

Evaluación y libertad académica

Raquel Glazman Nowalski

En este trabajo quisiera afinar un planteamiento ya tratado en otras ocasiones, el de la relación de la evaluación con dos elementos básicos: a) la autonomía, más concretamente la autonomía de los académicos y la autonomía del conocimiento, estos dos últimos conceptos íntimamente relacionados con, b) la libertad de cátedra. En términos generales, buscaría precisar el significado de autonomía en un sentido que me parece especialmente importante para los universitarios en la situación actual. Asimismo quisiera relacionar la noción de autonomía en el ámbito de las comunidades académicas y su importancia para una libre producción del conocimiento. Esta cuestión se materializa en lo que comúnmente se ha conocido como libertad de cátedra, profundamente ligada con la libertad de investigación.

Planteo aquí, entonces, una cuestión que comparto con otros especialistas, que ya he empezado a manejar en otros trabajos y, desde luego, pienso debe seguirse discutiendo y documentando ampliamente: la de que la evaluación externa de instituciones, programas de investigación y docencia, investigadores y docentes, en la forma como ha sido promovida en nuestro país, tiende a dificultar o imposibilitar la autonomía del conocimiento, en tanto creación libre y producción de saberes.

Autonomía

La autonomía es un concepto que en educación se liga íntimamente a dos cuestiones: las finalidades y los objetivos educativos, por una parte, y la racionalidad como una de las principales condiciones para el logro de una educación enriquecedora.

La autonomía se puede definir desde dos enfoques básicos: los fines que persiguen los sujetos y los medios que utilizan para alcanzarlos. En el ámbito que nos ocupa, hablaríamos de los fines o finalidades educativas que una institución o los propios sujetos establecen y los diferentes medios educativos para alcanzar dichas finalidades.

La autonomía puede plantearse en términos de los individuos, de los grupos y de las comunidades o de la sociedad. Interesa aquí la aplicación del término autonomía en las comunidades académicas. Asimismo puede considerarse la autonomía del sujeto y la autonomía del conocimiento.

En sentido general distinguimos tres formas de expresión de la autonomía: en la primera, la sociedad determina los fines y las comunidades o los sujetos escogen los medios para cumplirlos. En la segunda, la sociedad define en general los fines y las comunidades o los sujetos individualmente escogen cuáles de éstos van a cumplir y a través de qué medios. En la tercera, la sociedad deja a los individuos y a las comunidades totalmente libres de escoger fines y medios, mientras no dañen a terceros.

Definición

Basado en Suskin (1992), Olive (Aguilar, 1998) define la autonomía en este sentido: primero como la posibilidad de actuar o no actuar; segundo, que la posibilidad de actuar o no actuar se establezca en función de creencias, deseos, necesidades, fines, etcétera del involucrado; tercero que estas creencias, deseos, necesidades y fines hayan sido examinados críticamente, lo cual siempre implica un

análisis previo; cuarto, que las propias reglas aplicadas hayan sido aceptadas por el actor o agente a partir de dicho análisis; y quinto, que estas mismas reglas puedan someterse a una crítica.

Cuando trasladamos todo lo anterior al problema que nos ocupa, se infiere que las comunidades académicas estarían libres de decidir cuáles son los fines que persiguen, cuáles son los medios que utilizarán para alcanzarlos y en qué sentido éstos serán evaluados. En las evaluaciones externas generalmente ni los fines ni los procedimientos son planteados por las propias comunidades del conocimiento o son definidos desde una escasa representación de las mismas.

Ciertamente, no puede hablarse de una autonomía total, hay personas más o menos autónomas y hay decisiones y elecciones más o menos autónomas. Así, la autonomía no es total autogobierno ni autodeterminación absoluta; los límites de la autonomía estarían dados en términos de que se pueda conservar y que sobreviva la comunidad del conocimiento y que el sujeto pueda permanecer en una comunidad manteniendo su identidad personal.

De lo anterior inferimos que el concepto de autonomía se relaciona íntimamente con el de identidad. La identidad de una comunidad tiene que ver con sus propias tradiciones, normas, concepciones de mundo, códigos morales y jurídicos. Las comunidades académicas tienen tradiciones, normas, valores y concepciones que varían según los lugares, la época y las finalidades propias. Más adelante veremos sus especificidades en términos de la libertad académica.

Hablamos de la autonomía de una entidad o de una comunidad cuando tiene una identidad colectiva propia. Cada comunidad académica posee un concepto de identidad desarrollado al interior de la misma. Esto es, tiene su propia identidad definida y cuenta con procedimientos aceptados por la mayoría de sus integrantes. Supuestamente las decisiones de interés colectivo se establecen previa aceptación generalizada.

Las evaluaciones externas no se han planteado con la previa aceptación de las comunidades académicas ni representan decisiones colectivas de estas entidades. Son más bien decisiones que obedecen a una racionalidad económica de distribución de recursos o a una lógica burocrática relacionada con el control y con el rendimiento de cuentas en el ámbito administrativo.

Rendimiento de cuentas (accountability)

Las responsabilidades académicas de investigación y docencia implican un conjunto de obligaciones que conducen a la necesidad de "rendir cuentas".

Esta necesidad de rendir cuentas plantea diferentes problemas, el principal tiene que ver con la gran variedad de finalidades u objetivos que se presentan en el ámbito educativo. Las preguntas que surgen aquí son: ¿frente a qué objetivos se rinde cuentas?, ¿quién decide cuáles son las cuentas que hay que rendir?, ¿en qué momento se rinden cuentas?, ¿quiénes y a quiénes rinden cuentas? Obviamente cada una de estas preguntas tiene una respuesta específica que varía según las circunstancias.

Entre los problemas propios de la evaluación que venimos planteando, uno tiene que ver con el plazo que implica la propia naturaleza de las tareas académicas. Si hablamos de objetivos de investigación y docencia habría que precisar el tiempo que implica lograr algunos de ellos y los responsables de su formulación. Se destaca aquí la dificultad que existe en educación de hacer coincidir a los

responsables de la formulación de los objetivos o finalidades educativas con los responsables de rendir cuentas sobre el logro de los mismos. Por lo general, ambos grupos pertenecen a sectores diferentes; agréguese además el largo período que generalmente discurre entre la formulación de objetivos y el logro de los mismos. Lo anterior dificulta en cada caso precisar quiénes son los responsables. Si hablamos de la investigación es difícil que el investigador pueda establecer con precisión matemática en qué términos va a lograr hallazgos relacionados con las finalidades de su trabajo. Lo más cercano que puede llegar es a establecer ciertas metas de carácter operativo, tales como la producción de un documento, el desarrollo de una conferencia o de cursos; la mayoría de las veces más relacionado con tareas que ha realizado previamente que con las que va a desarrollar. Lo anterior nos refiere, entonces, a las metas como resultados concretos planteados con fines administrativos y no a las finalidades de una actividad académica o de investigación, ni a la producción de conocimiento. Sin embargo, el hecho de tener que rendir cuentas condiciona las finalidades académicas.

Aceptando que existe una gran variedad de finalidades y objetivos (según los académicos, según el estado, según los patrocinadores, etcétera), que éstos tienen diferente extensión y pueden lograrse en distintos plazos, también habrá diferentes formas de evaluación, por ejemplo, hay quienes señalan que la evaluación debe hacerse conforme a los fundamentos del mercado, esto es, en términos de la oferta y la demanda; otros señalan que la evaluación debe hacerse conforme a la "satisfacción del cliente" y aquí depende de quién es el cliente.

Lo anterior nos lleva al difícil problema de los criterios de la evaluación. En este sentido la mayor parte de los especialistas concuerdan en que debe haber una amplia discusión acerca de los criterios de cada evaluación, que no es frecuente en las distintas evaluaciones de la educación superior. Se obvia la discusión de criterios porque se señala que los resultados deben obtenerse a corto plazo y que dicha discusión, como es natural, consume amplios períodos de tiempo.

Esto conduce a otro tipo de problema, el de la acción de los evaluadores. Si no se establecen con claridad los criterios y ciertas formas y medios de evaluación se tiende a dudar de la objetividad en la valoración del propio rendimiento de cuentas o en la evaluación.

Libertad académica

Muchos aspectos de la libertad académica están íntimamente ligados a un conflicto de discursos, ideologías o formas de pensamiento. Los integrantes de las comunidades académicas por mucho tiempo han buscado mantener su espacio o ampliar su libertad académica; los que están fuera de dichas comunidades constantemente cuestionan sus razones planteando a su vez acciones, procesos y criterios dirigidos a una restricción o a una redefinición de dicha libertad académica. Un ejemplo claro de lo antes dicho se plantea hoy con la aprehensión de "universitarios", las generalizaciones subsecuentes y la relación de lo anterior con la discusión en torno a lo que se debe enseñar o no en la universidad.

Es importante señalar que ciertamente la discusión sobre la libertad académica conduce a la esencia del futuro de la universidad en tanto que esta libertad no es un lujo ni es una ventaja de los integrantes del sistema universitario, sino la base de su funcionamiento para la producción y difusión libre del conocimiento. La libertad académica es un concepto clave de la totalidad de la "empresa" universitaria.

La discusión en torno a la libertad académica se encuentra atravesada por varias cuestiones, una de ellas tiene que ver con la politización de la educación superior. Si el conocimiento es poder y si el conocimiento está matizado más que nunca por las relaciones políticas, es probable que no pueda hablarse únicamente de intereses académicos sino de las intenciones de sujetos o grupos políticos de diferente naturaleza que quieren influir en la concepción y producción del conocimiento.

Consecuentemente, no se puede hablar de la ausencia de ideologías en ninguno de los juicios y valores emitidos en torno a la educación superior. Hoy más que nunca se cuestiona el carácter objetivo y desinteresado de la búsqueda de la verdad del conocimiento y se acepta más fácilmente la idea de diferentes formas de interpretación, perspectivas variadas, distintas influencias ideológicas o idiosincrásicas en la producción del conocimiento, esto es la investigación, o en su difusión a través de la docencia y la divulgación universitaria.

En este contexto, la libertad académica se liga al concepto de autonomía previamente planteado aquí. La defensa de la libertad académica tiene que ver con la autodeterminación de los objetivos y finalidades de la docencia o de la investigación por parte de los integrantes de la academia (frente a la determinación establecida por otros) y la decisión de la comunidad académica sobre los procesos, métodos y actividades para la producción y difusión del conocimiento.

Dado que "lo que se evalúa determina lo que se va a enseñar" y, parafraseando lo anterior, lo que se va a investigar, la evaluación adquiere una enorme fuerza en la actividad académica, porque sus criterios operan para determinar qué y cómo debe enseñarse, investigarse y difundirse en las universidades. Así, el qué y el cómo del quehacer universitario no se plantean hoy en estrictos términos académicos de búsqueda de la verdad, afirmación de certezas o seguimientos de una verdad conocida, sino que se someten a una ponderación. Esta última puede hacerse desde los criterios internos de la academia o desde criterios externos. Los primeros tienen mayor relación con las autoevaluaciones, los autoestudios, los autoanálisis; los segundos tendrían más relación con las evaluaciones externas, con la determinación de fines y medios por parte de grupos que no son exclusivamente académicos o que tienen una representatividad limitada de ese sector o de esa comunidad.

La cuestión que viene a plantearse aquí no tiene que ver con la eliminación de criterios externos o con la desaparición de evaluaciones de externos en las valoraciones que se hagan de los programas universitarios, de los sujetos del quehacer de la investigación y docencia, o de las instituciones de educación superior. Tiene que ver más con una definición precisa del ámbito que le corresponde a cada uno, con la intervención equilibrada de criterios externos e internos (frente al dominio de criterios externos) y con las finalidades de las propias expresiones de la evaluación. Pareciera que todo esto hoy se encuentra enredado en un nudo que conduce a confusiones múltiples entre las entidades financieras de la educación superior y el quehacer y los actores académicos.

Evaluación

Como ya lo han dicho muchos especialistas, la evaluación es una tarea de emisión de juicios de valor en torno a un programa, un sujeto o un proyecto, en este caso, educativo. Si alguien está tratando de enseñar, de aprender, de difundir o de producir conocimiento, lo anterior debe someterse a juicios de valor en cuanto al acierto, la eficacia, la calidad, etcétera, de lo que se está haciendo.

Existen múltiples teorías, manifestaciones y formas de evaluación educativa. Muchas maneras de evaluar están ligadas a los objetivos, dicho en otros términos, para algunos la evaluación implica una revisión de lo que se ha logrado y de cómo se ha logrado esto, en relación con lo que se había pretendido hacer.

Interviene entonces aquí algo de lo que veníamos señalando en torno a la autodeterminación de las finalidades y objetivos académicos. Si la autonomía, como lo habíamos mencionado, tiene que ver con una selección o una definición de las propias metas académicas, parece un sinsentido que la evaluación descansa totalmente en objetivos que son definidos externamente o que se definen desde entidades externas a la investigación o la docencia, como pueden ser las organizaciones burocráticas o las que tienen intereses extra académicos de carácter político o financiero.

Lo anterior guarda íntima relación con la autonomía y la libertad en la producción del conocimiento. De alguna forma las instancias evaluadoras se constituyen en elementos de restricción o de sesgo de la producción académica en tanto que éstas establecen qué es ponderado y cómo, qué conocimiento tiene peso y cuál no, qué métodos deben aplicarse y cuáles se descalifican. En este sentido se explica el malestar en las universidades cuando un funcionario de una entidad evaluadora, llámese CONACyT, CENEVAL, CIEES o cualquier otra, afirma su posición a favor de cierto tipo de conocimiento (por ejemplo, el de utilidad práctica) frente a otros tipos de conocimiento (por ejemplo, el filosófico o el social) porque esto alude a una ponderación externa que puede representar una política educativa del nivel superior o puede ser un corolario de la misma.

Eficacia de la evaluación. Evaluación de la evaluación

Es pertinente revisar aquí la propuesta de política educativa que presenta la evaluación como el proceso que por excelencia y por sí mismo conduce a la superación de sujetos, instituciones y programas invirtiendo la lógica académica y reduciendo a un procedimiento único toda estrategia de cambio.

El orden planteado en términos de organización educativa señala, en primer lugar, la necesidad de un análisis de las condiciones de cada institución. En segundo lugar, indica la necesidad de esclarecer los objetivos de programas, instituciones o sujetos educativos. En tercer lugar, plantea la necesidad de hacer una evaluación como una forma de obtener datos sobre la operación y los resultados de un proceso de investigación o de docencia.

En otras palabras, la evaluación en el ámbito educativo representa una emisión de juicios de valor que sirve de base para tomar decisiones que conduzcan al mejoramiento de un programa, un proceso o un sujeto.

Lo anterior plantea la reflexión en torno a procesos evaluativos que se constituyen en un fin en sí mismos (para la exclusión, la inclusión, la calificación) frente a la evaluación que tiene como objetivo un mejoramiento, una reforma, una asignación mayor de recursos, un programa de optimización de personal docente o administrativo.

La evaluación es una base para los cambios, no puede ser un fin; en otros términos, los procesos académicos requieren de decisiones posteriores a la evaluación, de lo contrario las evaluaciones permanecen como otro de los discursos formales en medio de una realidad educativa en crisis.

Por lo tanto se infiere, como punto final de este trabajo, la necesidad de una reflexión sobre la forma y el contenido de las evaluaciones aplicadas a la educación superior en nuestro país en las últimas décadas; en otros términos, una evaluación de las evaluaciones, que se aplique a sí misma el rigor y las condiciones exigidas a los objetos de sus juicios de valor.

Bibliografía

AGUILAR, Mariflor (coord.), *Reflexiones obsesivas. Autonomía y cultura*, Fontamara-UNAM, México, 1998.

BARROW, Robin y Geoffrey MILBURN, *A Critical Dictionary of Educational Concepts*, 2da. ed. Teacher College, Columbia University, Nueva York, 1990.

GLAZMAN, Raquel, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, Paidós, México, 2001.

MENAND, Louis, *et al.*, *The Future of Academic Freedom*, The University of Chicago Press, Chicago, 1996.

NODDINGS, Nel, *Philosophy of Education*, Westview Press, Estados Unidos, 1998.

WINCH, Christopher y John GINGELL, *Key Concepts in The Philosophy of Education*, Routledge, Londres, 1999.