

LA EVALUACION INSTITUCIONAL: CONCEPTOS TEORICOS

Richard Simoneau*

Introducción

Lo que se da en llamar evaluación universitaria o evaluación institucional corresponde a un conjunto de prácticas, métodos, conocimientos bien diversificados y progresivamente desarrollados en el transcurso de los años con el objeto de dar respuesta a una necesidad específica: la de una mejor gestión de las universidades. Ello implica favorecer en la universidad todo aquello que le permita alcanzar sus objetivos de enseñanza e investigación y fortalecer la calidad de sus actividades.

La concepción que tenemos de la evaluación institucional ha evolucionado sin cesar, particularmente en el decurso de los 30 o 40 últimos años. La misma se explica en gran parte por los cambios ocurridos en la universidad en lo que concierne a sus orientaciones, su organización interna y sus relaciones con la sociedad.

Evaluar la universidad quiere decir emitir un juicio de valor a propósito de la pertinencia y la razón de ser de sus objetivos, su grado de cumplimiento y la forma en que han sido alcanzados. Evidentemente, todo eso no es nada simple. Ni especialistas en evaluación y ni los mismos representantes del medio universitario han logrado ponerse de acuerdo sobre la manera de proceder.

Tampoco existe consenso en lo que respecta a la jerarquía de valores educativos y sociales que deben ser tomados en cuenta por la universidad. Hay múltiples modelos universitarios. Tenemos la institución de masas centrada en la accesibilidad o la que tiene como eje principal el de la formación profesional del mayor número de personas posible; junto a ésta tenemos igualmente la institución elitista dedicada a la educación liberal o la que se encarga de promover la investigación o los estudios avanzados. Valores tan diferentes como lo son la equidad entre los diferentes grupos y los sexos, el desarrollo económico y técnico o la eficiencia administrativa se encuentran entre los que definen la misión de las universidades modernas junto con los que persiguen la excelencia en la enseñanza y la investigación.

Como organización, la universidad es una mezcla particular de burocracia administrativa, de colegiatura, de relaciones políticas y sindicales y de individualismo profesoral. Los teóricos de la gestión, ellos mismos universitarios de gran relevancia, lo han calificado de sistema de “anarquía organizada” o de “anarquía productiva”.¹ Los objetivos de la universidad son, además de innumerables, muchas veces difíciles de identificar o definir de manera precisa. Los mismos son adoptados y perseguidos paralelamente en numerosos niveles -cursos y proyectos individuales; programas de actividades de departamentos y facultades; instalaciones y servicios generales- sin que por lo tanto los mismos se encuentren bien integrados y coordinados.

Los profesores, el administrador, el profesional de apoyo o el estudiante se forman cada uno una concepción diferente. Así mismo, los diferentes sectores de actividad -pensemos en las artes y humanidades, en las ciencias, en las profesiones- tienen su propia visión acerca de los objetivos y parámetros de funcionamiento universitario.

La enseñanza y la investigación son actividades creadoras, muy complejas, cuyos atributos esenciales han sido más o menos comprendidos. Algunos consideran que la pertinencia o la calidad de sus actividades pueden difícilmente ser evaluadas del exterior puesto que sus principales efectos son intangibles o, más aun, sólo pueden percibirse a muy largo plazo.

No obstante y a pesar de todo ello, la evaluación institucional no sólo se realiza desde hace mucho tiempo sino que también ésta no ha dejado de desarrollarse. Sin embargo, el grado de popularidad de la misma varía según la época y el lugar; ello se explica por un número de razones.

*Asesor del Consejo de Universidades de Quebec.

¹Ver el texto de James March de la Universidad de Stanford, en teoría de las organizaciones.

Algunas veces es su falta de profundidad, otras es la simplicidad de sus métodos, los que son objeto de críticas. Algunas veces, inclusive siendo de calidad, molesta, aunque sea por el hecho de que con frecuencia tiene como resultado de la disminución de las responsabilidades o de los recursos de los departamentos, los que ya contaban con anterioridad a la evaluación la responsabilidad de evaluar a sus profesores y estudiantes. Aún más, sus objetivos de examen, sus pretensiones con respecto a la exactitud, léase la verdad, hacen que la idea misma de la evaluación se presente como algo molesto. La evaluación cae entonces a las universidades como la crítica a los artistas y creadores. La crítica, decía un conocido autor francés “es propia o de las personas extremadamente orgullosas o lo suficientemente viejas como para probar su propia incapacidad” (S. Guitry). “ El crítico, decía otro, narra las aventuras de su alma pasándose en medio de los grandes directores” (A. France).

Evolución de las prácticas de evaluación

¿La desconfianza o la resistencia que provoca en los universitarios la idea de la evaluación encontrará una explicación en el hecho de que ésta nació, históricamente, al exterior de la universidad?

En América del Norte, en todo caso, fueron primeramente las profesiones y luego los gobiernos y grupos sociales - los empleados o los consumidores de servicios - los que más han compartido la idea de la evaluación institucional (una interpretación más cuidadosa debe hacerse en lo que respecta al caso particular de la investigación subvencionada, la que desde hace mucho tiempo es evaluada por investigadores del mismo nivel que los que solicitan la subvención, llamados los pares). Con frecuencia, la evaluación ha ingresado a la universidad como una técnica, no siempre bien adaptada, con muchas dificultades para justificarse en el marco de una teoría rigurosa.

La evaluación institucional remonta a finales del siglo XIX y se identificó primeramente con lo que actualmente se llama acreditación. Fue impuesta por los gremios de profesionales con el objeto de reglamentar el acceso al ejercicio profesional, por lo que tenía como finalidad juzgar el valor de los diplomas emitidos por la universidad. Para estar reconocido y autorizado, los programas universitarios debieron ajustarse a un cierto número de parámetros que iban de las condiciones de admisión de los estudiantes al número y calificaciones de los profesores. Dichos parámetros eran verificados periódicamente mediante visitas o informes de evaluación con fines de acreditación. Históricamente fue la profesión médica la que inició el movimiento, seguida por una multitud de grupos; actualmente representados por unas cincuenta asociaciones de acreditación profesional.

La idea de la acreditación encontró en la universidad de la época un terreno fértil de difusión debido en gran parte a que las mismas representan agrupaciones profesionales.

Después de la primera Guerra Mundial aparecieron en los Estados Unidos de América los primeros grandes organismos regionales encargados de acreditar a las propias universidades y cuyas actividades continúan en la actualidad.

Según la literatura especializada, la filosofía y los métodos de acreditación no han dejado de evolucionar y de progresar pasando de un modelo centrado, en sus inicios, en parámetros cuantitativos bastante rígido y en el examen externo de los objetivos institucionales, a otro que, en el extremo opuesto, utiliza procedimientos de autoevaluación realizada por los mismos establecimientos y basada en criterios más cualitativos. De todas maneras, se señala que lo principal de la acreditación, tal y como fue concebida durante mucho tiempo, es el de haber suscitado la realización de trabajos pre-formateados y sin grandes consecuencias; una gran mayoría de establecimientos y unidades que producían los informes requeridos por los organismos externos lo hacían más bien con el propósito de obtener su aprobación que con el de autoevaluarse.

El modelo de acreditación que existe actualmente -con toda la importancia que le otorga al examen de la calidad de los recursos, humanos, materiales y financieros, a la claridad de las misiones y objetivos institucionales, a la demostración de cumplimiento de los objetivos institucionales- es un modelo que se generalizó verdaderamente a partir de los años 50 y 60.

Fue en esa misma época que las universidades norteamericanas experimentaron una verdadera revolución, con la explosión de su clientela, la multiplicación de los campus y programas, principalmente en el sector público, un alza considerable de sus recursos y presupuesto, y el desarrollo de los servicios administrativos y profesionales internos. La intervención de los poderes públicos, con sus objetivos de coordinación de los sistemas universitarios, la llegada de administradores profesionales y analistas con sus ideas de decisiones racionales y de cambio contribuyeron a aumentar y renovar singularmente la concepción y la práctica de la evaluación universitaria ampliandola más allá del estricto marco tradicional. Las palabras claves se vuelven no sólo la calidad, sino también la accesibilidad, la eficiencia, la complementariedad y la imputabilidad, sobre todo para establecimientos financiados con fondos públicos.

En esa época, la planificación se generaliza a nivel de todo el Estado, las universidades con campus múltiples y los establecimientos particulares. La planificación transmite la idea de previsión de necesidades futuras, de determinación racional de objetivos, de asignación óptima de actividades y recursos y de verificaciones periódicas de los resultados. De esta forma, la evaluación será ampliamente utilizada; ésta se convierte por así decirlo en la llave maestra, al menos en teoría, de cualquier empresa planificadora dado que es ella la que le asegura su carácter racional, mediante un análisis riguroso de la situación, de los problemas, de las necesidades internas y externas; la misma le asegura igualmente su carácter continuo, al convertirse en el inicio y el fin del proceso de planificación, es decir el punto de vinculación de un ciclo de planificación con el siguiente.

Si en teoría todo ello es válido, en la realidad las cosas son muy diferentes, los planes de desarrollo universitario de los años 60 en América del Norte fueron únicamente grandes catálogos de nuevos proyectos que no evaluaron lo que ya existía, o grandes obras teóricas, con orientaciones de largo alcance que tenían muy poco impacto en los programas o en el presupuesto universitario. Para remediar estos vacíos, gobiernos y universidades desarrollan, con frecuencia, en paralelo al “plan maestro” lo que se llamó “los ingresos de los programas”. En ciertos casos, dichos ingresos se elaboran teniendo en cuenta los informes de acreditación; en otros, era necesaria la producción de trabajos de evaluación según formatos, procedimientos y plazos específicos. Así mismo, se agregan a los criterios usuales de acreditación otros como el de complementariedad y pertinencia institucional de los programas y proyectos, las necesidades socioeconómicas, la eficacia y los costos de funcionamiento.

Corriendo el riesgo de ser muy esquemático, por la necesidad de ser breves, puede decirse que hacia los años 80 se produce otro gran cambio de rumbo en la filosofía y en la práctica de la evaluación universitaria, derivándose la problemática que está en vías de predominar actualmente en América del Norte.

A finales de los años 70, la educación post-secundaria norteamericana entra en una triple crisis: demográfica (es el fin del crecimiento acelerado de su clientela); fiscal y financiera (debido a la forma dominante de financiamiento, basado en las inscripciones); política, en la que hay que considerar además la insatisfacción con respecto de las universidades y los establecimientos de educación en general expresada por muchos sectores de la sociedad. Por otra parte, las nuevas limitaciones en el plano de los recursos invitan a adoptar una estrategia de comprensión presupuestaria y de racionalización de programas. Era para las universidades, la hora de “defenderse” y de hacer la planificación estratégica.

Sin embargo, y como si todo esto fuera poco, los problemas económicos, principalmente en los Estados Unidos, colocan al sistema de educación y a las universidades como una de las principales responsables de la caída de la competencia de las empresas y de su falta de innovación. De acuerdo con la opinión de los empleadores y los resultados de análisis nacionales las habilidades de los graduados universitarios disminuyen. Por otra parte, si bien las inscripciones universitarias aumentan, uno de cada dos estudiantes abandona sus estudios; los buenos estudiantes ya no tienen interés en hacer carrera como profesores y de hecho no lo hacen, lo que acentúa los problemas del sistema escolar. Las universidades han sido entonces invitadas a evaluar de forma más rigurosa los resultados concretos en los que desembocan sus actividades de formación. Es la hora de “outcome assessment”, la corriente dominante en los años 80.

La filosofía que sustenta el “outcome assessment” o “evaluación de resultados” no es nueva. Uno de sus inspiradores, A. Astin, asentó sus principios directores desde 1968, en un artículo de la revista Science²:

los criterios tradicionales de evaluación utilizados para la acreditación, decía, centrados en primer lugar en el estado de los recursos (bibliotecas bien equipadas, altos gastos por estudiante, altas calificaciones de los profesores, tasas severas de admisión, una baja relación profesor/estudiante) no tienen ningún valor científico, y las investigaciones efectuadas muestran que las mismas casi nunca están correlacionadas con el grado de competencia adquirido o con el éxito de los estudiantes. Astin declaraba igualmente que dudaba mucho de los postulados generales de los organismos de acreditación, como por ejemplo el que pretendía “la claridad de los objetivos institucionales era uno de los factores más importantes de la calidad”; nada lo confirma o lo niega, decía.

Los criterios corrientes de acreditación, según él y muchos otros expertos de la misma escuela, sólo son medidas indirectas de la calidad universitaria. Para percibir la calidad, es necesario ante todo centrarse en los resultados, es decir en los rendimientos y cualidades alcanzados por los estudiantes, para luego analizar las fuerzas y debilidades de los programas, así como la eficiencia de la gestión académica. Si se analiza el bagaje de conocimientos y habilidades poseídas por los estudiantes a su ingreso, en ciertas etapas de sus estudios y la salida de la universidad; si se examina con atención el contenido y el funcionamiento de los programas y los servicios, es posible, decía Astin, no sólo llegar a conclusiones significativas sobre la capacidad de las universidades para responder a objetivos previamente establecidos de desarrollo de los estudiantes -lo que sigue siendo su principal objetivo- además aseguran su calidad. Ello puede realizarse de manera rigurosa o científica, por ejemplo, mediante estudios longitudinales y modelos de análisis multivariados.

La filosofía que fundamenta la corriente del “outcome assessment” que fue durante mucho tiempo menospreciada por los universitarios, dado que marca un retorno hacia ciertos valores fundamentales, es en general ineludible. La evaluación científica de la pedagogía y de las cualidades tropieza sin embargo con una cuestión fundamental. La mayoría de los especialistas están de acuerdo en afirmar que gran parte de la evolución de los estudiantes, de sus éxitos y fracasos es imputable a factores exógenos a los programas universitarios propiamente dichos (experiencias informales o complementarias de formación, de socialización, antecedentes familiares y sociales, etc.). Precisar la contribución propia de los establecimientos, de los programas o de los profesores es entonces una tarea bien compleja. Ello exige estrategias de evaluación complejas, costosas y largas, tanto más difíciles cuanto más tenga interés en operar a gran escala. Por tales motivos es adecuado pensar que esta limitación por sí sola justifica el recurso a otros procedimientos de evaluación universitaria paralelos, menos “científicos”, más tradicionales.

Para complementar esta parte histórica, subrayemos que hay otro factor que ha influenciado enormemente la evolución de las prácticas de evaluación institucional durante los años 80, a saber, la generalización en las universidades norteamericanas de los métodos de planificación y de gestión llamados estratégicos. Con la introducción del enfoque estratégico, el énfasis ya no recae tanto sobre la producción de un plan de desarrollo como en su aplicación, sobre los efectos concretos del plan en la gestión universitaria. Un buen plan estratégico es ante todo una guía para la acción; el plan es entonces más sucinto que voluminoso, selectivo y apoyado en las prioridades más que en la planificación exhaustiva, más operativo que teórico o analítico. Un buen plan estratégico incluye mecanismos de seguimiento y reformulación actualizada de las recomendaciones; el mismo es concebido para influenciar las decisiones presupuestarias, etc... La concepción de la evaluación institucional evolucionó mucho bajo la influencia del enfoque estratégico. Lo más importante, se piensa cada vez más, no reside en la elaboración del informe de evaluación, sino sobre todo en prepararlo de tal forma que se maximicen sus probabilidades de producir efectos concretos; su objetivo no es el de ser lo más completo posible, sino más bien el de ser selectivo en la determinación de los sujetos, identificar los problemas prioritarios que es realmente posible analizar y que tienen mayores posibilidades de ser solucionados. Se considera así mismo que la evaluación debe integrarse lo más posible a los ciclos regulares de planificación y de gestión de los establecimientos: ello impone evidentemente todo tipo de limitaciones, pero los efectos benéficos de esta manera de proceder son mucho mayores.

²Astin A. Undergraduate Achievement and Institutional Excellence, No. 166. 1968, p. 661 a 668.

Teorías y métodos de evaluación

Hemos dicho que la evaluación universitaria se desarrolló mucho bajo la presión de sectores exteriores a la universidad. Primero fue una práctica concebida para responder a necesidades de gestión. Los trabajos de evaluación fueron con frecuencia efectuados con los medios de que se disponía, tomando en cuenta más bien los mandatos administrativos y sus plazos, los recursos y datos disponibles, que los cánones de la teoría. Podría decirse que el evaluador nunca tiene tiempo para analizar y responder a todas las interrogantes que deberían serlo en un contexto ideal. Su desafío es el de tener en cuenta en forma equilibrada las limitaciones de orden práctica y los modelos teóricos o las reglas de arte. Si pone mucho énfasis en el “rigor” o en la “calidad”, corre el riesgo de terminar sus trabajos con un gran atraso y de presentar un trabajo desfasado. Si privilegia mucho la eficacia a corto plazo y la productividad, corre el riesgo de producir informes superficiales y simplistas.

La evaluación institucional se interesa en principio en todos los aspectos del funcionamiento y el desarrollo de las universidades; la calidad de los cursos, los programas, los departamentos universitarios; la formación de los estudiantes, la integración socio-profesional de los graduados; la gestión de los cursos docentes, el desarrollo de la investigación; el estado de los recursos materiales y financieros; el funcionamiento de las grandes instalaciones y los servicios de apoyo a la enseñanza y la investigación; las relaciones con el mundo exterior; etcétera.

La evaluación toma sus teorías y sus métodos de un gran número de disciplinas: psicología, sociología, pedagogía, economía, gestión, matemáticas, estadísticas. . . Se apoya igualmente en un gran número de técnicas: cuestionarios, test, entrevistas y observaciones, análisis cuantitativos, monografías. Se ha desarrollado con la ayuda de todo tipo de instrumentos (taxonomías de objetivos y resultados, test de medidas de aptitud, bases de datos sociodemográficas o financieras, encuestas de actualización, etc. . .) desarrolladas por los expertos, o comercializadas por empresas especializadas, algunas de ellas en gran apogeo.

Elaborar un cuadro simple y comprensivo de este inmenso campo de actividad constituye todo un desafío.

Parámetros Claves

En la introducción de un libro reciente de OCDE sobre la evaluación de la educación superior, Maurice Kogan, inspirándose en contribuciones de diversos especialistas, enunció una decena de preguntas que describían bien, desde su punto de vista, los desafíos esenciales o los parámetros claves de evaluación universitaria, en el plano de la filosofía y en el plano metodológico. Analicemos juntos algunas de ellas.

La primera: ¿Quién determina los objetivos y los criterios de la evaluación? (¿La dirección de la universidad, sus unidades de base, el medio externo?) ¿. . . y cuáles son dichos criterios? (¿Calidad, oportunidad, eficiencia, complementariedad?) Es evidente que, dependiendo de cómo sean determinados los intereses y las preocupaciones, los métodos y procedimientos, así los resultados variarán enormemente.

Por otra parte, ¿Que es lo que se desea evaluar principalmente? (¿ los recursos, las actividades y procesos, los resultados, los impactos?) Hemos visto que el enfoque de la acreditación, en el sentido más tradicional hace mucho énfasis en la disponibilidad y la calidad de los recursos (profesores, presupuestos, bibliotecas, espacios) los que son considerados como garantes de la calidad de los programas de servicios. Tenemos aquí una perspectiva que calza con las creencias de la mayoría de los universitarios. Hemos visto que el enfoque centrado en los resultados (competencias adquiridas, o aún más, diplomas otorgados, citaciones, publicaciones realizadas) es el enfoque privilegiado tanto por los partidarios de una evaluación más “científica” de la universidad como por otros grupos. Los financieros externos, o los administradores universitarios se interesan cada vez más en la evaluación del impacto o la razón de ser de los programas. Cada uno de los métodos propuestos supone métodos, indicadores y habilidades muy diferentes.

Otra pregunta importante es la siguiente: ¿Nos apoyamos en hipótesis y en un marco analítico preciso? De una parte tenemos los partidarios del enfoque experimental, o de la investigación evaluativa, que desean proceder

a evaluar con hipótesis preestablecidas, un grupo control, una medida de los efectos de las intervenciones en el tiempo y en el otro extremo nos encontramos con los adeptos de una evaluación más impresionista o periodística, que colectan informaciones y que se basan en las reacciones y comentarios de los interesados para fundamentar sus conclusiones.

Otra pregunta vecina de la anterior: ¿Qué fuentes de información y que datos serán utilizados en la evaluación? ¿Se intentará definir verdaderos indicadores? ¿Podrá contarse con bases de datos confiables y accesibles? ¿Si no, trataremos de validar las informaciones utilizadas, de verificar su grado de confianza?

Por otra parte, ¿se trata de una evaluación puntual o ad hoc o de un estudio realizado de acuerdo con procedimientos bien definidos para responder a una política, o para inscribirse en un ciclo regular de actividades? ¿El análisis comprende toda la población o solamente una muestra de ella? Los especialistas distinguen también generalmente entre las evaluaciones de tipo formativo, que tienen por finalidad mejorar la comprensión y funcionamiento de las cosas, y las evaluaciones de tipo obligatorio o estatutarias, destinadas a apoyar la toma de decisiones. Finalmente hablan de la evaluación instrumental -cuando se trata de trabajos ampliamente controlados por expertos- y de evaluación interactiva o participativa, cuando dichos trabajos reciben, ampliamente, la influencia de los sectores directamente implicados.

Dependiendo entonces de la forma en que se combinen todos esos rasgos característicos los trabajos de evaluación obtenidos tendrán un perfil extremadamente diversificado, que podrá incluir todos los contenidos y ofrecer casi todos los estilos imaginables.

Los Factores del Éxito y del Fracaso

Todo lo anterior no quiere decir que todos los modelos y todas las estrategias son válidas. Así, conviene señalar la existencia de una enorme literatura especializada sobre las cosas que pueden y no pueden hacerse, sobre los factores del éxito y del fracaso en evaluación.

Uno de los que se interesan en dicho sujeto desde hace mucho es Richard I. Miller, quien sostiene que la evaluación sólo produce buenos resultados en una organización verdaderamente abierta a la innovación y al cambio, y en el que una mayoría de los interesados comparten la idea de que una perspectiva crítica puede ser la fuente del mejoramiento y del progreso. Aunque las ideas conservadoras son todavía numerosas en el medio universitario, por lo que la evaluación puede ser percibida algunas veces, o con frecuencia, como una molestia, con respecto a las maneras normales de funcionar, o como una amenaza de algunos intereses ya instalados, ya sean éstos burocráticos, socio políticos o sindicales, disciplinarios, departamentales o individuales.

Considerando entonces las posibilidades de resistencia, es extremadamente importante, así lo subrayan todos los expertos, que la dirección de la universidad esté realmente de acuerdo, aunque sea, con la política, o con el proyecto de evaluación, manifestándose claramente a los interesados. Caso contrario, sería mejor no hacer nada.

La tercera condición del éxito: los problemas discutidos, los métodos empleados deben ser objeto de un cierto consenso. Ello nos conduce a hablar de la concepción del estudio, lo de la pre evaluación, la que es considerada por muchos como etapa crucial de los trabajos, y desgraciadamente, como la etapa menos tomada en consideración.

Al momento de la pre-evaluación, las personas que poseen la mejor percepción del clima, de la situación imperante en el establecimiento, ayudados por algunos expertos en investigación institucional, tratan de planificar el desarrollo del estudio. Discuten, consultan, para delimitar mejor los riesgos y sujetos e identificar los asuntos prioritarios; evalúan la factibilidad política, técnica y financiera de diferentes escenarios de trabajo. Finalmente, optan por ciertos objetivos y estrategias. Blancos muy ambiciosos, problemas muy difíciles de resolver, métodos de trabajo litigiosos, cuyo sentido no es del todo claro, todo ello puede tener consecuencias negativas, y ello desde el comienzo de los trabajos. Desde los inicios, innumerables factores presionan los comités de evaluación a actuar con rapidez, en momentos en los que nada les es más importante que tomarse el tiempo necesario para reflexionar y prepararse bien. Puesto que la mejor evaluación es aquella que es

concebida para responder de la mejor manera posible al contexto y a las necesidades de un establecimiento.

Una cuarta condición de éxito: reunir recursos humanos y materiales en cantidad y calidad suficientes. Ello parece ser una evidencia. Y sin embargo, con frecuencia constituye un desafío el lograr dotarse de “las ambiciones que corresponden a nuestros medios” faltos de poder dotarse de “los medios que corresponden a nuestras ambiciones”.

Los Mecanismos Apropriados de Coordinación y Dirección (Comités Ad Hoc, Oficina de Planificación, Vicerrectores, Etc...)

Otras condiciones que son mencionadas con frecuencia en la literatura: una participación activa de profesores y sobre todo de los que ejercen el liderazgo; un programa de trabajo sujeto a una buena publicidad y conteniendo comunicaciones eficaces, para que los objetivos sean bien comprendidos; una dirección sabia y eficiente; una época favorable, es decir al exterior de los periodos de punta y cuando la moral interna está en su mejor nivel.

Algunos otros preceptos son igualmente citados con regularidad: en un medio nuevo, comenzar modestamente, resistiendo a la tentación de querer analizar y solucionarlo todo. Hay que dejar al tiempo realizar su trabajo. Una mentalidad, o una cultura de organización, se dice con frecuencia, no puede cambiarse en menos de diez años. Así pues, hay que tomar los plazos de la organización con mucha seriedad, entregar los trabajos a tiempo y evitar la investigación de gran profundidad y la perfección; dado que toda evaluación será siempre imperfecta, no habiendo sido aún definido por los teóricos, según sus propias opiniones, el modelo perfecto.

Aún concebido y conducido impecablemente, la evaluación tendrá siempre sus defectos: obstaculiza un poco las libertades; es costosa en tiempo, dinero y energías; distrae a los interesados de sus obligaciones principales; o peor aún, provoca desviaciones de objetivos “publicar por publicar” producir el mayor número de graduados posible, inflar las cifras de inscripción o de subvención, etc. La evaluación, por otra parte, muy raramente neutra. Tampoco tiene siempre toda la profundidad deseada. Sus efectos con frecuencia dejan mucho que desear. Y otros muchos.

Sin embargo, muchas evaluaciones tienen consecuencias felices, aún desde el punto de vista de los evaluados, y en particular el de los profesores y administradores. Una evaluación exitosa fortalece el sentimiento de autonomía y de confianza, facilita la comprensión respecto de lo que acontece en el medio, y asegura una mayor calidad y eficiencia en la consecución de las actividades de enseñanza e investigación. Las instituciones son con frecuencia reacias al cambio, lo que justifica aún más la necesidad de la evaluación. Su principal utilidad no es política, puesto que a corto y mediano plazo, su impacto efectivo en las decisiones es muy reducido. Su valor es principalmente de orden pedagógico, puesto que incita a cuestionarse, a discutir. No obstante, tiene igualmente un valor de orden ético. La evaluación opone, potencialmente, a todos los juicios cotidianos basados en la subjetividad o en murmuraciones, opiniones más explícitas, más transparentes y mejor sustentadas. Semejantes cualidades compensan ampliamente sus defectos. En todo caso, es finalmente la menos mala, la más aceptable de las soluciones que las universidades pueden ofrecerse.