

**LA EVALUACION EXTERNA
EN EL CONTEXTO DE LA
ACREDITACION EN COLOMBIA**

Consejo Nacional de Acreditación

Emilio Aljure Nasser
Ramsés Hakim Murad
Carlos Augusto Hernández R.
Luis Enrique Orozco Silva
Pedro P. Polo Verano
José N. Revelo Revelo
Rafael Serrano Sarmiento

Santafé de Bogotá, D.C. Enero de 1.998

**La Evaluación Externa en el Contexto de
la Acreditación en Colombia.**

Colección Documentos de Reflexión. No. 1

Sistema Nacional de Acreditación
Consejo Nacional de Acreditación

ISSN 0123-5222

Derechos reservados
Distribución gratuita
Prohibida su reproducción con fines comerciales.

Indice

INTRODUCCION	5
1. PARES Y COMUNIDADES ACADEMICAS	7
1.1 PARES ACADEMICOS	7
1.1.1 El par como paradigma y como conocedor del «paradigma ..	8
1.1.2 Paradigmas en disciplinas, profesiones, ocupaciones y oficios	15
1.2 COMUNIDADES ACADEMICAS	17
1.2.1 Paradigmas y comunidades académicas	18
1.2.2 <i>Ethos</i> académico y comunidad institucional	22
1.3 LA EVALUACION DE LA CALIDAD	25
1.4 CUALIDADES DEL PAR ACADEMICO	28
2. LA CONSTRUCCION DEL JUICIO SOBRE LA CALIDAD	31
2.1 CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA TAREA DE LOS PARES ACADEMICOS	31
2.2 LOS ELEMENTOS EN EL PROCESO DE EVALUACION	33
2.2.1 Punto de partida.....	33
2.2.2 La ponderación.....	35
2.2.3 La gradación en los juicios	39

2.3	IDEAS GENERALES ACERCA DE ALGUNOS TEMAS IMPORTANTES QUE SON OBJETO DE ANALISIS EN LA EVALUACION EXTERNA	40
2.3.1	De la Misión y el Proyecto Institucional	41
2.4	CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACION Y LA PROYECCION SOCIAL	46
2.4.1	Acerca de la Docencia	47
2.4.2	Acerca de la Investigación	51
2.4.3	Acerca de la Proyección Social	54

LA EVALUACION EXTERNA EN EL CONTEXTO DE LA ACREDITACION EN COLOMBIA

INTRODUCCION

El Decreto 2904 de 1994 señala que forman parte del Sistema Nacional de Acreditación el Consejo Nacional de Educación Superior, el Consejo Nacional de Acreditación, las instituciones que optan por la Acreditación y la comunidad académica. El mismo Decreto determina que el proceso de Acreditación se inicia con la Autoevaluación, continua con la Evaluación Externa que hacen los pares académicos, prosigue con la evaluación realizada por el Consejo Nacional de Acreditación y culmina, si el resultado fuere positivo, con el acto de Acreditación por parte del Estado. La Evaluación Externa que realizan los pares académicos es, pues, la segunda etapa del proceso de Acreditación y en ella debe comprometerse la comunidad académica. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) considera pertinente difundir sus reflexiones y puntos de vista a propósito de temas tan importantes como la evaluación de la calidad, el carácter de los pares académicos, el significado del término comunidad académica y las relaciones entre los pares y la comunidad. De la misma manera resulta oportuno explicitar el modo como el Consejo entiende términos tales como Misión, Proyecto Institucional, Investigación, Docencia y Proyección Social.

Los planteamientos que se presentan en este documento expresan ideas fundamentales sobre la educación superior que actualmente orientan la labor del Consejo Nacional de Acreditación. Algunas de estas ideas han sido incorporadas a la Tercera Edición de «*Lineamientos para la Acreditación*», próxima a publicarse, que constituye una reformulación de la Segunda Edición, sobre la base de las reflexiones del Consejo y de los aportes hechos por las comunidades académicas en las reuniones realizadas para presentar y analizar su modelo. Sobra indicar que las reflexiones aquí planteadas no pueden declararse concluidas y que se trata de una aproximación perfectible a temas cuya discusión no debe ser aplazada.

Es deseo del Consejo Nacional de Acreditación que este documento que ofrecemos a las instituciones y a los pares académicos sea ampliamente discutido y enriquecido por quienes se ocupan permanentemente de la educación superior.

1. PARES Y COMUNIDADES ACADÉMICAS

1.1 PARES ACADÉMICOS

El Consejo Nacional de Acreditación considera que el equipo de pares que realiza la Evaluación Externa debe estar conformado de tal manera que pueda emitir un juicio sobre la calidad, basado en el análisis tanto de las dimensiones más universales como de las dimensiones específicas de la misma.¹

Este juicio sobre la calidad implica la capacidad del grupo de pares para reconocer distintos aspectos que deben ser tenidos en cuenta. Por ello, en la medida en que sea pertinente, el grupo de «pares académicos» encargado de la Evaluación Externa incluirá especialistas en aspectos relevantes que exceden los límites del saber específico del área correspondiente, o profesionales de áreas afines. Puesto que la calidad de un programa o de una institución depende, entre otras cosas, de aspectos como la gestión institucional y la disposición y el manejo de los recursos, que no necesariamente constituyen temas de la competencia de los especialistas de áreas alejadas de la economía o la administración, puede ser útil que el equipo de «pares» encargado de la Evaluación

¹ Las dimensiones universales a que hacemos referencia consisten en conocimientos teóricos y metodológicos, habilidades y competencias de diverso tipo que corresponden al saber y al saber-hacer propios de la comunidad que se desempeña en el campo de una determinada disciplina, profesión, ocupación u oficio. Las dimensiones específicas expresan el modo como la Misión y el Proyecto Institucional se plasman en la formación de los egresados.

Externa incluya personas que posean la competencia necesaria en áreas relacionadas con la administración y la dirección universitaria.

Por ello, aunque en sentido estricto sólo los miembros de la comunidad académica correspondiente a la disciplina, la profesión, la ocupación o el oficio de que se trate son pares académicos, puesto que está definido que la Evaluación Externa es realizada por los pares académicos, la noción de «pares académicos» se amplía aquí para garantizar una visión informada y competente sobre distintos aspectos del programa académico (o la institución) que se somete a evaluación.

1.1.1 El par como paradigma y como conocedor del «paradigma»

«Par» significa igual o semejante totalmente.² En sentido estricto, el par es semejante por cuanto puede ser reconocido por los miembros de la comunidad como uno de los suyos. Pero, en el proceso de Acreditación, el «par» está encargado de emitir un juicio sobre la calidad, así que debe ser reconocido por la comunidad que lo identifica profesionalmente como alguien que posee la autoridad que le permite emitir ese juicio. Esa autoridad está ligada a una diferencia: el par juzga y su juicio es respetado en la medida en que ese par se destaca, en que se lo reconoce como ejemplo paradigmático del deber ser de la comunidad. En el caso de la Acreditación, «par» alude

² Cf. *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. XXI Edición, Madrid, 1992

entonces a un miembro de la comunidad que está investido de la autoridad para juzgar sobre la calidad. En ese sentido no es igual a los demás miembros de la comunidad. La semejanza del par se convierte, en este caso, en semejanza con un ideal: el paradigma de la comunidad; el «par» es, entonces, un ejemplo paradigmático de ella.

No obstante lo anterior, el par no es alguien que cumple estrictamente con el ideal de la comunidad. Posiblemente ningún miembro de la comunidad lo cumple. Pero es una persona (o un grupo de personas) en quien se reconoce de modo suficiente ese ideal, alguien en quien la comunidad reconoce el proyecto que le da identidad. El par es, en este sentido, «*primus inter pares*».

La noción de par implica la de «paradigma» en al menos dos sentidos. Por una parte, el par debe ser un paradigma para su comunidad; un paradigma, en este primer sentido, es un caso ejemplar, alguien que expresa el ideal, el deber-ser de los demás miembros de esa comunidad. Por otra parte, el par debe conocer y compartir lo que podría llamarse el «paradigma» de la comunidad. En este segundo sentido, por «paradigma» de una comunidad entendemos aquí el conjunto de saberes y pautas de acción propios de esa comunidad, es decir, el lenguaje, los métodos de trabajo, los valores, los conocimientos, las estrategias de prueba o de refutación y, en general, los modos de producir y aplicar el conocimiento que caracterizan el trabajo de la comunidad.³ Tal como se entiende en el modelo

³ El término “paradigma” fue introducido por Thomas S. KUHN en *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (Fondo de Cultura Económica, Mexico, 1971). Designa en términos generales el saber y el saber-hacer que

del Consejo Nacional de Acreditación, existen paradigmas tanto en las disciplinas y profesiones como en las ocupaciones y oficios.

La noción de «paradigma» que utilizamos, en este segundo sentido del término, no pretende acomodarse rigurosamente al uso que se le ha dado en el caso de las disciplinas científicas; si así fuera, su aplicación en el caso de las profesiones, ocupaciones y oficios podría resultar problemática. En el

comparte una comunidad científica. Si la ciencia se concibe como una práctica humana, para desentrañar su naturaleza es necesario examinar esa práctica. (Así, a la pregunta ¿Qué es la física? se respondería: “Lo que hacen los físicos”) La noción de paradigma ha sido fundamental en la epistemología desde Kuhn, pese a la dificultad de precisarla estrictamente. Margaret MASTERMAN señala en La naturaleza de los paradigmas, publicado en *El Desarrollo del Conocimiento* (Grijalbo, Barcelona, 1975) cómo Kuhn utiliza el término al menos en más de veinte modos distintos. En su Posdata de 1969, Kuhn muestra la relación entre “paradigma” y “comunidad científica”: “Un paradigma es aquello que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa, una comunidad científica consiste en unas personas que comparten el paradigma” (Kuhn, Op. cit. p. 271). Reconoce que el uso laxo del término es problemático y propone utilizar para la significación que aquí hemos recogido el nombre de “matriz disciplinaria”. En este texto hemos decidido seguir utilizando el término “paradigma” y extenderlo a otras comunidades distintas de las científicas, es decir, a las comunidades constituidas por quienes comparten el saber y el saber-hacer de cualquier disciplina, profesión, ocupación u oficio cuyo proceso de apropiación se dé a través de la educación superior. Es importante señalar que, dado que el saber y el saber-hacer están sometidos a procesos de cambio, la noción de “paradigma” utilizada aquí no corresponde a un conjunto estático de saberes, creencias, valores, formas de representación y estrategias de validación y comunicación. El “paradigma” no se entiende entonces como un modelo rígido de comportamiento ni como la obediencia a una teoría o ideología determinadas y definitivamente establecidas. Lo que comparte una comunidad y la identifica deber ser comprendido en su dinámica de transformación y enriquecimiento permanente.

contexto en que aquí se utiliza el término, se trata del saber y del saber-hacer (conocimientos, criterios y pautas de acción) que comparten las personas que se reconocen como colegas en el trabajo de una disciplina, profesión, ocupación u oficio.

Así pues, el «par académico» debe ser alguien reconocido por su comunidad como poseedor del saber y del saber-hacer que constituye el paradigma de la comunidad, debe ser alguien que reconozca y respete los valores académicos en general y los de su comunidad en particular. Alguien, en síntesis, que comparte el «paradigma» de la comunidad (en el segundo sentido que hemos venido explicitando) y que es, en sí mismo, un paradigma (en el primer sentido, es decir, un caso ejemplar de la comunidad). Compartir los conocimientos y valores básicos de la comunidad y destacarse en ella es lo que le da al par legitimidad como competente para reconocer ese conocimiento y esos valores.

Como se ha dicho antes, las cualidades que permiten hacer un juicio de calidad suficientemente completo pueden implicar la suma de competencias en un equipo de pares. Puede darse el caso de que el paradigma de la disciplina o profesión esté definido de tal manera que no sea necesario, en el equipo de pares, el concurso de especialistas distintos de los del área que se quiere evaluar. Pero, incluso dentro de un área determinada, el enfoque escogido por la institución o el programa académico puede exigir la participación de profesionales de otras áreas para juzgar la bondad y el rigor de la formación. Por ejemplo, el análisis de la formación del antropólogo, si ésta se realiza con énfasis en sociología, puede requerir la participación de

sociólogos, además de los antropólogos, dentro del grupo de los pares académicos.

En el caso de programas académicos que utilizan enfoques originales, la dificultad de encontrar interlocutores (o pares) puede ser resuelta precisamente a través de la constitución de este «par» colectivo.

Dentro de los equipos de pares académicos podrá darse una división del trabajo, pero es importante que se establezca entre ellos una estrategia que permita llegar a acuerdos y sintetizar las distintas contribuciones. Una condición fundamental de la labor de los pares es su capacidad de formar equipo sobre la base del respeto de las distintas competencias y del esfuerzo de constituir un lenguaje que haga posible la comunicación y el acuerdo.

También puede ocurrir que distintos enfoques en una profesión correspondan en realidad a paradigmas diferentes. Podría citarse como ejemplo el caso conocido de la Psicología: un psicólogo del comportamiento desconfía de los métodos y de las teorías de un psicoanalista tanto como este último desconfía de los métodos y las teorías del psicólogo del comportamiento. Los dos paradigmas no son sólo distantes, pueden llegar a oponerse porque no comparten los criterios básicos de verificabilidad ni admiten las mismas fuentes de conocimiento. Pero aunque quienes se inscriben en un paradigma no reconozcan la validez de otro con el cual están en conflicto, lo cierto es que cada uno de los paradigmas contiene principios y estrategias que permiten juzgar sobre la calidad de la formación que se imparte dentro de él. En casos

extremos como éstos, en los cuales un mismo título corresponde a prácticas completamente diferentes, no basta que los profesionales del equipo de pares tengan el mismo título que los oponentes en el conflicto entre paradigmas; es importante que en ese equipo haya alguien que conozca internamente el paradigma bajo cuyos lineamientos opera el programa académico por evaluar.

Lo anterior no significa que el grupo de pares académicos tenga necesariamente que conocer de antemano todos los elementos del saber reunido por los miembros de la comunidad académica de un programa; en condiciones reales esto no es posible. Pero ello no quiere decir que no puedan evaluar el programa, ya que conocen los elementos básicos que deben reunirse para lograr la calidad. No es posible siempre llegar a una correspondencia completa entre los propósitos de la formación y las competencias del grupo de pares.

Los miembros de una comunidad académica se respetan mutuamente cuando reconocen que cumplen con las notas esenciales del paradigma, aunque se ocupen de problemas muy diferentes. Distintas especialidades médicas, por ejemplo, pueden reconocer en un internista un par idóneo para emitir juicios sobre buena parte del componente de la formación médica que tiene que ver con esas especialidades.

El paradigma no comprende sólo saberes y habilidades; una parte importante del mismo corresponde a las actitudes propias de la comunidad. Se ha señalado que la utilización del término «paradigma» (en el segundo sentido, como se lo usa en la sociología de la ciencia) tiene peligros, particularmente por la

tendencia a identificarlo con su significado en las ciencias, pero evidentemente no se trata de homogeneizar prácticas de distinta naturaleza sino de bautizar con ese nombre aquello que comparten los miembros de una comunidad disciplinaria o profesional o los practicantes de una ocupación o un oficio. «Paradigma» no designa aquí solamente el conjunto de conceptos y principios metodológicos que el filósofo deriva del análisis del quehacer de los científicos, sino también los saberes y prácticas propios del trabajo de las comunidades en los diferentes campos. Estos saberes y prácticas cambian con el tiempo, así que también lo hacen los «paradigmas» en el sentido que hemos dado al término.

La aclaración anterior permite atenuar otra preocupación: la del desconocimiento del carácter dinámico de los saberes y prácticas de los que se ocupa la educación superior. Aunque en la historia de las ciencias se hayan examinado los grandes cambios científicos como conflicto entre paradigmas y pueda pensarse entonces que los paradigmas no evolucionan sino que se enfrentan y se sustituyen unos a otros, es necesario insistir en que la noción que utilizamos aquí se refiere a lo que saben y hacen las comunidades que producen y aplican los conocimientos en los diferentes terrenos definidos por disciplinas, profesiones, ocupaciones y oficios y no a cuerpos estáticos de saberes. El paradigma, definido como aquí se ha hecho, está condicionado históricamente y se transforma gracias a la investigación, al desarrollo de la técnica y a las modificaciones que ocurren en los campos de trabajo. Esto no quiere decir que no puedan reconocerse los saberes y prácticas que lo configuran en un momento histórico determinado.

1.1.2 Paradigmas en disciplinas, profesiones, ocupaciones y oficios

En el caso de las disciplinas, los paradigmas son bastante explícitos y están suficientemente consolidados en un momento histórico determinado. Pero ello no significa que para las demás comunidades que componen el conjunto de la educación superior no existan paradigmas.

En el caso de las profesiones no hay duda de que existen ciertos saberes básicos sin los cuales no es posible responder a las expectativas sociales con calidad y responsabilidad. Esos saberes incluyen conocimientos, habilidades y técnicas indispensables para el ejercicio profesional. El paradigma, tal como aquí se viene entendiendo, incluye además una ética ligada a los efectos sociales de la acción y un conjunto de normas implícitas y explícitas que se espera guíen el comportamiento general del profesional. En el caso de las disciplinas, por ejemplo, la ética subraya los valores de la honestidad intelectual, la crítica y el diálogo intenso con la tradición escrita del campo. Los distintos programas académicos pueden poner el énfasis en valores diferentes, pero, claro está, los profesionales de las distintas áreas no pueden eximirse de compartir los valores de la ética de las disciplinas; tampoco los científicos pueden eximirse de la responsabilidad social de su trabajo.

Las ocupaciones y oficios comparten elementos fundamentales con las profesiones y disciplinas. Los paradigmas de las ocupaciones y de los oficios incluyen los conocimientos

pertinentes para el ejercicio correspondiente, la apropiación de determinadas técnicas y reglas de trabajo y un conjunto de normas éticas. Sin duda, los aspectos técnicos tendrán un peso en las ocupaciones y oficios mayor que el que tienen en las disciplinas y profesiones; habrá un énfasis mayor sobre las habilidades prácticas que sobre los análisis teóricos, pero estos análisis no pueden estar ausentes. Parte importante de la odiosa discriminación social a la que, en distintos casos, se ven sometidos ocupaciones y oficios se origina precisamente en la ausencia de espacios de formación y discusión sobre los principios teóricos y sobre los efectos sociales de las acciones ligadas a ellos.

Las instituciones dedicadas a la formación en ocupaciones y oficios deben ser conscientes de la necesidad de intensificar la reflexión sobre la importancia social de la formación que imparten y sobre cómo inculcar creatividad, sentido crítico y búsqueda permanente de actualización a los profesionales que egresan de sus aulas y talleres. Filósofos, historiadores y sociólogos se han venido ocupando de reconocer la importancia social de la formación técnica. Aún más, se ha caracterizado la sociedad contemporánea como una sociedad que no sólo se soporta materialmente en la técnica, sino que sigue, en su ordenamiento y en la formulación de sus proyectos históricos, la lógica de la técnica (predicción y control de fenómenos, encadenamiento de procesos, enfoque analítico de los problemas).

La reflexión sistemática que adelanten las comunidades correspondientes a las disciplinas, las profesiones, las ocupaciones y los oficios sobre sus principios y sus prácticas

debe conducir a una precisión sobre los límites y perspectivas de dichas prácticas, sobre las «reglas de juego» que son propias de cada una de ellas y sobre las exigencias éticas que implican.

1.2 COMUNIDADES ACADEMICAS

Como se ve, la noción que subyace a toda la discusión sobre pares y paradigmas es la de comunidad académica.

El concepto de «comunidad académica» que aquí se emplea corresponde al conjunto de personas que se desempeñan en una de las disciplinas, las profesiones, las ocupaciones o los oficios para las cuales prepara la educación superior y que conocen los fundamentos, los límites y los espacios de ejercicio correspondientes. La «comunidad académica» define, para cada una de esas prácticas, los requisitos básicos que deben cumplirse para ejercerla legítimamente.

Actualmente, todo conocimiento está ligado al trabajo de las comunidades que conocen y a los resultados del trabajo que esas comunidades realizan. La verdad y la objetividad se establecen dentro de las reglas de trabajo acordadas explícita o implícitamente en ese tipo de comunidades. Aunque el conocimiento tenga su origen y su razón de ser en las condiciones materiales y sociales de su generación y su aplicación, las condiciones mismas de su validez están definidas por las comunidades académicas. Precisamente, lo que da legitimidad al juicio de un par es el reconocimiento que

él recibe por parte de la comunidad que conoce y crea conocimiento en el campo de la disciplina, profesión, ocupación u oficio de que se trate. A esa comunidad se la llama genéricamente «comunidad académica». La base de la Evaluación Externa es la existencia de una comunidad académica de carácter nacional o internacional en el campo de que se trate.

No es necesario insistir en que la comunidad académica de la que aquí se habla no es la comunidad académica de una institución, la cual está compuesta por los estudiantes y los profesores de dicha institución. La comunidad académica de la cual provienen los pares académicos es el colectivo (nacional e internacional) que detenta el saber y que conoce los fundamentos y las prácticas asociadas a una disciplina, profesión, ocupación u oficio.

1.2.1 Paradigmas y comunidades académicas

En todos los casos se trata de reconocer la correspondiente «comunidad académica». Aunque en muchos casos ésta es la comunidad que trabaja en el campo y comparte el paradigma, no siempre la comunidad académica está compuesta sólo por quienes se ocupan de una misma tarea o de un mismo conjunto de problemas. Para buena parte de los trabajos que se realizan en el campo de la física teórica, por ejemplo, la comunidad de físicos teóricos puede involucrar a miembros de la comunidad de los matemáticos. Hoy es muy frecuente que se desarrollen trabajos en los límites entre dos disciplinas y que se constituyan comunidades nuevas alrededor de problemas

interdisciplinarios. En estos casos, quienes trabajan sistemáticamente en un tema interdisciplinario pueden estar construyendo un paradigma a lo largo de su consolidación como grupo. La comunidad académica a la que pertenecen como grupo está constituida por personas que contribuyen a la formulación de los problemas o al desarrollo de las soluciones desde los paradigmas propios de las disciplinas de donde provienen. Un desarrollo de punta en un área de la ingeniería puede requerir del concurso de físicos, químicos e ingenieros. El equipo capaz de juzgar sobre ese desarrollo de punta podría involucrar no sólo a personas provenientes de las tres áreas sino incluso a otras provenientes de otras áreas relacionadas con aspectos de la investigación en curso. Algunos elementos de la formación en una técnica pueden ser acertadamente reconocidos y juzgados por un miembro de la comunidad de una profesión o de una disciplina que alimente esa técnica o que le sirva de fundamento. Una técnica, globalmente considerada, puede requerir de un equipo interdisciplinario para ser juzgada en sus diferentes aspectos.

Hemos señalado que, de acuerdo con nuestra definición de los paradigmas, éstos cambian porque las comunidades que los constituyen se transforman a lo largo de la historia. Como las comunidades académicas se constituyen alrededor de campos problemáticos que surgen en el proceso de construcción de conocimientos, de modificación de estrategias de trabajo y de ampliación y diversificación de los campos de acción, pueden surgir, alrededor de un problema, nuevas comunidades y por tanto nuevos paradigmas, y puede ocurrir que lo que comienza siendo un conjunto de especialistas dentro de una disciplina o

profesión se convierta en una comunidad que maneja su propio paradigma.

De manera análoga, lo que comienza siendo una respuesta más o menos local a una exigencia del mundo del trabajo puede desprenderse del tronco profesional o técnico en donde nace y convertirse en campo de encuentro de una nueva comunidad cuyo paradigma tendrá una historia propia. Son miembros de las comunidades académicas, especialistas en una área o campo determinado, o personas que provienen de varios procesos de formación, quienes sistematizan y explicitan los paradigmas y son también miembros de esas comunidades los responsables del nacimiento de nuevos paradigmas y de las transformaciones de paradigmas que ocurren a lo largo de la historia.

Para la definición de la comunidad académica de la cual provienen los pares encargados de la Evaluación Externa es importante tener en cuenta algunas de las consideraciones hechas acerca de los pares. Pertenecen a las comunidades académicas, en las distintas disciplinas, profesiones, ocupaciones y oficios, quienes mejor conocen las herramientas necesarias para su trabajo en las distintas áreas y se han formado sistemáticamente en ellas, añadiendo un permanente esfuerzo de actualización a la formación inicial de nivel superior, y quienes, en virtud de su saber y de su saber-hacer específico en distintos campos de acción y dentro de problemáticas definidas, se ocupan responsablemente de la formación de los nuevos miembros de las comunidades a las cuales pertenecen. Los miembros de estas comunidades académicas distinguen fácilmente a un conjunto de personas

«expertas» en esos campos y problemas. Ese último conjunto de personas es reconocido por sus colegas porque posee la competencia para juzgar sobre las realizaciones de la comunidad. Es la razón por la cual se insiste repetidamente sobre ciertos nombres en el momento en que las instituciones de educación superior y las organizaciones profesionales y científicas responden al Consejo Nacional de Acreditación proponiendo pares posibles para la Evaluación Externa.

La comunidad académica es entonces, para cualquier disciplina, profesión, ocupación u oficio, el conjunto de personas con la formación sistemática apropiada de nivel superior y con la capacidad para juzgar y para intervenir en la discusión de los problemas significativos de dicha disciplina, profesión, ocupación u oficio. Los miembros de esas comunidades académicas se vinculan a las investigaciones relacionadas con su campo de acción, son profesores reconocidos en las instituciones de educación superior o se destacan por sus actividades en el campo profesional. En este último caso, lo que los caracteriza, más que su ubicación en un lugar de la práctica profesional, es su conocimiento de los fundamentos de esa práctica y el reconocimiento que han logrado entre sus colegas.

Las comunidades académicas son los espacios sociales en los cuales se forman los pares y, naturalmente, son las encargadas de proponerlos para los bancos de pares académicos del Sistema Nacional de Acreditación.

El grupo de pares académicos con que cuente el Sistema Nacional de Acreditación es y seguirá siendo fruto de las

propuestas de las comunidades académicas consultadas a través de las instituciones de educación superior, de las asociaciones profesionales y de facultades, de los institutos y centros de investigación e incluso del sector productivo en los casos en los cuales los pares, definidos como anteriormente se señaló, se encuentren vinculados a la producción.

1.2.2 *Ethos* académico y comunidad institucional

La noción de comunidad académica supone una más básica: la noción de comunidad. La identidad de los miembros de la comunidad como tales se establece por su conciencia de pertenencia al conjunto constituido por la comunidad. Cada uno de los miembros de la comunidad reconoce a los demás sobre la base de un «nosotros» establecido por el hecho de compartir conocimientos, principios y pautas de acción. La solidaridad que mantiene y desarrolla el «nosotros» de la comunidad académica es una «solidaridad orgánica».⁴ Quienes hacen parte de las comunidades académicas trabajan solidaria y autónomamente dentro del paradigma que comparten. Participan de los valores propios de su paradigma y de los de las comunidades académicas en general: universalidad, integridad, idoneidad en el campo, coherencia, racionalidad, apertura a la comunicación y al acuerdo discursivo, solidaridad y disposición para el trabajo colectivo, responsabilidad

⁴ Distinguidos aquí, siguiendo a Max Weber, entre la “solidaridad orgánica” que se establece cuando los miembros de una colectividad asumen consciente y libremente su participación en la tarea común y la “solidaridad mecánica” en la cual se cumplen órdenes y se organiza el trabajo sobre la base de una delimitación estricta de las funciones.

derivada del conocimiento de las implicaciones de las acciones, capacidad crítica, creatividad, voluntad de claridad y deseo de saber.

Los anteriores elementos, asociados a una vinculación estrecha con la tradición del saber propio de la comunidad y al respeto por quienes como maestros o como expertos representan los ideales de la comunidad, corresponden a lo que se ha llamado el *éthos* de la cultura académica.

Este *éthos* es lo que asegura el reconocimiento y el respeto por los pares constituidos en paradigmas: el deber-ser de la comunidad académica específica suma al saber (y al saber-hacer) correspondiente las notas generales de la cultura académica.

La reflexión anterior nos lleva a otro problema importante: la comunidad académica vive en las instituciones educativas y se forma en ellas. La institución debe crear el clima que garantice la formación de los individuos en el *éthos* de la cultura académica. Los valores que constituyen la cultura académica no se apropian sólo a través de discursos. La vida misma de la institución debe ser expresión de esos valores.

De aquí resulta la importancia de tener en cuenta a toda la institución, aun si la evaluación se hace sobre programas académicos. La formación de los profesionales no se agota con la formación en el campo específico. Los valores fundamentales de la cultura académica se adquieren en el trabajo y en la interacción dentro de las instituciones reales de educación

superior. Estos valores se aprenden en las vivencias cotidianas dentro de la institución.

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores, es fundamental que la formación de los nuevos profesionales se produzca en un contexto de valores académicos. La Misión de la institución debe definir un horizonte para las acciones donde prevalezcan los valores de la academia. El Proyecto Institucional debe favorecer la formación de los estudiantes en la cultura académica y en el campo específico de conocimiento del programa correspondiente. El currículo, en sentido amplio, debe asegurar la formación en la cultura académica, que incluye, entre sus elementos básicos, la apropiación de los paradigmas que corresponden a los ideales de formación específicos. Los procesos académicos, en general, deben ser escuelas de comportamiento académico. Finalmente, el bienestar institucional debe orientarse a favorecer la formación en esos valores.

1.3 LA EVALUACION DE LA CALIDAD

Tal como se define en el modelo de Acreditación, la calidad, en un primer sentido, se entiende como aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de algo lo que ese algo es. La calidad expresa, en este primer sentido, la identidad de algo como síntesis de las propiedades que lo constituyen. Lo que algo es, la calidad que lo distingue, es el resultado de un proceso histórico. Así, se habla, por ejemplo, de la calidad de hombre libre que una sociedad reconoce a sus miembros o de

la calidad de Rector que alguien ostenta en un momento de su vida.

En un segundo sentido, la calidad de algo es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal definido históricamente como realización óptima de lo que le es propio según el género al que pertenece. En este segundo sentido se habla de una institución o de un programa académico de alta calidad.

De lo anterior se desprende que la calidad se refiere tanto a la posibilidad de distinguir algo como perteneciente a un determinado género como a la posibilidad de distinguir entre los distintos miembros de un género y entre ellos y el prototipo ideal definido para ese género.

El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.

Para aproximarse a ese óptimo, el Consejo Nacional de Acreditación ha definido un conjunto de características generales de calidad. Con respecto a ellas se emiten los juicios sobre la calidad de instituciones y programas académicos, pero la determinación más específica y el peso relativo de esas características estarán, en buena parte, condicionados a la naturaleza de la institución y a la del programa académico en cuestión.

Aunque se parte de referentes universales, es la lectura diferenciada de estas características lo que permite evaluar la calidad de instituciones y programas académicos de educación superior de la más diversa índole. Esta diferenciación estará determinada por los referentes históricos correspondientes a lo que en el momento histórico presente y en la sociedad concreta se reconoce como propio del género al cual la institución o el programa académico pertenecen (la normatividad existente, las orientaciones básicas del sector educativo) y por los elementos propios correspondientes a lo que la institución singularmente considerada define como su especificidad o su vocación primera (la Misión de la institución) y al modo como dicha Misión se expresa en los programas académicos.

Como se señala en el modelo de Acreditación, un programa académico tiene calidad en la medida en que haga efectivo su concepto, en la medida en que se aproxime al ideal que le corresponde tanto en relación con sus aspectos universales como en lo que toca a los específicos que corresponden al tipo de institución a que pertenece y al proyecto específico en que se enmarca y del cual constituye una realización.

Para que la calidad se haga efectiva, además de asegurar la posibilidad de apropiación por parte del estudiante del saber y el saber-hacer correspondientes a la comunidad de la cual será miembro gracias a un proceso de formación, la institución y el programa académico deben tener como tarea fundamental mantenerse como espacios de formación en los valores generales de la cultura académica. Estos valores son propios de todas las instituciones de educación superior.

Naturalmente, para que la calidad se logre se requiere también un clima institucional propicio y condiciones adecuadas de organización, administración y gestión.

La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación; reconocerla, velar por su incremento y fomentar su desarrollo otorga sentido a la acción del Consejo Nacional de Acreditación. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia, pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social, reciben diferentes énfasis de una institución a otra, dando lugar a distintos estilos de institución.

1.4 CUALIDADES DEL PAR ACADÉMICO

Los pares académicos tienen una tarea precisa en el proceso de Acreditación: ellos son responsables del juicio sobre la calidad en la etapa de Evaluación Externa. Como miembros destacados de sus comunidades académicas, los pares pueden reconocerse, en primera instancia, por la forma en que realizan las tareas propias de su campo. Los pares son, además, representantes de la cultura académica. Es por ello por lo que se les reconoce como «pares académicos». Por lo general, los pares realizan investigación y docencia y son reconocidos como profesores, como investigadores o como profesionales destacados. Dadas condiciones apropiadas, los pares son personas capaces de

formar escuela; en las instituciones en donde trabajan ellos se encargan de promover la integración de y con las comunidades académicas nacionales e internacionales y de difundir entre sus colegas los avances más importantes en su campo. Idealmente, el par también debería ser alguien capaz de hacer conocer a la sociedad los efectos sociales potenciales más importantes de los trabajos en su área específica; de hecho, el par debería contribuir con las herramientas propias de su área a la transformación de la cultura. El conocimiento de los principios, presupuestos e implicaciones de la tarea que cumplen en su área permite a los pares académicos examinar integralmente los procesos de formación en su campo.

Aunque el conocimiento sea la cualidad fundamental del par, no cabe duda de que algunos rasgos de personalidad son definitivos en el cumplimiento de su tarea:

El par académico debe ser sensible a las diferencias entre los proyectos que examina y su propio proyecto. Debe estar en capacidad de comprender y valorar la formación en el contexto de un Proyecto Institucional que comprende y respeta, sin que ello signifique que renuncia a las exigencias de alta calidad que la ley impone para la Acreditación. Esto implica tener en cuenta, además de las dimensiones universales propias del programa, la tradición académica en la cual éste se inscribe y la tradición institucional dentro de la cual se da la formación.

El par no examina un programa académico vacío de contexto; debe comprender la tarea social que ese programa cumple y valorarla con responsabilidad. Ello exige examinar la manera como el programa responde a necesidades de la comunidad.

El par reconoce en la Evaluación Externa una oportunidad de poner en evidencia las fortalezas y debilidades de un programa académico para contribuir eficazmente en el mejoramiento de su calidad. Ello conlleva asumir la crítica en el sentido más académico del término, esto es, como capacidad de destacar lo que merece ser destacado y no como exploración unilateral de lo que debe ser rechazado.

El par debe cumplir con los presupuestos de una comunicación verdadera. Debe ser veraz, sincero y respetuoso y debe manejar un lenguaje comprensible.

El par debe ser recto, esto es, debe reconocer las normas propias de la tarea que realiza y obrar con prudencia, honestidad y responsabilidad.

El par es miembro de la comunidad académica y no representa a institución alguna. No es por comparación con la institución en donde trabaja o donde se ha formado, sino atendiendo criterios académicos, como juzga lo que debe evaluar.

El par es el conocedor del paradigma que examina y no el defensor de éste u otro paradigma. Cuando se trata de paradigmas en conflicto y el par no comparte el enfoque examinado, debe estar en capacidad de reconocer las condiciones internas de validez del paradigma que juzga, independientemente de la posición crítica que tenga frente a él. En todo caso, el hecho de que los pares conforman un equipo debe ser una garantía de equilibrio y objetividad en el juicio.

2. LA CONSTRUCCION DEL JUICIO SOBRE LA CALIDAD

2.1 CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA TAREA DE LOS PARES ACADEMICOS

Los pares establecen sus juicios sobre la base de la información recogida de acuerdo con el modelo del Consejo Nacional de Acreditación. Ellos tienen la competencia suficiente para hacer una lectura concreta de las pautas dadas en ese modelo y para hacer un examen apropiado de la Autoevaluación realizada por la institución, atendiendo a las especificidades del programa académico. Durante el proceso de preparación de la visita y durante la misma, los pares podrán solicitar a la institución la información pertinente no recogida previamente. La información adicional así obtenida, como la que resulte de las variables e indicadores agregados al modelo por la institución en la Autoevaluación, será tomada en cuenta por los pares académicos en el juicio global que realizan.

Es fundamental mantener el rigor y el compromiso con la calidad a lo largo del procedimiento. Rigor se entiende aquí, según uso corriente de la expresión, como indicativo de exigencia y de compromiso con la verdad, pero también como el acoplamiento entre el objeto de trabajo (la problemática) y las estrategias implementadas para ese trabajo (los métodos). Esta segunda noción de rigor permite reconocer la necesidad de distintas aproximaciones a problemas de naturaleza

diferente y evita la peligrosa pretensión de juzgar exigiendo la fidelidad a un solo modelo o a un solo método. Lo fundamental es que los distintos enfoques sean examinados de acuerdo con sus respectivas reglas de juego, reglas que la correspondiente comunidad conoce.

Los pares académicos deben juzgar desde el paradigma y desde el modelo del Consejo Nacional de Acreditación. Esto implica la capacidad de evaluar la calidad teniendo en cuenta tanto el saber específico como el modelo general de Acreditación. Por otra parte, el análisis de la calidad debe ser simultáneamente sensible, como se ha dicho, a los elementos universales del programa académico y a la especificidad del Proyecto Institucional.

Finalmente, es importante recordar los Criterios elaborados por el Consejo; ellos corresponden a orientaciones generales de valor que deben ser tenidas en cuenta en la evaluación general y en cada una de las etapas. Esos Criterios operan explicitando dimensiones fundamentales de la cultura académica, orientando la formulación y la interpretación de los juicios y planteando exigencias generales sin las cuales una institución o programa no puede aspirar a acreditarse (piénsese en la necesidad de que en la institución y en sus estrategias exista universalidad, coherencia, transparencia, integridad, idoneidad, equidad, responsabilidad, pertinencia, eficiencia y eficacia).

De las reuniones realizadas con académicos de las distintas áreas se concluye que no parece indispensable ni conveniente elaborar un modelo diferente para cada tipo de programa

académico. El modelo de Acreditación se ha construido pensando en la conveniencia de establecer criterios comunes a las diferentes evaluaciones. Pero el conjunto de Características, Variables e Indicadores puede ser completado por los pares con otras informaciones que resulten pertinentes para el examen de la calidad que no hayan sido incluidas en el modelo o no se hayan examinado en la Autoevaluación. Las instituciones en primera instancia, y luego los pares, afinarán y enriquecerán aspectos que inicialmente pequen de excesiva generalidad y harán visibles las dimensiones significativas que el modelo haya pasado por alto.

2.2 LOS ELEMENTOS EN EL PROCESO DE EVALUACION.

2.2.1 Punto de partida

El modelo elaborado por el Consejo Nacional de Acreditación ha sido el resultado de un proceso deductivo, fruto del criterio y del conocimiento previo de sus miembros en asuntos relacionados con la evaluación, que naturalmente ha tenido en cuenta, además, las experiencias previas de distintos países y los documentos elaborados y discutidos a propósito de esas experiencias. Durante el proceso de elaboración y perfeccionamiento del modelo se ha acudido al apoyo de expertos y se ha consultado a las comunidades académicas. Se entiende que el modelo debe estar en un proceso de perfeccionamiento permanente, sin que ello implique, claro

está, un cambio en las reglas de juego con las cuales las instituciones inician su Autoevaluación.

Dentro de este modelo, los juicios finales que se han de emitir sobre la calidad de un programa o de una institución son el resultado de una consideración integrada de los siete Factores que lo conforman . A su vez, cada Factor es valorado con base en una consideración integrada de las distintas Características de calidad que lo constituyen. El grado de cumplimiento de cada Característica de calidad debe ser establecido mediante la valoración integral de las Variables que le corresponden. Finalmente, éstas son susceptibles de ser evaluadas a través de conjuntos de Indicadores empíricos aplicados a ellas.

De acuerdo con este modelo, las decisiones finales están basadas en síntesis sucesivas de juicios sobre conjuntos de elementos de complejidad creciente (Indicadores, Variables, Características, Factores, Programas y eventualmente Instituciones). Dentro de este enfoque integral, los juicios sobre conjuntos no resultan de la suma de juicios sobre elementos individualmente considerados; los miembros de un conjunto no se adicionan linealmente para dar cuenta de la valoración total del conjunto al que pertenecen, ni el conjunto de elementos que se conforma en cada etapa sucesiva de juicio agota el universo de lo valorable en cada una de esas etapas o elimina las posibles redundancias.

Las valoraciones en cada etapa se pueden hacer cuantitativa o cualitativamente, según el caso. Los elementos constitutivos de cada nivel de valoración pueden reforzarse mutuamente, es decir, aportar sinérgicamente al proceso. Los juicios resultantes

de esta combinación de elementos cualitativos y cuantitativos serán naturalmente juicios de tipo cualitativo para los cuales lo cuantitativo constituye un soporte y una referencia. Más que derivarse mecánicamente de los elementos reunidos previamente, los juicios se apoyan en esos elementos.

El hecho de preferir un enfoque integral para la emisión de los juicios y para las decisiones finales en materia de acreditación, no disminuye, en manera alguna, la importancia de valorar adecuadamente cada uno de los elementos que son sometidos a análisis en las distintas etapas (Variables, Características y Factores). Por un lado, porque es esta valoración individualizada la que permite fundamentar adecuadamente las correspondientes síntesis y, por el otro, porque puede resultar mucho más útil para efectos de promover el mejoramiento de la calidad un señalamiento de deficiencias específicas que afirmaciones globales e imprecisas sobre fallas de conjunto.

2.2.2 La ponderación

En la construcción del modelo del Consejo Nacional de Acreditación no se ha pretendido que cada uno de los elementos que forman los conjuntos que han de ser materia de valoración aporten por igual al juicio correspondiente. De hecho, ello sería prácticamente imposible, dado el tipo de problemas que se manejan, y poco útil, en vista de la necesidad de hacer ajustes periódicos al modelo, modificando el número o las definiciones de los elementos, y de la conveniencia de

propiciar sus lecturas diferenciadas según el tipo de instituciones y programas académicos.

Las Variables y los Indicadores con los que se quiere establecer el cumplimiento de cada una de las Características apuntan, unos, a aspectos centrales de éstas, otros, a aspectos complementarios. Así mismo, en el caso de cada Factor, las Características que los constituyen hacen referencia de manera muy desigual a los aspectos medulares del cumplimiento de las funciones básicas de la educación superior. Finalmente, aun los Factores, todos importantes desde el punto de vista institucional, repercuten de manera visiblemente desigual sobre el desarrollo de la institución y, en particular, sobre sus programas académicos. La desigualdad que se advierte en todos los niveles de juicio, hace alusión simultánea a los referentes universales de la educación superior, a los que se derivan de la clase de institución o de programa académico de que se trate y a los que surgen de las especificidades propias de la Misión y del Proyecto Institucional. Es entonces necesario ponderar cada uno de los elementos que forman un conjunto, es decir, atribuirle un peso relativo dentro del conjunto, que podrá ser, a menudo, diferente.

Hay varias maneras de hacer ponderaciones de los elementos de un conjunto. Se puede asignar a cada elemento un peso específico dentro de un rango preestablecido de valores (por ejemplo, entre 0 y 100) o ubicándolo dentro de una escala que tenga equivalentes numéricos. Se puede, simplemente, ordenar los elementos en razón de su importancia relativa dentro del conjunto, sin asignarles un valor numérico, o como una

variante dentro de este esquema, clasificándolos por grupos de mayor o menor importancia relativa.

Estas estrategias, en especial la última de las enunciadas, se pueden combinar con la clasificación de elementos o de grupos de elementos como de importancia tan decisiva, que el no satisfacerlos apropiadamente sea indicativo de que los logros son insuficientes dentro del conjunto que se está evaluando, y, en el límite, de que no se han alcanzado altos niveles de calidad. Así, por ejemplo, podrían identificarse Características cuyo logro apropiado fuera indispensable para que el Factor correspondiente fuera evaluado positivamente y aun para poder concluir que se han alcanzado altos niveles de calidad en la institución o en el programa considerados como un todo.

En principio, parece necesario hacer ponderaciones en todos los niveles del proceso; es decir, de los Indicadores, las Variables, las Características y los Factores. Sin embargo, no parece provechoso que elementos cuya formulación y utilización sean muy susceptibles de cambiar de caso a caso, sean ponderados con antelación a su aplicación concreta, en la pretensión de darles pesos específicos válidos para todas las situaciones. Tampoco se puede pretender que la misma ponderación sea válida para todo tipo de instituciones y programas. La ponderación apunta a reconocer la importancia relativa de los elementos que se sintetizan, pero no puede convertir lo cualitativo en una operación de cantidades. La ponderación es un mecanismo de diferenciación de especificidades y es además una guía de lectura de las interpretaciones que se hacen de la información recogida. En el

otro extremo, tampoco resulta razonable que las ponderaciones se hagan para cada situación, sin justificaciones adecuadas.

El Consejo Nacional de Acreditación considera apropiado dar orientaciones generales en materia de ponderación de Características y de Factores. Se apoyará para ello en la opinión de las comunidades académicas representadas por pares. Las orientaciones generales que el CNA dé reconocerán la especificidad que emana de la tipología de instituciones y de programas académicos y no serán impedimento para que las instituciones en cada situación particular hagan sus propias ponderaciones que, naturalmente, deberán ser justificadas ante los pares y ante el propio Consejo.

En el caso de las Variables, son básicamente las instituciones las encargadas de hacer las ponderaciones, idealmente como presupuestos preestablecidos para emitir los juicios sobre las características y no como ajustes *a posteriori* del proceso de análisis de esas características.

En cuanto a Indicadores, que son referentes empíricos de las Variables y que, por su naturaleza, deben ser manejados de manera muy cambiante según las situaciones particulares, son las instituciones las que, en cada caso, deciden sobre su importancia relativa en la construcción de juicios sobre Variables o Características.

Los pares académicos, al estudiar los resultados de las autoevaluaciones, prestarán atención particular a la justificación que hagan las instituciones de su ponderación de Variables e Indicadores y, con mayor razón, a la de las

Características y Factores y contrastarán la ponderación realizada por la institución con sus propias ponderaciones.

2.2.3 La gradación en los juicios

El juicio sobre los elementos que integran el modelo de Acreditación del CNA, es decir, de Variables, Características y Factores, si bien se debe hacer de manera integral a partir del análisis de los elementos que conforman cada conjunto, no es, en la mayoría de las instancias, una operación del tipo todo o nada. En otras palabras, no se afirma simplemente del elemento o conjunto en cuestión que se cumple o que no se cumple. Se puede, en muchos casos, decir de él que hay mayor o menor aproximación a un logro óptimo. Hablamos, entonces, de la posibilidad de hacer gradaciones en los juicios. En la práctica, entonces, la ponderación se utilizaría en combinación con la gradación en los juicios. Esas combinaciones conducirían, por ejemplo, a que se identificara el particular mérito de cumplir *al máximo* una Característica de las que se han señalado como de suma importancia o *sine qua non*.

En definitiva, los pares deberán analizar cuidadosamente las razones expuestas por la institución para sus juicios autoevaluativos y construirán los juicios de la Evaluación Externa sobre la base de su conocimiento de las exigencias de alta calidad que corresponden al programa académico respectivo. En el análisis de los pares se incluirá una apreciación crítica de la manera como la institución ha utilizado ponderaciones de elementos para emitir juicios sobre

conjuntos y se verificarán las justificaciones que haya dado para considerar cumplidos, en mayor o menor grado, determinadas Características o Factores, en particular, aquellos considerados de fundamental peso para la calidad del programa académico que se trata de acreditar.

2.3 IDEAS GENERALES ACERCA DE ALGUNOS TEMAS IMPORTANTES QUE SON OBJETO DE ANALISIS EN LA EVALUACION EXTERNA

Se hará referencia ahora a algunos aspectos de especial interés que, aunque tratados en muchas de las Características de calidad definidas por el Consejo, pueden requerir explicaciones adicionales para efecto de su análisis dentro del proceso de Evaluación Externa y, en general, a propósito de otras fases de la Acreditación. Se trata de las ideas fundamentales de Misión y Proyecto Institucional y de las grandes funciones de las instituciones de educación superior: docencia, investigación y proyección social.

2.3.1 De la Misión y el Proyecto Institucional

El ideario de las instituciones de educación superior se ha ido formando históricamente. Este ideario incluye una forma de

pensar acerca del deber-ser del hombre y de la sociedad, acerca de la naturaleza y la tarea de la cultura, acerca de la pedagogía y la ciencia y acerca de los fines y el papel histórico de la educación superior. Este ideario se transforma con el tiempo, pero mantiene, en las instituciones de más larga trayectoria, una cierta consistencia, una direccionalidad que configura la identidad de la institución. Lo que una institución es en un momento determinado es el resultado del modo como, a partir de su historia, ella responde a las exigencias que el contexto local, regional, nacional y mundial le plantea en ese momento. Una institución que ha definido su tarea histórica no se desdibuja para responder a las exigencias más inmediatas, las enfrenta sin descuidar sus tareas estratégicas de largo plazo.

Cada institución posee lo que puede llamarse su cultura, su manera propia de dar sentido a las acciones que dentro de ella se realizan. Dentro de esa cultura propia, dentro de ese «contexto institucional» en sentido amplio, la institución integra la cultura académica y las subculturas o «sistemas culturales» correspondientes a las áreas del saber que reúne (lo que aquí hemos llamado los «paradigmas») en el mismo proceso en que integra personas con raíces culturales diferentes. La cultura institucional es ante todo un sistema de significaciones que orienta y da sentido y legitimidad a los grupos que operan en la institución. La cultura institucional se transmite a los estudiantes y genera en ellos esquemas básicos de comportamiento que orientan su vida profesional; aporta, además, orientaciones básicas que contribuyen a la formación de la identidad de los egresados.

La identidad de la institución, el rumbo que se traza y los elementos básicos de su cultura sirven de referencia a las acciones educativas y se sintetizan en lo que se ha llamado la Misión de la institución. Antes de cualquier discusión sobre el modo como debe formularse la Misión y sobre la legitimidad de los distintos enfoques contemporáneos de planeación y administración que hablan de ella, lo que debe reconocer la institución es la identidad que da sentido a sus grandes tareas y que le permite distinguirse de las otras instituciones de su mismo tipo. Esa identidad no puede ser simplemente una declaración formal; de otro lado, puede existir sin que sea formulada con el nombre de 'Misión'.

Las instituciones de educación superior tienen vocación de universalidad, pero su identidad no debe ser definida simplemente en términos de los fines generales de la educación establecidos por la ley que, en principio, todas deben cumplir. Circunscribirse a esa definición significa que no se ha reconocido una especificidad en la formación que se imparte o que la institución no advierte en su historia algo que la diferencie de las demás y le marque derroteros específicos. Por otra parte, la Misión formulada y divulgada puede no coincidir con lo que la institución realmente es; puede ocurrir que la definición que la institución da de sí misma no coincida con aquello que constituye el fundamento del sentido de pertenencia de sus miembros.

Por último, la Misión puede existir como referencia consistente, aunque no necesariamente explícita, que permita evaluar la coherencia entre las acciones de los miembros de la institución y los ideales de formación que la orientan. Por ello,

aunque la formulación es importante, la fuente principal para la interpretación de lo que ha de entenderse realmente como la Misión está en el estudio de la institución, en el análisis de su forma particular de asumir los procesos académicos de docencia, investigación y proyección social y de las formas de trabajo e interacción de los miembros de la comunidad institucional, esto es, en el examen atento del conjunto de las acciones que la institución realiza. La Misión se concreta, se materializa, se realiza en la práctica a través del Proyecto Institucional. El Proyecto Institucional expone de modo diferenciado los grandes propósitos y los fines contenidos en la Misión y desarrolla las estrategias generales que han de seguirse para garantizar su cumplimiento. En el Proyecto Institucional se explicitan las metas y objetivos que han de cumplirse para la realización de la Misión institucional y de los fines formativos que se derivan de ella. El Proyecto Institucional determina el plan de trabajo que la institución se da a sí misma para el mediano y largo plazo; en este sentido, este proyecto puede estar expresado en un plan de desarrollo institucional. Un Proyecto Institucional bien formulado permite pensar la institución en su dinámica y en su historia, prefigura cuidadosamente su posible futuro y explicita claramente su tarea social.

La Misión expresa contenidos que son fundamentalmente de tipo filosófico. El Proyecto Institucional debe inspirarse en esos contenidos para construir un programa global y coherente de actividades. La Misión expresa los grandes principios; el Proyecto Institucional debe mostrar en las tareas y realizaciones que propone que esos principios guían efectivamente a la institución. Idealmente, el Proyecto

Institucional debería explicitar la coherencia entre las tareas, los recursos y los métodos.

A través del Proyecto Institucional se logra la sinergia de los diferentes elementos que componen el todo de la institución. Si dicho Proyecto está bien concebido puede ser el espacio en donde se descubra efectivamente la identidad institucional y el modo como esa identidad ilumina las distintas acciones; cada uno de los miembros de la comunidad podrá encontrarse en él partiendo de sus propios intereses y de sus raíces culturales. De este modo, las distintas unidades académicas y administrativas logran integrarse eficazmente y cooperar solidariamente. Así como lo expresábamos con respecto a la Misión, el Proyecto Institucional no tiene necesariamente que estar escrito y divulgado con ese nombre, pero debe derivarse claramente de los documentos que expresan el modo como la institución desarrolla y coordina sus tareas y cumple sus fines.

La Misión y el Proyecto Institucional dan una especificidad a los diferentes programas académicos de la institución. Esta especificidad hace referencia al modo como la institución interpreta la formación integral y al modo como espera asumir, como un todo, y en cada uno de sus programas académicos, la tarea social que se impone.

El conocimiento elaborado por las comunidades académicas se aplica en la naturaleza y en la sociedad y las transforma. Las sociedades se ocupan del conocimiento porque dependen de él para su subsistencia. Con razón se ha dicho que el conocimiento es la mayor fuerza productiva. La importancia capital de la formación en el nivel superior radica en el impacto

social de esa formación y precisamente por los efectos sociales de la educación, la sociedad tiene derecho a exigir idoneidad y calidad en las instituciones que la imparten. La vida de las personas y las comunidades puede depender de elecciones técnicas que deben ser hechas con responsabilidad. La educación es una condición para la supervivencia de la sociedad y, por esa razón, se la ha caracterizado como un servicio público que tiene una función social. Todo individuo está obligado a pensar sobre las consecuencias de sus acciones y a asumir la responsabilidad por esas consecuencias. Pero la academia tiene una ventaja sobre los individuos aislados: en ella es posible hacer una exploración sistemática de los efectos posibles. En la academia se reúnen el conocimiento de la técnica, que permite disponer al menos teóricamente de alternativas de solución a los problemas, y el conocimiento de la sociedad, que permite prefigurar los efectos sociales y culturales de las soluciones técnicas.

La autonomía universitaria, que la Constitución Política y la Ley 30 de 1992, han reconocido para asegurar las condiciones que requiere la producción de un saber significativo para la sociedad y para propiciar la formación de ciudadanos integrales, exige un ejercicio responsable. Las instituciones deben cumplir los fines que corresponden a su naturaleza, a la sociedad a la cual sirven, a la normatividad en la cual están inmersas y al proyecto formativo que se han trazado. A las instituciones de educación que gozan de autonomía les corresponde definir, a partir del conocimiento que producen y transmiten, el espacio donde más cabal y cualificadamente pueden cumplir sus tareas sociales.

La Misión y el Proyecto Institucional deben ser expresión del compromiso específico de la institución con los objetivos de la educación superior en el marco de su carácter de servicio público que tiene una función social. La pertinencia social de la institución y de sus programas debe ser conocida y puede ser examinada a través de su formulación en dicha Misión y en dicho Proyecto Institucional.

2.4 CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACION Y LA PROYECCION SOCIAL

En lo relativo a estos temas, no pretende el Consejo Nacional de Acreditación dar indicaciones precisas sobre el modo como las distintas funciones deben ser evaluadas; se trata, más bien, de presentar algunas ideas que, a propósito de la Acreditación, se han venido debatiendo en distintos escenarios académicos.

El sentido de la presentación de estas ideas es la utilidad que ellas pueden tener para la elaboración de los juicios en el proceso de Evaluación Externa.

Aun cuando las Características del modelo del Consejo Nacional de Acreditación no están ordenadas de acuerdo con las funciones básicas de docencia, investigación y proyección social, dichas funciones permean en buena parte estas Características y los Factores que las agrupan. Por ello puede

resultar pertinente para efectos de la evaluación aclarar aspectos relacionados con el significado de esas funciones en el contexto de la educación superior.

2.4.1 Acerca de la Docencia

La educación superior se propone brindar una formación integral y trabajar en la creación, desarrollo y transmisión de conocimientos. La docencia que responde a esas expectativas puede seguir distintos modelos pedagógicos, pero sin duda debe permitir una aproximación autónoma y crítica de los estudiantes a los contenidos de los programas. Ello implica promover el trabajo autónomo de los estudiantes y facilitar la labor de equipo. Pero lo más importante, dado que el conocimiento se decanta en materiales escritos y se transmite a través de ellos, es asegurar la vinculación intensa y crítica de los estudiantes con lo escrito.

Dado que no es posible predecir exactamente el conjunto de problemas a los cuales deberá hacer frente el egresado de un programa académico de educación superior, es deseable que cuente con las herramientas necesarias para enfrentar situaciones nuevas. Tales herramientas corresponden a teorías, estrategias de trabajo y competencias de carácter general que se forman en la relación con el conocimiento universal que la academia hace posible. Acceder a ese conocimiento requiere dedicación y organización, además de los medios materiales indispensables.

La elección de un método de trabajo o de una estrategia pedagógica puede ser muy original, pero es necesario dar razón cabal de esa elección en términos comprensibles para la comunidad académica y, en último término, para la sociedad. Los conocimientos consolidados a lo largo de la historia de los saberes y de las prácticas pueden ser utilizados y presentados de modos distintos, pero no pueden ser ignorados. La universalidad del conocimiento y la responsabilidad social ligada a su aplicación en contextos específicos están íntimamente relacionadas. No es posible eximirse del conocimiento universal en permanente enriquecimiento.

El conocimiento indispensable para hacer frente a esas grandes responsabilidades se ha venido elaborando a través de la historia y circula actualmente en libros y revistas y en medios informáticos; no pertenece ni a un país ni a un grupo social; es patrimonio de la humanidad. Nadie inventa hoy nuevos conocimientos de trascendencia social a partir de la nada, simplemente por su genialidad o por una suerte de inspiración; es indispensable conocer la historia de los problemas complejos si se pretende resolverlos. No es posible ignorar las teorías fundamentales que orientan el proceder en los distintos campos ni dejar de lado los procedimientos básicos que se han revelado fructíferos para el trabajo de las comunidades internacionales de los diferentes programas académicos de educación superior. No puede ignorarse el saber universal que alimenta la creatividad que permite la innovación, ni se puede desconocer la importancia de los conocimientos universales en la solución de los problemas concretos.

Por otra parte, como se ha señalado, los egresados de un programa académico de educación superior deben responder a las necesidades sociales que dan sentido a su formación. La sociedad invierte importantes recursos en la formación de profesionales a los cuales exige la idoneidad necesaria para responder a los retos propios del campo en el cual se desempeñan. Puesto que actualmente en el mundo el conocimiento es la principal fuerza productiva, ninguna sociedad puede eximirse de la formación de una masa crítica de intelectuales en los distintos campos. No se trata sólo de responder a los retos específicos planteados en las distintas áreas de formación profesional; también se requiere un intenso trabajo cultural para promover el análisis informado y crítico de los problemas por parte de la población. El futuro de la sociedad depende de manera sustancial del conocimiento y la responsabilidad de los egresados de la educación superior.

Todo lo anterior implica contar con recursos bibliográficos suficientes para reconocer distintas aproximaciones a los contenidos y a los métodos y supone que los estudiantes puedan acceder a las revistas y a los medios informáticos que les permitan mantenerse al tanto de las transformaciones del conocimiento en los distintos campos⁵. Dichas

⁵ Esta afirmación es general, pero debe ser leída teniendo en cuenta las especificidades de los programas académicos. En el caso de las artes plásticas, por ejemplo, lo más importante puede ser contar con recursos bibliográficos y de imágenes que le permitan a los estudiantes adquirir lo que podría llamarse una "cultura visual"; una cultura musical requeriría un banco suficiente de partituras, grabaciones y elementos de multimedia. En cualquier caso, la calidad está asociada a la capacidad

transformaciones son más evidentes en las disciplinas, pero afectan también a las profesiones, a las ocupaciones y a los oficios.

La flexibilización curricular es deseable, pero ella supone una sólida formación en el paradigma de la disciplina, la profesión, la ocupación o el oficio de que se trate. Esto implica un trabajo cuidadoso de selección y jerarquización de los contenidos que, sin descuido de los conocimientos básicos del paradigma, dé espacio para que, en la práctica, los estudiantes puedan hacer sus elecciones.

Independientemente de las orientaciones pedagógicas que asuman los docentes de la educación superior y de los tipos y niveles de conocimiento en que se ocupen, resulta indispensable asegurar un esfuerzo permanente de actualización de los profesores. Sólo quienes asumen permanentemente la aventura del conocimiento están en condiciones de impartir enseñanzas válidas, de transmitir la pasión que requiere una vida intelectual activa y de cumplir de ese modo con los propósitos de la educación superior.

2.4.2 Acerca de la Investigación

En cuanto hace referencia a la investigación, es importante precisar lo que se entiende por este término cuando se hace referencia a la educación superior. El Consejo Nacional de Acreditación ha distinguido entre investigación formativa e

de acceder a la tradición del saber correspondiente a través de los medios impresos y de la informática.

investigación propiamente dicha. La primera alude a la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos. Se trata del reconocimiento de que el proceso de aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, de que la enseñanza debe ser objeto de reflexión sistemática sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia pedagógica y de que, como se ha dicho, el docente debe estar comprometido también en el proceso de construcción y sistematización del saber en que consiste la actualización permanente. El proceso de apropiación de saberes que realiza el alumno es, en este sentido, asimilable a un proceso de investigación; es importante que la institución tome conciencia de ello y derive las consecuencias pedagógicas correspondientes. El proceso de apropiación del conocimiento que requiere la actualización permanente del docente y el de exploración sistemática de la práctica pedagógica que realiza para cualificar su tarea educativa, son también investigación formativa.

Pero ni la reflexión que los docentes cotidianamente realizan sobre la práctica de la enseñanza, ni el trabajo realizado por los estudiantes bajo la dirección de un profesor para cumplir las exigencias de una asignatura o para satisfacer un requisito del título de pregrado, por ejemplo, pueden ser confundidos con la investigación en sentido estricto. La investigación de la que habla la Ley 30 de 1.992 a propósito de las universidades es investigación en este último sentido: producción de conocimiento significativo en el contexto de un paradigma; conocimiento cuya originalidad y legitimidad puede ser reconocida por la correspondiente comunidad académica.

Un problema adicional alude a la noción de aplicación. El modelo de Acreditación del CNA plantea que la aplicación del conocimiento universal exige la exploración sistemática de la situación específica y de las consecuencias que pueden derivarse de la aplicación de teorías y técnicas. Ahora bien, la aplicación del conocimiento es investigación propiamente dicha cuando la comunidad académica internacional otorga validez universal a los conocimientos producidos en el proceso de aplicación de los modelos y pautas de trabajo. Esta validación exige la formulación de esos conocimientos en el lenguaje reconocido por la correspondiente comunidad y su contrastación por los métodos establecidos por esa comunidad.

Otra aproximación al problema de la investigación puede ser útil para distinguir entre distintas formas de investigación: se trata de la clasificación de los conocimientos en términos del ámbito de validez de su originalidad. En la investigación propiamente dicha se trata de construir conocimiento universalmente nuevo. En el proceso de aprendizaje el estudiante produce conocimiento subjetivamente nuevo; de hecho, es un conocimiento que para él no existía previamente, aunque corresponda a lo que comparte desde hace tiempo una determinada comunidad académica. Igualmente, el docente adquiere en su proceso de capacitación un conocimiento subjetivamente nuevo; nuevo para él, pero no para la comunidad académica correspondiente. Aunque cumplan con muchos requisitos de la investigación, estos procesos de formación no son investigación en sentido estricto.

El trabajo en grupo puede dar origen a un enriquecimiento conceptual del equipo, que incorpora saberes que sus

miembros no poseían. Se trata de un conocimiento localmente nuevo. La aplicación de los conocimientos universales para la solución de problemas concretos produce en general un conocimiento localmente nuevo. En este último caso, el carácter local corresponde al objeto de trabajo. Así, se podrá hablar de investigación en sentido estricto sólo excepcionalmente, cuando el conocimiento de lo local se hace paradigmático (se convierte por ejemplo en modelo de trabajo) y adquiere un reconocimiento, en su dimensión universal, por parte de la comunidad académica del área.

Las comunidades académicas han creado mecanismos para establecer esta distinción entre los tipos de investigación de que se habla. En los diferentes campos se han creado espacios consolidados de crítica y confrontación a través de los congresos y seminarios de alta exigencia y de las publicaciones científicas de circulación internacional que cuentan con evaluadores reconocidos en el ámbito mundial (referees). La investigación propiamente dicha se da en el entorno de esos debates y esas publicaciones.

Un elemento importante de la investigación contemporánea es su carácter colectivo. La investigación significativa se realiza en grupos de investigación consolidados. Un grupo de investigación consolidado es un equipo de trabajo que produce conocimiento significativo y se confronta de manera permanente con sus pares de todo el mundo. Es muy difícil que exista investigación en sentido estricto allí donde no existe un grupo de investigación consolidado.

Por otra parte, aunque la investigación formativa no sea investigación en sentido estricto, difícilmente puede haber investigación propiamente dicha allí donde no existe investigación formativa. De hecho, un grupo de investigación, además de ser actor de investigación, es un espacio de formación permanente en la investigación.

La investigación formativa es una exigencia para todo tipo de institución y de programa académico. La investigación en sentido estricto es mandatoria para las universidades y para todas las instituciones de educación superior cuya Misión y Proyecto Institucional incluyan la generación de conocimientos como una de sus tareas fundamentales.

2.4.3 Acerca de la Proyección Social

Las tareas sociales que desarrollan las instituciones de educación superior son de muy diversos tipos. Aparte del ejercicio profesional de sus egresados y de las investigaciones que tienen un gran impacto social, las instituciones realizan labores de asesoría y consultoría y trabajos directos con las comunidades.

La distinción entre docencia, investigación y proyección social puede ser útil, pero puede también ocultar vínculos esenciales entre las tres funciones que pueden ser importantes para el enriquecimiento de la academia y para cumplir las tareas ligadas a la formación integral de los estudiantes. Cada uno de los espacios de contacto de las instituciones con su entorno social puede ser convertido en un espacio educativo

conscientemente asumido como tal. Pero, por otra parte, un énfasis demasiado grande en las tareas externas puede también debilitar las tareas formativas de la institución, máxime en el caso de que no se haya logrado la debida integración entre las tres funciones. Las instituciones deben abrirse a la sociedad y asumir sus responsabilidades, pero ello es muy distinto a debilitar la academia por el afán de responder a demandas inmediatas y con frecuencia arbitrarias del mercado.

Ante todo, es necesario tener en cuenta la naturaleza de las instituciones de educación superior para pensar su relación con la comunidad. Sólo se responde cabalmente a la responsabilidad social de la academia utilizando las herramientas del conocimiento universal. Por ninguna razón resulta legítimo eximirse de adquirir y utilizar teorías que develan y hacen accesibles aspectos fundamentales de la realidad social de cualquier comunidad. Como se ha dicho antes, el conocimiento universal posee la virtud de ser un instrumento indispensable para la solución de los problemas locales.

La aplicación responsable de los conocimientos en contextos implica el estudio sistemático de esos mismos contextos. Cuando un programa académico se orienta a satisfacer una necesidad, esa necesidad debe ser expresada en los términos que hacen posible su comprensión sistemática desde la academia. Las necesidades sociales deben ser convertidas en problemas académicos para que la academia pueda enfrentarlas con las herramientas que le son propias. La proyección social queda así unida indisolublemente a la investigación.

Tareas estratégicas de asesoría y consultoría profesional hacen parte de la proyección social de las instituciones. Sin duda, estas tareas pueden ser ocasión de aprender e investigar. Pero precisamente se trata de examinar cómo se entroncan estas actividades de servicio externo de la institución con las tareas propias de investigación y docencia, para poder hacer un juicio sobre el efecto de esas formas de proyección social en la calidad de la formación impartida.

En algunas áreas, el trabajo de campo de los estudiantes es parte fundamental de la formación y responde, al mismo tiempo, a necesidades sociales. En tales casos es deseable que ese trabajo sea lo más sistemático posible, que las prácticas de los estudiantes sean espacios de aprendizaje significativo y que haya posibilidades de evaluación del impacto de esas acciones tanto en la sociedad como en la academia. Las prácticas que realizan los estudiantes en la comunidad no son sólo un momento más de su entrenamiento para el ejercicio profesional; si se conducen académicamente, se convierten en una escuela insustituible que tiene efectos muy importantes para su vida como profesionales y como ciudadanos.

Al mismo tiempo, esas prácticas, así como las investigaciones y los estudios que responden a necesidades sociales concretas, son espacios de los cuales la institución misma aprende. La asimilación académica de las tareas de proyección social puede producir cambios cualitativos valiosos y se legitima socialmente en las instituciones de educación superior.

En síntesis, el éxito de la proyección social, como en cierto sentido el de la docencia y el de la investigación, depende del modo como se integren las tres funciones en el contexto de la academia, respetando sus especificidades y desarrollando sus potencialidades.

* * *

El Consejo Nacional de Acreditación aspira a que las lecturas que se harán de este documento aporten elementos a las discusiones que sobre estos temas se están adelantando. Se han expresado aquí puntos de vista que, como corresponde a la lógica de la academia, deben ser debatidos y serán seguramente enriquecidos con los análisis de quienes, compartiendo o cuestionando los planteamientos hechos, contribuyan a hacer visibles aspectos no tenidos en cuenta y sugieran otros temas sobre los cuales resulte pertinente una reflexión. Leer es iniciar una conversación; una lectura académica es necesariamente una lectura crítica; de este modo se establece un contacto más en la tarea de mejoramiento de la calidad de la educación superior que nos atañe a todos los miembros de las comunidades académicas del país.

