



ISBN: 978-607-02-7348-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Ángel Díaz-Barriga (2015)

“Impacto de las políticas de evaluación y calidad
en los proyectos curriculares”

en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*,

Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.),

IISUE-UNAM, México, pp. 139-164.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

IMPACTO DE LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y CALIDAD EN LOS PROYECTOS CURRICULARES

*Ángel Díaz-Barriga**

Los sistemas educativos, en particular en América Latina, han padecido en los últimos 20 años una serie de políticas que formalmente se ostentan como políticas de calidad, a partir de las cuales se han multiplicado diferentes programas y esquemas de evaluación en todos los niveles y campos del sistema educativo.

Bajo el eufemismo de construir una cultura de la evaluación, en donde se degrada el término cultura,¹ se han incrementado acciones que tienen esa intencionalidad, que en el fondo han quedado restringidas a la proliferación de indicadores cuantitativos, siendo los más evidentes los rangos en la educación superior, los puntajes obtenidos por los alumnos en la prueba PISA. Un mundo de indicadores atraviesa todo el sistema educativo, estableciendo una ecuación que al mismo tiempo que es simple, es errónea: “a mayor número de indicadores logrados, mejor calidad de la educación”. La sociedad, en particular los grupos que se han apropiado la tarea de dar seguimiento a estos indicadores (desempeño docente, resultados es-

* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

1 En la etapa social que nos precedió, el término cultura tenía dos connotaciones determinadas: desde el punto de vista antropológico se refería a valores constitutivos de una sociedad específica, en general antigua: la cultura de los pueblos mayas, de la época de los faraones, etc. La otra concepción guarda relación con el saber, entonces, se reconocía a una persona con amplios conocimientos como alguien culto. Hoy, el término se ha banalizado, los políticos hablan de cultura de la seguridad, de cultura de la evaluación e incluso en el caso mexicano aparece un comercial en los medios de comunicación que pregona la “cultura de la cerveza”. Esta banalización es un reflejo de su pérdida de sentido. Cuando los políticos o técnicos hablan de la cultura de la evaluación en estricto sentido no se sabe a qué se están refiriendo en educación.

tudiantiles en exámenes a gran escala nacionales e internacionales, calificación del sistema educativo, etc.) y las autoridades educativas han convertido los indicadores en un nuevo Frankenstein para la educación. Directivos de las instituciones educativas, profesores y alumnos trabajan focalmente en mostrar el cumplimiento de tales indicadores. Y aunque en un tiempo relativo éstos mejoren; es decir, se incrementen, el tema central es que no necesariamente reflejan una modificación importante del trabajo en la educación. Calidad se convierte en una expresión vacía que esconde varias deformaciones en la tarea educativa.

El tema calidad, como otros de los que se trasladan a la educación, tiene un origen en otros ámbitos, responde a otra intencionalidad. En cuanto al término calidad, su conformación se remonta a la determinación de valores de un producto. En este caso es relativamente sencillo distinguir indicadores: duración, presentación, eficiencia de acuerdo con la tarea que se espera que se desempeñe, costo, etc. Pero su traslado a la educación dificulta traducir esas mediciones cuantitativas a una construcción conceptual consistente en educación, por más que los especialistas hagan malabarismos conceptuales para significarlo. Hoy, el tema calidad guarda relación con el logro de indicadores formales y se ha sobredimensionado. Los indicadores permiten observar ciertos resultados en educación, pero dejan pendiente reconocer los procesos educativos.

El objeto de este capítulo es analizar cómo los diversos indicadores que se han formulado como resultados de acciones de evaluación están influyendo en la toma de decisiones de los proyectos curriculares, al grado de que en este momento existe un doble desplazamiento, por una parte de los especialistas curriculares, dado que las estrategias e instrumentos técnicos que poseían para realizar su trabajo son sustituidos por análisis de resultados a partir de los cuales se están tomando decisiones en los planes de estudio, mientras que, por otra parte, se abandona la conceptualización y práctica de la evaluación curricular, pues en los nuevos sistemas son los resultados de una prueba a gran escala y, en el caso de la educación superior, los criterios y las recomendaciones

que formulan los organismos que realizan tarea de acreditación,² quienes orientan en los hechos la toma de decisiones en el campo curricular, además las guías de los exámenes de egreso se están convirtiendo en los elementos que orientan de manera definitiva el diseño curricular. De forma coloquial hemos afirmado que el sistema educativo mexicano ya no necesita expertos curriculares, sino ingenieros en currículum que puedan armar las piezas de acuerdo con las demandas que se desprenden de los exámenes a gran escala, así como de los requerimientos para la acreditación. Poco importa en este sentido si existe un proyecto global para la educación básica en el país, o si las instituciones de educación superior, en particular las universidades, cuentan con un proyecto para atender las necesidades sociales y profesionales de la nación y, en especial, de la región donde se encuentran inscritas.

La evolución de los sistemas de educación en el nivel global, regional y local tiende a dividirse, sobre todo en algunos países, en dos etapas: la de su evolución según a los procesos académicos que privaron en cada país y, a partir de la globalización de la economía, y de una cierta forma del pensamiento social, desde la gestación e implantación de las políticas de calidad.

Si se revisan algunos aspectos de la literatura sobre la educación, se podría encontrar como punto causal de esta inflexión las diversas crisis económicas (en la mayoría de los países del tercer mundo), como los problemas económicos en las economías aparentemente más consistentes. En ambos casos, la educación empezó a ser considerada como una carga para el gasto social, se le atribuyeron a las deficiencias de la educación, los problemas económicos que se enfrentaban. El planteamiento y las acciones encaminadas para establecer la calidad de la educación como meta del trabajo educativo

2 Es importante tener presente que en el caso mexicano la acreditación de programas de formación profesional (licenciatura o de grado) se realiza por organismos reconocidos oficialmente, pero estos organismos no necesariamente cuentan con personal formado en evaluación (en realidad su capacitación la obtienen en un taller de 8 horas en promedio). La acreditación forma parte de una acción con reglas privadas; esto es, tiene un costo para la institución que en gastos directos (costo de la acreditación) e indirectos (viáticos, talleres, honorarios a los acreditadores) puede llegar hasta 750 000 pesos. Los organismos acreditadores establecen los criterios de lo que tomarán en cuenta para la acreditación.

tuvieron múltiples finalidades: exigir mayor eficacia o racionalidad en el uso de los recursos económicos dedicados a esta tarea, modificar la dinámica académica de las instituciones, profesores y estudiantes de suerte que estuvieran más atentos a mostrar resultados de la acción educativa; el establecimiento de indicadores y recientemente de estándares de desempeño ha venido a cubrir esta inquietud e indirectamente trabajar por una cierta homologación de los sistemas educativos en el mundo.

Múltiples actores empezaron a realizar señalamientos y a dirigir caminos de acción que permitieran encaminar los sistemas educativos hacia diversos programas de calidad. El concepto relativamente neutro, como el de evaluación, se ha ido abriendo espacio en estos últimos 20 años, al grado de que en la actualidad su empleo ya no causa incomodidad y alerta en los diversos actores de la educación. Baste con comparar este concepto con otros, como el de competencias, el cual tiende a generar en varios actores y especialistas educativos una cierta desconfianza, a reconocer su vinculación con el sector productivo. La calidad podríamos decir que ya ha pasado la prueba, ya se encuentra en el escenario de la educación, sin que necesariamente contenga en sí misma una conceptualización más sólida que la cercana al logro de indicadores.

La articulación calidad-evaluación en estos 20 años se ha ido afianzando. Para la evaluación, una disciplina conformada en el campo de las ciencias de la educación, esta vinculación le resultó con el tiempo desastrosa. En cuanto se fueron incrementando las acciones y programas de evaluación, hasta una especie de infinito, se fue desdibujando su necesidad de consolidación conceptual e incluso sus prácticas y acciones perdieron rigor académico. En el mundo académico de hoy, cualquier profesional puede ser entrenado en acciones de evaluación, basta con asistir a un taller para llenado de formatos de autoevaluación institucional, de complementación de fichas de observación institucional para la acreditación o de elaboración de reactivos para una prueba estandarizada. Cualquier actor sabe del tema por una especie de magia ambiental.

Los políticos no están exentos de esta situación. La evaluación de la educación se ha convertido en una de sus principales metas.

En estricto sentido no saben, ni conocen los fundamentos académicos de la evaluación, no saben lo que sus resultados significan, lo que permiten explicar, ni de los límites que tiene toda información de evaluación, pero se sienten muy cómodos implantando programas de evaluación, tomando sus resultados sin el mayor sentido ni rigor académico. Lo mismo le pasa a otros actores sociales, como los medios de comunicación, que hacen su negocio cuando tienen que dar a conocer resultados deficientes, sin tener la obligación de interpretarlos en sus posibilidades conceptuales, así como diversas organizaciones sociales que presionan al Estado para que se incrementen las acciones de evaluación, así como acciones en consecuencia de ellas.

La evaluación dejó de ser una disciplina académica que reclama su rigor, dejó de ser una actividad técnica que tiene necesidad de cubrir ciertos mínimos confiables para convertirse meramente en una acción de política de control social. Cuestionar la falta de rigor técnico de la mayor parte de los instrumentos de evaluación no es una cuestión secundaria, en el caso de un laboratorio clínico los diversos instrumentos que se emplean para efectuar las mediciones tienen que responder a determinadas especificaciones y tener una cuidadosa calibración, de otra forma su medición es errónea y no es confiable. En el caso de la evaluación, los diversos instrumentos que se emplean, sean exámenes (que en estricto sentido no son evaluación), hojas de cotejo o registro de datos, formatos de autoevaluación requieren cumplir con determinadas especificaciones, pero todo ello es dejado de lado. Se ha generalizado la práctica de establecer pequeños talleres para elaborar y trabajar con esos instrumentos técnicos, con lo que le restan un importante grado de confiabilidad al registro de los datos que se solicitan y a la construcción sólida de tales instrumentos. La evaluación no se hace ni desde una reflexión conceptual, ni desde un manejo riguroso de los instrumentos, los datos que se generan en estas circunstancias son poco confiables.

El establecimiento de diversos programas de evaluación³ como parte de estas políticas ha generado diversos impactos en el campo curricular, varios de ellos afectan la situación formal del currículum directamente, así como el espacio de la práctica curricular. Los programas de evaluación generan una tensión en este campo y establecen una dinámica de subordinación académica de los proyectos y procesos curriculares a los lineamientos que emanan de dichos programas. Más aún, podemos afirmar que en varias instituciones, tales lineamientos —y otros como los que emanan de los criterios del ISO 9000-2000— se han convertido en las instrucciones por seguir, con lo que marginan a un segundo plano o prácticamente desplazan la discusión curricular y didáctica en las instituciones educativas.

No perdamos de vista que un rasgo antropológico de la sociedad mexicana es asumir un comportamiento que va más allá de lo que demanda una norma, por lo menos en la vida formal. Así, cuando Banco Mundial o Fondo Monetario Internacional en los años de la crisis establecieron varias recomendaciones, nuestros economistas y responsables de la hacienda pública, no sólo cumplieron al pie de la letra tales recomendaciones, sino que profundizaron en dichas medidas para sanear la economía nacional. De igual manera, cuando en el mundo se generó un movimiento impulsado tanto por organismos internacionales como por un grupo de especialistas en educación, que se tradujo en múltiples recomendaciones para evaluar todas las partes del funcionamiento del sistema educativo, las autoridades educativas mexicanas, establecieron una serie de programas de evaluación y derivaron de ellos diversos criterios formales, que ya de por sí parecen excesivos, como los más de 3 000 indicadores de calidad institucional, entre los cuales se encuentran algunos como: porcentaje de satisfacción de los egresados o el exceso de exámenes a gran escala en la educación primaria.⁴ A ello hay que agregar que los responsables

3 Para ampliar esta información véanse dos trabajos previos: Ángel Díaz-Barriga (2009a y 2009b).

4 En la realidad mexicana, un alumno de sexto grado de primaria puede presentar en el transcurso del año escolar varios exámenes a gran escala, que tienen la misma finalidad: la prueba

de operar estos programas, como los organismos autorizados para realizar la acreditación de programas, tienden a excederse en la determinación o funcionamiento de tales criterios, sobre todo cuando demandan tiempos para realizar una reforma, orientaciones educativas que debe reflejar la reforma e incluso porcentaje de asignaturas que debe existir en determinadas líneas de formación curricular. Esto se acentúa más cuando en la dinámica institucional se trata de mostrar el cumplimiento de dichos indicadores, porque el asunto se lleva al mayor extremo posible. Así, las acciones que se derivan de la evaluación, lejos de fomentar directamente el mejoramiento de los procesos académicos, los vuelven más rígidos (véase el cuadro 1)

CUADRO 1. LO FORMAL DEFORMA (INTENCIONADAMENTE) LOS PROYECTOS DE CALIDAD

CASO 1. En una institución, antes de la implantación del ISO 9000-2000, cuando un foco fallaba en alguna parte de la instalación física, bastaba con hacer una llamada telefónica al responsable para obtener como respuesta: “tomo nota y en un momento se reemplaza el foco”. Después del establecimiento del ISO, al hacer la llamada telefónica se responde: “Por favor, pase a llenar el formato de reporte y a firmarlo para que podamos dar trámite a este problema”, en el mejor de los casos pueden plantear que “Llevarían el formato para que lo firme el que hace el reporte en su lugar de trabajo”. Obviamente, en este formato se encuentra reporte, hora del reporte, hora en que se resolvió el reporte, firma de satisfacción, observaciones, etc. Lo sencillo, lo volvieron complicado.

CASO 2. Para las instituciones de educación superior el gobierno federal mexicano estableció en el año 2001, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), un programa de asunción voluntaria por medio del cual las instituciones aceptan ser evaluadas por la autoridad edu-

nacional ENLACE que es censal, que la elabora el Ministerio de Educación; la prueba EXCALE, que es muestral, elaborada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa; la prueba IDANIS (para informar al secundario de cómo concluye su primaria); la prueba Estatal, para prepararlo para la nacional. Además, puede presentar alguna prueba internacional como la que construye el Laboratorio de Medicación de la Calidad de la Evaluación de UNESCO. Un supervisor señala que los docentes se pasan el curso escolar preparando a los alumnos para presentar pruebas.

cativa a cambio de recibir recursos financieros adicionales. El programa publica las bases de su convocatoria, construye sus términos, ajenos a la dinámica académica de las instituciones: Dependencias de Educación Superior, en vez de Facultades, Escuelas, Centros e Institutos; Cuerpos Académicos, en vez de las formas habituales de organización del trabajo académico como son Academias, Seminarios. También determina qué se debe informar: Diagnóstico, Plan de Desarrollo, Metas a corto y mediano plazo, etc., y precisa cuántas páginas debe contener cada sección del documento institucional que hay que entregar. La entrega física la recibe un funcionario que se limita a ver: sección 1, debe contener 30 páginas, si la institución elaboró 35, las últimas 5 las arranca y las coloca en una sección que inventa, que denomina anexos. Obviamente la lógica conceptual del documento se perdió.

CASO 3. El gobierno federal, a partir del año 2006, estableció un examen estandarizado en la educación básica, la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE). Este examen duplica otras pruebas estandarizadas nacionales que se aplican llevando a un alumno de sexto de primaria a presentar hasta cinco exámenes nacionales en el año escolar. Los resultados permiten que la prensa presente las escuelas de más alto puntaje y las que tienen puntaje más deficiente. Los supervisores y directores presionan a los docentes para incrementar el puntaje de sus alumnos, la autoridad educativa reparte cuadernillos con preguntas similares a las del examen, elaboradas con un descuido tan grande que algunas son absurdas: ¿Cuántos distractores debe tener una pregunta de una prueba objetiva?, otras generan confusión, las que manejan con el número 0 y 1, cantidades de unidad, decenas, centenas, unidades de millar, etc., y otras que no tienen respuesta correcta. La prueba busca mejorar la calidad de la educación, pero los docentes, ante la presión de incrementar el puntaje, piden a los alumnos que adquieran el cuadernillo y dedican horas de trabajo en clase para entrenar a los niños en responder este tipo de instrumentos.

Fuente: elaborado por el autor.

Dos programas afectan de manera particular las tareas que se realizan en torno a los proyectos curriculares: la acreditación de programas y el examen de egreso de la licenciatura, este último

todavía optativo, cumple con múltiples funciones institucionales, para los egresados en algunas instituciones se ha convertido en un medio para la obtención del título profesional en lugar del trabajo escrito de una tesis, mientras que para las instituciones constituye un elemento por considerar en la asignación de recursos adicionales cuando asumen participar en procesos de evaluación, que si bien son voluntarios, la oferta monetaria que subyace en el resultado de la evaluación obliga a participar en ellos. La relación entre evaluación y dinero ha sido un elemento clave en la instauración de estos programas en el país.

A ello hay que agregar que en este momento socialmente se le atribuye a la evaluación una connotación valorativa neutra y positiva. Podemos afirmar que el término forma parte de un imaginario social asociado con valores como bueno, importante, necesario para mejorar el sistema. Máxime cuando se acude a su sentido semántico: asignar valor, cuestión que olvida uno de los sentidos genealógicos más relevantes del término: control. Evaluación fue construido por Fayol como una de las etapas de la administración, la de control. Controlar significa en expresión del autor verificar que todo ocurra como ha sido concebido y corregir lo que sea necesario (De Alba, Díaz-Barriga, Viesca, 1984).⁵ Esto explicaría parcialmente una de las razones por las cuales el término en este momento resulta muy importante para una diversa cantidad de actores sociales. Ante esta situación resulta conveniente explorar algunos efectos que la evaluación como acreditación en su dimensión institucional y de programas (El-Kalwas, 2001), así como los que tienen su origen en los exámenes estandarizados de egreso profesional.

Los sistemas de acreditación

El establecimiento de sistemas de acreditación de programas es una práctica centenaria de las universidades estadounidenses que en el

5 Es desde el trabajo que publicamos en ese año, donde desarrollamos con mayor puntualización cómo el término evaluación genealógicamente está vinculado con prácticas de control.

marco de las políticas de globalización se ha internacionalizado en estos últimos 20 años. Por esta razón en la mayoría de los países son prácticas que tienen menos de 20 años.

En el caso mexicano, la acreditación institucional propiamente no existe; sin embargo, el gobierno federal ofrece recursos económicos extra a aquellas instituciones de educación superior que voluntariamente se sometan a un ejercicio de evaluación externa. Este ejercicio se realiza mediante un programa diseñado por el Ministerio de Educación, denominado Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, establecido en el año 2001, aunque tuvo algún antecedente en la última década del siglo xx. La clave del programa ha sido ofrecer un financiamiento extraordinario, que se entrega para ser ejercido en determinados proyectos, a aquellos que son consecuencia de una evaluación favorable, previa evaluación global de la institución que lo solicita.

Sin lugar a dudas, el programa ha permitido que las instituciones y los académicos reciban un flujo económico que de otra forma no tendrían. Dinero que ha permitido ampliar infraestructura, mejorar instalaciones: laboratorios, bibliotecas, áreas de cómputo, así como contar con recursos económicos para realizar proyectos de investigación y proyectos tecnológicos. Desde este punto de vista, el programa ha sido eficaz y está permitiendo un importante impulso institucional.

Sin embargo, para poder participar en el programa, el Ministerio ha creado una especie de tipo ideal de institución, una universidad cercana a lo que Clark (1997) define como universidad de investigación, para lo cual se han inducido prácticas que van más allá del sentido de la evaluación. Al modelizar (Díaz-Barriga, 2008) la universidad y las instituciones de educación superior, éstas son evaluadas con referencia a este espejo que juega como una especie universal. Reciben más dinero las instituciones que se aproximan a dicho ideal, lo que en los hechos ha significado que aquellas que tienen mayor grado de desarrollo académico, que en general son las que se encuentran en mejores contextos económicos y socioculturales, son las instituciones que reciben más recursos económicos, con lo cual la brecha académica entre unas y otras se hace cada vez más amplia.

La modelización de las instituciones de educación superior se realiza mediante el establecimiento de un significativo número de indicadores. Éstos son de todo tipo, derivados de un modelo de planeación estratégica aplicado a la educación, en el que lo primero que se establece son las ideas de misión, visión y objetivos, se plantea que las instituciones deben contar con un plan de desarrollo a corto y mediano plazo. Para poder construir este plan de desarrollo, se dejan de lado los programas de trabajo que cada rector postula cuando es candidato a dicho puesto —elemento por el cual es elegido— para reorientarse hacia aquellos indicadores que son tomados en cuenta en la evaluación institucional, ya que de ellos depende en gran medida que se puedan obtener recursos económicos.

Estos indicadores tienden a homogeneizar lo que acontece en la vida institucional. De suerte que incluso se ha creado un *Glosario de términos PIFI*⁶ para que toda la información que se vierta se realice en los mismos términos. De esta manera se violenta y trastoca la dinámica y funcionamiento institucional. Aunque la estructura de las universidades responde a una organización específica: Facultades y Escuelas; o bien Divisiones y Departamentos; o en su caso Institutos y Centros, el PIFI plantea que se debe informar por Dependencias de Educación Superior, éstas pueden agrupar a varias facultades o varios centros, lo cual diluye la responsabilidad de las instituciones que en el papel parecen como una y en la realidad operan como dos o tres con cuerpos directivos independientes cada una y con órganos de gobierno específicos de acuerdo con su legislación. Aunque el trabajo académico se realiza por medio de academias o seminarios, como formas de agrupación de los profesores de una institución, el programa solicita que se informe de los Cuerpos Académicos que contiene. En ellos se valoran las tareas de investigación, docencia, tutoría y actividades académico-

6 El *Glosario de términos* es un intento de los físicos por lograr una total exactitud en los términos que emplean las instituciones de educación superior para comunicar sus proyectos, programas, organización y resultados. No se puede dar cuenta de todos los neologismos creados en el programa: capacidad y competitividad académica, nivel de habilitación de la planta académica, entre otros. Se puede consultar en <<http://pifi.sep.gob.mx/>>, página donde se encuentran criterios, reglas de operación, formatos, etcétera.

administrativas que realizan. Son estas unidades las susceptibles de presentar proyectos de investigación, y en caso de una evaluación institucional favorable, recibir recursos. La estructura de funcionamiento de tales cuerpos es pensada desde el laboratorio de ciencias, donde hay un investigador titular en torno al cual se encuentran investigadores asociados, estudiantes de posgrado y de grado, un laboratorio que contiene una infraestructura específica que permite realizar investigaciones vinculadas con temas específicos. En ciencias sociales esta realidad no existe, los grupos de investigación son los que tienen otras formas de integrarse y su movilidad académica es diferente. El cuerpo académico es calificado como consolidado (si está integrado sólo por académicos que tienen doctorado, tienen varias publicaciones y participan en investigaciones con otros cuerpos académicos de otras instituciones), en consolidación (si en su integración hay doctores y maestros, y empiezan a realizar actividades de investigación) y en formación (si apenas están iniciando su trabajo académico). Este juicio lo realiza la autoridad federal. En el fondo, el programa desplaza varios elementos de la autonomía universitaria, pues desconoce en los hechos a los órganos de gobierno establecidos, la estructura institucional y desde la autoridad federal se determina cuál es la evaluación que tiene una institución, lo que trae como consecuencia la entrega de recursos económicos que deben ser ejercidos como la autoridad federal lo ha determinado y en los plazos establecidos por ella.

Esto tiene un funcionamiento diferente en el ámbito de las ciencias y en las ciencias sociales, el esquema se acopla con relativa facilidad a las primeras, mientras que en las segundas se viven presiones de juntar trabajos de investigación de académicos que nunca han trabajado entre sí. Hacer publicaciones apresuradas para justificar un recurso económico en el tiempo establecido, sin cuidar los procesos de arbitraje del trabajo que se edita, ni su calidad editorial.

Pero el asunto más delicado de esta perspectiva es que las universidades han dejado de analizar cuál es su sentido en la sociedad actual. Un rasgo característico de las universidades es concebir cuál es su papel en la sociedad en la que se encuentran inscritas, éste es un rasgo que se acentuó en la Universidad Latinoamericana des-

pués del movimiento de Córdoba. Hoy, las universidades analizan cuántos indicadores cumplen, cómo incrementar el número de indicadores para obtener una mejor calificación, pero dejan de lado su compromiso social, abandonan la discusión sobre cuál es el proyecto universitario que requiere el desarrollo del país en el contexto actual, cuál es la función civilizadora, en los términos que expresa Freitag (2004), qué debe cumplir la universidad en un momento de una crisis social tan acentuada como la que experimenta la sociedad mexicana en este momento.

Evaluación institucional y políticas curriculares parecen ser dos temas que no necesariamente se vinculan, más aún pareciera que las bondades que se asignan a la evaluación institucional tendrían efectos benéficos para el currículum. En realidad hemos intentado mostrar cómo desde la perspectiva de modelizar la organización, funcionamiento y desde perspectivas de trabajo de las instituciones de educación superior, al dar prioridad al cumplimiento de indicadores, la forma reemplaza el fondo. De esta manera, los planes de estudio y la dinámica institucional se vuelcan masivamente hacia el cumplimiento de tales elementos formales. Algunos ejemplos pueden clarificar esta situación. A todas las instituciones se les pide que establezcan su modelo educativo, no hay que olvidar que el término proviene de la física, pues en estricto sentido, las instituciones educativas construyen un proyecto educativo, que es una cuestión diferente. La construcción de ese modelo educativo, en general, es algo ajeno a la comunidad e incluso ajeno al debate pedagógico. En el mismo modelo se tiene que dar cuenta de un componente de innovación institucional. La investigación educativa muestra que toda innovación necesita de un lapso de sedimentación para poder impactar el funcionamiento de la institución, para poder llegar al salón de clases.

El modelo educativo se construye con referencia a múltiples autores que permitan dar la impresión de que se trata de una institución de vanguardia; en realidad, la articulación entre ese modelo y la historia institucional, que marca a todas las instituciones, es inexistente, lo mismo que la articulación entre modelo y contexto social. Lo importante es dar cuenta de que se está en la frontera de temas educativos,

universitarios, curriculares y de aprendizaje. El modelo está lleno de declaraciones: centrado en el aprendizaje, con enfoque humanista, de vinculación social. Declaraciones que en el mejor de los casos tratan de aterrizar en el señalamiento de directrices para un modelo curricular, son los más mencionados: currículum flexible, currículum por competencias, currículum de vinculación social y currículum correlacionado.

Estas enunciaciones curriculares se realizan en un plano tan genérico que corresponderá a los grupos responsables de orientar el diseño de planes de estudio dar forma y contenido a cada una de estas propuestas. Como no existen múltiples estrategias de diseño curricular y, ante la premura, de renovar todos los planes de estudio en un periodo muy corto, los especialistas curriculares recurren a estrategias ya establecidas. Ello ha ocasionado, por ejemplo, que bajo la propuesta de elaboración de planes de estudio por competencias, en realidad se elaboren planes siguiendo los presupuestos más rígidos de la teoría de objetivos de aprendizaje de los años setenta. Incluso, los manuales institucionales para elaborar planes de estudios establecen una lista de verbos derivada de la vieja taxonomía de Benjamin Bloom, así como una estrategia para la construcción de competencias en donde piden que se siga la secuencia de establecer un verbo, un desempeño y una condición de desempeño que la acompañe (Bellocchio, 2008).

Cuando se estudia la innovación curricular como una propuesta que afecta el trabajo de profesores y de estudiantes, se encuentra que ésta no necesariamente influye en el trabajo del aula, incluso la perspectiva de innovación es muy diferente entre distintas facultades y entre diferentes materias.

Podemos reconocer que la evaluación institucional ha impactado estructuralmente el currículum formal, pero no necesariamente ha modificado las prácticas en el aula, ha mejorado indicadores de desempeño: tiempo de egreso, grado académico de la planta docente, incremento de publicaciones, no todas arbitradas, renovación de planes de estudios en tiempos cortos, mejora de la infraestructura institucional, pero no necesariamente ha logrado que el trabajo didáctico en los salones de clases sea mejor o logre aprendizajes más significativos.

La evaluación institucional ha avanzado en México a grandes pasos; la calidad de la educación se expresa en una multitud de indicadores. Todo ello ha influido en la vida académica, pues la obsesión por los indicadores es el eje del trabajo institucional. La evaluación ha pervertido su función; no permite comprender el funcionamiento de la institución, no es un instrumento de retroalimentación. La evaluación se ha convertido en el modelo de acoplamiento de la vida institucional, sus efectos sobre el currículum se podrán observar con mayor claridad en la acreditación de programas.

La acreditación de programas y su impacto curricular

La acreditación de programas, al igual que la evaluación institucional, es una práctica también reciente en nuestro medio. Los organismos acreditadores en estricto sentido empezaron a funcionar en la primera década del siglo XXI, a excepción de la evaluación del posgrado, que inició a principios de los años noventa, y la acreditación en algunos programas como ingeniería y medicina, cuyos primeros intentos se encuentran a mediados de la década de los noventa.

Para el caso mexicano, la acreditación de los programas de formación profesional opera bajo reglas de mercado, mientras que la del posgrado la realiza el gobierno, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). En ambos casos, el impacto en el currículum es directo y opera fundamentalmente en el plano formal.

El Conacyt ha establecido un reconocimiento a los posgrados de calidad a través de incorporarlos a un Padrón de Posgrados, que ha tenido distintos nombres en estos 20 años, pero que opera con reglas bastante similares en su desarrollo y que en realidad constituye un programa de acreditación (Ibarra, 1993). Recientemente ha incorporado a sus mecanismos de evaluación aquellos que emanan de la política nacional, como ponderar los cuerpos académicos con los que cuenta un posgrado; además de la elaboración de un complicado informe denominado de autoevaluación, que obviamente está lleno de indicadores sobre distintos rubros: planta académica, eficiencia terminal, movilidad académica. Entre los indicadores de

planta académica se encuentra la productividad medida en participación con grupos de investigación de otros programas, a través de la estructura formal de vínculos de cuerpos académicos, las publicaciones arbitradas y los reconocimientos que tengan, en particular, el que formen parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que el mismo Consejo administra. Se busca que en las publicaciones participen los alumnos de posgrado, idea que se retoma de la práctica de las comunidades de ciencias básicas, en las que un artículo tiene siete u ocho autores, cuando en nuestras disciplinas la práctica académica es otra; por otra parte, esta demanda contradice la propuesta de valoración del Sistema Nacional de Investigadores que en las áreas sociales y humanísticas da más relevancia al trabajo de largo plazo, a la consistencia de una línea de investigación y a la producción autónoma. El número de graduados por profesor es un elemento que forma parte de la valoración.

En cuanto a los estudiantes se plantea que se deben graduar en los tiempos establecidos en el programa, cuestión que ha llevado a que se apesure la conclusión de una tesis, sobre todo de doctorado, a la que si se le hubiese concedido un año más de desarrollo podría haber alcanzado una profundidad mucho mayor. Lo importante es graduar a los alumnos, aun con cierto detrimento de la calidad de sus investigaciones. De hecho, se llega a plantear que se trata de que los estudiantes muestren que han desarrollado capacidad para investigar, no de que logren una investigación original.

También se ponderan los sistemas de gestión del programa, en particular los mecanismos de ingreso. En los hechos se promueve que los programas apliquen el Examen de Ingreso (EXANI III) que ha elaborado el Centro Nacional de Evaluación Educativa (Ceneval), una asociación civil, creada por el propio gobierno, que a la larga ha obtenido ingresos económicos mucho más altos que los pronosticados en su creación.⁷ Cualquier otra forma de evaluación para el

7 Cuando se creó el Ceneval, en 1993, en el marco de las políticas neoliberales más acentuadas, se buscaba que dicho centro, que en realidad se dedica a elaborar y aplicar exámenes a gran escala, fuera una institución autosuficiente. En 2003 publicó en su página web que sus ingresos por venta de exámenes llegaban a 230 millones de pesos, ante lo escandaloso de la cifra decidió no seguir publicando esta cifra, pero si tomamos en cuenta que en 2011, aplicó

ingreso demanda de un proceso muy complicado de justificación de sus razones. Un elemento que se valora asociado con esta cuestión es el plan de estudios, su estructura, metas, orientación y temporalidad en la que fue renovado. Por supuesto, los otros elementos de la acreditación están presentes, tales como infraestructura con que cuenta, biblioteca, servicios de cómputo y laboratorios, en su caso.

El resultado de esta acreditación coloca al programa en una calificación de internacional, consolidado y en desarrollo. Lo que significa, además de su prestigio académico, que en estos tres casos el Consejo está en condiciones de otorgar una beca a los estudiantes para que puedan dedicarse a realizar sus estudios de tiempo completo.

Esta acreditación es realizada con recursos del propio Consejo y las instituciones sólo dedican a ella el tiempo que tardan en llenar los formatos (una actividad que puede llevar más de tres meses) con todos los indicadores que deben ser mostrados y con los medios de verificación del cumplimiento de cada uno de ellos.

Por su parte, la acreditación de programas de licenciatura ha seguido una ruta más mercantil. La autoridad educativa se limita a autorizar el funcionamiento de agencias de acreditación, las cuales establecen los honorarios que deben pagar las instituciones para poder acceder a sus servicios. A principios de los años noventa se realizó una evaluación más con carácter de retroalimentación; esto es, los pares académicos realizaban una actividad de evaluación y al término de ella emitían una serie de recomendaciones. Ya en la primer década del siglo XXI, esta tarea se transformó en una preacreditación, con lo que obligaban a estos organismos a conceder un nivel como resultado de su trabajo: nivel I, II y III, lo que significaba que aquellos programas que contaban con nivel I podían solicitar ser acreditados, mientras que los calificados con nivel III, en los hechos se recomendaba su cancelación.

Al establecer la acreditación de programas como una práctica mercantil, los organismos acreditadores empezaron a trabajar más en función de un mercado que en función de la necesidad de cuidar

1 600 000 exámenes, sus ingresos se podrían calcular en ese año de manera conservadora en al menos 400 millones de pesos, cifra que ya refleja una importante ganancia económica.

la mejora de sus programas. Se generó un proceso de cierta autarquía, en la cual cada organismo establece los criterios con los que va a funcionar y valorar cada programa, así como los honorarios que habría que cubrir por la realización de esta tarea.

El problema no se encuentra en la estructura formal del procedimiento: un ejercicio de autoevaluación, una evaluación externa y la emisión de un juicio, pues formalmente estas etapas se cumplen, aunque con ciertas diferencias y deficiencias. El llamado ejercicio de autoevaluación en realidad se reduce al llenado de un complejo formato. La base de todos estos formatos se encuentra en los indicadores que ha formulado el PIFI, cuya única posibilidad de integrarse es designar a un grupo de académicos que se aboque a realizar esta tarea. No se realiza un ejercicio de autoevaluación institucional, sino se llena un informe que contiene la información solicitada, más el cúmulo de evidencias que la justifican. A diferencia de lo que acontece en el país de origen (El-Kalwas, 2001), se cometen dos fallas en principio: la primera guarda relación con la fundamentación de los criterios de evaluación que asumen, mientras que la segunda con el grado de profesionalización de los evaluadores.

En el primer caso, los organismos acreditadores no asumen la obligación que tienen para justificar los criterios con los que operan; como hemos expresado, un importante número de sus indicadores los toman de los programas federales, con lo cual restan autonomía académica a las instituciones. Esto afecta, de manera particular, el análisis de los planes de estudios, pues entre sus criterios se encuentran diferentes prescripciones que los perjudican: si contienen un estudio del contexto, si hacen seguimiento de egresados, si hay coherencia entre los objetivos que establecen, incluso en el plano de los contenidos en una época llegaban a prescripciones muy puntuales al demandar determinado porcentaje de asignaturas de un área establecida de conocimiento. En la actualidad han disminuido la pretensión, pero sí establecen porcentajes de asignaturas optativas o de contenidos prácticos en el plan de estudios. Esto va orillando a las instituciones a analizar los criterios que se formulan para acreditar, con la finalidad de integrarlos a sus planes de estudios. La discusión

sobre los proyectos curriculares o el sentido de una reforma curricular se anula o por lo menos se ve tensada, cuando por una parte el Modelo Educativo de la institución establece que el currículum requiere contener determinadas características, lo que se acentúa en el momento en que además debe cumplir con particulares criterios (véase el cuadro 2).

Un efecto de esta situación es que la evaluación curricular, tarea que contiene mucho más un sentido pedagógico y de retroalimentación, ha sido desplazada. La acreditación de programas,

CUADRO 2.

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN AGRÍCOLA

I. CONGRUENCIA DEL PLAN DE ESTUDIOS CON:

- a) la misión y visión del progranata
- b) el modelo educativo
- c) los objetivos y metas del plan de estudios
- d) el perfil de egreso
- e) el perfil de ingreso
- f) congruencia interna
- g) congruencia externa

II. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Adecuación con respecto a:

- a) los objetivos específicos y programa de cada asignatura;
- b) el carácter de las asignaturas: obligatoria y mínimo de 20 por ciento de optativas (flexibilidad para la elegibilidad de contenidos);
- c) la relación de las asignaturas con el tipo de organización (tronco común, departamental, módulos, periodos...);
- d) los contenidos temáticos de cada asignatura;
- e) la proporción y distribución de las horas escolarizadas y horas de estudio;
- f) la proporción y distribución de las actividades de la enseñanza teórica deberá tener y al menos 40 por ciento de contenido práctico;
- g) la ponderación de los créditos/horas asignadas a cada asignatura;
- h) la seriación de las asignaturas con respeto a:
 - i) la articulación horizontal (diacrónica),
 - ii) la articulación verbal (sincrónica),
 - iii) la integración matricial de las asignaturas,
 - iv) La flexibilidad que permita distintas alternativas de contenidos curriculares que complementan la formación integral de los estudiantes.
 - v) Debe tener un balance en sus contenidos, de tal forma que incluya diversas áreas del conocimientos y en el conjunto contribuyan al desarrollo de competencias.

- i) El programa no debe incluir asignaturas o contenidos con temáticas o niveles que sean repetición de los contenidos del bachillerato.
- j) Para la enseñanza práctica, el programa debe considerar diversas modalidades, organizadas, amplias y sistemáticas, procurando la gradualidad en el acercamiento al objeto de aprendizaje y la necesaria diversificación de experiencias, de acuerdo con el perfil del futuro graduado.
- k) Incluir la participación directa y permanente del sector productivo, a través de estancias o prácticas profesionales con una duración mínima de 480 horas o bien 12 semanas y realizarse en las últimas etapas de la formación y servir como base de titulación.

Fuente: Sistema Mexicano de Acreditación para la Educación Agrícola Superior. Comité Mexicano de la Acreditación Agronómica, abril 2013.

como una actividad prácticamente instrumental, es la que ocupa su lugar en este momento. Por otra parte, el llamado formato de autoevaluación, carece de cualquier sentido de retroalimentación en la institución, pues en los hechos sólo es conocido por los que lo elaboraron y por los evaluadores; esto es, se trata de una autoevaluación ignorada por la comunidad a la que dice evaluar. A esta limitación hay que añadir que, dada la falta de formación profesional de los evaluadores en el terreno de la evaluación, los formatos en los que registran sus resultados se convierten en estricto sentido en una lista de verificación, para que puedan ser completados por cualquier persona con una formación mínima.

Ésta es la segunda gran diferencia que existe con los sistemas de acreditación que se generaron en Estados Unidos, pues en ellos se sostiene la necesidad de profesionalizar la evaluación (El-Kawas, 2001), lo que tiene un doble significado: por una parte, se requiere reconocer las diferentes tendencias y escuelas que subyacen en el terreno de la evaluación; por la otra, implica aceptar que quienes realizan la tarea de evaluación tengan una formación específica para poderla realizar.

Ambos elementos no se cumplen en la realidad de la acreditación mexicana. La acreditación se ha convertido en una práctica empírica que carece de sustento en alguna de las tendencias o escuelas de evaluación que existen en este momento. Cuando mucho, los llamados marcos teóricos de los organismos evaluadores se limitan a hacer referencia a los países donde se realiza la acreditación de programas, la fecha en que se inició esta tarea y el nombre

de los organismos acreditadores. No hay un debate nacional, ni entre los organismos acreditadores, ni promovido por la autoridad educativa sobre las estrategias y alternativas que existen en la realización de esta tarea. Los instrumentos para realizar la evaluación se construyen de manera empírica y tienen un valor por sí mismos que nadie cuestiona.

Aunada a esta deficiencia, se encuentra una mayor: no hay una profesionalización entre quienes realizan la labor de una evaluación externa. En el mejor de los casos se supone que, como son profesores que han hecho evaluaciones del aprendizaje de sus alumnos, saben a qué se refiere cuando se habla de evaluación. De esta manera, se solicita a las facultades que designen un profesor que se pueda estimar que trabaja bien su materia, se le ofrece un pequeño taller de 4 a 8 horas, y con ello queda preparado para ser considerado evaluador.

Para facilitar su tarea se construyen instrumentos que sean de fácil llenado, prácticamente listas de verificación, donde si afirma si un indicador se cumple, se cumple con ciertas deficiencias o no se cumple. Al final le solicitan que manifieste el porcentaje de cumplimiento que observa de cada grupo de indicadores y, cuando más, que emita una pequeña opinión. De esta manera, la evaluación para la acreditación en México no cumple con el requisito de profesionalización que demanda esta tarea.

Lo delicado del asunto, para el caso curricular, es que cada evaluador reconstruye como imaginario de un buen plan de estudios, las mejores experiencias de su institución de origen. Y en lugar de tratar de comprender las razones por las cuales una institución tiene determinadas características buscan analizar hasta dónde hay una adecuación entre su imaginario con el plan de estudios objeto de evaluación. Por otra parte, los indicadores de evaluación se convierten en orientaciones curriculares, las recomendaciones que los evaluadores realizan, sea que el programa esté acreditado o no, quedan marcadas para ser retomadas en una siguiente reforma curricular.

Algo que se puede observar en la experiencia mexicana de acreditación, además de sus altos costos y del empirismo que la caracteriza, es que avanza buscando homologar el funcionamiento de las

instituciones y de los planes de estudios. Mientras en Europa el movimiento de evaluación ha buscado que cada institución tenga desarrollos particulares, en el caso mexicano la evaluación apunta hacia la homologación. En planes de estudio altamente formalizados (medicina, derecho, ingeniería), esto no representa un grave problema, mientras que en plan de estudios de profesiones caracterizadas por grandes escuelas de pensamiento (filosofía, psicología, sociología, educación), esto funciona como una camisa de fuerza que impide el desarrollo de esos campos de conocimiento.

Los exámenes de egreso de formación profesional

Un último factor que analizaremos en esta relación tensional entre currículum y evaluación es la conformación de un sistema nacional de exámenes de egreso. Esta práctica en México también es reciente, pues la formación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, Asociación Civil, data de 1993. Ya hemos enunciado que su funcionamiento se realiza en las reglas del mercado estableciendo una cuota económica por todos los servicios que presta, cuota que recae sobre los usuarios, en el caso del sistema educativo, prácticamente sobre las familias de los estudiantes.

Aunque la denominación del Centro tiene el término evaluación, en realidad se ha convertido en una institución que elabora, aplica y entrega informes restringidos de exámenes a gran escala. La cantidad de exámenes que aplica se ha incrementado en estos 20 años. Exámenes de ingreso a bachillerato, educación superior y posgrado, exámenes de medio tramo de estudios en algunos de estos niveles, exámenes de egreso de formación profesional (licenciatura), aunque ya también lo aplica al concluir el ciclo de educación secundaria. También elabora exámenes para quienes quieren acreditar un tramo de un plan de estudios (bachillerato) sin haberlo cursado e incluso otorgar el título profesional (en profesiones de baja estructura) como el caso de educación.

Para la construcción de las pruebas a gran escala, inicialmente se apoyó en la teoría clásica del test y posteriormente ha evolucionado

nado hacia incorporar la teoría de Rachs. Si bien desde el punto de vista de la teoría del test se puede afirmar que la construcción e interpretación de éstos es correcta, no necesariamente lo es cuando uno aplica una visión de cuál es la teoría del contenido y la teoría del aprendizaje que subyace en la construcción de tales preguntas.⁸

En el caso de la construcción de preguntas de las pruebas a gran escala esta tarea no se realiza. El Ceneval conforma lo que denomina un consejo técnico por cada examen de egreso que está integrado por algunos profesores que son designados por las autoridades de su facultad para participar en él. Aunque hay una recomendación de que esta designación recaiga en docentes que tengan determinado prestigio profesional, esto no necesariamente se puede cumplir, pues los docentes con más prestigio, en general, tienen una mayor carga de trabajo académico. Ese consejo técnico, que no representa ni a todas las instituciones, ni necesariamente todas las tendencias o escuelas de conocimiento que existen en una disciplina, es el responsable de elaborar una guía para la construcción de la prueba. No se elabora una tabla de especificaciones, tampoco se realiza un análisis de diversos planes de estudio. Más bien este consejo técnico se constituye en un equipo de expertos que deciden las líneas y áreas de formación que debe tener un plan de estudios, los principales temas que lo deben integrar y la bibliografía que debe ser considerada. En los hechos, formulan un plan de estudios indicativo, que nace de su experiencia y de su perspectiva institucional, y que funge como una especie de tabla de especificaciones para el diseño del instrumento.

El Centro invita a profesores que tengan dos años de experiencia docente a registrarse en su página y a asistir a un taller de 20 horas sobre elaboración de reactivos para pruebas a gran escala. Los profesores aceptados se reúnen a elaborar reactivos en función

8 Analizamos la construcción de la prueba PISA, y encontramos que se trataba de un examen que se podría considerar de tercera generación, dado que se apoya en la teoría de la respuesta al ítem. Refleja una teoría del contenido y una teoría del aprendizaje, que se encuentra en el marco teórico que a su vez se encuentra en la primera parte de la publicación de resultados (Díaz-Barriga, 2006).

de esos contenidos establecidos. Esos reactivos son pasados por una valoración de expertos y posteriormente son piloteados, escondidos en algunos exámenes que se aplican.

De esta manera se obtiene un examen de egreso de licenciatura. La presentación del examen en este momento es voluntaria; sin embargo, reporta dos ventajas indirectas: la primera es que en algunas facultades, aquellos alumnos que obtienen determinado puntaje en él pueden obtener por este medio el título profesional, lo que evita que elaboren una tesis de grado; mientras que la segunda tiene una dimensión institucional, pues si los alumnos obtienen un resultado sobresaliente en este examen, ello cuenta en los mecanismos de evaluación institucionales que tiene el PIFI y, por lo tanto, favorece la obtención de recursos económicos para la institución.

Para el caso del currículum esta forma de elaborar los exámenes de egreso tiene una importante afectación, pues ese currículum ideal que se traduce en contenidos y bibliografía, y que se expresa en una guía para preparar el examen, al mismo tiempo se convierte en un referente para un proceso de reforma curricular. Las facultades se esfuerzan por lograr que sus egresados obtengan buen puntaje en estos exámenes, ofrecen el atractivo de la titulación por este medio y a cambio de ello tienen una mejor calificación para su obtención de recursos económicos.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este capítulo hemos analizado cómo en el marco de las políticas de calidad se ha instaurado un sistema de evaluación que no necesariamente contribuye a mejorar la educación, pero que tiene un significativo efecto en impulsar una uniformidad en el sistema educativo. La modelización de las instituciones de educación que se impulsa en los programas de evaluación institucional, se manifiesta con claridad en los sistemas de acreditación y en los exámenes de egreso.

Así, la construcción del currículum en México dejó de ser un espacio de análisis de un proyecto institucional, de un análisis de algunos elementos del contexto en el que se encuentran las instituciones públicas con la finalidad de generar algunos elementos que contri-

buyan a su solución. Se perdió la dinámica que el campo curricular había tenido en las instituciones de educación superior mexicanas, pues gran parte de la producción intelectual, de la producción de conceptos curriculares estuvo íntimamente articulada con la experiencia de elaborar planes de estudios para condiciones y situaciones específicas.

En la actualidad, por el contrario, se avanza hacia una ruta que busca homogeneizar. Cuando se trabaja una reforma curricular se tienen presentes los indicadores de evaluación institucional, los criterios y las recomendaciones que hacen los organismos acreditadores, las guías de evaluación que elabora el Ceneval para presentar el examen de egreso. Esto es, la reforma curricular en la educación mexicana actualmente es un proceso de adecuación de indicadores, contenidos y recomendaciones. Por esta razón afirmamos al principio del artículo que hoy no se discute cuál es el proyecto o el sentido institucional de la educación superior, no se analiza cuál es la responsabilidad social de tales instituciones.

Quizá ésta sea una de las razones de cierto empobrecimiento del debate curricular en este momento.

REFERENCIAS

- Bellochio, Mabel (2008), *Curso taller currículum basado en competencias*, Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California.
- Clark, Burton (1997), *Las universidades modernas. Espacios de docencia e investigación*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- De Alba, Alicia, Ángel Díaz-Barriga y Martha Viesca, “Evaluación análisis de una noción”, *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, México, pp. 175-204.
- Díaz-Barriga, Ángel (2009b), “La era de la evaluación en la educación mexicana. La gestación de un sistema burocrático de control bajo la bandera de la calidad”, en Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa/Cámara de Diputados, pp. 31-76.

- _____ (2009a), “A avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica”, *Sisifo, Revista de Ciências da Educação*, núm. 9, mayo-agosto, en <isifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista 9 PT d2.pdf>, consultado el 25 de mayo de 2012.
- _____ (2008), “El programa integral de fortalecimiento institucional”, en *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM/Plaza y Valdés/ANUIES, pp. 39-129.
- _____ (2006), “Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 583-615.
- El-Kalwas, Elaine (2001), *Accreditation in USA: Origins, Developments and Future Prospects*, París, UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Freitag, Michel (2004), *El naufragio de la universidad*, Barcelona, Pomares.
- Ibarra, Eduardo (1993), “El nuevo Conacyt y la evaluación (rasgos de la política de ciencia y tecnología 1988-1992)”, en *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 348-392.

Documentos

- Sistema Mexicano de Acreditación para la Educación Agrícola Superior. Comité Mexicano de la Acreditación Agronómica, abril de 2013. Subsecretaría de Educación Superior, “Glosario PIFI”, en <<http://pifi.sep.gob.mx/>>.