

# El sistema de evaluación de las IES en México

Giovanna Valenti y Gonzalo Varela

*Este artículo nos presenta como desde finales de los años ochenta existe una profunda preocupación de investigadores, gobierno y opinión pública por mejorar la calidad de la educación superior en nuestro país. De esta manera, se han planteado una serie de mecanismos para evaluar los objetivos y los resultados de las instituciones educativas; de tal suerte, la ampliación en la asignación de recursos se encuentra estrechamente vinculada con el desarrollo de estos procesos.*

## I. Introducción

El Sistema Educativo Superior (SES) de México tiene una composición eminentemente pública, como se comprueba en el hecho de que en 1995 alrededor del 75% de la matrícula estudiantil se concentraba en las Instituciones de Educación Superior (IES) del sector estatal. Aunque también es un hecho que durante los últimos diez años se ha registrado un crecimiento muy importante del segmento privado del SES, tanto en el número de instituciones como en la cifra de estudiantes. Ello se explica

por la diferencia en la intensidad de los incrementos porcentuales, ya que mientras las ES públicas registran un alza de sólo 11% de su matrícula en el período que va de 1985 a 1995, las ES privadas muestran un incremento del orden del 78%.

Tomando como punto de partida el año de 1970, cuando crece a altas tasas la educación superior, al menos hasta el año de 1982 observamos que este crecimiento fue principalmente impulsado y financiado por el gobierno con recursos públicos. Son varios los hechos que apoyan esta afirmación: el grueso del estudiantado se concentró y sigue concentrándose en las IES de tipo público; adicionalmente éstas funcionan principalmente con un promedio de 95% de sus ingresos provenientes de subsidios de los gobiernos federal y estatales. Además la investigación científica y humanística desarrollada principalmente en las ES públicas es apoyada en buena medida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que fue creado a principios de los setenta y aún hoy es la principal fuente de financiamiento para promover las actividades directamente relacionadas con la investigación y el desarrollo en el país. Como resultado de lo anterior más del 85% del financiamiento a la investigación que se realiza en el país tiene su origen en fondos públicos. El CONACYT es también el principal proveedor de las becas-crédito para los estudios de posgrado en el país y en el extranjero.

Así, durante quince años de expansión del SES el gobierno jugó un papel central como impulsor/financiador de la educación superior y la ciencia y la tecnología en el país. Pero sus acciones y decisiones estuvieron esencialmente centradas en el financiamiento otorgado a las ES (Bazúa y Valenti: 1991) con bajo perfil en la regulación y supervisión de los resultados y el impacto de la educación superior. El efecto principal fue que los términos de la relación entre el gobierno y las IES se fijaron principalmente atendiendo al número de la matrícula estudiantil y de los cursos ofrecidos y a la capacidad de control de las instituciones que demostraban las respectivas autoridades universitarias (Brunner:1993). Esto último también estuvo influido en México, por a la efervescencia estudiantil de los años sesenta, que acarreó un importante cuestionamiento del sistema político mexicano.

## **II. La evaluación de la calidad educativa superior**

Los criterios arriba enunciados comenzaron a modificarse paulatinamente en el transcurso de los años ochenta<sup>1</sup> y hacia principios de la década de los noventa la política

<sup>1</sup> Un ejemplo de ello fue el Diagnóstico del Posgrado Nacional realizado por el CONACYT, cuya preocupación central fue reconocer los principales problemas que aquejaban el funcionamiento de calidad de los posgrados.

pública de educación superior experimentó importantes transformaciones (Varela Peto: 1997). Estos cambios han generado orientaciones que difícilmente se revertirán: a) la introducción de procesos voluntarios de evaluación de las IES para regular el funcionamiento de éstas, condicionando la provisión de financiamientos adicionales a los normalmente entregados, a determinados parámetros y otros referentes de calidad definidos por la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) o por las mismas IES, en lugar del tradicional criterio de asignación de fondos por número de matrícula; b) una opinión pública crecientemente crítica del grado de eficacia y eficiencia con el que las universidades públicas, utilizan los recursos que se les entregan en el desempeño de sus tareas, dada la importancia de éstas en los procesos de desarrollo de los países.

Desde finales de la década de los ochenta, tanto la comunidad de investigadores y especialistas como la opinión pública y el gobierno, coincidieron en priorizar el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Sobre este tema, los debates y propuestas han sido múltiples y diversos durante los últimos quince años. Se ha dado cierta coincidencia en cuanto a que en la generación y sostenimiento de la calidad de los servicios educativos que ofrecen las IES intervienen, al menos, las siguientes dimensiones (Valenti y del Castillo: 1997a):

- Las características jurídico-organizativas de la institución.
- El perfil académico de su cuerpo docente.
- La pertinencia y competitividad de la producción científico-tecnológica de la institución.
- La amplitud, actualidad y capacidad innovadora de los perfiles de formación ofrecidos, tomando en cuenta la pertinencia profesional, la de tipo científico-tecnológico y la social.
- La capacidad de planeación estratégica y de gestión académico-administrativa de los órganos de gobierno de la institución.
- La capacidad de la institución para absorber e impactar los ámbitos extrauniversitarios.

Los aspectos antes enunciados colocan inevitablemente a **la evaluación** en el centro de las estrategias de desarrollo de la educación superior, tanto en el nivel de las instituciones como en el de las agencias gubernamentales y de financiamiento internacional.

No son fortuitas, entonces, la expansión y multiplicación que en años recientes han tenido los mecanismos y procesos de evaluación. La gama es muy diversa: la

autoevaluación y evaluación institucionales, la evaluación de la productividad científico-tecnológica, y la evaluación del impacto (por ejemplo, estudios de seguimiento de egresados). Las unidades de análisis son, también, varias: desde los individuos (los investigadores y profesores) y los programas de formación (carreras, posgrados), hasta las instituciones y los egresados.

Cada uno de estos mecanismos y procesos involucran a personas con estatus y orígenes diversos (científicos, autoridades universitarias y gubernamentales, especialistas en evaluación nacionales y extranjeros, personalidades sobresalientes en su disciplina, etc.). La misma afirmación es válida respecto a las metodologías aplicadas o desarrolladas *ad hoc*, en lo relativo al enfoque cuantitativo o cualitativo que orienta las indagaciones y la selección de las unidades de observación (gráfica 1).

**Gráfica 1**  
**Evaluación de la calidad de las IES en México**  
**( Procesos, Instituciones y Unidad evaluada )**

Tipos de evaluación de calidad	Organismos a cargo de la evaluación	¿Quién o qué es evaluado?
Autoevaluación de las IES	IES usando las orientaciones de SEP-CONAEVA combinado con propuestas de las instituciones	IES o determinados proyectos o programas de las mismas
Evaluación externa	CONACYT-SNI	Investigadores Proyectos individuales Programas de posgrado
	CONAEVA	Programas de estudio <span style="display: inline-block; vertical-align: middle;">→ Licenciatura → Posgrado</span> Algunas funciones de las IES
	FOMES	Proyectos especiales de las IES a través de fondos adicionales
	CENEVAL	Alumnos
	CIEES	Programas
Evaluación interna	"Comité de pares" Comisiones "ad hoc"	Investigadores y docentes

La revisión de la problemática educativa superior sugiere que en torno al tema de evaluación y su vinculación con la optimización de la calidad hay que empezar a dar respuestas fundamentadas en sus tres dimensiones básicas: formación profesional, producción científica y tecnológica y gestión y dirección universitarias eficaces y apegadas al *profesionalismo académico*.

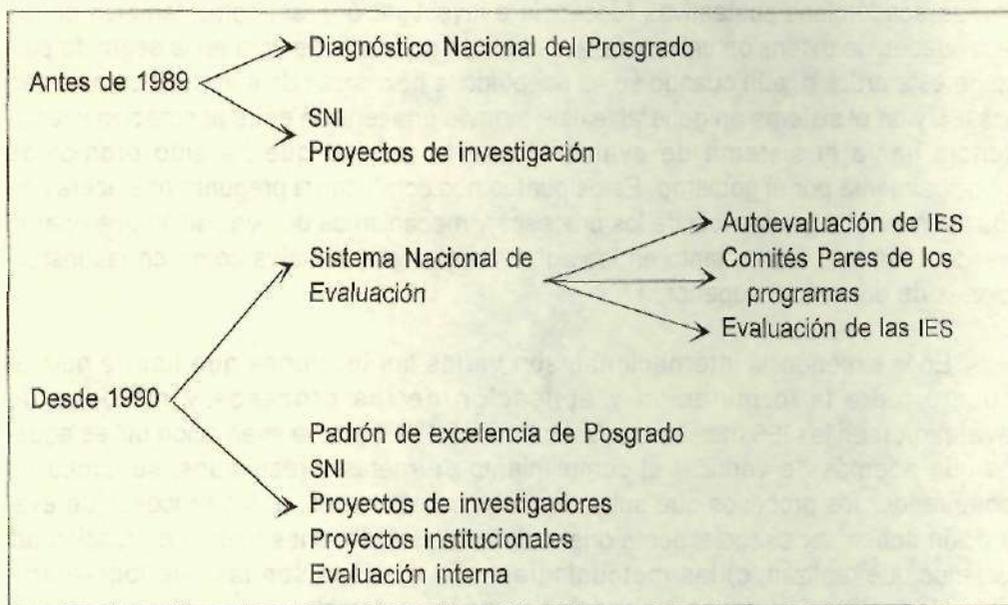
Los procesos de evaluación, por tanto, se pueden constituir en la fuente principal de información para la toma de decisiones de las autoridades y de los grupos académicos que buscan orientar sus acciones hacia el paulatino mejoramiento de las tareas académicas sustantivas (docencia e investigación), así como también de las actividades de extensión universitaria. Sin embargo, como se verá en la segunda parte de este artículo, aún cuando se ha aceptado la necesidad de introducir cambios en las IES y en el sistema en general, existe todavía una tensión entre aceptación y resistencia hacia el sistema de evaluación de la calidad que ha sido promovido principalmente por el gobierno. Estos puntos nos conducen a preguntarnos acerca de los avances y la pertinencia de los procesos y mecanismos de evaluación que operan desde 1990 a la fecha, tanto en las agencias gubernamentales como en las instituciones de educación superior.

En la experiencia internacional, son varias las lecciones que habría que recuperar para la formulación y aplicación de los procesos y métodos de evaluación en las IES mexicanas (Valenti (*et al*): 1997b): a) la evaluación útil es aquella que además de verificar el cumplimiento de metas y resultados, se ocupa de comprender los procesos que subyacen a tal cumplimiento; b) los procesos de evaluación deben ser esencialmente orientadores de las acciones futuras en función del balance que realizan; c) las metodologías más exitosas son las que logran articular la verificación de los indicadores y variables establecidas, otorgan evidencia confiable acerca de las dimensiones de interés y elaboran un análisis comprensivo de los resultados; d) los procesos de evaluación que pretenden cambios deben considerar necesariamente espacios de interacción entre el evaluador y el evaluado.

En México, la evaluación que prevalece es aquella que está orientada a la verificación del cumplimiento de insumos y los avances más importantes han sido la elaboración de un marco de referencia que tiende a homogeneizar la información requerida, a la vez que explícita, en algunos casos, los componentes de la calidad. Esto ha sido hecho por parte de las agencias gubernamentales o de enlace entre gobierno e IES (CONPES, CONACYT, etc.) y los antecedentes más importantes son el Sistema Nacional de Investigadores y el Diagnóstico del Posgrado Nacional realizado por el

CONACYT en 1985 y 1987, que después de 1990 adoptó la modalidad del padrón de excelencia de los posgrados de CONACYT (gráfica 2).

**Gráfica 2**  
Principales mecanismos de evaluación  
de la calidad educativa superior en México

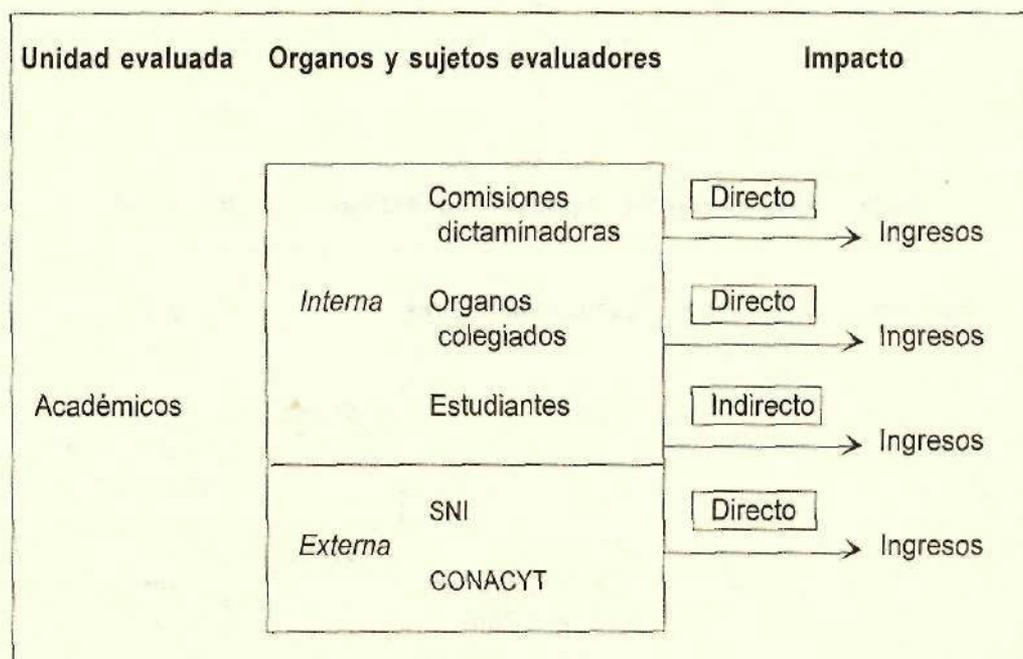


La evaluación que se practica está dirigida a los individuos o a las instituciones. De éstas últimas se valoran los programas, así como sus recursos materiales y humanos. El origen de la evaluación puede ser externo o interno (y en este último caso es autoevaluación). La valoración de los investigadores y docentes es realizada por comités de pares o comisiones *ad hoc* ya sea de la misma institución o externos a la misma. Cabe también señalar que los distintos mecanismos de evaluación (interna o externa) son formalmente voluntarios, si bien por motivos fundamentalmente (aunque no solamente) financieros, se da una significativa presión sobre las IES públicas o los académicos individuales para que los adopten, con ciertos márgenes de flexibilidad mayor para que definan su propio sistema, en el caso de las universidades autónomas.

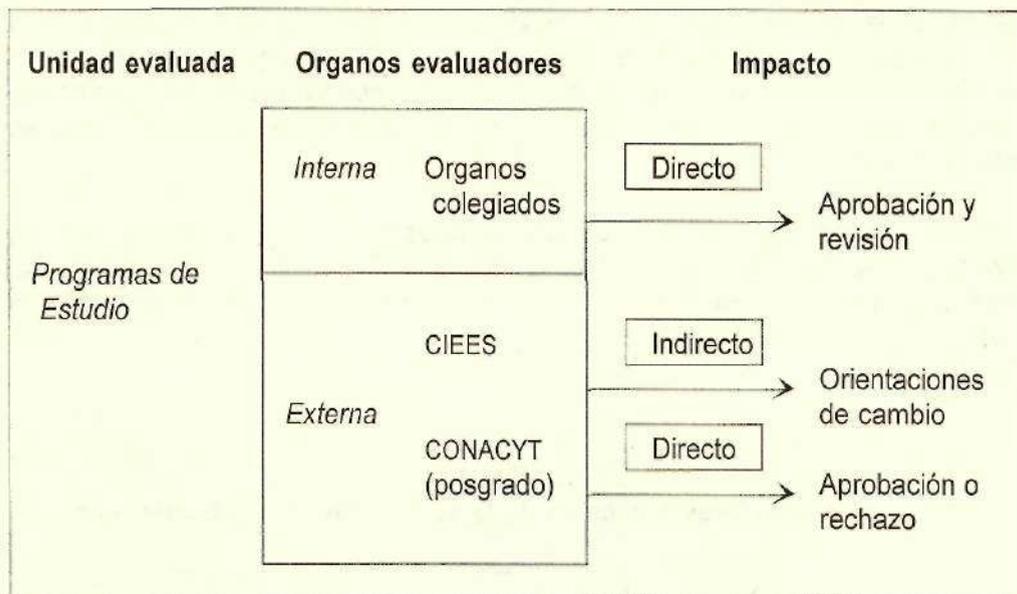
Cabe mencionar que la evaluación que tiene mayores implicaciones económicas es la que se practica a los docentes e investigadores. Los resultados de ésta, se encuentran asociados a la asignación de ingresos personales complementarios bajo la figura de becas y estímulos cuyo objetivo principal es la diferenciación salarial basada en la producción académica individual. También la evaluación de la calidad de los posgrados que realiza el CONACYT tiene un impacto económico, dado que solo aquellos posgrados que son evaluados positivamente están en posibilidad de obtener becas para sus estudiantes y financiamiento para mejorar su infraestructura.

En resumen, el impacto que las evaluaciones tienen en los diversos actores evaluados es diferenciado, en unos es directo y de carácter principalmente económico y, en otros, es indirecto y centrado en orientaciones para el cambio (gráficas 3, 4 y 5).

**Gráfica 3**  
**Organos evaluadores e impacto de la evaluación de los académicos**



**Gráfica 4**  
**Organos evaluadores e impacto de la evaluación**  
**de los programas de docencia**



**Gráfica 5**  
**Organos evaluadores e impacto de la evaluación institucional**



En cambio, la autoevaluación de las Instituciones opera como un requisito que tienen que cumplir para recibir financiamiento público adicional al presupuesto normal. Para desarrollar esta nueva modalidad en el financiamiento, entre otros mecanismos la SEP creó desde 1990 una instancia especial denominada Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) ante la cual se presentan las IES a solicitar financiamiento, cubriendo ciertos procedimientos de evaluación.

En general, los esquemas aplicados privilegian el establecimiento de requisitos y el cumplimiento de indicadores y otros referentes, en conexión con ideas de calidad y productividad. El Sistema Nacional de Evaluación que opera desde 1989 promovió en una primera etapa la autoevaluación, cuyos resultados parecen ser positivos si se toma en cuenta la sistematización y homogeneización de la información, pero todavía de escaso peso si se atiende a la orientación al logro de cambios sustantivos en el conjunto del sistema.

En el marco de estas actividades, se creó la CONAEVA para que realizara la evaluación de los programas de formación y algunas funciones de la Universidad. A partir de iniciativas de CONAEVA y CONPES, también se formaron diversos comités de pares que se apoyan en una metodología que privilegia la evaluación diagnóstica (Pérez Rocha: 1997). Hasta el momento, el balance de este proceso parece ser bastante positivo para las instituciones en cuanto lograr una relación de retroalimentación con dichos comités de pares.

Pero al día de hoy uno de los principales puntos de discusión en la agenda de la educación superior es cómo articular los procesos de evaluación de la calidad con el establecimiento de un sistema de acreditación, con el arribo a un acuerdo consensado en el sentido de reconocer la necesidad de contar con un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y con un organismo coordinador autónomo, de carácter no gubernamental y con alta credibilidad social. Una de las cristalizaciones de este consenso es la XXVII Asamblea General de la ANUIES, celebrada en la Ciudad de Toluca en noviembre de 1996 (Sánchez: 1997).

En consecuencia, un balance somero de la estrategia evaluadora en la política educativa superior de los noventas, nos lleva a hacer consideraciones acerca de ventajas y limitaciones.

En primer lugar, las instituciones de educación superior están ahora obligadas a asumir la lógica de rendir cuentas de los resultados alcanzados con criterios de cali-

dad y sujetos a evaluaciones que pueden ser tomadas en cuenta por los organismos gubernamentales proveedores de recursos públicos. En segundo lugar, en la medida en que existe una participación más activa de la autoridad gubernamental y los mecanismos de enlace gobierno-IES (ANUIES, CONPES, etc.) respecto a la orientación concreta de la educación superior, los académicos, las autoridades y los analistas están más pendientes de estas decisiones y, sobre todo, han comenzado a interesarse en propuestas alternativas en materia de evaluación y de gestión académica. En tercer lugar, la valoración de la producción, la formación y la actualización de los académicos ha llevado a que se rompan algunas de las inercias paralizantes que aquejaban anteriormente a las IES.

¿Cuáles serían las principales limitaciones de tal estrategia? En primer orden, es de señalar que los tiempos y los procedimientos de la evaluación son, en general, excesivos en papeleo y débiles en cuanto a mecanismos de seguimiento. Como segunda limitante se observa que la evaluación de los investigadores y docentes en la medida en que opera muy directamente ligada a compensaciones económicas lleva a que los ingresos de los profesores, en función de su perfil académico y desempeño, tengan un horizonte de estabilidad a corto plazo.

La evaluación institucional está aún muy centrada en la relación IES-gobierno, es decir, aún cuando existe un avance en cuanto a la orientación de la importancia de rendir cuentas de los resultados, predomina la evaluación basada en criterios medibles de manera cuantitativa o bien la "evaluación por requisitos". Está todavía pendiente el desarrollo de modelos más amplios de evaluación que ofrezcan información a la sociedad acerca de aspectos que resultan de interés y utilidad para entender mejor la calidad de los servicios educativos de nivel superior (qué se enseña y cómo y cuánto aprenden), para lo cual habría que responder a algunas de las siguientes interrogantes: ¿cuánto saben los estudiantes y egresados de lo que deberían saber?, ¿lo saben bien?, ¿qué grado de vinculación existe entre la formación recibida y las exigencias que le plantea su desempeño profesional posterior?, ¿están actualizados los saberes teóricos, metodológicos y técnicos que se han establecido como esenciales curricularmente?, ¿su enseñanza contempla la interacción alumno-academia y alumno-campo profesional?.

También sería necesario que los procesos de evaluación exploraran otras preguntas: ¿cuál es la pertinencia profesional, científico-tecnológica y social de la formación ofrecida y de la producción científico-tecnológica y humanística, a nivel individual, grupal e institucional?, ¿cuál es la competitividad nacional e internacional de los saberes generados en los niveles disciplinario e interdisciplinario?.

Del mismo modo, habría que conocer aquello que los empleadores y los especialistas consideran como las características idóneas de los perfiles de formación.

En síntesis, lo que se sugiere es que la evaluación debe apoyar más las acciones y decisiones encaminadas a mejorar la calidad de la educación superior. En este sentido, habría que tener una información más amplia acerca de que han hecho tanto las IES como las autoridades educativas nacionales con los resultados de las evaluaciones practicadas. En otras palabras, qué claridad se tiene hoy acerca del funcionamiento del Sistema Educativo Superior, de los tipos de instituciones que prevalecen, la pertinencia profesional, científica y social de la formación profesional ofrecida, los perfiles diferenciados de la formación profesional y el grado de articulación de ellos con el mercado de trabajo.

De ahí la importancia de que en la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación se garantice la existencia de un cuerpo técnico muy especializado y respetuoso de los valores académicos, además de que los comités de pares y órganos de evaluación se apoyen cada vez más en investigaciones evaluativas que analicen algunos de los temas aquí sugeridos.

### III. Posibles estrategias institucionales en relación con la evaluación

Habiendo realizado un repaso general del escenario de las políticas de evaluación en el país, nos ocuparemos ahora de caracterizar tres casos posibles de respuesta por parte de las IES en relación con el sistema de evaluación de la calidad de la educación superior implementado desde 1989 a la fecha.

No obstante que el espectro del SES es muy amplio y diverso, para efectos de este ejercicio nos concentraremos en el segmento de las universidades públicas, que son las que atienden a la gran mayoría de los estudiantes matriculados en educación superior en México y aquéllas que se caracterizan por tener gran autonomía jurídica y operativa, a pesar de que dependen del Estado por razones de financiamiento, lo que de algún modo las presiona a asumir la política de evaluación de la educación superior definida por las autoridades gubernamentales y sus mecanismos de enlace, aunque introduciéndole a menudo variantes permitidas por la autonomía (y por la participación de las mismas universidades en los mencionados mecanismos de enlace).

Dado que existe en México un número importante de varias decenas de universidades públicas, sería difícil y en parte arbitrario colocar con precisión a cada una de las mismas en uno de los tres ejemplos que siguen. Además, en instituciones de gran tamaño y complejidad como son muchas de estas instituciones, distintos segmentos o unidades académicas de las mismas podrían incluirse en uno de los tres casos señalados, produciéndose una combinación de tipos en una misma organización. Por eso hemos preferido operar, en la siguiente sección, con una metodología de tipos ideales que como es sabido son construcciones hechas con base en información empírica, si bien por lo regular no se ajustan a un caso empírico en particular<sup>2</sup>.

Es de destacar que la respuesta de las universidades a la política de educación superior no es uniforme, y las diferencias dependen de lo que podemos llamar los sistemas políticos internos de cada IES. El enlace entre el gobierno y cada institución en concreto es hecho por las autoridades de cada universidad que deben convencer a su vez a las comunidades académicas de asumir la práctica rutinaria de la evaluación.

En ese sentido distinguimos tres posibilidades, de acuerdo a distintas comunidades académicas: evaluación por consenso, por conflicto o por interacción entre élites de evaluadores y evaluados.

1. La evaluación por consenso puede darse en instituciones con fuerte liderazgo interno, siempre que las autoridades universitarias sean a la vez capaces de tener también una buena relación con el gobierno. En estos casos, los dirigentes universitarios, sin oponerse a las directivas generales acerca de la política de la evaluación que diseña el estado, negocian en primer lugar con las autoridades gubernamentales los criterios generales con que aplicarán en sus respectivas universidades los procedimientos técnicos de evaluación. Esto supone el hecho de que el gobierno no impone un procedimiento de evaluación institucional homogéneo a cada universidad autónoma, sino que estas tienen libertad para elegir, dentro de ciertos límites, su propio modelo.

En el caso de la evaluación por consenso, un logro central de las autoridades universitarias en su negociación con el gobierno, es lograr presentar un modelo de autoevaluación con la suficiente solidez técnica como para que sea aceptada por el estado. Ello supone por tanto que el modelo de evaluación esté a la altura de los parámetros internacionales en la materia.

.<sup>2</sup> Ver McKinney (1968).

En lo interno, a su vez, la implantación de la evaluación por consenso supone al menos dos requisitos principales: que haya un liderazgo por parte de las autoridades, y que no haya fuertes grupos organizados contrarios a la práctica de la evaluación. (Aunque de hecho, dados los fuertes condicionantes financieros, es difícil que en ninguna IES se de un rechazo completo a la evaluación). En tal caso, la evaluación, para llegar a implantarse y a funcionar realmente, debe ligarse en forma profunda a los mecanismos existentes de planeación, transformando como es lógico la práctica misma de la planeación universitaria, sus resultados, y la lógica de la toma de decisiones.

En el proceso de la implantación de la evaluación por consenso es importante el cronograma y la discusión. A diferencia del modelo que veremos más adelante, de implantación de la evaluación en un caso de conflicto, en este caso se supone necesariamente que debe haber en la comunidad académica procesos de discusión acerca del modelo evaluativo a adoptar, pero que estos no deben rebasar ciertos límites de intensidad, es decir que el proceso de discusión no debe convertirse en un fenómeno absorbente de la vida interna de la institución, ni rebasar ciertos niveles de apasionamiento. Ello está ligado al uso del tiempo. Las autoridades universitarias deben ser capaces de programar un cronograma de discusiones y también de implantación progresiva de la evaluación, según el cual sea un punto aceptado, desde el principio, el que independientemente de las discrepancias que puedan surgir, el sistema de autoevaluación institucional ha de estar funcionando rutinariamente en una fecha límite fijada de antemano con cierta precisión. El plazo no ha de ser muy largo, pero tampoco muy breve, pues un proceso relativamente lento (aunque con fechas fijas) es esencial para la elaboración de ideas y lograr el consenso que se realiza a través de la discusión y la prueba en tramos sucesivos de los distintos elementos principales del sistema de evaluación.

2. En el caso de la evaluación por conflicto, el primer problema a salvar es el de la estructura institucional misma. En estas circunstancias, las universidades se suelen regir por un sistema entre formal e informal de gobierno, de tipo "consejal", con amplia participación en considerable pie de igualdad, de representantes de profesores, estudiantes y también de trabajadores administrativos. Esta situación favorece una dinámica política que es participativa pero con poca capacidad de decisión, pues el juego de unos grupos organizados de interés dentro de este sistema muchas veces termina por trabar la capacidad ejecutoria de los otros, más que por asegurarse a sí mismo una propia cuota de decisión. Ello contribuye a alimentar una situación latente de conflicto entre grupos. Esto se debe a que, dentro de este esquema, la paridad de fuerzas, la descentralización del poder y la legitimación de la participación permite a los grupos mantener un poder "negativo" antes que "positivo". La administración coti-

diana de los asuntos de la universidad no se ve del todo imposibilitada, pero sí sufre de dilaciones y distorsiones al tener que ser procesada constantemente por medio de un sistema de poder de este tipo.

Lo anterior se refiere al manejo interno de las universidades; en el aspecto exterior, este tipo de IES suelen tener fuertes distanciamientos políticos el gobierno, si bien dependen por completo, al igual que las otras, del financiamiento que provee el estado. Por esta razón, se les plantea frente a la evaluación un dilema. Por un lado son las más reacias a adoptarla, porque ven en los mecanismos evaluatorios una forma de intervención nociva del estado. Pero por otro lado su dependencia económica de los fondos públicos les hace comprender que la adopción de la evaluación es inevitable. En este sentido, se abre un período de ajuste en parte similar al que hemos descrito al hablar de la evaluación adoptada por consenso de las comunidades académicas.

Sin embargo, a diferencia del modelo del consenso, el punto principal en los modelos conflictivos, es que la legitimidad de la evaluación no es aceptada, sino que se la considera como un hecho injusto e ilegal. Por tanto, la discusión interna en torno a la forma de hacer viable la evaluación es menos importante. Se trata de una opinión muy extendida en las comunidades de estas universidades, por encima de las divisiones que pueda haber en su interior entre distintos grupos de interés y de poder, de modo que en esta situación el conflicto se plantea entre la universidad y el gobierno, y no en el interior de la misma. Pero dado que las universidades no pueden finalmente rechazar la evaluación, se trata de adoptarla bajo modalidades matizadas, tanto que a veces llevan incluso a quitar todo valor real a la autoevaluación institucional.

La forma de hacer tolerable en estas circunstancias la evaluación como mecanismo institucional normal, es también la del ajuste del sistema de planeación de cada institución, dentro del cual son diseñados e incluidos nuevos mecanismos específicos de evaluación. Sólo que con tales condicionamientos, en un contexto que es más de resistencia que de mutuo acomodo entre distintas visiones sobre la evaluación, tanto la evaluación como la misma planeación arriesgan ser ejercicios puramente formales o retóricos, con poco efecto sobre la toma de decisiones y la administración cotidiana de la universidad.

3. Finalmente tenemos también la evaluación procesada mediante interacción entre grupos de élite. Algunas universidades públicas que han logrado consolidar grupos académicos de alto nivel en materia docente y sobre todo en materia de

investigación, han sostenido desde hace mucho tiempo relaciones privilegiadas con las autoridades educativas gubernamentales. Es más, a menudo estos grupos de élite académica han sido los responsables, en interacción con los grupos de planeación educativa del gobierno, de diseñar y refinar algunos de los principales dispositivos de las políticas educativas que se suceden en el tiempo. Estos grupos académicos de alto nivel generalmente ejercen, además, el liderazgo institucional en las universidades a las que pertenecen.

Este razonamiento es válido también en materia de evaluación. En las universidades públicas que giran en torno a grupos científicos de élite, la evaluación de actividades académicas —al menos en la modalidad de evaluación de productos del trabajo individual de los profesores— es una actividad más frecuente y aceptada que en las demás, y a menudo estas prácticas evaluatorias han precedido en el tiempo al lanzamiento de una política general de evaluación para toda la educación superior, por parte del gobierno. El hecho principal es que los grupos académicos de élite —que se destacan sobre todo en la investigación en ciencias básicas— están acostumbrados a ser evaluados de acuerdo con parámetros internacionales de calidad, dado que regularmente presentan sus trabajos en congresos y seminarios internacionales, y los publican también en revistas internacionales o nacionales de alta calidad. Además tienen bien establecidas rutinas de trabajo en equipo, así como de selección y formación de su personal más joven, de acuerdo con los mismos parámetros internacionales de excelencia.

Dada la cercanía y estrecho contacto con las autoridades educativas gubernamentales, estos grupos no tienen tampoco razones para desconfiar de las políticas oficiales de evaluación de la educación superior, pues ellos mismos han contribuido a generarlas. Sostienen periódicos contactos con las autoridades educativas, y éstas suelen convocar a miembros de estos grupos académicos de alto nivel como consultores de la política educativa y de desarrollo en ciencia y tecnología, y también como integrantes de los comités de pares que suelen revisar la pertinencia y calidad de los programas académicos de educación superior que solicitan financiamientos adicionales al gobierno.

Sin embargo cabe tener en cuenta que, a pesar de esta cercana interacción, nunca existe una identificación total entre los grupos académicos y el gobierno. Se mantienen distancias determinadas tanto por discrepancias en torno a ciertos aspectos concretos de la política de evaluación (o de otras políticas educativas) como por discrepancias concernientes al resultado de evaluaciones específicas de programas o de instituciones, hechas por los comités gubernamentales de evaluación. Esto da la

pauta de que nunca existe una coincidencia de opiniones permanente o profunda entre gobierno y comunidades académicas, porque estas últimas, en cualquiera de las tres circunstancias que hemos expuesto en estas páginas, tratan de preservar de **una** forma u otra la autonomía política y jurídica que es típica de las universidades públicas mexicanas y latinoamericanas.

### **Bibliografía básica**

- Bazúa, F. y Valenti, G. "La educación superior en el México de fin de siglo. Cinco problemas y una política estratégica", *Argumentos*, núm. 14, UAM, Xochimilco, diciembre de 1991.
- Brunner, José Joaquín (coord.). *Educación superior en América Latina. Una agencia de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*, Santiago de Chile, 1993.
- Pérez Rocha, Manuel. *Evaluación educativa. Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior*, México, ANUIES-SEP, 1997.
- Sánchez Soler, María Dolores. "La evaluación y acreditación como mecanismo para asegurar la calidad de la educación superior", Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Difusión sobre el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, México, OCDE/IMHE-UNAM-SEP-CONACYT-ANUIES, noviembre de 1997.
- Valenti Nigrini, Giovana (et. al.). *Los Egresados de la UAM en el mercado de trabajo*, México, UAM, 1997b.
- Valenti Nigrini, Giovanna y Gloria del Castillo. "Interés Público y Educación Superior: un Enfoque de Política Pública", Giovanna Valenti y Alejandro Mungaray (coord.). *Políticas públicas y educación superior*. México, ANUIES, 1997a.
- Varela Petito, Gonzalo. "La Política de la Educación Superior en la Década de los Noventa: Grandes Esperanzas e Ilusiones Perdidas", Valenti, G. y Mungaray A. (coord). *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES, 1997.

### **Bibliografía consultada**

- Bardach, Eugene. "Problemas de la Definición de Problemas en el Análisis de Políticas", Luis F. Aguilar (comp.). *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1992.
- Bazúa, Fernando y Valenti, Giovanna (et al). "Hacia un Modelo alternativo de evaluación de los programas de posgrado en México", *Universidad Futura*, México, 1993d. vol. 4, núm. 13.

- De León, Peter. "Tendencias de la Investigación en las Ciencias de las Políticas: evolución y factores determinantes", *Foro Internacional*, vol. XXXIII, núm. 1. enero-marzo 1993.
- Dery, David. *Problem Definition in Policy Analysis*, Press University of Kansas, 1984.
- Friedrich, Carl J. *El interés público*. México, Roble, 1967.
- Ham, Chistopher y Michael Hill. *The Policy Process in the Modern Capitalist State*. Gran Bretaña, Harvester Wheatsheaf, 1984.
- Hernández Yáñez, María Lorena. *Actores y políticas para la educación superior 1950-1990. Su implementación en la Universidad de Guadajajara*, México, ANUIES, 1996.
- Herring, Pendleton. "Interés Público", *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, Madrid, Aguilar, 1979. Tomo 6.
- Majone, Giandomenico. "Los Usos del Análisis de Políticas", Luis F. Aguilar (Comp.) *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1992.
- McKinney, John. *Tipología constructiva y teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- Neave, Guy y Frans A. Van Vught. *Prometeo desencadenado. Estado y educación superior en europa*. José Joaquín Brunner. *Estado y educación superior en América Latina*, Madrid, (Prólogo), Gedisa, 1994.
- Pallán Figueroa, Carlos (et.al). *Relevancia de la educación superior en el desarrollo*, México, ANUIES, 1995.
- Rappert, Brian. "Shifting notions of accountability in public and private sector research in the UK: some central concerns", *Science and Public Policy*, Inglaterra, vol. 22, núm. 6, diciembre de 1995.
- Rosebaum, Robert A. *The Public Issues Hand-Book. A guide for the Concerned Citizen*, E.U. Greenwood Press, 1983.
- Schultz, Theodore W. *Invirtiendo en la gente*. Buenos Aires, Sudamericana-Planeta, 1986.
- Schultze, Charles. *El uso público del interés privado*, México, Edamex, 1980.
- Tünnerman Bernheim, Carlos. *Ensayos sobre la Teoría de la Universidad*, Managua, Vanguardia, 1990.
- Valentí Nigrini, Giovanna. "Evaluación de la calidad educativa superior: algunas reflexiones", *La Jornada*, 25 de noviembre de 1996.
- Weimer, David y Aidan R. Vining. *Policy Analysis. Concepts and Practice*. E.U. Prentice Hall, 1992.