

¿QUE EVALUAR EN EL SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR?*

Josu Landa Goyogana **

1. ¿Qué es primero?, ¿Por dónde empezar? Estas parecen ser preguntas obligatorias de cara al impulso de cualquier proceso político social, y la planificación (P) y la evaluación (E) respectivas no deberían ni podrían, en rigor, dejar de hacerlas. Sin embargo, difícilmente podrá asegurarse que las iniciativas de P y E habidas en México se han sustentado en una respuesta valiente a todo lo que comportan tales interrogantes. En el caso concreto de la E, bastará con dedicar un mínimo de atención a lo sucedido básicamente desde 1984,¹ para dudar de que tales preguntas hayan estado realmente en el origen de las múltiples experiencias evaluativas o cuasi-evaluativas de que se tiene noticia y para sospechar, mas bien, que han sido soslayadas por una tendencia “automática” a pensar que el verdadero principio de todo sera la elaboración de las listas de criterios, variables e indicadores. Tal tendencia concuerda, por lo demás, con la idea de que la E, bien sea de la estructura global de la educación superior (ES) o de alguno de sus componentes, consistirá en la “aplicación” de tales “herramientas” al ámbito de la realidad correspondiente.

Una considerable cantidad de errores y experiencias fallidas, principalmente desde el año mencionado, tanto a escala institucional como general, debería de haber bastado para suscitar la conciencia de que la preocupación por lo meramente técnico no puede estar por encima de lo primordial, esto es, la generación de las condiciones políticas de todo proceso evaluativo. Pero a juzgar por lo que han sido los primeros pasos dados por la CONAEVA (Comisión Nacional de Evaluación) y también la ANUIES, no es eso precisamente lo que ha sucedido. Al contrario, en 1990 las preguntas que parecen fundamentales han sido preferidas de nuevo, en favor de una respuesta unilateralmente técnica, que lleva implícita toda una carga ideológica epistemológica, con una evidente vocación de fracaso.

2. La expresión (no exenta de cierta vaguedad) crear las condiciones políticas del proceso evaluativo aparece como la respuesta más razonable a la pregunta ¿por dónde empezar? En el terreno operativo, tal expresión debe traducirse en la exigencia de organizar el proceso. Y organizar el proceso equivale a decir establecer una relación adecuada entre los sujetos evaluadores y los recursos y el tiempo disponible, conforme a las finalidades del caso y a las peculiaridades de la realidad objeto de E. No se puede negar a todas estas formulaciones un evidente déficit de precisión. Pero tampoco se puede desconocer que dicho déficit es insuperable en el terreno del lenguaje y que su verdadera superación se dará en el ámbito de la práctica y la técnica, de acuerdo con dispositivos estratégicos dinámicos y apropiados, toda vez que no hay recetas posibles para concretar orientaciones político organizativas. Tales dispositivos tendrán que ajustarse a las condiciones de la realidad por evaluar, sin que ello suponga negar el recurso a algunas orientaciones de validez general.

Se podrá observar que los procesos evaluativos incoados en el presente año han ejecutado una directriz de esa clase, toda vez que se constituyó la CONAEVA y se exhortó a las instituciones a conformar sus correspondientes comisiones de evaluación. Sin embargo, el problema del modo con que se ha cubierto tal requisito organizativo primario es su evidente superficialidad, su excesivo apego a la formalidad y su restricción a sectores limitados de sujetos potenciales de las acciones evaluativas. ¿Se trata de fallas atribuidas a voluntades intencionadas en tal sentido? No. Se está hablando, más exactamente, de consecuencias de una carencia situable ahora en otro orden: el ontológico epistemológico.

* Los conceptos emitidos en la presente ponencia son estrictamente personales no constituyen la postura oficial de ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Nacional).

** Asesor de Planeación de la ANUIES.

¹ Año en el que se posibilita la condensación político-técnica de intentos y empresas evaluadoras de diverso alcance, signo, procedencia e intención (desde, por lo menos, 1970) y la consiguiente apertura de una nueva etapa de la E, con base en el texto titulado la evaluación de la Educación Superior en México, suscrito por la ANUIES.

Lo que se acaba de señalar es algo que amerita explicación. Parece correcto afirmar que lo primero, en punto a E, organizar el proceso conforme a las características de la realidad; pero esta expresión exige aclarar cómo debemos entender aquí la noción de realidad. Ahora bien, esto plantea otro problema: ¿cómo podemos hablar de la realidad de referencia, si precisamente se trata de conocer como es ésta? De modo, pues, que aparece aquí el siguiente problema: para comprender y valorar la ES se impone organizar un proceso ad hoc, apegado a su constitución, naturaleza y atributos más importantes; pero, en rigor, no sería posible tal acoplamiento, porque habría que conocer primero cuáles son esa constitución, esa naturaleza y esos atributos. Así, pues, lo que aparece como requisito primario parece ser resultado y viceversa. La solución a este problema vendrá dada por la asunción de, por lo menos, las siguientes premisas complementarias:

- a) no es pensable un proceso de E que arranque de un grado cero del conocimiento acerca de las realidades institucionales. Es decir, hay suficiente conocimiento acumulado y en generación permanente acerca de las instituciones de educación superior (IES), como para tener representaciones primarias y aproximativas, que permitan concebir determinados dispositivos organizativos y, a partir de ello, la producción metódica de los conocimientos deseados.
- b) es posible y necesario proceder a constituir el objeto de la E, desde tales representaciones iniciales y de los dispositivos organizativos que se creen al respecto.

De lo anterior se desprende que la respuesta a la pregunta ¿por dónde empezar?, no es sólo organizar el proceso evaluativo, sino que esta iniciativa debe ir acompañada de otra en orden ontológico-epistemológico, consistente en constituir el objeto de la E con base en el conocimiento ya producido. Así, pues, a la acción de organizar las condiciones políticas-técnicas del proceso deberá acompañarle la acción de “organizar” la realidad, para mejor comprenderla y valorarla.

3. Ahora bien, sólo podremos constituir el objeto de la E, si respondemos la pregunta acerca de qué evaluar en la ES. Este es el problema epistemológico fundamental, a la hora de emprender la E. Sin embargo, su importancia no se corresponde con los esfuerzos que se hacen por responderla adecuadamente. De hecho, es notoria la reticencia a considerar a fondo el asunto del qué, en lo tocante a E.

Generalmente, se cree que basta con dar por supuesto -sin las reflexiones y debates de rigor que se trata de comprender y valorar las funciones llamadas “sustantivas” y “adjetivas” de las instituciones de educación superior (IES). También queda sobreentendido que se impone evaluar instituciones particulares y algo que sin precisión se ha venido denominando sistema de educación superior. Los conceptos de función, institución y sistema de educación superior, tal como se vienen empleando, parecen responder a una visión demasiado superficial del objeto. Por lo demás, es muy congruente con tal superficialidad la creencia de que el manejo de grandes volúmenes de estadísticas, en la más variada forma, será suficiente para dar cuenta de una realidad representada exclusivamente del modo indicado. Se ha instaurado sólidamente la ilusión de que la reducción del mundo de la ES a abstracciones mayormente mal empleadas, como los infaltables “indicadores” y “variables” basta para producir conocimientos respetables acerca de dicha realidad. Ciertamente no se puede negar que tal forma de asumir, representarse y tratar la realidad objeto de E es válida hasta cierto punto, es decir, como una aproximación primaria. Pero se puede dudar legítimamente sobre los alcances de las verdades que nos proporciona. Y es que lo que está en juego en todo esto es la verdad acerca de la ES mexicana. Esto puede sonar hoy demasiado extraño. Puede que cunda el pasmo ante el sólo hecho de proferir la palabra ‘verdad’, vocablo que ha sido desterrado del léxico de las empresas epistemológicas, que viene padeciendo desde antaño nuestra ES. Ahora bien, tal extrañeza es justamente uno de los síntomas de la manera limitativa y errónea de acercarse a la realidad educativa que ha llegado a prevalecer. Y el acceso a la verdad no es algo que se circunscribe exclusivamente al ámbito de los resultados de un proceso epistemológico, sino que ya viene determinado, esto es, posibilitado o impedido, desde el planteamiento mismo del problema. El modo actualmente dominante de formular los problemas de arranque de la E -sobremanera el tema del ‘qué evaluar’, es decir, el asunto del objeto de E- ya es una invitación a no representarnos la realidad en referencia con la agudeza, profundidad y claridad propias de toda verdad auténtica.

4. Lo dicho en el punto anterior no debe ser entendido como un rechazo total a la estadística, en el proceso de comprensión y valoración de la ES. Debe entenderse, más bien, como una objeción a la visión pseudo-industrialista que privilegia los modos propios de diversas variantes del positivismo y el funcionalismo, que las derivaciones latinoamericanas de la Gran Teoría norteamericana entronizaron en nuestro medio. Debe entenderse, en suma, como una opción limitada de acceso a la verdad; como una posibilidad abierta a ciertas ventajas, pero también a muchas desventajas como la superficialidad y la renuencia a asumir el carácter complejo, procesual y holístico que dejan traslucir los rasgos más evidentes de la realidad de la ES. Así pues, parece conveniente inscribir los aportes del modo positivista funcionalista de hacer sociología, en el contexto de iniciativas que permitan, primero, identificar los problemas epistemológicos más auténticos y relevantes y, segundo, producir conocimientos verdaderos acerca de la ES, sentado con ello las bases para juzgar a ésta.

Hasta el presente, tal tipo de iniciativas sólo parece posible en concordancia con los supuestos ontológicos-epistemológicos propios de la Teoría de Sistemas (TS), en su sentido más puramente bertalanffyano. ¿Por qué? Porque una concepción abierta y creativa de la TS² permite abordar la abigarrada vitalidad y complejidad de la realidad de la ES, en términos de totalidad y relacionalidad; permite, asimismo, reconocer el carácter conflictivo y contradictorio de dicha realidad, incorporando el dato de la incertidumbre y la entropía; y, en definitiva, exige poner de relieve una racionalidad, tanto en términos de la dinámica de procesos de toda índole como de una finalidad de la realidad articulada sistemáticamente. Asimismo, la TS admite la posibilidad de abordar las complicaciones de sistemas autorregulados, pero dispuestos a cambiar de estado; es decir, es una teoría abierta a la posibilidad y a la necesidad de transformar los estados de los sistemas.

5. Ahora bien, no basta admitir las tesis de alcance general de la TS, para responder adecuadamente a la pregunta sobre qué evaluar. De ese modo, a lo sumo, se concluirá que el objeto de E son los sistemas educativos de nivel superior; y, atendiendo al principio de “jerarquía de sistemas”, a lo más que se llegaría sería a reconocer que, en rigor, la ES es un sistema de (sub)sistemas. Este reconocimiento sería un avance importante y permitiría superar la confusión que manifiesta la misma CONAEVA, cuando habla de una evaluación “institucional” y de una evaluación del “sistema de educación superior”. Un mínimo de congruencia exigiría considerar al SES (sistema de educación superior) como una totalidad configurada por subsistemas que a su vez contienen subsistemas, y así sucesivamente. De ese modo, cada IES debería verse esencialmente como un sistema; esto es, como un organismo social articulado como totalidad que, a su nivel, tiene la misma naturaleza y presenta características equiparables a las que ostenta el SES en su conjunto. En consecuencia, habría que hablar de algo así como de evaluación de sistemas institucionales y de una evaluación global del SES. Precisión esta que no resulta superflua, si se tiene presente que en las expresiones empleadas va, en buena medida, la representación de lo que se quiere expresar.

Pero, con lo que se acaba de decir apenas se ha dado un paso en firme. Hace falta penetrar aun más en la intrincada red de relaciones que conforma el SES. No basta con reivindicar la idea de subsistema, para constituir apropiadamente los objetos concretos de E. Como subsistema es un concepto relativo, inmediatamente remite a un continente de referencia que lo engloba. Por eso, al hablar de subsistema, se puede pensar legítimamente en subsistemas “horizontales” como son las funciones determinantes de todo sistema institucional. Es decir, la docencia puede ser vista como subsistema y, así, todas las demás funciones determinantes de la vida institucional. Pero de este modo se avanza muy poco, pues, la representación de tal clase de subsistemas implica un esfuerzo de abstracción, que de por sí se transforma en un límite serio al acceso a las verdades y certezas que se desea conocer. Pretender la comprensión de toda una “función”, como la de investigación o cualquier otra, sin considerar los procesos, actividades, relaciones e incluso personas específicas que posibilitan y realizan los resultados de que después darán cuenta las estadísticas relativas a la función de marras, supondría permanecer en el mismo rango de superficialidad que se quiere superar. Algo similar cabría decir del recurso al concepto de “subsistema”, para caracterizar a espacios estructurales como facultad, una escuela, un instituto

²Edgar Morin, en su *El método*, La naturaleza de la naturaleza, es un magnífico ejemplo en tal sentido.

o determinada dependencia administrativa o de servicios. También en tales casos sería técnicamente correcto hablar de “subsistemas”; pero dado el tamaño regular de las IES mexicanas, especialmente las universitarias, tal tipo de delimitación en el seno de la estructura del sistema supondría una vez más la necesidad de sacrificar lo más concreto de la vida institucional, en el área de las abstracciones en que debe basarse toda explicación o comprensión globales.

Se impone, por tanto, reconocer y destacar un nuevo nivel en la jerarquía de los sistemas de ES, que permita una penetración más aguda y una noción más precisa de lo que se debe evaluar. Dicho nivel será el de los “microsistemas operativos”. Después de todo, el sistema global sólo es posible en función de relaciones sociales e intersubjetivas de personas determinadas, que activan procesos concretos, en pos de fines institucionales o que, cuando menos, adquiere su sentido en el contexto de los sistemas institucionales. Pues bien, el único ámbito donde será posible una aproximación mayor a los fundamentos mismos de la dinámica del SES será el “microsistema operativos”. Convencionalmente, se designaría con tal término a todo “espació” de la estructura de cada sistema institucional (esto es, cada ES) delimitable y diferenciable por el hecho de que desempeña una función concreta y limitada, en virtud de que pone en marcha procesos específicos, con base en determinados insumos. El “microsistema operativo” es, por tanto, la unidad estructural básica del sistema institucional y sus límites vienen dados por los procesos concretos que regularmente pone en ejecución, los resultados inmediatos que prodiga y los elementos que “transforma”, en aras de obtener los resultados mencionados y de contribuir al funcionamiento global de su sistema de referencia. Así, entre los criterios de identificación de un microsistema operativo (M-SO) estarán:

- el cumplimiento de una o varias funciones diferenciadas
- la regularidad de sus procesos
- la articulación de unas relaciones sociales directas y estables, en virtud de los procesos y resultados del M-SO
- el hecho de ser el ámbito directo de pertenencia de determinadas personas interrelacionadas
- el hecho de ser referente limitado y específico de todo el sedimento histórico del sistema institucional y una “ventana” concreta de la presencia de la historia social en el seno de dicho sistema.

6. Hasta aquí se ha dado una respuesta parcial a la pregunta de qué evaluar. A lo más, se ha propuesto una idea más o menos precisa del ámbito real de referencia del proceso evaluativo: los M-SO. Pero, en rigor, debe ser ‘lo que hay’ dentro de esos M-SO ‘lo que sucede’ dentro de ellos y ‘lo que hacen’ el verdadero objeto de comprensión y valoración, como condición de la comprensión y valoración del sistema institucional y del SES en su conjunto. Técnicamente, esto significa que los objetos básicos de E son los elementos de entrada (o insumos), los elementos de proceso y los elementos de salida (resultado, “productos”) propios de los M-SO y habituales en su desempeño regular. Y aún se puede decir más, porque a propósito de tales elementos cabe preguntarse no sólo sobre su cuantía, sino también sobre cómo son y que valía tienen, es decir, sobre su calidad. Es en ámbito de los M-SO y en relación a los elementos que activa donde tiene sentido limitado la inducción y el manejo de estadísticas. Fuera de dicho ámbito, aumenta el grado de superficialidad y alejamiento de la realidad que de por sí ostenta el conocimiento producido conforme a los cánones positivistas-funcionalistas.

Puede parecer un tanto economista la reivindicación relativista del esquema insumo-proceso-producto. Es imposible negar que aquí se hecha mano de un léxico prestado por el discurso económico. Lo que sucede es que no ha sido posible, por el momento, concebir metáforas más adecuadas a la especificidad de los elementos que entran en juego en la dinámica de los sistemas institucionales. De todos modos, lo importante es no perder de vista que, por ejemplo, un grupo de alumnos, en un M-SO como lo es un salón de clases, no es “insumo” en el mismo sentido en que lo es un kg de harina de cara a la producción de pan; así como un proceso como el de enseñanza-aprendizaje sólo convencionalmente puede ser equiparable con el proceso de amasado de la harina y los demás ingredientes: y que el producto “pan” nada tiene que ver con “productos” tales como “egresado del 5o. semestre de ingeniería.

Sólo una concepción estrechamente economista permitiría pensar lo contrario y obstaculizaría, con ello, una aproximación más honda a la verdad de lo que hay y sucede en un M-SO dado.

En consecuencia con lo que se ha venido diciendo, el primer paso técnico de un proceso evaluativo debería ser la identificación de los M-SO de un sistema institucional dado y la siguiente realización de un inventario de los mismos. En este proceso desempeñará un papel clave el conocimiento que se tiene previamente acerca de la constitución orgánica del sistema objeto de E. Se trata de un conocimiento basado en una familiarización con el sistema, que viene dada por la pertenencia de los sujetos a su seno. Todo miembro de una institución conoce grosso modo cuáles son sus dependencias más relevantes (en cuanto a tamaño, importancia, alcances de lo que hace, personal que emplea, etc.) y los que no lo son tanto. Si no lo conoce con precisión, al menos tiene una idea general que le permitirá dar inicio a un proceso sistemático de comprensión. Es este conocimiento previo y “familiar” el que servirá de base de una iniciativa rigurosa, metódica de producción de conocimientos y juicios, y su primera actividad en tal sentido tendrá que ser el diseño del modelo del sistema institucional de referencia, conforme a los M-SO que contiene.

Una vez dado el paso mencionado, el que le sigue será el de identificar con precisión cuáles son y qué condiciones presentan los elementos de entrada a cada M-SO, así como qué procesos y que características realizan en su seno y qué aportan en cantidad y calidad al desempeño global del sistema institucional en su conjunto. Desde luego, a partir de este esquema omnicompreensivo pero técnicamente bastante sencillo y ejecutable por cualquier persona perteneciente al respectivo M-SO, es dable acudir a la más variada gama de técnicas de recolección de datos, al igual que a los más diversos procedimientos de tratamiento e interpretación de los mismos. Sólo después de cumplidos tales pasos pueden tener efecto epistemológico más satisfactorio los indicadores, las variables, los parámetros y los instrumentos para su operacionalización técnica. Por otra parte, esto que es válido para los sistemas institucionales tomados por separado también resulta pertinente, en la escala del caso, para el conjunto del SES.

El tono que se ha empleado hasta aquí puede dar la impresión de que se ha estado exponiendo una “teoría” más acerca de cómo impulsar la evaluación de la ES, es decir, un simple manejo de ideas desconectadas con experiencias técnicas concretas. Llega el momento de disipar esa posible impresión recurriendo al único “experimento” que el autor de la presente ponencia ha podido realizar, debido a limitaciones que no viene al caso referir aquí. Efectivamente, la asignatura de planeación educativa impartida en la maestría que ofrece la Escuela Normal Superior del Estado de México, sirvió de marco para intentar poner en práctica el modelo evaluativo basado en la “organización” del objeto conforme a M-SO. El hecho de que los alumnos procedieran de instituciones educativas diversas permitió poner a prueba la propuesta en realidades distintas en muchos aspectos. Fue necesario romper muchos “obstáculos epistemológicos”, pero al fin los equipos conformados por los alumnos captaron bien las ideas centrales y supieron sacarles provecho técnico, aunque no al punto deseable, especialmente debido a la falta de tiempo. De esa forma, lo que en un principio parecía sólo un “ejercicio académico” más, una simple “tarea de clase”, se fue conviniendo -sin perder nunca tal carácter- en una actividad con plena utilidad potencial, de cara a sus respectivas instituciones.

Es posible que contribuyera al éxito relativo del experimento en referencia el hecho de que ninguno de quienes lo protagonizaron era planificador profesional (definitivamente, la apertura de mente cuenta, a la hora de buscar salidas a la actual crisis teórica, política técnica que padece la planificación).

Al respecto, el lector podrá examinar, en los anexos, documentos presentados a título de ejemplo de la realización de la etapa de diseño de modelos de varios sistemas institucionales, con base en la identificación de sus respectivos M-SO.

7. Por último, un punto más. Se ha insistido sobremanera en el carácter participativo que debe signar a los procesos evaluativos. A tal exhortación insistente no le ha acompañado una propuesta mínima de procedimientos adecuados a tal fin. No basta decretar la participación colectiva, para que ésta se dé. Es necesario crear las condiciones para que ella sea posible. Cuando se habla de tales condiciones parece pensarse exclusivamente en aspectos políticos. Parece asumirse el supuesto tácito de que lo político no

tiene que ver con lo epistemológico y lo técnico. Sin embargo, no parece descabellada la hipótesis de que, en gran parte, la participación deficiente de las comunidades institucionales puede deberse al modelo epistemológico inductivista, positivista, estadigráfico prevaleciente. A la superficialidad heurística de tal modelo parece corresponderle una superficialidad política, si se sitúa -como debe ser- la participación como el aspecto más genuinamente político de todas las que puedan relacionarse con la evaluación de los sistemas de educación superior. En efecto. ¿Cómo esperar una participación colectiva, si no se concibe un mecanismo organizativo a tal propósito? y ¿cómo pensar en tal mecanismo, si los sujetos institucionales aparecen prima facie como colectivos generales (un sindicato, un grupo de presión, un organismo gremial...) o peor aún, como una mera “nomenclatura” (la nómina) o cualquier otra modalidad que termine negando a cada persona concreta? Puede apreciarse, entonces, que así como el objeto de evaluación no está dado (o esta sólo parcialmente dado) tampoco lo está realmente el sujeto evaluador.

Surge, por tanto, la evidencia de una interdependencia entre la constitución del sujeto evaluador y la constitución del objeto a evaluar. El quién evalúa determina al qué evaluar y viceversa. En el plano técnico, esto supone organizar una suerte de “sujeto inicial”, medida que debe ser la clave del arranque de todo el proceso. En ese sentido, la CONAEVA ha actuado correctamente, al sugerir la conformación de comisiones institucionales de E. Pero tal directriz se queda corta, si se pretende una verdadera participación colectiva y la evaluación de los sistemas institucionales quiere ser una auténtica autoevaluación. Es decir, si se asume consecuentemente la creencia de que quienes deben evaluar los sistemas institucionales son quienes los realizan con su praxis cotidiana y las relaciones que implica ésta.

Por tanto, dichos “sujetos iniciales” han debido protagonizar los primeros pasos técnicos del proceso evaluativo (v. punto 6), como condición para la constitución del verdadero sujeto de las autoevaluaciones institucionales. Sólo estableciendo cuáles son los M-SO del respectivo sistema institucional será posible que los sujetos regulares que actúan en ellos y los realizan como entidades estructurales participen efectivamente en un proceso que les concierne vitalmente.

BIBLIOGRAFIA

ANUIES, La evaluación de la Educación Superior, México 1984.

Propuesta de lineamientos para la evaluación de la Educación Superior, Tampico, Tamps., 1990

BERTALANFFY, Ludwig von, Teoría General de los Sistemas, Trad. Juan Almela, FCE. México, 1976.

CONAEVA, Lineamientos generales para la evaluar la Educación Superior, México, 1990

MORIN, Edgar, El método, La naturaleza de la naturaleza, Cátedra, Madrid, 1980.