

Filosofía de la evaluación de la universidad.

Notas sobre metodología cualitativa en la investigación jurídico-educativa*

ELVIO GALATI**

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un esbozo de investigación que tiene por objetivo conocer los criterios de evaluación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). El investigador enfrenta la realidad mediante la búsqueda de soluciones a problemas, recortándola de una manera determinada y aproximándose a ella con ideas previas que luego van a interactuar con otras en un futuro desarrollo de la planificación; esas ideas serán expuestas aquí.

La pertinencia del presente trabajo está dada por el hecho de que es una propuesta de investigación con una metodología escogida, es decir, con un conjunto de estrategias ordenadas sistemáticamente y encaminadas a develar uno de los puntos clave del proceso evaluador universitario. En la medida en que podamos conocer cuáles son los criterios de valor con los que los organismos externos "miden" la calidad de una universidad, podremos acordar o no con ellos, y ejercer nuestro

* Trabajo escrito sobre la base de la monografía correspondiente a la evaluación del seminario-taller "La acreditación y la evaluación institucional", desarrollada a instancias del Centro de Estudios Interdisciplinarios y la Secretaría General de la Universidad Nacional de Rosario, en octubre y noviembre de 2004.

** Abogado. Profesor Superior en Ciencias Jurídicas. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Investigador del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Jefe de Trabajos Prácticos de "Filosofía del Derecho" en la Facultad de Derecho de la UNR.

derecho a ser autónomos. Los criterios de evaluación se relacionan pues, con la autonomía de las universidades.

Creo que éstas al igual que las provincias argentinas, son autónomas. Esto implica que no son soberanas, es decir, que tienen un límite a su actuación. Y éste está dado por el hecho de pertenecer a un país que tiene características especiales que lo diferencian de otros: población con sus necesidades, mercado con sus influencias, territorio con sus límites, razas, diversas microculturas, nuestra historia, etcétera. El problema estará dado por armonizar los intereses del país en el que la Universidad está inmersa y las necesidades de respeto a la autodeterminación de ésta.

Del análisis de los criterios de evaluación de los distintos componentes a evaluar –docencia, investigación, extensión, y gestión– podremos ver el grado de injerencia de los organismos externos y ensayar una opinión “científica” sobre el tema. Intentaremos una evaluación de la evaluación con una especial referencia desde la ciencia jurídica.

Como dije al principio, el presente trabajo es un esbozo de investigación, con lo que me limitaré a delinear algunas ideas para una futura investigación propiamente dicha del funcionamiento concreto de la evaluación de nuestra Universidad. Más allá de cada proceso evaluador, la “utilidad” de este trabajo está dada por su valor a largo plazo y la concordancia con uno de mis objetivos, que es el de propiciar a la evaluación como un proceso continuo, es decir, ínsito a la condición universitaria.

Dice Pedro Krotsch: “Parece interesar más el momento de la formulación e implementación de una política que la capacidad para generar un sistema de innovación sustentable en el tiempo”.¹ Y tal vez esto se deba a una causa más profunda que tenga que ver con el modelo de Universidad que pretendemos:

(...) debido a la débil capacidad de producción de conocimiento, [sic] la poca diversidad y especialización disciplinaria de nuestras universidades, así como su fuerte impronta profesionalista, la universidad argentina y latinoamericana tiene un estilo de cambio básicamente exógeno, pues éste es fundamentalmente producto de la presión externa, ya sea

¹ KROTSCH, Carlos Pedro, *Educación superior y reformas comparadas*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2001, p. 16.

de la demanda por expansión matricular o de las políticas de reforma que provienen del Estado.²

El hacer de la práctica evaluativa un proceso continuo e ínsito a la vida universitaria implica también poder obtener resultados de la evaluación, más allá de la acreditación o evaluación institucionales mismas. La idea es tomar a estas instancias como momentos de aprendizaje, como nos plantea toda concienzuda evaluación, a fin de superar debilidades y saber aprovechar fortalezas. Dice al respecto Alexander Astin:³

(...) un valor fundamental de la evaluación consiste en la posibilidad de que a través de ella una institución se entienda realmente a sí misma, conozca sus fortalezas y sus debilidades, sus limitaciones y potencialidades. Mediante tal conocimiento la institución está más cerca de lograr el éxito que otra que carece de dicho autoconocimiento.

La intensa participación del ente evaluado en el proceso evaluador es la clave de dicho éxito; tornando más democrático el procedimiento.⁴

² KROTSCH, Carlos Pedro, *Educación superior...* cit., p. 17.

³ "La evaluación en la renovación y reforma institucional", en *Pensamiento Universitario*, p. 32, citado por MÁRQUEZ, Ángel y Mónica MARQUINA, *Evaluación, acreditación, reconocimiento de títulos y habilitación. Enfoque comparado*, [en línea] <http://www.sgeneral.unr.edu.ar/archivos/_40/Evaluac.doc> (consulta: 18 de marzo de 2005). En el mismo sentido: "(...) entendemos a la evaluación como una actividad continua, incorporada a todos los momentos del proceso educativo -institucional o de aprendizaje-, que nos facilita los datos necesarios para valorar ese proceso y, en consecuencia, ajustar la actuación en lo que sea preciso". Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, [en línea] <<http://www.cnice.mecd.es/educacion/organizacion/curso/1-9-5.htm>> (consulta: 30 de enero de 2003).

⁴ "El reparto autónomo [producto del acuerdo de los interesados] es ónticamente superior al reparto autoritario [lleva a cabo una adjudicación de perjuicio o beneficio sin consultar al destinatario] por la sencilla razón de que puede haber y hay grupos que viven sólo a través de repartos autónomos, mientras que no es posible ni imaginable que un grupo se desarrolle exclusivamente en pos de repartos autoritarios". GOLDSCHMIDT, Werner, *Introducción filosófica al Derecho*, 6ª ed., Buenos Aires, Depalma, 1987, p. 69. "(...) los interesados en un reparto, si se ponen de acuerdo sobre él, siempre actúan justamente como repartidores; con lo cual todavía no se ha probado que el reparto sea justo en su totalidad. Los repartidores autoritarios, al contrario, siempre cometen una injusticia: la de invadir la esfera de libertad de los beneficiarios gravados; con lo cual todavía no se ha probado que el reparto sea injusto en su totalidad". GOLDSCHMIDT, Werner, op. cit., p. 70.

“La evaluación de carácter crítico exige una mayor participación de todos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación (...)”.⁵ Debe cuidarse que la tendencia a la “(...) coordinación de gobierno centralizada [no ahogue] la capacidad de respuesta, la innovación, la diversidad y la iniciativa (...)”.⁶

Desde el punto de vista metodológico, nuestro objetivo es desarrollar un “diseño de investigación” vinculado con la evaluación universitaria. Empleamos en este caso, la terminología de Juan Samaja, que define al diseño como:

(...) la parte del proceso que el sujeto de investigación pretende planificar de manera consciente. Supone una actividad destinada a establecer el mayor grado de coherencia posible entre el producto que se quiere obtener, con las actividades que se deberán realizar, y los fines que se espera alcanzar.⁷

Expondremos las distintas categorías que normalmente caracterizan a una investigación con referencia a un tema de fondo integrado, en este caso, por la educación y el derecho. Haciendo aplicación de un paradigma epistemológico multidimensional⁸ y “comprensivista”⁹ nuestra metodología de trabajo científico será eminentemente la cualitativa.¹⁰

⁵ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, *Evaluar es comprender*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1998, p. 28.

⁶ KROTSCH, Carlos Pedro, *Educación superior...* cit., p. 186.

⁷ SAMAJA, Juan, *Proceso, diseño y proyecto en investigación científica*, Buenos Aires, JVE, 2004, p. 48. El proceso sería una noción abarcativa de las acciones propias de la investigación científica, cuyo producto final es el conocimiento científico; y el proyecto es el documento que las instituciones administrativas vinculadas con la ciencia exigen a los fines de gestionar la investigación científica.

⁸ Puede verse en este sentido a MORIN, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, trad. de Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa, 1995; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, [en línea] <<http://www.complejidad.org/27-sabesp.pdf>> [consulta: 27 de junio de 2003], entre otros.

⁹ Ver a GALATI, Elvio, “Comentarios al libro ‘Filosofía de las ciencias humanas y sociales’”, de J. M. Mardones y N. Ursúa. “Reflexiones sobre Epistemología y Derecho”, en *Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, nro. 27, Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas (FIJ), 2003.

¹⁰ En tal sentido puede verse a PREISSELE GOETZ, Judith y Margaret D. LECOMPTE, “Ethnographic research and the problem of data reduction”, en *Anthropology and Education*

1. PRECISIÓN DE ALGUNOS CONCEPTOS VINCULADOS CON EL CONTROL A LA UNIVERSIDAD

1.1. LA UNIVERSIDAD

La Universidad es una institución que tiene como misión educar. Pero se diferencia del resto porque reúne en sí los objetivos de docencia, investigación y extensión en armónica relación, al punto de no considerarse como tareas, diferenciadas y secuenciadas, sino como momentos de “lo” universitario.¹¹ Dice al respecto Pedro Krotsch: “Entre las notas que mejor caracterizan a la Universidad está la expansión disciplinaria, la investigación y la libertad, así como la autonomía de la que ha sido beneficiaria (...)”.¹² Expresa Ciuro Caldani que la: “Universidad es cultura superior, o sea proyección a los valores en el más alto nivel que desarrolla una sociedad. Para que se produzca esa cultura superior es necesario apoyarse en la investigación, la docencia y la formación profesional (...)”.¹³

Esta institución universitaria, ha sido en alguna medida cuestionada o reclamada por el Estado argentino a partir de la década de los 90 y tiene “(...) como telón de fondo, la crisis del Estado de bienestar, la presión de la crisis fiscal y los requerimientos de la mayor competitividad”.¹⁴ “(...) habrá que ver en qué medida la relación Estado, Universidad y sociedad pueden constituirse en un verdadero sistema de innovación,

Quartedy, 1961; SALTALAMACCHIA, Homero, *Del proyecto al análisis: aportes para una investigación cualitativa*, [en línea] <<http://saltalamacchia.com.ar/libroaportealainv.htm>> [consulta: 11 de junio de 2005]; GLASSER, Barney G. y Anselm L. STRAUSS, *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, New York, Aldine, 1967 (trad. en revisión); TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Buenos Aires, Paidós, 1986; entre otros.

¹¹ “Como se ha comprendido desde la remota antigüedad, la justicia tiene mucho que ver con la ‘armonía’ de las facultades del alma, que posee un evidente despliegue de sabiduría (...)”. CIURO CALDANI, Miguel Ángel, “Doctorado, Universidad y Derecho”, en *Boletín del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, nro. 7, Rosario, FIJ, 1986, p. 105.

¹² KROTSCH, Carlos Pedro, *Educación superior y reformas comparadas*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2001, p. 7. “La universidad es el nivel de educación que más se piensa a sí mismo”. CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Doctorado, Universidad y Derecho* cit., p. 103.

¹³ CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Doctorado, Universidad y Derecho*, ibídem.

¹⁴ KROTSCH, Carlos Pedro, *Educación superior y reformas comparadas*, op. cit., p. 149.

que vincule formación, producción de conocimiento científico y demanda social por conocimiento nuevo".¹⁵

Rescatando la importancia que los factores económicos tienen en el desarrollo de la vida social, en última instancia, como decía Marx,¹⁶ es que Krotsch destaca el contexto histórico del nacimiento de la evaluación universitaria:

La crisis del petróleo que se había generalizado en las grandes economías nacionales evidenciaba los efectos de una profunda crisis de crecimiento general (...) sumado a los altos índices de desempleo y situaciones fiscales deficientes, [se] comenzó a impulsar una serie de reformas en las relaciones del Estado y la sociedad y entre la educación y la economía. Una consecuencia política directa de esta fase de crisis fue la llegada al poder en varios países desarrollados (EUA, Gran Bretaña, Alemania, entre otros) de gobiernos conservadores fuertemente ligados con los intereses de los sectores económicos privados más influyentes (...) Esto significó (...) un fuerte descenso en el financiamiento estatal de la educación superior, que, considerando el aumento paralelo de la cantidad de estudiantes, llegó a ser dramático.¹⁷

No es casual en este sentido que el proceso de creación y puesta en marcha de la acreditación y evaluación de las universidades haya sido desarrollado en la época de: la "reforma del Estado"; las privatizaciones de los servicios públicos; la apuesta a la moneda estadounidense; la apertura indiscriminada a los mercados externos cuyas economías tienen un desarrollo mayor como para competir con mejores ventajas con nuestros productos, lo que llevó a un alto nivel de desempleo por optimización de servicios y bienes; aumento de ganancias de empresas extranjeras, y

¹⁵ KROTSCH, Carlos Pedro, *Educación superior...* cit., p. 188.

¹⁶ "Aunque Marx no niega que entre conciencia y sociedad hay influencias recíprocas, en última instancia no es la conciencia de los hombres la que determina su ser sino su ser social lo que determina su conciencia. Para estar dentro del planteo de Marx no basta con reconocer la importancia del factor económico en la evolución histórica -importancia que ya había reconocido por ejemplo Aristóteles- sino que hay que sostener que en última instancia la economía determina a la historia." CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Lecciones de Historia de la Filosofía del Derecho. Historia Jusfilosófica de la Jusfilosofía*, t. III-I, Rosario, FIJ, 1994, p. 143.

¹⁷ KROTSCH, Carlos Pedro, op. cit., p. 99.

de la quiebra (liquidación por incapacidad de afrontar las deudas) de las empresas nacionales. Esto es lo que, en palabras de Alfonsín, se llamó “neoconservadurismo”, que intentó plasmarse normativamente en la Constitución Nacional. Decía el dictamen del 15 de abril de 1992 de una comisión de juristas justicialistas para el estudio de la reforma constitucional:

Está instalada la decisión política de la reforma del Estado. Leyes de la Nación disponen la descentralización, la privatización, la concesión, la desregulación y la reconversión del sector público [que en los hechos se traducían en despidos]. El gobierno, consecuentemente, está produciendo esas modificaciones en la estructura estatal. Es imperioso (...) darle estabilidad constitucional a los principios y objetivos de la reforma del Estado para garantizar la irreversibilidad del camino ya recorrido (...) ¹⁸ [Se trata de] (...) artículos vinculados a las concepciones económicas del neoconservadurismo en boga (...). ¹⁹

En el año 2001, con aportes de conducción, y aportes espontáneos de la sociedad, el país se manifestó en ocasión de una terrible crisis económica, que evidenció el quiebre de la base productiva nacional, producto del neoconservadurismo denunciado. A lo cual hay que sumar los “auspicios” de los organismos de crédito internacionales, que contribuyeron a la mencionada crisis por sus políticas de alabanza a los “equilibrios fiscales” y desentendimiento de los desequilibrios sociales,²⁰

¹⁸ ALFONSÍN, Raúl, *Democracia y consenso. A propósito de la reforma constitucional*, Buenos Aires, Corregidor, 1996, p. 296.

¹⁹ ALFONSÍN, Raúl, op. cit., p. 300. En el mismo sentido se expresa Krotsch: “Los noventa se inician luego de una década en la que el producto por habitante había caído respecto del inicio de la década anterior, se habían comenzado a aplicar las políticas de ajuste fiscal mientras se abrían las economías al exterior con el objeto de hacerlas más competitivas, en el marco de una creciente globalización de los mercados, y se había iniciado también una primera generación de reformas orientadas a hacer menos pesado y más eficiente al Estado”. KROTSCH, Carlos Pedro, op. cit., p. 150. En este sentido puede entenderse a la Gran Bretaña de los conservadores (Margaret Thatcher): “Gran impulso de la evaluación externa, como política de intervención estatal en las universidades y como estrategia para crear una base homogénea concreta y medible sobre la cual instaurar un seudomercado de competencia para el financiamiento”. KROTSCH, Carlos Pedro, op. cit., p. 110.

²⁰ “La deuda externa es marco de *transferencias de riquezas* en las que se comparan cantidades de dinero a pagar, con beneficios al menos aparentemente superficiales

al sostener el desmedido acrecentamiento de las ganancias de las empresas y del endeudamiento nacional.²¹

Las causas de la evaluación universitaria nos llevan a relacionarlas con el concepto de evaluación, ya que éste parte de unos valores a fin de aprobar o desaprobar un hecho, proceso o entidad. De allí nuestra inquietud por los valores que emplea CONEAU.

1.2. LA ACREDITACIÓN

La acreditación es el proceso por el cual se da la aprobación a una carrera como tal.

El presente proceso, en sus marcos generales, está previsto en el art. 43 de la Ley de Educación Superior 24.521:

Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respe-

para los inversores, y perjuicios profundos para los deudores. No es sin motivo que la deuda externa suele ser incluida dentro del concepto de 'deuda social'. CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Aportes metodológicos trialistas para la consideración de la deuda pública externa, con especial referencia a la Argentina*, comunicación presentada a las XVII Jornadas Argentinas de Filosofía Jurídica y Social del año 2003, digitalizado, por atención del autor. El resaltado no me pertenece.

²¹ Con respecto a esta última, cabe rescatar algunas consideraciones de Ciuro Caldani, quien, con una visión integrativista-trialista nos dice: "La conducción es optar entre diversas posibilidades y desde este punto de vista se advierte que los deudores de la deuda pública externa, en casos como el argentino, han carecido y carecen de gran parte de su capacidad de conducción (...) La deuda externa contribuye a la formación de una *planificación mundial* que indica quiénes son los supremos repartidores y cuáles son los criterios supremos de reparto, realizando el valor previsibilidad". *Aportes metodológicos trialistas para la consideración de la deuda pública externa...* cit. Un cambio importante parece estar dándose en la presidencia de Néstor Kirchner, al haberse cancelado totalmente la deuda con el Fondo Monetario Internacional y logrado una renegociación con quitas respecto de otros acreedores.

Es extremadamente interesante y esclarecedora una nota periodística que dice que un comité de expertos contratado por el FMI afirmó que el organismo multilateral de crédito manipuló información para eludir su responsabilidad en el estallido económico de la Argentina de fines de 2001. KANENGUISER, Martín, *Acusan al FMI de haber eludido su responsabilidad en la crisis argentina*, en diario *La Nación*, sección Economía y Negocios, 16 de junio de 2006.

ten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;

b) las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinara con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

La propia CONEAU ha reglamentado el proceso acreditador. En un primer momento, los propios actores realizan un diagnóstico de la situación académica de la carrera en sus aspectos de docencia, investigación, extensión y gestión, y su relación con la capacidad de educar; su relación con los estándares planteados por CONEAU, y la programación de un eventual plan de mejoramiento, ante eventuales déficits encontrados y con compromisos específicos. Luego un comité de pares evaluadores realiza una evaluación de la carrera en función de la autoevaluación, los hallazgos realizados y la viabilidad de los planes de mejoramiento. Para finalizar con el dictamen de la CONEAU, a instancias de la recomendación del comité de pares.

Se trata de un proceso que otorga validez pública a los títulos universitarios, en tanto se garantiza que lo nombrado en el diploma habilita al desarrollo de las incumbencias correspondientes.

1.3. LA EVALUACIÓN

Es una derivación de "evaluar", que a la sazón significa "(...) valorar, lo que lleva en sí, emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos, tendiente a la acción".²² Más allá del alcance que tiene el concepto

²² PALOU DE MATÉ, María del Carmen, "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación", en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 2000, p. 98.

de evaluación en el presente trabajo, ligada a la certificación, es interesante destacar la idea que la inspira: "La evaluación constituye una práctica imprescindible en toda actividad planificada, ya que es la fase que ofrece información continua sobre el grado de cumplimiento de los objetivos intermedios y, en última instancia, de los resultados que se alcanzan".²³

La evaluación institucional consta de dos etapas: la autoevaluación que es una evaluación interna, y la evaluación propiamente dicha que es una evaluación externa, es decir, realizada por alguien distinto al ente evaluado. Con respecto al primer momento, la evaluación comienza con un acuerdo entre la institución universitaria y CONEAU, sobre la base del respeto a los estatutos universitarios o en lenguaje curricular, al "proyecto institucional".

Hay que advertir que no siempre las universidades cuentan con un proyecto institucional escrito y documentado y, en todo caso, es parte del proceso de evaluación institucional, tratar de reconstruirlo y reconocerlo a partir de la expresión de los fines, de las misiones y los objetivos y de las prácticas que se observan en la institución.²⁴

Esta situación se relaciona con el "currículum oculto".

Esta expresión fue utilizada (...) para referirse al conjunto de aprendizajes no previstos, que de forma asistemática y no intencional tiene lugar en el medio escolar. Son aquellos componentes, dimensiones o contenidos sobre los que no recae habitualmente la atención del educador, transmisión de valores, prácticas implícitas de convivencia, etcétera, códigos con un valor normativo esencial en el funcionamiento de la Escuela.²⁵

²³ Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, [en línea] <<http://www.cnice.mecd.es/educacion/organizacion/curso/1-9-5.htm>> [consulta: 30 de enero de 2003].

²⁴ *Lineamientos para la evaluación institucional*, aprobado por resolución 094/97 de CONEAU, [en línea] <<http://www.coneau.edu.ar/evexte/docbaevext/docbaevext.html>> [consulta: 20 de julio de 2000].

²⁵ TRAVERSO, Carmen, Luis CASTRO PAREDES y otros, "Apuntes para la elaboración del proyecto curricular institucional", en *Serie de documentos "Transformación Educativa basada en la Escuela"*, Documento 4, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, p. 31.

Su importancia, en algunos casos, es tal que llega a contradecir el currículum explícito, como el caso de la gratuidad de la enseñanza universitaria, que en los hechos no se

Dice el art. 44 de la Ley de Educación Superior: "(...) Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución (...)" Aquí se encuentra una de las claves del respeto a la autonomía universitaria. La autoevaluación hace las veces de una evaluación diagnóstica en donde la propia institución educativa expone las acciones académicas desarrolladas en su seno.²⁶ Y con la evaluación externa se valoran los procesos y resultados y se recomiendan cursos de acción,²⁷ mediante la detección de fortalezas y debilidades y el planteamiento de un plan de mejora. En esta última instancia participan los "pares evaluadores"; se los denomina así porque son académicos universitarios, pares, quienes desarrollan esta etapa de la evaluación. CONEAU redacta el proyecto de informe final, que es puesto a consideración del rector de que se trate a fin de que efectúe los comentarios del caso. Si los hay, CONEAU puede decidir la incorporación de los mismos en el informe final.

Es interesante destacar los efectos de un resultado negativo de la evaluación institucional, ya que el informe con las recomendaciones, en función de la Ley de Educación Superior, es "público" (art. 44 *in fine*).

1.4. LA CALIDAD

El concepto de calidad será también central a la hora de la evaluación de las universidades. Para ello, pueden sernos útiles las palabras de Orozco Silva, caracterizándola como:

(...) aquello que reviste cierta excelencia reconocida socialmente (...) aquello que llena los estándares mínimos definidos previamente (...) aquellas posiciones para las cuales la calidad alude a situaciones en las que las cosas se hacen bien, con cero defectos (...) en otros casos, a la capacidad

da completamente, al tener que asistir los alumnos de grado de la Facultad de Derecho a la cooperadora para gestionar trámites internos como carnet de biblioteca, compra de programas de materias, trámites en la sección alumnado como la adquisición de la libreta universitaria, compra de tarjetas magnéticas para el expendio de fotocopias en la biblioteca a precios superiores a los del mercado, etc. Y en el ámbito del posgrado, la gratuidad directamente no existe; como sí ocurre, por ejemplo, en la República de Francia.

²⁶ *Lineamientos para la evaluación institucional*, op. cit.

²⁷ *Lineamientos para la evaluación institucional*, op. cit.

de alcanzar los objetivos propuestos por parte de una institución (...) la capacidad para generar conocimiento estructural en la organización (...).²⁸

Dándose a entender que estamos frente a un concepto contingente, variable; en cierta medida arbitrario. Y también multidimensional:

Para (...) los estudiantes y sus familias (...) el problema de la calidad se vincula con la pérdida de prestigio profesional y de la garantía de un trabajo altamente remunerado (...) Para los académicos y científicos, grupo que generalmente componen los docentes que han tenido oportunidad de conocer universidades del extranjero, la calidad de la educación se asocia con las posibilidades de la investigación (...) [Para las] empresas (...) los egresados universitarios no tienen la competencia esperada.²⁹

De manera que la idea es que cada institución universitaria precise sus propios estándares de calidad en función de los marcos brindados por la institución evaluadora.³⁰ Lo cual no impide desechar aquellos estándares que no sean compatibles con la historia de la Universidad de que se trate.

2. LA CONEAU Y LAS UNIVERSIDADES. ACERCA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Con respecto al organismo cuya creación motiva el presente estudio brindaremos una noción sobre sus principales funciones.

En la Argentina, la política de evaluación está a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) creada por

²⁸ OROZCO SILVA, Luis Enrique, *La calidad de la universidad. Más allá de toda ambigüedad*, [en línea] <<http://derecho.udea.edu.co/descargas/artdoc/calidaduniversidad.pdf>> [consulta: 20 de diciembre de 2004].

²⁹ SCHWARTZMAN, Simón, *La calidad de la Educación Superior en América Latina*, trabajo preparado para el Seminario sobre Calidad, Eficiencia y Equidad de la Educación Superior colombiana, Bogotá, 1989. Citado por MARQUEZ, Ángel y Mónica MARQUINA, *Evaluación, acreditación, reconocimiento de títulos y habilitación. Enfoque comparado*, [en línea] <http://www.sgeneral.unr.edu.ar/archivos/_40/Evaluac.doc> [consulta: 18 de marzo de 2005].

³⁰ Puede verse la *Guía de variables desagregadas en dimensiones e indicadores para la evaluación externa de las instituciones universitarias*, elaborada por CONEAU y publicada en su página de internet.

la ley 24.521 de Educación Superior cuyas funciones básicas son las de autorizar nuevas instituciones, acreditar programas de grado y posgrado así como implementar a nivel del sistema la autoevaluación institucional.³¹

“Todo el modelo parte del supuesto de que la acción transformadora e innovadora debe ser conducida desde el exterior pues las instituciones son incapaces de autorreformarse (...)”.³² “(...) este mecanismo de regulación de la calidad se posiciona *a posteriori* de las prácticas; se propone mediar la relación entre el público y la Universidad, sustituyendo a la tradicional confianza”.³³ Aunque una buena evaluación comienza por una buena planificación, a fin de detectar las fortalezas conseguidas y las debilidades a mejorar. Decía la ministra de Educación Susana Decibe al poner en marcha el sistema:

Estamos aquí reunidos (...) para dejar constituida y echar a andar la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, organismo descentralizado previsto en la Ley de Educación Superior, que tiene como principal función contribuir, a través de la evaluación institucional y de la acreditación de carreras, a mejorar la calidad de todo lo que se hace y se ofrece en las instituciones universitarias, y a *garantizar la fe pública que la sociedad deposita en ellas*.³⁴

Quiero averiguar qué valores utilizó o priorizó la CONEAU en la evaluación de las universidades rosarinas hasta la actualidad. No será abordado el estudio de las pautas y valores que utiliza la CONEAU para la acreditación de carreras universitarias, de grado y posgrado; aunque sí se hará una breve referencia comparativa con la autoevaluación (aspecto interno de la evaluación) en cuestión.

Debe cuidarse que:

(...) la eficiencia, el desempeño y la eficacia llevan a que no se tenga en cuenta la importancia que en un sistema universitario tienen aspectos

³¹ KROTSCH, Carlos, *Educación superior y reformas comparadas* cit., p. 29.

³² KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 176.

³³ KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 179.

³⁴ Acta de ceremonia de constitución de la CONEAU, agosto de 1996. *Lineamientos para la evaluación institucional*, aprobado por resolución 094/97 de CONEAU, [en línea] <<http://www.coneau.edu.ar/evexte/docbaevext/docbaevext.html>> [consulta: 20 de julio de 2000]. El resaltado nos pertenece.

sustantivos como la diversidad y densidad disciplinaria y finalmente es ésta la que debería –a través de una constante renovación y crecimiento– impulsar la transformación de las estructuras académicas e institucionales [Burton Clark (...)]”.³⁵

En igual sentido la propia CONEAU menciona que “(...) la evaluación institucional debe servir para interpretar, cambiar y mejorar y no para normativizar, prescribir, y mucho menos como una ‘actividad punitiva’”.³⁶

Un indicador que no debe olvidarse, y que rememora la lógica del mercado que no debe primar únicamente es el artículo 58 de la Ley de Educación Superior:

Corresponde al Estado nacional asegurar el aporte financiero para el sostenimiento de las instituciones universitarias nacionales que garantice su normal funcionamiento, desarrollo y cumplimiento de sus fines. Para la distribución de ese aporte entre las mismas se tendrán especialmente en cuenta indicadores de eficiencia y equidad. En ningún caso podrá disminuirse el aporte del Tesoro Nacional como contrapartida de la generación de recursos complementarios por parte de las instituciones universitarias nacionales.

No se habla de distribuir aportes en función de criterios de calidad de la enseñanza-aprendizaje. La eficiencia hace aparecer a las universidades como empresas, y éstas tienen fines muy distintos a aquéllas. Una buena gestión financiera, que nadie en su sano juicio puede no querer, no implica que todo el entramado de la Universidad, incluidos sus programas de estudio, deban guiarse por esta lógica.

Una de las importantes preguntas que clamará respuesta será el grado de respeto del organismo estatal a las propias prioridades fijadas por la Universidad en su informe de autoevaluación. Esto permitirá ver el grado de intervención del organismo y con ello el de sus valores.³⁷ Una de las

³⁵ KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 180.

³⁶ *Lineamientos para la evaluación institucional* cit.

³⁷ “Políticas como las de evaluación de las instituciones [...] fueron y constituyen aún elementos de conflicto que se acrecientan en la Argentina debido en gran medida a la fuerte autonomía, si la comparamos con los sistemas de la región, de sus universidades”. KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 36.

ventajas de la teoría trialista del mundo jurídico es resaltar la diferencia entre la adjudicación de beneficios (potencia) o perjuicios (impotencia) por hombres determinados o determinables (reparto) y la captación que realizan las normas de ellos; que pueden no coincidir, a pesar de lo cual estamos hablando de Derecho en ambos casos. También la teoría del funcionamiento de las normas pone en evidencia la tensión que se desenvuelve entre el redactor de la norma y el encargado de su funcionamiento a través de la interpretación, la aplicación.³⁸

La Universidad es el bastión en donde luchan el saber y el poder con miras al progreso de un pueblo:

(...) al fin, con el saber pueden alcanzarse repartos de potencias más justas [salud, utilidad, etc.]. Se requiere, así, el saber que debe brindar la institución universitaria, convertida de este modo en una pieza del régimen de justicia (...) el país en su conjunto necesita el saber-poder para superar el atraso que lo separa del primer mundo³⁹

Por lo que debe ponerse especial cuidado en el respeto a las precisiones, determinaciones de los estándares por las universidades. El régimen político, con sus cuadros burocráticos, despliega sus influencias que hacen dirigirse al país en un rumbo determinado, con la política sanitaria, artística, económica, educativa, jurídica, etcétera; por lo que *debe permanecer especialmente "protegido" el ámbito de la crítica, que estaría representado por las universidades*. Así como el derecho es el conjunto de los repartos de potencia e impotencia, captados por las normas, y valorados aquéllos y éstas, por la justicia, lo mismo debe entenderse de la evaluación universitaria; dejando que la universidad sea el ámbito de la crítica de los repartos que se dan en los distintos ámbitos de la política

³⁸ Acerca de la teoría trialista puede verse a GOLDSCHMIDT, Werner, *Introducción filosófica al Derecho*, 6ª ed., Buenos Aires, Depalma, 1987; *La ciencia de la justicia (dikelología)*, 2ª ed., Buenos Aires, Depalma, 1986; CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Derecho y política*, Buenos Aires, Depalma, 1976; *Estudios de Filosofía Jurídica y Filosofía Política*, Rosario, FIJ, 1982/4; *La conjetura del funcionamiento de las normas jurídicas. Metodología Jurídica*, Rosario, FIJ, 2000.

³⁹ CIURO CALDANI, Miguel Ángel, "El 'saber-poder' y el drama de la universidad argentina", en *Boletín del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, nro. 15, Rosario, FIJ, 1992, p. 46.

ya mencionados. Sin una crítica independiente, puede haber una voz menos, y menos opciones para elegir y evitar desgracias.

“La Universidad argentina fue, dentro del contexto latinoamericano, anticipadamente moderna y el movimiento de la Reforma de 1918 le dio una temprana conciencia de sí misma y de la necesidad de autonomía respecto de los poderes del Estado (...)”.⁴⁰ De allí que el recuerdo del origen de la Universidad sea tal vez la clave en la resolución del problema de la evaluación:

Afianzada históricamente en el siglo XIX, la universidad se constituyó a lo largo de la primera mitad del siglo XX como una institución con una lógica y una estructura de poder propia, con una fuerte independencia con respecto a las regulaciones del Estado, propias de los sistemas de educación básica.⁴¹

Y una aplicación de la importancia del desarrollo de la universidad y su autonomía están dadas por su producto de investigación por excelencia: el doctorado, que:

(...) posee (...) gran importancia para el conjunto de la sociedad. En él culmina la universidad, que es el más elevado nivel de cultura de un pueblo. Sin universidad y sin doctorado verdaderos, esa cultura no puede considerarse plenamente desarrollada y no es posible recorrer caminos de (...) autodeterminación (...).⁴²

La causa del problema girará en torno al grado de autonomía a acordar a las universidades; lo que, en otras palabras, puede entenderse como su grado de vinculación con el resto de la sociedad de la cual forma parte. Dicho problema se encuentra en relación con el papel que juega el conocimiento, la “ciencia” en la búsqueda del mejoramiento de las condiciones del hombre. En última instancia, como dice Krotsch, está en juego el concepto de Universidad: “Lo que caracteriza a esta institución es el cambio local, fragmentado, disperso y opaco en su base disciplinaria, es decir, en el trabajo de enseñanza y de investigación, que tiene lugar

⁴⁰ KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 167.

⁴¹ KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 95.

⁴² CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Doctorado, Universidad y Derecho* cit., p. 105.

en la denominada base operativa de la institución”.⁴³ Podemos aventurar entonces, junto con Krotsch, en última instancia, “una disputa de poder respecto del manejo de los ‘hilos’ del conocimiento”:

La percepción de la pérdida de control sobre el trabajo propio y la dependencia de remotas decisiones sobre las prioridades, ha disminuido aún más el sentimiento de comunidad científica regulada puramente por normas y principios compartidos. Contra ese descontento y contra los intentos de conservar cuanto sea posible del antiguo control académico sobre el conocimiento, los ejecutivos de las empresas y los líderes políticos van a jugar demasiado fácilmente de representantes del progreso y el interés general. Al final nos encontramos frente a un nuevo equilibrio en un sistema en el cual las prioridades generales son determinadas en los niveles corporativos y los científicos se ven limitados a defender intereses locales conflictivos.⁴⁴

2.1. FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Tal vez el estudio extremadamente focalizado del presente tema por parte de los autores, hace que no se enfoque debidamente el contexto del problema y sus alternativas de solución. Se está frente a escasez de recursos y aumento significativo de la cantidad de estudiantes; por lo que hay que administrar bien los recursos. Quizás ése haya sido el objetivo principal de la implementación de la CONEAU. Si es así, no debe dejar de verse que la financiación universitaria es sólo una parte del presupuesto de gastos de la Nación, y que hay otras partidas destinadas a otros fines o servicios, lo cual se suma a la consideración del poder de manejo de la jurística-tributaria que tiene el gobierno federal. En este sentido, no debe caerse en la evaluación como la seleccionadora de los “más aptos” para la vida universitaria.⁴⁵ Lo cual se relaciona con la concepción de la evaluación que se tenga:

⁴³ KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 15.

⁴⁴ MUSTO, Renato, “Ciencia y democracia”, en *Universidad y empresa*, ed. al cuidado de Emilio Tenti, Miño y Dávila/CIEPP, Buenos Aires, 1993, p. 33, citado por KROTSCH, Pedro, op. cit., p. 40.

⁴⁵ “(...) están en expansión los estudios sobre el rendimiento educativo de los países a partir del uso de evaluaciones estandarizadas comunes y mediante distintos dispositivos de medición comparativa de los resultados productivos de los sistemas (...) de la mano de estos estudios, cada vez más determinantes son los informes de los

La evaluación tiene una dimensión sociológica ya que se convierte en la criba que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema. Cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva lo que hace es perpetuar y acentuar las diferencias.⁴⁶

Caben aquí entonces, las consideraciones acerca de la pretendida igualdad formal que pregonaba el liberalismo frente a la efectiva realización de condiciones igualitarias que muchas veces impide materialmente la realidad:

La igualdad formal que declaraban las constituciones contrastó con enormes diferencias sociales entre la alta burguesía y el proletariado. Si bien había desaparecido la antigua aristocracia feudal, una nueva nobleza –la del dinero– operó con igual o mayor opulencia que los viejos señores feudales (Se está haciendo referencia a la crisis de los ideales de la Revolución Francesa). Las desigualdades económicas determinaron (...) las políticas, ya que el ejercicio y la eficacia de los derechos cívicos y de las libertades enunciadas por la constitución eran bien distintos entre quienes disponían de los medios culturales y económicos para practicarlos, y quienes carecían de ellos.⁴⁷

El liberalismo fue el impulsor de la igualdad formal; la cual, contrastada con la realidad económica, lleva a “la ley de la selva” maquillada. La

organismos internaciones (Banco Mundial, Unicef, BID, etc.) sobre los distintos países del tercer mundo, como parte constitutiva de sus políticas de intervención. De esta forma, las modalidades más ligadas al campo académico pierden terreno en manos de perspectivas que asumen la comparación desde modelos ligados con la lógica económica de lo cuantitativo y con la imposición de políticas o recetas comunes que desconocen los contextos y los rasgos culturales de las realidades estudiadas”. KROTSCH, Carlos Pedro, op. cit., p. 23.

⁴⁶ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, *Evaluar es comprender*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1998, p. 14.

⁴⁷ SAGÜÉS, Néstor, *Elementos de Derecho Constitucional*, 3ª ed., Buenos Aires, Astrea, 1999, t. 1, p. 13. En el mismo sentido dice el autor: “El [asalariado] podía practicar algunos de ellos [se refiere a los derechos consagrados en las constituciones], pero no todos; difícilmente, por ejemplo, era posible un efectivo goce del derecho a aprender, de publicar las ideas, de viajar, de ser propietario o de mantener su privacidad, entre quienes, por su condición de analfabetos, de obreros con jornadas laborales de doce o más horas, con sueldos misérrimos, o de habitantes de (...) inquilinatos hacinados, carecían del tiempo, del dinero o de la cultura suficientes para acceder a ellos”, op. cit., p. 12.

norma no debe convertirse en ocultamiento de la realidad.⁴⁸ Es interesante observar en este sentido el origen de los mecanismos de evaluación:

En la construcción de la agenda de reformas educativas y de la ES [educación superior], ha tenido una activa participación los organismos internacionales fundamentalmente [sic] como el Banco Mundial (...) este informe [Lesson of Experience de 1994] señala que será necesario alcanzar en los países en desarrollo [léase países pobres] metas más altas de eficiencia, calidad y equidad. Para la consecución de estos objetivos existe una estrategia (...) promover la diferenciación de instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas. Proveer incentivos en orden de que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, incluyendo aranceles al mismo tiempo que ligando el financiamiento estatal al desempeño (...) Introducir políticas explícitamente orientadas al logro de la equidad.⁴⁹

Todo lo cual hace aparecer a la lógica del mercado en el ámbito universitario. Debe tratar de no caerse en que, por seguir los designios del “dios mercado”, éste dicte los planes de estudio, califique a los docentes, determine las cualidades para el ingreso a las universidades, etcétera “(...) los sectores universitario y no universitario (...) son ahora convocados a suscribir, orientar su desempeño y ser juzgados por objetivos y criterios que en esencia están preocupados por la producción de habilidades y destrezas empleables en el corto plazo”.⁵⁰ El saber es mucho más amplio que una categoría económica, y con más razón en el área de las humanidades, de las ciencias sociales, entre las que se ubica el derecho. Pareciera que la “variable de ajuste” siempre fuera la educación. Con motivo de la guerra en Irak y las necesidades de financiación de los contingentes de tropas estadounidenses, el presidente George Bush (h) ha tenido que recortar el presupuesto, optando por detraer fondos del área educativa.⁵¹

⁴⁸ “Si no se perfora el velo normativo para reconocer la realidad social, la normatividad puede ser un ocultamiento de esa realidad”. CIURO CALDANI, Miguel Ángel, “Lecciones de Teoría General del Derecho”, en *Investigación y Docencia*, nro. 32, Rosario, FIJ, 1999, p. 43.

⁴⁹ KROTSCH, Carlos Pedro, op. cit., p. 156.

⁵⁰ NEAVE, Guy, “Significación actual del vocacionalismo”, en *Pensamiento universitario*, nro. 2, Buenos Aires, p. 61; citado por KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 157.

⁵¹ “El presidente George W. Bush presentó el lunes un presupuesto de 2,57 billones de dólares que impulsaría el gasto militar y de seguridad interna pero incluye drásticos

Esto tiene que ver en última instancia con la concepción que tengamos de la consideración del hombre y de la pedagogía universitaria, que muchas veces aplicada al alumno, puede ahora trasladarse a las instituciones universitarias. Cabe preguntarse si “la finalidad esencial de la pedagogía es proporcionar medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de su situación y facilitarles los instrumentos para encontrar métodos de transformación de la realidad”.⁵² En el ámbito del derecho, Ciuro Caldani ha introducido un debate similar a la hora de hablar de las adjudicaciones de beneficios y perjuicios y de su justicia. Aquí se problematiza lo que el creador del trialismo da por descontado, que es su opción por el predominio de la libertad. Dice Goldschmidt a la hora de hablar del supremo principio de justicia, que consiste en “(...) que se asegura a cada cual la libertad necesaria para que se transforme de un individuo en persona (...) el principio no contempla los criterios con miras a los cuales la personalización ha de llevarse a efecto. En este orden de ideas, religiones, filosofías y cosmovisiones despliegan sus influencias específicas”.⁵³ En estricto sentido, estos elementos recién nombrados despliegan sus influencias en todos los ámbitos, incluso en el contenido del propio principio supremo de justicia. Ciuro Caldani, al hablar de la justicia de los beneficiarios, se plantea dos criterios “distributivos”: el de los méritos y el de los merecimientos: lo cual se traduce en adjudicar por la necesidad o por el cumplimiento de las reglas.⁵⁴

recortes en varios programas gubernamentales. El plan presentado al Congreso contiene reducciones de gastos en programas como subsidios agrícolas, atención médica a los pobres y a los veteranos de guerra, protección del ambiente y mejoramiento de la educación”. “Aplica Bush recortes al presupuesto”, [en línea] <<http://www.terra.com.mx/general/historico/formatos/formato15.asp?articuloId=153414&paginaId=1>> (consulta: 22 de marzo de 2005). En el mismo sentido: “Los gastos discrecionales incluyen programas tales como los de educación, agricultura y transporte. Según los medios estadounidenses, el cuchillo fiscal también podría alcanzar los subsidios a la empresa ferroviaria Amtrak”. “Bush presentará un nuevo presupuesto con recortes en varios sectores”, [en línea] <<http://iblnews.es/noticias/02/123938.html>> [consulta: 22 de marzo de 2005].

⁵² SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, *Evaluar es comprender* cit., p. 14.

⁵³ GOLDSCHMIDT, Werner, op. cit., p. 399.

⁵⁴ “La evolución del trialismo ha permitido reconocer en los beneficiarios merecimientos originados en la naturaleza, y méritos, basados en el propio comportamiento. Asimismo se diferencian los títulos de necesidad y de calidad”. Véase *La conjetura del funcionamiento de las normas jurídicas. Metodología jurídica*, Rosario, FIJ, 2000, p. 86.

Además, el conocimiento puede ser “mejor” si es enriquecido desde diferentes puntos de vistas y aportes. No “(...) únicamente el mérito y la conducta deben decidir el lugar el alumno (...)”.⁵⁵

Creo que la idea que debe primar, por una visión humanista de la problemática, es la compensación de posibilidades a fin de llegar a una igualdad real de oportunidades entre las universidades. Incluso, éste es el espíritu, la intención de los constituyentes reformadores de 1994. Es interesante en ese sentido rescatar consideraciones de un fallo clave que trata la temática:

Se deja atrás el viejo concepto de igualdad formal y se avanza hacia una *igualdad real*, hacia una igualdad de oportunidades (ver Jiménez, E. P., *Los derechos humanos de la Tercera Generación*, Buenos Aires, 1997, pp. 75/6) (...) La Constitución Nacional, a partir de la reforma de 1994, introdujo claramente estos conceptos a partir de nuevas normas que inducen a la discriminación inversa y a la adopción de *medidas positivas*. El art. 37, apartado segundo, consagra que “La igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres para el acceso a cargos electivos y partidarios se garantizará por acciones positivas en la regulación de los partidos políticos y en el régimen electoral” (...) En el inc. 19 del art. 75, en el apartado tercero, se dispone que el Congreso debe sancionar leyes que consoliden “...la igualdad real de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna...” (...) En el mismo sentido, el inc. 23 de dicho artículo faculta al Poder Legislativo a “Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el *pleno goce y ejercicio de los derechos* reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad”.⁵⁶

En similar sentido dice Carlos Krotzsch: “(...) es preciso partir de una concepción del objeto que privilegie los aspectos no manifiestos, aquellos de los que justamente el organigrama y los documentos no dan cuen-

⁵⁵ *Mutatis mutandis*, de la “universidad”. FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, 1ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, p. 187.

⁵⁶ “Fundación Mujeres en Igualdad y otro c/Freddo SA s/ Amparo”, del 16 de diciembre de 2002. Fallo de la sala H de la Cámara Nacional en lo Civil. En suplemento *LexisNexis*, 18 de junio de 2003, p. 69, J. A. 2003-II-77.

ta, pues estos aspectos –a diferencia de la empresa– son los que predominan en instituciones de este tipo”.⁵⁷

2.2. AUTONOMÍA Y NO SOBERANÍA UNIVERSITARIA. LA INVESTIGACIÓN ES DE LA UNIVERSIDAD

No debe soslayarse la autonomía que en materia investigativa tiene que tener la universidad, como motor de avance de la ciencia. Tal vez éste sea el resultado de la “negociación” entre la dicotomía autonomía sí, CONEAU no, y viceversa. Puede propenderse a una influencia de CONEAU en el currículum del grado, y dejando a salvo el mayor predominio de la influencia universitaria en el ámbito investigativo. Aclarándose también que pueda influirse en el currículum del grado por parte de las distintas actividades vinculadas a la investigación,⁵⁸ de ahí que la calidad del grado esté unida a la calidad y cantidad de investigadores que posea una unidad académica y su relación con las actividades de grado. Por ejemplo, profesores con dedicación exclusiva que sean investigadores, profesores que divulguen sus publicaciones en el currículum (programa) de su materia, etcétera.

Tampoco debe olvidarse que las universidades, como las provincias, son autónomas y no soberanas, lo que implica un marco de contenidos comunes definidos por los propios actores en conjunto: autoridades universitarias bajo la guía de la autoridad política universitaria, tal como lo prescribe la Ley de Educación Superior.⁵⁹

Como la condición de soberano está ligada a la de poder supremo, vale decir, de aquel que no admite superior sobre sí (...) las provincias, sometidas al control federal (por vía de intervención, según el art. 6º, Const. Nacional, o mediante la Corte Suprema, según los arts. 117 y 127), no se pueden rotular como soberanas, o independientes, y menos con poder absoluto. En cambio, sí son autónomas, en tanto cuentan con poder

⁵⁷ KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 181. El resaltado nos pertenece.

⁵⁸ Ya que la universidad implica la existencia de “(...) instituciones vinculadas a la producción [institutos, centros, programas, etc.] y de espacios de consagración y circulación de saberes y conocimientos [revistas, periódicos, eventos, etc.]”. KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 15.

⁵⁹ Véase el artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

de legislar, autoadministrarse y dictar justicia; elegir a sus autoridades y celebrar tratados entre sí, etcétera.⁶⁰

Lo cual se relaciona también, en cuanto a la delimitación de las facultades provinciales, con el art. 5º de la Constitución federal:

Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.

Un buen ejemplo de articulación entre la autonomía y las exigencias de “rendición de cuentas” de las universidades a la CONEAU puede estar dada por la relativa discrecionalidad en la elaboración del plan de mejoramiento por parte de las universidades en los procesos de acreditación de carreras, en donde se permite que cada unidad académica organice el modo en que solucionará el déficit detectado.

2.3. LA IMPORTANCIA DE HACER UN “HÁBITO” DE LA EVALUACIÓN

Remitimos aquí a buena parte de la “Introducción” del presente trabajo. En este sentido, cabe realizar un parangón entre la evaluación referida a productos externos, que se relacionarían con la motivación extrínseca, y la evaluación referida a criterios, que se relacionaría con una motivación intrínseca.

(...) motivación intrínseca [es] la que surge de factores como los intereses o la curiosidad, es decir, de la tendencia natural a buscar y superar desafíos cuando se trata de intereses personales y de ejercer las capacidades (...) no necesitamos incentivos ni castigos porque la actividad es en sí misma el reforzador.⁶¹

⁶⁰ SAGÜÉS, Néstor Pedro, *Elementos de Derecho Constitucional*, t. 2, 3ª ed., Buenos Aires, Astrea, 1999, p. 3.

⁶¹ WOOLFOLK, Anita E., *Psicología Educativa*, México, Prentice Hall Hispanoamericana, México, 1999, p. 374.

Por el contrario, la motivación extrínseca es la que nos mueve a hacer “(...) algo para obtener una calificación, evitar un castigo, complacer al maestro o por alguna otra razón que tiene poco que ver con la tarea (...) no nos interesa la actividad, sino lo que representa para nosotros (...)”.⁶² Ambas motivaciones estarían referidas a la predisposición a la evaluación y a saber aprovechar su fin o proceso, más allá de los resultados:

el uso de las formas clásicas de evaluación –referidas a normas, centradas en el producto y de carácter público– potencia la orientación a las metas relativas a la búsqueda de buenas calificaciones en el caso de los alumnos con altas tasas de acierto (...) facilita la orientación a metas relacionadas con la autoestima ya sea por buscar el lucimiento (...) [o] por evitar valoraciones negativas (...) por el contrario, realizar la evaluación referida a criterios, centrada en el proceso y con carácter privado⁶³ facilita el desarrollo de las metas referidas al aprender y disfrutar y, aunque en menor medida, a las metas que tienen que ver con la percepción de la autonomía.⁶⁴

Hacer de la evaluación un proceso permanente sólo puede ir de la mano de estas dos formas de motivación. Una puramente externa, nos haría caer en el mero cumplimiento, en la mera esperanza de una buena calificación, sin reflexionar sobre el papel de la Universidad que queremos y la que podemos. Tampoco cabe desmerecer un “empujoncito” hacia el diagnóstico y reflexión sobre el funcionamiento de la Universidad, ya que todo el que tiene poder, decía Montesquieu, tiende a abusar de él: “(...) entiende que todo hombre que tiene poder siente la inclinación de ir hasta donde encuentra límites”,⁶⁵ y CONEAU, es un límite, o, al menos, un interlocutor.

Lo mismo en cuanto a la forma de seguimiento de los graduados, que son otro componente a formar parte de la evaluación y que dan

⁶² WOOLFOLK, Anita E., *ibídem*.

⁶³ Como dijimos, es interesante destacar los efectos de un resultado negativo de la evaluación institucional, ya que el informe con las recomendaciones, en función de la Ley de Educación Superior, es “público” (art. 44 *in fine*).

⁶⁴ ALONSO, Jesús, e Ignacio MONTERO, *Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar*, cap. 10, en *Desarrollo psicológico y educación*, 2ª ed., compilación de César Coll, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi, Alianza, Madrid, 2001, p. 281.

⁶⁵ CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Lecciones de Historia...* cit., t. II, 1993, p. 172.

cuenta del estado de una institución universitaria. El sistema de evaluación que encarna CONEAU plantea el seguimiento de los profesionales, pero la autonomía universitaria permitirá cumplir este criterio amplio en función de especificidades que aquélla permite desplegar.

3. FUENTES DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

La justificación del presente diseño desde el punto de vista del recorrido académico del investigador tiene que ver con el surgimiento en Rosario de sendos procesos de evaluación de las universidades. Lo cual se relaciona con el nacimiento mismo de la evaluación universitaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior que prevé esta figura y su organismo aplicador: la CONEAU.

Desde 1994 formo parte de la Universidad Nacional de Rosario, por lo que su espíritu me atraviesa, al menos inconscientemente desde esa fecha; y mi amor a su existencia y fines recorre mis deseos e inquietudes, entre los cuales surge el de comprender el funcionamiento de este mecanismo de evaluación, que tiene que ver con la articulación entre el Estado o la sociedad en la que está inserta la universidad y ella misma. También se trata de un problema entre la validez del conocimiento popular y el conocimiento científico, aristocrático. Tal vez, se cumpla lo que dijera Gotfried Leibniz, en tanto en una unidad, la Universidad, pueda comprenderse el funcionamiento del “todo”, el ser, el ser argentino.

He podido acercarme científica, teórica y bibliográficamente al tema de la evaluación universitaria al elegir el tema de examen de la materia “Política y legislación educativa” del Profesorado Superior en Ciencias Jurídicas que hice en la Pontificia Universidad Católica Argentina, más precisamente en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Rosario. Soy Abogado y Profesor en Ciencias Jurídicas, por lo que no fue casual que me interesara tanto el mecanismo jurídico y educativo que atraviesa al proceso evaluador.

Me motivó mucho más a estudiar el tema el hecho de que en el año 2003 comenzara el proceso evaluador de la Universidad Católica Argentina, que pasó cerca de mí al presenciar muchos de los detalles externos. Lo cual coincidió con el cursado de la materia “Política y legislación educativa”, y con “Evaluación institucional y del aprendizaje”, las cuales

me dieron la legitimación educativa que le faltaba a mi título de grado (“Abogado”) para abordar el tema. Para engalanar mi motivación, la Universidad Nacional de Rosario también comenzó su proceso de evaluación en el año 2004 con la autoevaluación, que precede a la evaluación de CONEAU (externa).

En efecto, la evaluación universitaria es un tema eminentemente jurídico y educativo. Educativo en tanto la evaluación es un componente del proceso educativo, de la planificación curricular, ya que a la educación la guía una idea de hombre y un valor, en definitiva una modificación que queremos ver en un alumno o una institución educativa, como en el caso de este diseño. Y es un tema jurídico, en tanto existe una dimensión social que atraviesa la Universidad, elementos que la perjudican y la benefician, hay normas que tratan el mecanismo evaluador, con su historia y funcionamiento, y valores que permiten criticar a esas conductas humanas y normas, y que apuntan al respeto del alumno y su ámbito de desarrollo personal, en el caso del acto educativo, y de protección a la autonomía universitaria, como en el caso del objeto del presente diseño.⁶⁶

4. RELEVANCIA SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Los cambios que se han operado en el ámbito mundial en los últimos tiempos (décadas) han influido en nuestro país. Precisamente uno de ellos es el llamado proceso de globalización/marginación. Junto con él aparentemente se han resaltado valores que antaño se creían “controlados” por los que consideramos los valores superiores. La utilidad que exalta la llamada posmodernidad ha influido notablemente en nuestros comportamientos individuales y colectivos.⁶⁷ Y la Universidad, como institución, no ha escapado a ello. Éste es el contexto en el que se desarrollará la investigación. Resalta en este sentido Pedro Krotsch:

(...) la revolución tecnológica, la emergencia de una así llamada sociedad del conocimiento, coincide con políticas orientadas a estimular la auto-

⁶⁶ Pueden verse aquí, las bases de un futuro “Derecho Universitario”, como rama del Mundo Jurídico.

⁶⁷ Puede verse en tal sentido a CIURO CALDANI, Miguel Ángel, “Comprensión de la globalización desde la filosofía jurídica”, en *Investigación y Docencia*, nro. 27, Rosario, FIJ, 1996, pp. 9-16.

gestión, la descentralización (...) la evaluación y el rendimiento de cuentas, orientados a garantizar la fe pública en la educación y en el mercado (...) el Estado (...) [más] que prestador de servicios pareciera proponerse (...) garantizar la calidad de los servicios como una de sus tareas fundamentales.⁶⁸

Sócrates nos enseñó la importancia de la pregunta como motor de la Filosofía y tal vez a aplicarla a los ámbitos de la vida en los que nos desenvolvamos. En nuestro caso, la pregunta girará en torno a aquello que funda lo más hondo de nuestras decisiones: los criterios de valor; en un tema de vital importancia para nuestro intento de refundar o fundar⁶⁹ nuestro país: la educación. En otras palabras, investigar sobre valores y educación no son temas menores y su tratamiento se justifica también con nuestra acción. Hemos sido acostumbrados a escuchar que con la “educación” se solucionarían nuestros problemas; y esto es en parte cierto, pero también debe verse lo que está detrás de los educadores y de quienes deciden políticamente en materia de educación. Con la idea de desentrañar esos hilos ocultos se hace este diseño y se hará nuestra investigación.

Nuestra idea previa es que el proceso evaluador de las universidades, plasmado en la Ley de Educación Superior, tuvo un propósito marcadamente utilitarista, eficientista, estadístico y “seleccionador”,⁷⁰ a la vez que presionador. No es casual que la teoría de la “selección natural”, desarrollada por Darwin, tomara cuerpo en Inglaterra, valiéndose de los aportes de la economía “natural” de la fisiocracia, y de la “selección” doméstica de los campesinos ingleses. Resaltando Juan Samaja la vinculación entre la economía capitalista y la singular teoría de la evolución del hombre:

(...) para quienes adhieran a la concepción que considera determinante la herencia, la escuela debe cumplir sólo una función seleccionadora de los “naturalmente más aptos”. En cambio para quienes adhieren a las

⁶⁸ KROTSCH, Carlos, *Educación superior y reformas comparadas*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2001, p. 12.

⁶⁹ A gusto del lector; de lo que sí estamos seguros es de no estar conformes con la “realidad” actual de exclusión social y deterioro cultural de gran parte de nuestra población; lo cual reclama una reflexión y acción en tal sentido.

⁷⁰ Puede verse en tal sentido a KROTSCH, Carlos, op. cit.

concepciones que reconocen el peso del medio en la constitución del sujeto, la escuela deberá promover el desarrollo y crecimiento de los sujetos que concurren a ella.⁷¹

Intuimos una vinculación entre este sistema y el económico del capitalismo. Y no es casual que sea producto de la historia de la evaluación de las universidades, tal como se la aplicó en el Reino Unido. En este sentido, dice Krotsch que:

(...) cada vez más, como producto de las rápidas modificaciones del entorno social, económico y tecnológico, parece requerirse de la universidad que pueda combinar los cambios devenidos de la complejización de los espacios disciplinarios con los del cambio de una organización que pretende *adaptarse* al entorno.⁷²

Si éste fue el fin, lo develaremos; si ha cambiado también lo haremos, pero nuestra intención es descubrir o mostrar nuestra visión sobre el tema, y generar el debate para no ser meros espectadores o aplicadores de mecanismos que nos son ajenos, extraños.

Tampoco podemos negar que ha existido una tendencia de las universidades a permanecer como “islas”, rodeadas del sistema educativo en general, y de la sociedad. La idea de la evaluación debe ser vista no como un “control” externo, sino como la posibilidad de una “articulación” entre niveles educativos y entre “niveles del conocimiento”: el popular de la sociedad, campo de aplicación y de generación, y el científico: campo de generación y también de aplicación. El saber no tiene un sitio fijo en el cual se encuentre desde siempre.

La evaluación es el campo en el que pueden develarse nuestras fortalezas y, muy especialmente, nuestras debilidades, a fin de mejorar en tal sentido.

5. ANTECEDENTES

El tema de investigación fue abordado, entre otros, por Carlos Pedro Krotsch en una exposición muy reflexiva y exhaustiva. La conclusión de

⁷¹ SANJURJO, Liliana, y María Teresita VERA, *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Rosario, HomoSapiens, 2001, p. 39.

⁷² KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 17. La cursiva me pertenece.

este investigador puede ser encontrada también en otros trabajos de menor extensión y profundidad.⁷³ De manera que será necesario fundamentar por qué, pese al tratamiento de un tema, el investigador insiste en la necesidad de abordarlo.⁷⁴ En mi caso, creo que las circunstancias socio-políticas y socio-económicas que rodearon el dictado de la Ley de Educación Superior no son las mismas; lo cual hace plantear el problema de si los actuales operadores, sumados a las actuales circunstancias del carácter apuntado, permitirán la llegada a lo que Krotsch plantea como un avance del neoliberalismo y la evaluación.

También se justifica nuestro tratamiento desde el punto de vista etnográfico, ya que creemos que no es posible generalizar los resultados obtenidos de una investigación a contextos distintos.⁷⁵

La presente no es una tesis doctoral, y aunque lo fuera no podemos justificar la originalidad hasta tanto culmine nuestro trabajo y podamos observar si hemos encontrado denominadores comunes en lo estudiado que nos indiquen los criterios de valor detectados en las evaluaciones de las universidades rosarinas, vistas desde la perspectiva de las Facultades de Derecho.

Dividiremos la bibliografía sobre el tema en "general", mencionando con este término a la bibliografía educativa relacionada con la evaluación, y a la bibliografía jurídica y filosófica relacionada con los valores. Y hablaremos de bibliografía "específica" cuando se haga referencia a la evaluación universitaria.

⁷³ Puede verse por ejemplo a: LITWIN, Edith, "La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un debate nuevo", en AA. VV., *Universidad y evaluación. Estado del debate*, edición al cuidado de Adriana Puiggrós, y Carlos Pedro Krotsch, Buenos Aires, Aique, 1997.

⁷⁴ "(...) el conocimiento expuesto en la literatura existente y el atesorado por los informantes calificados permitirá al investigador estar seguro, dentro de ciertos límites, de que no está repitiendo una investigación ya hecha, o, (...) le permitirá fundamentar por qué, a pesar de que este tema ya había sido investigado, él insiste en la necesidad de hacer nuevamente esa investigación". SALTALAMACCHIA, Homero R., *El proyecto de investigación: su estructura y redacción*, Kryteria, Puerto Rico, p. 13.

⁷⁵ "Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (...)". PREISSE GOETZ, Judith y Margaret D. LECOMPTE, "Ethnographic research and the problem of data reduction" en *Anthropology and Education Quarterly*, Arizona, 1961, p. 35.

6. MARCO CONCEPTUAL, O MARCOS/REFERENTES TEÓRICOS

6.1. REFERENTES TEÓRICO-FILOSÓFICOS

Este diseño no fue engendrado en el vacío, sino que estoy escribiendo estas líneas gracias al nacimiento de las lenguas romances, que a su vez fueron permitidas por el nacimiento de la escritura; lo que significó la circulación de las ideas producto de la imprenta. Soy hijo de la racionalidad moderna que cree en el hombre libre y que puede desarrollar sus ideas producto de la razón,⁷⁶ y también de la importancia dada a los factores económicos por Karl Marx y sus discípulos para el desarrollo del ser; y a la vez de la necesidad de contar en nuestro análisis al elemento poder que visualizaran Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Antonio Gramsci. También Edgar Morin es un impulsor de sentido desde su pensamiento complejo. Es el efecto de la historia, de la precomprensión modelizante en términos de Juan Samaja.⁷⁷

Lo curioso de los procesos de evaluación, y ello se manifiesta también en la Argentina, es que raramente se fundan en una comprensión de la lógica que preside la estructuración y reproducción del poder en estas instituciones o de los particulares modos que asume la toma de decisiones en contextos en que el poder se debe en gran medida a otras fuentes, que no son las de la administración burocrática (...)⁷⁸

6.2. REFERENTES TEÓRICO-EDUCATIVOS

A continuación expondré mis “puntos de apoyo”.⁷⁹ Más específicamente, si el tema es educativo, mis ideas sobre la educación provienen de un ámbito crítico y personalista, entre otros: de la perspectiva que impactó fuertemente en mí con la lectura de Miguel Ángel Santos Guerra, Paulo Freire, la Escuela Activa con Karl Rogers y la experiencia local

⁷⁶ Consciente, como diría Edgar Morin. Véase a *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, [en línea] <<http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf>> [consulta: 25 de octubre de 2003].

⁷⁷ SAMAJA, Juan, *Semiótica de la ciencia. Los métodos; las inferencias y los datos a la luz de la semiótica como lógica ampliada*, digitalizado, en prensa (por atención del autor).

⁷⁸ KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 181.

⁷⁹ GLASSER, Barney G. y Anselm L. STRAUSS, *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*.

rosarina de las hermanas Cossetini; relacionando todo con la idea de que si hay algo que no se compadece con nuestros ideales y que sufre, vale la pena cambiarlo: postulados filosóficos de la Escuela Crítica de la Sociedad, que naciera en Frankfurt, en Alemania, producto de la crítica a la racionalidad moderna y sus devastadores resultados: Auschwitz, Hiroshima, Nagasaki, Irak, etcétera. Sin embargo, también creo que la crítica no debe vanagloriarse de ella misma, sino que está obligada a mostrar un camino alternativo.⁸⁰

Creo convencidamente que si el alumno es el eje del proceso de aprendizaje, él debe ser guiado y mejorado en sus conocimientos, si no son iguales a los de los demás. Puede hacerse un paralelismo y reemplazar el sujeto alumno por la Universidad. Dice Santos Guerra.⁸¹

(...) si se entiende la sociedad como un lugar en el que los que puedan llegar a lo más alto, lleguen a cualquier precio y por cualquier medio frente a los que han de quedarse abajo, la evaluación será un sistema de selección (...) y de discriminación. Si (...) la sociedad es la cultura de la solidaridad y de la igualdad, la evaluación que se practica en la escuela tratará de ayudar a quienes no tienen medios convirtiéndose en un sistema nivelador y no alimentador de desigualdades.⁸²

El alumno debe guiar nuestra enseñanza, según lo entendieran Karl Rogers, Ana María Do Vale, etc.; partiendo de sus saberes, los cuales son construidos y no dados, como lo entiende el constructivismo lógico de David Ausubel, y el social de Lev Vygotsky. También aquí puede hacerse el reemplazo del alumno por la Universidad.

6.3. REFERENTES TEÓRICO-JURÍDICOS

El ámbito jurídico, a lo largo de su historia, ha recorrido caminos de simplificación de su objeto de estudio al considerarlo sólo normas: leyes,

⁸⁰ Con respecto al interesantísimo debate entre Ferdinand Lasalle y Karl Marx, sobre la actitud a adoptar ante los intentos de modificación a los problemas sociales del siglo XIX: el acompañamiento (Lasalle) o la revolución (Marx), puede verse de este último, la obra *Crítica al programa de Gotha*, 1875.

⁸¹ Sin olvidar a Paulo Freire.

⁸² SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, *Evaluar es comprender*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1998, p. 50.

decretos, sentencias; en suma, lo que podemos ver en el Boletín Oficial, con posturas depuradoras como la de Hans Kelsen,⁸³ quien no consideraba a la sociología (jurídica) como parte del análisis del Derecho, ya que derivaba dicho estudio a las ciencias de la naturaleza, y consideraba a la justicia como un tema en donde predominaban las opiniones personales variables, y analizables sí por la política. Éste fue un intento, hijo de la modernidad, del empirismo y del contemporáneo logicismo o “giro lingüístico” en ciencias.

Pero nuestro contacto con la realidad nos muestra que las normas tienen un proceso que las genera y que fluye debajo de ellas, a la vez que son elaboradas generando beneficios y/o perjuicios; que tienen un camino de participación y audiencia de los interesados, o no; que gozan o no de aceptación en la sociedad, etcétera; y que sus soluciones pudieron existir de entre otras varias alternativas. Mientras que, todo esto que se da en el campo del “ser”, de lo que es, puede no coincidir con el ámbito del “deber ser”, del valor, más precisamente de la justicia: la especial exigencia que hace del Derecho una disciplina autónoma.⁸⁴

Nuestra historia muestra innumerables casos de hechos o leyes injustas, desde la esclavitud, cuya abolición comienza con la Asamblea del año XIII que estatuyó la “libertad de vientres”, los decretos rosistas de censura a la libertad de expresión, la validación de la acordada de la Corte Suprema de Justicia de la Nación al primer golpe institucional (norma jurídica individual), las reformas constitucionales espurias en su procedimiento (1949 y 1957), las actas del Proceso de Reorganización Nacional, las disposiciones sobre incautación de fondos depositados en los bancos (1991 y 2001), las reformas “Blumberg” a los códigos del ámbito penal (2004), los decretos de reducción de sueldos a trabajadores pasivos y empleados públicos federales (fines de la década de los 90 y principios del siglo), y no olvidamos la ampliación del número de miembros de la citada Corte (1991); por mencionar solamente acontecimientos jurídicos

⁸³ Que no en vano desarrolló su pensamiento en Viena; ciudad que luego tomaría el nombre para designar al “Círculo”, donde desarrollarían su pensamiento epistemólogos verificacionistas y falsacionistas, bajo el abrigo del positivismo o empirismo lógico.

⁸⁴ Puede verse en este sentido a CIURO CALDANI, Miguel Ángel, “La autonomía del mundo jurídico y de sus ramas”, en *Estudios de Filosofía Jurídica y Filosofía Política*, t. II, Rosario, FIIJ, 1984.

de orden local. Todo lo cual exige el tratamiento del valor, de la justicia en el mundo del Derecho, y de los criterios en virtud de los cuales declaramos o producimos lagunas “dikelógicas”.

Ésta es la visión tridimensional, integradora, que construyera Werner Goldschmidt mediante la teoría trialista del mundo jurídico; y que actualmente sigue evolucionando con los aportes de Miguel Ángel Ciuro Caldani. Visión del objeto del Derecho que nos servirá de base para analizar en el fenómeno jurídico-educativo evaluador despliegues sociológicos, normológicos y axiológicos.

De acuerdo a la metodología cualitativa que me propongo desarrollar, puede ocurrir que dichas teorías no logren captar, comprender, la problemática estudiada; por lo que nada me impedirá crear, si no teorías, sí categorías de análisis nuevas, para reforzar aquéllas. Salvo que la incompatibilidad sea tan grave, que me vea en la obligación de sentar las bases de una teoría o programa nuevos.

7. OBJETIVOS DEL DISEÑO

Como objetivos inmediatos queremos transparentar el proceso de evaluación universitaria, y, en la medida en que debeamos quiénes se benefician y perjudican, qué valores están inmersos, quiénes participan, quiénes no participan, qué pautas se utilizan, qué efectos tiene la evaluación, qué se evalúa, etc., podremos democratizar el conocimiento. En tanto haya más voces que critiquen a la Universidad, más podrá mejorar a fin de incluir a todos aquellos que sientan ganas de cumplir en ella su proyecto vital.

Como objetivos mediatos, apuntamos a preguntarnos y reflexionar, respecto del papel de la Universidad en el mundo. Creemos que es el ámbito por excelencia de generación del conocimiento, que es el que puede permitir a los pueblos su mejoramiento y el de sus habitantes. Trataremos de investigar si esto es posible en función de los valores perseguidos por la CONEAU.

8. ASPECTOS DEL OBJETO DE ESTUDIO

Desde el punto de vista temporal nuestro estudio abarcará lo realizado desde la puesta en marcha del proceso de evaluación de la PUCA, y hasta la

actualidad, constituida por el proceso de evaluación de la UNR, que está en marcha; habiendo culminado la visita de los pares evaluadores al año 2005.

Desde el punto de vista espacial, el ámbito territorial de estudio se circunscribirá a la ciudad de Rosario.

Desde el punto de vista personal, se abordarán las Universidades rosarinas privadas Católica Argentina y Abierta Interamericana. Con respecto a esta última, sólo a través de la documentación.⁸⁵ Y la Universidad pública será la rosarina (UNR). Siempre con especial referencia a las facultades de Derecho.

9. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Utilizaré como marco teórico-jurídico a la teoría trialista del mundo jurídico, exponente en el Derecho de la complejidad de nuestros tiempos.

Con respecto a la educación, seguiremos el comprensivismo,⁸⁶ la metodología cualitativa, sin hipótesis prejuzgadas: “[...] se consigue una descripción más exacta si no se da por supuesto ningún aspecto de la escena social”.⁸⁷⁻⁸⁸

⁸⁵ Ya que nos es más difícil el acceso a documentos y pormenores de esta institución, por no formar parte de ella. Puede ser suficiente, a los efectos de la comparación entre una Universidad pública y otra privada, el material con que contamos de la UAI.

⁸⁶ “La etnografía admite (...) las experiencias subjetivas tanto del investigador como de los participantes, ofreciendo así una profundidad en la comprensión de la que carecen a menudo otros enfoques. Esta práctica facilita un control más consciente de los sesgos del observador y de la reactividad de los participantes. Los etnógrafos registran sus supuestos iniciales y sus reacciones subjetivas e informan (...) a sus lectores de sus preconcepciones y posconcepciones”. PREISSE GOETZ, Judith y Margaret D. LECOMPTE, op. cit., pp. 34 y 35. Puede verse al respecto los puntos 3, 4 y 6 del presente trabajo.

El investigador social tiene que comprender el significado de los datos del comportamiento o conducta social que observa y registra si quiere tratarlos como hechos sociales. Alcanza este género de comprensión mediante la descripción (interpretación) de los datos en términos de conceptos y reglas que determinan la “realidad social”. Sin la comprensión de las reglas de juego no hay comprensión del comportamiento en sociedad. MARDONES, J. M., y N. URSÚA, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, México D. F., Coyoacán, 1999, ps. 147 y ss.

⁸⁷ PREISSE GOETZ y LECOMPTE, “Ethnographic research and the problem of data reduction” cit., p. 35.

⁸⁸ “La investigación etnográfica (...) [pretende] construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas

[...] Los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que corroboren una teoría, mientras que los investigadores inductivos intentan descubrir una teoría que explique sus datos. La investigación [...] inductiva empieza con la recogida de datos, mediante observación empírica o mediciones de alguna clase, y a continuación construye a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas.⁸⁹⁻⁹⁰

Se tratará de hacer un abordaje filosófico, jurídico y educativo del tema; ya que sólo desde la integración y relación de distintos saberes es posible la aproximación al conocimiento. Sin descuidar el tratamiento introductorio y contextual histórico de la temática, ya que gracias a la historia nos evaluamos a través de una mirada alejada de los arrebatos de las discusiones.

Es interesantísima la relación que puede verse entre el problema planteado en el siguiente diseño que pregunta acerca de valores, y el método que señalan Arnal y otros al decir que la corriente crítica y su consiguiente patrón de investigación apuntan a “desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa”.⁹¹ Dice Alfred Schütz que el mundo social es siempre para el hombre un mundo con sentido estructurado significativamente.⁹²

Asimismo resaltaré mi postura valorativa al final del camino, ya que toda investigación debería implicar una propuesta de cambio. Dice Marx en “La ideología alemana” que el hombre, a diferencia de los animales se crea a sí mismo continuamente;⁹³ culminando con una autorreflexión de la propia práctica, a la manera de un “autosocioanálisis”, en palabras de Pierre Bourdieu; una reflexión acerca de la manera en que se hace investigación.⁹⁴ Realizaremos nuestra propia autoevaluación epistemoló-

conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos”, ídem, p. 29.

⁸⁹ Ídem, p. 30.

⁹⁰ “El etnógrafo, aunque entre sus fines últimos esté el descubrimiento de relaciones causales, evita normalmente asumir constructos o relaciones *a priori*”. Ídem, p. 33.

⁹¹ ARNAL, Justo; Delio DEL RINCÓN y Antonio LATORRE, *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*, Buenos Aires, Labor, p. 36.

⁹² MARDONES y URSÚA, op. cit., p. 169.

⁹³ RUBIO LLORENTE, Francisco, *Introducción a Karl Marx, Manuscritos: economía y filosofía*, Barcelona, Altaya, 1993, p. 169.

⁹⁴ Puede verse en tal sentido a GUTIÉRREZ, Alicia, *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Misiones, Universitaria, 1995.

gica, haciendo referencia a la medida en que se cumplieron las pautas investigativas, cómo lo fueron y qué cambios suscitaron en nosotros y el medio. Este último aspecto apunta a la intervención en la realidad, como lo plantean Marx e Ian Hacking.⁹⁵

10. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Trataré de seguir los pasos del llamado muestreo teórico, que es un:

(...) proceso de recolección de datos para generar una teoría por medio de la cual el analista a la vez recoge, codifica y analiza su información y decide qué datos escoger inmediatamente después y dónde encontrarlos, a fin de desarrollar su teoría tal como ésta va surgiendo.⁹⁶

Los propios Glasser y Strauss también llaman la atención acerca de la interrelación que existe entre los pasos que analizamos *infra*,⁹⁷ de manera de no generar compartimentos estancos: "La investigación orientada a descubrir teoría (...) requiere que los tres procedimientos se realicen simultáneamente en el grado más completo posible porque (...) ésta es la operación subyacente cuando se genera teoría".⁹⁸

Taylor y Bogdan llaman a este proceso que me propongo "observación participante", en la que la investigación involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, recogiendo los datos de modo sistemático y no intrusivo.⁹⁹ Es interesante en este sentido resaltar una experiencia personal: al haber tomado conocimiento de la autoevaluación de la UNR, le manifesté mi interés al Vicedecano, quien es coordinador de la comisión de acreditación y evaluación de mi unidad académica y me permitió acercar propuestas, estando ya conformada la citada comi-

⁹⁵ *The Social Construction of what?*, Harvard University Press, Cambridge, 1999, p. 177, citado por DATRI y CÓRDOBA, *El otoño de la epistemología. Imposturas epistemológicas* (en prensa), Neuquén, Ediciones "Marina Vilte" de CTERA, 2003, p. 77. MARDONES, J. M., y N. URSÚA, op. cit., p. 177.

⁹⁶ GLASSER, Barney G. y Anselm L. STRAUSS, *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*.

⁹⁷ Véanse los puntos 10.1 a 10.3.

⁹⁸ GLASSER, Barney G. y Anselm L. STRAUSS, op. cit.

⁹⁹ TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Buenos Aires, Paidós, 1986, p. 31.

sión. En esa oportunidad, sólo pude acceder a los documentos de la autoevaluación a través de mi profesor titular. Luego, fui propuesto para integrar un seminario-taller sobre la acreditación y la evaluación institucional, tendiente a formar equipos capacitados para dichos temas. Con lo que la investigación será más fructífera al estar involucrado en la temática a investigar.¹⁰⁰ De hecho, he planeado una serie de entrevistas, observaciones y documentos a recolectar, que se dan gracias a mi participación¹⁰¹ en la escena evaluativa de la UNR.

En este sentido “los investigadores también se [sic] abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos”.¹⁰²

10.1. RECOLECCIÓN

La encuesta sería un crimen metodológico, ya que implicaría que el sujeto se adapte a mi esquema de investigación, y en alguna medida estaría predeterminando el resultado de la investigación, siendo que la entrevista en profundidad me permitirá captar problemas, preguntas, aspectos del objeto de estudio, que podrían ser importantes, pero que lo “recortado” de las preguntas de una encuesta no me permitiría observar. Se apunta a una entrevista no estructurada, es decir, aquella en la que “(...) el plan de la entrevista se produce previamente y se va rectificando o aplicando en forma flexible durante las entrevistas”.¹⁰³ Siguiendo a lo resaltado por Saltalamacchia, pienso que es mejor un plan abierto debido a que es posible: a) Poder captar lo imprevisto; b) dar

¹⁰⁰ Sin dejar de destacar la parcialidad que podría implicar esta situación. Aunque de otra forma, me sería difícil acceder al material de trabajo importante para mi investigación.

¹⁰¹ La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. “(...) requiere un cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar el doble rol de observador y participante. No obstante, el esfuerzo invertido está suficientemente compensado con la calidad de la información que se obtiene con este procedimiento”. RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, Javier GIL FLORES y Eduardo GARCÍA GIMÉNEZ, *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe, 1996, p. 165.

¹⁰² TAYLOR, S. J. y, R. BOGDAN, op. cit., p. 159.

¹⁰³ SALTALAMACCHIA, Homero R., *El proyecto de investigación: su estructura y redacción* cit., p. 30.

margen a lo no conocido; c) dar participación al investigado, si es a comprenderlo a lo que se apunta; d) dar mayor autenticidad en las respuestas de aquél, y e) permitir una mayor profundización en la investigación. Trataré de hacer lo que se denomina “una selección de casos utilizando rasgos de grupos, situaciones, personas, definidos teóricamente como adecuados a los propósitos del estudio (muestreo intencional) (...)”.¹⁰⁴

Como una primera aproximación podré dar los siguientes disparadores de una entrevista, mediante estas preguntas: ¿qué es la docencia?, ¿qué es la investigación?, ¿qué es la extensión?, ¿qué es el conocimiento?, ¿qué es una profesión universitaria?, ¿qué es la evaluación?, ¿qué es la Universidad? Para de esta manera, poder extraer futuros elementos de cuestionamiento a otros actores.¹⁰⁵ Pudiendo profundizar en tanto los protagonistas mencionen sus valoraciones sobre dichas expectativas.¹⁰⁶ Apunto a seleccionar a aquellas personas que cumplan roles claves en los distintos aspectos de la evaluación, y que no necesariamente coincidan con mi visión. Para ello, nada me impedirá entrevistar a profesores de distintas cátedras,¹⁰⁷ aunque siempre en la medida de lo posible.

En cuanto al objeto de mi investigación, la tarea se verá facilitada por la relativa¹⁰⁸ “objetividad” de ciertos datos, dada por su manifestación escrita (documentación); como los informes de autoevaluación, donde las universidades exponen sus criterios de evaluación, y los tra-

¹⁰⁴ SAUTU, Ruth, *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Lumiere, 2003, p. 20.

¹⁰⁵ “Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas. En otras palabras, la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa”. TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Buenos Aires, Paidós, 1986, p. 32.

¹⁰⁶ “Inicialmente, los investigadores de campo formulan preguntas como para permitir que la gente hable sobre lo que tiene en mente y lo que la preocupa sin forzarla a responder a los intereses, preocupaciones o preconcepciones de los observadores”. TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN, op. cit., p. 69.

¹⁰⁷ Los llamados “casos negativos” de la inducción analítica, que son los que refutan la hipótesis. Véase a TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN, op. cit., p. 156.

¹⁰⁸ “(...) estos documentos deben ser examinados no como datos ‘objetivos’, sino para que ayuden a comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas que los han escrito y que los emplean, y también para alertar al investigador respecto de líneas fructíferas de indagación”. TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN, op. cit., p. 92.

bajos de circulación “interna” sobre criterios de calidad que expone CONEAU. A este fin también tendremos en cuenta el informe de los pares evaluadores de la UAI del año 2003.¹⁰⁹

Quedará la tarea de agrupamiento de los datos, a fin de compararlos, comprenderlos, y, por qué no, generalizarlos, elaborando enunciados causales. Es aquí donde pueden complementarse los aportes de la metodología cualitativa y la cuantitativa.

En el caso de la evaluación universitaria, con la ayuda de la historia, que nos permite ver las condiciones sociales en las que se originó, podemos concluir en que un simple análisis cuantitativo,¹¹⁰ como el promedio de retención de estudiantes de las universidades, el promedio de egreso de sus estudiantes en función de los que ingresan, el promedio de duración de la carrera, nada nos dice acerca de quiénes ingresan, por qué ingresan, con qué grado de motivación ingresan, en qué condiciones estudian, etcétera. Ya que no es lo mismo un estudiante que trabaja que uno que no lo hace,¹¹¹ en orden al tiempo que necesita para egresar, y tampoco se muestran las razones por las cuales no se aprueban los exámenes de ingreso.

En Argentina el sistema universitario crece cuantitativamente, ya que ha aumentado el número de universidades, pero debemos conocer quiénes están en condiciones de ingresar y los tipos de trabas que la propia Universidad pone, a la vez que encontrar mecanismos que también develen la forma de enseñanza-aprendizaje; los fines que persiguen las universidades al estudiar el perfil del graduado que proponen; las con-

¹⁰⁹ Y que figura en la página de internet de la CONEAU.

¹¹⁰ Y tomando como ejemplo al estudiantado.

¹¹¹ “(...) importa tener en cuenta que la lentitud en los estudios no implica necesariamente deficiente formación y puede corresponder a alumnos que, por diversas *condiciones vitales*, son marginales del marco “central” universitario, del marco social más próximo a la universidad, incluso a los grupos sociales dominantes. Los alumnos que ponen a los docentes en el grave riesgo de caer en la rutina no son los que estudian profundamente con su propio ritmo, sino los que reiteran exámenes carentes de nivel adecuado. Una visión humanista de la Universidad nos lleva a recomendar que su alto nivel se dé a cada uno en el ritmo que le sea adecuado”. CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Programa de las cátedras “A” y “E” de “Introducción al Derecho”*. *Fundamentación*, digitalizado, por atención del autor.

diciones en las cuales influye la burocracia universitaria en la toma de decisiones, y la relación de la investigación con la docencia y la extensión.

La metodología cualitativa no trata mayormente de concentrar mismas unidades a fin de generalizar, sino de tomar casos significativos y de compararlos. No “direcciona” su investigación arbitrariamente mediante hipótesis, sino que apunta a la diferencia, a la diversidad en la comunidad. Además, puede ocurrir que no necesitemos tomar muchas unidades de análisis a los fines del ulterior agrupamiento, sino que encontremos en la entrevista a personas que, habiendo pasado por el proceso de evaluación, nos resulten tan importantes, que ameriten una profundización de su relato; lo que no es permitido por un modelo cuantitativo de investigación. Y puede darse que en otra entrevista encontremos una opinión completamente contraria que amerite también su profundización. Y en este caso no hay valores¹¹² de variables¹¹³ como “bueno”, “malo”, etcétera. Ya que los propios entrevistados nos darán las variables y valores.

Difícilmente nos planteemos la implementación del diseño a la manera de la investigación cuantitativa. Pero sí aplicaremos pautas cualitativas a otras investigaciones cuantitativas que incorporemos a nuestra investigación. Por ejemplo, si nos enfrentamos a documentos elaborados que muestren indicadores cuantitativos, como un informe de evaluación de una Universidad, le preguntaremos por causas, razones, alternativas, investigadores participantes, calidad de los entrevistados, etcétera.

Ya tenemos en mente a personas que están a favor de la evaluación, que pertenecen a ambas universidades, que sólo pertenecen a una, y a aquellos que están en contra.

¹¹² “Los valores son la variedad de estados posibles que ofrecen las variables”. SAMAJA, Juan, *El proceso de la ciencia. Una breve introducción a la investigación científica*, Buenos Aires, Dirección de Investigaciones de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA, 1993, p. 41.

¹¹³ Las variables son aquellos atributos, relaciones o contextos que vamos a seleccionar como relevantes para describir nuestras unidades de análisis (...) toda variable es un criterio de clasificación que se emplea para clasificar las unidades de análisis (...) [Una clasificación] es una forma “de describir toda una gama de situaciones”. SAMAJA, Juan, *El proceso de la ciencia... cit.*, p. 40.

El final de la recolección de datos estará dado por la llamada saturación teórica, que significa:

(...) que no se hallará ninguna información adicional por medio de la cual el (...) [investigador] pueda desarrollar propiedades de la categoría. Al ver instancias similares una y otra vez el investigador adquiere confianza empírica de que una categoría está saturada.¹¹⁴

Otra importante técnica sería la observación. Ya que puede obtenerse información de la simple contemplación de conductas de los actores.¹¹⁵ Y una de las formas de comunicación es el lenguaje no verbal, sino gestual. Este método nos servirá si nos es posible acceder a clases de algunos docentes, jornadas académicas como congresos, conferencias, en donde podamos acceder a la investigación, a la contemplación de alumnos, profesores, administrativos, investigadores, cuando interactúan en la Universidad.

El cotejo entre la documentación escrita, las entrevistas en profundidad, y la mera observación, permitirán validar la confiabilidad de los datos, y por ende, la validez de las conclusiones. Es lo que se llama triangulación:

(...) la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos (...) la triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes.¹¹⁶

10.2. CLASIFICACIÓN

En una segunda etapa sobreviene el agrupamiento de los datos recabados a fin de clasificarlos. Es el llamado “procesamiento de los datos”, en donde se sintetizan y ordenan los mismos, a fin de interpretarlos luego.¹¹⁷

¹¹⁴ GLASSER, Barney G. y Anselm L. STRAUSS, op. cit.

¹¹⁵ “La investigación cualitativa puede realizarse no sólo preguntando a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando (...) La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce”. RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, Javier GIL FLORES, y Eduardo GARCÍA GIMÉNEZ, *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe, 1996, p. 149.

¹¹⁶ TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN, op. cit., p. 92.

¹¹⁷ SALTALAMACCHIA, Homero R., op. cit., p. 36.

Puede ayudar “buscar palabras y frases del propio vocabulario de los informantes que capten el sentido de lo que ellos dicen o hacen”.¹¹⁸

En todo ese proceso, además de codificar, el investigador debe ir anotando las preguntas o las intuiciones y certezas que vaya adquiriendo durante el trabajo, de manera que éstas no se pierdan y enriquezcan el trabajo posterior. En todo el trabajo se va produciendo un constante trabajo de integración (...) el analista hará permanentes conjeturas sobre las posibles relaciones existentes entre los códigos que se han ido desarrollando y sobre las posibles distinciones que se puedan establecer (...).¹¹⁹

10.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Sin perjuicio de que “la recolección y el análisis de los datos van de la mano”,¹²⁰ he aquí donde se tratará de encontrar un sentido de lo recabado. Se apuntará a una unificación de lo disperso; lo cual no significa que se lo logre, ya que podemos llegar a la conclusión de que simplemente el proceso de evaluación sólo sirve para mantener una fuente de trabajo de los empleados de CONEAU, por ejemplo. Se tratarán de ver los significados y contornos del material explorado.¹²¹

Una estrategia interesante es la comparación de los datos recabados, en función de las clasificaciones efectuadas. “Los etnógrafos (...) aspiran a la comparabilidad y traducibilidad de los descubrimientos, en lugar de pretender la transferencia directa de los resultados a grupos no investigados”.¹²²

Compararemos los resultados obtenidos de todas las estrategias de investigación de ambas universidades; tarea que se hará constantemente; de ahí la denominación del método como comparativo-constante, ya que:

(...) la crítica se debe beneficiar de una constante comparación entre los resultados logrados en el análisis y las categorías previamente existen-

¹¹⁸ TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN, op. cit., p. 163.

¹¹⁹ SALTALAMACCHIA, Homero R., op. cit., p. 39.

¹²⁰ TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN, op. cit., p. 158.

¹²¹ SALTALAMACCHIA, Homero R., *El proyecto de investigación: su estructura y redacción cit.*, p. 37.

¹²² PREISSE GOETZ, Judith y Margaret D. LECOMPTE, op. cit, p. 34.

tes pero también con los resultados logrados en nuevas entrevistas. Ese trabajo permite que en cada momento se alcance un nuevo estadio en la indagación que hace posible el ir afinando el trabajo previamente hecho.¹²³

En este sentido, la pertenencia pública y privada de las universidades puede ser un buen criterio de diferenciación a los fines de la comparación. La importancia del llamado método comparativo está dada porque:

(...) gente diferente en distintas posiciones puede ofrecer como “hechos” información muy diferente sobre el mismo tema, y aquella información varía considerablemente al hablar con diferentes personas. Además, la información misma puede estar cambiando continuamente a medida que el grupo cambia, y diferentes documentos sobre el mismo tema pueden ser bastante contradictorios.¹²⁴

11. ENSAYO INVESTIGATIVO CON ESPECIAL REFERENCIA AL DERECHO

En el marco de la mejora de la enseñanza, el aprendizaje, y la investigación es que creo válida la evaluación. Los criterios de calidad que debería aceptar la CONEAU, serían en mayor medida cualitativos, y no cuantitativos. El único límite de la Universidad debe ser el del espíritu científico dice Carlos Krotsch, y no los que impone la lógica del mercado. Y para mejorar aquél debe “autoevaluarse” la Universidad.

A continuación expongo las propuestas que considero adecuadas a este marco de pensamiento. Se toman como base las categorías que expone la Ley de Educación Superior sobre los principalísimos ítems a evaluar: docencia, investigación, extensión y gestión¹²⁵ y un trabajo de circulación interna sobre criterios de calidad de la CONEAU, que puede consultarse en su página web: [en línea] <www.coneau.gov.ar>.

¹²³ SALTALAMACCHIA, Homero R., *El proyecto de investigación: su estructura y redacción* cit., p. 38.

¹²⁴ GLASSER, Barney G. y Anselm L. STRAUSS, op. cit.

¹²⁵ Este aspecto sólo para el caso de las universidades públicas, y a fin de no atentar contra la libertad de empresa.

11.1. *DOCENCIA*

En cuanto a la relación entre las carreras dictadas y los propósitos de la institución se habla de una relación que debe existir entre los objetivos que pretende alcanzar la institución, sus fines, y los perfiles de profesionales que pretende lograr a través de las carreras que establece. Lo cual da cuenta de un proyecto educativo institucional, con todas las ventajas que la planificación implica. Es importante en este sentido revisar la existencia de un proyecto educativo institucional en el ámbito de la Universidad y proyectos académicos en cada Facultad.

La flexibilidad del currículo atiende a la necesaria profesionalidad del papel del docente, si se concibe al currículo como un proceso de investigación en la acción, y como el diseño de una planificación sujeta a las particularidades del alumnado. Lo cual da cuenta de la apertura hacia los interlocutores de los docentes, que son los alumnos. Si tomamos a ellos como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus inquietudes y necesidades deben hacernos rediseñar nuestra planificación. A la vez que internaliza la posibilidad de la actualización de los contenidos disciplinares.

La exigencia de la revisión de los programas da cuenta de la existencia de una actualización, una adaptación a las exigencias cotidianas. Dinamismo que es consecuencia de un no estancamiento en pos del mantenimiento del acto de pensar. Esto no debe hacernos olvidar a aquello que no cambia tan rápidamente, que permanece en un tiempo/espacio, y que son los valores. Su funcionamiento depende de la jerarquía que establezcamos; pero para ello es necesario el proceso de autoevaluación, para clarificar nuestros anhelos y deseos sobre lo que debe ser la función de la Universidad.

La docencia sin la investigación es equivalente a la muerte de la docencia misma, que debe tratar de mejorarse continuamente, en la actualización de los contenidos y en la forma de enseñanza. Todo lo cual se relaciona con nuestra adecuación a las necesidades e intereses de nuestros alumnos. La idea es desarrollar una permanente revisión de la práctica docente, generando una actitud reflexiva, crítica y transformadora de dicha práctica. Por medio de la investigación el profesor puede cons-

truir modelos alternativos para comprender el propio trabajo y el trabajo de los alumnos. Ya Goldschmidt lo entendía de esta forma:

(...) se ha creado una "ideología" de acuerdo a la cual la capacidad de enseñar y la de investigar se hallan en razón inversa: Quien investiga, es totalmente incapaz de comunicar lo que sabe; quienes jamás han llevado a cabo la más mínima investigación, han recibido un don divino especial de ejercer la docencia. Para los positivistas no hay diferencia fundamental entre colegios primarios y secundarios, por un lado, y universidades, por el otro. En todo establecimiento educacional se transmiten conocimientos de profesor a alumno, pero los positivistas olvidan que los conocimientos a fin de poder ser transmitidos, han de haberse elaborado en alguna parte.¹²⁶

...Las universidades son centros de investigación, y los profesores universitarios no se limitan a transmitir conocimientos sino que se esfuerzan en contagiar a los discípulos espíritu y técnicas de la investigación (...) El progreso de la humanidad y de cada país depende hoy en día en gran parte del avance de la investigación. He aquí la razón por la cual un error sobre la misión de la Universidad puede resultar fatal.¹²⁷

Gimeno Sacristán concibe al docente como productor de conocimientos y no como mero consumidor y transmisor dedicado a la implementación de conocimientos producido en otros espacios.¹²⁸

La mayoría de las estrategias manejan la concepción de que el proceso correcto en la práctica del *currículum* es elaborar primero un *currículum* y luego pretender una aplicación exacta del *currículum* original, logrando todo lo que éste se propuso (...) Para Stenhouse, el *currículum* no debe proponerse tener éxito, sino promover el desarrollo del profesor (...) [para] que pueda enfrentarse con nuevos problemas. Su idea de *currículum* como problemático es equivalente a definirlo como hipotético, esto es, que obliga al profesor a explorar estrategias para resolver los

¹²⁶ GOLDSCHMIDT, Werner, *Introducción Filosófica al Derecho*, 6ª ed., Buenos Aires, Depalma, 1987, p. 105.

¹²⁷ GOLDSCHMIDT, Werner, *Introducción Filosófica al Derecho*, op. cit., p. 106.

¹²⁸ Siempre dentro de un marco de contenidos mínimos. TRAVERSO, Carmen, Luis CASTRO PAREDES, y otros, *Apuntes para la elaboración del proyecto curricular institucional en Serie de documentos "Transformación Educativa basada en la Escuela"*, Documento 4, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, p. 40.

problemas que le plantea, en vez de (...) defenderse de las imposiciones o a devaluar las pretensiones.¹²⁹

Se trata de lo que Stenhouse llama investigación en la acción. Y es lo que plantea Francisco García Pérez en "Modelo didáctico de investigación en la escuela".¹³⁰ "Tal forma de concebir el papel del profesor en el desarrollo del *currículum* requiere (...) la flexibilidad en la forma de llevar a cabo un proyecto y (reconocer) la capacidad de experimentación de los profesores".¹³¹

La existencia de las "clases prácticas" por asignatura es una forma de resaltar la importancia de los procesos complejos en los alumnos.

No se parte de un concepto de sujeto de aprendizaje pasivo, receptivo, capacitado innatamente con diversas aptitudes, o con mayor o menor inteligencia. Subyace a dichas prácticas evaluativas, una concepción de aprendizaje receptivo, que pone énfasis en el desarrollo de la memoria mecánica; de manera que la tarea de la evaluación sería recabar los datos acumulados. Éste es el modelo de aprendizaje bancario descrito por Paulo Freire.¹³²

Debe requerirse que el alumno aplique la información contenida en la bibliografía a un contexto real para una aplicación práctica: los llamados contenidos procedimentales; a la vez que elaboraciones personales sobre la base de la reflexión y la crítica. Lo cual denota la realización de actividades mentales que requieren un previo manejo de los conocimientos y la realización de estrategias cognitivas cuya utilización le servirá para aplicar a otros contextos de conocimiento y que son la llave para seguir aprendiendo a aprender.¹³³ "Sin perjuicio de los cauces for-

¹²⁹ CONTRERAS DOMINGO, José, *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Málaga, Akal, 1995, p. 220.

¹³⁰ En *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nro. 207, Barcelona, 2000, [en línea] <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>> [consulta: 30 de noviembre de 2002].

¹³¹ CONTRERAS DOMINGO, José, op. cit., p. 221.

¹³² SANJURJO, Liliána y María Teresita VERA, *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Rosario, HomoSapiens, 1994, p. 31.

¹³³ El socrático "saber que no se sabe" es tomado como el punto de partida constantemente renovado del pensamiento filosófico y científico e incluso de la actitud ante la vida. La *capacidad crítica y constructiva* será permanentemente promovida. Al fin, es relevante el "saber-saber". CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Programa de las cátedras "A" y "E" de "Introducción al Derecho"*. *Fundamentación* cit. Los resaltados no nos pertenecen.

males, la *evaluación* se orientará a un desarrollo permanente y se dirigirá a apreciar aptitudes y no sólo conocimientos, la maduración para *saber saber*, más que el saber establecido".¹³⁴ El manejo de la información aplicándola a la resolución de problemas y su relación con otros contextos de aplicación son dos operaciones que revelan comprensión; porque es en la aplicación de la información donde puede observarse el entendimiento, en el proceso dinámico de manipulación del conocimiento...

En este sentido, en nuestra Facultad de Derecho, es una pena que no sean obligatorias las asistencias a clases prácticas y que no se regularicen todas las materias sobre la base de actividades prácticas.¹³⁵ Tampoco se aprovecha el caudal de Jefes de Trabajos Prácticos con que cuenta nuestra institución, que muchas veces cumplen funciones relacionadas con las clases teóricas, en vez de hacer honor a su denominación.

En cuanto a la referencia a los métodos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación de los alumnos, aquí se resalta la necesidad de la profesionalidad docente. La docencia, como cualquier otra disciplina, es una profesión con contenidos propios; y aquellos que se quieran dedicar a su ejercicio deben tener la habilitación correspondiente, así como el abogado debe cursar la carrera de abogacía, y el médico la de medicina, el docente debe cursar su carrera en cualquiera de las modalidades que brindan las ciencias de la educación: licenciaturas, posgrados, carreras de grado.

Nos dice Manuel Álvarez que vivimos en una época en la que diversos factores inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el punto de vista económico, el cambio sufrido en la familia, las nuevas tecnologías de la información, la cultura urbana (pp. 125-128); lo cual exige un conocimiento que va más allá de la profesión de base de quienes "de hecho" se "encargan" de la docencia sin la titulación correspondiente. El profesional necesita capacitación para ser un transmisor/constructor de los conocimientos, ser un organizador del aprendizaje, saber ser miembro de un equipo integrado en un proyecto de colaboración, y saber ser

¹³⁴ CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *ibidem*.

¹³⁵ Lo cual deberá ser revertido en un futuro sobre la base de la categórica afirmación de la Ley de Educación Superior: "Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la *formación práctica* que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades" (art. 43). El resaltado es nuestro.

investigador; a la vez que es responsable de la socialización del alumno, de la orientación académica profesional, impulsor de un comportamiento deseado, e inductor de conductas proactivas ante conductas de riesgo (pp. 128-129).¹³⁶ Un docente debe ser claro en sus explicaciones, debe mostrar entusiasmo en su trabajo, motivar a sus alumnos, interaccionar con ellos, ser un excelente conferencista no basta, a la vez saber constituirse en la autoridad del curso (pp. 131-132). Lo cual requiere competencias como intelectual, como docente, como líder (pp. 132-133). Llevado al aula, se requiere: carisma, atención personal, estimulación intelectual, motivación por el logro, y tolerancia (pp. 135-136).¹³⁷

Con respecto a las carreras a distancia, deben verse como una modalidad excepcional dentro del principio de la modalidad presencial. Por lo que se recomienda su no existencia en forma pura.

No es una incursión en la ciencia-ficción el prever para esta educación transmisora, a la que Paulo Freire propuso en feliz analogía denominar "bancaria", la adopción del cajero automático evaluador: el estudiante acudirá al centro receptor más próximo a su domicilio y con el "menú de opciones" en pantalla digitará en el teclado la respuesta escogida debidamente codificada; al cabo de unos instantes la máquina devolverá el resultado del examen, el que al mismo tiempo quedará automáticamente registrado por línea en la cuenta corriente de sus créditos de estudio.

La educación individuada que de hecho se imparte actualmente en la mayor parte de los centros de enseñanza presencial y de pleno derecho en los programas a distancia prescinde –porque no le asigna valor– de la expresión del estudiante; es consciente o inconscientemente inhibidora de la expresión. La enseñanza homogeneizada no requiere prácticamente que el estudiante hable y exprese un pensamiento propio, oralmente ni por escrito. Tampoco tiene con quién hacerlo: se halla durante todo –o casi todo– el proceso recluso en soledad.

Aun cuando el sistema consienta excepcionalmente en incluir la redacción de textos monográficos por parte del estudiante y no sólo el rellenado de tests codificados, ¿qué estímulo representa para éste el escribirlos para un único –y por añadidura remoto y desconocido– destinatario y

¹³⁶ *El liderazgo educativo y la profesionalización docente*, Buenos Aires, Consudec, 1999.

¹³⁷ ÁLVAREZ, Manuel, *El liderazgo educativo y la profesionalización docente* cit.

recibirlos al cabo de algún tiempo con una nota de calificación o a lo más con un escueto comentario?¹³⁸

Preciso es puntualizar que, en varias ocasiones, la situación no es hoy sustancialmente diferente en la modalidad presencial prevaleciente, en la cual el alumno tiene pocas oportunidades de expresarse oralmente ante docentes meramente expositores, o que, en el peor de los casos, exponen y no permiten la expresión por escrito del estudiante más que en el examen final. Muy difícilmente se desarrollará así su gusto y su pasión por expresarse.

Las consecuencias para la formación de las personas de una modalidad de enseñanza que al centrarse casi exclusivamente en esta “comunicación del receptor consigo mismo” excluye el ejercicio de la autoexpresión como componente esencial de ese proceso. Sin expresión no hay educación (...) La capacidad expresiva significa un dominio del tema y de la materia discursiva. Y se manifiesta a través de la claridad, coherencia, seguridad. Una educación que no pasa por la rica y constante expresión de sus interlocutores sigue empantanada en los viejos moldes de la respuesta esperada de los objetivos sin sentido (Prieto Castillo-Gutiérrez, 1991).

Para Vygotsky:

El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje (...) El desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado (...) El crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio de las palabras: el lenguaje es la herramienta lingüística del pensamiento. Las categorías de estructuración del pensamiento “no proceden de una lógica mental interior sino de las exigencias del discurso y del intercambio” mediante los cuales el ser humano se apropia de los signos culturalmente elaborados –palabras– que le hacen posible a la vez comunicarse y representar los objetos, esto es, pensar. Así, sólo por el lenguaje y su ejercicio se accede a la facultad de abstracción que denominamos pensamiento. La palabra, símbolo mediador representativo, unidad de la abstracción y de la con-

¹³⁸ KAPLÚN, Mario, *Del educando oyente al educando hablante. Perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse*, [en línea] <<http://www.felafacs.org/dialogos/pdf37/2Kaplun.pdf>> [consulta: 21 de febrero de 2002].

ceptualización, es una generalización que “como tal pertenece tanto al dominio del lenguaje como del pensamiento, es tanto pensamiento como habla”. De este modo el lenguaje, cuya función primaria es la comunicación y se adquiere en el intercambio social, entra en una indisoluble relación con la capacidad de generalización que se halla en la base de la actividad pensante (Vygotsky¹³⁹, 1934).¹⁴⁰

Es importante considerar la implantación de las *tutorías* en el ámbito de la Universidad. De esta manera puede orientarse al alumno para que determine un perfil de graduado, realizar un seguimiento de conjunto de los aprendizajes de los estudiantes para detectar necesidades especiales: clases compensatorias, con el fin de ofrecer respuestas oportunas y acudir a la búsqueda de apoyos específicos, y promover la utilización de técnicas de estudio efectivas que permitan optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la “inserción laboral del graduado”,¹⁴¹ es un ítem que se relaciona con el grado de consecución de los objetivos de la Universidad, en la medida en que conlleva en su seno a estudiantes comprometidos vocacionalmente. La vocación por el trabajo elegido se relaciona con la inserción laboral, en tanto tiene más posibilidades de éxito laboral quien tiene mayor vocación. También es importante que

¹³⁹ Frente a teóricos como Vygotsky para los que el lenguaje internalizado es lo que constituye el pensamiento, para Piaget el pensamiento es una actividad mental simbólica que puede operar con palabras pero también con imágenes y otros tipos de representaciones mentales. El pensamiento se deriva de la acción porque la primera forma de pensamiento es la acción internalizada. FAIRSTEIN, Gabriela, “La Teoría de Piaget y la Educación. Medio Siglo de Debates y Aplicaciones”, en *Pedagogías del siglo XX para el siglo XXI*, edición al cuidado de J. Trilla, 2001, [en línea] <<http://www.riocarretero.net>> [consulta: 29 de octubre de 2002].

¹⁴⁰ KAPLÚN, Mario, op. cit. Acerca de Vygotsky puede verse también, Ivic, Iván, “Lev Semionovich Vygotsky”, en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Unesco, Oficina Internacional de Educación, París, vol. XXIV, nros. 3-4, 1994, pp. 773-799, [en línea] <<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/vygotskys.PD>> [consulta: 26 de octubre de 2002].

¹⁴¹ Preferimos con Miguel Ángel Ciuro Caldani, el término graduado, y no egresado, ya que el primero “(...) se mantiene (...) integrado (...) en el vivir universitario y en especial en el proceso de educación permanente evitando la ‘expulsión’ cultural que suele producirse al final de las Carreras. Los niveles educativos ‘primario’ y ‘secundario’ transfieren la continuación del proceso educativo, la Universidad como nivel superior ha de hacerlo continuado”. *Doctorado, Universidad y Derecho* cit., p. 104.

puedan brindarse al estudiante las incumbencias de su futuro título en orden a "informar" a la motivación.

Para estos fines es importante establecer una "instancia de confrontación vocacional",¹⁴² pero no con la intención de restringir el acceso de futuros estudiantes (visión económico-utilitaria), sino para lograr que formen parte de la Universidad aquellos que realmente tengan vocación por los estudios de alto nivel. Para tener estudiantes motivados y responsables de su misión, debe organizarse un ciclo a dictarse en el último año del nivel educativo inmediato anterior al universitario, donde se muestren las incumbencias del título profesional de que se trate, el o los perfiles del graduado, los objetivos de la institución en función de las metas propuestas y una sucinta exposición de los contenidos de las materias de la carrera; a la manera de un preingreso.¹⁴³ Estas instancias se encuentran relacionadas con la motivación intrínseca de los estudiantes, que es mejor "filtro" que un examen eliminatorio que genera motivación extrínseca,¹⁴⁴ y por ende, superficial, en la medida en que pueden tenerse en una carrera alumnos cumplidores, que por el mero hecho de superar el examen ingresen a la carrera equivocada, ya que se miden conocimientos, en vez de orientar en la vocación. "Los exámenes son antieducativos porque reemplazan la motivación intrínseca de aprender para la vida, por la motivación para aprender al corto plazo con el único objetivo de aprobar los exámenes".¹⁴⁵ Al fin, se haga lo que se haga, el problema vocacional aflorará tarde o temprano; aunque el estudiante habrá perdido valioso tiempo en una carrera que no era "su" carrera.

¹⁴² Sólo tomamos de su homónimo en la carrera de "Medicina" de la UNR el nombre, mas no su plan, implementación y eventuales críticas. Creemos en un espacio en donde se pueda informar a los fines de desarrollar la vocación. Se tratará de "llamar" a los alumnos hacia el derecho mostrando sus contenidos.

¹⁴³ Luego, para aquellos decididos, se pasará a una etapa siguiente en donde serán informados sobre los contenidos de la carrera propiamente dicha, de la Universidad y de herramientas de estudio mediante un "Curso introductorio". La ventaja de la instancia de confrontación vocacional está dada por el hecho de no perder el año si se juntaran la instancia vocacional con la instancia de introducción a la carrera de que se trate a comienzos del año y una vez finalizada la enseñanza media.

¹⁴⁴ Para una conceptualización de las motivaciones véase el pto. 3.3.

¹⁴⁵ PALOU DE MATÉ, María del Carmen, *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación* cit., p. 101.

Algunos indicadores y variables analizadas sólo toman en cuenta al alumno como consumidor que debe estar bien informado sobre distintos aspectos cuantitativos. Pero esta "lógica del mercado" no da espacio para el análisis de la "lógica del aprendizaje", que mira a la existencia de procesos cognitivos en los alumnos, y a la calidad de éstos, si es que se realizan; a la vez que se necesita del análisis de todas las variables que hagan a un proceso constructivista de los conocimientos. No he visto indicadores que expresen el criterio calidad del aprendizaje en este sentido.

No se exige el análisis de las calidades de operaciones mentales que utilizan los alumnos a la hora de manejar el conocimiento. No llega a ser suficiente el ítem "Métodos de enseñanza y aprendizaje. Adecuación a contenidos. Asesoramiento pedagógico", frente a la gran cantidad de ítems que hacen referencia a aspectos cuantitativos en la evaluación universitaria.

No se observa fomentar la interdisciplina en la formación de los profesores, ni la promoción de equipos formados por distintos profesionales con la coordinación de un profesor-investigador de marcada trayectoria.

Con respecto al cuerpo docente, debe aumentarse la dedicación y fomentar la "instalación" de profesores en la Universidad, es decir, sustituir el nombramiento de profesores por horas cátedra por profesores nombrados por tiempo completo en un establecimiento; incluyendo dentro del tiempo completo las tareas de: dictado de clases, apoyo estudiantil, perfeccionamiento docente, tutorías, etcétera.¹⁴⁶ De esta forma, el docente se siente parte de una institución educativa que lo apoya y lo contiene, la siente suya y la dedicación intelectual y emocional van a redundar en un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el mejor cumplimiento de los fines de la Universidad. En modo alguno esto implica una relación de exclusividad con una institución educativa determinada.

En cuanto a la calificación académica de los docentes, debería cumplirse con la directiva de la Ley de Educación Superior en su art. 37: Las instituciones universitarias garantizarán el perfeccionamiento de sus docentes, que deberá articularse con los requerimientos de la carrera académica. Dicho perfeccionamiento no se limitará a la capacitación en

¹⁴⁶ Esto se conoce en la Historia educativa argentina como "Proyecto 13", del año 1966.

el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria. Esto implica competencia disciplinar, que se logra con el título de grado, competencia docente, que se logra con la titulación/capacitación pedagógica, y formación de posgrado, que se logra con el título de la maestría, o doctorado.¹⁴⁷ La formación de posgrado es la que precisamente favorece el desarrollo de la investigación, como uno de los fines de la Universidad, y que favorecerá un profesional como tal, es decir, independiente, crítico, en suma, pensante.

También debe propenderse a desarrollar concursos docentes. Ya que la transparencia en la competencia significará que los mejores docentes sean los que formen parte de la Universidad. Guarda relación con este aspecto la evaluación del Profesorado a través de observaciones de clases por el Departamento Pedagógico de cada Facultad, mediante encuestas a los alumnos sobre el desempeño docente, y la autoevaluación de los docentes. Sería bueno que los docentes mismos lleven registro de las eventuales reformas a los programas de las materias que puedan hacerse al respecto.

Un lugar intermedio entre la docencia y la investigación y que puede servir como articulador de ambos campos es la disciplina. Dice Krotsch:¹⁴⁸ “La disciplina (...) es transinstitucional”. No existe en los criterios de evaluación de la calidad universitaria la relación de los diversos institutos de investigación entre sí, que tengan en común a la misma materia.¹⁴⁹

Las configuraciones universitarias de tipo profesionalista van a tender a ser más locales que aquellas que estén basadas en conjuntos disciplinarios más orientados a la investigación y, por tanto, a la expansión de los conocimientos, lo que se añade al principio de que el establecimiento fragmenta al sistema y las disciplinas lo entrelazan.¹⁵⁰

¹⁴⁷ Creemos que la especialización está más dirigida al buen e intenso desarrollo de competencias profesionales específicas, relacionadas con la titulación habilitante. Por ello, pensamos que deberían ser impartidas más que por las universidades, por los colegios profesionales.

¹⁴⁸ “Educación superior y reformas comparadas”, cit., p. 71.

¹⁴⁹ Ante rivalidades locales, puede comenzarse con una relación “regional”, “provincial” o “interprovincial”.

¹⁵⁰ KROTSCH, Carlos, *ibídem*.

Tampoco existe una variable sobre la relación entre las facultades de una misma Universidad a los fines de la interdisciplina. Y esto puede verse volcado en proyectos de investigación, y sobre todo de extensión. Siempre y cuando convengamos en la integración de los saberes que implica una Universidad, y no terminemos en una “confederación de facultades”:

Durante largo tiempo, como evidencia de causas epistemológicas y sociales muy hondas, las *facultades* han mantenido conflictos que han “tensionado” pero también enriquecido la vida universitaria. A veces las universidades son sólo relativas “confederaciones de facultades”. La estructura departamental puede contribuir a mejorar la situación, y procuramos su fortalecimiento, pero creemos que la división de las facultades se deriva de problemas de compartimentalización mental, hostil incluso a la *interdisciplinariedad* tan requerida por la actual situación, más que de cuestiones institucionales formales. La Universidad es un marco relevante para el desarrollo de la interdisciplinariedad dinámica imprescindible para atender al desafío de la complejidad de nuestro tiempo y los departamentos pueden contribuir a lograrla, pero una departamentalización que no surja de intereses universitarios comunes puede ser contraproducente.¹⁵¹

11.2. INVESTIGACIÓN

Cabe resaltar que:

La Universidad argentina marchó sobre la base del modelo napoleónico de fuerte orientación hacia las profesiones liberales y con importantes islotes orientados a la investigación (...) El sistema creció en términos del número de instituciones y matrícula pero no se desarrollaron procesos de innovación que actualizaran sus estructuras académicas así como tampoco la orientación de sus carreras, al mismo tiempo que la investigación tendió a ser localizada fuera de la Universidad.¹⁵²

Dice Ortega y Gasset que la misión de la Universidad es la enseñanza de una profesión (grandes disciplinas; actividades prácticas como la

¹⁵¹ CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Programa de las cátedras “A” y “E” de “Introducción al Derecho”*. *Fundamentación* cit.

¹⁵² KROTSCH, Carlos, *op. cit.*, p. 35.

de médico, abogado, etc.) y la investigación (con la preparación de futuros investigadores). En la Universidad:

(...) se cultiva la ciencia misma, se investiga y se enseña a ello (...) [Pero] (...) ciencia no es cualquiera cosa. No es ciencia comprarse un microscopio o barrer un laboratorio; pero tampoco lo es explicar o aprender el contenido de una ciencia (...) ciencia es sólo investigación: plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución. En cuanto se ha arribado a ésta, todo lo demás que con esta solución se haga ya no es ciencia. Por eso no es ciencia aprender una ciencia ni enseñarla, como no es usarla ni aplicarla.¹⁵³

“La expansión del conocimiento constituye el elemento central del cambio”.¹⁵⁴

En lo relativo a la mención de los “equipos de investigación”, es interesante resaltar la función del equipo. Sobre la base de Pichón Rivière, en el devenir del grupo,

(...) docentes y alumnos involucrados pueden ver/se en sus discursos, en sus prácticas, pueden descubrir aciertos y errores a partir de la mirada de los otros, de la confrontación de opiniones, que a veces provocan conflictos pero siempre la reflexión y un nuevo análisis de lo producido. Este aprendizaje creativo requiere también de una actitud crítica del sujeto, entendida ésta como la capacidad del mismo de disentir con lo que el otro expone manifestando su propio punto de vista para que el otro pueda redescubrirlo y reformularlo (...)

La finalidad del aprendizaje es producir modificaciones en los sujetos que le permitan acceder productivamente a su entorno. Pichón Rivière dice al respecto que el aprendizaje está sustentado en una dialéctica, a la que caracteriza como la apropiación instrumental de la realidad con el objeto de modificarla (...)

El proceso de enseñanza-aprendizaje en los talleres se presenta, entonces, como un aprender a aprender y un aprender a pensar dentro de un contexto social.¹⁵⁵

¹⁵³ ORTEGA Y GASSET, José, *Misión de la Universidad*, <<http://ikasleak.lg.ehu.es/edros/temp/egia/ortega.html>> [consulta: 3 de marzo de 2002].

¹⁵⁴ KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 88.

¹⁵⁵ SANGUINETI DE BRASESCO, Susana, “Talleres: ¿sólo una relación entre teoría y práctica?”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, [en línea] <<http://www.lazarillo.com/latina>> [consulta: 29 de octubre de 2002].

Se menciona lo relativo a los proyectos de investigación, a su organización y financiamiento. Y el producto de ese proceso, que puede ser comercializado y divulgado. Pero no se menciona la intensidad del contacto del grado con los productos de la investigación, ni la articulación del área de la investigación con el resto de los componentes o sectores de la Universidad.

No se debe preferir el aumento de la matrícula a cualquier costo, ya que puede acarrear mayor dedicación a la enseñanza de los docentes y menor tiempo de dedicación a la investigación.

“Los programas fuera de la universidad no tienen espacios de encuentro con los de la misma orientación en las instituciones. Una condición para ello será avanzar en la autonomía de las prácticas académicas respecto del plano de lo político-partidario”.¹⁵⁶

La “idea de la evaluación debe estar guiada”, no por meros criterios eficientistas ligados a la lógica del costo-beneficio, sino que debe apuntarse a la comprensión y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que fortalecer la misión investigadora de la Universidad, fomentando esta rama del saber entre sus integrantes.

No siempre lo útil desde el punto de vista económico es lo justo en el plano de la convivencia, ya que la utilidad es un valor al servicio del hombre.¹⁵⁷ De manera que el humanismo debe ser el valor que inspire estas políticas evaluadoras. Recuérdese el supremo principio de justicia goldschmidtiano cuyo contenido es el humanismo abstencionista, que consiste en dar a cada individuo el ámbito de libertad necesario para que pueda desarrollar su plan de vida en función de su cosmovisión.¹⁵⁸

Debe tratar de no caerse en una:

(...) concepción utilitarista del aprendizaje, de modo que el rendimiento sea el único (...) de los indicadores del éxito (...) la comprobación (...)

¹⁵⁶ KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 52.

¹⁵⁷ “El valor humanidad es la culminación del complejo de valores a nuestro alcance y todos los otros valores deben contribuir a su realización (...) entre los más relacionados con la humanidad está el amor”. CIURO CALDANI, Miguel Ángel, “La ciencia del valor humanidad (‘Praxitología’)”, en *Investigación y Docencia*, nro. 25, Rosario, FIJ, 1995, p. 53.

¹⁵⁸ GOLDSCHMIDT, Werner, *Introducción Filosófica al Derecho*, 6ª ed., Buenos Aires, Depalma, 1987, p. 339.

no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso educativo y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos [Este modelo es simple] (...) La cuantificación libera de preguntas profundas ya que todo parece explicable.¹⁵⁹

(...) Durante la última década se enfatizó el valor de la calidad, como un concepto que incorpora otros como el de competencia (...) La calidad está en general más ligada a aspectos de eficiencia interna y externa de las organizaciones, como las tasas de retención, el costo por alumno, la adecuación de las carreras al mercado, etc. Poco se valora la diversidad disciplinaria de un sistema y la capacidad expansiva de la misma.¹⁶⁰

Puede sintetizarse en estas líneas la idea central de nuestro pensamiento:

...el triunfo de la rendición de cuentas implica el sometimiento por parte de las universidades a un régimen de eficientismo basado fundamentalmente en resultados y encuadrado en términos de productividad concreta (...) las dimensiones del conocimiento, del aprendizaje y la valoración ética del pensamiento científico no reconocen tales criterios de medición como prioritarios.¹⁶¹

Esperamos que no guíen sólo estos criterios de valor económicos a la evaluación.

Fomentar la investigación es huir de la adaptación: "Cuanto más bajo se sitúa un animal en la escala del desarrollo filogenético, tanto mayor es su adaptación a la naturaleza y la vigilancia que los mecanismos reflejos e instintivos ejercen sobre todas sus actividades".¹⁶² Fomentar la investigación es también huir de la autoridad, de aquello que nos dice cómo debemos comportarnos, aunque muchas veces el castigo puede ser grave, llegando hasta la expulsión misma:

Le está prohibido al hombre comer del árbol del conocimiento del bien y del mal: pero obra contra la orden divina (...) Desde el punto de vista

¹⁵⁹ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, *Evaluar es comprender*, op. cit., pp. 18-20.

¹⁶⁰ KROTSCH, Carlos, op. cit., pp. 89-90.

¹⁶¹ KROTSCH, Carlos, op. cit., p. 104. Las mayúsculas son nuestras.

¹⁶² FROMM, Erich, *El miedo a la libertad*, 2ª ed., trad. de Gino Germani, Buenos Aires, Paidós, 2005, p. 49.

de la Iglesia, que representa a la autoridad, este hecho constituye fundamentalmente un pecado. Pero desde el punto de vista del hombre se trata del comienzo de la libertad humana.¹⁶³

11.3. EXTENSIÓN

En lo que toca a la Facultad de Derecho de la UNR, sería bueno que el Consultorio Jurídico, una de las materias de la carrera que se supone como poseedora de contenidos procedimentales en gran medida, y que actualmente funciona en el Palacio de Tribunales, regrese a la Facultad, como una forma de recuperar ese aprendizaje-servicio importante que brinda a la sociedad la comunidad académica, a los fines de que aquélla asocie la Universidad a un lugar que también les pertenece y que es útil a sus problemas cotidianos.

Sería bueno organizar dicho servicio de consultoría por departamentos. Esto indirectamente favorecería el desarrollo de la investigación, que implica una actualización permanente; en tanto se presenta como una fuente inagotable de problemas.

Para el caso de la Facultad de Derecho, queda como importante tarea fortalecer el curso de secretariado jurídico, que se completaría con la formación para empleados judiciales en las épocas de concurso en los tribunales provinciales; el inglés jurídico y la informática jurídica.

Con respecto a la integración institucional, veo muy pobre este ítem en nuestra Universidad. La propia CONEAU menciona este déficit. "Es sabido que existe una tendencia en el sistema universitario a la desarticulación, donde las universidades se comportan como asociaciones de facultades".¹⁶⁴ Es muy escasa la articulación e integración entre facultades. Nuestra Universidad cuenta con un excelente cuerpo docente en "Ciencias de la Educación", que es una escuela de la Facultad de Humanidades y Artes, y a pesar de ello no existe convenio con dicha Facultad a los fines de la capacitación pedagógica de nuestros abogados. Lo cual me lleva a pensar acerca de otra razón más para bregar por la organización

¹⁶³ FROMM, Erich, *El miedo a la libertad*, op. cit., p. 51.

¹⁶⁴ *Lineamientos para la evaluación institucional*, aprobado por resolución 094/97 de CONEAU, [en línea] <http://www.coneau.edu.ar/evexte/docbaevext/docbaevext.html> [consulta: 20 de julio de 2000].

de la Universidad por Departamentos,¹⁶⁵ de manera que, por ejemplo, los especialistas en Economía sean quienes den en la Facultad de Derecho las materias vinculadas a aquella disciplina: “Economía Política”, “Fundamentos de la Contabilidad”; que los especialistas en Derecho sean quienes den las materias de contenido jurídico en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística: “Derecho Constitucional y Administrativo”, materias del área del Derecho Civil, Derecho Comercial, etcétera; que los especialistas en Filosofía se ocupen de la “Introducción a la Filosofía y las Ciencias Sociales”, y así, en función de cada disciplina. El saber no resiste los límites de la “Facultad”, tiende a expandirse y a relacionarse por su evidente complejidad.¹⁶⁶

También puede preverse, si no el dictado completo por especialistas de otras carreras, su incorporación como docentes junto a otros de la carrera en cuestión. Por ejemplo, para el caso de “Finanzas y Derecho Financiero”, pueden participar conjuntamente en el desarrollo de esta materia docentes con especialidad en Economía y docentes del mundo del Derecho. En el caso de “Derecho Político”, pueden participar conjuntamente en el desarrollo de esta materia docentes con especialidad en Ciencia Política y docentes del mundo del Derecho. En el caso de “Derecho Internacional Público”, pueden participar conjuntamente en el desarrollo de esta materia docentes con especialidad en Relaciones Internacionales y docentes del mundo del Derecho. De manera de enriquecer la perspectiva a través de la interdisciplina para lograr en alguna medida el anhelo universal del saber a que aspira la institución homónima.

12. CONCLUSIÓN

Pueden cerrarse estas líneas con el pensamiento subyacente a la metodología cualitativa y a la epistemología comprensivista, diciendo que

¹⁶⁵ Sin dejar de observar la importancia que, para la democratización del saber, implica dejar de lado la medieval organización catedrática.

¹⁶⁶ “Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo”. MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, [en línea] <<http://www.complejidad.org/27-sabesp.pdf>> [consulta: 27 de junio de 2003].

a ellas las guía el supuesto de que el “ser” cambia, según lo entendía Heráclito, es decir, que no es estático; y ello es lo que posibilita el avance del conocimiento, a través de la tarea investigativa.

La eficiencia hace aparecer a las universidades como empresas, y tienen fines muy distintos a ellas. Una buena gestión financiera, que nadie en su sano juicio puede no querer, no implica que todo el entramado de la Universidad, incluidos sus programas de estudio, deban guiarse por esta lógica.

Es importante tener en cuenta unas palabras de Miguel A. Santos Guerra, especialista en evaluación institucional y del aprendizaje, *mutatis mutandis*. Si la Universidad tiene la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consistirá en unas pruebas selectivas que permitan hacer clasificaciones. Si la finalidad de la tarea docente es meter en la cabeza algunas ideas y conceptos, la evaluación consistirá en examinar al estudiante para comprobar cuánto ha aprendido. Si la finalidad de la universidad es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber cómo ayudar a quienes más lo necesitan. Si la pretensión del educador es que el alumno aprenda a pensar y a convivir, la evaluación tratará de dar respuesta a estas inquietudes.¹⁶⁷

La Universidad es un ámbito independiente de crítica y de propuestas de soluciones alternativas; lo cual se logra con la producción de nuevos conocimientos. Para ello es indispensable el desarrollo del conocimiento establecido mediante la docencia y su superación mediante las nuevas fronteras que son abiertas por la investigación. En la medida en que sepamos respetar estos aspectos, podremos lograr la tan ansiada extensión con miras a un mejor país.

¹⁶⁷ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, *Evaluar es comprender*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1998, contratapa.