

Evaluación y autonomía en universidades públicas de América Latina

JOSÉ GREGORIO RODRÍGUEZ

Magíster en Investigación y Tecnología Educativa (1985) y licenciado en Ciencias de la Educación, Filosofía (1973) de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia (1978-2011), adscrito al Departamento de Psicología, en la Facultad de Ciencias Humanas de Bogotá.

jgrodriquez@unal.edu.co

Evaluation and autonomy
in public universities in Latin America

EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA

Resumen

El tópico central de este texto es el análisis de la incidencia que las políticas y prácticas de evaluación y acreditación han tenido en la autonomía de las universidades públicas, trabajo adelantado en el marco de la investigación “Autonomía y legitimidad de la educación superior en América Latina, un estudio comparado” y realizado por un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Colombia.

El enfoque de “aseguramiento de la calidad” orientado a garantizar el cumplimiento en un nivel mínimo aceptable de ciertas especificaciones (González, 2003) se ha venido imponiendo en la mayoría de los países y las instituciones. Aunque hay una tendencia homogeneizadora que conlleva cierto isomorfismo en las políticas y normativas nacionales y en las prácticas institucionales, existen diferencias en concepciones, metodologías, acciones y efectos de la evaluación tanto entre los países como en las universidades. En algunos casos, evaluación y acreditación se han convertido en un “fetiché” (Granovsky, 2003) por cuanto se usan principalmente como instrumento de información y control. Sin embargo, también hay ejemplos que las ubican como productoras de sentidos y dinamizadoras de procesos de transformación individual, colectiva o institucional.

Palabras claves: autonomía, legitimidad, evaluación, acreditación, universidad pública, América Latina.

Abstract

The main topic of this text is the analysis of the impact that policies and practices of evaluation and accreditation have on the autonomy of public universities, within the framework of the research *Autonomy and Legitimacy of Higher Education in Latin America: a comparative study*, carried out by professors from the National University of Colombia. The focus of “quality assurance” is aimed at ensuring compliance in a minimum acceptable level of certain specifications (González, 2003) has been imposed in most countries and institutions. However there is a standardizing tendency that carries a certain isomorphism in national policies and regulations and institutional practices although there are differences in concepts, methodologies, actions and effects of the assessment between both countries and universities. In some cases, evaluation and accreditation have become a fetish (Granovsky, 2003) because they are used mainly as tools of information and control. However there are also examples that stand them out as institutions that produce sense and dynamize processes of individual, collective or institutional change.

Key words: autonomy, legitimacy, evaluation, accreditation, public university, Latin America.

Introducción

La multiplicidad de funciones que la sociedad de fines de siglo atribuía a las universidades públicas generó algunas contradicciones que tipificaba tres tipos de crisis, de hegemonía, de legitimidad e institucional (Santos, 2006 [1995]), que inciden en la autonomía universitaria, la cual puede ser rastreada alrededor de dos ejes de tensión: a) la producción de sentidos sociales y societales o la formación de la fuerza de trabajo y la generación de mercancías cognitivas, y b) la adaptación y la innovación funcionales a los cambios del entorno o la transformación e innovación críticas con respecto a dicho entorno (Múnera, 2008). Las universidades realizan procesos de medición, evaluación y acreditación que inciden también en su autonomía y legitimidad por cuanto dichos procesos están atravesados por las tensiones de la evaluación misma que bien puede orientarse a producir sentidos sobre las prácticas universitarias fortaleciendo su carácter de instituciones públicas o, por el contrario, focalizan la atención en producir información destinada a ejercer control tanto interno como externo (Dias-Sobrinho, 2004:1).

Es desde esta perspectiva que las preguntas por el sentido de las ciencias sociales y humanas que se hacen Bronckart y otros (1997) en su Manifiesto son pertinentes para pensar también el sentido de la evaluación en la universidad. Interpelando el carácter ideologizante de la orientación positivizada de las ciencias sociales, el Manifiesto rastrea otras posibilidades que vienen desde Spinoza y logran mayor coherencia con la propuesta histórico-cultural que fundara el psicólogo bielorruso Vygotski. Esas preguntas se enuncian como:

¿Bajo qué condiciones el espíritu humano, como producto de la actividad de la materia, puede comprender el mundo del cual proviene y comprenderse él mismo como producto de ese mundo?

¿Bajo qué condiciones el hombre puede actuar sobre el mundo y transformarlo? (Bronckart et al., 1997:52)

Desde la perspectiva histórico-cultural, las acciones humanas son “resultado de una forma de *socialización* particular, que se hace posible por la emergencia *histórica* de los *instrumentos semióticos*” (Bronckart et al., 1997: 53). “Los humanos tienen las capacidades de modificar su medio construyendo los medios prácticos de transformación y los instrumentos semióticos de cooperación” (ídem). Así, la posibilidad de interpretar los fenómenos del mundo “se presenta [...], como un proceso de negociación permanente de las propiedades

del contexto, socialmente creado, de la actividad práctica” (ídem), es decir, de la acción humana.

La comunicación entre los humanos “constituye igualmente un proceso a través del cual esta actividad práctica se encuentra situada o evaluada” (ídem, 54). Los seres humanos, por su relación con los otros en contextos concretos –acción intersubjetiva–, logran ubicarse en cada contexto, identificando el lugar que ocupan y el rol que desempeñan, en una dinámica dialéctica de interiorización y apropiación de las capacidades de acción, la cual hace posible reconocer los posicionamientos de los otros y de hacerse una imagen de sí. Esta autorrepresentación define su estatus de agente dotándolo de las capacidades de pensar y de conciencia (ídem).

Las evaluaciones están fuertemente ligadas a los lugares y a las posiciones existentes en una formación social. Las relaciones entre las posiciones sociales teorizadas por Bourdieu como capital económico y capital cultural producen en los agentes comportamientos y representaciones diferenciados que los distinguen los unos de los otros. El lugar ocupado en el espacio social por estos agentes define sus representaciones de este espacio y determina en una cierta medida sus posiciones en la lucha por transformarlo y conservarlo. (ídem)

La evaluación en los diversos ámbitos de lo humano se erige, no como una acción adicional, sino como momento que dialécticamente media entre la acción, la toma de conciencia y la reorientación de la acción. El alto potencial de esta perspectiva para pensar en la evaluación como acción humana radica en la posibilidad de deslindar las evaluaciones que hacemos los humanos de las posturas mecanicistas y organicistas, que se introducen a partir de la teoría de sistemas y de la cibernética, enfoques que dominan en buena parte las teorías sobre evaluación y constituyen el soporte generalizado para la formulación de políticas públicas, la organización de los sistemas de evaluación y acreditación, y la puesta en marcha de los procesos de medición, autoevaluación, acreditación e información que presentan los diversos países y se llevan a cabo en las universidades.

La evaluación, entonces, constituye un momento de la acción humana que hace posible la toma de conciencia, la cual plantea tensiones entre los acontecimientos que se viven y las posibilidades de acción que el sujeto o sujetos pueden vislumbrar en un juego dialéctico entre el conocimiento de los hechos y la imaginación o creación de posibilidades. Derivada de esta postura se buscan respuestas a dos preguntas: ¿qué posibilidades de comprensión de los contextos, los



sistemas de educación superior, las instituciones y las prácticas abren las perspectivas de evaluación que se han venido imponiendo en algunos países y universidades de América Latina? y ¿qué opciones de acción se despliegan y se llevan a cabo, derivadas de los discursos y prácticas de evaluación que se realizan?

Un análisis de los sistemas de evaluación de los países estudiados y de los discursos y prácticas de evaluación de algunas universidades permitirá documentar diversas posibilidades que la evaluación abre para: a) caracterizar los contextos, los sistemas y las instituciones, y hacerse una imagen de sí que les permita identificar su lugar en el campo, y b) rastrear la incidencia de la evaluación en la reorientación de la acción.

Así, el texto se organiza en tres partes: la primera plantea el horizonte de análisis de la información recabada. Reconociendo las dificultades que presenta el intento de hacer análisis comparados (Roth, 2011), en la segunda parte se analizan algunos discursos y prácticas de evaluación que se vienen presentando en los países y las universidades estudiados, rastreando algunos aspectos que se evalúan y las imágenes de sí, de los otros y del campo que son posibles de construir en el contexto de tales discursos y prácticas. La tercera busca identificar algunas incidencias las evaluaciones en la reorientación de la acción.

Horizonte de análisis

Las universidades de América Latina han debido asumir la triple crisis de hegemonía, legitimidad e institucional que observaba Santos-Guerra (2005:31) de maneras diferentes, pues si bien la globalización ha homogeneizado múltiples dimensiones de la vida y de las instituciones, las condiciones históricas específicas también han marcado los destinos de la universidad.

La pregunta por las opciones que han tomado los países en materia de educación superior y el ejercicio de la autonomía en las universidades asociada a la evaluación implica, de una parte, describir las perspectivas de evaluación que se han venido sedimentando en los discursos y en las prácticas y, de otra, tratar de identificar qué posibilidades de comprensión de los contextos, los sistemas de educación superior, las instituciones y las prácticas abren dichas perspectivas de evaluación. Se intenta, así mismo, rastrear algunas incidencias que las diversas prácticas de evaluación han tenido en la reorientación de la acción y en al autonomía de las universidades.

El estudio “Autonomía y legitimidad de la Educación Superior en



América Latina” pretende analizar los procesos de configuración de autonomía y legitimidad universitaria de cinco universidades públicas de América Latina en estos últimos veinte años. Las universidades escogidas son la Nacional de Colombia, la de São Paulo, la de Chile, la Nacional Autónoma de México y la de Buenos Aires. Los participantes en el proyecto acordaron analizar tres aspectos básicos en cada uno de los temas: los discursos, los posicionamientos de los actores y las prácticas. Para el análisis de las dinámicas de evaluación se tuvieron fuentes diversas: las normativas y políticas de los países relacionadas con la evaluación y acreditación de la educación superior, una mirada más cercana sobre las normativas, programas, proyectos y acciones de evaluación, y acreditación de dos universidades, la cual fue tomada de documentos institucionales y de posicionamientos de diversos actores y análisis de diversos autores, ya sea de los países o de las instituciones.

Los análisis se llevaron a cabo desde tres dimensiones: una de carácter diacrónico, que permite identificar las dinámicas de los discursos y prácticas según las cuatro generaciones de la evaluación que describen Guba y Lincoln (1989): la de medición, la descripción, el juicio y la responsiva-constructivista. Un análisis de los enfoques de la evaluación que pretende identificar las posibilidades de comprensión de los contextos, los sistemas de educación superior, las instituciones y las prácticas que posibilitan dichos enfoques; este análisis se lleva a cabo a partir de las tensiones entre las evaluaciones que procuran la construcción de sentidos y las que buscan el control (Dias-Sobrinho, 2004). La tercera dimensión busca identificar las tensiones entre la concepción de la universidad como productora de sentidos y la de productora de mercancías cognitivas, así como sus formas de relacionarse con las demandas del entorno: adaptación e innovación funcional o transformación e innovación críticas (Múnera, 2008), procurando dar respuesta a la pregunta por las posibilidades que la evaluación abre para la reorientación de la acción.

Discursos, prácticas y sentidos de evaluación

Con base en el análisis de diversas normas, documentos y estudios, en esta segunda parte se presenta una descripción de algunos discursos y prácticas de evaluación que se han venido configurando en los países del estudio y en dos universidades de la región, buscando rastrear las imágenes de sí, de los otros y del campo que son posibles de construir en el contexto de tales discursos y prácticas.

Evaluación y calidad en los cinco países

Los cinco países que se analizan en este estudio han realizado cambios recientes en su ordenamiento constitucional: tres llevaron a cabo reformas constitucionales (Brasil, 1988; México, 1993 y Argentina, 1994) y dos aprobaron nuevas constituciones (Chile, 1980 y Colombia, 1991) buscando que el ordenamiento jurídico se adaptara a las nuevas condiciones históricas. En todas las constituciones se reconoce el derecho a la educación y se consagra a través de leyes generales de educación, leyes orgánicas de enseñanza y las leyes de educación superior, todas expedidas en la década de los noventa, las cuales plantean directrices para la educación y de forma específica para la educación superior¹. En todos los casos se precisan las diferencias entre las universidades y otros tipos de instituciones que pueden ofrecer programas de educación superior; se diversifica la oferta y se homologa en las modalidades de técnico, tecnológico y universitario; e igualmente se precisan los niveles de pregrado, maestría y doctorado como títulos oficiales de la educación universitaria.

Si los ordenamientos jurídicos de los cinco países en materia de educación superior son jóvenes, las políticas y las normativas sobre evaluación y acreditación “aún se están cocinando”, pues si bien las prácticas de evaluación forman parte sustancial de la vida universitaria, el protagonismo de la evaluación que se manifiesta en la conformación de sistemas de evaluación y acreditación, y en la formalización de organismos, mecanismos y dinámicas que puedan llevar a cabo las tareas orientadas al “aseguramiento de la calidad” tiene apenas dos décadas.

El aseguramiento de la calidad es el enfoque que se ha venido privilegiando en la región (González, 2003) para controlar una oferta cada vez mayor, no siempre orientada por principios educativos y cada vez, con más frecuencia, concebida como un negocio. Las universidades públicas han debido ajustarse a las normatividades, políticas y estrategias estatales para dar cumplimiento a los requisitos mínimos de calidad, ampliando cobertura, minimizando costos y

1. Argentina: Ley 24.049/91, Ley Federal de Educación 24195/93, Ley de Educación Superior 24.521/95, Ley de Educación Técnico Profesional 26.058/05, Ley de Financiamiento Educativo 26.075/05 y Ley de Educación Nacional 26.206/06. Brasil: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96 y Plan Nacional de Educación 10172/01. Colombia: Ley de Educación Superior 30/92 y Ley General de Educación 115/94. Chile: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) 18.962/90. México: Ley General de Educación, 13 de julio de 1993.

haciéndose más “competitivas” en un contexto de mercado que exige resultados mensurables y comparables.

Claudio Rama (2004, 82) en el documento “La evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe”, publicado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), plantea que la educación superior en América Latina ha tenido tres reformas: la de Córdoba, que se caracterizó por defender la autonomía y ampliar el acceso a una educación de calidad; la reforma que se dio en los años setenta caracterizada por la masificación y la expansión de sistemas de educación privada; y la tercera reforma se caracteriza por “la expansión de los sistemas de aseguramiento de la calidad” (SACES) nacidos en la década de los años noventa².

2. En Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) tiene la misión de asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.

En Brasil, el SINAES se creó con el objetivo de “asegurar el proceso nacional de evaluación de las instituciones de educación superior, de los cursos de grado y del desempeño académico de sus estudiantes” (artículo 1, Ley 10861/04). Integra, en los términos de la ley, tres diferentes instrumentos de evaluación: la de las instituciones consideradas en su conjunto, que comprenden la evaluación interna y externa; el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE) y la Evaluación de los Cursos o Programas de Grado (Trindade 2007:113).

En Colombia se consolidó un complejo Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (SACES) que combina evaluación, información y fomento, y en el cual confluyen el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y las instituciones de educación superior. Se busca que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, provean información confiable a los usuarios del servicio educativo y se propicie el autoexamen permanente y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación (MEN Colombia, 2010).

En Chile, la Ley 20.129/06 establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que tiene las funciones de información, licenciamiento de instituciones nuevas de educación superior, acreditación institucional y acreditación de carreras o programas (artículo 1). Así mismo, la institución debe contar con políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad referidos a las funciones que le son propias, implementarlas sistemáticamente y aplicar los resultados en su desarrollo institucional (artículo 18).

En México, en 2000, se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), una asociación civil de carácter no gubernamental cuya misión es

Esta nueva figura en el sistema universitario de América Latina y el Caribe, comienza a cumplir el rol de policía educativa al establecer niveles mínimos de calidad, criterios de autorización de funcionamiento de las instituciones y diversas regulaciones a la libertad de competencia en el mercado de la educación superior al interior de los países. En algunos casos, estas regulaciones, mediante el establecimiento de mecanismos y procedimientos de restricción de la libertad, se constituyen en el establecimiento de múltiples regulaciones así como de diversas barreras de ingresos, tanto nacionales como internacionales. (ídem, 283)

Los SACES tienen un rol determinante en la regulación local en contextos globales, y por ende indirectamente actúan como reguladores entre los sistemas de educación superior locales y los mercados educativos internacionales. A ellos les corresponde actuar sobre los procesos de revalida, homologación y establecimiento de estándares mínimos que se basan necesariamente tanto en parámetros internacionales como en determinantes de relación entre lo local y lo global. (ídem, 284)

Sueli Pires y María José Lemaitre (2008) en otro documento publicado por IESALC, “Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe”, consideran que el crecimiento de los sistemas de educación superior reflejado la proliferación de instituciones, el aumento de matrícula, la diversificación de programas e instituciones, la incursión de ofertas transnacionales, los requerimientos de internacionalización que provienen tanto de las demandas del sector productivo como de los esfuerzos de los respectivos gobiernos

[...] han erosionado la confianza social en la educación superior, o al menos han hecho evidente la necesidad de que existan mecanismos confiables para asegurar su calidad. La respuesta surge a través de la generación de procesos de aseguramiento de la calidad, que se juegan en su capacidad para generar confianza y legitimarse social y académicamente. (ídem, 6)

Si bien, se busca asegurar la calidad, no es claro exactamente qué es lo que se asegura por cuanto

[...] el discurso de la calidad educativa no se puede hacer al

contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y particulares, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, y que desarrollen sus funciones y procesos con base en los lineamientos y en el marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior, establecidos por el mismo Consejo (COPAES, 2008).

margen del análisis profundo de las ideologías que sustentan los diversos puntos de vista y las consecuencias que tienen de cara al desarrollo de determinados modelos de sociedad y de ser humano. (Santos-Guerra 2003:224)

La calidad de la educación es algo que puede explicarse en gran medida por los intereses que se tengan acerca del proceso educativo. En la mayoría de los países se han definido categorías e indicadores verificables que permiten juzgar si las instituciones o programas cumplen con los requisitos mínimos de calidad y, en algunos, dichas definiciones se sustentan en elaboraciones conceptuales, algunas de carácter genérico que no logran articularse con los listados de indicadores. También se encuentran ejemplos que buscan asociar la calidad de la educación superior con unas condiciones históricas concretas y promover mayores compromisos con su sociedad, como puede verse.

El profesor Ángel Díaz-Barriga (2008), aludiendo a las universidades, mexicanas hace un análisis de los aspectos que se incluyen al promover la calidad y acusa sus deficiencias:

La calidad fue concebida como mejoramiento de una serie de indicadores como: incremento en las tasas de retención y titulación de estudiantes, reducción de tiempos para la incorporación al mercado laboral de los egresados, aumento en los grados formales de la planta académica, establecimiento de una mejor infraestructura en bibliotecas, áreas de cómputo, etc. En estricto sentido se establecieron indicadores susceptibles de ser expresados en forma cuantitativa, los que constituirían un indicio sobre la mejora de la calidad de la educación. Los procesos educativos y del aprendizaje, esto es, aquellos que se relacionan no sólo de una manera más directa, sino también que forman una expresión sustantiva del proceso de la educación, sencillamente no fueron considerados. (ídem, 24)

Este análisis coincide con la crítica que hace Santos-Guerra, quien acusa que la trampa del discurso sobre la calidad consiste en simplificar o reducir la calidad de la educación a la eficacia y la competitividad, confundiéndola con el rendimiento académico o con alguna de sus condiciones o dejando al margen elementos sustanciales, como la ética de los procesos educativos, o confundiendo rigor y objetividad con números y medida. El grave peligro de la comparación encierra en sí un hecho injusto por cuanto compara instituciones y personas de condiciones muy disímiles, acarreando consecuencias discriminatorias (Santos-Guerra, 2003:23).

Algunos elementos conceptuales del Programa Nacional de Educación mexicano 2001-2006, el cual en el Subprograma Sectorial de Educación Superior permiten corroborar las limitaciones que los autores plantean:

Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración; y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo (Secretaría de Educación Pública, 2001:183-184).

De manera semejante, en Chile:

El tema de la calidad siempre ha estado presente en la educación superior chilena en su expresión de la “excelencia académica”, la cual se asocia a la disponibilidad de profesores prestigiosos, de buenas instalaciones, de laboratorios apropiados y de una biblioteca bastante completa para los temas en estudio. (González, 2003:141)

La Ley 20.129 de 2006 no hace una definición explícita de la calidad. Sin embargo, la evaluación de una institución se orienta hacia la identificación de los mecanismos de autorregulación existentes y las fortalezas y debilidades de la institución con relación a ellos, busca verificar el cumplimiento oportuno y satisfactorio de los objetivos y propósitos definidos en su misión y fines institucionales (artículo 16).

En Colombia, la rendición de cuentas y la provisión de información a los usuarios del servicio educativo, con el propósito de asegurar que las instituciones y programas cumplan con las condiciones mínimas de calidad, es realizada por CONACES (MEN de Colombia 2005 y 2011) y el reconocimiento a los programas e instituciones de alta calidad al CNA. Organismo para el cual

La calidad está determinada por la universalidad, la integridad, la equidad, la idoneidad, la responsabilidad, la coherencia, la transparencia, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia con que la institución cumple con las grandes tareas de la educación superior y se expresa en un conjunto de aspectos que permiten reconocer si se cumplen o no las condiciones para la acreditación institucional. La calidad

hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio prestado y a las condiciones en que se desarrolla cada institución. (CNA, 2006:16)

En Argentina, el Programa de Calidad Universitaria entiende la calidad como búsqueda de excelencia en tres dimensiones:

a) los procesos de formación de profesionales, académicos y científicos; b) las condiciones institucionales que sostienen a la universidad pública en el marco de su autonomía, responsabilidad social, pluralismo ideológico y respeto por los valores democráticos; y c) las dinámicas de integración y articulación del sistema educativo entre niveles e instituciones. (Ministerio de Educación, Argentina, 2010)

En Brasil, las consideraciones sobre la calidad hacen una referencia a los sentidos sociales e históricos de la educación superior para una sociedad concreta y alude a la libertad de las instituciones y a su autonomía:

Dos de los más importantes criterios de la calidad de la educación superior consisten en la relevancia de la formación y de la producción de conocimientos para el desarrollo del conjunto de la población y para el avance de la ciencia; y en su eficacia para fortalecer las preferencias éticas y políticas dominantes en un determinado momento histórico. Para el cumplimiento de las responsabilidades sociales que le son históricamente determinadas, la institución educativa debe tener libertad, especialmente para crear, pensar, criticar, aprender, producir conocimientos y, de esta forma, educar. La autonomía es una de las condiciones de la evaluación. (SINAES, 2007:90-91)

El esfuerzo para organizar la educación superior como sistema asegurar su calidad, responder a estándares internacionales y hacer homologables los títulos conferidos para que no pierdan su valor en un mercado cada vez más competido y diversificado, han conducido a los países a tomar caminos semejantes tales como la creación de sistemas de aseguramiento de la calidad que combinan, como lo indican Pires y Lemaitre (2008), tres dispositivos: el control para el cumplimiento de estándares mínimos, la acreditación tanto de programas como de instituciones y los exámenes al finalizar los procesos de formación.

Estos dispositivos conllevan a que se promuevan o se exijan procesos de evaluación interna y evaluación externa. Los primeros se realizan como formas de autoevaluación que, aunque pueden ser

impulsados como dinámicas de toma de conciencia y reorientación de la acción, en la práctica tienen como función central brindar información a los organismos de evaluación externa que la requieren para autorizar el funcionamiento de programas e instituciones o para acreditar. La evaluación externa se lleva a cabo por diversos circuitos y organismos: la evaluación de control estatal se realiza a través de procesos de registro de información que se solicita a las instituciones, visitas de pares o certificados de autorización o acreditación; la evaluación de egresados, realizada a través de exámenes estandarizados; la evaluación de productividad académica que está reglamentada en los diversos países, la cual puede ser llevada a cabo por organismos tales como los sistemas de ciencia y tecnología; los observatorios de medición de egresados (como en el caso de Colombia, con el Observatorio Laboral de la Educación Superior); o las mediciones que realizan las agencias de *ranking* internacionales.

Se observa una tendencia a asociar la evaluación a procesos de acreditación o a diversos mecanismos de información para que los usuarios puedan comparar las alternativas que les ofrece el mercado y “compra” la que mejor desempeño presente. También, la evaluación y la acreditación se asocian cada vez con más frecuencia a la asignación de recursos, ya sea por la vía de convocatorias, por apoyos a los estudiantes o por estímulos directos al desempeño. Estos usos de la evaluación promueven dinámicas altamente competitivas entre las instituciones y programas, que al ver reducido su campo de acción necesariamente deben someterse a los mecanismos impuestos si deciden continuar vivos. Estos mecanismos, generalmente se fundamentan en indicadores cuantitativos que ocultan o soslayan otros aspectos que forman una expresión sustantiva del proceso de la educación, como precisa el profesor Díaz-Barriga (2008).

Este marco de disposiciones, discursos y prácticas que se observa en los países se refleja en algunas universidades, aunque pueden identificarse ciertos márgenes de autonomía que se asocian tanto al lugar que la institución ocupa en el campo de la educación superior de un país, como el que ocupa en el contexto de las universidades. Es decir, tanto el lugar que es reconocido por otros y por sí misma.

Evaluación y acreditación en dos universidades de la región

A diferencia de la información recabada en los cinco países acerca de la evaluación y la acreditación, no fue posible lograr una información comparable para las cinco universidades, razón por la cual se decidió analizar la información relacionada con diversos aspectos

de la evaluación en la Universidad de São Paulo y en la Universidad Nacional de Colombia.

En la Universidad de São Paulo (USP), las acciones de evaluación institucional datan de comienzos de la década de los noventa, cuando fue creada la Comisión Permanente de Evaluación (CPA) (Resolución 3745/90) y se estableció su composición y funciones. Aunque se han hecho reformas en su composición y se han afinado sus funciones, la CPA ha orientado la actividad evaluativa y ha liderado las diversas acciones y momentos por los que ha pasado la evaluación en la USP.

El primer ciclo de evaluación institucional en la USP se inició en 1992, cuando se reglamentó mediante la resolución 3920 la CPA. Este ciclo estuvo centrado en la evaluación de los departamentos y se extendió hasta 1998 (Nogueira, 2005; USP, 2003). Para el año 2000, el Consejo Estatal de Educación solicita a las universidades paulistas y centros universitarios adelantar un proceso de evaluación institucional. Dicho proceso es coordinado, en el caso de la USP, por la CPA, cuyo reglamento se modificó por medio de la resolución 4976 de 2002. En tanto organismo coordinador del proceso de evaluación, la CPA tiene como funciones: proponer al Consejo Universitario las directrices para el proceso de evaluación; suministrar al Consejo y al rector análisis cualitativos y cuantitativos del desempeño de la universidad; sistematizar y determinar, previa audiencia de las unidades y organismos, los criterios y metodologías aplicables al proceso de evaluación; establecer objetivos de los planes de los departamentos; examinar los informes de autoevaluación de los departamentos universitarios y unidades, en comparación con sus planes de metas; planificar, coordinar y mejorar el proceso de evaluación interna y externa de la universidad; llevar a cabo la revisión solicitada por los organismos gubernamentales e institucionales; gestionar la operación de la estructura de apoyo en la búsqueda de la evaluación interna y externa, y el mantenimiento de bases de datos pertinentes; evaluar el cumplimiento de los objetivos y metas de la universidad; y proponer medidas de mejora (USP, 2006).

El profesor Flavio Fava de Moraes, quien fuera rector de la USP entre 1993 y 1997, anota que la USP optó por iniciar los procesos de evaluación en los departamentos por cuanto constituyen el fundamento mismo de la universidad, dado que esta existe, en últimas, gracias a las actividades de los departamentos. Desde esta primera fuente se avanzó a la evaluación de las facultades, los institutos y la evaluación institucional. En este primer ciclo fueron evaluados 203 departamentos, se recibieron 175 comisiones evaluadoras y más de

150 profesores del exterior. El proceso de evaluación institucional de la USP fue pionero y sirvió de modelo en Brasil, se fundamentó en el respeto por la autonomía y, en ese marco, se acogió la metodología de autoevaluación, evaluación por pares externos y metaevaluación, proceso este último que consistió en someter la evaluación ejecutada por la universidad al Consejo Estadual de Educación que designa una comisión para emitir un concepto final sobre el proceso evaluativo. Se orientó por los principios de *participación* de los diferentes actores para que fuera legítimo, evaluar *todas las actividades*, la *igualdad de responsabilidades* de todos los actores, la *periodicidad* que permitió hacer comparaciones para identificar los cambios en el tiempo, que fuera *innovadora* y no una mera rutina repetitiva, exigió *solidaridad* para superar los individualismos y asumir compromisos colectivos, que fuera *transparente* haciendo que los resultados fueran conocidos por todos y no quedaran en la gaveta, y que tuviera *visibilidad* constructiva (Fava de Moraes, 2001:84-88)³.

En el 2004 se inicia el segundo ciclo de evaluación institucional que continúa los procesos adelantados en el primero y busca responder a los requerimientos del Consejo Estadual de Educación. Este ciclo se caracteriza por ser democrático (no impositivo), participativo (consensual), descentralizado, continuo y permanente, proactivo y no punitivo, y focalizado en la institución y no en el docente, y por prever la adopción de indicadores para el acompañamiento de las acciones establecidas, respetar las especificidades, generar integración de metas y objetivos de los departamentos, unidades y órganos centrales (plan de metas único) y servir de apoyo a la toma de decisiones (Nogueira da Cruz, 2005). La primera etapa de este ciclo de evaluación consiste en la autoevaluación y el establecimiento de metas de la unidades y departamentos. La segunda etapa consiste en la visita de evaluadores externos que es coordinada por cada unidad y aprobada por la CPA, y participan los directores de unidad y los profesores. Dicha visita culmina con la entrega de un informe que posteriormente es remitido a la CPA.

Durante el año 2007 se comienza a desarrollar el tercer ciclo de evaluación que comprende tres etapas. En la primera etapa fueron solicitados a las unidades reportes del cumplimiento de las metas propuestas en los procesos de evaluación y acompañamiento, sobre los cuales la CPA elaboró en 2008 una serie de comentarios y abrió espacios para su discusión con el propósito de consolidar una cultura

3. Las cursivas son del texto original.

de evaluación y del planeamiento a mediano y largo plazo, como se puede observar en la constancia que el vicerrector de la USP y presidente de la CPA dejó:

Os relatórios de todas as 37 Unidades e 211 Departamentos foram analisados pelos membros da CPA em 2008, que por sua vez, em resposta aos relatórios das Unidades/Departamentos enviou pareceres individualizados, bem como pareceres consolidados para cada uma das grandes áreas da Universidade (Biológicas, Exatas e Humanas).

Os relatórios das Unidades e pareceres da CPA, bem como todo o processo, foram objeto de discussões acadêmicas, em reuniões por área. Tais reuniões foram muito produtivas, expondo a situação atual das Unidades e da Universidade, as perspectivas e necessidades de planejamento futuro e, sobretudo, consolidando a cultura de avaliação e a ideia de planejamento institucional de médio e longo prazo que ultrapasse o tempo limitado de uma gestão. (Lajolo, 2009)

De igual forma, en esta primera etapa se inicia el sistema Tycho para la gestión académica que se encarga de registrar todos los datos necesarios para el proceso de evaluación y, de conformidad con la ordenanza 4005 de 2008, de apoyar las actividades de las unidades de información de la USP y de sus departamentos, la evaluación institucional de la universidad desde la perspectiva de la CPA y otros organismos centrales, y la evaluación individual de los profesores. La segunda etapa del tercer ciclo, llevada a cabo durante 2009, consistió en la elaboración de un informe final de autoevaluación por parte de la CPA. Durante la tercera etapa, que se desarrolla desde 2009, se conformaron comisiones externas de evaluación; dichas comisiones realizaron visitas a las unidades y, finalmente, la CPA y las comisiones externas realizaron conclusiones y recomendaciones. Como se observa, esta es la tercera vez la USP recorre todo el camino de un proceso de evaluación interna y externa que hace parte de la vida universitaria y constituye un elemento de base para el planeamiento a mediano y largo plazo, en el cual se incorporan los cambios que surgen de las evaluaciones.

La evaluación de los docentes se realiza en los departamentos o unidades a las cuales cada profesor pertenece, además de servir de base para reorientar la acción individual, se emplea para elaborar los informes anuales sobre el desempeño de los departamentos, unidades y órganos de integración y complementarios. Así mismo, la CPA, en sus procesos, utiliza las evaluaciones quinquenales de los docentes hechas por las unidades, las evaluaciones permanentes hechas por los conse-

jos centrales y puede solicitar información en cualquier momento a las diferentes unidades o recurrir a consultores externos a la Universidad (USP, 2002a).

La evaluación de ingreso de los estudiantes se lleva a cabo mediante la prueba denominada Vestibular y la evaluación de los egresados se somete al Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE).

En la Universidad Nacional de Colombia (UNC), las dinámicas de evaluación y acreditación pueden rastrearse desde 1993, año en que el Decreto Presidencial 1210 establece un régimen especial para la UNC según el cual

La Universidad Nacional cooperará en la organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Acreditación. Los programas de la Universidad se someterán a la acreditación externa que defina el Consejo Superior Universitario. (Decreto 1210 de 1993, artículo 6)

En 1999, mediante el Acuerdo 023 del Consejo Superior Universitario (CSU) se adopta y pone en marcha un proceso de autoevaluación de los programas curriculares en todas las sedes, con el objetivo de establecer políticas, estrategias y metas de mejoramiento continuo de la calidad para todos los programas curriculares, construyendo un mecanismo de seguimiento unificado que propiciara el mejoramiento continuo de la calidad, buscando “generar una cultura institucional de la evaluación entendida como un proceso sistemático, permanente, participativo e integral” (Acuerdo 023 de 1999, artículo 2). La autoevaluación de la UNC “cubre todas las actividades académicas: docencia, investigación y extensión y abarca también la administración, la gestión y el bienestar universitario” (UNC, 2002:24).

Se parte de una visión de “la universidad que tenemos” y se proponen lineamientos de “la universidad que queremos”, los cuales coinciden con los aspectos relevantes del plan de desarrollo 1999-2003. La autoevaluación incluía el análisis del desarrollo institucional, los programas curriculares de pregrado y postgrado, la investigación, la inserción social de la universidad, la administración y la gestión (UNC, 2002:24-25). Se buscaba configurar un proceso orientado a fomentar una cultura de la evaluación entendida como un proceso sistemático y participativo en el cual se lograra la autoevaluación de los diferentes aspectos para que pudiera realizarse luego un proceso de acreditación con otras universidades de alto nivel académico, tanto de la región como de otras latitudes.

En el año 2001, el CSU, mediante el Acuerdo 002 de 2001,

acordó que la acreditación externa de los programas curriculares de la universidad sería realizada por los consejos de acreditación que estarían organizados por áreas disciplinarias y de conocimiento (artículo 2). Define, así mismo, la conformación de cada consejo, el cual estaría conformado por “tres (3) calificados y reconocidos académicos, que no sean ni hayan sido en los últimos cinco (5) años miembros del personal académico de la Universidad Nacional” seleccionados por convocatorias internacionales y designados por el CSU. Se proponía que fuera un colombiano, un latinoamericano y uno de un país diferente a los latinoamericanos (artículo 3).

Se creó un Comité Nacional encargado de orientar el proceso en el cual participaban el vicerrector académico, el vicerrector general, el jefe de planeación y tres profesores. Se definieron también las responsabilidades de las diferentes instancias de la universidad (sedes, facultades, institutos, departamentos y programas curriculares) dando relevancia a los órganos colegiados y buscando la participación de profesores, estudiantes y personal administrativo. Se elaboraron criterios, indicadores y guías de procedimiento para la autoevaluación de programas curriculares, como primera fase del proceso de autoevaluación institucional. También se definieron las orientaciones, criterios y procedimientos de la heteroevaluación y de la acreditación que sería otorgada por los respectivos consejos, decisión que sería comunicada al Ministerio de Educación y al ICFES (organismo encargado de la evaluación en Colombia) y la acreditación tendría una vigencia de cinco años (ídem, artículo 6).

Con el cambio de gobierno en 2002, se dio un cambio de dirección en la universidad, el cual encontró dificultades y resistencias, como lo reconoció el rector en su informe de gestión en 2004 (Palacios, 2004:1) por cuanto un amplio sector de la comunidad universitaria consideraba su nombramiento como ilegítimo e ilegal. En este contexto se presentaron cambios en la dinámica de autoevaluación que había emprendido la universidad y las decisiones que se habían tomado con relación a la acreditación de programas curriculares. Es así que por medio del Acuerdo 018 de 2003, el CSU acuerda “derogar las normas sobre acreditación externa de programas académicos dictadas mediante el Acuerdo 002 de 2001” (artículo 1) y se define que

La Universidad Nacional de Colombia podrá acreditar sus programas curriculares con instituciones nacionales o internacionales de acreditación. Para tal efecto se creará una coordinación adscrita a la Rectoría que deberá ser desempeñada por un docente en la categoría de Profesor Asociado o Titular. (ídem, artículo 2)

Apenas transcurrido un año, el CSU –en el Acuerdo 029 de 2004– decidió que “la Universidad Nacional de Colombia acreditará sus programas curriculares ante el Consejo Nacional de Acreditación” (artículo 1). Esta última medida se aplicó con celeridad, al punto que

La Universidad cuenta actualmente con 79 programas académicos acreditados ante la Comisión Nacional de Acreditación. Para posgrado, la Universidad realiza actualmente un proceso de autoevaluación, con 112 programas evaluados a la fecha. (UNC, 2010a:12)

En 2007, mediante el Acuerdo 030, el CSU resolvió “Acoger los lineamientos del Sistema Nacional de Acreditación y adoptar el proceso de Acreditación Institucional establecido por el Consejo Nacional de Acreditación para la Universidad Nacional de Colombia en todas sus sedes” (artículo 1).

El proceso de acreditación institucional de la Universidad Nacional de Colombia (UNC) siguiendo los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) comenzó en 2003, pero solo se oficializó en marzo de 2008 con la aceptación de las condiciones del CNA. A partir de ese momento se inició el proceso de autoevaluación en cada sede, en las facultades y en el nivel nacional. [...] A partir de los indicadores de apreciación sugeridos por el CNA, se diseñó una encuesta de tipo descriptivo que permitió clasificar y medir el fenómeno de interés. Consta de 66 preguntas que se aplicaron de manera diferencial a los cuatro estamentos de la comunidad universitaria: docentes (40), estudiantes (36), personal administrativo (17) y egresados (13). El número de encuestas aplicadas en cada sede aseguró una muestra entre el 20 y el 30% de la población focal. (UNC, 2008:11-12)

Como lo muestra la agenda del informe de autoevaluación para la acreditación (ídem, 13), el proceso se inicia en octubre de 2007 cuando se presentó “la propuesta de proyecto de acreditación institucional” al Consejo Académico y concluyó en septiembre de 2008, cuando se presentó al Consejo Superior “el informe de autoevaluación y recomendación de entrega al CNA”. En este tiempo se diseñaron los instrumentos, se recolectó, procesó y analizó la información y se elaboró el informe de autoevaluación, labores asumidas por la vicerrectoría académica con el apoyo de un “comité gestor” (cinco personas incluida la vicerrectora), un “comité de seguimiento” (cinco personas, incluida la vicerrectora), un equipo de trabajo compuesto por siete personas y la colaboración de tres profesionales.

Con el fin de recoger las apreciaciones, comentarios y sugerencias de la comunidad universitaria, el proyecto, sus avances y resultados se discutieron en las sedes, el Consejo Académico y el Consejo Superior Universitario. Además, se realizaron talleres para revisar cada característica, emitir juicios sobre el cumplimiento de los objetivos y dar la respectiva calificación. (UNC, 2008:12)

El documento publicado como Resumen de Autoevaluación (UNC, 2008) presenta: a) una “descripción cuantitativa y análisis comparativo intersedes” en el que se dan un serie de indicadores relacionados con los programas académicos y estudiantes, el profesorado, el bienestar, la investigación, la extensión, los empleados administrativos, la planta física, los recursos de apoyo académico y financieros y se presentan unas regresiones lineales tendientes a probar las hipótesis “en cada sede la planta docente, el número de estudiantes matriculados, el número de empleados, el número de proyectos de investigación o de extensión es directamente proporcional con el presupuesto asignado” (ídem, 19-69); b) el análisis de cada uno de los once factores que el CNA pide evaluar es calificado en términos de “aceptable, bueno o sobresaliente” (ídem, 71-77); c) las fortalezas y debilidades de la institución (ídem, 79-82); d) juicio explícito sobre la calidad global de la institución (ídem, 83); e) propuestas de mejoramiento de la calidad global (ídem, 85-87). Cabe resaltar que el único factor sobresaliente es “misión y proyecto institucional”, mientras los factores “pertinencia e impacto social”, “autoevaluación y autorregulación” y “organización, gestión y administración”, apenas alcanzaron un “aceptable”.

El informe reconoce las debilidades institucionales en los procesos de evaluación y autoevaluación sistemáticas que inciden de forma efectiva en la reorientación de la acción y lo hace de diversas formas: “baja participación estudiantil en la evaluación de los profesores”, además que “el resultado de la evaluación no tiene efecto en el desempeño de los profesores” (ídem, 80); “no hay cultura de la planeación y autoevaluación arraigada en todos los niveles de dirección (especialmente unidades básicas)”;

“no hay un estatuto de planeación”; “los indicadores son dispersos y no han sido apropiados en los procesos de planeación y gestión” (ídem, 81). La UNC

[...] presenta una estructura estable y un crecimiento continuo que permite reconocerla como una universidad en busca de la excelencia académica. Sin embargo, para lograr dicho objetivo la Institución debe trabajar en un programa de evaluación continuo, con un sistema de indicadores y evaluación de la docencia, la investigación, la extensión y la gestión. (ídem, 83)

El recorrido de los procesos de autoevaluación institucional y de programas en la UNC deja ver una ruptura entre los procesos que se dieron antes de 2003 y las acciones llevadas a cabo a partir de ese año. Sin embargo, los informes de autoevaluación presentados para la acreditación institucional nacional e internacional omiten hacer referencia a los procesos que se dieron desde 1999 y hacer explícitas las continuidades y las diferencias de horizonte, objetivos, estrategias y resultados de los dos momentos. Considerar el inicio en 2003 significa desconocer la experiencia que se había ganado y desechar los resultados que se tenían para articularlos con la nueva dinámica.

Durante el 2009, la UNC adelantó las gestiones ante el CNA, presentó su autoevaluación, recibió la visita de pares externos y, en abril de 2010, mediante Resolución 2513, el Ministerio de Educación Nacional, por recomendación del CNA, le otorgó Acreditación Institucional de Alta Calidad por diez años, siendo la primera universidad del país en recibir la máxima acreditación que es otorgada. La resolución destaca diecinueve aspectos positivos, siendo la primera:

[...] el compromiso institucional con la cultura de la autoevaluación, la autorregulación, la existencia de mecanismos estructurales internos de aseguramiento de la calidad, tanto de la institución como de los programas y el compromiso de la comunidad universitaria en la búsqueda constante de altos niveles de calidad a través del mejoramiento continuo. (MEN Colombia, 2010)

En la resolución se formulan veinte recomendaciones, de las cuales, la primera es: “a partir de los desarrollos alcanzados, proyectarse como Universidad de excelencia a nivel mundial”, razón por la cual la UNC ha iniciado un proceso de acreditación internacional con el Institutional Evaluation Programme de la European University Association, que se inició con el trabajo de una comisión conformada por siete profesores, un estudiante, un empleado y un profesional externo y coordinado por la vicerrectora académica. Como resultado, se preparó un informe de autoevaluación destinado a la entidad acreditadora, el cual fue dado a conocer a finales de 2010 (UNC, 2010a). El documento indica el proceso de autoevaluación seguido para la acreditación internacional:

Dado que la Universidad Nacional de Colombia realizó la autoevaluación con fines de Acreditación Institucional de Alta Calidad ante el Consejo Nacional de Acreditación en 2008, para el proceso actual, se utilizó la mayoría del material recopilado en ese momento y se actualizó con la información disponible de los años 2009 y 2010.

La divulgación del Proceso de Autoevaluación se realizó por medio de la página web de la Universidad (www.unal.edu.co), bajo el título “UN Evaluación Internacional”. Se enviaron correos electrónicos masivos a toda la comunidad, invitando a participar en la construcción de las respuestas a las preguntas de la Guía para el Reporte de Autoevaluación. Se realizó una reunión en cada una de las sedes de la universidad, con estudiantes, docentes y personal administrativo de manera independiente, con el fin de presentar el Programa de Evaluación Institucional, sus objetivos y cómo beneficiará a la Universidad Nacional de Colombia. En dichas reuniones se recibió la opinión de los invitados respecto al estado actual de la Universidad, a sus fortalezas y debilidades y a las posibilidades de mejora. Estos comentarios sirvieron como insumo para la generación del presente Reporte de Autoevaluación. (UNC, 2010a:4)

Además de los procesos de evaluación que se siguen para obtener la acreditación de los programas curriculares y la acreditación institucional, la UNC desarrolla otros procesos de evaluación que incluyen la investigación, la docencia y la extensión, la evaluación del profesorado y de los estudiantes.

La investigación es evaluada directa e indirectamente, a través de convocatorias (en las que participan siempre pares internos y externos). La Vicerrectoría de Investigación y las Direcciones de Investigación de las sedes realizan seguimiento a los compromisos de investigación adquiridos por los profesores a través del Sistema de Información de la Investigación (HERMES). La producción intelectual que circula en diversas publicaciones, obras de arte, patentes u otros resultados, tiene seguimiento a través del Comité de Asignación y Reconocimiento de Puntaje y el sistema SARA. Su evaluación está reglamentada por el Decreto 1279 de 2002, por medio del cual se establece el régimen salarial de todos los docentes de las universidades del Estado. El régimen salarial propone un sistema de puntos en el que las patentes, las publicaciones y demás actividades investigativas suman puntos al salario de los docentes.

La evaluación de la docencia se realiza a través de un cuestionario denominado “evaluación de cursos” que los estudiantes responden al finalizar cada periodo académico. Los criterios de la evaluación hacen referencia a tres aspectos orientadores: las relaciones del profesor con la cultura académica (el saber), las relaciones pedagógicas (el reconocimiento del otro, el encuentro intersubjetivo mediado por el conocimiento y el ejercicio de la autonomía intelectual y personal)

y las condiciones propias del sujeto y su agenciamiento histórico a través de la ciudadanía. Los resultados consolidados pueden ser conocidos por cada profesor, aunque no hay un seguimiento ni un proceso sistemático que incorpore dichos resultados a la evaluación integral del docente ni tenga un efecto sobre la reorientación de la acción de cada profesor y de la colectividad docente, por cuanto no constituyen parte de procesos de reflexión (Rodríguez, 2010). Como parte del Plan de Desarrollo 2010-2012, la Vicerrectoría Académica puso en marcha el programa “Evaluación Docente Integral con fines de mejora” (Edificando UN). Sus objetivos son: obtener, integrar, analizar, sintetizar y retroalimentar información proveniente de múltiples y variadas perspectivas sobre el desempeño docente, evento que facilitará la creación e implementación de planes de mejora de los propios docentes con base en el análisis de la información recopilada. Se intenta “pasar del modelo usual sumativo de máximos, a otro de tipo formativo de *mínimos de calidad*”⁴ (UNC, 2010c).

La evaluación de la extensión es la menos sistemática, razón por la cual el documento de autoevaluación para la acreditación internacional reconoce que “si bien la extensión es concebida como uno de los ejes de comunicación entre la Universidad y la comunidad, la Institución no conoce adecuadamente el impacto de sus programas de extensión en la sociedad” (UNC, 2010a:19) y, más adelante, al hacer unas consideraciones sobre la autonomía se plantea que “la Universidad debe promover programas para evitar que su autonomía y su carácter público se traduzcan en falta de compromiso con el conjunto de normas que promueven el cumplimiento de su misión” (ídem, 22-23). Se destaca que una de las decisiones que la UNC ha reafirmado para cumplir con sus metas de calidad es “Fortalecer sus relaciones con el sector privado nacional e internacional (mejorando el sello de calidad de los productos de la Universidad y divulgando más ampliamente las actividades de la Institución, que puedan ser interesantes para el sector privado)” (ídem, 23).

La evaluación del profesorado se realiza en diversos momentos a lo largo de la carrera académica: la vinculación se lleva a cabo a través de concursos públicos y tiene altos niveles de exigencia que son puestos por los departamentos o institutos; luego, en el transcurso de la vida académica, los profesores son evaluados de manera sistemática en cuatro momentos: de ingreso a la carrera docente luego de un periodo de prueba de un año, de desempeño anual, de renovación de

4. Las cursivas son del texto original.

nombramiento (cada tres o cuatro años dependiendo de la categoría en el escalafón) y de promoción a una categoría superior del escalafón. Tanto el estatuto de personal docente como las políticas de evaluación plantean que se evalúan todas las actividades que realiza el profesor y, en general, se agrupan en investigación, docencia, extensión, gestión o dirección académica y formación. Sin embargo, la producción intelectual constituye un circuito de evaluación altamente reglamentado por cuanto comporta implicaciones económicas; por el contrario, la evaluación de la extensión no se encuentra igualmente reglada y, como mucha de la actividad, es propiamente de consultoría y no de extensión solidaria, generando ingresos económicos tanto a la universidad como a los profesores; su valoración se regula por el mercado y constituye por sí sola otro circuito de evaluación. La evaluación de la gestión tampoco aparece desglosada, salvo en lo concerniente a los responsables y a los puntajes obtenidos. En la práctica, la actividad evaluadora recurrente y sistemática se realiza sobre la docencia. Los procesos de formación de los profesores se restringen a exigir el cumplimiento de los tiempos y los compromisos contraídos con la institución donde se realizan los estudios; los primeros se satisfacen con el reintegro al cargo en los plazos pactados y los segundos con los certificados de calificaciones o titulación emitidos por la institución receptora del profesor (Rodríguez, 2008).

Los estudiantes tanto en el pregrado como el postgrado se seleccionan mediante un examen de admisión que puede incluir más de una prueba. Durante la formación, la evaluación del aprendizaje a través de los cursos es responsabilidad de los docentes. Sin embargo las reformas de carácter académico de los últimos años modificaron las modalidades de finalización de estudios y se introdujeron diversas alternativas como requisito de grado en el pregrado: cursar dos asignaturas de un programa de maestría que el estudiante escoja, realizar una pasantía o adelantar el trabajo de grado con carácter investigativo en un periodo académico, convirtiéndose en una asignatura más del respectivo plan de estudios. Los estudiantes de último año están obligados a presentar un examen nacional de estado, denominado Evaluación de la Calidad Académica de la Educación Superior, reglamentado mediante el Decreto 4616 de 2009, el cual sirve actualmente para establecer *ranking* entre las instituciones de educación superior y forma parte de los requisitos de graduación.

Las dos universidades comienzan sus procesos de evaluación sistemática, incluida la autoevaluación, en la década del noventa y aunque coinciden en algunos aspectos, sus procesos presentan diferencias

acerca de los sentidos de la universidad pública, de la autonomía y la legitimidad universitarias, de las formas de actuar frente a los cambios y exigencias del entorno, de las finalidades, sentidos y formas de conducir la evaluación y, por consiguiente, de las prácticas concretas y de las decisiones que se toman con base en los resultados que arrojan múltiples procesos evaluativos.

Sentidos de la evaluación

La información analizada ilustra en forma genérica las tendencias de la evaluación de la educación superior en algunos países de América Latina y los ejemplos de dos universidades permiten algunas precisiones que se observan en las prácticas. Los cinco países analizados en este estudio (Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México) presentan unos sistemas de evaluación de la educación superior “más desarrollados y consolidados” (Pires y Lemaitre, 2008:3) en la región y sobre ellos pueden realizarse múltiples interpretaciones.

Las normativas, políticas y prácticas de evaluación que se instauran en los cinco países analizados desde la última década del siglo XX y van consolidándose hacia mediados de la primera década del siglo XXI; se mueven de manera diversa en las cuatro generaciones de la evaluación (Guba y Lincoln, 1989). Con mayor claridad, unos países tienden hacia el desarrollo de modelos de evaluación centrados en la medición y la producción de juicios (primera y segunda generaciones) que permiten hacer comparaciones entre instituciones o programas y brindan información a los usuarios para tomar decisiones acerca de la conveniencia que para ellos tienen los productos que ofertan las universidades. Esta tendencia se observa en los países que han configurado de manera más estructurada Sistemas de Aseguramiento de la Calidad (SACES), como Chile, que en el año 2006 establece por la Ley 2019 un “sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior”; Colombia, que organiza también un SACES; seguidos de Argentina y México que buscan por diversos mecanismos asegurar la calidad, pero no han consolidado un “sistema” que articule los diversos componentes. Brasil presenta una tendencia que no descarta los procesos de aseguramiento de la calidad, las mediciones y los juicios, pero privilegia la función formativa de la evaluación sobre la sumativa e incorpora una perspectiva responsiva constructivista planteada por Stake (1975), que promueve dinámicas interactivas y negociadas que involucran a los agentes en la construcción de los parámetros y en los procesos de evaluación, buscando comprometerlos en las acciones de mejora (tercera y cuarta generaciones).

Con relación a los enfoques de la evaluación, también se observan unas tendencias que se mueven entre los dos polos que plantea el profesor Dias-Sobrinho (2004), aunque no puede afirmarse que un sistema de evaluación está en un punto fijo sino que se mueve en ciertas dinámicas que involucran diversos posicionamientos. Los sistemas de evaluación de Argentina, Colombia, Chile y México se acercan más a la función de control porque han centrado su atención en definir parámetros, criterios y estándares que desde una perspectiva de aseguramiento de la calidad permitan verificar condiciones mínimas para autorizar funcionamiento o clasificar programas e instituciones mediante la acreditación, la cual se otorga por tiempos diferenciados dependiendo el nivel de cumplimiento de requisitos. Colombia cuenta con dos agencias: CONACES se encarga de certificar el cumplimiento mínimo de requisitos para autorizar el funcionamiento, mientras en el CNA “el foco está en la acreditación de alta calidad, es decir, se centra en la identificación de carreras destacadas, que así pueden servir de ejemplo a otras en el país” (Pires y Lemaitre, 2008:7) y aunque el propósito explícito de la acreditación sea el la identificación y promoción de “buenas prácticas”, el criterio de emulación introducido, por sí mismo, ejerce una función de control al promover comparaciones y privilegiar la competencia entre instituciones y programas que se ubican de forma diferenciada en los *ranking*. En Brasil, el SINAES plantea que la función de la evaluación supera las meras verificaciones destacando los significados de las actividades institucionales, bajo la visión académica y los impactos sociales, económicos, culturales y políticos; profundiza la idea de responsabilidad social en el desarrollo de las IES; valoriza la solidaridad y la cooperación, y no la competitividad y éxito individual (Trindade, 2007:26).

Desde la perspectiva del profesor Dias-Sobrinho, mientras el enfoque del control “verifica y constata lo realizado, en actitud conservadora y enfocada al pasado”, la evaluación como acción que atribuye valor y produce sentidos valora no solamente “la producción pasada y sentido ya acabado, sino, sobre todo, como proyecto abierto al futuro” (2004:14). La evaluación centrada en el aseguramiento de la calidad, ya sea por vía de velar por los requisitos mínimos o por la acreditación de alta calidad, provee de información al mercado y al Estado, al tiempo que debilita los procesos autónomos de las instituciones y programas por cuanto el juicio externo de calidad (evaluadores, medios de comunicación, Estado o usuarios) se constituye en un fin en sí mismo, el cual debe ser alcanzado y la comparación de carácter competitivo adquiere relevancia en desmedro de la solidaridad que

exige el mejoramiento del sistema en conjunto. Esta dinámica genera efectos perversos tales como la discriminación resultante de personas e instituciones muy disímiles (Santos-Guerra, 2003:23) aumentando las diferencias de calidad por cuanto las buenas universidades se vuelven aun más sólidas y las malas continúan deteriorándose (Brunner, 2001:38-40), hecho que configura sistemas de educación superior con calidades altamente heterogéneas y desequilibradas a su interior, reproduciendo formas de exclusión para amplios sectores de la población que deben conformarse con estudiar en las instituciones y programas de menor calidad y negando a la sociedad la oportunidad de beneficiarse del conocimiento y sus bienes derivados que generan instituciones con calidad y pertinencia.

Evaluación y reorientación de la acción: a modo de conclusión

Según el papel social que se asigne a la educación superior y a la universidad y las formas de afrontar los retos del entorno (Múnera, 2008), los sistemas de evaluación de los países pueden ubicarse en puntos distintos. En algunos, sus normativas y políticas se aproximan más a adecuar los sistemas de educación superior al contexto internacional, que demanda ciertos criterios homologables para transar las mercancías cognitivas derivadas de la investigación y la formación de capital humano, mientras otros se orientan “a construir alternativas transformadoras para la educación superior [y] contribuir en la construcción de una nueva política de Estado para la enseñanza superior” (Trindade, 2007:110).

Aunque todos los sistemas buscan la calidad, sus criterios no son los mismos: se mueven desde la verificación de indicadores básicos de infraestructura, los medios y procesos empleados, las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio prestado o los resultados académicos (Díaz Barriga, 2008; González, 2003; CNA, 2006), hasta la identificación de las diversas formas como las instituciones de educación superior participan solidariamente con otras instancias de la sociedad en la producción de los medios para el desarrollo sustentable del país y la formación de los ciudadanos, de acuerdo con las pautas valorativas hegemónicas en las relaciones de fuerzas sociales y políticas de un determinado momento histórico (SINAES, 2007:90-91).

Esta última consideración que involucra una perspectiva dinámica de las luchas por el poder y de su carácter histórico puede ser un factor que permite explicar, aunque sea en parte, las diferencias que se observan. El sistema de educación chileno es reconocido como experiencia piloto “de las orientaciones político-educativas y el paquete

programático del Banco Mundial sin realizar adaptaciones a la realidad de su país y sin condicionar ningún aspecto de la reforma exigida” (Puiggrós, 1998:2-4) y presenta un modelo de educación superior centrado en la demanda, el cual se articula desde una perspectiva de la competencia y el mercado. Su sistema de aseguramiento de la calidad (Ley 2019 de 2006) confirma esta orientación y constituye un ejemplo del papel del Estado en el control de la educación en aras de proteger un mercado que debe regularse cada vez más por la libre oferta y demanda, en una competencia cuyos límites van cambiando de conformidad como se vaya configurando el mercado interno y el transnacional.

Argentina, Colombia y México presentan unas tendencias que en sus lineamientos generales son semejantes: el aseguramiento de la calidad por vías de la verificación de requisitos mínimos para el licenciamiento y por la acreditación.

En Argentina, la Ley 24521 de 1995, o Ley de Educación Superior promulgada bajo el gobierno Menem de corte neoliberal, confiere a la CONEAU las funciones de evaluación y acreditación para asegurar la calidad de un sistema que había sido predominantemente público y se diversifica hacia la privatización justo en la década de los noventa. Aunque la acreditación funciona como indicador de calidad, no es aún un referente para la selección puesto que los jóvenes siguen presionando para acceder a las universidades públicas, que ofrecen una educación que es reconocida entre la población.

En México, la relación evaluación-acreditación-financiamiento es ejemplo de la dñada “zanahoria y garrote” puesto que la acreditación que se realiza a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), la evaluación de diversos aspectos llevada a cabo por el Padrón Nacional del Posgrado, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), así como los resultados del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) tienen efectos económicos para las instituciones, los programas o los académicos. El profesor Díaz-Barriga concluye que las actuales políticas de modernización han impulsado la evaluación en forma compulsiva para evaluarlo todo, logrando que la evaluación se convirtiera en un fin en sí misma (Díaz-Barriga, 2007) atada al financiamiento y desarticulada a su interior, con una visión técnica y poco conceptual y en la que se ha cancelado su dimensión pedagógica (Díaz-Barriga, 2008:30-31). Hugo Aboites va más allá cuando analiza las relaciones entre

evaluación y mejoramiento de la calidad de la educación superior en México y asemeja el fracaso de la promesa de la calidad basada en la evaluación con el fracaso de los estudios sobre la nutrición pues si bien ya se conocen “los diversos efectos que producía la desnutrición en cada una de las células [...] lo único que no logramos en tantos años es disminuir efectivamente la desnutrición en el país” (2009: 13). La paradoja que ocurre en la educación es semejante pues

[...] en casi veinte años se ha medido ya a más del cuarenta por ciento de la población del país –cuarenta millones de personas– [...] y, sin embargo no se ha cumplido la promesa de que la evaluación y la competencia vendrán a salvar el sistema educativo. (Ídem, 13-14)

Acusa que

[...] se evalúa por evaluar [...] y los pocos datos no ofrecen mucha certeza respecto de lo que está ocurriendo [dado que] se supone que hay una conexión directa entre evaluación exitosa y calidad de la educación, de tal manera que institución acreditada viene a ser igual a institución bien calificada. (Ídem, 25)

En Colombia, el cambio paradigmático ocurrido con la Constitución de 1991 “se quedó prácticamente en el plano discursivo” (Roth, 2006) también en educación, por cuanto los últimos gobiernos, especialmente desde 2002, consideran la educación como un componente de la formación de capital humano necesario para la competitividad internacional (DNP, 2002, 2006, 2010). Así, las políticas se orientaron a ampliar la cobertura, a formar a los estudiantes en las competencias básicas, a promover la oferta de educación técnica y tecnológica, y a asegurar la calidad del sistema, la cual se lograría a través del modelo denominado “círculo de calidad” o “círculo virtuoso” que presenta “una profusión de programas de mejoramiento de la calidad propuestos por el ministerio, pero que no constituyen una nueva lógica de organización del dispositivo sino que se sobreponen sobre la idea conceptual presentada” (Iaies y Hofmeister, 2005:13) dejando poco margen en caso de que el “círculo virtuoso se vuelva “vicioso” (ídem, 52) como lo analizan Iaies y Hofmeister, responsables de la evaluación que realizara el Centro de Estudio de Políticas Públicas y la Fundación Konrad Adenauer. Si bien el mencionado círculo virtuoso se refiere a la educación básica y media, el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior colombiano incluye la evaluación de requisitos mínimos, la acreditación, la medición de resultados, un sistema de información y un observatorio laboral para la educación

que “brinda herramientas valiosas para analizar la pertinencia de la educación a partir del seguimiento a los graduados y su empleabilidad en el mercado laboral” (ídem). Esta profusión de información se emplea básicamente para ser difundida buscando que los usuarios puedan tomar decisiones. Así, el Estado asume un rol de agencia calificadora e informadora para que sean las lógicas del mercado las que definan el éxito de unos y el fracaso de otros.

El sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) de Brasil se creó en 2004, aunque su origen se puede situar en un documento elaborado por un grupo de investigadores en 1993, que decantó en el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB), el cual dejó experiencias de alto valor para las universidades y que vieron bruscamente interrumpidos sus procesos de evaluación interna y externa en el gobierno de Cardoso, que substituyó el PAIUB por el Provão (gran prueba). Fue solo en 2002 cuando el Instituto de la Ciudadanía, presidido por el entonces candidato Lula, invitó a expertos para elaborar un documento de propuestas sobre el amplio tema educación, ciencia y tecnología, y sus impactos en el futuro económico del país y en la calidad de vida de los ciudadanos brasileños, cuyo resultado fue la propuesta “Una escuela del tamaño de Brasil”, que después serviría de base para el programa de gobierno. En este contexto, una educación superior de calidad debe ser relevante en la formación y producción de conocimientos para el desarrollo del conjunto de la población y para el avance de la ciencia, y debe ser eficaz para fortalecer las preferencias éticas y políticas dominantes en un determinado momento histórico. Para el cumplimiento de las responsabilidades sociales que le son históricamente determinadas, la institución educativa debe tener libertad, especialmente para crear, pensar, criticar, aprender, producir conocimientos y, de esta forma, educar. La autonomía es una de las condiciones de la evaluación (SINAES, 2007:90-91). Así, el SINAES no es un fin en sí aunque sea uno de los pilares de la reforma universitaria, el cual debe fortalecer la autonomía universitaria, indisoluble de una financiación pública sobre nuevas bases. Se busca asegurar el proceso de evaluación, resolviendo el trinomio evaluación-autonomía-financiamiento (Trindade 2007:113).

Este desafiante proceso resulta de una decisión fundada en una larga maduración [...]. Se trata de un largo aprendizaje de una pedagogía democrática, nacido en la práctica del presupuesto participativo de Porto Alegre y desarrollado en la compleja conducción del Consejo de Desarrollo Económico y Social. (Ídem, 111)

Aunque los cinco países muestran unas semejanzas en las normativas, organismos y tipos de evaluación, se observan diferencias en torno a los sentidos, propósitos, prácticas y usos de la información producida y de las dinámicas promovidas de los procesos evaluadores. De una parte, la intencionalidad de la evaluación como instrumento de información, aprobación y control puede ser enriquecida con una perspectiva democrática de participación, reflexión y reorientación de la acción. Así, mientras cuatro países alinean sus discursos y prácticas en torno al aseguramiento de la calidad, en Brasil se hace énfasis en el papel del sistema de evaluación como promotor de una cultura de la evaluación y el mejoramiento en las instituciones, antes que en la función clasificadora. Aunque haya una tendencia globalizante y homogeneizadora, los países tienen márgenes de acción que les permite tomar distancia y asumir procesos autóctonos que privilegien el bien común de sus pueblos sobre las presiones de carácter global.

Las diferencias encontradas entre los países se observan también entre las universidades analizadas: la evaluación hace posible que las universidades respondan al entorno de manera funcional modernizando sus programas, ampliando la cobertura, realizando alianzas estratégicas, impulsando el desarrollo y la gestión de la investigación y la creación artística, mejorando la gestión administrativa o fortaleciendo las relaciones universidad-gobierno y con el sector privado nacional e internacional y transitando “del *ethos* público hacia la búsqueda de un *ethos* corporativo” (Mollis, 2006:88). Si la evaluación se entiende y realiza como proceso de toma de conciencia, impulsa la capacidad de la universidad de ser crítica consigo misma y su entorno, y la fortalece a través de procesos que exigen ser abiertos, participativos y democráticos. Ese ejercicio de la autonomía, que dialoga con las normas externas se traduce, a su vez, en fortalecimiento de sus procesos internos y en legitimidad externa por cuanto no solo responde a las demandas del Estado, sino que asume unos deberes de construcción de ciudadanía a través del conocimiento que aporta a su sociedad y participa en el desarrollo económico y científico del país y de la sociedad en general.

Estas diferencias encontradas tanto en los países como en las instituciones, permiten plantear algunas hipótesis:

- Primera: los procesos de homogeneización presionados por los organismos internacionales y los mercados transnacionales han logrado avances muy notorios en la región; sin embargo, los países han podido tomar distancia frente a los modelos de evaluación basados en el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

- Segunda: las normativas nacionales relacionadas con la evaluación y acreditación de la educación superior reflejan no solo orientaciones del sentido de la educación y de la educación superior, sino la relación de fuerzas en un momento dado para orientar a su sociedad, que en algunos casos se aproxima hacia la adaptación funcional al mercado en desmedro del bien común de los pueblos y, en otros, hacia la transformación y la innovación críticas.
- Tercera: las políticas nacionales, en tanto más democráticas y participativas, permiten una mayor margen de acción a las universidades potenciando su autonomía.
- Cuarta: el ejercicio autónomo de prácticas de evaluación que logra afincarse en la vida de las instituciones requiere de dinámicas intensas de participación y de procesos sostenidos en el tiempo, y alcanza niveles de legitimidad interna que comprometen la acción de los diversos agentes en los procesos de mejoramiento.
- Quinta: la evaluación crítica que logra incidir en procesos de cambio fortalece la legitimidad externa por cuanto las relaciones de la universidad con la sociedad se hacen más abiertas generando confianza mutua.

La evaluación y la acreditación orientadas al control generan [...] un cerco muy fuerte de información, de conocimiento y de organización [que en] nada prepara el cuestionamiento de las instituciones y de las significaciones establecidas [haciendo] imposible e inconcebible ese cuestionamiento. (Castoriadis, 1998:1)

Solo con la aparición de procesos sociales que puedan poner “en tela de juicio sus propias instituciones y significaciones –su “organización” en el sentido profundo del término–, [...] romper el sello de la lógica conjuntista-identitaria en sus diversos disfraces, [las instituciones se convierten] en fermento activo de una autoalteración de la sociedad” (ídem), y se puede hablar de autonomía para autoconservarse y autotransformarse.

Bibliografía

Aboites, Hugo. “El fracaso de la promesa de la calidad. La evaluación de la educación superior en crisis”, en: Miguel Ángel Rosales (coor), *Evaluar para la homogeneidad. La experiencia mexicana en la evaluación de la educación superior*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa y Plaza Valdés Editores, 2009, pp. 13-36.

Bronckart, J. P., Clémence, A., Schneuwly, B. y Schurmans M. N. “Manifiesto.

- Por una reconfiguración de las ciencias humanas/sociales. Una perspectiva vygotskiana”, conferencia introductoria al congreso Piaget-Vygotsky, septiembre de 1996, texto traducido por Yalile Sánchez, en *Revista Colombiana de Psicología*, n° 5-6, Universidad Nacional de Colombia, 1997, pp. 50-57.
- Brunner, José Joaquín. “Avaliação Institucional”, en: *A USP e seus desafios*, Fórum de Políticas Universitárias, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001, pp. 25-40.
- Castoriadis, Cornelius. *Figuras de lo pensable*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006-
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). “Lineamientos para la acreditación institucional”, Serie de documentos CNA n° 2, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional 2006.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). *Manual del procedimiento para el reconocimiento de organismos acreditadores de programas académicos de nivel superior*, México, 2005, en http://www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/2_Manual_procedimientos.pdf.
- Decreto 1210 de 1993, Colombia.
- Decreto 1279 de 2002, Colombia,
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). Plan Nacional de Desarrollo, Colombia, 2002.
- Plan Nacional de Desarrollo, Colombia, 2006.
- Plan Nacional de Desarrollo, Colombia, 2010.
- Dias-Sobrinho, José. “¿Avaliación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía?”, en: *Educ. Soc.*, vol. 25, no. 88 Campinas, 2004.
- Díaz-Barriga, Ángel (coord). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM-IISUE, ANUIES, Plaza y Valdés Editores, 2008.
- “Los sistemas de evaluación y acreditación de programas de educación superior”. en: Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco (comp), *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós, 2007.
- Fava de Moraes, Flavio. “Avaliação Institucional”, en: *A USP e seus desafios*, I Fórum de Políticas Universitárias, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 200, pp. 183-92.
- González, Luis Eduardo. “Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas”, en: Marcela Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, CLACSO, 2003, en <http://168.96.200.17/ar/libros/mollis/mollis.html>.
- Granovsky, Martín. “La evaluación como fetiche”, en: Gustavo Iaies et al., *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2003.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna. *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, SAGE Publications, 1989.

- Iaies, Gustavo y Hofmeister, Wilhelm. *Evaluación de los sistemas educativos: Colombia. Informe del Sistema Educativo de Colombia*, Buenos Aires y Río de Janeiro, Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas, Fundación Konrad Adenauer, 2005.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). *La evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Venezuela, IESALC, 2004.
- Lajolo, Franco Maria (Vicereitor. Presidente da Comissão Permanente de Avaliação USP). Presentación de la segunda etapa del tercer ciclo de evaluación institucional de la USP (2005-2009), 2009.
- Ley 10.861 del 14 de abril de 2004, que instituye el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), Brasil.
- Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, Colombia.
- Ley 18.962 de 1990 o Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), Chile.
- Ley 2019 de 2006 del Ministerio de Educación de Chile que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.
- Ley 24521 de 1995 o Ley de Educación Superior (LES), Argentina.
- Ley 30 de 1992 de Educación Superior, Colombia.
- Ley General de Educación, publicada el 13 de julio de 1993, México.
- Ministerio de Educación de Argentina. Programa de calidad universitaria, Secretaría de políticas universitarias, en http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/CALIDAD/calidad.html. Fecha de consulta: agosto de 2010.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. “Avances en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”, presentación en Power Point, Medellín, agosto 5 de 2005, en <http://www.google.com.co/search?q=Condiciones+de+calidad+ppt+conaces+&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a>. Fecha de consulta: agosto de 2011.
- Mollis, Marcela. “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas”, en: Hebe Vessuri. *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires, CLACSO, 2006. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Marcela%20Mollis.pdf>.
- Múniera, Leopoldo. *Gobierno y autonomía universitarios: meritocracia y democracia académicas* (documento de trabajo), Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2008.
- Nogueira de Cruz, Hélio (presidente de la CPA). Encuentro de Evaluación Institucional de la USP (informe), 30 de agosto de 2005.
- Palacios, Marco. “Informe de gestión 2003-2004 de la Universidad Nacional de Colombia”, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- Pires, Sueli y Lemaitre, María José. “Sistemas de acreditación y evaluación en América Latina y el Caribe”, en: Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (eds), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008, pp. 297-318. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve.
- Puiggrós, Adriana. “Educación y sociedad en América Latina de fin

- de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico”, en:
Educación y Política en América Latina, n° 10, 1998.
- Rama, Claudio. “Los sistemas de control de la calidad de la educación superior en América Latina en la III Reforma Universitaria”, en: IESALC, *La evaluación y la acreditación en la educación superior en América Latina y el Caribe*, 2004.
- Resolución 2513 de 2010, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Rodríguez, José Gregorio. “Evaluación de la docencia, autonomía y legitimidad en la universidad”, en: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, n° 3 (1e), 2010, pp. 21-36. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art2.pdf.
- “Evaluación del profesorado en universidades públicas: una aproximación a la situación en Colombia”, en: Mario Rueda (coor), *IV Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia universitaria* (memorias), México, UNAM-IISUE, 2008, pp. 83-122. También se encuentra en: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n° 3, 2008, pp. 46-66, http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e.html.
- Roth Deubel, André Noël. *Los cambios en las políticas públicas de educación superior universitaria en América latina en perspectiva comparada* (avance de investigación, documento de trabajo), Bogotá, Universidad Nacional, 2011.
- Discurso sin compromiso. La política pública de derechos humanos en Colombia*, Bogotá, Ediciones Aurora, 2006.
- Santos-Guerra, Miguel Ángel (coor). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*, Madrid, Editorial La Muralla, 2003.
- Santos, Boaventura de Sousa. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
- De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes, 2006 [1995].
- Secretaría de Educación Pública (SEP) de México. Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, SEP, 2001.
- Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). *Da Concepção à Regulamentação*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- Stake, Robert. *Evaluating the arts in education*, Columbus OH, Merrill, 1975. Referida en: Egon Guba y Yvonna Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, SAGE Publications, 1989.
- Trindade, Hélgio. *Evaluación de la educación superior en Brasil: fundamentos, desafíos, institucionalización e imagen pública, 2004-2006*, Brasília, UNESCO/Brasília, IESALC-UNESCO, Ministerio de Educación de Brasil, 2007.
- Universidad de São Paulo. Resolución 3745, 1990.
- Resolución 4928, 2002a.
- Resolución 4976, 2002b.
- Segundo ciclo de avaliação acadêmica da USP.*
Orientações gerais, São Paulo, junio de 2003.
- Ordenanza 4005, 2008.

- Universidad Nacional de Colombia. Acuerdo 023 de 1999, Consejo Superior Universitario.
- Acuerdo 002 de 2001, Consejo Superior Universitario.
- Autoevaluación programas curriculares*, Bogotá, Vicerrectoría Académica, Dirección de Programas Curriculares, 2002.
- Acuerdo 018 de 2003, Consejo Superior Universitario.
- Acuerdo 029 de 2004, Consejo Superior Universitario.
- Acuerdo 011 de 2005, Consejo Superior Universitario.
- Acuerdo 030 de 2007, Consejo Superior Universitario.
- Acreditación institucional. Resumen de autoevaluación: Conceptos y procesos*, Bogotá, Vicerrectoría Académica, 2008.
- Reporte de autoevaluación Universidad Nacional de Colombia IEP-EUA 2010*, Bogotá, Vicerrectoría Académica, 2010a.
- Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia*. n° 15. Oficina Nacional de Planeación. 2010b.
- Evaluación docente integral con fines de mejora "Edificando UN"*, presentación en Power Point, Bogotá, Dirección Nacional de Programas de Pregrado, Vicerrectoría Académica, 2010c.

FECHA DE RECEPCIÓN: 11 DE SEPTIEMBRE DE 2011
FECHA DE APROBACIÓN: 2 DE NOVIEMBRE DE 2011