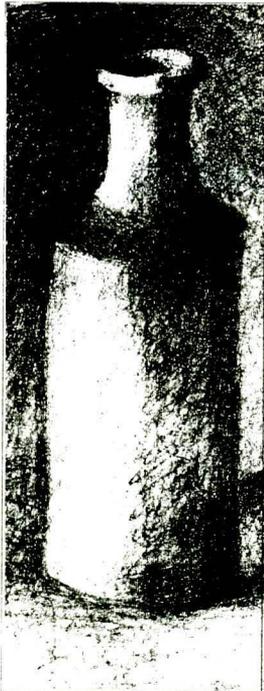


EVALUACION DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA: ELEMENTOS PARA SU DISCUSION

MARCELA MOLLIS



Doctoranda de la UBA, Master en Educación y Sociedad, Profesora Adjunta ordinaria de Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Investigadora de la UBA FFYL, Instituto de Ciencias de la Educación, Exbecaria de la OEA y de la Japan Foundation.

La situación general de las universidades públicas latinoamericanas incorpora al escenario de la pérdida de legitimidad del Estado-benevolente de los 90, una expresión drámatica de la crisis. Se puede afirmar que la cuestión de la **calidad educativa** se convierte en un problema socialmente significativo cuando los resultados o los productos que se obtienen de las instituciones en cuestión, dejan de corresponder con las expectativas de los diferentes grupos y actores que en ellas participan, o más aún, cuando la permanente frustración de tales expectativas se vuelve insustituible.

El exiguo apoyo de los gobiernos nacionales a las universidades públicas ha repercutido -entre otros aspectos- en la pérdida de prestigio ante la opinión pública, para la cual, las instituciones están superpobladas, dotadas con escaso instrumental y una infraestructura deficiente para llevar a cabo la investigación básica, con profesores mal pagados y desmoralizados, estudiantes descontentos y expuestos a un futuro laboral incierto, etc.

El diagnóstico es en parte verdadero y en parte no, ya que oculta la actividad que aún se lleva a cabo (casi con exclusividad) en algunos segmentos de *excelencia científica* de las instituciones públicas de nivel superior. Pero además, permite reconocer que las expectativas de los familiares y de los estudiantes, de los profesores y los investigadores universitarios no están satisfechas.

La crisis que afecta el tradicional modelo de relación entre el Estado, la sociedad y las universidades se ha vuelto más aguda por el paradójico efecto del renacimiento de los regímenes democráticos. La democracia terminó con la presencia del Estado-policial en la enseñanza superior,

restituyó la autonomía y la libertad para investigar, enseñar y comunicar sin restituir la relación de patronazgo universitario de parte del Estado ni la tradicional base de sustentación económico-política.

I. Las novedades de la década

La educación superior en América Latina abarca a más de 6 millones de estudiantes inscriptos en más de 2.500 establecimientos terciarios, de los cuales egresan más de 500.000 diplomados por año y en los cuales trabajan también más de 500.000 docentes. En promedio, alrededor de 18 jóvenes de cada 100 del grupo en edad correspondiente, están cursando estudios superiores, cifra por demás significativa cuando la comparamos con los 2 de cada 100 jóvenes en edad, que cursaban hace tres décadas atrás. A esta descripción añadimos que el número de mujeres que cursan, prácticamente iguala al número de hombres en las instituciones terciarias. Cuando decimos instituciones terciarias nos referimos tanto a las universidades -que son aproximadamente 500 en la región- como a los institutos terciarios no universitarios técnicos, profesionales o de formación docente¹. Obviamente caracterizar a los sistemas de educación superior como "**complejos, diversificados y multifuncionales**" parece acertado a partir de las cifras que hemos presentado.

La polémica organizativa para garantizar niveles óptimos de calidad en la enseñanza, ha girado en torno a dos grandes modelos: el **modelo de la estructura diferenciada y jerarquizada** y el **modelo de la estructura homogénea**. El paradigma que se utiliza como punto de referencia para los sistemas diferenciados y jerarquizados es el de Estados Unidos, donde se dice que los sistemas diferenciados permiten la competencia entre instituciones por el logro de altos niveles de prestigio y excelencia a través de políticas de captación de recursos (materiales y humanos) y la evaluación sistemática de los resultados². La hipótesis de la jerarquización como garantía de la competencia y dinamismo ha sido seriamente cuestionada a partir de la evidencia según la cual, en sociedades con escasos recursos, la jerarquización no genera competencia sino que acentúa y reproduce el monopolio de algunos sectores sobre la generación y distribución de los conocimientos. Por otra parte, si bien la homogeneidad tiene sus efectos des-estimuladores respecto de la innovación y la creatividad, brinda mayores garantías de democratización y de articulación interna del sistema.

"La idea central sería garantizar una homogeneización básica a partir de un **nivel mínimo legítimo de calidad** y favorecer la diferenciación en virtud del reconocimiento de diversas formas de excelencia académica"³

Por otra parte los países de la Región enfrentan en la década de los noventa, importantes desafíos internos y externos. Los primeros se refieren a la necesidad de profundizar las democracias, alcanzar la cohesión social, la equidad y la participación de la ciudadanía. Los segun-

dos remiten a la necesidad de compatibilizar los desarrollos internos en el marco de una desigual competitividad internacional, que les permita satisfacer sus aspiraciones respecto de una "calidad de vida" más equitativa.

En las sociedades más avanzadas, una de las respuestas encontradas a los dos tipos de desafíos mencionados más arriba, consistió en concentrarse en la **producción y difusión de conocimientos**. Dentro del esquema de los mentados países, la educación en sus diversas expresiones, constituye más bien una **estrategia** diseñada para alcanzar las metas sociales fijadas previamente. Este paradigma puesto en acción por las sociedades del Norte, es el que orienta una las preocupaciones sustantivas de los organismos regionales como la CEPAL, la OREALC y la UNESCO hacia la fórmula:

"transformación productiva con equidad"

Al respecto cabe mencionar que el nuevo patrón de desarrollo derivado de la situación internacional, ha provocado un cambio en la mirada desde el enfoque tradicional del crecimiento económico. Me refiero concretamente a la "nueva teoría del crecimiento" de Robert Lucas, según la cual incorpora explícitamente la calidad y la preparación de la gente para explicar el crecimiento económico:

"No puede haber flujo de capitales de los países ricos a los pobres si el nivel del capital humano de estos es muy bajo con respecto al de los primeros. Un bajo nivel de capital humano hace que el capital físico sea menos productivo"⁴.

Sin embargo, entre las novedades de esta década podemos mencionar **la notable contradicción que se produce entre la mayor complejidad, diversidad y multifuncionalidad de los sistemas de educación superior y la menor inversión pública en educación de parte de los estados de la región**.

II. Otras novedades: las universidades públicas argentinas en cifras

La diversidad a la que aludimos en el párrafo anterior, se convierte en "heterogeneidad" cuando se trata de construir una tipología de las universidades argentinas a partir de algunas cifras. En las conclusiones de un estudio elaborado recientemente por una consultora de la CEPAL/Argentina, respecto de los gastos del total de universidades públicas para el período comprendido entre 1986 y 1990, podemos leer:

"Las universidades del **grupo A**⁵, tienen las siguientes características: a) decrecen los gastos en el período 1986-1990 a un tasa superior al promedio (con la excepción de Tucumán); b) cuentan con mayor proporción de financiamiento con recursos propios (salvo Cuyo, Rosario y Tucumán); c) poseen una mayor dependencia de los gastos en personal que el promedio (salvo Tucumán); d) el gasto por alumno y egresado es sustantivamente inferior al promedio (salvo Tucumán, Cuyo y San Juan). Las del **Grupo B**, tienen en común la característica de

poseer **comportamientos más diferenciados entre ellos respecto de los comportamientos del grupo A**; a) los decrecimientos de los gastos en el período 1986-1990 son desparejos en todas ellas; b) la proporción de financiamiento con recursos propios es en todas, inferior al promedio (salvo Nordeste); c) el costo por alumno y egresado es sustantivamente superior al promedio, con excepción de Nordeste y Mar del Plata. Las Universidades del **Grupo C**, presentan un comportamiento heterogéneo entre ellas en lo que respecta a la tasa de crecimiento para el período, y a la proporción de los gastos de personal; b) cuentan con menor proporción de financiamiento con recursos propios; c) **el gasto por alumno y egresado es sustantivamente superior (se duplica en promedio) a la media registrada por la totalidad de las universidades**"

horaria, por lo cual -en ambos casos- se abaratan los costos respecto de las instituciones de menor tamaño. Así, resulta evidente que este tipo de indicador numérico no reproduce la complejidad de la dinámica interna de las universidades, organizaciones cuya materia prima es el "conocimiento".

Uno de los aspectos que dificulta la comparación de los indicadores interuniversitarios, es la inclusión en la oferta académica de "otros niveles educativos". Con excepción de las universidades de reciente creación (Quilmes, La Matanza, Lomas de Zamora, etc), 20 de las universidades nacionales poseen colegios secundarios, primarios y/o jardín de infantes⁶.

Otro aspecto que dificulta la comparación interuniversitaria, es el "conjunto de carreras, su duración, variedad y extensión, los cursos de posgrado, las actividades de grado (seminarios, talleres, conferencias extracurriculares) y las actividades de extensión universitaria"; todo constituye un conjunto programático que varía en cada unidad académica y por lo tanto es difícil compararlo a través de indicadores que reproducen una realidad poco homogénea.

Existe, sin embargo, un denominador común originado por dos factores concurrentes: la restricción presupuestaria y el aumento de la matrícula.

En los Cuadros 1 y 2 se puede observar la disminución de los gastos universitarios por alumno⁷ durante el período comprendido entre 1980 y 1989

CUADRO 1

Gasto publico en el sector educativo nacional , 1980-1989 por alumno inscripto (en australes/1986)

NIVELES	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
ELEMENTAL	501	374	290	420	464	325	310	351	308
MEDIA	1156	1024	786	1022	1067	795	675	679	658
SUPERIOR Y UNIVERSITARIA	1121	1029	774	970	830	585	527	622	

Fuente: Gomez Marcoux G. y Vargas M. C. (1991) citado en Vargas, M.C.⁸

CUADRO 2

Evolución de los gastos por grupos de universidades (1986-1991)

	1986	1987	1988	1989	1990	1991
UNIVERSIDADES						
GRUPO A	100	132	128	89	96	77
GRUPO B	100	130	127	89	92	75
GRUPO C	100	135	131	87	96	82
TOTAL UNIVERSIDADES	100	132	128	89	95	78

Fuente: Información de Contaduría General de la Nación, citado en Vargas M. C. (1991)⁹

Del Cuadro 2 se desprende que el comportamiento de las grandes universidades (Grupo A), determina la evolución de los gastos totales de todas las universidades (Grupo B y C), y además se observa que en términos

constantes y en promedio, los gastos disminuyen un 5% anual.

El Cuadro 3 que sigue, presenta el total de alumnos de las 26 universidades nacionales entre 1986 y 1990.

CUADRO 3

Participación total de cada universidad en el número total de alumnos (en porcentajes)

	1986	1987	1988	1989	1990
UNIVERSIDADES					
BUENOS AIRES	33,5	33,4	27,7	27,0	27,0
CATAMARCA	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4
CENTRO DE BS. AS.	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7
COMAHUE	1,2	1,1	1,2	1,2	1,2
CORDOBA	10,9	10,8	11,9	11,9	12,5
CUYO	2,9	2,7	2,9	2,7	2,8
ENTRE RIOS	0,6	0,6	0,7	0,7	0,8
JUJUY	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4
LA PAMPA	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
LA PATAGONIA	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6
LA PLATA	9,2	9,7	12,0	12,1	12,7
LITORAL	2,2	2,0	2,1	2,0	2,1
LOMAS DE ZAMORA	2,6	2,2	2,5	2,9	0,0
LUJAN	0,3	0,4	0,7	0,7	1,0
MAR DEL PLATA	2,4	2,7	1,8	2,8	2,8
MISIONES	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0
NORDESTE	4,7	4,9	4,9	4,3	4,4
RIO CUARTO	0,8	0,9	0,9	1,0	1,0
ROSARIO	6,1	6,1	6,6	7,0	7,1
SALTA	1,4	1,3	1,4	1,6	1,6
SAN JUAN	1,3	1,2	1,2	1,2	1,2
SAN LUIS	1,1	1,0	1,1	1,1	1,0
SANTIAGO DELESTERO	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
SUR	0,9	0,8	0,9	0,9	1,1
TECNOLOGICA	8,6	8,9	9,4	8,8	9,5
TUCUMAN	4,8	4,8	5,2	5,1	5,2
TOTALES	100,0	100,0	100,0	100,0	100,00

FUENTE: elaborado en base a información del Ministerio de Educación y Justicia, Dirección Nacional de Asuntos Universitarios, Agosto 1991, VARGAS, M.C (1991)¹⁰

De acuerdo a los porcentajes presentados, las agruparemos en cuatro categorías -no coincidentes con los grupos A, B y C propuestos por el estudio de la CEPAL- elaboradas en función del **tamaño de la población estudiantil que concurre a cada una de las universidades.**

La primer categoría, aquí denominada *Universidad Mega*, está constituida exclusivamente por la Universidad de Buenos Aires que concentra la tercera parte del total de alumnos (representado por un porcentual que oscila entre el 33,5% en 1986 y un 27% en 1990); la segunda categoría *Universidades Grandes*, está integrada por la Universidad

de La Plata, de Córdoba y la Tecnológica (el porcentual oscila entre el 13% y el 10% del total de alumnos); la tercer categoría *Universidades Medianas*, está constituida por la Universidad de Rosario, de Tucumán y del Nordeste (representadas en 1990 por el 7%, el 5% y el 4,5% de los alumnos del sistema, respectivamente); por último la cuarta categoría y la más numerosa corresponde a las *Universidades Chicas*, integrada por Cuyo, Mar del Plata (3% ambas), el Litoral (2 %) y las 16 universidades restantes del país (cuyo porcentual de alumnos para el año 1990 oscila entre 1 y 0% del total).

CUADRO 4

Participación de cada Universidad en el número total de egresados (en porcentajes)

	1986	1987	1988	1989
UNIVERSIDADES				
BUENOS AIRES	32,5	35,9	40,3	43,6
CATAMARCA	0,2	0,3	0,6	0,2
CENTRO DE BS. AS.	1,0	1,0	0,9	0,9
COMAHUE	1,0	0,6	0,9	1,2
CORDOBA	13,9	14,9	16,7	13,1
CUYO	3,2	3,0	2,9	2,8
ENTRE RIOS	0,7	1,0	0,6	0,6

JUJUY	0,1	0,1	0,1	0,0
LA PAMPA	0,7	0,6	0,6	0,6
LA PATAGONIA	0,2	0,2	0,3	0,3
LA PLATA	10,7	10,1	10,3	9,9
LITORAL	2,5	2,3	2,2	2,1
LOMAS DE ZAMORA	2,5	1,0	0,0	0,0
LUJAN	0,0	0,0	0,0	0,2
MAR DEL PLATA	1,4	2,0	1,2	1,2
MISIONES	0,7	0,6	0,6	0,6
NORDESTE	4,2	4,7	4,1	3,7
RIO CUARTO	1,4	1,3	0,9	0,9
ROSARIO	5,7	5,7	5,1	4,9
SALTA	4,2	0,6	0,6	0,6
SAN JUAN	0,7	1,0	0,9	1,2
SAN LUIS	1,0	1,3	0,9	1,2
SANTIAGO DEL ESTERO	0,2	0,2	0,1	0,2
SUR	1,4	1,7	1,2	1,2
TECNOLOGICA	3,9	4,7	3,5	4,6
TUCUMAN	5,0	4,0	3,2	3,1
TOTALES	100,0	100,0	100,0	100,0

FUENTE: elaboración en base a información del MEJ Dirección Nacional de Asuntos Universitarios, Agosto 1991, VARGAS, M.C.(1991)¹¹

Si se compara el Cuadro 3 con el Cuadro 4, se puede observar cierta consistencia entre la participación de las universidades nacionales en el total de alumnos expresada en porcentajes, con respecto al porcentaje de graduados. La *Universidad Mega* del Cuadro 3 -la Universidad de Buenos Aires- también lo es respecto del porcentaje de graduados, cuya participación en el total de egresados del sistema es del 43%. Le siguen en orden decreciente, las *Universidades Grandes*: Universidad de Córdoba y Universidad de La Plata con un 13% y un 10% de los graduados respectivamente; y luego las *Universidades Medianas*: se incluye en este grupo la Universidad Tecnológica con un 5%, Rosario también con un 5% de los egresados del sistema, la del Nordeste con un 4%, y la de Tucumán con el 3%.

Las 19 universidades restantes que integran el conjunto de universidades nacionales, participan en el número total de egresados con un 1 al 0%.

Parece oportuno a esta altura de las "novedades cuantitativas de este último quinquenio", presentar algunas reflexiones como producto de las cifras incluidas en este apartado. En primer lugar, los comportamientos diferenciados y heterogéneos de las universidades dificultan cualquier generalización que pretenda explicar "conductas tipo". En segundo lugar, aún cuando el "tamaño de las universidades" se constituye en la variable más fuerte respecto de su incidencia en los resultados cuantitativos, ningún indicador aquí presentado puede ser considerado como reflejo de "eficiencia en la gestión institucional" o de "mayor calidad en la oferta de los servicios". En tercero y último lugar el problema de la diversidad de datos (en ocasiones contradictorios) entre las fuentes de información sobre las estadísticas universitarias, vuelve poco confiable cualquier intento de generalización estadística para reconocer estilos de gestión ligados a procesos más cualitativos.

III. Evaluación de la calidad educativa en América Latina y Argentina: ¿un problema propio o importado?

Por razones de prestigio académico derivado de una serie de premisas del nuevo orden internacional en construcción, hoy en día el análisis de la "dependencia" aplicado a las ciencias sociales se encuentra en desuso. Pese a ello, resulta muy sugerente desde una perspectiva cronológica, señalar los tiempos en los que fueron apareciendo discursos y preocupaciones en nuestra región a posteriori de su presencia en los países del norte.

La introducción del problema de la evaluación en el contexto de la enseñanza superior en América Latina es bastante novedosa en comparación con el contexto norteamericano. De cualquier modo, la introducción de procesos evaluativos en los diversos contextos implica alterar las divisiones tradicionales de poder entre los ministerios y las universidades, entre los órganos de dirección centrales y las unidades académicas al interior de las instituciones y el papel de los órganos intermediarios y de representación colectiva de las instituciones académicas. En todos los casos, se puede observar -a pesar de las diferencias- una tendencia común: **el reforzamiento del papel de las administraciones centrales de las universidades**, colocando límites a la tradición de autonomía plena de las unidades académicas (facultades y escuelas especialmente).

Las diferencias en los estilos de los procesos evaluativos de los sistemas de educación superior en el mundo, no obedecen exclusivamente a la diferencia entre los contextos históricos, también existen deferencias ideológicas. Como observa Guy Neave:

"La nueva fase de evaluación que recorre Europa, se debe en gran parte a la masificación de la educación superior que pone a la orden del día la necesidad de

proporcionar una educación más ajustada a las demandas de un mercado de trabajo en mutación, cosa que las universidades tradicionales -aún las de mayor excelencia- no estaban acostumbradas a hacerlo. Esta urgencia corre el riesgo de ser traducida -como en el caso de Inglaterra- en una valorización extrema de la lógica empresarial y del mercado”¹².

Llevada a los límites, esta orientación amenaza la posibilidad de los universitarios de continuar su trabajo académico o investigación, o que pierdan a mediano plazo su competencia como centros de formación profesional. A esta situación se añade el posible abandono o deterioro de los campos de conocimiento sin valor de mercado más inmediato, pero fundamentales para el mantenimiento de la calidad del sistema educativo en todos sus niveles, y de la calidad de vida en general .

En Argentina, el análisis del deterioro de la calidad del sistema educativo asociada con el problema de la cantidad (masivo) y la esfera de los público-privado, se ha desarrollado con mayor nitidez entrada ya la segunda mitad de la década del ochenta.

Ya para 1987, la obra de Juan Carlos Tedesco *El Desafío Educativo: Calidad y Democracia*, llevó a un importante número de lectores (docentes del sistema, investigadores,

funcionarios, estudiantes, etc) una idea clave: tener en cuenta el problema de la calidad -otrora identificado con propuestas tecnocrático-modernizantes- a la vez que mantener los principios democráticos de la enseñanza superior.

Los términos que comenzaron a estar presente en los discursos de parte de “los unos y otros” vinculados con el deterioro de la calidad educativa fueron la “devaluación de las credenciales, la pérdida del sentido de la socialización política, la pérdida de excelencia académica asociada generalmente con la masificación, la diferenciación institucional -producida como respuesta a la masificación o expansión cuantitativa del nivel- que generó según algunos, una verdadera segmentación institucional, etc. A partir de entonces comenzó a considerarse uno de los desafíos de las políticas educativas del nivel superior de los noventa, resolver la aparente contradicción entre la masividad de las universidades latinoamericanas y la excelencia respecto del cumplimiento de sus funciones.

IV. Los factores que sustentan la necesidad de cambios en la educación superior, que a su vez, justifican la necesidad de planear los procesos de evaluación

Uno de los factores que implica la necesidad de cambiar el estilo tradicional de las universidades, es el *contraste entre el crecimiento continuo de los costos de la enseñanza superior y el agotamiento de las posibilidades de atención de parte de los gobiernos nacionales*. El crecimiento de los costos se explica, en parte, por el aumento de los estudiantes y de los profesores como por los costos crecientes de instalaciones y equipamientos educa-

tivos y de investigación. Existen otras variables propias de cada contexto nacional de los respectivos países de la región, que inciden en el crecimiento de los costos mencionados y que están asociadas a las coyunturas económicas de las distintas gestiones gubernamentales. Lo cierto es que tanto la crisis fiscal del gobierno nacional como la del gobierno provincial -o local- sumada a la falta de incremento del presupuesto educativo en ambas jurisdicciones, constituyen una antinomia imposible



de resolver a través de estrategias gremiales exclusivamente

El *mito de la validez nacional del diploma*, constituye otro factor que condiciona el funcionamiento de la totalidad del sistema de enseñanza superior. Sabemos que la proliferación de ciertas profesiones y la propia dinámica del mercado de trabajo en función de los cambios tecnológicos sucesivos, han producido la mentada “devaluación de las credenciales educativas” (TEDESCO, 1987). Los diplomas en este contexto, como moneda genérica, pierden su valor de mercado y se valorizan los diplomas de instituciones específicas de alto prestigio (apelación constante de las nuevas universidades privadas). Del mismo modo, los sectores más dinámicos de la economía valorizan además las habilidades específicas que las personas poseen, (tales como el conocimiento de una lengua extranjera, el empleo de conceptos matemáticos y formales, la capacidad de relacionarse con el público, la iniciativa y la creatividad, etc.) cuya vinculación con los diplomas de uno u otro tipo se vuelve cada vez más dudosa. La Unión Industrial Argentina constituye un ejemplo, cuando en

1988 llevó adelante un “Estudio sobre la oferta y la demanda laboral de graduados universitarios en la Argentina”, elaborado para la UIA por el Instituto Gallup de la Argentina. Entre las conclusiones del mentado estudio, aparecen:

“En la era de la tecnología y del permanente avance del conocimiento, los países desarrollados y los que pretenden llegar a serlo actúan decididamente para mejorar la capacitación intelectual y técnica de amplios sectores de su población. Mientras esto sucede en el mundo, en contraposición, la escuela argentina transmite conocimientos obsoletos y lo que es más grave aún, actitudes y valores negativos que dificultan el progreso personal y de la comunidad. Esta es la educación que lamentablemente reciben, en nuestro país, las sucesivas generaciones de obreros, empleados, técnicos y profesionales de todos los niveles”.

La segunda parte del estudio se refiere a los resultados de una encuesta aplicada a una muestra representativa de 300 empresas en cobertura del total del país. Los resultados fueron:

1. la mayoría de las empresas sostienen que existe sobreoferta de profesionales principalmente de contadores, ingenieros, abogados, arquitectos y médicos;

2. existe una opinión muy crítica de la forma en que el sistema educativo prepara a los estudiantes universitarios para desarrollar su profesión en el ámbito laboral. El 62% del total de la industria la considera **regular, mala o muy mala**;

3. las empresas con más de 100 empleados sostienen mayoritariamente que cuentan con graduados universitarios que realizan tareas que no tienen que ver con su profesión específica o que requieren un menor nivel de capacitación que el derivado de su título; y

4. existe una gran desvinculación entre la universidad y la empresa. Ello se ve como preocupante y hay voluntad y demanda de cambio de esta situación (UIA, 1988).

Obviamente estas descripciones obedecen a la lógica del mercado y como hemos señalado más arriba, no debe ser la única lógica que oriente el rumbo de las decisiones universitarias aunque sí debe ser tenida en cuenta, como parte de los procesos evaluativos institucionales. Devolver la credibilidad a las credenciales de las universidades públicas, parece convertirse en una misión prioritaria en nuestros días.

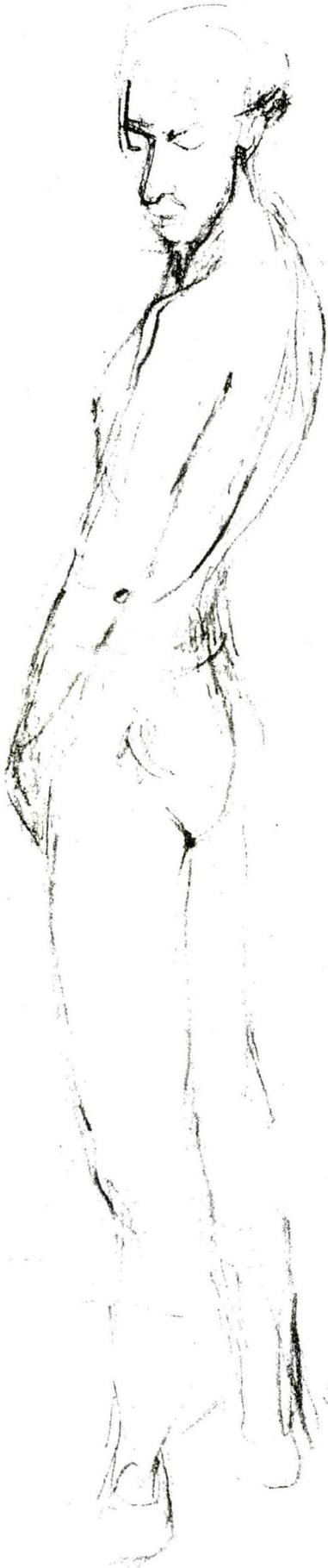
En el análisis de la encuesta de la UIA, se ha asociado el deterioro de la calidad educativa en forma unicausal con la expansión cuantitativa del sistema, y específicamente, con la masificación. Es cierto que dicho fenómeno afectó notoriamente las grandes universidades donde se concentró buena parte del acceso, y al mismo tiempo, donde se perciben las mayores restricciones presupuestarias. Sin embargo se **ha podido apreciar que una visión basada exclusivamente en el tamaño de las instituciones no explica la totalidad del problema**. Existen diversos elementos asociados con el deterioro cualitativo de la oferta académica de las instituciones universitarias que deberían ser tomados en cuenta para la elaboración de un diagnóstico

más certero. Dos de los aspectos involucrados en el deterioro de la calidad tienen que ver con los **tipos de experiencia curriculares y los posgrados**, que se le ofrecen al estudiante desde el punto de vista del conocimiento. La creciente disociación entre investigación y docencia, es en primer lugar, expresión de un fenómeno general de ruptura del monopolio de la universidad como espacio de creación de conocimientos. En parte por las condiciones institucionales (falta de recursos, etc.) y en parte por la relación cada vez más intensa entre ciencia y tecnología (laboratorios de las empresas, institutos de investigación financiados por fundaciones privadas, institutos sostenidos por Consejos Nacionales de Investigación, etc.). Este fenómeno se observa más intensamente en el último lustro, a través de la notoria separación entre el circuito de producción de conocimientos y el circuito de distribución.

Un tercer factor se relaciona con la *ampliación de la gama de servicios que la sociedad tiende a exigir cada vez más de las instituciones universitarias*. Además de las actividades tradicionales de investigación y enseñanza, las universidades localizadas en zonas urbanas tienden a asumir un número de actividades que difícilmente caben en el término “extensión”, las cuales incluyen desde convenios de transferencia tecnológica a las empresas hasta cursos de perfeccionamiento a distancia para profesores de distintos niveles del sistema.

Un cuarto factor, cuya descripción está directamente vinculada a la anterior, tiene que ver con la *multifuncionalidad* que caracteriza a las instituciones universitarias actuales. Las universidades de hoy desarrollan diversas actividades, las cuales demandan la multiperspectividad en la mirada de quienes gestionan y/o administran la dinámica global institucional. Por una lado, cumplir su cometido tradicional de formación de profesionales, promover la igualdad de oportunidades educativas abriendo el acceso a la enseñanza universitaria a los grupos tradicionalmente excluidos del circuito; además contribuir a ampliar las fronteras del conocimiento mediante un tipo de investigación original; por otra parte, ponerse al servicio del desarrollo económico a través de convenios de asistencia técnica que beneficie la industria y el comercio nacional; y por último, permitir que diferentes sectores, actores e intereses participen de modo colegiado en su administración. De la simple enumeración de estas misiones-funciones, se percibe la dificultad para compatibilizar algunas de ellas como por ejemplo, la competencia y la calidad con la participación, o la igualdad con la calidad. Se torna complejo organizar proyectos de investigación dentro de estrechos límites administrativos creados para programas o cursos que satisfagan exclusivamente la explosión del número de alumnos. Otro ejemplo, consiste en la dificultad de compatibilizar el proceso de toma de decisiones en torno a la gestión eficiente del tiempo y de la agenda de los administradores universitarios, con los tiempos que demanda el co-gobierno colegiado, etc.

Los programas universitarios deben tener en cuenta la doble tarea: por una parte preparar a los estudiantes para que generen nuevos conocimientos, por la otra, transmitir



los conocimientos ya existentes a una nueva generación de profesionales. El dilema que se presenta es entre la especialización o la cultura general. Resulta evidente que un estudio a fondo en un determinado campo genera sólidas competencias en ese campo particular, pero también lleva a una perspectiva limitada. Para resolver este conflicto, algunas instituciones han recomendado un programa obligatorio que proporcione a todos los estudiantes un marco teórico común y les de la oportunidad de comprobar cuáles son sus intereses y capacidades para una ulterior especialización. Así opinaba al respecto el Presidente de la Universidad de Harvard, James Conant en 1943, sobre “la educación general en una sociedad libre”.

“Nadie desea subestimar la importancia de estar bien informado. Pero ni siquiera una buena formación en matemáticas o en ciencias físicas y biológicas, junto con la capacidad de leer y escribir varios idiomas extranjeros bastan para proporcionar una base de educación suficiente a los ciudadanos de una nación libre”.¹³

Esta tradición tomó cuerpo en la Universidad de California en Berkeley durante los años 60, a través de la idea de “*multiversidad*” -o universidad general- que institucionalizó Clark Kerr durante su presidencia de la universidad.

V. Los límites de la evaluación

En primer lugar, los sistemas de evaluación lejos de ser una panacea o un negocio de la “tecnocracia” para resolver las actuales dificultades de la educación superior, funcionan como un espejo que no siempre refleja la imagen que esperábamos encontrar. La evaluación no constituye en sí misma la solución a los problemas sino que es el medio por el cual escogemos con qué tipo de problemas preferimos convivir.

Alba Guzmán, considera que la evaluación se “ocupa de desbrozar, lo más que se pueda, el intrincado trecho por donde se configura o no -en la práctica- el efecto de un proyecto determinado”. En consecuencia podemos afirmar, que el papel que juega la evaluación en la toma de decisiones (éticas, técnicas y políticas) orientadas al mejor funcionamiento de dicho proyecto, es determinante.

“La evaluación es un componente estructural de cada proyecto, de cada programa, de cada acción que emprendemos. La evaluación es en los proyectos lo que el color es en las cosas que lo contienen”.¹⁴

En segundo lugar, una parte importante del proceso de evaluación y discusión es la identificación de las diferentes orientaciones, propósitos y objetivos de las diversas instituciones, sectores y grupos que forman parte del sistema de educación superior. Es necesario que la evaluación, permita reconocer la diversidad y la pluralidad de objetivos e intereses que interactúan en las instituciones universitarias, y que cada cual pueda ser evaluado en función de aquello que se propuso conseguir. Un sistema de educación

superior moderno debe facilitar tanto la investigación científica, como la formación de profesores de nivel medio, la formación de médicos de alto nivel, o brindar cursos de corta duración para técnicos especializados, dar asistencia técnica a las empresas, así como la enseñanza de las artes, la producción del cuestionamiento crítico de la sociedad, a la vez que garantizar el trabajo independiente de sus profesores y alumnos.

En tercer lugar, es necesario el renacimiento de la naturaleza de “base amplia” y diversificada de las instituciones de nivel superior. La “base amplia” significa que en el piso de la estructura de los sistemas, se encuentran las facultades o escuelas, departamentos, institutos y cátedras que realizan sus actividades y concentran sus competencias. Estas bases deben participar en forma activa de la evaluación como sujetos y objetos, por lo tanto no todos pueden ser medidos con los mismos criterios. Se debe evitar que las instituciones dedicadas a la formación profesional sean comparadas con otras dedicadas a la investigación básica o con otra orientada hacia la formación docente. Cada unidad académica en función de su área de competencia (docencia, investigación, extensión o gestión) debe ser un centro de excelencia y en función de dicho parámetro debe ser evaluado.

En cuarto lugar, en las últimas tres décadas los desarrollos que se produjeron en la educación superior han amenazado la primacía de las élites que asistían a las universidades (particularmente en el occidente europeo). El crecimiento de la matrícula, permitió el acceso a las universidades a estudiantes de sectores sociales más bajos con lo cual, en muchos países, la oferta educativa descendió su nivel. Esta disminución en la calidad de la oferta académica es visible por ejemplo, en la necesidad de reclutar mayor número de profesores asistentes con perfiles profesionales inferiores de los requeridos en momentos anteriores, además del problema de los tipos curriculares y los posgrados descriptos más arriba.

En quinto lugar, a partir de la década del 60, la educación superior se ha convertido en un campo cada vez más importante de investigación orientada en gran medida a los estudios de tipo comparado, cuya producción permite sintetizar algunos de los problemas principales y tendencias. Este saber acerca de las universidades constituye un capital valioso que no debería desestimarse a la hora de tomar decisiones, teniendo en cuenta que conocer las tendencias de las universidades de la región o de los países altamente industrializados, no implica la solución inmediata de los problemas aunque sí ayuda a comprenderlos a la luz de una perspectiva trascendente de las coyunturas.

VI. Relación entre la calidad universitaria y los evaluadores externos e internos: ¿quién es responsable de qué?

Existe acuerdo generalizado respecto de que cada **institución individualmente considerada, es la principal responsable de mantener y elevar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje.** Sin embargo, los gobiernos

reconocen, además, la necesidad de que las instituciones demuestren su responsabilidad por la inversión realizada en la educación superior.

Guy Neave nos habla de la “Nueva Teología Gubernamental” la cual consiste en el desarrollo de “la calidad, la eficiencia y la iniciativa”, principios que en sí no son discutibles. El conflicto respecto de las tres ideas enunciadas, deviene de las **consecuencias operativas, legislativas y financieras para el sistema de enseñanza superior** de una nación. En ese punto el espíritu de acuerdo fraternal entre las partes, comienza a desaparecer y la nueva “ética social” no resulta tan amigable para los afectados por ella.

En estos últimos años por razones de índole presupuestaria principalmente, se ha puesto el centro del debate en torno al problema de la “evaluación de la calidad” de la educación universitaria y se ha iniciado un nuevo tipo de relación entre el Estado y las universidades (“Evaluative State o Estado evaluativo”) y la sociedad y las universidades (“ética competitiva”).

De acuerdo a Neave, debería distinguirse entre dos tipos de evaluación: *una para el mantenimiento del sistema, la otra para el cambio estratégico.* La primera, está asociada a funciones rutinarias y del presupuesto anual. Según este tipo de evaluación el Estado -*Evaluative State*- en tanto responsable de la asignación presupuestaria para las universidades, requiere el análisis de las necesidades del sistema para mantener la calidad de la enseñanza superior que permita satisfacer los objetivos propuestos por el gobierno. Al respecto, el tipo de información que demanda el Estado refiere al número de estudiantes distribuidos en diferentes disciplinas o las prioridades de investigación establecidas a nivel nacional, también demandan informes detallados del uso del dinero asignado, etc.

La *evaluación estratégica*, tiene el propósito de establecer metas a largo plazo para el sistema de educación superior y estimar en términos monetarios, los recursos, equipos y personal necesarios para llevarlas a cabo. Existen varios ejemplos de este tipo de evaluación (Gran Bretaña, Francia, Suecia, etc)¹⁵.

Ambas evaluaciones tienen en común que se realizan *a priori*, es decir establecen metas y asignan recursos con la esperanza de que estas metas y recursos influyan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo tal que el producto (número de estudiantes y calificaciones) se correspondan con las previsiones iniciales.

Una evaluación *a posteriori*, en cambio pretende averiguar hasta qué punto se han cumplido las metas globales a través de la evaluación del “producto” en vez del proceso. Desde el momento que la educación superior europea, dejó de ser elitista para atender a grupos tradicionalmente excluidos del circuito superior del sistema, la orientación de las políticas intentó responder a los principios de igualdad y justifica, en función de la adecuación de los “productos” a las exigencias de la economía nacional, y estableció una nueva finalidad de la enseñanza superior al relacionarla más que con las demandas individuales con las necesidades del “mercado”. Respecto del control y el problema de la centralización o descentralización de la

autoridad, en Holanda como en Gran Bretaña se considera que el énfasis en la evaluación de los resultados facilita que el Estado abandone el control central sobre el proceso -o sobre el modo en que las instituciones ejecutan las recomendaciones estatales-. En última instancia, se genera una mayor libertad institucional. Hay que agregar a esta descripción que las universidades en Gran Bretaña, no son corporaciones públicas ni forman parte del Estado central. Tampoco son organismos enteramente privados. Esta situación permite que el Estado tenga libertad para presionar financieramente a los departamentos (facultades), y que éstos se hayan visto obligados a buscar financiamiento extra-estatal y convocar a las industrias británicas, a modo de ejemplo.

VII. La evaluación de la calidad universitaria desde la perspectiva del análisis organizacional

En la actualidad, dos son los enfoques dominantes para estudiar el funcionamiento de los sistemas de educación superior, relativamente excluyentes entre sí y pertenecientes a dos territorios geográficos: el *análisis organizacional* y el *análisis histórico-social*. El primero se emplea preferentemente en el Estados Unidos¹⁶, en tanto que el segundo predomina en latinoamérica. El análisis organizacional se caracteriza por su énfasis internalista y sincrónico, le da prioridad al conocimiento, relevancia a los procesos micro, a la diferenciación, se preocupa por las relaciones de trabajo y el sistema de límites; en tanto el análisis histórico-social enfatiza los elementos externos y diacrónicos, le da prioridad a los actores, relevancia a los procesos macro por etapas, a las relaciones de poder y al sistema de relaciones en general¹⁷.

El enfoque organizacional, parte del reconocimiento de algunos elementos que son considerados "invariantes", los cuales le otorgan a los sistemas de educación superior su fisonomía institucional de carácter general. Estos son: **el conocimiento, los establecimientos**, y el carácter de una **"empresa educativa masiva"** (BRUNNER, 1988)¹⁸.

El carácter específico de los sistemas de educación superior, para esta teoría está centrado en la materia con que operan, es decir, *el conocimiento*. Por ello, para este enfoque interesa fundamentalmente evaluar la producción y transmisión institucionalizada de los conocimientos. Estos se organizan a través de *disciplinas*, que expresan la división y organización del trabajo intelectual de acuerdo a una estrategia racional.

Siguiendo el desarrollo de uno de los principales exponentes del paradigma organizacional de la Universidad de California, Burton Clark (1987), toma como punto de partida la **complejidad** en la configuración de los sistemas de educación superior. Las unidades que los componen son variadas y diferentes entre sí y se encuentran diferenciadas de acuerdo a la variedad organizacional que adquiere el conocimiento para su producción y transmisión. Esta caracterización debe ser tenida en cuenta cuando se trata de formular propuestas evaluativas de carácter homogéneo, que desconocen la complejidad

diferenciadora de las unidades como uno de los rasgos constitutivos.

Por otro lado el carácter masivo, transforma a las universidades en "empresas de gran escala" y las vincula necesariamente a la estructura de las profesiones y semiprofesiones y con los sectores sociales cuyos miembros demandan este servicio educacional, al decir de Habermas (1987)¹⁹: "Funciones diferentes percibidas por grupos de personas diversas en sitios institucionales distintos con pesos variados". Afirmación elocuente respecto de la heterogeneidad que gobierna las instituciones.

Los sistemas de educación superior reúnen a actores ("los académicos") que desempeñan roles específicos, los cuales ponen en marcha el proceso de producción y transmisión del conocimiento. Los alumnos son los usuarios de los servicios que brindan los establecimientos a la vez que participan de las estructuras de gobierno y funcionamiento. Los actores, generan un *sistema de creencias*, dando lugar a verdaderas "ideologías locales" que responden a la diversidad de intereses provenientes de los grupos que pugnan por el poder al interior del sistema combinados con otros externos al mismo.

En síntesis, los componentes básicos de los SES según el análisis organizacional son: los conocimientos organizados bajo la forma de disciplinas con las cuales operan los actores que se reúnen en establecimientos bajo determinados arreglos de autoridad, establecimientos que en su conjunto integran el sistema de educación superior a nivel nacional.

Las dos funciones que prioriza el enfoque organizacional respecto de los sistemas de educación superior son la producción y difusión del conocimiento. De acuerdo a ellas los dos productos o resultados finales de los sistemas son los certificados (títulos y diplomas) y las publicaciones. Estos resultados son para Brunner, "conocimientos materializados" que pueden ser evaluados a partir de lo que denomina "uso social" o aprovechamiento de los productos fuera o dentro del sistema. Es decir, los conocimientos producidos se convierten en base para la producción de los nuevos y a su vez éstos son los que se transmiten a los estudiantes. Por otro lado, los certificados otorgados constituyen la base para el reclutamiento y para la promoción del personal de producción y difusión.

Desde esta perspectiva, las dimensiones para evaluar la calidad de los SES, deben tener en cuenta ambas funciones constitutivas de la especificidad universitaria, y analizar los paradigmas científicos o el currículum de acuerdo a ellas, además de la "cultura de los académicos o la de los profesores".

Estos elementos quedan representados en el siguiente esquema:

Funciones	Producción	Difusión
Eje de los SES	Paradigmas	Curriculum
Conocimiento	Investigación	Docencia
	Autoridad académica	Autoridad pedagógica
	Publicaciones	Certificados
Producto Final	Diplomas	

El enfoque organizacional tiene una dimensión importante por cuanto brinda elementos para analizar las instituciones por dentro, y coloca el énfasis en uno de los aspectos sustantivos que toca el problema de la calidad, el conocimiento. Sin embargo, la suposición que subyace a este enfoque en cuanto a que los sistemas de educación superior son sistemas para producir y difundir conocimiento, no es una suposición históricamente verdadera.

En el caso de las universidades latinoamericanas y sobre todo argentinas, la historia devela que su función prioritaria (al menos desde el punto de vista cuantitativo) ha sido la “formación profesional”, la cual ha prevalecido al interior de las organizaciones por sobre la producción de conocimiento científico -si bien durante los años sesenta emergió esta función con mayor intensidad al punto que algunos autores hablan de la “universidad científicista”-. En cuanto a la difusión del conocimiento y su vinculación con la función “docencia”, aparece como una tarea permanente sólo interrumpida por los golpes de Estado.

Hacia una propuesta de evaluación que reconozca la tradición universitaria regional: la negociación, el conflicto y la participación de los actores

En la tradición de los estudios latinoamericanos destacan además del análisis macro-histórico, las perspectivas que acentúan la influencia de los factores externos en el desarrollo de la universidad. Están ausentes, en cambio, los análisis que toman en cuenta las modalidades de construcción del poder al interior de las instituciones, o que privilegian los procesos y elementos intra-institucionales para detectar los núcleos representativos de los estilos de trabajo y la dinámica del poder. Por esta razón consideramos relevante la propuesta de evaluación de Pedro Krotsch:

“Una mirada que permita formular un modelo de evaluación con posibilidades de incorporarse efectivamente a la práctica de los agentes y actores universitarios para lo cual se requiere comprender las modalidades de orientación de esas prácticas, formalizadas institucionalmente o no, respecto de su entorno”²⁰.

Atendiendo a los requerimientos de eficiencia del sistema en su conjunto y de cada unidad en particular los procesos de evaluación tienen que ser asumidos en primera instancia por los propios actores universitarios. El autor fundamenta que el análisis sobre las universidades desde la perspectiva de las burocracias, no resulta del todo eficaz en el caso argentino. Esto se debe a que el concepto de “autoridad” desde dicha perspectiva, opera en un contexto formal y racional; en cambio propone un análisis de la universidad desde la perspectiva del sistema político, el cual toma en cuenta “la configuración del poder en base a la negociación y al conflicto”, acorde a las prácticas universitarias argentinas. Finalmente, trae la interpretación de la institución universitaria como un “modelo organizacional anárquicamente organizado o débilmente

acoplado”. Esto significa la disolución de los objetivos en la multiplicidad de las funciones; la capacidad de las demandas -introducidas por los sujetos universitarios- para reorientar la toma de decisiones y el resultado de los procesos educativos; la escasa formalización de los saberes que sostienen los procedimientos organizacionales; la autonomía que demandan los profesionales que protagonizan la vida universitaria, reticentes a todo control que no sea el de sus pares.

“La Universidad se encuentra en una situación intermedia entre la libertad organizacional de la empresa que obedece al mandato impersonal del mercado y la sujeción reglamentaria y burocrática de la escuela. Los responsables de la organización no comandan sino que negocian, no planifican sino que adecuan recetas a la particularidad de una circunstancia determinada.” (KROTSCH, 1991).

A partir de lo expuesto, es necesario enunciar algunas características que el problema de la evaluación en sí conlleva.

En primer lugar, la evaluación no es un concepto unívoco, y en segundo lugar, es potencialmente polémico. Antes de entrar a considerar la selección y/o construcción de herramientas metodológicas de evaluación, es necesario responder dos interrogantes clave:

- ¿qué significa evaluar la calidad de la universidad?²¹
- ¿qué entendemos por los términos “evaluación y calidad”?

Resulta indispensable partir de la contextualización del origen y el sentido histórico de la demanda por la evaluación, aún cuando surja del seno mismo de las instituciones educativas. Al hacerlo, superamos la concepción de la evaluación como mera tarea técnica de utilización o creación de instrumentos de medición. Nos ubicamos en una concepción de evaluación que supone la participación de los sujetos tanto en el diagnóstico como en el análisis del proceso total. La evaluación, además debe resultar *pertinente*, entendiendo por pertinencia el equilibrio inestable entre la función o las funciones consideradas fundamentales y las coyunturales²².

Hoy -como en la década del desarrollismo tecnocrático- se pone el énfasis en la evaluación de la función utilitaria asociada a una concepción profesionalista y se desmerece el equilibrio y la relevancia de la función social y sociopolítica. Por eso partimos del concepto del “planeamiento para la evaluación de la calidad” a partir del reconocimiento de las características propias de la naturaleza de la organización universitaria, su complejidad, sus estructuras de poder y autoridad ligadas a formas de gobierno y por lo tanto a factores de gobernabilidad, que llevan al reconocimiento del conflicto y de los intereses diversos de los actores involucrados. En suma, la evaluación de calidad es parte integrante del planeamiento estratégico.

A esta altura de los comentarios, surgen otras preguntas que deberíamos responder:

- la calidad ¿debe medirse sólo en base a la *excelencia*

académica, o ésta debe conjugarse con el criterio de relevancia social de las actividades universitarias?

- evaluar la calidad, ¿significa fundamentalmente “controlar” o es una tarea permanente e intrínseca a la actividad universitaria?

Según Casaliz, evaluar la calidad universitaria consiste en la búsqueda de un “equilibrio móvil” entre las exigencias de la ciencia, las posibilidades y recursos internos y las necesidades externas del entorno. Así planteada, la calidad de la educación superior tiene dos componentes:

- el primero, el acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia o una disciplina que es lo que normalmente se denomina excelencia y constituye la calidad “intrínseca” en la medida en que se pueden fijar patrones objetivos, dado cierto momento histórico;

- el segundo componente, es la “pertinencia social” o sea la correlación con las necesidades del medio en aras del desarrollo del país.

La calidad de la universidad se asocia al problema de la eficacia social y científica del sistema, está vinculada a las necesidades del país y del progreso científico.

Esto torna urgente la definición del marco valorativo común, aunque amplio, dentro del cual es entendida la eficacia y la relación educación-economía y educación-sociedad.

Finalmente, entendemos por evaluación de la calidad universitaria, en el marco del planeamiento estratégico²³:

1. una práctica sistemática, institucional y permanente de la universidad, que permite detectar los nudos problemáticos (déficit y dificultades) y los aspectos positivos en materia académica, administrativa, recursos físicos y técnicos, para mejorar la gestión institucional en el ejercicio de la tarea de conducción y en el logro de las metas organizacionales;

2. su objeto de análisis es múltiple, está constituido por las metas, los procesos, los productos y el impacto que

dichos procesos y productos tienen en la sociedad; involucra las cinco funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, servicios y gestión; facilita la comparación de la realidad con las metas planeadas, así como promueve el análisis prospectivo y la generación de proyectos alternativos;

3. los protagonistas de la evaluación son los actores involucrados no sólo en el momento del diagnóstico sino

también en la interpretación de la información, en el diseño de las políticas prospectivas, por lo que el proceso debe tener en cuenta tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos;

4. forma parte de las actividades fundamentales de la gestión académica y administrativa, e implica la reflexión permanente sobre la propia actividad de gestión;

5. los fines de la evaluación deben orientarse hacia la satisfacción de los propósitos específicos de las instituciones universitarias, teniendo en cuenta las nociones de conflicto y negociación que enmarcan el proceso de la toma de decisiones consensuadas y colegiadas;

6. el alcance de la evaluación está condicionada por el contexto institucional parti-

cular -su historia y tradición- y por el contexto social en la que está inmersa,

La evaluación de la calidad se convierte en una herramienta de transformación de las prácticas educativas universitarias, en la medida en que se tengan en cuenta los pasos descritos más arriba, no porque estén considerados como “receta infalible” sino por el carácter dinámico, histórico y participativo que subyace a las características enunciadas.

Vale la pena aclarar que el proceso de evaluación de la calidad universitaria y el modo de conceptualizar dicho proceso asociado a la metodología que se emplee, es complejo, variado, y múltiple. **Aquí nos limitamos a proponer algunas consideraciones muy generales, aunque necesarias, para que los expertos en evaluación y los**



actores sujetos de la evaluación, puedan tener un código en común como punto de partida.

Notas bibliográficas

¹ Estos datos están citados en: BRUNNER, José Joaquín (1990) "Universidad Sociedad y Estado en los '90", en: *Nueva Sociedad*, No 107, Caracas Venezuela, pp. 70-77

² Véase: TEDESCO, Juan Carlos & BLUMENTHAL, Hans (1986) "Desafíos y problemas de la educación superior en América Latina", en: *La Juventud Universitaria en América Latina*, CRESALC UNESCO ILDIS, Caracas, pp. 9-28

³ TEDESCO, Juan Carlos & BLUMENTHAL, Hans (1986) ob. cit. p. 25

⁴ LUCAS, Robert, (1988) "On The Mechanics of Economic Development", en: *Journal of Monetary Economics*, 22, citado en: TEDESCO, J. C. (1992) "Nuevas Estrategias de cambio Educativo en América Latina", en: OREAL/UNESCO, *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, Santiago de Chile, N° 28, p. 9

⁵ Las universidades fueron clasificadas en tres grupos, en función de sus gastos totales, de cualquier modo la dispersión es muy grande y las situaciones muy diversas. El **grupo A** corresponde a las universidades más grandes que superan los 20 millones de dólares de gastos generales en el año 1990. Estas son: Buenos Aires, Córdoba, Tucumán, Tecnológica, Rosario, La Plata, Cuyo y San Juan (la UBA por ejemplo tiene un gasto aproximado de 133 millones de dólares); el **Grupo B** está integrado por las universidades que tienen un gasto entre 10 y 20 millones de dólares anuales: Universidad del Nordeste, Litoral, San Luis, Comahue, Sur, Patagonia, Mar del Plata y Misiones; el **Grupo C** está integrado por las universidades cuyo gasto es inferior a los 10 millones de dólares por año: Salta, Río Cuarto, Centro de Buenos Aires, La Pampa, Entre Ríos, Catamarca, Lomas de Zamora, Luján, Santiago del Estero, Jujuy, Formosa, Quilmes y La Matanza.

⁶ Las universidades que tienen colegios secundarios exclusivamente, son: Universidad de Buenos Aires, Córdoba, Jujuy, Nordeste, Patagonia, Rosario, La Pampa y Santiago del Estero; las que tienen colegios secundarios y primarios: Universidad de San Juan, San Luis y Santiago del Estero; las que poseen colegios secundarios y jardines de infantes: Universidad de Catamarca, Cuyo, Río Cuarto, Sur; la que tiene sólo Jardín de Infantes, Universidad del Centro de Buenos Aires; y por último la única universidad que posee los cuatro niveles de enseñanza, es la Universidad de La Plata.

⁷ Este indicador incluye como "matriculados universitarios" a los estudiantes de otros niveles que puede tener cada universidad, por lo tanto puede producir distorsiones.

⁸ VARGAS, M. C., (1991) ob. cit. p. 4

⁹ VARGAS, M. C., (1991) ob. cit. p. 4

¹⁰ VARGAS, M. C., (1991) op. cit. "Apéndice estadístico", **Cuadro: A.12**

¹¹ VARGAS, M. C., (1991) op. cit. "Apéndice estadístico", **Cuadro: A.13**

¹² NEAVE GUY (1991) "Sobre el desarrollo de la calidad, la eficiencia y la iniciativa: un resumen de las tendencias recientes de la enseñanza superior en Europa occidental, 1986-88", en: DE MIGUEL, MARIO (compilador) *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*, Madrid

¹³ HUSEN TORSTEN (1991) "El concepto de universidad: nuevas funciones, la crisis actual y los retos para el futuro", en *Perspectivas de la UNESCO*, N° 78, Vol. 2, p.

¹⁴ GUZMÁN, Alba (1992) "Abriendo la caja negra de la evaluación", *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*, N° 3, CIES/CONAEVA, México, p. 1

¹⁵ Si se desea ampliar la información sobre los casos internacionales que llevaron a cabo ambos tipos de evaluación, véase NEAVE, GUY, op. cit. p. 20-23.

¹⁶ Las obras que mejor ejemplifican este enfoque son las de Burton Clark y Daniel Levy. Véase: CLARK, Burton (1983) *The Higher Education System*, University of California Press, Los Angeles; CLARK, B. (1984) (Ed.) *Perspectives on Higher Education* University of California Press, Los Angeles; CLARK, B. (1987) (Ed.) *The Academic Profession: National Disciplinary and Institutional Settings*, University of California Press, Los Angeles, Berkeley; CLARK, B. (1987) *The Problem of Complexity in Modern Higher Education*, Comparative Higher Education Research Group, Working Paper # 9, University of California Press; y LEVY, Daniel (1980) *Universities and Government in Mexico*, Praeger, New York; LEVY, D., (1986) *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*, The University of Chicago Press, Chicago

¹⁷ BRUNNER, J. (1988) op. cit. p.17

¹⁸ BRUNNER, J. (1988) *Notas para una Teoría del cambio en los sistemas de educación superior*, Documento de Trabajo, N° 381, FLACSO, Chile

¹⁹ HABERMAS, Jürgen, (1987) "La Idea de la Universidad-proceso de aprendizaje", *Sociológica*, México año 2, N° 5

²⁰ KROTSCH, Pedro (1991) *La Problemática de la Evaluación en un Contexto de Gobierno Universitario Fuertemente Plural*, Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, mimeo.

²¹ Díaz Barriga sostiene que la expresión "calidad de la educación", en numerosas oportunidades ha sido asociada con la perspectiva de la cantidad. Este es el caso cuando se la analiza, en relación con el número de ingresos y egresos del sistema. Obviamente la calidad no puede reducirse a la cantidad, entre otras razones porque podría darse el paradójico caso de aumentar el porcentaje de individuos egresados, por haber completado el ciclo escolar mediante el procedimiento de reducir los niveles de exigencia de los mismos. Este enfoque se encuentra usualmente unido al análisis que relaciona costo/beneficio, inversión/producción, denominado también "enfoque economicista."

²² Para distinguir la o las funciones fundamentales, resulta necesario explicitar el mandato fundacional *-la tradición-*, que está operando en la conciencia histórica de los actores universitarios. Develar la *tradición institucional* constituye un paso necesario para configurar la "nueva" orientación sin desestimar la historia que la vincula al presente. Al respecto puede consultarse: MOLLIS, M. "Universitarios y universidades en la Historia", *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, Ediciones de la Universidad de Salamanca, Salamanca, España (en prensa).

²³ Se puede encontrar una variada y fundamentada explicación para cada una de las características que enunciamos y otras que no hemos considerado, en algunas de las ponencias presentadas al *Primer Encuentro Interuniversitario Nacional sobre Evaluación de Calidad*, Universidad Nacional de Salta, del 3 al 5 de Junio de 1991, y al *Segundo Encuentro Universitario Calidad y Evaluación de la Educación Superior*, Universidad Nacional de Rosario, 11 al 13 de noviembre de 1992, véase especialmente el trabajo de: ALVAREZ, Sonia (1992) "Evaluación de la calidad como alternativa para la transformación de las universidades. El caso de la Argentina".