



Nómadas (Col)

ISSN: 0121-7550

nomadas@ucentral.edu.co

Universidad Central

Colombia

Gómez, Víctor Manuel

Acreditación formal y social: El papel de la evaluación académica cualitativa

Nómadas (Col), núm. 3, 1995

Universidad Central

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118914010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ACREDITACION *FORMAL Y SOCIAL :* EL PAPEL DE LA EVALUACION ACADEMICA CUALITATIVA

Víctor Manuel Gómez*

En este documento se proponen algunas dimensiones cualitativas básicas en la auto o hetero-evaluación académica: los valores prevalecientes en esa comunidad respecto a la función social del programa o institución; el papel asignado a las funciones de generación de nuevos conocimientos; el grado de interdisciplinariedad existente en la docencia y la investigación; la opción -implícita o explícita- entre diversos modelos pedagógicos; el grado de flexibilidad o estandarización curricular; y la importancia relativa de criterios y objetivos de ‘equidad’ social, en la definición de los propósitos y estructura del programa o institución. Dimensiones cualitativas que le otorgan ‘sen-



I. El contexto político de los Sistemas de Acreditación e Información.

La Ley 30 de Educación Superior establece dos importantes innovaciones, a través de las cuales se expresa una nueva relación de evaluación, control y responsabilidad social (*accountability*) entre el Estado, las instituciones de Educación Superior y la Sociedad. Estas son el Sistema Nacional de Acreditación, y el de Información (Artículos 53 y 56).

El primero ha sido concebido como un proceso continuo de auto y hetero-evaluación, de instituciones y programas académicos, con el propósito de elevar su calidad y pertinencia social, y así garantizarle a la sociedad en general -y a los estudiantes y sus padres en particular- que las instituciones que hacen parte de dicho ‘Sistema’ están imbuidas del ‘ethos’ académico, y que cumplen con los más altos requisitos de calidad y responsabilidad en la formación ofrecida.¹ Por su parte, el Sistema Nacional de Información tiene como función sistematizar toda la in-

formación referida a la calidad de las instituciones y programas de educación superior (lo que implica el diseño de complejos sistemas de índices e indicadores de calidad), con el fin de ofrecerle a la sociedad -particularmente a los padres de familia y estudiantes- la información necesaria para efectuar la evaluación comparativa sobre las diferentes ofertas institucionales y de formación. Del Sistema de Información se espera que ofrezca mayor transparencia y objetividad en el mercado de oferta y demanda de educación superior, y que permita la validación social, externa, de la ‘acreditación’ lograda por determinadas instituciones y programas.

A partir de los primeros años de la década pasada -la llamada ‘década perdida’ de América Latina- se ha evidenciado en la región una profunda y rápida transformación de las relaciones tradicionales entre Estado y Sociedad, expresadas a través de nuevos modelos de desarrollo económico y social, y nuevos objetivos y orientaciones de la política social sectorial.² En términos generales, los siguientes pueden tipificar los principales cambios habidos en las relaciones entre Estado y Sociedad en la región:

a» Del rol tradicional de Estado providente, beneficiario, poco interesado en la evaluación de la relación costo/beneficio del gasto público, a nuevo rol de Estado ‘evaluador’ de la eficiencia, eficacia y relevancia social del gasto público, así como de sus diversas opciones y alternativas posibles. Mayores exigencias de responsabilidad social, eficiencia interna y eficacia, a las instituciones y programas que reciben dineros públicos.

Alto enfasis en los conceptos de ‘transparencia’ y ‘accountability’ en el funcionamiento de estas instituciones y programas, y en el manejo de los fondos públicos.

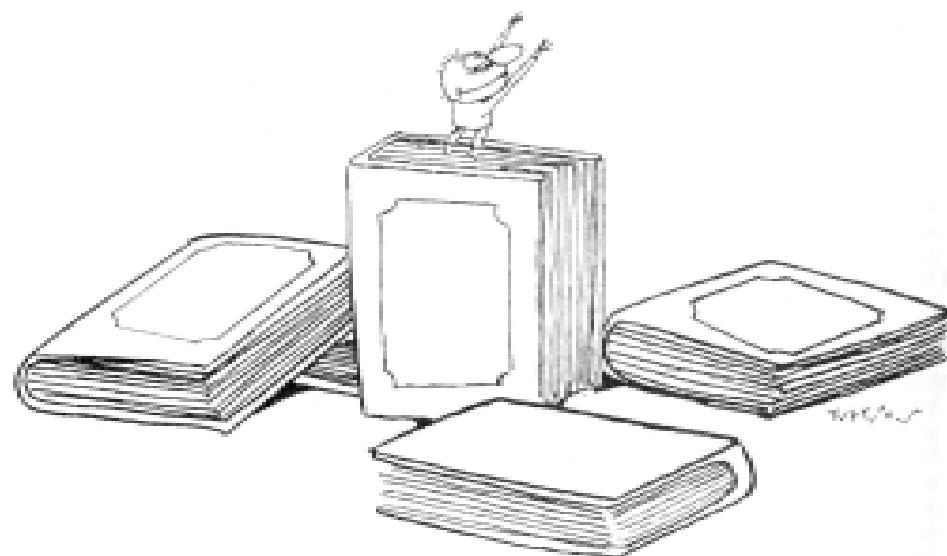
b» Políticas “descentralización” hacia regiones y aún municipios- de responsabilidades de ejecución y administración de diversas actividades productivas y de servicios, tradicionalmente centralizadas en los organismos centrales de gobierno.

Esta política implica una nueva función de las instituciones u organismos centrales; de definición de las políticas globales, y de planificación y evaluación; y la necesidad de nuevas formas de relación entre éstas y las respectivas instituciones regionales. También implica una participación de las regiones y municipios en la financiación de servicios e infraestructura, tradicionalmente sufragados por el gobierno central.

c» Políticas de “privatización” de diversas actividades productivas y de prestación de servicios sociales, conjuntamente con la introducción de diversas modalidades de asociación entre empresas públicas y privadas. Así mismo, se le otorga un mayor papel a los diversos diversos tipos de ONGs en funciones complementarias y/o de reemplazo a las del Estado. Enfasis en el concepto y la práctica del ‘subsidiarismo’.

Estas políticas se derivan de objetivos de especializar la acción del Estado en las actividades y funciones consustanciales a la gestión pública, no delegables, para lo cual es necesario descargar al Estado de tareas que no le son esenciales y que podrían realizarse en empresas privadas y/o mixtas, y en ONGs, en las que se esperan mayores posibilidades de eficiencia, productividad y capacidad de respuesta.

d» Estrategias de ‘focalización’ del gasto público en determinados grupos o sectores socio-económicos (población objetivo), en lugar de la financiación de instituciones o servicios ofrecidos a quien los quiera demandar. Estas estrategias apuntan a lograr una mayor eficacia en la prestación de determinado servicio a los grupos sociales o comunidades de mayor necesidad de éste.



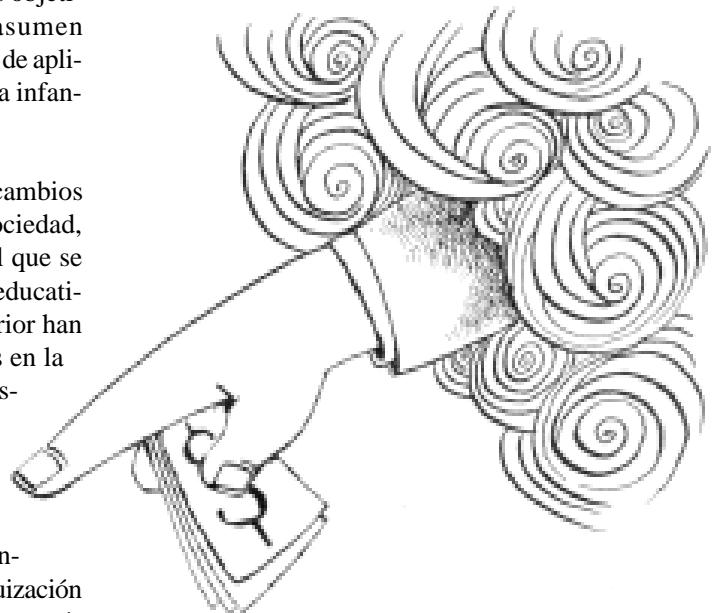
Por otra parte, estos grandes cambios en los objetivos y orientaciones de la Política Social asumen especificidades propias en cada uno de los sectores de aplicación: salud, educación, vivienda, protección a la infancia, etc.

En el caso de la Educación Superior, estos cambios en las relaciones entre Estado, instituciones y sociedad, conforma el nuevo contexto político mayor en el que se inscribe la política sectorial respecto a este nivel educativo. Las instituciones públicas de educación superior han sido particularmente afectadas por estos cambios en la política educativa.³ El financiamiento estatal de estas instituciones está cada vez más sometido a una intensa competencia -en el contexto de recursos siempre insuficientes- por parte de nuevas e importantes necesidades de diversa índole: social, económica, cultural, ambiental, militar, etc. Esta intensa competencia exige del Estado una clara jerarquización de las prioridades, acompañada de evaluación comparativa entre diversas necesidades y opciones de inversión. Esta evaluación implica la aplicación de criterios de costo/beneficio, de rentabilidad social, productividad, eficiencia interna e innovación institucional, así como la identificación de alternativas a o sustitutos del gasto público.⁴

En este contexto pierde legitimidad social y política el esquema tradicional de financiación de la educación superior pública, basado en un alto grado de dependencia del presupuesto oficial y en ausencia de evaluación del costo/beneficio social de este gasto por parte del Estado. El tradicional Estado paternalista y providente cede el paso al nuevo Estado ‘evaluador’ y orientador de los resultados sociales, económicos y culturales de la educación superior.

Ninguna institución puede entonces pretender privilegios o tratamientos especiales, ni por sus tradiciones e historia, ni por auto-definiciones como la de ser la ‘Universidad del Estado’, como se pretende en la Universidad Nacional. Toda institución debe justificar y legitimar su porción del gasto público a ella asignada: mediante esfuerzos reconocidos de auto y hetero-evaluación, el logro de mayor eficiencia interna y relevancia externa de su acción, y la implementación exitosa de innovaciones institucionales (en la docencia, la investigación y la extensión).

Lo anterior se expresa en el diseño de nuevos esquemas de financiación de la educación superior, tales como:



- a) el ofrecimiento de fondos para programas específicos de investigación, de desarrollo regional, de fortalecimiento de determinada área del saber, etc.;
- b) el estímulo económico al esfuerzo institucional de generación de recursos propios, por concepto de investigaciones, asesorías, matrículas, donaciones, convenios, venta de servicios, etc.;
- c) esquemas de competencia o emulación interinstitucional en relación al logro de determinados objetivos académicos;
- d) programas de becas, subsidios y crédito educativo;
- e) financiación según planes específicos y temporales de desarrollo institucional;

La asignación de recursos estatales estará cada vez más mediatisada por la competencia y emulación interinstitucional, por los esfuerzos de auto-evaluación como condición previa a la ‘acreditación’ institucional, y por la evaluación externa de los logros y del desempeño de cada institución. El ámbito de la autonomía se centra en las decisiones internas referidas al proceso y los medios escogidos para el logro de los objetivos de calidad, relevancia, eficiencia y productividad institucional. Por su parte, el Estado ejerce su potestad para definir objetivos y prioridades societales que requieren la contribución creativa de las instituciones de educación superior.

En este nuevo contexto político -que define nuevas relaciones entre el Estado, las instituciones de educación superior, y la sociedad- se inscriben los nuevos Sistemas propuestos de Acreditación e Información en la educación superior colombiana.

ma específico de formación, un Departamento o una Facultad.

Cualquiera de éstas u otras formas posibles de ‘acreditación’ son el resultado de procesos previos de evaluación -propia y externa- de aquello que se pretende ‘acreditar’.

Toda ‘evaluación’ es un proceso de medición, comparación, valoración, entre una situación actual dada -o ‘estado’ de las cosas- y una situación o estado deseado.⁵

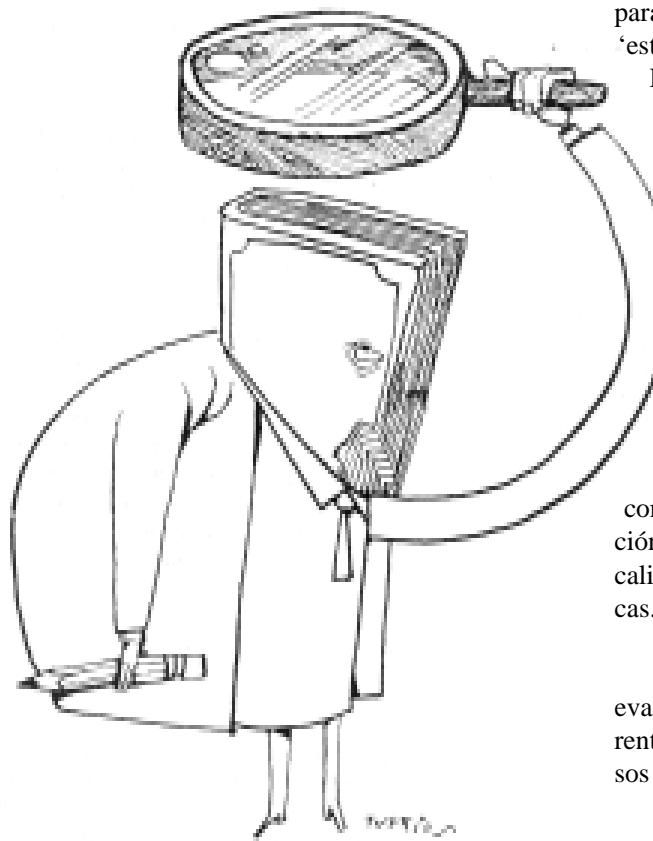
Este está conformado por una dimensión cualitativa y otra cuantitativa, mutuamente complementarias:

A. La primera se refiere a las principales dimensiones ‘cualitativas’ que definen -en todo programa, carrera o institución educativa- el *deber ser*, el modelo o escenario futuro deseable, el paradigma central o dominante, los objetivos cualitativos, la función social esperada....

B. La segunda está conformada por un conjunto de datos, índices e indicadores de ‘calidad’ de la educación, que ha sido establecido en una institución como el referente básico, objetivo y universalista, en relación al cual deben evaluarse las condiciones objetivas de calidad de los diversos programas y actividades académicas.⁶

En relación a las dimensiones ‘cualitativas’ de la evaluación, cada una de éstas es definida de manera diferente en cada programa o institución en función de diversos factores particulares, entre los que conviene resaltar:

- los valores prevalecientes en esa comunidad académica respecto a la función social del programa o institución;
- el papel asignado a las funciones de generación de nuevos conocimientos;
- el grado de interdisciplinariedad existente en la docencia y la investigación;
- la opción -implícita o explícita- entre diversos modelos pedagógicos;
- el grado de flexibilidad o estandarización curricular;



II. La *evaluación* interna y externa, como base de la Acreditación

La ‘acreditación’ de un programa de formación, una facultad o una institución, puede asumir formas muy diferentes. Una de ellas es la acreditación ‘social’, es decir, la jerarquía institucional, el estatus diferencial que la sociedad, o algunos estamentos, establecen respecto a las instituciones y carreras, en un contexto social determinado. Otra forma, más ‘formal’ y reducida, es el concepto que algunos pares o expertos externos expresan sobre un progra-

- la importancia relativa de criterios y objetivos de ‘equidad’ social, en la definición de los propósitos y estructura del programa o institución;

La relevancia de la evaluación de las dimensiones ‘cualitativas’ radica en que cualquier opción curricular es, primero que todo, una opción de carácter político, pues implica decisiones valorativas e ideológicas sobre un objeto de conocimiento.⁷ Todo saber -de cualquier orden científico, cultural, metafísico- es tanto en sí mismo como en sus relaciones con otros saberes, un vasto universo de conocimientos, sobre el cual cualquier opción curricular implica una selección, una delimitación, una escogencia, un recorte, una priorización... En este sentido toda opción curricular es siempre de carácter valorativo e ideológico, independientemente de que éste se haga más o menos explícito. Este carácter se expresa en las decisiones de seleccionar, delimitar, organizar, priorizar..., aquella parte del conocimiento mayor que se considera como más legítima, válida, pertinente o deseable que otra. Así mismo, las diversas opciones de organización y secuenciación de los conocimientos o materias, sus requisitos, sus relaciones con otros saberes, los criterios de evaluación, etc., reflejan opciones culturales, idelógicas y políticas, ninguna de las cuales es *per se* de carácter universalista, ni social ni valorativamente neutra.

Es evidente que existen opciones muy diferentes entre sí de definir y organizar la enseñanza de cualquier área del conocimiento. Estas diversas opciones curriculares -algunas cualitativamente diferentes entre sí- son la expresión de las ‘preferencias’, de quienes toman las decisiones curriculares, por determinados paradigmas, valores y criterios sobre otros. Por ejemplo, preferencias respecto a la función social y económica de determinado programa de formación; respecto al objetivo de la formación: profesionalizante ó de generación del espíritu investigativo; respecto a algún paradigma o escuela sobre otras opciones posibles; respecto a las características de la población estudiantil o de los usuarios de la formación, etc.

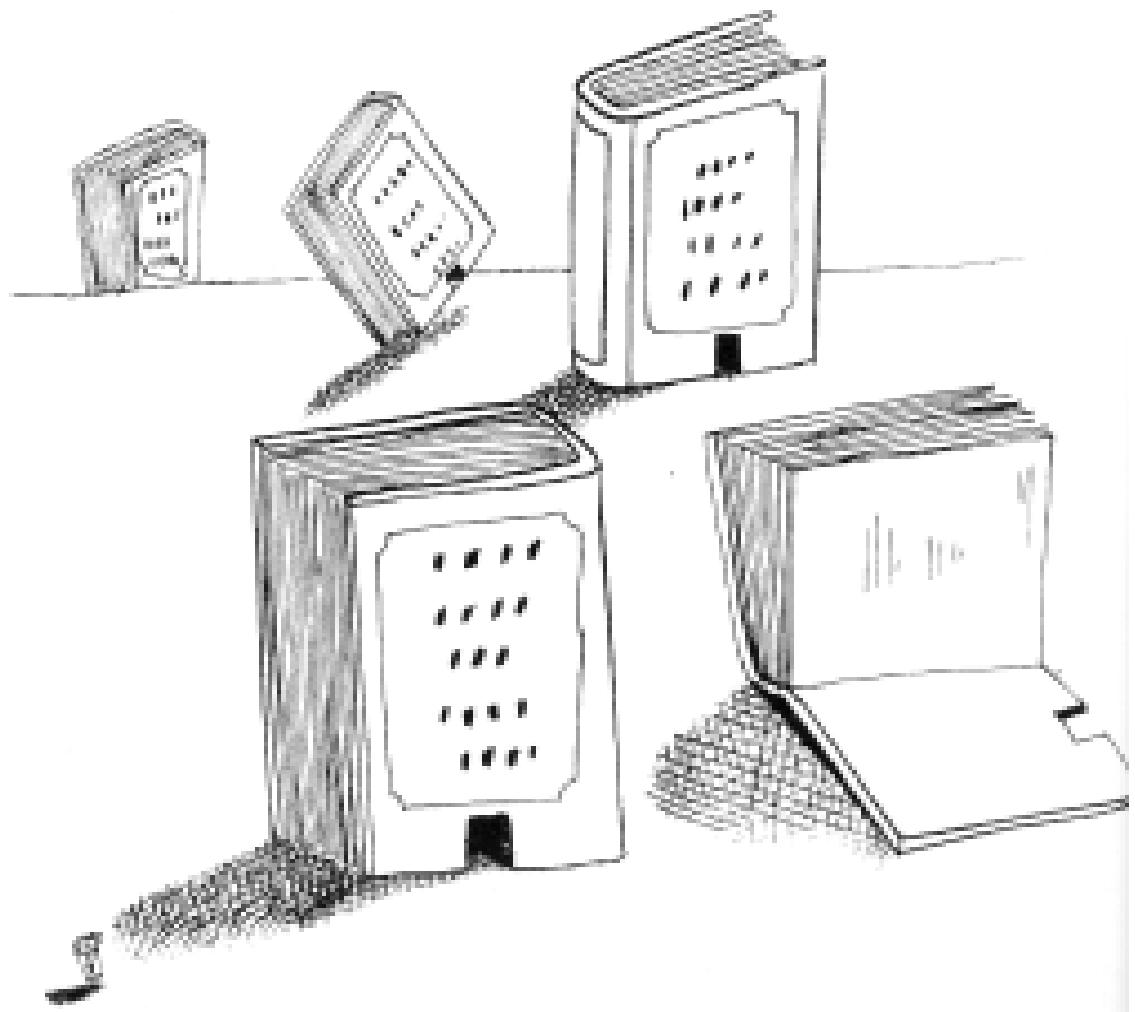
Algunos de los ejemplos más conocidos se ubican en el área de Ciencias de la Salud. La enseñanza de la Medicina, la Odontología y la Enfermería, puede diferir sustancialmente en función de la prevalencia de determinados criterios sobre otros. Por ejemplo, de criterios que privilegian la concepción individualista, tecnocrática y privatizante de la salud, sobre otros criterios de salud pú-

blica y de formación de diversos niveles de especialistas apropiados a las necesidades básicas de salubridad de la mayoría de la población. Se pueden seguir ‘modelos’ curriculares basados en los de países industrializados u optar, más bien, por diseños endógenos y apropiados al medio socio-cultural. Aún dentro de un mismo modelo curricular se presenta el dilema de la opción entre la tradición tecnológica y la ‘naturalista’. La resolución de estos dilemas no es un asunto técnico, valorativamente neutro, sino el conflicto entre diversos paradigmas, tradiciones, prioridades sociales y aún ‘intereses’ corporativos.

Dilemas similares se presentan en la enseñanza de las Ingenierías. Esta área del conocimiento puede continuar siendo considerada como ‘profesión liberal’, de ciclo largo (4-5 años), con privilegio de la teoría sobre la práctica y separada curricular e institucionalmente de la educación técnica y tecnológica, o alternativamente puede ser concebida como la cúspide del sistema de enseñanza de las profesiones técnicas, lo que implicaría su organización curricular por ciclos (un primer ciclo tecnológico, seguido de un ciclo superior, de mayor nivel teórico, correspondiente al ingeniero profesional).⁸ Así mismo, las Ciencias Sociales y Humanas pueden ser organizadas curricularmente según estrechas concepciones mono-disciplinarias, desarticuladas entre sí, o como saberes interdisciplinarios derivados de una matriz intelectual común. La primera concepción conduce a programas mono-disciplinarios ofrecidos a una juventud que carece de una formación integral en estas áreas del conocimiento. La segunda concepción implicaría la necesidad de ofrecer una formación integradora en estos saberes, durante los primeros semestres, postponiendo la opción disciplinaria hasta semestres posteriores.⁹

Cualquiera de estas diversas concepciones tiene importantes efectos en la concepción y organización del currículo, afectando así las formas tradicionales de organización académica en Departamentos mono-disciplinarios, las relaciones entre Facultades y Departamentos, y entre diversas Facultades en la Universidad. Estos cambios curriculares implican, por ejemplo, la necesidad de nuevas formas de organización académica alrededor de grandes temas o áreas del saber, de carácter interdisciplinario.¹⁰

«... casi hemos llegado a afirmar que el conocimiento es un actor que determina las tareas y los grupos (de las instituciones educativas). Pero por supuesto no es así: las personas y los grupos actúan en su nom-



*bre, y los paquetes de conocimientos están modelados por los modos en que están compuestos y controlados los grupos educativos. Al evolucionar las instituciones educativas, las personas y los grupos desarrollan categorías de conocimiento, determinando así la existencia y la legitimidad de ciertos tipos de saber. También definen las categorías de individuos que tendrán el privilegio de poseer estos cuerpos de conocimiento y de ejercer la autoridad que otorga dicha propiedad. Las estructuras educativas son, en efecto, una teoría del conocimiento en el sentido de que contribuyen a definir lo que en un período determinado se considera como saber legítimo «.*¹¹

Por las razones anteriores es evidente que el proceso de auto y hetero-evaluación curricular e institucional no es un asunto técnico, instrumental, de carácter práctico, sino la expresión en los planes de estudio, de las principales decisiones institucionales sobre los propósitos y fines esperados del proceso educativo:¹²

¿Qué tipo de formación ofrecer? ¿Para quiénes? ¿Para qué grupos sociales?

¿Qué propósitos o funciones sociales se esperan lograr del tipo de formación ofrecida? ¿Cuál es el estado ideal o deseable que se pretende alcanzar?

III. Criterios de evaluación cualitativa de los programas de formación.

A continuación se plantearán algunos criterios de evaluación cualitativa de los programas de formación, que pueden servir de referencia en los procesos de auto y hetero-evaluación institucional.

1- ¿ Curriculum global o Plan de Estudios ?

Esta dimensión está conformada por el grado en que el Programa Curricular ha sido conceptualizado y ‘programado’ como parte de otras dimensiones del aprendizaje que constituyen un Curriculum o ambiente curricular global, o por el contrario únicamente definido como un Plan de Estudios formal u organización de contenidos. Un concepto amplio de ‘curriculum’; que integre diversas oportunidades de formación cultural, cívica, política, estética, etc.; contribuye a enriquecer cualitativamente la experiencia formativa del estudiante y a facilitar objetivos de desarrollo humano y formación integral.

2- ¿Objetivos de desarrollo humano y formación integral ?

Grado en que se explicita una concepción y unos objetivos de *desarrollo humano* : formación de valores, desarrollo de la personalidad. Ejemplos: formación de la responsabilidad, la ética, la conciencia social y cívica, la autoestima, la capacidad de trabajo en equipo, de liderazgo, etc. En algunos casos, esta concepción es sinónima de *formación integral*. En otros casos, este último concepto se refiere a la interacción y complementariedad deseadas entre los conocimientos específicos de cada área y aquellos de índole humanística y general.

Existen diversas opciones de interacción entre estos tipos de conocimientos, lo cual genera el dilema entre la ‘generalidad’ y la ‘especialidad’: o sea la opción curricular por privilegiar ya sea el aprendizaje de principios y metodologías generales, o de contenidos específicos y especializados. Cualquier opción tiene importantes implicaciones sobre el respectivo papel esperado en el programa curricular, ya sea de la formación teórica, abstracta, o de la práctica y aplicada.

3- Las opciones de índole pedagógica.

Opción por la pedagogía activa, centrada en el estudiante, o por la pedagogía pasiva centrada en el profesor. Opción por el logro de un aprendizaje divergente en el estudiante, por su creatividad, autonomía y libertad, por la personalización del aprendizaje, u opción por el aprendizaje convergente, basado en la repetición y en la sumisión al programa y los contenidos.

Cualquier opción tiene importantes implicaciones sobre otras dimensiones del curriculum, como su carácter flexible o rígido, el número de asignaturas y la intensidad de la presencialidad, la interdisciplinariedad y la formación de la capacidad de investigación.

4- La flexibilidad curricular.

Esta dimensión está conformada ya sea por la opción por la flexibilidad curricular o por la rigidez y estandarización de los objetivos, contenidos y experiencias curriculares.

Las opciones anteriores se expresan en diversos indicadores, tales como el número total de asignaturas, el porcentaje de obligatoriedad, la clasificación o diferenciación entre las consideradas como básicas y comunes a todos los estudiantes y que constituyen la esencia de determinada área del conocimiento, y las asignaturas electivas u optionales, las que pueden fomentar la formación interdisciplinaria u organizarse en líneas de especialización o profundización desde el pregrado.

Otro indicador importante es el grado en que se privilegia tanto la presencialidad en el aprendizaje como la hegemonía de un método estandarizado de instrucción (la tradicional clase o curso presencial). Alternativamente, la flexibilidad curricular está relacionada con la posibilidad de diseñar diversas experiencias de aprendizaje, alternativas a las clases presenciales tradicionales, tales como oportunidades de aprendizaje tutorial, la organización de grupos de estudio sobre determinada temática, la organización del sistema de créditos académicos, etc.

5- La unidisciplinariedad o la interdisciplinariedad .

Esta importante dimensión curricular está conformada por el grado en que determinado programa curricular está diseñado según una lógica ‘unidisciplinaria’ o alternativamente mediante la integración de los aportes de diversas áreas del conocimiento.

Existen diversos criterios y experiencias de ‘interdisciplinariedad’ en el diseño curricular, lo que excluye la pretensión de modelos únicos y universalistas. En algunos casos, la visión interdisciplinaria es el resultado de actividades de investigación y/o de solución de problemas complejos. En otros casos, por interdisciplinariedad se entiende la enseñanza de asignaturas de diversas áreas del conocimiento, relacionadas con la disciplina o profesión.

En tanto criterio de evaluación y diseño curricular, lo importante en cualquier programa curricular es el grado en que se explicitan objetivos y prácticas orientadas ya sea hacia la uni o la interdisciplinariedad. En general, puede afirmarse que ésta depende del grado de importancia otorgado en cada programa curricular a la formación de la capacidad de investigación.

6- El papel de la formación para la investigación.

En esta dimensión se explicita el papel que se le otorga en el programa curricular a objetivos y métodos de formación de la capacidad de investigación en el estudiante. Comúnmente, es necesario distinguir entre los propósitos formales, generalmente retóricos, y las estrategias metodológicas específicas en la formación de la capacidad de investigación. Por tanto lo importante es la evaluación de la eficacia relativa de estrategias tan diferentes, como la formación mediante cursos o asignaturas de Metodología, o la participación activa del estudiante en proyectos dirigidos por el profesor, o la exigencia de Tesis de Grado, u otras. Es evidente que el objetivo de formación de la capacidad de investigación sólo puede lograrse en contextos académicos caracterizados por esta actividad. No puede lograrse en programas curriculares profesionalizantes.

El logro de estos objetivos está, además, estrechamente relacionado con los criterios anteriores Nos. 3, 4 y 5, referidos a las opciones pedagógicas, a la flexibilidad curricular y a la interdisciplinariedad en la formación.

7- Objetivos de Equidad Social.

Algunos programas curriculares se estructuran en función de objetivos explícitos de equidad social en el acceso a la educación superior. Un ejemplo es el diseño y organización del programa en ciclos cortos y secuenciales, que otorgan calificación ocupacional a quienes la necesitan y que permiten la continuación posterior de estudios en el ciclo o nivel superior, como los diversos ciclos de formación en la Ingeniería. Otros ejemplos son la organización de programas de educación a distancia, la educación nocturna, esquemas de flexibilidad curricular y el sistema de créditos académicos.

En función de objetivos de equidad social pueden enfatizarse o priorizarse algunas áreas de formación sobre otras. Así mismo pueden diseñarse los contenidos y las estrategias pedagógicas. Pueden enfatizarse, por ejemplo, esquemas de educación compensatoria y remedial para aumentar la oportunidad real de logro académico entre estudiantes con desigual capital cultural de entrada.

Estas opciones por la equidad social son muy comunes en países en los que se privilegia este valor sobre el de selectividad individual. Estas opciones facilitan el acceso a las oportunidades educativas a amplios sectores sociales que no pueden o no quieren permanecer largos períodos de tiempo fuera del mercado de trabajo. Así mismo, contribuyen positivamente a reducir los altos índices de deserción y fracaso estudiantil, y a aumentar la relevancia social y ocupacional de las oportunidades educativas. Ejemplos importantes de la organización curricular por ciclos se dan en la enseñanza de las Ingenierías, de las Tecnologías y aún de las Ciencias en muchos países. También hay experiencias importantes en el área de la Salud y en las Ciencias Sociales.

De manera alternativa, otros programas curriculares optan por esquemas de selectividad individual, bajo supuestos de meritocracia perfecta, con sus consecuencias de darwinismo social, elitismo y mayor desigualdad social en el acceso a las oportunidades de formación.

8- ¿Función social o individual de la formación?

Grado en que se explicita una función social del programa de formación; por ejemplo la solución de determinada necesidad en el área de la Salud; o por el contrario, se opta por ofrecer una calificación orientada a aumentar

el valor del Capital Humano individual en el mercado.

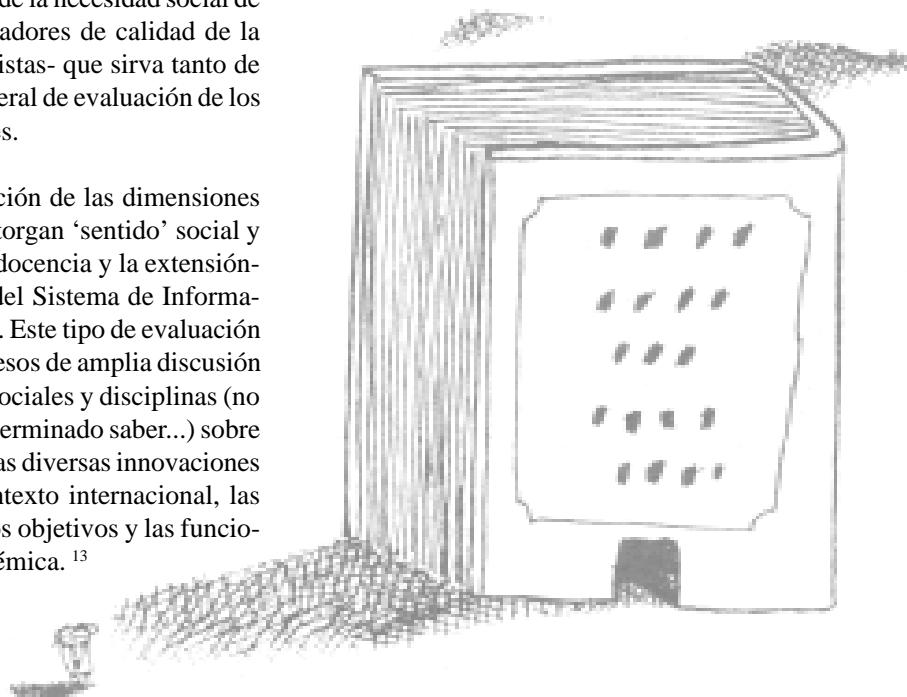
9. Complementación entre la evaluación cualitativa y los indicadores cuantitativos.

El conjunto de criterios anteriormente presentados implica que no existen modelos ideales, óptimos, universalistas, de concepción de los programas de formación. Cada uno responde a diversos esquemas de valores, concepciones, ideologías, intereses..., que conforman las dimensiones ‘cualitativas’ de la evaluación curricular e institucional. Sin embargo, este tipo de evaluación debe ser complementada con la medición y comparación respecto a los indicadores e índices cuantitativos -que reflejan las condiciones básicas de calidad de la educación- y que han sido definidos ya sea por una institución en particular, o por el conjunto de la comunidad académica nacional e internacional. Estas incluyen las condiciones académicas, económicas, de infraestructura, de investigación, de recursos humanos y materiales, reconocidas universalmente como necesarias para poder garantizar la calidad de la educación. La creación del «Sistema Nacional de Información» (Ley 30) es la expresión de la necesidad social de contar con un conjunto de indicadores de calidad de la educación -objetivos y universalistas- que sirva tanto de modelo ideal como de patrón general de evaluación de los diversos programas e instituciones.

Es evidente que la evaluación de las dimensiones cualitativas -que son las que le otorgan ‘sentido’ social y académico a la investigación, la docencia y la extensión- no puede ser realizada a través del Sistema de Información sobre Indicadores propuesto. Este tipo de evaluación es, más bien, el resultado de procesos de amplia discusión académica con diversos actores sociales y disciplinas (no solamente los especialistas en determinado saber...) sobre el ‘estado del arte’ de este saber, las diversas innovaciones existentes en el país y en el contexto internacional, las maneras alternativas de definir los objetivos y las funciones sociales de cada unidad académica.¹³

En la mayoría de las instituciones de educación superior en el país es necesaria la constitución de esta base de indicadores de calidad de la educación. Esta permitiría el conocimiento general de las normas básicas de excelencia académica que deben regir para toda la institución, y con respecto a las cuales tiene ‘sentido’ institucional la autoevaluación. También permitiría la evaluación comparativa y la jerarquización de sus diversas unidades académicas, evitando así los riesgos de subjetividad, particularismo y endogamia en la autoevaluación realizada sin referentes externos, académicos, como los planteados por la institución.

Esta base de datos (indicadores de calidad) permite homogeneizar los requerimientos básicos de calidad, dentro de los cuales pueden además darse innovaciones de orden cualitativo: pedagógicas, curriculares, organizacionales, etc, que son las que definen el perfil académico y la función social de determinado programa de formación o institución.



Por otra parte, la constitución de esta base de indicadores de calidad es un requisito para poder participar en el «Sistema Nacional de Información», mediante el cual se espera que el Estado y la sociedad puedan conocer y evaluar el desempeño comparativo de las diversas instituciones universitarias y sus respectivos programas, lo que generaría una jerarquía interinstitucional cada vez más basada en criterios objetivos de calidad académica, en lugar de los criterios tradicionales de estatus social, glorias pasadas, estereotipos, apariencias externas, publicidad, etc.. Esta jerarquía interinstitucional ejerce una importante función de ‘acreditación’ social de las mejores instituciones y programas, mediante la cual se puede validar o cuestionar la acreditación ‘formal’ recibida.

CITAS

¹ “La Acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social”. Decreto 2904 (1994) que reglamenta los Artículos 53 y 54 de la Ley 30. Artículo 1o. En el Artículo 3o. se dice: “EL proceso de Acreditación se inicia con la Autoevaluación, continúa con la evaluación externa realizada por pares académicos, prosigue con la evaluación realizada por el Consejo Nacional de Acreditación y culmina, si el resultado fuere positivo, con el Acto de Acreditación por parte del Estado. La acreditación se inscribirá en el Sistema Nacional de Información”.

² Ver: OCAMPO, J.A. “Estado y desarrollo social en la ‘revolución pacífica’. En: GONZALEZ, C. (Editor). “EL fin del Neoliberalismo: el Neoestructuralismo y modelos alternativos para el desarrollo social y económico”. INDEPAZ, Bogotá, 1993.

³ Ver: BRUNNER, J. J.”Estado y Educación Superior en América Latina.” En: NEAVE, G. & van VUGHT, F. A. “PROMETEO ENCADENADO. Estado y Educación Superior en Europa”. GEDISA. Debate Socioeconómico. Barcelona, 1994.

⁴ Ver: PUIGROSS, A. & KROTSCH, P.(Compiladores). “Universidad y Evaluación. Estado del debate”. Colección CUADERNOS. Rei Argentina, S. A. 1994.

⁵ Ver: MOLLIS, M. “Crisis, calidad y evaluación de las universidades: tres temas para el debate”. En: PUIGROSS & KROTSCH, op. cit. pp.211-236.

⁶ MIGNONE, E.”Calidad y evaluación universitaria: marco teórico”. En: PUIGROSS & KROTSCH, op. cit. pp. 183-210.

⁷ Ver: SHARP, R. «La Sociología del Curriculum: una crítica». En: SHARP, R. «Conocimiento, Ideología y Política Educativa». AKAL/Universitaria. Madrid, 1988; KEMMIS, S. «EL CURRICULUM: mas allá de la Teoría de la Reproducción». Ediciones Morata, Madrid, 1988.

⁸ Ver: GOMEZ, V. M. «Opciones de Política en la Educación Superior: la Diversificación Institucional y Curricular, condición de la Transformación Productiva con Equidad». Revista ANALISIS POLITICO. Instituto de Estudios Políticos. U. N., Noviembre 1994.

⁹ Por ejemplo, en la reciente reforma curricular y académica en la Universidad del Valle (Acuerdo 001, 1993), se definen dos ciclos en todos los programas de formación: el primer Ciclo Básico o de Fundamentación y el segundo Ciclo de Especialización.

¹⁰ Una importante experiencia reciente en la Universidad Nacional ha sido la organización de varios «Programas Universitarios de Investigación» (PUIs), que han promovido la participación de profesores de diversas facultades en la investigación sobre temas de índole interdisciplinaria, como la Educación, la Ecología, el problema energético, las relaciones entre Ciencia, Tecnología y Cultura, entre otros.

¹¹ CLARK, B. «El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica». Nueva Imagen - U. Autónoma Metropolitana. México, 1991. p. 53.

¹² Ver: ESPINOZA, O. et al. “MANUAL. Autoevaluación para las instituciones de educación superior. Pautas y procedimientos”. CINDA / PROMESUP-OEA. Chile, 1994.

¹³ Sin este tipo de auto y hetero-evaluación -que debería constituir una práctica continua del ‘ethos’ académico- puede darse el fenómeno de instituciones y programas que, de manera particularista, obtienen ‘acreditación’ formal de instituciones extranjeras o de ‘pares’ nacionales, sin que esta práctica de la acreditación haya contribuido al mejoramiento de su calidad académica y pertinencia social.

