y eficacia. En ambos casos, nos encontramos ante supuestos y nada más.

La época de propagación mundial del modelo de agencia independiente coincide, y no por casualidad, con la época de expansión del neoliberalismo (mediados

4. Si bien las agencias, como en el caso de ANECA, son organismos autónomos, esto no significa que estén completamente desligadas del Estado y su papel regulador. La idea de la autonomía de las agencias tiene por propósito el evitar que se conviertan en la voz de las propias universidades. Lo que se conoce como captura normativa.

de los años 80). El auge de este modelo es indisociable del proceso de retracción del Estado en la prestación y la regulación de los servicios públicos. Con la globalización de los años 90, el alcance general de este tipo de agencias fue impresionante, llegando a la práctica totalidad de los sectores y servicios públicos. En estos años se produjo una verdadera “fiebre de «agencificación»” (Pedró, 2021, p. 134).

En la actualidad, las agencias de garantía de la calidad de la educación superior se han establecido prácticamente en todo el mundo, realizando tareas de evaluación, supervisión y acreditación de las Instituciones de Educación Superior. En lo que respecta a Europa, el Proceso de Bolonia condujo a un diseño de gobernanza de las agencias de aseguramiento de la calidad que destaca por su independencia del poder político y de las instituciones a cuya tarea están dirigidas: las universidades (ESG, 2015).

Si bien es posible encontrar diversos enfoques de gobernanza en el amplio universo de las agencias de aseguramiento de la calidad, cabe decir que, hoy en día, existe un proceso muy fuerte de convergencia en la «estructura organizativa» que los Estados y las regiones utilizan para asegurar la calidad de la educación superior. Pero la convergencia no es solo organizativa, sino también «metodológica». Como subraya Pedró (2021), en el sector de la educación superior la mayoría de las agencias emplean principalmente cuatro métodos para la revisión de la calidad: la autoevaluación, la revisión por pares, la revisión externa y las auditorías. La elección de estos métodos está ligada, en cada caso, a cuestiones tales como el problema de calidad percibido, la definición implícita de calidad o el propósito principal de la garantía de calidad.

A la convergencia organizativa y metodológica habría que sumar otra muy distinta, la de las problemáticas, las cuales giran en torno a tres aspectos relevantes: la independencia política, la rendición de cuentas y la necesidad de un mayor énfasis en los resultados de aprendizaje.

Teniendo en cuenta los tres aspectos señalados, concluimos este apartado con una serie de problemas que son de gran interés para nuestro análisis (Pedró, 2021, pp. 147-149):

a) *Fragmentación y descoordinación*

El modelo hegemónico de agencias de cogobierno, instaurado a mediados de los años 80, puede conducir a instrumentos de política fragmentados y descoordinados, aunque esto no siempre es así. En el caso de la educación superior -y sobre todo en aquellos países en los que existen diversas agencias operando a nivel nacional-, la agencificación ha llevado a una fragmentación importante, cuya consecuencia ha sido la coexistencia de diversos mecanismos de evaluación. Tal es el caso, como señala Pedró (2021), de Reino Unido, donde las universidades “han tenido que dar entrada a varias visitas in situ, proporcionar datos para múltiples esquemas y organizaciones de evaluación, y suministrar información a diferentes organizaciones” (p. 148).

b) *Debilitamiento del núcleo político*

Este segundo problema genérico, vinculado a la *rendición de cuentas* (Cannizzo 2015), tiene que ver con el hecho de que los decisores políticos -que son, en última instancia, los responsables de formular las políticas públicas- no pueden conducir a los organismos «autónomos» de igual modo en que lo hacen con sus propios departamentos ministeriales. Como señala Pedró (2021), “los encargados de formulación de políticas pueden tener la impresión de que pierden el control, ya que el público los considera responsables de los problemas, pero se supone que no deben interferir en las actividades de las agencias” (p. 148).

Pero este es solo un aspecto del debilitamiento del núcleo político. El otro tiene que ver con la creciente internacionalización de la educación superior. Dicha internacionalización está ligada a la creación de un mercado global y a la creciente actividad de los reguladores privados globales, que no son más que grandes empresas con fines de lucro, como en el caso de los productores de *rankings*. La aparición en escena de estos actores privados contribuye, en gran medida, a la reputación internacional de las universidades, y sus evaluaciones están desplazando, gradualmente, la relevancia de las agencias de garantía de la calidad nacionales. Lo cual contribuye al mencionado debilitamiento.

c) *Capacidad de las agencias en la promoción de una mejora real de la calidad en la educación superior*

Otro de los problemas que se plantean, y que está ligado al modelo de agenciación, es la capacidad de las agencias para generar una mejora real, efectiva, de la calidad de las Instituciones de Educación Superior (Pedró, 2021; Woodhouse, 2010). Unido a esto, otro tema discutible tiene que ver con sus fuentes de legitimidad -por ejemplo, su participación en redes internacionales- a la hora de proponer nuevos estándares de calidad (Paradeise *et al.*, 2009; Pedró, 2021). Además hay que sumar el hecho de que, en la actualidad, las universidades se hallan gobernadas por una ingente cantidad de actores, lo cual dificulta, en muchos sentidos, la autorregulación. Este es uno de los tantos efectos de la noción de gobernanza, es decir, la idea de un «gobierno en red» (Brown, 2015).

d) *Fatiga institucional*

Finalmente, otro de los problemas más comunes del modelo de agenciación, que no concierne solo al ámbito educativo, es la fatiga institucional. Esta proviene de lo que se conoce como la “cultura de la auditoría” (Power, 2000), que es una práctica típicamente empresarial. En términos generales, la fatiga institucional podría ser definida como un cansancio fruto del estrés de la evaluación permanente y el aumento superfluo de la carga de trabajo, que no son más que otro efecto (indeseable) de los diversos mecanismos de control de la eficiencia, la calidad y

el rendimiento. Asimismo, cabe decir que, en muchas ocasiones, dichas prácticas implican un ejercicio privado del poder político.

5. ¿QUÉ ES CALIDAD EN EDUCACIÓN? (SEGUNDO PROBLEMA)

Si el primer conjunto de problemas estaba ligado al peligro del exceso de autonomía de las agencias de garantía de la calidad, en este caso el problema se inscribe más bien en el orden teórico: en la dificultad de saber en qué consiste realmente la calidad educativa. Algo que, como veremos, no está nada claro.

La pregunta es, así pues, la siguiente: ¿qué es calidad en educación? ¿De qué hablamos cuando hablamos de calidad educativa? Y en lo que respecta a la Universidad: ¿se puede pensar la calidad sin atender a la pauta que guía el quehacer teórico y científico?⁵

La categoría de «calidad educativa» se ha convertido, y no precisamente por casualidad, en el núcleo de la política educativa supranacional en estas últimas décadas. A modo de curiosidad, conviene señalar que esta categoría comenzó a tener recorrido en los foros internacionales a principios de los años 90, dentro del conocido movimiento *Educación para Todos* (UNESCO, 1990). Este fue sólo el inicio de una acentuada preocupación por el tema de la calidad educativa. Desde entonces, la cuestión de la calidad de la educación a todos los niveles ha adquirido un protagonismo indiscutible en la actividad política de los Organismos Supranacionales, tales como la OCDE o el Banco Mundial (OCDE, 1992, 2012, 2019; Prieto y Manso, 2018; UNESCO, 2005; Banco Mundial, 2007).

Si bien la noción de calidad educativa se ha diseminado y asumido, en todo el mundo, con asombrosa facilidad, su empleo no ha estado exento de numerosas críticas, sobre todo por su notoria ambigüedad y su falta de definición. En tal sentido, algunos autores -como Monarca- han señalado el carácter flotante y vacío del significante en cuestión, en la medida en que posee significados múltiples y que no es ajeno, más bien al contrario, a las disputas políticas⁶.

5. La definición que, en su primera entrada, aporta la RAE de la 'calidad' es enteramente formal: "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. *Esta tela es de buena calidad*". <https://dle.rae.es/calidad>

6. Basándose en las reflexiones de Laclau (1996), Monarca (2018) considera que la calidad educativa evoca una plenitud ausente, un bien deseable pero no alcanzado (probablemente inalcanzable) y que une a toda la comunidad política, en la medida en que esta se identifica con aquel. Según Monarca, la calidad se sitúa en el lugar de una plenitud que, en tanto que carente, condiciona al resto de los discursos educativos (Clarke, 2014; Colella y Díaz-Salazar, 2015), puesto que moviliza el deseo de los sujetos por encontrarla y justifica, al mismo tiempo, diversos modos de intervención política para paliar, de alguna forma, dicho estado de menesterosidad (Colella y Díaz-Salazar, 2015). En términos de Ávila-Gómez (2016), la noción de calidad educativa posee una enorme potencia discursiva, dado que se instala en los deseos y anhelos básicos de la ciudadanía respecto a la educación. No obstante, y a pesar de que en la práctica se toman decisiones en base a los discursos relativos a la calidad, se asume que no se tiene un punto de referencia claro o unívoco para juzgarla (Gutiérrez y Jiménez, 2019).

En la misma línea, otros trabajos describen la noción de calidad educativa como un término polisémico y en disputa, un término cuyas fronteras son difíciles de delimitar, básicamente porque su definición varía en función de las diversas perspectivas sobre los sujetos y la sociedad (Gorostiaga *et al.*, 2018; Gutiérrez y Jiménez, 2019; Sayed y Ahmed, 2015; Vaillant y Rodríguez, 2018). Por consiguiente, definir qué se entiende por calidad educativa supone explicitar diversos aspectos relacionados con la educación, tales como la clase de escuela que se anhela, los valores sobre los que se la quiere construir, los procesos pedagógicos que han de priorizarse o los vínculos que se establecen entre la calidad educativa y el proyecto de sociedad (Ávila-Gómez, 2016). En otros términos, el significado atribuido a la calidad educativa está subordinado al sentido que se le otorgue a la educación; a las intenciones, los fines y las funciones que se le asignen, formuladas para sujetos y contextos concretos (Monarca, 2012). Hablar de calidad educativa como si fuera algo que va de suyo es, en último término, “una forma peculiar y arbitraria de dar significación a un fenómeno de gran complejidad” (Monarca, 2018, p. 5). También implica cierto ocultamiento de su dimensión ético-política, en la medida en que se reduce el fenómeno a su carácter meramente técnico, procedimental (Amigot y Martínez, 2013; Monarca, 2018).

De este modo, aunque aparezca bajo un manto de objetividad, neutralidad y consenso ahistórico, la calidad siempre implica un sistema simbólico en el que subyacen las luchas y los intereses por el sentido del «cosmos social» y la educación. Con respecto a esto, cabe preguntarse por el origen del discurso de la calidad en el ámbito educativo y su despliegue a través de los Organismos Supranacionales. Dicho origen, como se ha visto, está ligado a un cambio de paradigma de Estado y al ascenso de un modo de gobierno de naturaleza económica (el neoliberalismo). Dicho de otro modo, no se puede entender la noción actual de calidad educativa sin atender, como mínimo, a su relación con el programa de reformas del Estado (la Nueva Gestión Pública) emprendido, desde los años 80, por la racionalidad de gobierno neoliberal (Monarca, 2018).

En el ámbito de la educación superior, donde la evaluación permanente juega un papel cada vez más relevante, el *gobierno de los números* (Saura y Caballero, 2021), propio del capitalismo académico, ha impulsado un conjunto de políticas cuyo propósito estriba en reorientar los modos de producción del conocimiento y las lógicas de funcionamiento de las universidades⁷. Estas políticas se han plasmado,

7. La noción de capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 2001) nace de la relación, propia de una lógica posfordista de producción, entre generación de conocimiento y competición económica. Dicha relación modifica por completo el papel asignado a la Universidad. Como han señalado diversos autores (Olssen y Peters, 2005; Saura y Caballero, 2021), el conocimiento generado en el ámbito académico -sobre todo aquel que es más fácilmente rentable- se ha convertido en una forma de producción para avanzar en las lógicas competitivas a escala global. En esto consiste lo que se conoce como “economías del conocimiento” (Moos *et al.*, 2019), fórmula que, como en el caso de Europa, comienza a emplearse a partir de finales de los años 90.

básicamente, a través de los rankings universitarios y de las evaluaciones basadas en rendición de cuentas (*accountability*).

Pero estas nuevas orientaciones del saber académico no son recientes. En un conocido informe elaborado por el Banco Mundial (Johnstone, *et al.*, 1998), se instaba a los países a establecer modelos de mercado en sus universidades para que los académicos perciban salarios e incentivos económicos de acuerdo con su desempeño y productividad. Este hecho debería recordarnos que no existe criterio de calidad docente e investigadora posible sin una pauta que guíe el quehacer teórico. Y que esa pauta es, desde hace décadas, una pauta primordialmente económica. Solo así se entiende que se le conmine a un investigador en filosofía a rellenar un informe en el que deba enumerar el listado de sus patentes (Morey, 2013). ¿Qué es lo que habría de patentar alguien dedicado a la investigación filosófica? Y más aún: ¿dónde queda, en todo este esquema, el carácter «público» del conocimiento?

En el caso español, la creación de la ANECA, que se dio en paralelo a la construcción del EEES, tuvo como propósito fundamental el poner en marcha un conjunto de políticas de rendición de cuentas (Saura y Caballero, 2021). Además de los conocidos sistemas de acreditación y de la creación de estímulos a la producción científica -como en el caso de los sexenios de investigación-, la principal tarea de la ANECA ha sido evaluar, según parámetros cuantitativos respaldados en la producción de conocimiento, la calidad del trabajo del profesorado universitario bajo dinámicas propias del capitalismo académico (Amigot y Martínez, 2013, 2015; Fernández y Alegre, 2004; Manzano, 2015; Saura y Bolívar, 2019; Saura y Caballero, 2021)⁸.

De este modo, en el nuevo escenario de las llamadas “economías del conocimiento” y bajo los criterios y directrices establecidos por el EEES, la calidad aparece definida como el modo en que la sociedad “fiscaliza” (o supuestamente exige cuentas) a la Universidad para que esta se adapte a las siempre cambiantes demandas de la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Así se configura, en efecto, el universo «calidad».

Que esta adaptación permanente sea posible, a esta altura parece claro. Pero la cuestión clave no es esa, sino esta otra: ¿es acaso deseable adaptar sistemáticamente la Universidad a las demandas sociales? ¿Qué significa, en el marco de este análisis, hablar de lo social?⁹

Como se ha señalado a lo largo de este recorrido teórico, la calidad ha constituido una pieza clave en el nuevo papel asignado a la Universidad en la sociedad y la economía del conocimiento. En el caso europeo, la convergencia en los sistemas de educación superior ha hecho de la mejora de la calidad un asunto central, un

8. Tal es, en efecto, la finalidad de la ANECA, cuyo primer objetivo aparece explicitado en el artículo 31.a. de la Ley Orgánica de Universidades: “la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad” (LOU, 2001, p. 25).

9. En tal sentido, cabe subrayar que una de las notas centrales del neoliberalismo es la “economización” de esferas, actividades y sujetos previamente no económicos (Brown, 2015; Çalıřkan y Callon, 2009).

elemento de legitimación dentro del llamado “Proceso de Bolonia”. Sin embargo, es importante reparar en que no se puede pensar el problema de la calidad educativa sin poner en juego una cierta concepción de la formación humana, de los fines y del sentido de la educación. Y, en el caso concreto de la Universidad, sin tener en cuenta además cuál es la pauta que guía el quehacer teórico y científico.

6. CONCLUSIÓN

Como se ha visto a lo largo de estas páginas, la calidad ha tenido un papel determinante en el Proceso de Bolonia y la construcción del EEES. Al transformarse en el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea (Comunicado de Berlín, 2003), esta categoría ha permitido tanto la creación de criterios comunes como la implantación de evaluaciones externas. En efecto, gracias a la calidad la mayor parte de los países del EEES ha instituido procesos de acreditación obligatoria tanto en sus universidades como en sus programas educativos oficiales, lo cual, sumado al creciente número de agencias independientes y a los informes de acreditación emitidos por estas, ha promovido una nueva “cultura de la calidad” (Matarranz, 2021). Como veremos a continuación, esta ha tenido efectos tanto en el modo de comprensión de la Universidad como en las prácticas investigadoras del profesorado universitario¹⁰.

Es importante reparar, al respecto, en las condiciones en las que este proceso ha tenido lugar. Dichas condiciones tienen que ver con la aparición de una nueva ideología en torno a la educación (Fernández y Alegre, 2004). En pleno auge de la globalización neoliberal, esta nueva ideología venía a replantear el papel del conocimiento y de la investigación (y por consiguiente, de la Universidad) tras el abandono del régimen fordista de producción y el surgimiento de una nueva lógica mundial de la competencia (Dardot y Laval, 2013). Bajo la premisa de no perder “el tren del progreso”, el nuevo Estado neoliberal, eficaz y competitivo, debía colocar a la Universidad al “servicio de la sociedad”. Es decir, debía colocar a la Universidad al servicio del crecimiento económico y de la competitividad¹¹. La revolución educativa que despuntaba en el horizonte -esa que eufemísticamente se llama a sí misma “sociedad del conocimiento”-, suponía la constatación de que las nuevas lógicas de creación y de acumulación de riqueza dependen cada vez más

10. En el ámbito local, existe la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). Dicha red, que está constituida por ANECA y las agencias de calidad de las distintas Comunidades Autónomas, tiene por propósito facilitar la colaboración y contribuir al establecimiento de referentes comunes. Si bien excede los límites de este trabajo, sería interesante analizar, en el caso de las universidades españolas, si el hecho de coexistir distintas agencias de calidad autonómica ha producido diversas “culturas de la calidad” en las universidades de sus respectivas comunidades.

11. Resulta interesante, a este respecto, recordar que el objetivo estratégico del Consejo Europeo de Lisboa (2000) consistía en convertir a la Unión Europea en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo.

de la producción y de la transferencia de ciertos conocimientos, así como de una mano de obra flexible, creativa y adaptada constantemente a las “demandas” de los actuales mercados de trabajo desregulados.

Así pues, el criterio desde el cual juzgar la misión de la Universidad ya no podía ser, como antaño, el quehacer teórico, sino una pauta enteramente nueva, básicamente ligada al mundo empresarial. Es aquí donde el discurso acerca de la garantía de la calidad juega un papel fundamental, en la medida en que legitima, certifica y acredita las nuevas lógicas de (sobre)producción del capitalismo académico.

En efecto, en el nuevo escenario de las reformas neoliberales de la educación superior, la evaluación del profesorado académico, como una de las tantas tecnologías de gobierno, ha pasado a tener un papel normalizador y productor de enorme importancia (Amigot y Martínez, 2013). Dicho en otros términos, el modo de evaluar, de medir, de acreditar el trabajo académico configura, a la postre, la naturaleza misma de ese trabajo. Conocer qué y cómo se mide algo, es clave a la hora de saber qué es lo que se reclama del sujeto. Como técnica de gobierno, la evaluación (que en este caso es además es permanente) demanda un tipo de trabajo concreto y, al mismo tiempo, un tipo de subjetividad. Para eso sirven, entre otras cosas, las agencias independientes de garantía de la calidad: para estandarizar el trabajo universitario.

En la evaluación, la calidad se establece en función de aspectos formales que, no obstante, conducen indirectamente las cuestiones de contenido y el tipo de prácticas epistémicas puestas en juego. (...) La “calidad”, significante cuyo relleno ha ido definiéndose en función de prácticas institucionales, no será sino una cuestión de cantidad y de impacto. En el camino, sin embargo, se han establecido las características normativas que configuran tendencias y direccionalidades en la producción del saber. (Amigot y Martínez, 2013, p. 117).

La preferencia por un tipo de conocimiento empírico, actual, innovador, y, sobre todo, fundamentalmente, *aplicable*, es uno de los tantos efectos de la gestión burocrática del conocimiento regulado. Cualquier desviación de esta gestión reglada del conocimiento científico, es penalizada con riesgo de exclusión. Daría la impresión, por lo tanto, de que existe una única forma de estar en la Universidad, que es la que reclaman los organismos de evaluación de calidad. Así pues, además de sus efectos de subjetivación y auto-control, el *gobierno de los números* (Saura y Caballero, 2021) orienta a priori las investigaciones, las formas de escritura, la relevancia de las cuestiones a abordar. En tal sentido, habría que decir que la evaluación permanente no solo normaliza sino además moraliza las características de la producción académica (Amigot y Martínez, 2013).

Finalizamos este trabajo recordando que, en el ámbito universitario, no existe criterio de calidad docente e investigadora posible sin una pauta que guíe el quehacer teórico. Y que esa pauta es, en el actual escenario de la sociedad y las economías del conocimiento, una pauta fundamentalmente *económica*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amigot, P., y Martínez, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120.
- Amigot, P., y Martínez, L. (2015). El Espíritu de empresa en la educación. Análisis del discurso europeo y su adopción en el Estado español: ¿qué sujetos para qué sociedad? *Témpora*, 18, 13-35.
- ANECA. (2015). *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf
- Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1, 50-69.
- Banco Mundial. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7058-2>
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.
- Çalışkan, K., & Callon, M. (2009). Economization, part 1: shifting attention from the economy towards processes of economization. *Economy and society*, 38(3), 369-398. <https://doi.org/10.1080/03085140903020580>
- Cannizzo, F. (2015). Academic subjectivities: Governmentality and self-development in higher education. *Foucault Studies*, 20, 199-217. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i0.4937>
- Carrasco, A. (2021). *Las políticas de corte neoliberal como procesos de privatización y mercantilización de la universidad pública en España. El papel de la Unión Europea y el caso español en el contexto europeo* [Tesis Doctoral, Universitat de València]. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/79017/Carrasco%20Gonz%C3%A1lez,%20Alexandra_Tesis%20Doctoral.pdf?sequence=1
- Clarke, M. (2014). The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 584-595. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871230>
- Colella, L., y Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287-303.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comunicado de Berlín (2003). Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003. *Educación Superior Europea*. http://www.madrimasd.org/uploads/2003_berlin_communique_spanish_577291.pdf
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Dardot, P., y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

- Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior* (no publicada en el Diario Oficial). <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Declaración de La Soborna, París, 25 de mayo de 1998. *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionSorbona.pdf>
- Fernández, C., y Alegre, L. (2004). La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, 225-253. ISSN: 1575-6866.
- Gorostiaga, J., Pini, M., y Donini, A. C. (2018). El discurso oficial sobre calidad educativa en Argentina (2003-2017): Orientaciones y transformaciones. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas* (pp. 91-113). Dykinson.
- Gutiérrez, A., y Jiménez, J. A. (2019). Del discurso a la acción: La calidad educativa como concepto interpretable. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 76-95.
- Johnstone, D., Arora, A., & W. Experton. (1998). *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. World Bank.
- Jones, G. W. (1993). La modernización administrativa en el Reino Unido: una perspectiva general. *Política y sociedad*, 13, 35-49.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.
- LOU (2021). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado (BOE). Texto consolidado. Última modificación: 30 de diciembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>
- Manzano, V. (2015). Academia, evaluación y poder. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(2), 198-223. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.2.8376>
- Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista española de educación comparada*, 37, 153-1573. <https://doi.org/10.5944/reec.37.27728>
- Monarca, H. (2012). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1). <https://doi.org/10.35362/rie5911407>
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Moos, M., Revington, N., Wilkin, T., & Andrey, J. (2019). The knowledge economy city: Gentrification, studentification and youthification, and their connections to universities. *Urban studies*, 56(6), 1075-1092. <https://doi.org/10.1177/0042098017745235>
- Morey, M. (2013). Nacimos griegos. En J. Hernández Alonso, A. Delgado Gal y X. Pericay (Coords.), *La universidad cercada: testimonios de un naufragio* (pp. 247-266).
- OCDE. (1992). *High-quality education and training for all*. <https://eric.ed.gov/?id=ED361244>
- OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- OCDE. (2019). *Philanthropy and Education - Quality Education For All: Lessons and Future Priorities*. https://www.oecd.org/development/networks/NetFWD_PolicyNoteOnEducation.pdf
- Olssen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>

- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (Eds.). (2009). *University governance. Western European Comparative Perspectives*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-9515-3>
- Pedró, F. (2021). ¿Quién le pone el cascabel al gato? Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. *Revista española de educación comparada*, 37, 129-152. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27880>
- Power, M. (2000). The Audit Society—Second Thoughts. *International Journal of Auditing*, 4(1), 111-119. <https://doi.org/10.1111/1099-1123.00306>
- Prieto, M., y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114-135). Dykinson.
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26.
- Saura, G., y Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista española de educación comparada*, (37), 192-210. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27797>
- Sayed, Y., & Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 330-338. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.005>
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2005). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 8-11 de septiembre 2004. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141072s.pdf>
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Dykinson.
- Valle, J. M. (2014). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 11-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67101>
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de educación*, 360, 268-291. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111>
- Woodhouse, D. (2010). The quality of quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 10(2), 77-87. <https://doi.org/10.1080/1353832042000230572>