

2

EL COMPLEJO FUTURO DE LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

*(EL DESAFÍO DE PASAR EL PARADIGMA DE EVALUAR LA FÁBRICA EDUCATIVA
DE PREGRADO A LA EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA DEL POSTGRADO¹)*

(THE COMPLEX FUTURE OF UNIVERSITY ASSESSMENT)

Claudio Rama

*Director del Instituto Internacional de la Unesco para la
Educación Superior (IESALC)*

RESUMEN

Resulta necesario revisar la evolución de la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria a lo largo del siglo XX, para exponer algunas de las directrices que fundamentan la enseñanza universitaria y su evaluación en el siglo XXI.

Las directrices planteadas se dirigen hacia una educación permanente, diferenciada, especializada, individualizada y orientada a los postgrados, que deben evaluarse mediante la creación de nuevos paradigmas evaluativos de saberes globales y de los conocimientos en la nueva sociedad del saber.

ABSTRACT

It is necessary to review the evolution of quality assessment of Higher Education along the XXth century, in order to suggest some guidelines that will direct Higher Education and its assessment at the XXIth century.

These guidelines aim to foster longlife, differentiated, specialized and individualized education especially at the Postgraduate level, which should be evaluated through the new assessment paradigms of global knowledge in the society of knowledge.

1. LA DINÁMICA DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La educación superior en América Latina durante el siglo XX en el marco del modelo monopólico y autonomista que se articuló a partir de las Reformas de Córdoba, estructuró el aseguramiento de la calidad de la educación superior a partir de mecanismos al interior de las universidades. La carrera docente, la estructura catedrática en un contexto de baja renovación de los saberes, la reducida carga horaria, los relativamente elevados niveles salariales, la matrícula de élites y el propio origen social de estudiantes y docentes, constituyeron los elementos que determinaron la existencia de estándares de calidad relativamente importantes de las Universidades durante una parte importante del siglo XX. Ello garantizó con relativa eficacia la calidad, a pesar de la reducida investigación en las universidades, la baja demanda de ciencia y tecnología por parte de los aparatos productivos en la región, la escasa cantidad de ofertas y matrículas de postgrados.

Tales mecanismos al interior de las propias universidades parecieron ser útiles y eficaces hasta los sesenta cuando la violenta expansión de la matrícula desbordó a las universidades públicas y saturó sus aulas, y promovió, además de diversas modalidades de restricción al ingreso irrestricto, la creación de una amplia variedad de instituciones de educación superior públicas y privadas sin mecanismos idóneos de aseguramiento de la calidad de la educación impartida.

La expansión de la demanda sin el acompañamiento financiero, afectó los niveles de calidad de las propias instituciones públicas, ya que sus mecanismos preexistentes fueron desbordados por la masificación. El mercado fue el nuevo eje articulador alrededor del cual las nuevas instituciones terciarias se posicionaron en función de sus propios intereses (absorción de demanda o educación de élites; con o sin fines de lucro, etc.), y dada la ausencia de estándares básicos obligatorios de calidad, la dinámica derivó tanto en elevados niveles de diferenciación de los niveles de calidad de la educación como en servicios educativos de baja calidad.

2. LA CREACIÓN DE LAS AGENCIAS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La alta diferenciación de la calidad en contexto de ausencia de información sobre los estudiantes o los empleadores, las recomendaciones de los organismos internacionales, la preocupación de los colegios profesionales por la desvalorización de las certificaciones y las crecientes condiciones competitivas que impone la globalización, llevaron a las sociedades, y fundamentalmente a los gobiernos, a promover la creación de agencias de evaluación y acreditación como mecanismo para asegurar mínimos niveles de calidad. El modelo que se perfiló, fue a través de instituciones, monopólicas, con el cometido de establecer mecanismos y procedimientos homogéneos para evaluar a las universidades certificando los niveles de calidad a partir

de los informes de los pares académicos sobre los informes de autoevaluación hechos por las propias universidades sobre los criterios establecidos por las agencias, las cuales a su vez habían sido consensuados con las universidades.

Las agencias de evaluación y acreditación de la calidad significaron el comienzo de la construcción de una nueva fisonomía universitaria entre la autonomía universitaria y la libertad de mercado, y constituyeron un paso en el proceso de construcción de una educación superior de calidad. Ellas significaron el establecimiento de una cuña regulatoria entre la autonomía de las universidades públicas y la libertad de mercado de las instituciones privadas, y las propias características de estas agencias han estado dadas en función de la dinámica política en tensión y concertación entre las universidades, el mercado y los gobiernos. Así, las agencias de evaluación y acreditación nacieron frente, y muchas veces contra, el mercado o a la autonomía.

La región inició así una nueva fase en el proceso de promover la calidad a partir de la creación de agencias públicas con relativa autonomía que han promovido mecanismos o marcos para asegurar la calidad de las instituciones educativas, cuyo eje central estuvo basado en la creación de agencias por parte de los poderes públicos, con mayor o menor peso de los aparatos políticos, con relativa autonomía, en general voluntarios, fundamentalmente a nivel de pregrado y que se centraron en el establecimiento de criterios de evaluación, evaluación externa y acreditación para una evaluación universitaria, educación presencial y homogénea. Las características de estas agencias han sido sin embargo altamente variables: voluntarias u obligatorias; estatales o gubernamentales, corporativas o académicas; de programas o de instituciones; monopólicas o competitivas, centralizadas o descentralizadas, nacionales o internacionales, presenciales o automatizados, cualitativos o cuantitativos, universitarios o terciarios, etc., como resultado de que su gestación fue resultado de una compleja dinámica de negociaciones políticas. Así, estas agencias se caracterizan por una variedad de modalidades muy específicas en función de las distintas realidades políticas de los países en la ocasión de sus propias creaciones. El propio término no es común, ya que en algunos países tienen el rol de evaluar y acreditar como en Argentina, pero en Chile si bien tiene ambos cometidos, ellos se realizan a través de un órgano de pregrado y otro de postgrado. En Colombia, evaluar es una potestad de la agencia, pero la acreditación es gubernamental, y finalmente en El Salvador, a diferencia, mientras que la evaluación es potestad ministerial, la agencia sólo acredita.

Tal proceso de discusión y formulación de marcos normativos de agencias de acreditación y evaluación marcó toda la región de América Latina y el Caribe desde mediados de la década de los 90 y para mediados de la primera década ya ese proceso del establecimiento de agencias, con mayor o menor intensidad, ha concluido en casi todos los países de la región. Para diciembre del 2005 existen agencias de evaluación y acreditación de aseguramiento de la calidad en Argentina, Chile, Bolivia, Paraguay, Ecuador, Perú, Colombia, República Dominicana, Brasil, Trinidad, México, Cuba, El Salvador, Jamaica; y está en trámites legislativos la de Panamá.

3. DE LAS AGENCIAS DE EVALUACIÓN A LOS SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

La terminación de esta fase lleva a plantear los escenarios y caminos futuros que contribuyan a promover la calidad de los sistemas de educación superior, dado el reconocimiento de que la calidad de la educación superior es una dimensión diversa y multicausal que no puede ser establecida, instrumentada ni fiscalizada por un enfoque único institucional, dada la complejidad de actores sociales, de estudiantes, de niveles educativos, de instituciones, de campos disciplinarios, de concepciones de calidad y de modalidades pedagógicas.

Sin embargo, más allá del reconocimiento de la diversidad, las nuevas orientaciones para promover la calidad, se articulan a partir tanto de la propia evaluación de las agencias, de sus propias y diferenciadas características, de su grado de autonomía, de su capacidad financiera, de la calidad de sus cuadros técnicos, de sus propias características como supuestos policías académicos del saber, como de los escenarios sobre el futuro de la educación superior.

Es a partir de ambas dinámicas que se formula la búsqueda de mecanismos para incrementar y garantizar la calidad de los servicios de educación terciarios de la región, para garantizar el logro de los objetivos de una educación de calidad, con equidad y con estándares internacionales que permitan a nuestras sociedades ser partes de la nueva sociedad del saber. Así, un nuevo contexto tiende a promover la nueva etapa de las agencias de acreditación como resultado de la globalización, de la revolución de saberes y de las nuevas tecnologías, así como de la evaluación de la propia dinámica de las propias agencias de acreditación. Son estas las que han sentado las bases institucionales para el pasaje de la mera existencia de agencias de evaluación a sistemas más complejos de aseguramiento de la calidad, que implica atender a la diversidad de los niveles educativos, los sectores sociales o las prácticas pedagógicas, con modalidades más específicas de instituciones, instrumentos, mecanismos y políticas.

La evaluación de las agencias aún cuando las agencias han seguido similares paradigmas evaluativos, es una tarea compleja dada la propia diversidad de situaciones. Sin embargo, en general en la mayor parte de los casos se constatan bajos niveles de efectivas evaluaciones y acreditaciones, dificultades de funcionar en contextos de diversificación disciplinarias, restricciones financieras para asumir la necesaria renovación de los procesos evaluativos, la alta dependencia de presiones académicas o políticas y la propia ausencia de efectivos impactos de reformas a posteriori de las propias evaluaciones².

Los criterios, procedimientos e instituciones de evaluación y acreditación constituyen los centros de la reflexión. En su oportunidad, sus opciones fueron definidas al calor de las tensiones y de la resolución política de las diferencias en la etapa de discusión de la creación de las agencias así como de las concepciones que sobre la calidad primaron en ese momento. Se puede referir en relación a la calidad la

existencia de un enfoque academicista marcado por un escenario internacional y caracterizado por ser un modelo de élites académicas con muy baja inserción de los saberes en la producción y que primó durante muchos años en la región. Dicho esquema fue confrontado a través de un enfoque centrado en la equidad, de carácter nacional, resultado de la alta diferenciación de las Instituciones de Educación Superior, que expresaba predominantemente un enfoque político asociado a la igualdad de oportunidades y donde primaba la necesidad de estándares mínimos de calidad y de equidad social. En los últimos años, un nuevo enfoque se ha expandido, el cual incorpora las variables de la competitividad, que está concebido en un escenario global, y que tiene un fuerte sesgo hacia la eficiencia y la eficacia. En éste la calidad es crecientemente una variable global y tiene centros internacionales de referencia por disciplinas. Finalmente, nuevas concepciones sobre la calidad se han desarrollado marcadas por la diversidad de saberes y de paradigmas epistemológicos, en el cual la confluencia de múltiples fuentes de saberes derivan a su vez en la diversidad de modalidades e instituciones educativas. A ello se asocia una diversidad de enfoques orientados a las evaluaciones teniendo en consideración la diversidad de procesos, instituciones, ingresos, egresos, competencias, campos disciplinares, líneas de investigación, modalidades pedagógicas y estructuras curriculares. También se avanza en concepciones asociadas a la ausencia de una exclusiva fuente de saber. En el marco de esa diversidad, en lo propiamente evaluativo se comienza a reconocer, no sólo hacia una nueva cultura de la evaluación, sino de una superación del rol exclusivo del Estado, los académicos o los gobernantes como actores evaluadores, así como también de las anteriores concepciones centradas en la autonomía institucional como ámbito evaluativo así como en la evaluación ex-post realizada por el mercado.

Sobre la base de los nuevos enfoques sobre la diversidad de saberes y por ende de modalidades de evaluación, se está produciendo un creciente reconocimiento de que las agencias de acreditación en la región, más allá de la diversidad de sus situaciones, tienen un paradigma común que se refleja en lentitud de sus procedimientos, baja eficacia para producir cambios significativos y rápidos en los niveles de calidad, dificultad para sortear las restricciones derivadas de las presiones que imponen los diversos actores universitarios tanto públicos como privados, así como para superar sus estrechos marcos normativos, o la persistencia de acciones que mantienen la inequidad de la educación superior.

Algunos de los análisis están planteados sobre los paradigmas de las agencias de acreditación que muchas veces refieren a la acreditación por carreras versus la acreditación institucional; la voluntariedad de la evaluación frente a su obligatoriedad; la autoevaluación cualitativa versus una cualitativa de indicadores; la evaluación en función de los principios y misiones o en función de parámetros de calidad predefinidos; la preeminencia de la autoevaluación versus la evaluación externa; o la existencia de una sola agencia frente a un conjunto amplio y diverso de instituciones y políticas que construyan sistemas de aseguramiento de la calidad y no meramente evalúen las realidades y las certifiquen, o finalmente entre evaluación de procesos e insumos frente a la evaluación de competencias y de los saberes adquiridos.

Sin embargo, más allá de estos debates en la medición de la calidad, crecientemente han comenzado a prevalecer nuevas orientaciones que permiten pensar que los sistemas de evaluación y acreditación están pasando de una etapa voluntaria en base a programas o instituciones, a una fase en la cual, directa o indirectamente, se incluyen elementos obligatorios en algunos de los múltiples escenarios de la evaluación. ¿Es este un cambio significativo?

4. EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN

Es necesario detenernos a analizar aspectos prospectivos, ya que la evaluación es una tarea asociada al futuro de los saberes y de las sociedades. La evaluación tiene como eje contribuir a promover una mejor capacidad de los profesionales y de las universidades de responder a las incertidumbres del futuro. Es claro que la Universidad forma profesionales que ejercerán en el futuro, sobre escenarios desconocidos y de incertidumbre, y que por ende también la acción de evaluar y acreditar de las agencias, debe ser sobre la base de la pertinencia de esos saberes, instituciones, disciplinas y profesionales en el futuro. Pero igualmente bajo este esquema, la discusión no debería estar sólo planteada exclusivamente asociada a la calidad, pertinencia, empleabilidad, productividad, o competitividad, sino también sobre la sustentabilidad social del futuro de la sociedad en el mundo del conocimiento que es donde van a ejercer sus graduados. La construcción del futuro en nuestras sociedades es también la construcción de la sustentabilidad social, en tanto los proyectos societarios sólo son viables si tienen durabilidad y legitimación, lo cual nos lleva a una reflexión sobre la equidad en la educación superior. Todos los indicadores muestran que hasta inicios del siglo XXI el sistema universitario latinoamericano tuvo estancada su tasa de cobertura con una presencia dominante de sectores provenientes de los quintiles de mayores ingresos. Ello reafirmó que la educación superior tiende a reproducir las estructuras de inequidad de las sociedades en las cuales ellas están inmersas. La universidad parece reproducir las estructuras sociales desiguales existentes y no parece promover los niveles de movilidad sociales que en otras épocas facilitó. La búsqueda de criterios de equidad, remite a la accesibilidad de sectores excluidos, a partir de guías, políticas y procedimientos para asegurar el acceso y la calidad de la educación para sectores como las personas con discapacidad o los grupos indígenas. Ello, además, entronca con la diversidad de saberes que produce el multiculturalismo y la pérdida del monopolio de las universidades como centros de saberes.

La educación no debería repetir saberes que se tornan obsoletos en corto plazo, y la propia evaluación verificar que ellos se memorizaron, ya que el dilema no es cómo enseñar mejor lo que se sabe, sino cómo enseñar lo que no se sabe y cómo evaluar sobre realidades futuras de saberes y problemas desconocidos en contextos de incertidumbre. En este enfoque se conceptualizaría a la calidad de la educación como la capacidad de las instituciones y de sus productos (profesionales, libros, investigaciones, etc.) para responder a los desafíos futuros.

Todas las sociedades históricamente que han alcanzado el desarrollo -más allá de lo que ello significa y de cómo se distribuye- han sido aquellas que han logrado incorporar, generar o apropiarse de nuevos saberes y lograr su aplicabilidad social y económica a través de nuevas tecnologías. En América Latina ese proceso está en manos de las universidades que son las que mayoritariamente investigan y por ende la capacidad de construir sociedades de desarrollo que en los actuales escenarios son sociedades del saber, está asociado a que las universidades puedan cruzar la frontera que separa las actuales sociedades de información para alcanzar sociedades del saber; sobre su capacidad de contribuir a cerrar las brechas digitales, tecnológicas, económicas que separan los países en desarrollo de los países desarrollados³.

Las agencias bajo su episteme actual están proyectadas sobre el pasado: certifican la calidad que antes existió. Sobre esta línea argumental, en lugar de realizar un análisis basado en si ellas son democráticas (representan a la sociedad), si son eficientes (con los recursos llegan a un óptimo de eficacia), si son corruptas (las decisiones se basan todas en criterios técnicos), etc., debemos detenernos a pensar sobre su eficacia en los escenarios del futuro y sobre cuáles podrán ser éstos. Mas allá de reconocer que sus procedimientos de evaluación son rígidos, presenciales, burocráticos y disciplinarios, que miden procesos y no resultados, el problema fundamental es que ellos miden pasados y no futuros, miden saberes parcelados y no integrados, miden saberes obsoletos y no la creación de nuevos saberes, miden fundamentalmente pregrado y no los saberes especializados que caracterizan a los postgrados y tienden además a ser obligatorias a nivel de pregrado y menos a nivel de postgrado.

Ello se produce ya que el paradigma de los procesos evaluativos es un óptimo de la universidad tradicional, no para alcanzar los escenarios y modalidades de la sociedad del saber⁴. Miden y evalúan la universidad tradicional que no investiga, inflexible, profesionalizante, la conformada por las iniquidades. Miden y evalúan prácticas pedagógicas que son tradicionales de tiza, lengua y pizarrón, de libros en bibliotecas y de clases catedráticas, que constituyen las modalidades educativas que se asocian al paradigma de la reproducción de saberes anteriores y de la docencia. Evalúan un sistema superior que se basa en la reproducción de saberes adquiridos, cuando en el nuevo contexto donde la revolución de los saberes ha generado una compleja realidad asociada a su rápida renovación y por ende a su periódica obsolescencia, los procesos deberían estar centrados en la capacidad de aprender a aprender, en la capacidad de generar saber⁵.

Sin duda, no existe un solo camino societario, y actualmente se sostiene la dificultad de preverlo en un contexto donde la revolución de saber fija caminos y senderos impensables e implanificables. Sin embargo, mas allá de las teorías del caos, es dable pensar sobre la existencia de futuribles, mas allá aún de la previsible convivencia de modalidades educativas distintas y de la diversidad de opciones que promueven el mercado, las personas y los gobiernos⁶. Entre esos futuribles sobre los cuales corresponderá el análisis de los caminos de la evaluación podemos distinguir

la educación global y transnacional; la educación virtual y las nuevas pedagogías; la educación permanente, desestructurada y flexible; y la educación transdisciplinaria y diferenciada de muchas disciplinas. Sin embargo, más que futuribles nos encontramos en procesos en curso que están conformando nuevas realidades que se sintetizan en los estudios de postgrado y la individualización de los procesos de aprendizaje.

a. La educación transnacional

La nueva educación transnacional remite a escenarios de alta movilidad estudiantil, al incremento de la cooperación interuniversitaria y estándares compartidos de calidad. Ella se articula sobre los procesos de la globalización mercantil y la sociedad del saber que constituyen ejes centrales en todos los países.

Las agencias de acreditación si bien han nacido en su mayor parte de determinaciones políticas, académicas y económicas nacionales, crecientemente en el contexto de la internacionalización de la educación superior, han debido asumir nuevos roles de regulación asociados a la nueva educación transnacional. Así, estos sistemas de aseguramiento de la calidad que han nacido en la crisis de la 2ª Reforma de la educación superior y en la expansión de los modelos binarios, crecientemente están pasando a tener un papel destacado en el marco de la 3ª Reforma y del modelo tripartito de instituciones públicas y privadas nacionales e internacionales. En el nuevo contexto de la educación transnacional, las agencias sufren un cambio significativo de roles y de enfoques, al intentar regular la relación de lo nacional con lo extranjero, de los sistemas universitarios locales frente a la educación externa (Rama, 2005).

En este proceso, las agencias de evaluación y acreditación de la calidad están siendo crecientemente parte constitutiva de las bases de la nueva sociedad del conocimiento que se está conformando y de una economía globalizada que está permitiendo mayores niveles de movilidad de la mano de obra en el marco de la compleja irrupción de la educación transnacional. Comienzan a ser parte de los procesos de fiscalización, incentivación y control en el proceso de generación de conocimientos, y de las nuevas barreras de defensa entre los países y los mercados mundiales, en el marco de un largo proceso que marcará los parámetros básicos de la educación global y sin fronteras que parece perfilarse como dominante en las próximas décadas.

En este nuevo contexto de la educación, la calidad y la pertinencia son crecientemente globales, así como también la matrícula y los docentes, en el marco de la globalización de la economía y la conformación de una nueva sociedad de la información de acceso en red y con fuertes incapacidades para su control en forma local?. Esta nueva educación se asocia a la sociedad de la información de acceso en red que se caracteriza por dificultades técnicas de su control localmente. En esta nueva educación con componentes virtuales, internacionalizados, de alianzas entre instituciones y de creciente movilidad estudiantil y profesoral, uno de los componentes más importantes y centrales serán los postgrados internacionalizados y la especialización de los saberes.

En este escenario, se producen múltiples alianzas interuniversitarias en el marco de una creciente mercantilización global de las universidades, de la expansión de nuevas tecnologías y del crecimiento de un comercio internacional en base a regulaciones de derechos (de autor, de propiedad, de distribución geográfica, de marcas, de patentes, etc.). La internacionalización provoca que el Estado comience a ser superado por la economía privada y por su incapacidad de establecer instrumentos eficaces de regulación nacionales. Pero al tiempo las demandas sobre los Estados de la región se amplían al incrementarse las desigualdades y las incertidumbres que provoca la globalización. La respuesta está siendo, no la desaparición del Estado ante instituciones regionales o mundiales, sino el desarrollo de nuevas modalidades y tareas de los Estados. En el campo de la educación superior esto se expresa para algunos, en el Estado regulador o evaluador, tanto a través de la creación de ministerios y viceministerios, como a través del establecimiento de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, lo cual ha traído a la palestra un nuevo debate signado por la significación de la autonomía universitaria y la libertad de enseñanza en el proceso de construcción de sistemas universitarios⁸.

En este escenario, las agencias de evaluación y acreditación también igualmente pueden ser consideradas como instrumentos en el proceso de creación de mercados comunes ampliados y en la integración entre los diversos sistemas educativos nacionales.

El caso del MERCOSUR educativo constituye una especificidad muy interesante de analizar en esa trama histórica que, por un lado, presiona hacia la construcción de sistemas de aseguramiento de la calidad a escala local y, por el otro, promueve procesos de integración de los sistemas educativos a escala global o regional. La experiencia del proceso en curso de acreditación en el MERCOSUR, constituye una de las realidades más apasionantes en la región, inserto en un complejo y lento proceso de integración del sector de educación superior de América Latina y, cuya experiencia, más allá de sus debilidades es una buena base para anclar los procesos de concertación de los relojes del continente en el camino de la creación de la integración educativa (Martín, 2004). Ello ya que la acreditación es uno de los cimientos de la integración, una de las palancas fundamentales en la creación de mecanismos que permitan la movilidad laboral y profesional y la creación de los mercados comunes.

b. La educación virtual

Una nueva realidad se caracteriza por el nacimiento de una educación virtual y nuevas prácticas pedagógicas, que necesariamente remite también a cómo realizar la evaluación de estas modalidades educativas abiertas. La educación virtual constituye además de una modalidad transfronteriza, un nuevo paradigma pedagógico y tecnológico que cambiará la educación y las dinámicas sociales de aprendizaje en el futuro. Sin embargo, crecientemente hay una imposibilidad de evaluar la educación virtual, y que contiene complejas restricciones de evaluación bajo los paradigmas tradicionales de las agencias.

La educación virtual es una modalidad educativa apoyada significativamente en la imagen que permite niveles de interacción que no existían en la educación a distancia, y en tal sentido no puede ser vista como su mera continuación, su tercera generación. Ella, además, permite modelos de simulación y una educación abierta fuera del aula y por ende del país. Cambia el docente que deja de ser una persona para ser un grupo, y en tal sentido democratiza los procesos educativos y detiene el poder omnímodo del maestro que lo transfiere a un equipo anónimo y transdisciplinario. El peso de la imagen, la simulación, el sonido constituyen procesos que permiten apropiación de saberes a escalas superiores que la tiza, el pizarrón y la palabra. Entre una de sus características dominantes, está marcado por un escenario cambiante dado que requiere el uso intensivo de nuevas tecnologías, las cuales nacen diariamente y por ende cambian las posibilidades de la educación. Expresa la industrialización de la educación y abre las puertas a una dinámica donde la calidad está asociada directamente a la inversión en tecnologías instruccionales y de comunicación, el cual implica una elevación de los costos unitarios y una posible serialización. Los materiales pedagógicos, que son el eje determinante de esta modalidad educativa y de su ecuación de costos, asumen la centralidad de los procesos pedagógicos respecto a las determinaciones del aula o del docente como se producía en la educación presencial tradicional. Más allá de los materiales, entre otros el ancho de banda, la conectividad, los derechos de autor de los materiales documentales, visuales o auditivos, o los equipamientos están generando costos superiores. Al tener los materiales instruccionales la centralidad educativa se genera una mayor capacidad de cooperación. Compra de materiales de otros, pago de derechos de autor, uso de filmaciones pregrabadas, cesión de acceso a bibliotecas u otros documentos digitales, etc., son los nuevos lenguajes de esta cooperación que abren las instituciones educativas a las empresas, los especialistas, otras universidades, etc.

Sin embargo, en estos escenarios cada vez más flexibles, e individualizados, se complejiza el proceso de evaluación. En tanto la relación dominante es del alumno con los materiales instruccionales, el proceso de educación está marcado por el autoestudio, la especialización y la individualización del proceso. Tal flexibilización y cambio en las responsabilidades del proceso de aprendizaje, dificulta los procesos evaluativos dadas las bases tradicionales del paradigma evaluativo.

5. LA EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA

Las nuevas realidades de los saberes globales, especializados y desestructurados conducen hacia modalidades pedagógicas flexibles e individualizadas de educación. La expansión disciplinaria y la obsolescencia genera la educación permanente, que promoverá necesariamente una reorganización libertaria del currículo. Esta educación individualizada, es además promovida por la propia diferenciación de los postgrados como ámbitos de creación de saberes, de la globalización como realidad de generación de estándares de calidad y la permanente búsqueda de actualización de saberes y destrezas en mercados competitivos laborales en la sociedad del saber

del infocapitalismo. A su vez, la individualización de la educación es una de las más fuertes orientaciones hacia la creación de saberes transdisciplinarios, en tanto la expansión de los doctorados produce una demanda de disertaciones de proyectos de investigación y dado el objetivo de la originalidad, el verdadero trabajo de los académicos pasa en forma creciente por encima de las fronteras disciplinarias (Lee, 2002).

Este proceso no será lineal y la individualización, la democratización también sin duda, está en tensión con sistemas educativos orientados a la búsqueda de mercados como mecanismo para generar rentabilidad a partir de alcanzar escalas mínimas rentables de producción. Pero, la educación permanente que exige la sociedad del saber promoverá una educación del futuro que será individualizada y que se desarrollará cuando las personas en función de sus propios desarrollos laborales y recorridos de vida vayan realizando sus propias renovaciones de saber. Ello contribuirá a una mayor diferenciación de saberes. La propia Internet, en tanto malla de multiplicidad de opciones educativas en red, contribuirá a incrementar la diferenciación que derivará necesariamente en una mayor individualización de la educación.

Los procesos educativos, si bien sólo existen en contactos de interacción, ellos se producen a nivel individual de cada persona, en sus propios procesos de comprensión y conexión de información en sus cerebros. En tal sentido, la individualización de la educación va a reconocer cada vez más que los procesos cognoscitivos son individuales y específicos, así como también las capacidades personales, y por ende los requerimientos de saberes. Cuando se alcance este estadio, habrán muerto definitivamente las fábricas educativas y estaremos ante la verdadera democratización de la educación superior, que no significa que todos alcancen a la educación superior y que la matrícula contemple a todos, sino que también todas esas educaciones sean individualizadas.

Antes, la educación era igual para todos, y a partir de allí las personas con esos saberes podían alcanzar la igualdad de oportunidades. Hoy, el cambio hacia la educación permanente, determina que las educaciones deberán ser todas diferenciadas, ya que los recorridos laborales tienden a ser propios de cada persona en el marco de la especialización de los trabajos, lo cual obliga a una mayor especialización educativa, que no puede ser alcanzada por las fábricas educativas, sino con la individualización de la educación. Este proceso de individualización no estará basado en los saberes básicos, en los niveles de pregrado, sino en los postgrados, en las áreas de especialización. El futuro será entonces la creación de nuevos paradigmas evaluativos de saberes globales, individualizados, especializados y signados por la creación de saberes. Ambos procesos deberán retroalimentarse permitiendo que el nuevo paradigma de la individualización de la educación se asocie a un nuevo paradigma evaluativo. Hoy, el paradigma de la evaluación no logra integrar la educación transnacional, la educación virtual, ni la diversidad de saberes a través de parches y remiendos conceptuales, lo cual muestra la necesidad de pensar un nuevo paradigma de los conocimientos en la nueva sociedad del saber.

NOTAS

- 1.- Ponencia presentada en el "Seminario Internacional de Evaluación y Acreditación de las Instituciones de Educación a Distancia", Santiago, República Dominicana, 23-25 de febrero 2006.
- 2.- González, L. E. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina [en línea], en *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. Santiago: Universidad de Los Andes, CINDA, IESALC/UNESCO. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- 2.- Fernández Lamarra, N. (2004). La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe, situación, tendencias y perspectivas. Estudio Regional [en línea]. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- 3.- Tomando el caso de Venezuela para el 2005, las actividades de I+D están localizadas principalmente en organismos públicos (2005) de los cuales 74,7% en educación superior, 23,10% en administración pública, 0,60% en empresas, 1,30% en organizaciones privadas sin fines de lucro y 0,30% en otros organismos. Ministerio de Ciencia y Tecnología, Caracas, 2005.
- 4.- Para visualizar los complejos escenarios de las universidades en las sociedades del saber ver el Informe de la UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. París, presentado en la Cumbre de la Sociedad de la Información en Túnez en el 2005.
- 5.- El Informe Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, constituye un claro exponente de lo que debería ser la educación de cara a la sociedad del saber.
- 6.- Varios autores (2000). *Les clés du XXI siècle*. París: UNESCO-Scut.
- 7.- ¿Quién discute hoy que es necesario estudiar varias lenguas en este mundo multilingüe?
- 8.- Una interesante referencia de este debate ha sido expresada en el libro "La autonomía universitaria" publicado por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Bogotá 2004, en el cual se contrastan posiciones de autoridades, rectores y especialistas. Más allá de su debate jurídico vinculado a la legislación colombiana que le asigna un rol protagónico al Estado en la "fiscalización y control" el debate perfila una discusión sobre los límites de los actores y los derechos de la autonomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) (2004). *La autonomía universitaria*. Bogotá.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Fernández Lamarra, N. (2004). La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe, situación, tendencias y perspectivas. Estudio Regional [en línea]. Disponible en:
<http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- González, L. E. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las Universidades de América Latina [en línea], en *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las Universidades*. Santiago: Universidad de Los Andes, CINDA, IESALC/UNESCO. Disponible en:
<http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Lee, R. (2002). *La crisis de las estructuras del conocimiento: hacia dónde vamos?* Flores, A. (ed.) Desafíos de la transdisciplinariedad. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Martín, J. (2004). *El mecanismo de acreditación universitaria del MERCOSUR*. Asunción: IESALC-Universidad Autónoma de Asunción.
- Rama, C. (2005). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IPASME-IESALC.
- UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. París, presentado en la Cumbre de la Sociedad de la Información en Túnez en el 2005.
- Varios (2000). *Les clés du XXI siècle*. París: UNESCO-Seuil.
-

PALABRAS CLAVE

Evaluación universitaria. Calidad de la educación universitaria. Agencias de Evaluación y Acreditación. Educación transnacional.

KEY WORDS

University Evaluation. Quality Assessment in Higher Education. National Agencies of Evaluation. Transnational Education.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Claudio Rama. Director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Dirección del autor: IESALC
Edificio Asovincar
Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto
Altos de Sebucán
Apartado Postal 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
E-mail: crama@unesco.org.ve

Fecha recepción del artículo: 25. abril. 2006
Fecha aceptación del artículo: 20. junio. 2006