

41061



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS ARAGÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

LA EVALUACION INSTITUCIONAL DE LA EDUCACION  
SUPERIOR EN MEXICO: UN NUEVO MECANISMO DE  
CORRESPONSABILIDAD ESTADO-SOCIEDAD; EL  
CASO DE LA ARQUITECTURA

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

**P R E S E N T A:**  
HECTOR GARCIA ESCORZA

SAN JUAN DE ARAGON, ESTADO DE MÉXICO,

2008



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## **Índice General**

### **Prólogo 1**

El origen y motivo del objeto de estudio

### **Introducción 8**

Estructura y enfoque metodológico

### **I.- Objeto del estudio 15**

Características del nuevo mecanismo de corresponsabilidad estado-sociedad en la evaluación institucional de la educación superior en México y sus implicaciones de operatividad a partir de la experiencia de la Arquitectura.

### **II.- El marco contextual 18**

Los cambios estructurales de la educación superior en México a partir de los 80's.

Implicación de la "globalización económica" en la educación superior.

La evaluación externa como símbolo de "calidad".  
El modelo de evaluación institucional de la educación superior en Norteamérica.

El Modelo Mexicano de Evaluación Institucional de la Educación Superior.

Antecedentes de la evaluación institucional de la educación superior de la Arquitectura en México.



### **III.- El problema 61**

La evaluación de la educación superior en México;  
un proceso de devenir conceptual.

La evaluación institucional de la educación superior  
como propuesta global en México dentro de  
su multiculturalidad y multi-institucionalidad.

La evaluación institucional de la educación superior  
como razón de Estado

La evaluación institucional de la educación superior  
en sus implicaciones institucionales; autonomía,  
heterogeneidad y diversidad de programas.

La evaluación institucional de la educación superior  
y sus implicaciones sociales de equidad,  
identidad y democracia.

La evaluación institucional de la educación superior  
y sus implicaciones en la formación de Arquitectos.

### **IV.- Conclusiones 102**

El modelo de corresponsabilidad.

Los actores de la corresponsabilidad.

Las implicaciones del modelo de  
corresponsabilidad en la formación de Arquitectos.

### **V.- Epílogo 123**

El modelo inacabado.

Las perspectivas.

### **VI.- Anexos 131**



# **Prólogo**

*"...the key to the changes of today is the fact that we are all serving a very different society than that of just a few years ago. We are reinventing our educational processes-worldwide, and we are also reinventing our relationship with our government and with each other."*<sup>1</sup>

James B. Appleberry

Definir el tema objeto de una investigación y su eventual tesis puede convertirse en la tarea más azarosa si no existen referencias previas, experiencia o preferencia temática. Para el caso presente, desde que se definió el motivo para ingresar a la Maestría en Enseñanza Superior en el Campus Aragón de la UNAM, estuvo presente el concepto "evaluación institucional" en tanto que era ésta la referencia inmediata. Las actividades académicas extracurriculares del último lustro del siglo recién terminado habían confrontado al autor del presente documento con esta nueva experiencia genérica, la evaluación, en su modalidad de la formación de los futuros profesionales de la Arquitectura, en un país tan vasto en expresiones de esta disciplina, fruto de la riqueza cultural de su historia y de sus múltiples regiones.

La inquietud había sido sembrada tiempo ha. Con relación a la educación superior en general y en particular a la formación de arquitectos, ¿cómo generar referentes de semejanza ante la obvia diferencia? ¿Cómo establecer juicios semejantes a desiguales de origen? Estos cuestionamientos, y otros tantos más, se manifiestan desde noviembre de 1990, al participar en la XLVI Reunión Nacional de la Asociación de Instituciones para la Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, ASINEA, y descubrir que en las entonces 47 instituciones

---

<sup>1</sup>Appleberry, James B., *Major trends influencing higher education*, en Pallán Figueroa, C y Van der Donckt, Pierre, *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*, ANUIES-U. GTO, 1995, pp.35. (...la clave a los cambios de hoy radica en el hecho que todos estamos sirviendo a una sociedad muy diferente de lo que ésta fue hace apenas algunos años. Estamos reinventando nuestros procesos educativos en todo el mundo, y

afiliadas existían igual número de programas curriculares<sup>2</sup> (para 1996 son ya 73 las instituciones asociadas, para 1999 el número llegó a más de 115 instituciones y al iniciar el 2003 sumaban ya 140 registradas por la SEP, prevaleciendo el mismo concepto en cuanto a sus programas).<sup>3</sup> La duda, rápidamente desechada, versaba sobre la necesidad de establecer referentes que pudieran ser comunes para todas las instituciones ahí presentes. En aquel entonces, aún no se contaba con la conciencia colectiva sobre los nuevos aires que soplaban ya para entonces en la educación superior de nuestro país. Un año más tarde, una charla con el Vocal Ejecutivo de los nacientes Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), siembra la duda común en el seno de la ASINEA en general, en torno a la evaluación y particularmente a dos de sus principales objetivos en el ámbito institucional, la acreditación y la certificación.

Desde esa ocasión, tal ha sido el motivo del nuevo enfoque de la preocupación en esta disciplina por la educación superior en nuestro país. Desde entonces, también, la particular inquietud por una de las principales características del nuevo paradigma educativo deseado para México, la evaluación, en particular la institucional de la educación superior, entendida en sus tres vertientes, la de la institución *per se*, la de sus programas académicos (ver Capítulo III, El problema, en este documento), y la de sus actores principales, docentes y alumnos. A lo largo de este trabajo se discurre sobre los conceptos modelo y paradigma, y aún cuando al debate no se le pretende mayor enriquecimiento por estar ya ampliamente discutido, si conviene precisar que durante el desarrollo de esta reflexión, en el caso del primero, la referencia es a un instrumento operativo que implica una forma específica de lograr propósitos y objetivos, mientras que el segundo resultaría de la socialización del primero y de su asunción como nueva manera de ser y no solo de hacer.<sup>4</sup>

---

estamos también reinventando nuestras relaciones con nuestro gobierno y entre nosotros mismos). Trad. del autor.

<sup>2</sup>.- Actas de la XLVI Reunión Nacional de la ASINEA, Colima, Col. nov. de 1990.

<sup>3</sup>.- Idem ASINEA, LVII, Monterrey, N.L. mayo 1996, y LXIII reunida en San Luis Potosí, nov. 1996.

<sup>4</sup>.- Cfr. entre otros, Kuhn, T. S., *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, F. C. E., Madrid, 1971.

Por otro lado, dado el manejo del tema por los medios masivos de comunicación y la crítica casi exclusivamente desde las ciencias sociales, se han creado toda una serie de mitos que provocan desinformación y confusión. De hecho, las principales críticas a los actuales procesos de evaluación institucional en todas sus variantes parten del desconocimiento del modelo mexicano, tanto del tradicional como del que se encuentra en proceso de implantación. La misma autoridad, pecando de cautelosa, ha propiciado esto, al restringir la información pertinente a sectores cupulares de la sociedad, dejando a las mayorías la simple participación pasiva, y sufrir las consecuencias en estos procesos. En la comunidad abierta de casi todas las instituciones de educación superior (IES) en nuestro país, aún existe confusión respecto de los fines de los conceptos mismos (acreditación-certificación), los organismos participantes y las implicaciones institucionales y sociales. Si a esto se agrega el desconocimiento del objetivo pretendido así como su posible beneficio, resulta obvio que la confusión propicie incertidumbre y por lo tanto, una natural aversión, así como la construcción de mecanismos de resistencia y defensa.

Mucho se puede discutir en torno al fenómeno de la educación superior actual en México, como lo manifiesta con claridad el movimiento estudiantil gestado en la UNAM con motivo de la revisión y actualización del Reglamento General de Pago en 1999 que desvió su origen a conceptos insertos en el modelo vigente de la evaluación institucional. El que este "movimiento" no haya encontrado eco en el resto del país, a diferencia de lo ocurrido en 1968, no solo llama la atención en cuanto a su validez real y preocupación última, sino que ha propiciado su desviación al ámbito político partidista. De hecho, para algunos, todo es solo una neuralgia administrativa o una camisa de fuerza académica, mientras que para otros, implica ceder espacios de conquista social. Para algunos más es una nueva imposición de modelos extranjerizantes y globalizantes, carentes de empatía e identidad nacional y pertinencia social. Para muchos es solo el símbolo mismo de la crisis educativa al nivel de la educación superior. Quedarse en estos niveles, solo evidencia desconocimiento más amplio y

profundo del cambio de los paradigmas sociales en proceso y que incluyen a la educación superior.

En el tiempo transcurrido desde el primer planteamiento de esta preocupación personal y la conclusión de esta reflexión, mucho ha acontecido; políticas educativas se han venido definiendo, el modelo motivo de este análisis se ha venido conformando y clarificando, por lo menos en lo que corresponde a su divulgación; los actores han venido asumiendo una participación más activa y más crítica; y en general, el ámbito en torno a la evaluación institucional se ha venido enriqueciendo con una mayor aportación y preocupación de investigaciones y reacciones de las instituciones, de los docentes y alumnos y de la sociedad en general.

Este hecho se manifiesta de manera sobresaliente por la cantidad de documentos y textos producidos sobre el tema en los últimos diez años, así como el número de publicaciones periódicas técnicas que han surgido en el mismo lapso. Sin embargo, el problema en esencia no radica del todo en la parte estructural de las instituciones de educación superior (IES), sino en su conceptualización cultural y asimilación social. La primera, en tanto el sistema mexicano de educación superior tiene una herencia más ligada al sistema europeo, concretamente al Napoleónico, distante del Anglosajón.

La situación de la Arquitectura en nuestro país también ha venido evolucionando, con vaivenes periódicos y altibajos constantes, en respuesta a la situación económica del país, del avance en el diálogo internacional profesional y académico y de los cambios de liderazgo formal, propio del gremio y de las instituciones educativas. Algo de gran beneficio ha sido el fructífero diálogo y relación establecida entre el sector educativo y el gremial de la Arquitectura, ya que, de los tres países norteamericanos signatarios del Tratado de Libre Comercio para América del Norte y el de su símil de la Comunidad Europea, solo México tiene integradas sus comisiones representativas por sus sectores involucrados. Ni Canadá, ni los Estados Unidos, ni Europa operan de la misma manera.

Ciertamente, sus procesos de evaluación, acreditadores y certificadores, están más elaborados y llevan más tiempo en operación. Sin embargo, cada uno desarrolla su papel, sin la multiplicación de responsabilidad en personas, sin protagonismo personal ni institucional, siempre a la distancia prudente de operación. En este sentido, mucho de lo que requiere México, es desarrollar procesos que disgreguen y amplíen la participación institucional en territorios y grupos más amplios e incluyentes.

Contrario a todos estos procesos y situaciones en permanente cambio y evolución, está la determinación del Ejecutivo Federal de llevar hasta sus últimas consecuencias la implantación del nuevo paradigma para la educación superior en nuestro país, en íntima relación con las modificaciones a la estructura gremial de las profesiones, como respuesta a las obligaciones especificadas en los Tratados Internacionales, particularmente el establecido con ambos vecinos de Norteamérica, en un primer momento, para luego mirar allende el Atlántico a Europa y al sur hacia el resto de Latinoamérica. La búsqueda de superación de la educación superior en el contexto internacional actualmente implica, participar en una serie de compromisos internacionales, a pesar del peso histórico de situaciones y estructuras consideradas hasta hoy como intocables.

Es incuestionable reconocer que la universidad, como principal expresión de la educación superior, está en el corazón de las transformaciones estructurales que enfrenta la humanidad, hecho obvio en éste el asentamiento más poblado del orbe, y donde tal vez se manifiestan con mayor crudeza las contradicciones y paradojas de estos tiempos. Por lo tanto, una reflexión en torno al fenómeno de la educación superior en México, desde este sector urbano donde se ubica el plantel Aragón de la UNAM, otrora el vaso del Lago de Texcoco, lleva implícito cuestionar el papel que ella desempeña en el marco de la sociedad mexicana toda.

En este sentido, cualquier proyecto académico hacia los nuevos tiempos requiere una intención de quehaceres, propósito y misión, una suma de



aspiraciones que conjugue los ideales que le han dado origen junto con los proyectos que habrá que continuar, así como con las nuevas estrategias para afrontar los retos al inicio de otro siglo sobre la base de las realidades del que recién ha concluido. Porque si las funciones sustanciales de la universidad han de prevalecer, será únicamente si prevalecen también su autonomía, libertad de cátedra, libre y amplia discusión de las ideas y permanente persecución de la verdad, en la reinterpretación que los tiempos actuales exigen.<sup>5</sup>

Al iniciar un nuevo milenio, y por lo tanto ante la posibilidad de un nuevo ciclo en el proceso cultural, la educación superior mexicana y nuestro país todo, al igual que el resto del mundo, se encuentra en el umbral de una nueva era, frente a una nueva posibilidad de convivencia, ante una nueva oportunidad de desarrollo, como consecuencia de los reajustes geopolíticos y sus consecuentes nuevos esquemas de relación económica y social. La educación superior en México ha entrado en este proceso manifiesto como crisis, donde se cuestiona la esencia misma de la formación profesional; la universidad pública en particular no está exenta de esta tarea. La preparación requerida para desde ella afrontar los retos de la centuria que inicia, tiene su punto de partida en una amplia, incluyente y profunda reflexión. Estas líneas asumen las dudas y cuestionamientos en torno a la evaluación institucional de la educación superior en México, en la persecución no solo de conocer las estructuras o paradigmas, sino de entender la trascendencia social de su devenir, en particular en el campo de la Arquitectura. En consecuencia, estas líneas son apenas un avance de mucho por venir.

---

<sup>5</sup>.- Tal es el caso de las más recientes declaraciones emitidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, como producto de sus últimas reuniones celebradas ex profeso, relacionadas con la acreditación, la certificación y la autonomía universitaria, entre otras.

# **Introducción**

### **Estructura.**

Este proyecto se ha venido desarrollando a partir de una preocupación básica: el modelo de educación superior en proceso de consolidación en nuestro país ha "llegado para quedarse" y es menester trabajar a partir de él, entendiéndole y aprovechándole (para incluso, sí es necesario, modificarle y superarle). Como su implantación se ha venido dando por partes, en áreas específicas de la estructura educativa y a ritmos pausados, para la gran mayoría de la población afectada, los estudiantes de educación superior, les ha sido difícil entender los cambios, como parte de todo un nuevo paradigma que se propone les será benéfico y de utilidad para enfrentar presente y futuro. Por lo tanto, dos son las principales líneas de indagación asumidas en este trabajo; distinguir el modelo educativo y su pertinencia y; distinguir las principales implicaciones sobre la sociedad mexicana en general y sobre esa parte coyuntural en que se encuentra el sistema educativo nacional, específicamente la educación superior. Como esta experiencia ya se está dando, toda vez que existen y operan

diferentes etapas y elementos integrantes del modelo, se le considera hecho consumado, incluyendo, en particular, el detalle del proceso que ha seguido. A manera de ejemplo, se presenta el caso de la Arquitectura, con su muy *sui generis* desarrollo.

El punto de partida se encuentra en reconocer a estos tiempos como de cambio. Porque cambio es lo que distingue esta época de transición entre los siglos XX y XXI. Cambio es lo que todo órgano e individuo que se precie de ser contemporáneo asevera, reclama y asume. Cambio es la principal preocupación social y exigencia política nacional. Y cambio, como término, se ha venido desgastando tanto que no se distingue su parte estructural de su parte conceptual. De hecho, los cambios en el sistema de educación superior mexicano al concluir el siglo XX han motivado esta reflexión, y los cambios surgidos en la profesión de la Arquitectura demandan cambios en la formación de sus nuevos profesionales hacia el naciente siglo XXI.

Ante la diversidad de posibilidades ante el cambio, mucho de lo expuesto tiene que ver con la parte estructural / organizacional de lo educativo en México y de referencia a lo internacional. Esto es necesario y urgente: conocer la estructura del modelo de la educación mexicana. Pero es más urgente reconocer su trasfondo conceptual. Porque el cambio en la educación superior no es un fin en sí mismo, ni solo la adecuación a la moda de estos tiempos. El concepto de cambio en la educación superior lleva implícito su asunción de la calidad, misma que no se puede lograr sin procesos de evaluación.

### Enfoque metodológico.

Tres son las principales tareas a considerar en este trabajo:

- Análisis del "modelo globalizador" de la Evaluación Institucional de la Educación Superior (EVINES)<sup>6</sup> en Norteamérica.
- Análisis de las diferencias de los modelos de las EVINES en los países de Norteamérica.
- Análisis de las implicaciones sociales e institucionales de la EVINES en México y las principales objeciones a partir de la formación de Arquitectos.

En primera instancia surge la obligación de realizar un análisis del modelo globalizador de la EVINES en Norteamérica y sus posibles aplicaciones, a la luz de diferentes documentos, partiendo de un somero análisis de la integración a los mercados internacionales y la importancia de sus consecuencias en todos los ámbitos de la vida del país, en particular en la de por sí inestable naturaleza de sus instituciones de educación superior. Dos son las principales fuentes de estas acciones, el Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT), y el ampliamente mencionado Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), así como los diversos elementos normativos de la educación superior en los países de origen de este modelo.

Si bien los acuerdos trilaterales especifican la intención de establecer un sistema coherente de educación superior para Norteamérica a mediano plazo,<sup>7</sup> es preciso analizar los factores que distinguen los actuales sistemas de EVINES en cada país para precisar las diferencias que pueden obstaculizar esta tarea. Taborga Torrico y Hanel del Valle, al analizar el marco contextual del sistema de la

---

<sup>6</sup>.- A pesar que este concepto está más directamente asociado con la economía, su permanente referencia lo ha extendido hacia todos los campos educativos y sociales. De hecho, "internacionalización" es un término más congruente para usarse en otros campos distintos a la economía. Por otro lado EVINES, en todo este trabajo, significa Evaluación Institucional de la Educación Superior.

<sup>7</sup>.- Cfr. Los acuerdos de la *North American Task Force on Cooperation in Higher Education*, reunidos en la mansión de Wingspread en, Racine, Wisconsin, E.U.A., septiembre, 1992.

educación superior consideran un encuadre sobre la base de tres factores condicionantes; 1) el territorio, 2) la población, y 3) la infraestructura física, basándose en dos fenómenos resultantes de la política económica y social; 4) la industrialización y 5) la urbanización.<sup>8</sup> A estos habrá que sumar 6) el devenir histórico y 7) la regionalización. Ante una consideración somera parecieran obvias las diferencias. Sin embargo no es objeto de esta tesis profundizar en estos conceptos ya desarrollados por los mencionados autores ni en aplicarlos al objeto de este estudio pues desviarían la atención de lo que aquí se persigue.

Finalmente, habrá que analizar profundamente el modelo mexicano de la EVINES, nuevamente a la luz de los elementos normativos disponibles, en particular el documento preliminar para el establecimiento de un Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior que la ANUIES se comprometió a implementar desde fines de 1997, en relación con el sistema "tradicional", en el entendido que a la fecha no existe un documento de divulgación pública que lo detalle.<sup>9</sup> El trabajo de deducción e inferencia será arduo. Se deberán considerar también los documentos normativos de las disciplinas profesionales que ya están operando en este nuevo marco. Se tendrán que analizar también a cierta profundidad los impactos que a la fecha han generado objeción y hasta abierto antagonismo en el tema. En todos estos casos no solo se habrán de considerar el impacto hasta hoy sino, muy en particular, estimar las tendencias hacia un futuro inmediato y medio.

En síntesis, este trabajo se desarrolla en cuatro grandes apartados y un Epílogo: I)- Objeto del Estudio, II)- El marco contextual, III)- El problema, y IV)- Conclusiones. El primero considera, en general, el análisis de las características del nuevo mecanismo de corresponsabilidad estado-sociedad en la evaluación institucional de la educación superior en México, y las principales implicaciones de

---

<sup>8</sup>.- Cfr. Taborga Torrico, H. y Hanel del Valle, J. *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*, ANUIES, 1995.

<sup>9</sup>.- Al concluir el sexenio 1994-2000, se constituyó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), encargado de acreditar a las acreditadoras mexicanas.

su operatividad a partir de la experiencia del campo de la Arquitectura. En el Marco Contextual se consideran de inicio los cambios estructurales de la educación superior en México a partir de la octava década del Siglo XX. Y de ahí, la implicación de la “internacionalización” en la educación superior en nuestro país, toda vez que ésta se ha tornado condicionante *sine qua non* del tema objeto de este estudio, en particular el rubro de la evaluación externa entendida como el símbolo de calidad del modelo de evaluación institucional de la educación superior en Norteamérica. En este mismo contexto, habrá que valorar el modelo Mexicano de evaluación institucional a partir de la formación de Arquitectos en nuestro país.

Hablar desde la Arquitectura sobre esta temática, tiene una connotación particular. Tan particular por no ser esta ni una ciencia exacta, ni una ciencia social pura sino, en el ámbito de las humanidades y las artes, tal vez el máximo ejemplo interdisciplinario. A la vez, quien no ejerce una profesión regulada en México,<sup>10</sup> difícilmente entiende la problemática operativa de esta situación, mucho menos las implicaciones internacionalizadoras, aunque a largo plazo, todos los universitarios y egresados, estarán implicados e impactados.

De igual manera, debe aquilatarse que el mayor apoyo de argumentos e información utilizados en este análisis, teniendo como base publicaciones periódicas, relatorías, Memorias de eventos alusivos y Testimonios, brindan una perspectiva actual; y que si el apoyo en referentes (libros, en el sentido tradicional) es disminuido, no puede implicar carencia de sustento teórico. Más bien, habrá que considerar que en el mundo actual, leer un libro es leer historia, por el tiempo desfasado entre la investigación/impresión y su lectura. Además, el acelerado proceso de construcción epistemológica al respecto del tema, aún no encuentra suficiente presencia e impacto en nuestro medio. Lo poco que existe, ha venido apareciendo a la par que esta reflexión.

---

<sup>10</sup>.- Se entiende así a las profesiones que requieren obligatoriamente la presentación de la Cédula Profesional para su ejercicio, como es el caso del Médico, el Abogado, el Contador Público, el Ingeniero Civil y el Arquitecto, entre otros, a diferencia de un Sociólogo, Pedagogo, Economista y tantos más quienes no son exigidos tal requisito para ejercer.

El Problema de la EVINES en México se analiza como un proceso de devenir conceptual, con las implicaciones de su globalidad en un país pleno en su multiculturalidad y multi-institucionalidad. Es obvia la consideración de este proceso de evaluación para lograr la calidad y excelencia académica, como para distinguir las razones que tiene el gobierno Mexicano para impulsarla aún a costa, según las críticas de conceptos de trascendencia social como la autonomía, la heterogeneidad y la diversidad, de todas sus implicaciones sociales de equidad, identidad y democracia: todo esto, a partir del ejemplo mismo de la Arquitectura. Las conclusiones necesariamente discurrirán el modelo de corresponsabilidad en su actuar hasta el día presente, considerando en particular a sus actores; el ejemplo en la Arquitectura es inevitable. Una nota especial: cuando se hacen citas en lengua extranjera, el autor hace la traducción correspondiente, intentando así, hacer más clara la referencia del autor original y su motivo de inclusión aquí, disminuyendo otras aproximaciones de quien solo pueda hacer una traducción y no necesariamente la interpretación pertinente.



# **I.**

## **Objeto del Estudio**

**Características del nuevo mecanismo de corresponsabilidad estado-sociedad en la evaluación institucional de la educación superior en México y sus implicaciones de operatividad en la Arquitectura.**

La preocupación siempre ha sido la misma, ¿qué hacer, para que los grandes proyectos de la sociedad o para la sociedad, alcancen los niveles de la operatividad requeridos y no se queden solo en el discurso, en el proyecto o en las cúpulas sociales, políticas o económicas? ¿Cómo se puede establecer la referencia de la evaluación institucional de la educación superior en nuestro país en el nivel que los protagonistas mismos puedan entender y atender? Resulta clara la necesidad de comprender que lo pertinente y lógico es acercar los saberes deseados por la sociedad<sup>11</sup> para sus profesionales con los señalados o especificados por la institución, con los enseñados por el docente y con los aprendidos por el alumno. Es claro que estos cuatro niveles requieren una constante reflexión, una permanente evaluación. Y aún más, habría que precisar porqué existe tanta reticencia a la adopción de un nuevo modelo más acorde al

---

<sup>11</sup> .- Es clara la referencia a la solución de necesidades, tanto a nivel individual como social, así como al logro de aspiraciones que implica mucho más que saberes, la adquisición de habilidades y el desarrollo de actitudes.

tiempo presente y el venidero.. ¿Dónde está el problema? ¿Acaso es error de planteamiento? ¿Es, tal vez, un error de interpretación del modelo mismo? ¿Ha fallado la divulgación amplia y profunda? ¿Es acaso un problema de apreciación filosófica? Porque todos estos cuestionamientos impactan por igual a la sociedad.

En síntesis, el objetivo de este estudio se resume en el análisis de lo característico del nuevo mecanismo de corresponsabilidad estado-sociedad en la evaluación institucional de la educación superior en México y sus principales implicaciones de operatividad a partir de la experiencia de la Arquitectura; cómo se están instrumentando los principales conceptos de la "internacionalización" en ese nivel del sistema educativo; cuál es el impacto que producen y su trascendencia en la sociedad abierta, en el intento de establecer la congruencia entre el gran paradigma y el nivel operativo de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Desde una perspectiva, este intento puede ser demasiado ambicioso por la posible extensión o profundización que el tema puede implicar. Desde otra vertiente, más conceptual, la temática es tan novel en nuestro medio que poco se puede analizar de lo realizado, y más bien requiere de propuestas constructoras.

Lo obvio es que, la implementación de un paradigma mexicano de evaluación institucional de la educación superior que debe responder a su necesidad intrínseca es ya de sumo complicado para que, además, tenga que adecuarse a sus semejantes internacionales con quien México tiene compromiso de responder. Se espera que el análisis desde la experiencia del campo de la Arquitectura, a manera de estudio de caso, facilite la comprensión del problema y habilite posibilidades adicionales para fortalecer el sistema objeto de este estudio.

## **II.**

# **El marco contextual**

### **Los cambios estructurales de la Educación Superior en México a partir de los 80s.**

Al concluir el siglo XX, nuestro país, al igual que la mayor parte del mundo, se encontró en el umbral del camino hacia una nueva era. Para algunos, ésta dio inicio desde la simbólica caída del Muro de Berlín, con los nuevos esquemas de relación económica y social, con una pretendida homogeneización cultural, y más que otra cosa, con un amplio intercambio que lo incluye todo, desde productos hasta personas, y donde la competencia (de capacidad para hacer) se intensifica en términos nunca antes conocidos. La educación superior en México ha entrado en este proceso manifiesto como crisis y cambio donde se cuestiona la esencia misma de la formación profesional. La preparación requerida para desde ella afrontar los retos del siglo XXI, tiene su punto de partida en la reflexión en torno a los logros hasta hoy alcanzados. Esta reflexión se torna así misma en una evaluación.

En este marco, en 1993 se realizó en México el 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa "La Investigación en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa", uno de cuyos apartados versó sobre la "Evaluación de la Educación". Parte del análisis incluyó a la Evaluación Institucional (1982-1992) en el nivel superior. Desde ese momento, organismos y programas, en ese entonces apenas mencionados en el ámbito de planeación, han entrado en plena operación (v.gr. los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, CIEES y el Centro Nacional de Evaluación, CENEVAL), y el Tratado de Libre Comercio para Norte América ha sido firmado, con sus peculiares implicaciones hacia la sociedad en general, y en particular hacia ciertas profesiones.

La reflexión en este documento, al presentar sus consideraciones en torno a la Evaluación Institucional de la Educación Superior en México hoy, detecta y analiza los vínculos de corresponsabilidad entre el estado y la sociedad mexicanos, como expresión del nuevo modelo educativo en nuestro país. Su contenido aborda la reorientación del modelo a partir de los ochenta del siglo pasado y en particular del último lustro, a la luz de la modernización del país y del nuevo marco de referencia que es la "globalización económica". Sin embargo, la evaluación ha cambiado su significado conceptual en los últimos tiempos. Inés Castro plantea que "si bien tradicionalmente en las universidades se evaluaba a los alumnos periódicamente y a los académicos en el momento de su ingreso, actualmente la evaluación se ha extendido abarcando a la propia institución"<sup>12</sup> por medio de diferentes mecanismos para diferentes fines.

Por otro lado, varios especialistas destacan tres grandes etapas o fases en el desarrollo histórico reciente del sistema de educación superior en nuestro país que por supuesto orientan los procesos de evaluación propios; la primera corresponde a un periodo de crecimiento predominantemente cuantitativo (la década de los setenta); la segunda corresponde a un periodo de desarrollo

---

<sup>12</sup>.- Castro, Inés, *Demandas y cambios en la Universidad pública en México*, en Arredondo Galván Víctor, et al, *Universidad y Sociedad, la inminencia del cambio*, CESU-UNAM, 1996, p.42.

predominantemente cualitativo (desde mediados de los ochenta). Según Hanel del Valle y Taborga, "entre la finalización de la primera y el advenimiento de la segunda se presentó una interfase que se podría llamar de crisis y búsqueda de nuevos papeles,"<sup>13</sup> La actual situación nacional formaría parte de la última etapa en la búsqueda de "la calidad total". La década de los noventa se caracterizó, particularmente, por la búsqueda de modelos que sirvan como referencia de la calidad exitosa en otros países, instituciones e individuos.

De hecho, hoy en día la evaluación, el examen y el *test*, sirven para todo e ideológicamente son lo mismo. Sirven para mantener cultura y tradición... como medio de control social... para racionalizar las funciones humanas y las normas de competencia... como discriminador natural del talento... y como un modo de dividir una población en agrupaciones según el *status*.<sup>14</sup> Finalmente, la evaluación institucional se ha convertido en un símbolo de "calidad" *cuasi* empresarial, particularmente para las universidades donde ha adquirido un carácter complementario, constituyéndose en el eje de la política educativa del estado. Así, la evaluación institucional se ha conformado como un elemento definitivo de la renovación educativa a nivel superior para incluir como sujetos, ya no sólo a las instituciones como un todo, sino también a sus planes y programas curriculares, a sus procesos de investigación, y a elementos tan significativos en ellas como los alumnos y los docentes. Como complemento natural, porque tiene que ver con esta evaluación de los docentes, "hoy en día (su) formación es cada vez más utilizada para designar estados, funciones y situaciones prácticas,"<sup>15</sup> más allá de anteriores concepciones.

Además de los conceptos relativos a los diferentes estadios en los que se ha considerado a la evaluación, es necesario reconocer que en los años recientes, la educación en nuestro país se ha visto sometida, vía la nueva

<sup>13</sup>.- Cfr. Taborga Torrico, Huáscar y Hanel del Valle, Jorge. *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de Educación Superior en México*. ANUIES, 1995, p.20.

<sup>14</sup>.- Judges, A. V., *La evaluación de los exámenes*, en Lauwreys, Scanlon, ed. Estrada, 1971, p. 49-51.

<sup>15</sup>.- Cfr. Honoré, Bernard, *Para una Teoría de la Formación*, Narcea, p. 19.

interpretación que se le da, a una serie de concepciones y presiones impuestas desde la administración (y lo que está en boga en ella, " la calidad total" y "la productividad"). Así, su finalidad actual consiste en aportar elementos de observación y análisis así como información que permitan vincular el valor o mérito del objeto de evaluación con un referente de calidad desde una novel perspectiva externa y productivista, " a la vez que la formación profesional parece imponerse como condición del desarrollo económico y social."<sup>16</sup>

En el caso de México, comúnmente se reconoce que los modelos educativos nacionalistas llegaron a su límite natural hacia mediados de los años sesenta, una vez que los procesos acelerados de urbanización en el país habían exacerbado la explosión demográfica y concentrado toda la vida nacional, incluyendo la educación superior, en tres polos de desarrollo; las zonas conurbadas del Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey, modificando de una vez por todas el carácter del país, de uno rural a otro urbano. Hubo que implementar otro modelo para responder a las demandas de las nuevas masas ciudadanas que reclamaban educación, en particular la técnica y la superior. Fue sencillo adoptar, vía la "alianza para el progreso" el mismo paradigma sistemático que resolvió un problema semejante en los E.U.A. casi veinte años antes. Durante la década de los ochenta, las políticas nacionales sobre la evaluación de la educación estuvieron dirigidas a la ponderación de la calidad de los procesos de la enseñanza educativa. Muchas de estas políticas complicaron la aplicación del modelo a todos los niveles, pero la siguiente consideración, en particular, ha influido determinadamente en la educación superior.

El Sistema Nacional de Evaluación (SNE) vigente al concluir el siglo pasado data de 1989, como respuesta al Programa Nacional de Modernización Educativa.<sup>17</sup> Las últimas administraciones PRI-istas manifestaron continuidad de

---

<sup>16</sup>.- Idem, p.22.

<sup>17</sup>.- De hecho, el principal antecedente que formaliza la instrumentación del proceso de planeación de la educación superior en el ámbito nacional, fue el establecimiento del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) en 1979, que tuvo como propósito difundir la cultura de la



las políticas, sexenio a sexenio, a partir de su Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, inciso III, Educación Media Superior y Superior. La similitud (continuidad) conceptual y la permanencia de los compromisos institucionales de los últimos sexenios anteriores al actual, resultan evidentes. Esto no es casual ya que el entonces Secretario de Educación fue posteriormente el Presidente de la República. Resulta positivamente sorprendente en el medio político mexicano, reconocer la continuación programática de un período sexenal a otro, incluyendo el actual aunque de otra filiación política.

En este programa, la evaluación se manejó indistintamente como meta, estrategia, línea de acción o como proyecto particular, aunque cada una de estas categorías tiene tareas específicas. De ello también se derivaron políticas de evaluación educativa poco claras, que en el caso de la educación universitaria, ha tenido, como objetivo inicial, el establecimiento de criterios de asignación presupuestaria adicional sobre la base de la calidad y eficiencia de las instituciones, y por extensión de sus programas y sus docentes.<sup>18</sup> Con esto se logra influir de tal manera en la vida de las universidades, especialmente las públicas y autónomas, para modificar incluso su carácter político. Ejemplo claro de esta aseveración es el cambio en universidades autónomas como las de Sinaloa, Guerrero y Puebla, consideradas en su momento prototipo de vinculación con el sector social "popular", las cuales paulatinamente han venido modificando su concepto de extensión, relación social y académica a través de normas y criterios de funcionamiento institucional relacionadas con la calidad y la productividad.

Este sistema de evaluación tiene como punto de convergencia todas las acciones educativas que se realicen en el país a partir de las políticas normadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de sus diversas direcciones. Conviene recordar que la referencia inmediata de todo proyecto

---

planeación. Al respecto, conviene ver, Casillas Muñoz, M. de L., *Los procesos de planeación*, ANUIES, Los temas de hoy, No. 10, 1995, p. 13.

educativo en México es el Plan Nacional de Desarrollo (PND) elaborado por el Ejecutivo Federal para establecer los objetivos de la vida nacional, y cuyo discurso esencial tiene un trasfondo coyuntural. Tiene el actual, con los dos que le antecedieron, más similitudes que diferencias sustantivas. El Plan de fin de siglo, según J. Mendoza, se torna discurso político, retórica gubernamental insuficiente para convencer y movilizar para la acción, máxime cuando las condiciones de vida se alejan cada vez más del modelo de país propuesto,<sup>19</sup> al grado de tener que restringir notoriamente el presupuesto de este rubro para 1999. El que inicio en el 2000 no ha cambiado la esencia del modelo.

En estos documentos rectores no se profundiza, en ningún momento, sobre los impactos abiertos a la sociedad, ni en el otro extremo, los que se manifestarán al nivel del aula. Olvidar este impacto es entendible a partir del olvido de los efectos en la concepción de práctica docente que, "si bien en un momento fue potenciadora de nuevas opciones en el análisis de fenómenos y procesos, se ha convertido en un obstáculo "al dejar a un lado discusiones sumamente importantes en el terreno teórico y epistemológico de la educación"<sup>20</sup>

En este mismo contexto, destaca también el programa de estímulos económicos para profesores del nivel superior, quienes desde 1992-1993, mediante una evaluación de su desempeño académico recibieron este apoyo. Cada universidad pública ha definido el desempeño académico de sus profesores y las formas de evaluarlos, haciendo uso de su autonomía, validándolo al cumplir institucionalmente con un reglamento interno que establezca los criterios correspondientes. En algunos casos estos son demasiado laxos, mientras en otros, las exigencias han convertido al rendimiento docente en una carrera tras los puntos necesarios, sin que la mejora económica del docente se vea reflejada, ni

---

<sup>18</sup>.- Cfr. Carrión Carranza, Carmen, et al, *La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa, Estado de conocimiento*, Cuaderno No, 17, ANUIES, 1993, P. 7.

<sup>19</sup>.- Cfr. Mendoza Rojas, Javier, *La Educación Superior en los Planes Nacionales de Desarrollo : de los propósitos a los resultados*, en Op. Cit, Arredondo Galván. pp. 64 y 65.

<sup>20</sup>.- Medina Melgarejo, Patricia, *Reflexiones Epistemológicas en Torno a la Concepción de Práctica Docente*, Revista de la Universidad Pedagógica, vol. 6, no. 19, julio-sept., 1989, p.62.

en la institución como un todo, ni en el aula en particular. Al respecto, varios autores como de Ibarrola, Aguilar Sahagún, Fernández y Kohn, han formulado un análisis, cada uno desde su particular perspectiva, precisando que más allá del discurso ha sido imposible valorar el impacto real de estos programas en la calidad de la educación superior.<sup>21</sup> Un aspecto que no se ha analizado con la profundidad necesaria es el socavamiento de la solidaridad y cohesión social implícitas en la organización gremial docente a partir de estos programas de estímulos que actúan sobre el individuo y lo impactan a partir de su muy específico actuar, actualizarse y producir, sin tener que cargar con el lastre de los compañeros que no “jalan parejo”. De hecho, Kohn sintetiza:

“... rewards fail in a six-point framework: rewards do not motivate; they punish; they rupture relationships; they ignore reasons; they discourage risk taking; and finally, they undermine interest.”<sup>22</sup>

La actual administración federal apenas vislumbra su proyecto educativo como “...el instrumento más importante para aumentar la inteligencia individual y colectiva y para lograr la emancipación de las personas y de la sociedad<sup>23</sup> ... en suma, que llegue a todos, ser de calidad y ofrezca una preparación de vanguardia... (con) una mayor participación de la sociedad civil.” Este Plan Nacional de Desarrollo (PND), establece como central y prioritario hacer de la educación el gran proyecto nacional que descansa en tres conceptos: educación para todos; educación de calidad; y educación de vanguardia.<sup>24</sup>

<sup>21</sup> - Cfr. en Perfiles Educativos Nos. 53-54,1991, de Ibarrola, M. *La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México*, pp. 7-11; Aguilar Sahagún, G., *Evaluación docente, un problema abierto*, pp. 12-13; Fernández, Alfredo L., *La evaluación del trabajo académico*, pp.14-17; Kohn, Alfie, *Why incentive programs do not function*, Harvard Business Review, sept.-oct. 1993.

<sup>22</sup> - Idem, Kohn, “... los estímulos fallan en una estructura de seis puntos: los estímulos no motivan; castigan; destruyen relaciones; ignoran razones; inhiben la toma de riesgos; y, finalmente, subestiman el interés.”

<sup>23</sup> - Poder ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2001, pp.48-49.

<sup>24</sup> - Idem, pp.70-72.

Si bien en los periodos anteriores se enfocó la educación superior hacia la productividad, la actual administración, la del cambio, explicita este hecho en su último apartado, el de referencia a la vanguardia, con su clara implicación de la economía, el comercio y las comunicaciones globales que "... impulsan también la Globalización de los sistemas educativos de las naciones."<sup>25</sup> La peculiaridad deseada para la educación superior descansa en "... diversificar y flexibilizar las ofertas de la educación... a fin de lograr una mayor adecuación... respecto de las necesidades individuales y los requerimientos laborales."<sup>26</sup> Todo esto implica la continuidad y exacerbación de los procesos de evaluación educativa.

### **Implicación de la "globalización económica" en la Educación Superior.**

¿Por qué algunas naciones tienen éxito y otras no lo tienen en la competencia internacional contemporánea?, se pregunta Michael Porter, autor de la teoría de "ventaja competitiva" que ha venido a sustituir a la de "ventaja comparativa" para el análisis de niveles de desarrollo.<sup>27</sup> Él mismo contesta que la clave está en la educación superior como uno de los factores principales, entre otros, que contribuyen al éxito de un país. Para ser competente en la nueva economía global, argumenta Porter, las empresas deben tener acceso a los recursos humanos avanzados y especializados, así como al nuevo conocimiento científico. En este sentido, los países tienen que decidir entre dos opciones: desarrollar los recursos humanos propios u optar por aprovechar los ajenos. El primer caso implica programas específicos y claros que incluyan la operatividad correspondiente y la existencia precisa de los recursos requeridos, especialmente los económicos. La segunda requiere políticas migratorias que permitan el libre movimiento de personas, muy en particular las altamente capacitadas. Porque si esta ventaja no existe en casa, habrá que buscarla afuera, donde se pueda encontrar.<sup>28</sup> México ha tenido la experiencia de esta segunda opción; primero con

<sup>25</sup>.- Idem, p.71.

<sup>26</sup>.- Idem, p. 81

<sup>27</sup>.- Cfr. Porter, Michael, "The competitive advantage of nations," 1990.

<sup>28</sup>.- El caso del Premio Nobel en Química 1998, Dr. Enrique Molina es solo uno de tantos ejemplos.

la oleada de intelectuales españoles, básicamente de las áreas sociales y las humanidades, que dejaron su patria a raíz de la Guerra Civil y; más recientemente, los programas que universidades como la Benemérita Autónoma de Puebla ha desarrollado para aprovechar buen número de científicos de los países ex socialistas. En parte, los tratados económicos en los que participa México plantean esta opción al considerar la apertura fronteriza a grupos específicos de profesionistas, quienes en principio, tienen más que aportar al país que el daño que le puedan causar, ante la imposibilidad propia de generar personal de la misma calidad.

La académica Jalisciense, Elia Marum Espinoza, en sintética, pero contundente investigación esclarece, para los legos, la relación entre la integración económica y los sistemas educativos. Aclara que "los países buscan integrar economías para ampliar los beneficios que puedan obtener de la comercialización de bienes y servicios entre sí, de la flexibilidad o liberalización de sus recursos humanos, financieros y materiales, y de la armonización de las políticas de tipo económico, financiero y social,... a fin de lograr mayores empleos, más estables y más remunerados."<sup>29</sup> Es obvio, que hoy en día ya no pueden subsistir países con economías cerradas. Su nivel de apertura está en función de los acuerdos comerciales en los que se está dispuesto a participar. De éstos, el principal es el Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT) al cual México se adhirió en 1985. Dentro de este marco general, aplicable a todos sus miembros, se pueden establecer acuerdos concretos entre algunos de sus miembros con intereses particulares. De ahí que esta liberación comercial se dé en dos enfoques; uno global / internacional y otro regional / específico.

La integración económica implica cinco etapas posibles: 1)- Las áreas de preferencia, 2)- Los tratados de libre comercio, 3)- Las uniones aduaneras, 4)- los mercados comunes, y 5)- la unión económica.<sup>30</sup> Más allá de las

---

<sup>29</sup>.- Marum Espinoza, Elia, *Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana, en Perfiles Universitarios*, Vol. XIX, Núm. 76-77, abril-septiembre, 1997, pp. 105-115.

<sup>30</sup>.- Idem, pp. 108-109.

implicaciones comerciales también se encuentran los servicios, el turismo, la banca y, por supuesto, la educación como base de todos ellos; concretamente por ser la formadora de los profesionales que participan en todo el proceso.

Lo cierto es que en relación con la educación superior, específicamente de las profesiones, el discurso común plantea, sintetizándolo, que los esfuerzos mencionados de modernización educativa no tienen otro trasfondo más que, a través de la "productividad" y la "calidad total", poder participar en los renglones asignados en la globalización económica, rubro servicios, expresada en nuestro medio como el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (NAFTA en inglés, TLCAN en español). A partir de la firma del mismo en 1993, los organismos correspondientes (cúpulas gremiales y educativas por disciplina), tenían dos años (plazo ya cumplido), para definir sus condiciones de acuerdo, que los estados miembros asumirán en forma automática.<sup>31</sup>

Poco se habla del origen de los modelos ahora adoptados. ¿Han sido consensados estos acuerdos, o simplemente son asumidos como propios, al igual que cualquier otro país deseoso de superación lo haría? Poco se ha discutido abiertamente sobre las condiciones que la globalización obliga en este campo, en particular cuando los nuevos socios de allende el Bravo practican estructuras políticas críticas y socialmente participativas, perseguidoras de oportunidades en torno a otros conceptos de justicia y democracia, y donde el estado es solo el marco de referencia y la sociedad civil su principal protagonista y supervisora de instituciones. En este sentido, las aperturas y cambios estructurales en el México de hoy, ¿son solo condición de la globalización? o, ¿verdaderamente la sociedad mexicana ha evolucionado ganando estos espacios? Pacheco Méndez es clara al considerar que "realmente, la institución universitaria en México y en América Latina se define por la adopción histórica de un modelo profesionalizante que

---

<sup>31</sup>.- SECOFI, *Tratado de libre comercio de América del Norte*, SECOFI-M. A. Porrúa, ed., 1993, Cap. XII, *Comercio Transfronterizo de Servicios*, pp. 418-430.

debido a las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales se institucionaliza en la región como modelo predominante."<sup>32</sup>

Dos resultantes aún están por investigarse a fondo: el cambio conceptual de un sistema universitario clásico y humanizante, y la búsqueda del conocimiento para ser, *versus* el nuevo modelo, que sin ser abiertamente operativo (tecnológico, ¡oh sacrilegio universitario!), profesionaliza el conocimiento para privilegiar el saber hacer, alcanzando en ocasiones niveles de especialización tal de profesionales con altos grados académicos, pero con incipiente capital cultural (Bourdieu), "letrados funcionales";<sup>33</sup> y; ¿porqué en el TLCAN solo se consideran "algunas disciplinas"?<sup>34</sup>; y ¿porqué en los diversos proyectos de modificación de la Ley de Profesiones, en respuesta a la negociación con los socios de Norteamérica, solo se considera el nuevo sistema de regulación y vigilancia profesional a 12 carreras: Actuaría, Ingeniería en general, Agronomía, Arquitectura, Medicina, Medicina Veterinaria, Psicología, Enfermería, Odontología, Farmacia, Derecho y Contaduría?<sup>35</sup>

De cualquier manera, aún en los niveles oficiales se manifiestan posiciones encontradas, porque mientras la federación está llevando a cabo las tareas generales descritas, el 30 de diciembre de 1997 el Congreso del Estado de Jalisco decretó la "Ley para el ejercicio de las Profesiones del Estado de Jalisco", mismo que algunos consideran prototipo de la nueva normatividad al respecto. Ella incluye a solo 18 profesiones que requerirán título para su ejercicio: Abogado, Médico, Arquitecto, Biólogo, Físico, Químico, Contador Público, Economista,

<sup>32</sup>.- Pacheco Méndez, Teresa, *La Profesionalización de la Universidad, su Incidencia en la Formación de Profesionales y Científicos*, CESU-UNAM, p.31.

<sup>33</sup>.- Cfr. la preocupación por "la carencia de una cultura histórico-educativa de base" con que Aguirre, Ma. Esther, inicia, *Una propuesta curricular llamada Didáctica Magna*, p. 69, en de Alba, Alicia, *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*, CESU-UNAM, SEDESOL, U. de Guadalajara, 1993.

<sup>34</sup>.- El capítulo XVI, apéndice 1603.D.1 del TLCAN enlista 60 profesiones que podrán llevar a cabo actividades a nivel profesional en el ámbito del Tratado, quienes a la vez han de recibir trato especial aplicable a su entrada temporal como visitante de negocios. Es obvio que la mayor parte de las Ciencias Sociales, la Humanidades y las Artes no integran esta lista por su falta de productividad tangible, salvo arquitectos, economistas, abogados, contadores y diseñadores.

<sup>35</sup>.- Gómez Flores, Laura, *La Jornada*, 28 de Junio, 1994, p.38, citando al entonces titular de la DGP-SEP, Mauricio F. Herrán Salvatti.



Farmacéutico, Homeópata, Ingeniero, Trabajo Social, Odontólogo, Profesor Normalista, Psicólogo, Topógrafo, Veterinario y Zoólogo. La similitud entre estas normas, a pesar de la diferencia en número (variantes de una misma profesión, según cada integrante del Acuerdo Trilateral), es obvia. Posteriormente, otras entidades han seguido el ejemplo, como Nuevo León.

Por otro lado, no hay que olvidar que después de la crisis petrolera mundial de 1982, México se vio obligado a cambiar su modelo económico, antes proteccionista de la economía local vía la sustitución de importaciones, por el neoliberal que pone énfasis en procesos económicos más abiertos como la privatización y liberalización de intercambios. Estos cambios también han encontrado eco en la educación superior. Claro ejemplo, es la acelerada expansión de las universidades particulares, porcentualmente más que las públicas, aunque no en términos de matrícula estudiantil.<sup>36</sup> Además la definición de áreas prioritarias de desarrollo ha conducido a políticas precisas de acreditación y evaluación. Muchas de estas tareas están siendo apoyadas vía convenios institucionales e incluso con la participación del Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y otras más. La intención es incrementar la capacidad y calidad de la educación superior en México a la brevedad posible para acercar al país a los beneficios de la globalización económica, y no solo a sus responsabilidades.

En torno a este concepto, por lo menos tres organismos supranacionales, de los cuales nuestro país es miembro, han elaborado declaraciones significativas relacionadas con la educación en México; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La posición de la primera, parte de un análisis reflexivo en torno al cometido de la educación superior; en un documento dirigido a una audiencia múltiple que abarca desde la comunidad universitaria abierta,

---

<sup>36</sup>.- Cfr. La estadística que para el caso reúne y actualiza permanentemente la ANUIES.



pasando por quienes toman decisiones y establecen políticas, hasta los organismos internacionales partícipes. En XXX sucintos apartados desarrolla la temática de las tendencias de la educación superior, los desafíos con que ésta tropieza en un mundo que se transforma constantemente y establece una nueva visión con sus propuestas. Al respecto declara que "los imperativos actuales del desarrollo económico y técnico tienen tanta importancia como las modificaciones de las estrategias de desarrollo: deben estar destinadas a lograr un desarrollo humano sostenible, en el que el crecimiento económico esté al servicio de lo social y garantice su sustentabilidad ambiental".<sup>37</sup> Observa que la internacionalización de la educación superior responde al carácter universal del aprendizaje.

El documento del Banco Mundial da inicio con una definición de los retos y limitaciones que identifica como crisis en la educación superior, con un trasfondo demográfico, presupuestal y organizativo (administrativo). Plantea las estrategias para una reforma necesaria, sobre la base de una expansión de la participación del sector privado y la creación de nuevas instituciones no universitarias. En su opinión, el papel de las instituciones públicas debe estar condicionado por una diversificación de fondos, basándose en incentivos de rendimiento. Desde esta perspectiva, es obvia la redefinición del nuevo papel que ha de desempeñar el gobierno.<sup>38</sup>

Un revelador análisis de estas dos posiciones ha sido desarrollado por Kent, donde establece las diferencias (las más), y los puntos en común (los menos), pero donde queda clara la óptica de ambas organizaciones ante las instituciones sociales. En síntesis; en tanto el BM es escéptico respecto a lo significativo de la educación superior y su papel en el desarrollo, la UNESCO es optimista. La disyuntiva es del estricto valor económico contra su naturaleza multidimensional.<sup>39</sup>

<sup>37</sup> - Cfr. UNESCO, *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, en *Universidad Futura*, Vol. 7, Num. 19, Invierno 1995, pp. 19, Invierno 1995, pp. 18.

<sup>38</sup> - Cfr. Banco Mundial, *Educación superior: aprender de la experiencia*, Idem, pp. 5-13

<sup>39</sup> - Cfr. Kent, Rollin, *Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO*, Idem pp. 19-26.

El tercer órgano supranacional que recientemente ha evaluado la educación superior, en particular la mexicana, ha sido la OCDE. En un informe especial al gobierno mexicano, reconoce que el actual sistema de educación superior en el país "responde mal" a tres principales necesidades nacionales: reducir las desigualdades, hacer sitio a las clases medias y poner a la élite al servicio de todos, en respuesta a la situación explosiva propiciada por altas demandas y reducidas ofertas, tanto cuantitativas como cualitativas. Sus propuestas incluyen el desarrollo de institutos y universidades, especialmente privadas, e incrementar la matrícula del Posgrado; flexibilizar los programas curriculares, permitir la movilidad de estudiantes y disminuir la duración de los estudios de licenciatura; y para propiciar un mayor orden al sistema de la Educación Superior, establecer un marco nacional para los maestros con reservas cualitativas en la contratación, establecer un sistema de acreditación institucional y acercar las unidades de estudio a las de investigación.<sup>40</sup>

Esta serie de estudios, de hecho, se inició en 1990, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP), solicita al Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), una evaluación del sistema de educación superior de México. Este "estudio enfocó principalmente su atención en el sector de las universidades públicas, considerando éste en forma global y no por instituciones, aunque analizó también la situación de los institutos tecnológicos públicos y de las universidades privadas."<sup>41</sup> Documentos como el que incluye esta cita, han permitido ampliar el panorama de quienes han venido avalando y operando las decisiones en este ramo, los rectores universitarios que integran la ANUIES. A partir de esto, la crítica de que ellos ejecutan a ciegas los mandatos oficiales al respecto, caen por su propio peso. Podrán no estar del todo en acuerdo con ciertas políticas pero no pueden argumentar desconocimiento o

<sup>40</sup> - Cfr. Resumen comentado de Gil Olmos, J., en *La Jornada*, 20,21 y 22 de Mayo, 1996.

<sup>41</sup> - María de Allende, Carlos et al, *La educación superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*, documento de trabajo para la ANUIES, agosto de 1998, introducción. Conviene también confrontar el resto del documento para ampliar el contenido resumido de los diferentes estudios aludidos.

ignorancia. De hecho, el documento citado elaborado por Carlos María de Allende, Graciela Díaz Hernández y Clara Gallardo Vallejo, incluye también el análisis del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESAL- UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), además de un análisis de diferentes "Sistemas de evaluación y acreditación en diversos países del mundo" como Argentina, Canadá, Chile, Colombia, Estados Unidos de América, Francia, Holanda y República Dominicana.<sup>42</sup>

Una vez conocidas por lo menos las declaraciones de estos órganos rectores a nivel internacional, resulta obvio que sus opiniones no solo analizan sino que sugieren políticas de acción a los países miembros (UNESCO) y solicitantes de líneas de crédito (BM y OCDE). Es claro que el interés por y la decisión de participar en los procesos globalizadores actuales, implican el cumplimiento de ciertas condiciones, el "pago del boleto de entrada" que tiene que cumplirse. Acciones semejantes ya han sido ejecutadas en otros países en todo el mundo. En este continente, países Latinoamericanos como Argentina, Chile y Venezuela, por solo mencionar algunos, llevan varios años de ventaja ejerciendo tales recomendaciones y, aunque su problemática demográfica en nada se parece a la de México, y además no reciben el impacto de la inmediatez de sus "socios económicos", mucho se puede aprender, tanto de lo positivo como de lo negativo de los resultados de tales experiencias.

### **La evaluación externa como símbolo de calidad.**

La primera responsabilidad histórica de la evaluación recayó sobre el maestro, en tanto no existieron sistemas escolarizados. De hecho, cabe recordar los orígenes de la evaluación. Verger, en su libro que analiza el surgimiento de las

---

<sup>42</sup> .- De particular interés resulta el cuadro comparativo que sintetiza las principales propuestas de los organismos internacionales en cuanto a: crecimiento, financiamiento autonomía, vinculación, evaluación y calidad, pertinencia e internacionalización, Idem.

universidades a partir del siglo XII, define una de las primeras fases de éstas, que es sancionar a quienes deberían ejercer como docentes, hecho posible a partir de la aprobación de un riguroso examen.<sup>43</sup> Concluyendo el Renacimiento, Comenio explica la naturaleza y motivo de los exámenes, en este sentido, su preocupación al vigilar y examinar a los alumnos, es promover el aprendizaje y no otro,<sup>44</sup> A partir de los Jesuitas, el examen tomó otro giro, según Jodges<sup>45</sup>, quien concluye que, "el examen, desde estos momentos, con su doble función de competencia y clasificación, se transformó en un refinado arte... que incluso sirvió para seleccionar a los servidores públicos. Thorndike rastrea la evaluación como contenido o valor de algo, a los Estados Unidos de Norteamérica hacia fines del siglo XIX, mismo hecho que valida Ángel Díaz Barriga, ligándolo estrechamente al proceso industrializador.<sup>46</sup> Finalmente, López Salgado declara que, "Desde el momento en que la evaluación se ha incorporado a las instituciones educativas, (particularmente las universidades autónomas), ha adquirido un carácter complementario... se ha constituido ya en el eje de la política educativa del Estado, para intervenir en las formas y fines de la universidad."<sup>47</sup> Así, la evaluación se ha conformado en un elemento definitivo de la renovación.

En los años recientes, en nuestro país la educación se ha visto sometida, vía la evaluación, a una serie de concepciones y presiones impuestas desde la administración ( y lo que en ella está en boga, la "calidad total" y "la productividad"). Esta es la conclusión de un largo camino que empezó, como ya se planteó, desde antes del siglo XII como modos de verificación de la asimilación del conocimiento, hasta nuestros días en que Chadwick caracteriza a la evaluación como el acto de establecer el valor o mérito de algún proceso, programa, persona, etc.<sup>48</sup> Así, la finalidad de la evaluación consiste en oponer

<sup>43</sup> - Verger, Jaques, *Nacimiento y Afirmación de las Universidades*, 1973, p.2.

<sup>44</sup> - Cfr., Comenio, J. A., *Didáctica Magna*, Porrúa, Ed., 1976, p. 100.

<sup>45</sup> - Jodges, A. V., *La evolución de los Exámenes*, en Lauwreys, S.(Compilación) *Examen de los exámenes*, Estrada, 1971, pp. 49-51.

<sup>46</sup> - De Alba, Alicia, et al, *Evaluación: análisis de una noción*, UNAM, 1984.

<sup>47</sup> - López Salgado, José, *La Evaluación Institucional*, en *Psicología y Sociedad*, año 4, No. 10, oct-dic, 1990.

<sup>48</sup> - Chadwick, Clifton, *Tecnología educativa para el docente*, Paidós, 1975, p. 112.

elementos de observación, análisis e información que permitan vincular el valor o mérito del objeto de evaluación con un referente de calidad. Sin embargo, Salgado sostiene que el cambio educativo no se da aislado, sino como consecuencia de los cambios ocurridos en el orden económico, político y social.<sup>49</sup> A los procesos de evaluación institucional de nuestros días habrá que entenderlos así.

El objetivo de la reordenación actual es centrar el proceso de evaluación de la educación superior en el alumno y en la institución educativa para responder a los requerimientos del marco internacional que exige, además, la participación de terceros, asociaciones autónomas en representación de la sociedad civil. Respecto del alumno, se propone lograr vía un sistema de certificación, más allá de su examen profesional, que incluye una serie de exámenes de "calidad profesional" (Centro Nacional de Evaluación-CENEVAL); respecto de la institución, se parte de un proceso global (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES), a uno de auto evaluación y de ahí a otro de pares expertos para cada disciplina (Comité's Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior-CIEES), que destaque la "calidad institucional" a partir de sus programas, instrumentando una acreditación institucional, y un registro que distinga la "calidad" del egresado y profesionista en ejercicio (Consejos Nacionales de Educación Profesional-CONSEJOS).

En los primeros casos, la definición de las políticas generales se las reserva el estado en concertación con las instituciones de educación superior (ANUIES), vía la Comisión para la Planeación de la Educación Superior-CONPES; la normatividad está dictada por la Comisión Nacional de Evaluación-CONAEVA a través del CENEVAL y los CIEES. La operatividad recae en los dos órganos colegiados; los Consejos Técnicos del CENEVAL por profesión y los CONSEJOS disciplinares. Estos últimos, originalmente organizados como

---

<sup>49</sup> .- Op. cit, López Salgado, p.9.

Comités Nacionales, son apoyados a nivel profesional por un Comité Mexicano para la Práctica Internacional (COMPI), también por disciplina, son los que responden en concertación a sus pares de los países socios en el marco del TLCAN.

Esta reorientación de la evaluación en la educación superior eminentemente busca mejoras, principalmente la superación de la calidad de los profesionales como consecuencia de las mejoras en los programas y en las instituciones mismas, indistintamente de su orientación y todas las posibles interpretaciones. Los beneficios para la sociedad son indiscutibles. ¿Qué tan dispuestos a asumir su corresponsabilidad están los estudiantes, los egresados, los docentes y las instituciones mismas en su hacer cotidiano? ¿Dónde queda planteada la necesidad de considerar las implicaciones de todas estas acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en específico? ¿Hasta dónde es todo este proceso una implantación ideológica, en los términos de Braunstein?<sup>50</sup>

La respuesta que cada sector de la educación superior da, sintetiza las nuevas funciones de la evaluación institucional. A todos se les oferta el concepto de "calidad" como condición de la productividad, pero como un fin en sí, como un proceso maniqueo, con un sentido meramente empresarial, muy a tono con toda la conceptualización sistémica. En realidad poco se reflexiona sobre el significado social de la evaluación institucional y por ello algunas instituciones la aceptan como un mal necesario en tanto no rebase sus límites de control (que no salga a la luz pública), o desborde su área de influencia (autoevaluación).

Sin embargo, a diferencia de los países de formación anglosajona, con una larga tradición indagatoria, nuestro país desconoce los beneficios de tal proceso. Para iniciar el remedio de tal situación, en una apología del modelo mexicano, Gago Huget y Mercado del Collado proponen, desde 1995, "cinco criterios indicadores" o parámetros de "buena calidad" para evaluar los programas

<sup>50</sup>.- Cfr. Braunstein, Nestor, *Psicología, Ideología y Ciencia*, Siglo XXI Ed. 1979, p.54.

de la educación superior en nuestro país: eficacia, eficiencia, pertinencia, trascendencia y equidad.<sup>51</sup> Además " *la formación académica en general también es tocada por el "profesionalismo de ocupación" en la medida que la enseñanza de la ciencia va, cada vez más, restringiéndose a la selección de contenidos que cada sociedad o país va requiriendo en función de la demanda cultural, productiva, tecnológica e industrial.*"<sup>52</sup>

Para muchos, una evaluación externa por un tercero como el CENEVAL, los CIEES o los CONSEJOS implica poner en tela de juicio el valor moral de cada institución, su programa, su sistema interno de evaluación, la calidad de sus docentes y su capacidad de examinación profesional (titulación).<sup>53</sup> En un mundo tan interrelacionado e interconectado, tal manera de entender la autonomía institucional requiere una nueva definición frente a las nuevas exigencias de la relación institución-sociedad; porque la sociedad civil requiere referentes objetivos y valorables de las mejores ofertas en un ambiente que se ha vuelto competitivo por la profusión de instituciones educativas, y confuso por la manipulación social de las ofertas y aparentes beneficios. Estas propuestas de evaluaciones globales como los EGEL (antes EGCP)<sup>54</sup>, y a los cuales no cualquiera quiere sujetarse, tienden a desmitificar posiciones institucionales y a situar en una perspectiva más real la "calidad" del egresado y su institución de origen respecto a sus semejantes a escala nacional.

Algunos datos de las tendencias recientes en la educación superior mexicana enfocan el concepto de la evaluación externa. En 1970 había 212,000

<sup>51</sup> - Gago Huget, A. y Mercado del Collado, R., *La Evaluación de la educación superior en México*, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, No. 96, oct.-dic. 1995, pp. 61-74.

<sup>52</sup> - Pacheco Méndez, Op cit., p.33

<sup>53</sup> - V.gr "se deberían estudiar cuidadosamente los mecanismos existentes...y articularse a ellos, así salvaguardaremos la autonomía académica de nuestras instituciones educativas...esa autonomía es logro histórico, norma legal y patrimonio comunitario en las universidades públicas.", Sánchez de Antuñano, J. y Pradilla Cobos, E., *Comentarios al documento Consejo Nacional de Certificación y Acreditación de la Arquitectura, A.C. (CONCAA)*, p.4., archivo de la Comisión de Evaluación y Acreditación, ASINEA.

<sup>54</sup> - El CENEVAL empezó aplicando el Examen Global de Calidad Profesional (EGCP), agrupando a los egresados por cada carrera en un lapso máximo de tres años de haber concluido sus estudios, y que por diversas presiones y correcciones conceptuales modificó como Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL).

estudiantes en 54 instituciones públicas en el país; en 1980 el número aumentó a 730,000 estudiantes y 105 instituciones; para 1990 la matrícula había crecido a 1,200,000 alumnos en 140 instituciones. La mayoría de éstas son autónomas, con todas las implicaciones inherentes. La expansión fue improvisada, sin planeación sectorial (universidades / tecnológicos) o regional. En muchas de las ocasiones fue simple respuesta a la presión de la demanda y a la política del momento. Por lo tanto, estos cambios de estructura y dinámica institucional fueron más el resultado de fuerzas sociales y económicas que del diseño racional del proyecto educativo. De hecho, dice Kent, *"during this period, government played an active role in funding expansion but a passive one in regulating it."*<sup>55</sup>

Ante tal oferta institucional, la pregunta empezó a surgir, ¿dónde se preparan los mejores profesionistas; en una escuela pública o en una privada; en una grande o en una pequeña; en una de largo abolengo o en una donde no aletargue su desarrollo el peso de su tradición; en una laica o en una con nexos confesionales? La pregunta se complicó y enmascaró, a partir de los esquemas de mercadotecnia académica desarrollada por algunas instituciones. ¿Quién puede decidir sobre la calidad académica de las instituciones de educación superior? ¿Cuáles pueden ser los referentes? ¿Cómo entender a la evaluación en sus nuevos quehaceres, después de estar largo tiempo dedicada solamente al proceso enseñanza- aprendizaje?

Una última acotación sobre este punto; en mucho, los procesos actuales de evaluación institucional, así como el proceso global de evaluación todo, está siendo operado por la administración y no por la academia, desde su particular óptica (excepción tal vez, los CIEES). En este sentido, el clamor del docente es que la academia no esté supeditada a la burocracia (Weber); porque la "calidad" y "la productividad" ni son lo mismo, ni se miden igual desde ambas

---

<sup>55</sup> - " durante este periodo, el gobierno jugó un rol activo en financiar la expansión, pero uno pasivo en su regulación," dice Kent, Rolling, cuando se refiere al periodo 1970- 1990 en este documento parte de, *Higher education in México: the tensions and ambiguities of modernization*, en *Higher Education Management*, Vol. 8, No. 3, nov. 1996, p. 81.



perspectivas. De hecho, mientras la calidad puede ser medible en el ámbito de la producción, ya que trabaja con objetos o servicios tangibles; en el ámbito de lo educativo no puede lograr lo mismo, ya que en este se trabaja con elementos simbólicos que, aplicados, pueden generar procesos tangibles. Pero los procesos en sí, son solo simbólicos. Por eso, si la institución de educación superior ha de fungir como sujeto actualizador y prospectivador para formar recursos humanos con la calidad que demanda la sociedad y la realidad cambiante del país, debe descubrir y/o construir nuevos paradigmas de educación, la evaluación incluida, propios de su realidad, en una prospectiva coherente con los cimientos firmes de la sociedad mexicana.

Para evitar mucha de la problemática política, especialmente por las autonomías, el gobierno mexicano, aprovechando organismos existentes (ANUIES, Dirección General de Profesiones, etc.) y creando otros nuevos (*supra e infra*), ha decidido ceder la responsabilidad directa a asociaciones civiles y/o paraestatales para llevar a cabo la evaluación institucional que, para cumplir la condición del "trato como nacional" en el ejercicio de las profesiones en los países signatarios del TLCAN, requiere de organismos acreditadores autónomos.<sup>56</sup>

### **El Modelo de Evaluación Institucional de la Educación Superior en Norteamérica.**

Seguramente no hay campo en la vida norteamericana que manifieste mejor una de las bases de su ideología cultural como la pluralidad y heterogeneidad educativa. La realidad de la federalización de sus instituciones y sistemas permite que cada estado de esa unión, a partir de su propia Constitución, plantee un modelo propio de educación elemental y media, y por consecuencia superior, ejecutado a nivel distrital (local) en base a la disponibilidad de recursos y

<sup>56</sup> .- Cfr. Op Cit, SECOFI, TLCAN, Art. 1202, *Trato Nacional y Anexo 1210.5*, Secc. A.2. *Servicios profesionales, Elaboración de normas profesionales*, SECOFI- Porrúa ED., 1993, p.

necesidad ideológica, y según la disponibilidad económica predominante en cada región. No existe una rama del gobierno federal que normatice homogéneamente a toda la unión americana, como se da en nuestro país. Así, habrá diferencias económicas e ideológicas entre distritos urbano-industriales, suburbanos de servicios y rurales, aún cuando sean vecinos geográficamente. Cada distrito escolar esta controlado por Consejos Escolares locales (School Boards) constituidos, en general, vía elección popular. Sus funciones incluyen una amplia gama de deberes y responsabilidades, incluyendo la presupuestación anual, los impuestos requeridos para cubrir ésta, determinación del personal académico necesario, mantenimiento de instalaciones y adquisición de equipo, además de las decisiones propias del sistema educativo. En tales circunstancias, la calidad de los programas educativos locales depende, en gran medida, del liderazgo, carisma y capacidad negociadora de sus funcionarios.<sup>57</sup> De ahí que pasar de un sistema a otro requiere procesos claros de equivalencias, y ese pasar de uno a otro siempre estará sujeto a una evaluación, de acreditación o certificación.

El patrón estructural de los sistemas educativos en los E.U.A. responde, en general, a tres grandes etapas, la elemental o básica, la secundaria y la superior, apoyadas en programas de iniciación o preescolar. La elemental puede ser de seis u ocho años, la media de tres años y la media superior de tres años también, todas en tres posibles combinaciones; 8-4, 6-3-3, y 6-6 años respectivamente, donde la primera y la última integran en una misma unidad a los niveles medio y medio superior,<sup>58</sup> (ver cuadro siguiente, p. 48). Invariablemente, la educación básica para toda la población, concluye después de 12 años de escolaridad y requiere, en un buen número de estados de la unión, aprobar un examen global certificador aplicado por el estado donde se ubica el sistema escolar local para ser acreedor al diploma correspondiente (v.gr. Texas, California, Illinois, Nueva York entre otros), como primer intento de homogeneización previo al ingreso al nivel superior.

<sup>57</sup>.- Kurian, G. T., *World Education Encyclopedia*, Vol.III, Facts on file publications, 1988, pp. 1374-1375.

<sup>58</sup>.- Idem, p. 1361.

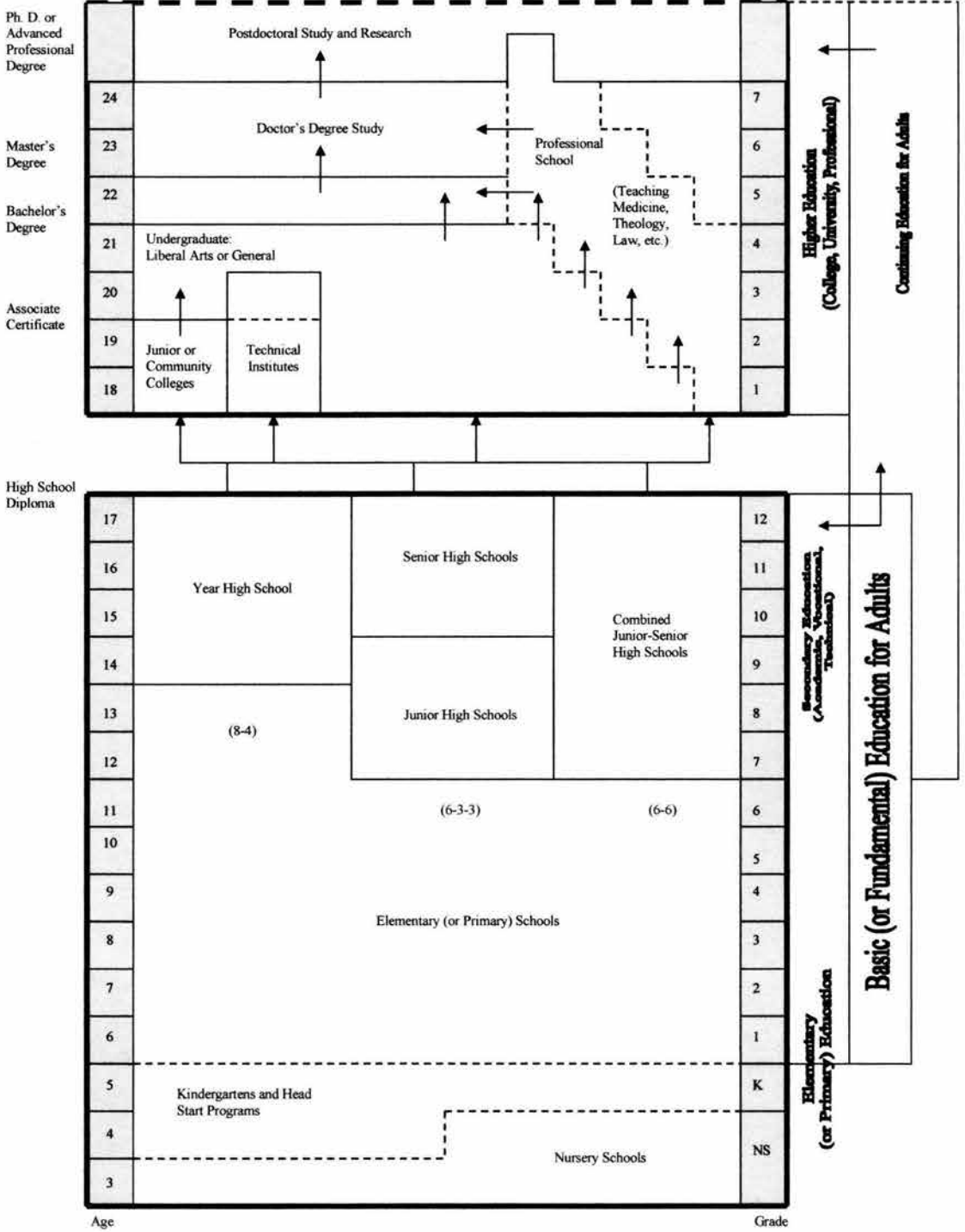
Estos exámenes no son tanto de conocimientos como de habilidades para resolver problemas. Las últimas recomendaciones especifican que cualquier estudiante que requiera su diploma del nivel medio superior (High School), haya cursado en esta etapa por lo menos cuatro años de Inglés (como lengua propia), tres de matemáticas, tres de ciencias exactas, tres de ciencias sociales y medio año de ciencias de la computación. Además, a los que deseen continuar hacia el nivel universitario, se les recomienda cursar dos años de una lengua extranjera.<sup>59</sup> Nace así la necesidad de instrumentar sistemas para valorar a desiguales quienes pretenden acceder como iguales al siguiente nivel. Y dada la amplísima diferencia de posibilidades así como la inexistencia, por política oficial, de organismos gubernamentales *ad hoc*, solo órganos externos, independientes y profesionales pueden realizar esta importante tarea de certificar las capacidades del sustentante.

La educación superior plantea una estructura más compleja por la diversidad, e implica cinco niveles académicos: Asociado, Bachiller, Maestro, Doctor, Postdoctor e Investigador,<sup>60</sup> cada uno con una duración promedio de dos años. Esta formación es general, humanista y/o científica en áreas o disciplinas generales del conocimiento, más no profesional. La particular formación profesional se intercala en diferentes posibilidades a la estructura de grados académicos con programas combinados de academia-profesión (de 2+4, 3+2, 4+2 *et al* años de duración, (ver mismo cuadro, p. 42). Los criterios de admisión son tan diversos como las instituciones mismas. Sin embargo, la base constante es el diploma o equivalente del nivel anterior (High School). De ahí que varios factores adicionales determinen el acceso al nivel superior: 1- el promedio y ubicación porcentual en su generación a nivel nacional, 2- los resultados de los exámenes globales de conocimientos y aptitudes, 3- las recomendaciones varias de

<sup>59</sup> .- *Idem*, p. 1383.

<sup>60</sup> .- Las equivalencias a nivel mexicano serían de : Técnico, Licenciatura, Maestría, Doctorado, Posdoctorado e Investigador (con el mismo número de años de duración), reconociendo también que el "college" debe entenderse como "colegio universitario", las más de las veces referido a una sola área del conocimiento (humanidades, artes, ciencias sociales, ciencias exactas, etc.), que cuando se integra a los de otras áreas pueden integrar una universidad.

# Structural Patterns in Systems of Education



académicos y exalumnos, 4- las entrevistas personales y, 5- el desarrollo de talentos especiales (deportes, artes, aficiones, otras actividades extracurriculares).<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup>.- Straughn, C. y Lovejoy S. B., *Lovejoy's College Guide*, Prentice Hall, 1993, p. 11.

Los exámenes de admisión usualmente requeridos son los preparados por organismos independientes como el College Entrance Examination Board (CEEB, Consejo Examinador de Ingreso al Colegio Universitario), los Scholastic Aptitude Tests (SAT, Examen de Aptitud Escolar) para evaluar las aptitudes verbales y matemáticas; y los preparados por el American College Testing Program (ACT, Programa Americano de Examinación del Colegio Universitario) para evaluar una amplia variedad de temáticas conocidas como los College Achievement Tests (CAT, Exámenes de Desempeño del Colegio Universitario). La mayoría de los sustentantes presentan estos exámenes durante su último año del nivel medio superior; algunos otros presentan, a manera de ensayo, un examen preliminar desde un año antes (PSAT, Examen preliminar de aptitud escolar).<sup>62</sup> Acceder al nivel de posgrado y/o profesional implica también un proceso específico de evaluación según el nivel, el área de conocimiento o la profesión.

El reconocimiento social de las instituciones tiene su origen en una acreditación regional (institucional), nacional (profesional), y según el caso, puede ser también a partir de organismos no gubernamentales. En ambas circunstancias, el reconocimiento y la acreditación es otorgado por órganos u asociaciones educativas que definen parámetros particulares de desempeño organizacional y administrativo para lo primeros, y de los programas para lo segundo. Seis son los órganos de acreditación regional, cuya denominación se basa en su ubicación geográfica: la Middle States Association of Colleges and Schools (MSACS, estados del centro de la Unión), la New England Association of Schools and Colleges (NEASC, estados de la Nueva Inglaterra), la North Central Association of Colleges and Schools (NCACS, estados del centro norte), la Northwest Association of Schools and Colleges (NASC, estados del noroeste), la Southern Association of Colleges and Schools (SACS, estados del sur), y la Western Association of Schools and Colleges (WASC, estados del occidente).<sup>63</sup>

<sup>62</sup>.- Op cit. Kurian, p. 1367.

<sup>63</sup>.- Op cit. Lovejoy's, p. 210.

La acreditación regional y la profesional de las instituciones, particularmente de sus programas, está sujeta al Council on Postsecondary Accreditation (COPA, Consejo de Acreditación de la Educación Superior), organismo que agrupa y facilita la tarea de las diversas agencias acreditadoras por campo de actividad (50 campos profesionales reconocidos de 74 existentes hasta 1993, sin considerar que algunas, como el de Medicina a su vez se subdivide en más de 19 Comités por especialidad). Estas tienen la encomienda de fomentar, promover y evaluar la calidad y diversidad del sistema profesional a los diferentes niveles, bajo el criterio substancial de respeto a las partes que participan en o son afectadas por la educación profesional. Por lo tanto, la COPA agrupa también a los consejos acreditadores profesionales que generalmente incluyen en su organización la participación de la comunidad académica, profesionales del gremio, estudiantes del área de conocimientos evaluada y a representantes de la sociedad, con el fin de desarrollar, regular y transformar las profesiones.

Conviene mencionar que en este sistema se considera profesión a aquella actividad regulada y que por lo tanto implica una licencia para su ejercicio, que "presta un servicio tangible", es decir, a la que aplica un conocimiento específico para resolver un problema particular. Por lo tanto, el conocimiento en su forma disciplinar de ciencia pura, esta sujeto solamente a grados académicos y no tiene rango profesional. Así, a la Sociología se le considera una disciplina y no una profesión, mientras al Trabajo Social sí se le considera una profesión. De la misma manera, la Química es una ciencia mientras que a la Farmacia se le considera una profesión.

Sin embargo, varias inquietudes han evolucionado entre la comunidad académica norteamericana recientemente, que ha llevado a cuestionar el rol de la acreditación y la naturaleza de sus criterios, así como a la necesidad de no solo acreditar programas, ya que por si solos no garantizan la "calidad y capacidad" del egresado, sino también regular el ejercicio profesional. Existe un reconocimiento general entre educadores y practicantes de las diferentes profesiones, de la necesidad del proceso del registro profesional basado en la

certificación del individuo, que le garantice a la sociedad su salud, su libertad y su seguridad. Por lo tanto, no basta a un estudiante haber estudiado una profesión y obtenido el diploma de una institución académica acreditada y con un programa acreditado también. Es necesario que presente un examen exhaustivo para demostrar sus conocimientos, habilidades y capacidad para ejercer con la garantía que la sociedad exige. Estos exámenes son controlados por organismos independientes, quienes recomiendan a la autoridad gubernamental competente la certificación correspondiente que le permita ejercer.

A manera de ejemplo, para el caso de la formación de arquitectos, un área del conocimiento que implica varios saberes (humanidades, artes, sociología, ecología, naturaleza y trabajo de los materiales, entre otras), aplicados para resolver las necesidades de espacios edificables para el hombre y sus actividades, y por lo tanto una profesión, el National Architecture Accrediting Board (NAAB, Consejo Nacional Acreditador de la Arquitectura), es el encargado de la acreditación de los programas académicos, y está constituido con representantes de la National Association of Collegiate Schools of Architecture (ACSA, Asociación de Escuelas Colegiadas de Arquitectura), el American Institute of Architects (AIA, Instituto Americano de Arquitectos), el American Institute of Architecture Students (AIAS, Instituto Americano de Estudiantes de Arquitectura), y el National Council of Architectural Registration Boards (NCARB, Consejo Nacional de Consejos Registradores de la Arquitectura).<sup>64</sup>

A su vez, el NCARB es la entidad que afilia a los Consejos Estatales (en virtud de la federalización, en un principio 55, uno por cada entidad más sus territorios) otorgantes de registros profesionales. Su símil Canadiense es el Canadian Committee of Architectural Councils (CCAC, Comité de Consejos Canadiense de Arquitectura), que representa a las asociaciones de las 10 provincias que registran a los Arquitectos y reglamentan la práctica de la arquitectura en todo ese país. "Como base de la puesta en marcha del nuevo

<sup>64</sup>.- Idem, p.210.



acuerdo de reconocimiento mutuo, el NCARB y el CCAC han convenido que las normas de educación, entrenamiento y examinación de cada entidad serán aceptadas como equivalentes por la otra... El Committee of International Councils (CIC, Comité Internacional de Consejos) ajustará los procedimientos y procesos de registro seguidos por la autoridad estatal o provincial de registro en los dos países.<sup>65</sup> Esto significa que a partir de este acuerdo, la NCARB actúa como una cámara de compensación de los arquitectos de ambos países. El registro del NCARB se convierte así en la base para el registro del ejercicio profesional en cualquiera de los dos países.

Conviene destacar que en todo el proceso de negociación en torno al marco referencial para el ejercicio de servicios profesionales en base al TLCAN, Canadá y México siempre han insistido en sus diferencias culturales y coyunturales,<sup>66</sup> mientras que los representantes de los Estados Unidos insisten en que "es benéfico que nos acordemos que en estas conversaciones, lo importante no son nuestras diferencias, sino nuestros puntos en común ;... que nos acercamos al concepto de libre comercio en función de las necesidades...lo que realmente nos debe preocupar es el interés común de un real acuerdo democrático que proteja el entorno de los países de Norteamérica. Aunque algunos de nosotros vemos esto desde el punto de vista de las perspectivas de desarrollo económico, me parece que tenemos un reto de desarrollo en la creación de un ambiente propicio para todas nuestras culturas."<sup>67</sup>

Es obvio que la evaluación en la educación superior tanto en los Estados Unidos de Norteamérica como en el Canadá tiene una ventaja de tiempo por su larga trayectoria y por ende es parte ya de una tradición social. En el primero; con una experiencia de mas de un siglo, se da a partir de sus dos

---

<sup>65</sup> .- Luna Calderón, M., *Avances de las negociaciones de los países que conforman el TLC*, en *Memorias de la Reunión Trinacional, México, Estados Unidos, Canadá para el ejercicio de la Arquitectura*, Hermosillo, Son., 30 y 31 de Marzo de 1992.

<sup>66</sup> .- Cfr. la presentación del representante Canadiense, Temprano, Eliseo, *El TLC y las organizaciones gremiales*, en *Idem Memorias...*

<sup>67</sup> .- Steward, Cecil, representante de los Arquitectos Norteamericanos, *Idem*.

vertientes, la evaluación de actividades académicas primero y un poco más tarde, el desempeño global de las universidades. Por otro lado, en el Canadá, el objeto de la evaluación han sido los programas o carreras primero, y las instituciones posteriormente. En ambas circunstancias, se entiende por "evaluar al estimar el valor de las cosas no materiales."<sup>68</sup>

Para llevar a cabo esta tarea, existen las organizaciones antes descritas de composición mixta y sin la participación del Estado; la mayoría de ámbito regional, reiterando sus fuertes implicaciones localistas tanto a nivel sociocultural como de estado federado, descentralizador de toda actividad interna. Ante la necesidad de definición de estándares de desarrollo académico que solo podían ser fijados por la sociedad abierta, se crearon estas asociaciones para determinar el nivel de eficacia y eficiencia con el que las instituciones educativas cumplen sus propósitos. El mismo Pallán sintetiza que estas agencias "norteamericanas son de tres tipos: organismos nacionales, a cargo de la acreditación institucional; las asociaciones regionales y; los organismos de acreditación especializada de programas académicos específicos."<sup>69</sup> Aquí conviene una precisión; en ambos países septentrionales la participación de los evaluados, individuos o instituciones, es voluntaria. Por lo tanto, el poder que da éxito a tal sistema es el valor moral otorgado por la sociedad, verificado con la realidad a través del tiempo. Conviene acotar también, que en tanto en México aún no se establecen ampliamente estos mecanismos de validación social, algunas instituciones, fundamentalmente privadas, han recurrido ya a alguna de estas asociaciones, particularmente a la Southern Association of Colleges and Schools (SACS), por ser la más cercana a nuestras fronteras.<sup>70</sup>

Una aclaración pertinente: parte del éxito de este valor moral que otorga y reconoce la sociedad en nuestros vecinos y socios de Norteamérica

<sup>68</sup>.-Acosta R., Salvador, *Dos palabras sobre la evaluación y acreditación de la educación superior*, Estrategia, México, año 1. 5, abril,1995, en Pallán Figueroa, Carlos, *Sistemas de acreditación y acreditación para la profesión de abogado*, Revista de la Educación Superior, Vol.XXIV, No.96, Oct-Dic. 1995, pp.9-11.

<sup>69</sup>.- Pallán Figueroa, Carlos, Los procesos de evaluación y acreditación de las IES, Revista de la Educación Superior, Vol. XXII, No. 91, Julio-Sept. 1994, p.19.

<sup>70</sup>.- Idem, Pallán, p.19.

estriba en que; en ellos cerca del 70% de la población en esa edad escolar acude al nivel superior básico (Collage)<sup>71</sup>; mientras en México el índice apenas llega al 18% de la misma población escolar<sup>72</sup>. Y en tanto allá los estudiantes son 2ª. Y 3ª. generación de universitarios en más de un 75%, en México la 1ª. generación de universitarios constituye más del 60% de los estudiantes de nivel superior.

El impacto del TLCAN también se empieza a sentir entre los socios norteamericanos, particularmente en el campo de las profesiones y en la educación. Esto es cierto toda vez que el Tratado ha implicado mayor armonización (que no homogenización) de los estándares educativos y de práctica profesional, incluyendo algunas tan importantes como la eliminación de los requerimientos de residencia y ciudadanía para la práctica temporal. En este mismo período, las asociaciones de educación superior en América del Norte están incrementando sus esfuerzos para impulsar a sus asociados a dar mayor prioridad a la internacionalización de sus modelos y contenidos educativos. Un ejemplo es el llamado que hizo (1994) el Consejo Americano de Comisiones Educativas sobre educación internacional para que las instituciones de educación superior en todo el país (EUA) formen a sus estudiantes teniendo en mente al resto del mundo para contrarrestar la cultura doméstica prevaleciente, "aislacionista, provincial y parroquial"<sup>73</sup>

### **El Modelo Mexicano de Evaluación Institucional de la Educación Superior.**

El modelo mexicano responde conceptualmente al de sus vecinos de Norteamérica, y aún cuando no se encuentre documento que así lo especifique, la suma de medidas instrumentadas a la fecha en nuestro país a eso apuntan. Según Pallán mismo, ex Secretario General de la ANUIES, la connotación es de

<sup>71</sup>.- Op cit, Task Force...1994.

<sup>72</sup>.- Informe del Subsecretario de la SESIC-SEP, 199-2000, Boletín de la ANUIES.

<sup>73</sup>.- Cfr. *Comission on International Education, Educating Americans for a world in flux: ten ground rules for internationalizing higher education*, A.C.E., Washington, 1994.

semejanza (supra); porque para los tiempos actuales la evaluación es una herramienta imprescindible, necesaria para conocer y tener un juicio de valor.<sup>74</sup> A manera de antecedente se debe recordar que ya desde 1978 se había constituido como instancia de concertación la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), con la participación de autoridades gubernamentales e instituciones de educación superior, tanto tecnológica como universitaria. Para complementar sus tareas de planeación, la CONPES instala en 1989 la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), con la participación colegiada de los mismos integrantes. Hacia 1990, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) acuerda el establecimiento, vía la CONAEVA, de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior compuesto por tres momentos: una autoevaluación de las propias instituciones de educación superior; una evaluación interinstitucional, fundamentalmente entre pares de la comunidad académica a través de grupos colegiados interinstitucionales; y la evaluación global del Sistema y los subsistemas de educación superior.

La CONPES, en 1991, acordó la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), iniciando ese mismo año con cuatro de ellos. Al concluir el sexenio 1988-1994, el número de "comités" había llegado a nueve.<sup>75</sup> Entre las funciones de los CIEES se incluye; la evaluación diagnóstica, el reconocimiento a unidades académicas o programas específicos y la dictaminación puntual sobre proyectos o programas que buscan apoyos económicos adicionales.<sup>76</sup> En todas estas situaciones va implícita la existencia de programas de formación docente.

---

<sup>74</sup>.- Op cit, Pallán, 1994, p.9.

<sup>75</sup>.- También conocidos como Comités de Pares, los primeros fueron los encargados de evaluar los programas de las Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales y Exactas, e Ingeniería y Tecnología, así como el de la Administración Institucional; en 1993 se instalan los de Ciencias de la Salud, Educación y Humanidades, y Ciencias Sociales y Administrativas, así como el de Difusión y Extensión de la Cultura; finalmente, en julio de 1994 se instaló el de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, hasta ese momento incluido en el de las ingenierías, CIEES, *Marco de referencia para la evaluación, Comité de arquitectura, diseño y urbanismo*, 1995, pp. V-VI.

<sup>76</sup>.- Cfr. CIEES, *Objetivos de la Evaluación*, material de divulgación, CIEES, 1994.

Finalmente, en 1993, y a instancias de la ANUIES, se crea un organismo no gubernamental y autofinanciable para evaluar el rendimiento del estudiante y del egresado, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que a través de exámenes diagnóstico al iniciar el bachillerato y la licenciatura, encaran al alumno con su realidad académica con referencia a su generación a nivel nacional. Su aplicación a los egresados de la licenciatura, tomó la forma de Examen General de Calidad Profesional (EGCP) hasta 1998, y más allá de un examen profesional institucional, pretendió definir la calidad formativa del sustentante con referencia a los demás integrantes de su generación por profesión específica. Para el segundo semestre de ese año, y ante el reconocimiento de errores conceptuales como el de pretender buscar una calidad profesional en un recién egresado, y considerando las presiones político-sociales, el examen ahora se denomina Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), hecho que lo hace menos rechazable.<sup>77</sup>

A este respecto, conviene también recordar con Pacheco Méndez lo que plantea Elliot cuando asevera que "las profesiones siempre han ocupado una posición marginal en la sociedad, periférica a las divisiones principales de clase, estatus, poder e interés".<sup>78</sup> Es decir, al grueso de la población mexicana poco le interesa el discurso antagónico, porque incluso la mayoría de los egresados desconocen su existir, obligatoriedad y beneficios. A la fecha, se ha aplicado el examen diagnóstico a nivel bachillerato selectivamente en todo el país, cuyo resultado incluso ha sido motivo de análisis en diarios nacionales (hecho sorprendente en nuestro medio al incluirlo en primera plana). A nivel Licenciatura, las cinco últimas generaciones (1996, 1997, 1998, 1999 y 2000) de Enfermería, Contaduría, Medicina Veterinaria e Ingeniería Civil han participado ya en los primeros EGCP- EGEL. Por decisión de la ANUIES (nov. 1997), todos los egresados de todas las licenciaturas en el país habrán de examinarse a su

---

<sup>77</sup>.- Aquí conviene destacar que en la elaboración de estos exámenes participa tanto la comunidad académica por disciplina, así como la organización gremial colegiada, que de alguna manera le dan una validación social, hecho que desconoce la crítica adversa.

<sup>78</sup>.- Pacheco Méndez, Op.cit., p.31.

egreso.<sup>79</sup> Esto significa que la tarea selectiva y "voluntaria" de algunas disciplinas pioneras, como las antes enunciadas, se convierte en titánica tarea para organizar a todas las disciplinas, aún aquellas, como la Pedagogía-Ciencias de la Educación, que ni siquiera cuentan con una asociación que les agrupe a nivel regional o nacional.

En cuanto a las instituciones, y con fines de acreditación y registro, se están organizando Consejos Nacionales de Educación por rama profesional<sup>80</sup> (v.gr. el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A. C.), constituidos con el mayor peso por los Colegios Profesionales y las Asociaciones y/o cúpulas educativas, y con menor peso por los representantes del Estado (Dirección General de Profesiones, ANUIES, CIEES, etc.), así como por representantes de la sociedad civil. Algunos de estos Consejos (v.gr. algunas Ingenierías), han asumido la "homologación" con su semejante en los E.U.A. y Canadá, aceptando el mismo modelo y parámetros de referencia. Otros más, en virtud de las diferencias histórico-sociales y regionales del campo profesional en México sostienen solo una "equivalencia". De cualquier manera, el modelo sajón está presente.

El modelo implícito de la evaluación de la educación superior en México ha sido descrito con anterioridad por el autor de esta tesis, donde se analiza lo complicado del mismo, así como su evolución<sup>81</sup> (ver cuadro siguiente p. 54); iniciando con los procesos globales institucionales hasta llegar a depositar el peso del proceso en los egresados (certificación), en los docentes (profesionalización, otra forma de certificación), y los programas (acreditación); en

---

<sup>79</sup>.- Cfr. Acuerdos tomados en la XXVIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, Oaxaca, Oax., el 17 y 18 de noviembre de 1997. El inciso G. de tal acuerdo especifica que para 1998 el repertorio de profesiones que contarán con el examen respectivo serán 10 (se enlistan), las que en ese entonces contaban con los respectivos Comités Técnicos, y que el CENEVAL deberá redoblar esfuerzos en las otras profesiones restantes para su instrumentación.

<sup>80</sup>.- Esto únicamente se refiere a las profesiones incluidas en el TLCAN, las demás, si acaso, participan en los procesos de auto evaluación del CIEES.

<sup>81</sup>.- García Escorza, H., *Evaluación institucional: una interpretación en los tiempos del cambio*, en la revista *Planeación y Evaluación Educativa*, UNAM-Aragón, Año5, Vol. 10, feb. 1996, pp. 30-38.

circunstancias que modifican por completo los actuales esquemas funcionales, estructurales y conceptuales de la educación superior en nuestro país. Por ello, seguramente, se ha manifestado oposición al sistema total, como en el caso de la arquitectura por las dos divisiones formadoras de arquitectos en la Universidad Metropolitana, Unidades Xochimilco y Azcapotzalco.<sup>82</sup>

Lo cierto es que ante esta confrontación específica, pocos reparan en recordar el origen de nuestro sistema de educación profesional. A muchos escapa el hecho que, "la universidad mexicana se organizó y estructuró con base principalmente en los modelos alemán y francés; y junto a la tendencia profesionalizante propia de esos modelos, sostuvo una formación de tipo humanista. La universidad se convirtió en la depositaria del saber frente a la racionalización del saber, la cultura, y la ciencia, bajo los preceptos de libertad y democracia."<sup>83</sup> La resultante es obvia; mixtura de conceptos y sistemas, en suma un modelo ecléctico, que no acaba de convencer, principalmente porque no se le conoce abiertamente como tal.

"Para muchos, en el ámbito de la educación superior mexicana, un modelo que incluya una evaluación externa por un tercero, implica poner en tela de juicio el valor moral de la institución, inmiscuirse en su programa educativo, entrometerse en su sistema interno de evaluación, dudar de la calidad de sus docentes y, por supuesto, cuestionar la capacidad cualitativa de la examinación profesional (titulación). Sin embargo...esa manera de entender la autonomía institucional requiere una definición nueva y diferente; porque la sociedad requiere hoy referentes "objetivos", valorables, y abiertos."<sup>84</sup> En nuestros días coexisten varias posiciones en torno a los procesos de evaluación institucional en México:

---

<sup>82</sup>.- Pradilla Cobos, E. y Sánchez de Antuñano, J., *Comentarios y observaciones al documento proyecto, "Consejo Nacional de Certificación y Acreditación de la Arquitectura, A. C.*, CONCAA, 24 de agosto, 1996; respectivamente quienes encabezaban las Divisiones de Ciencias y Artes para el Diseño. Una respuesta a ésta y otros comentarios semejantes pueden encontrarse en, García Escorza H., *La evaluación de la educación superior y sus programas de formación profesional en un mundo sin fronteras*, en Op cit, UNAM-Aragón, Vol. 13, feb. 1997, pp.30-40.

<sup>83</sup>.- Op cit, Pacheco Méndez. p.31.

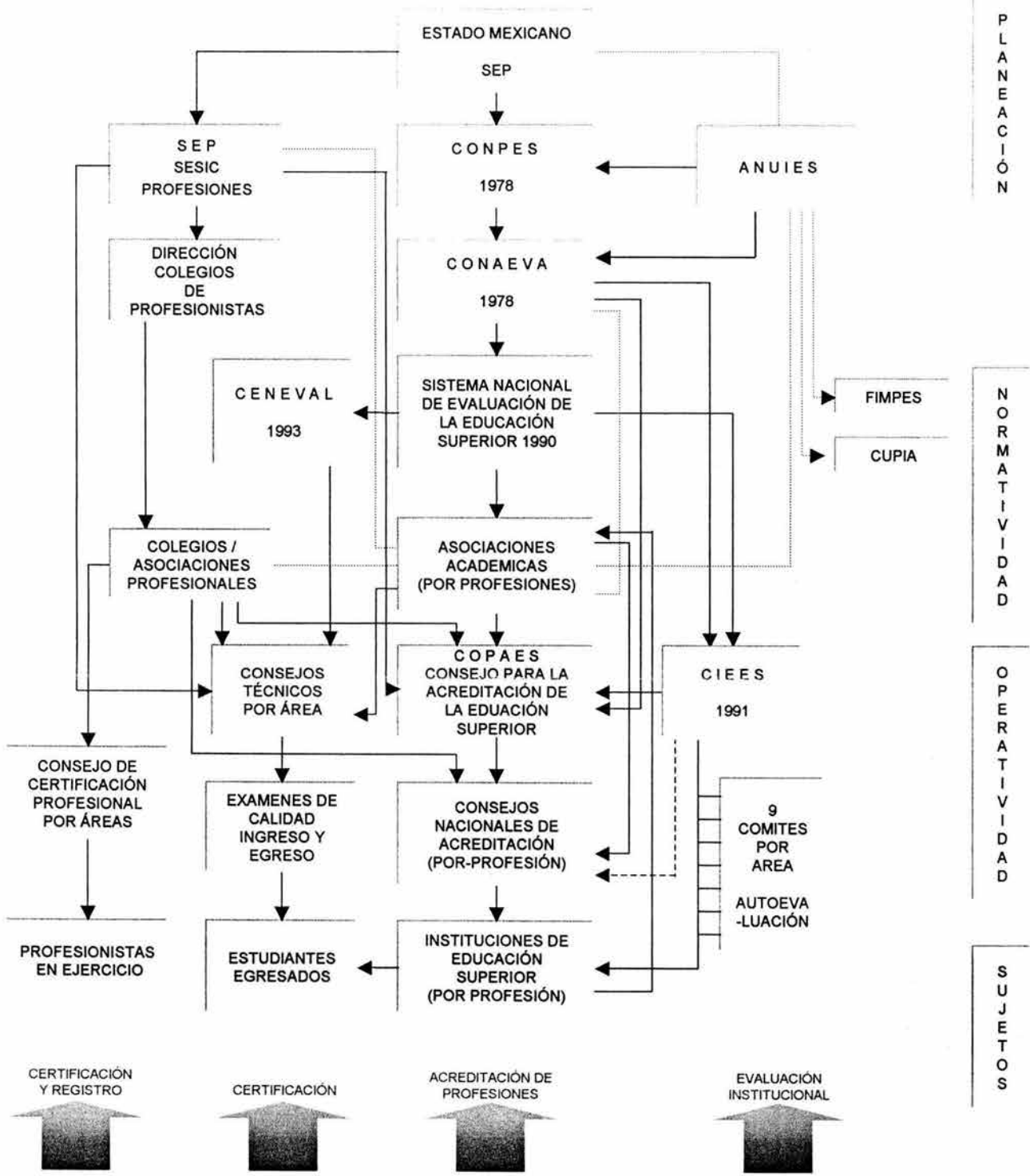
<sup>84</sup>.- Op cit, García Escorza, Vol. 13, p.36

1o.- una multipluralidad de organismos que pretenden regir cada uno en su ramo, disciplina o área del conocimiento, v.gr. los Consejos Académicos; 2o.- un sistema a partir de un órgano rector único para todas las áreas o disciplinas que norme los procesos de evaluación y acreditación, tal es el compromiso establecido por la ANUIES en su XXVII Asamblea General, (nov. 1997, Toluca, Edo. México) que se decidió por reactivar la CONAEVA y otorgarle tal responsabilidad y; 3o.- las instituciones que se aferran en mantener el *status quo*, a no ser evaluadas, que no permiten verificación pública de sus programas y sistema educativo, y menos, aceptan la confrontación de sus egresados o sus productos. Pero conviene reiterar que, en tanto el modelo educativo nacional fue centralizado, lo único que había que controlar para garantizar la calidad requerida, eran los planes de estudio. Sin embargo, el nuevo modelo opta por la descentralización y federalización, haciendo que el único camino viable para ofrecer las mismas garantías de calidad a la sociedad sea vía procesos de evaluación externa.





# EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO





### Antecedentes de la EVINES de la Arquitectura en México.

Son escasos aún los textos analíticos que consideran la temática específica de la evaluación del proceso educativo de la Arquitectura. Lo fundamental se ha venido dando en el seno de la asociación que agrupa a las principales instituciones donde se forma a los arquitectos mexicanos, la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, A. C., ASINEA, y en el 9º. Comité de Pares de los CIEES recientemente. Si bien ésta tiene su origen en 1964 con la participación de las 12 escuelas existentes en aquel entonces en México, su principal preocupación se centró en los procesos de enseñanza, en este caso, del proceso del diseño arquitectónico.

El trabajo conjunto de esta Asociación giró en torno a dos elementos fundamentales; primero, la semejanza de planes de estudio teniendo como modelo básico al de la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM, la ENA, *alma mater* de la arquitectura en México, a la cuál estaban incorporadas todas las no autónomas; y segundo, a la pasión y liderazgo de quién gestó esta asociación, el Arq. Jorge Gonzáles Reyna, director entonces de la misma ENA.<sup>85</sup> Para 1974, una vez que se ha organizado un nuevo modelo académico de educación superior en México en la Universidad Autónoma Metropolitana, y siendo su primer rector un Arquitecto, Pedro Ramírez Vázquez, se instrumenta en ella, a insistencia de los miembros de la ASINEA y como producto de una evaluación del estado del arte, una "Cuarta Área del Conocimiento", la de Ciencias y Artes para el Diseño. Es ésta una extraña conjunción de lo objetivo y lo subjetivo, de lo racional y lo irracional, en torno a una discutible área del conocimiento como lo es el arte de diseñar con buenas intenciones de darle la importancia debida y legitimidad formal a ésta área académica, desgraciadamente sin el suficiente fundamento epistemológico. Sin embargo, la preocupación ha seguido siendo la misma, la enseñanza del diseño arquitectónico como tronco de la disciplina, aunque ahora

<sup>85</sup>.- Actas de la L Reunión Nacional de la ASINEA, Guanajuato, Gto. Mayo, 1992.

desde un proceso más racional como consecuencia de la ruptura con la tradicional estructura de los planes de estudio correspondientes.<sup>86</sup>

Para el inicio de 1990 son ya 47 las instituciones que integran la ASINEA, de aproximadamente 62 existentes en el país, y para 1998 sumaban ya 87 afiliadas de un aproximado de 115 registradas por la SEP. Un primer intento para establecer un sistema de evaluación en las escuelas de Arquitectura en México es propuesto en ponencias semejantes por la Universidad de Monterrey y por la ENEP-Aragón de la UNAM,<sup>87</sup> una vez que la primera anunciaba estar en vísperas de solicitar una evaluación a la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS), del sistema de educación de Estados Unidos, ya que en nuestro país no existía ese mecanismo de validación social. No hubo eco a la propuesta. En la siguiente reunión de la Asociación seis meses más tarde, las mismas instituciones vuelven a insistir con otro par de ponencias para incluir en el proyecto de evaluación a los posgrados de la disciplina (tal fue la temática de la reunión, "Los Posgrados en la Arquitectura").

En respuesta a la presentación del ponente principal de la reunión, el Vocal Ejecutivo de los nacientes CIIES, finalmente hubo una reacción.<sup>88</sup> A partir de ese momento, la Asociación estableció un plan de acción teniendo como meta el establecimiento de un sistema de acreditación de la disciplina. Para ello creó primeramente la Comisión de Evaluación de la Enseñanza de la Arquitectura que en primera instancia realizó una encuesta con el fin de caracterizar, analizar y evaluar la calidad de las escuelas de Arquitectura del país. Esta encuesta nacional, a la cual respondieron 51 de los entonces 54 asociados, fue la base para establecer los *Parámetros Básicos de Calidad para la Acreditación Académica de la Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura*, mismos que fueron aprobados en Mayo de 1994.<sup>89</sup>

<sup>86</sup>.- Cfr., Gutiérrez. Martín L., et al, *Para un diseño no dependiente*, UAM-A, 1986.

<sup>87</sup>.- Cfr. Actas de la XLVII Reunión Nal. De la ASINEA, nov. 1990, Colima, Col.

<sup>88</sup>.- Actas de la XLVIII Reunión Nacional de la ASINEA, Mayo, 1991.

<sup>89</sup>.- ASINEA. Comisión de Evaluación y Acreditación, *Proyecto de estatutos del Consejo Nacional de Certificación y Acreditación de la Arquitectura*. A. C. CONCA, agosto, 1996. pp. introducción.

A insistencia de la ASINEA, y como parte esencial del plan establecido, en Noviembre de 1993 fue anunciado al pleno de la Asociación reunida en Torreón, Coah., la creación del noveno Comité de Pares de los CIIES, el de la Arquitectura, Urbanismo y Diseño.<sup>90</sup> Para 1996 eran ya cerca de veinte las instituciones que habían participado en este proceso que se distingue por ser de carácter autoevaluativo. Para el 2000, el 80% de los miembros de ASINEA han pasado por la 1ª. etapa del proceso autoevaluativo.

Las diferentes instancias del sector educación superior del país, la Dirección General de Profesiones, la Subsecretaría de Educación Superior, los CIIES, y el CENEVAL, han insistido en la creación de Consejos de Acreditación por disciplina como parte de la respuesta a las exigencias del TLCAN en su Capítulo XII- Servicios Profesionales. Este consigna las áreas (profesiones) explicitadas en tal tratado, todas las que afectan directamente a la salud, la libertad y la seguridad de la sociedad. Para tal caso, hacia 1998 operaban ya los consejos que regulan la enseñanza y el ejercicio profesional de las Ingenierías, la Medicina, la Medicina Veterinaria y Zootecnia, la Contaduría, la Odontología, la Enfermería y se encontraba en su última fase el de la Arquitectura.<sup>91</sup>

Estos Consejos se han venido reuniendo periódicamente con sus pares Canadiense y Estadounidense. La última de estas reuniones, y de gran significado por los acuerdos tomados fue celebrada en Cancún, Q.R. en mayo de 1994.<sup>92</sup> Su programa incluyó el debate sobre "La retórica y la realidad del TLCAN y sus efectos en las profesiones", así como la presentación de un panorama referencial de los sistemas de educación superior y la formación profesional en los tres países. Además de la actividad trilateral formal, la conferencia incluyó la participación de 10 grupos de trabajo del mismo número de disciplinas, también de

<sup>90</sup>.- Actas de la LI Reunión Nacional de la ASINEA, Noviembre, 1993.

<sup>91</sup>.- Idem, ASINEA proyecto del CONCAA, 1996.

<sup>92</sup>.- *La Globalización de la educación Superior y las Profesiones: el caso de América del Norte*, fue auspiciado conjuntamente por la ANUIES (México), el Centro para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Internacional (E.U.A.), y la Asociación de Universidades y Colegios del Canadá.

carácter trinacional, quienes presentaron sus avances, muy significativos y halagüeños en la mayoría de los casos.<sup>93</sup>

Como todo este proceso de diálogo trinacional para lograr el cumplimiento del TLCAN en su ya citado Capítulo XII cae bajo la responsabilidad del Ejecutivo Federal, vía el ramo de Comercio y Finanzas, éste decidió apoyarse en la SEP (Dirección de Profesiones-DGP) órgano que guarda relación oficial y directa con las asociaciones gremiales y educativas. Así, bajo la tutela de la SEP-DGP y con la participación de las Secretarías involucradas, se organizaron, desde 1994, los Comités para la Práctica Internacional (COMPI) por área de actividad para llevar a cabo el diálogo con los homólogos de E. U. A. y el Canadá en la búsqueda de acuerdos para cumplir con el Tratado. Para el caso de México, el COMPIA (COMPI de Arquitectura) incluye participación igualitaria de los formadores, ASINEA, y del gremio en ejercicio (FCARM).

Con relación a la Arquitectura, el establecimiento de su órgano rector, el Consejo Nacional para la Certificación y Acreditación de la Arquitectura, CONCAA, pasó por un proceso *sui generis*, dadas las circunstancias específicas, según lo muestran los resultados de las reuniones trinacionales celebradas en ciudades de los tres países miembros. Destaca la de Cancún, Q.R. (supra), donde los tres subcomités presentaron su dictamen final, el de Educación (presidido por México), el de Práctica Profesional (presidido por Canadá), y el de Mecanismos de Evaluación (presidido por Estados Unidos). Sus recomendaciones fueron conclusivas al acordar, como consecuencia: 1.- "establecer un sistema de reconocimiento mutuo de acreditación de programas educativos para la formación de Arquitectos, 2.- "...identificar las normas mínimas para garantizar la calidad en la prestación del servicio profesional, las medidas de protección al consumidor, así como los requisitos que se deben satisfacer localmente para el ejercicio de la profesión", y 3.- "... alcanzar la equivalencia entre

---

<sup>93</sup>.- Otra interpretación del mismo concepto lo plantea Silvia Ortega en *El sistema de educación superior en México y la nueva dimensión internacional: una visión sobre el intercambio y la cooperación académica*, Universidad Futura, Vol. 7 num. 19, invierno 1995, pp.40-42.

los mecanismos de los tres países mediante la... determinación de equivalencia de la Cédula Profesional Mexicana (SEP-DGP), y el certificado NCARB válido tanto en los Estados Unidos como en el Canadá (supra); a partir del reconocimiento de los programas universitarios como producto de programas equivalentes (que no homólogos) de acreditación..., verificación de la equivalencia en los contenidos de los exámenes profesionales mexicanos con los exámenes de registro en los E.U.A., y Canadá, y confirmación que la obtención de la cédula profesional mexicana requiera una experiencia supervisada previa de tres años, equivalente a la condición semejante en los otros dos países.<sup>94</sup> Satisfechos estos criterios y la certificación de las equivalencias conducirá, en síntesis, "... al reconocimiento de la Cédula Profesional Mexicana equivalente al Certificado de la NCARB. De igual manera, este certificado de la NCARB será reconocido en México con valor equivalente al de la Cédula Profesional,"<sup>95</sup> en tanto cada uno de estos documentos, en su país de origen, tenga valor para una actividad determinada.<sup>96</sup>

En un principio, este CONCAA tendría la capacidad para acreditar la actividad académica, certificar la actividad profesional de los recién egresados y mantener el registro de todos los profesionales dedicados a la disciplina en México, incluyendo a aquéllos que en virtud de la reciente implantación del TLCAN tienen la posibilidad de ejercer temporalmente en nuestro país. Sin embargo, entre la demora de la decisión constitutiva, el distanciamiento de las partes- la ASINEA y la FCARM- a causa del cambio de las correspondientes directivas y el desarrollo de eventos académicos internos en varias universidades que impactan a este proceso, obligan a repensar este modelo integrado implantado ya en otras disciplinas como la Ingeniería y la Medicina Veterinaria. El

---

<sup>94</sup> - Para el caso mexicano se reconoce el valor equivalente del Servicio Social Obligatorio y un periodo semejante de práctica pre-profesional supervisada (semejante a la "residencia" en el caso del pasante de medicina) a instrumentarse en los programas de las instituciones nacionales.

<sup>95</sup> - Op cit, DGP-SEP, Cancún, Q.R. mayo, 1994.

<sup>96</sup> - Desde que este punto entró en discusión, el concepto de tiempo de experiencia previa al examen; se ha reconocido que la suma del tiempo del Servicio Social obligatorio y un año de experiencia pre-profesional supervisada (curricular) en el sistema mexicano, es equivalente al requerimiento de sus socios, con el agregado adicional de la pertinencia social que los socios tratarán de emular.

resultado de la nueva reflexión arrojó, hacia principio de 1998, dos nuevas instancias; el CONCA para certificar y registrar la actividad profesional; el COMAEA (Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación de la Arquitectura)<sup>97</sup> junto con el COMPIA para la regulación internacional. En ambos órganos seguirán participando los mismos integrantes del antiguo CONCAA pero con una nueva proporción de votos en sus asambleas generales y teniendo cada uno de los principales actores, la ASINEA y la FCARM, presencia mayoritaria cada una en su Consejo particular.

---

<sup>97</sup> - La ASINEA aprobó, en su XCIII Asamblea Nacional celebrada en la UAEM, Cuernavaca, Morelos, mayo de 1998, la modificación del estatuto de su cuerpo rector para la acreditación, el COMAEA como sustituto del CONCAA.



### **III.**

## **El Problema**

**La evaluación institucional de la educación superior (EVINES) en México, un proceso de devenir conceptual.**

Es comúnmente aceptado que durante las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX se emprenden en México los primeros esfuerzos por analizar el cumplimiento de los objetivos educacionales y por realizar una valoración de los productos educativos nacionales. Casillas Muñoz, entre otros, asevera particularmente que "la evaluación global del sistema educativo era, en México, una práctica poco común hasta antes de la década de los ochenta (ya que) los procesos de evaluación más empleados por los interesados en conocer los resultados del proceso educativo, eran las prácticas de evaluación del aprendizaje individual de los estudiantes."<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup>.- Casillas Muñoz, Ma., *Los procesos de evaluación*, ANUIES. Los temas de hoy, No 10, 1995, p.39.

De hecho, en los países desarrollados, la sociedad civil tiene un espacio importante y ha logrado hacer valer su papel en el marco de las decisiones en torno a la participación de las instituciones de educación superior. Lundgren<sup>99</sup> distingue con gran claridad este hecho, referenciándolo a los dos paradigmas imperantes de país; los de sistemas educativos centralizados (México incluido, por lo menos hasta 1990), y los de sistemas educativos descentralizados (México, a partir de 1990).<sup>100</sup> Especifica que en los primeros, basta mantener el control de los programas educativos para asegurar la calidad básica del educando, y por ende del profesional<sup>101</sup>. Sin embargo, en el segundo caso, donde la descentralización implica diferenciación de parámetros de referencia (por la respuesta a la problemática específica de cada región o planteamiento social), la única vía para garantizarle a la sociedad la calidad requerida, y por ende contar con la credibilidad social, es a través del examen, de la evaluación.

México, desde 1982, se encuentra en una etapa de transición difícil por muchas razones, "dolorosa", la cataloga Ricardo Mercado del Collado, y se pregunta, "¿Dónde reside la fuerza que nos permitiría como país y como continente superar errores y carencias frente a las complejas circunstancias históricas presentes?"<sup>102</sup> ¿Porqué este proceso de cambio no ha sido abierto? ¿Porqué no se ha generado la divulgación suficiente entre todos los involucrados?, particularmente entre la sociedad abierta que desconoce las consecuencias y otras posibles alternativas. ¿Porqué no se han hecho los cambios sobre la base de programas concretos que detallen lo genérico de los Planes de Desarrollo Educativo? Hasta hoy, las modificaciones a fundamentos, procesos y conceptos simplemente se van dando en etapas, sin previo aviso y sin

<sup>99</sup>.- Cfr. Lundgren, U.P., *Teoría del currículum y escolarización*, Morata, 1992, pp. 70-75

<sup>100</sup>.- Cfr. Plan Nacional de Educación, 1989-1994 y 1995-2000.

<sup>101</sup>.- Este concepto incluye tanto la operación de currículas únicas como el manejo de textos únicos que lo hacen viable y la formación también única de docentes que lo operen. El ejemplo mexicano de programas de educación básica obligatoria y única, el texto gratuito también único y la formación oficial en escuelas Normales manifiestan con claridad la aplicación de este concepto.

<sup>102</sup>.- Mercado del Collado, R., *La internacionalización de las universidades y el papel de las asociaciones nacionales*, en Pallán Figueroa y Van der Donck, *Evaluación de calidad y gestión del cambio*, ANUIES, 1995, pp.65

información de las opciones o consecuencias.<sup>103</sup> Y, salvo la discusión a lo interno de los diferentes órganos oficiales (v.gr. la ANUIES), la sociedad, a través de sus diferentes grupos, no participa en la discusión y definición de políticas tan vitales para el presente y futuro del país deseado. Esa parte del modelo sajón no está involucrada aún.

Hasta hoy, no ha quedado especificado con claridad el fundamento del nuevo paradigma de la ES, mucho menos las implicaciones de su evaluación. A lo mas que se puede llegar es a deducciones basándose en el discurso oficial de organismos o funcionarios públicos.<sup>104</sup> Sin embargo, no ha habido modificación de la Ley de Profesiones ni a su reglamentación correspondiente y/o derivada; si acaso, aunque públicamente no se argumenta ni se reconoce, los compromisos derivados del TLCAN.

Al respecto, un antecedente de consideración; del 12 al 15 septiembre de 1992, México junto con Estados Unidos y Canadá, a través de la participación de mas de cincuenta de sus destacados expertos en el campo de la educación, así como funcionarios gubernamentales, suscribió el Acuerdo de Wingspread.<sup>105</sup> Esta reunión, fue celebrada en Racine, Wisconsin, entre Chicago y Milwaukee, en el centro de Conferencias Wingspread, ubicado en una de las más reconocidas mansiones diseñada en los años 30 del siglo pasado por el connotado Arquitecto Frank Lloyd Wright. En este sitio, sede de la Fundación Johnson, se han celebrado varias de las más importantes reuniones relativas a la

---

<sup>103</sup>.- Una muestra es la existencia del CENEVAL, su razón de ser, su fundamento, sus objetivos, y su validación, desconocidos y/o no avalados por la sociedad abierta. Se pretende que su actuar sea como tercero externo y, sin embargo, su composición incluye a los tres principales funcionarios de la SEP relacionados con la E.S. El estado lo ha promovido por medio de nuevos mecanismos aún no definidos. Y sin embargo, lleva operando desde 1994 en el nivel medio superior y en algunas disciplinas del superior.

<sup>104</sup>.- vgr. lo expresado por todos los funcionarios de la SEP en el foro conmemorativo del 50 Aniversario de la Ley de Profesiones, *Regulación de las profesiones: Situación actual y Prospectiva*, dic. 1995 y las subsecuentes organizadas por la misma SEP-DGP.

<sup>105</sup>.- La versión completa de las "Actas de la Conferencia de Wingspread sobre la Cooperación en Educación Superior en América del Norte: Identificación de la Agenda de Actividades", incluye, en su contenido: una Presentación, Prefacio a la Declaración de Wingspread. La Declaración de Wingspread, los Resúmenes Ejecutivos de los Documentos de la Conferencia, y un listado de los Miembros del Grupo de Trabajo Trilateral y Participantes en la Conferencia. Una versión abreviada fue divulgada a partir de una entrevista a, Gago Huget, A., *La Declaración de Wingspread*, Ala Carta, noticias de educación para América Latina, num. 4, febrero de 1993, p.6

educación en ese país. La reunión tripartita tuvo "el propósito esencial de acordar la agenda, los puntos principales que habrán de tratarse en lo que será el vasto programa de cooperación de los tres países norteamericanos en materia de educación superior. Se trata de crear, dicho en términos informales, un mercado común del conocimiento que funcione paralelamente al TLCAN"<sup>106</sup> (entonces aún en proceso de acuerdo). Dos fueron los conceptos acordados y forman la parte medular del acuerdo: "la internacionalización de la educación superior en nuestros tres países (como) factor primordial para mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación; para incrementar el nivel de vida de los ciudadanos y las condiciones generales en nuestros países; así como lograr un mejor entendimiento de las respectivas culturas e identidades" y : "el compromiso con los siguientes objetivos y su promoción en cada uno de nuestros países :

- Desarrollar una dimensión norteamericana (Canadá, Estados Unidos, México) de la educación superior.
- Facilitar la movilidad de estudiantes y profesores entre los tres países.
- Promover una colaboración más intensa entre las respectivas instituciones y organizaciones educativas, las autoridades públicas y las empresas que tienen una función y una responsabilidad en la calidad de la educación superior.
- Explorar y hacer uso de todo el potencial que tengan ahora y en el futuro, el manejo de la información y las tecnologías para su transmisión y para apoyar el logro de nuestros objetivos."<sup>107</sup>

La declaración de Wingspread cubre muchos otros asuntos de importancia para la E.S. que deberían ser divulgados para una mayor discusión. Lo esencial, el acuerdo de internacionalización de la educación superior es lo de

<sup>106</sup>.- Idem, Gago Huget, entonces Subsecretario de Educación de la SEP.

<sup>107</sup>.- Idem, Gago Huget, p. 6.

mayor pertinencia en este análisis, y una de las partes medulares se refiere a los procesos de evaluación institucional en sus tres connotaciones, la certificación (de estudiantes y docentes), la acreditación (de las instituciones y sus programas curriculares), y el registro (de profesionales en activo). El modelo de nuestros socios en Norteamérica es claro, lógico, abierto y socialmente reconocido, *ad hoc* a las características de sus respectivas sociedades. Al que se está implantando en México aún le falta alcanzar estos atributos y la misma pertinencia social. Por ello, seguramente, el mismo Acuerdo incluye el reconocimiento de una "mayor colaboración trilateral en materia de educación superior (basada) en las relaciones existentes y (que) beneficia a (los) tres países... con absoluto reconocimiento de y respeto a la soberanía nacional de (las) respectivas naciones, las responsabilidades y la autonomía de nuestras instituciones de educación superior."<sup>108</sup> De cualquier manera, aún cuando los efectos del Acuerdo de Wingspread son abiertamente desconocidos, sus efectos e impacto sobre los procesos de evaluación institucional son cada día más obvios. Sin embargo, existen obstáculos importantes para una más intensa cooperación académica en América del Norte. El más importante es la gran asimetría que priva entre las universidades estadounidenses, por un lado, y las instituciones de sus vecinos, por el otro. Esta asimetría es a la vez cuantitativa y cualitativa.<sup>109</sup> A partir de este Acuerdo, los procesos de evaluación en las I.E.S. en nuestro país se han incrementado.

El resultado en México es el de un campo, particularmente la institucional, impreciso, pudiendo asegurar, junto con Díaz Barriga, "un campo en crisis," donde se mezclan y manifiestan los antagonismos entre visiones de carácter instrumental, y aquéllas de carácter conceptual; entre las concepciones de administración científica, y las reconsideraciones del hecho educativo desde su intrínseca dimensión histórico-social.<sup>110</sup>

<sup>108</sup>.- Op cit, Actas de la Conferencia de Wingspread, p. 3.

<sup>109</sup>.- Cfr. Ojeda Gómez, Mario, *Identidad Nacional y entendimiento mutuo en la región de América del Norte: promoción de la cooperación académica entre socios desiguales*. Documento base No. 1 de la Conferencia de Wingspread. Op cit.

<sup>110</sup>.- Díaz Barriga, Ángel, *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*, Perfiles educativos.

Por otro lado, según Marúm Espinoza, a la evaluación hoy en día se le entiende;

“...como un diagnóstico de las necesidades de cambio institucional; como un aprendizaje de los errores; como una forma de percibir el funcionamiento de la institución en relación con ella misma y en relación con su entorno. Su objetivo es mejorar la calidad del trabajo institucional, racionalizar los programas existentes en una institución y el uso y asignación de recursos en la institución misma”, además de ser el vehículo de “garantía pública de la calidad.”<sup>111</sup>

Esta perspectiva plantea que en efecto el sistema de educación superior ha generado una reconceptualización de sus tareas, en forma análoga a lo acontecido en los años ochenta y la planeación educativa, así como con su mayor amplitud de fondos. Y en efecto, desde entonces, como parte esencial de esa planeación educativa, se ha incorporado el concepto de la evaluación institucional, aún cuando el sistema sea nebuloso y sus partes inconexas, y los procesos todavía no alcancen plenitud; muchos errores conceptuales han sido aclarados y muchos tabúes paulatinamente han sido desechados. Este cambio de actitud oficial de organismos públicos y parapúblicos, de funcionarios, de niveles (fundamentalmente el posgrado y la investigación), y de algunas instituciones en particular, pareciera apuntar hacia la consolidación de una nueva cultura, la de la evaluación institucional, más allá de solo un novel sistema en boga. La cantidad de recursos que al respecto se han venido empleando en todos sus procesos particulares testimonian el hecho.

Sin embargo, sin proyectos concretos, solo hay indicios que el propósito sea, en efecto, la persecución de una mejor calidad educativa tanto de los procesos como de sus resultados, y de los impactos sociales; y no simplemente una nueva implementación burocrática a la cual las instituciones se

<sup>111</sup>.- Marúm Espinoza, Elia, *Avances en el Proceso de Acreditación de las IES en México*, Revista ANUIES, No. 96, 1995. pp.36-37, 42.

están teniendo que adaptar, sin acercarse a los sistemas internos ni llegar al punto medular, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sus efectos reales en la formación del hombre para nuestros tiempos. Para alcanzar tales logros de manera veraz y convincente, urge activar un sistema que pueda romper con la larga tradición introspectiva en las instituciones de educación superior; innovar sistemas más sencillos: Kent resume una de sus reflexiones así;

"The main place of an evaluation system are in place : external peer review committees, institutional self-evaluation and individual productivity assessment for academics. But their operating logic is unclear and their implementation has been uneven, to say the least." <sup>112</sup>

En realidad, toda la aparente confusión en el ámbito de la evaluación institucional radica en la falta de elementos congruentes e integrados de normatividad. Difícilmente se puede pedir que un nuevo sistema de evaluación se pueda implementar de manera coherente y ordenada cuando esta lógica (sobre la base de un modelo ajeno de origen), es tan distante de la forma operativa tradicional en las instituciones mexicanas de educación superior.<sup>113</sup> Algunas de ellas han asumido la responsabilidad del nuevo planteamiento con esmero e interés, mientras que la tantas veces invocada autonomía es pretexto para que otras jueguen a la simulación y otras más simplemente evadan la situación en su totalidad. Lo único cierto es que el desmembramiento del sistema de educación superior en México, antes fuertemente centralizado, pasa hoy por un periodo de transición donde lo que priva es una amplia profusión de posibilidades, en un

---

<sup>112</sup> .- "La importancia de la evaluación está en su ubicación: comités revisores externos por pares, autoevaluación institucional, y evaluación de la productividad individual para académicos. Sin embargo su lógica operacional no es clara y por lo menos su implementación ha sido desigual." Kent, Rollin, *Higher Education in Mexico: The Tensions and Ambiguities of Modernization*, Higher Educational Management, nov. 1986, vol. 8, no. 3, p.83.

<sup>113</sup> .- Conviene destacar el hecho que el sistema de planeación de la educación de los años setenta y ochenta, y del cual hoy estamos experimentando los resultados, está siendo desplazado, ya que mientras éste basó sus argumentos en la previsión de cantidades a futuro (alumnos, docentes, recursos, etc.), hoy se torna relativo ante la prioridad otorgada a la "calidad" y la "eficiencia". Valenti, G. y Varela, G., lo discuten con mayor amplitud en "*Una visión comparada de la evaluación de la educación superior*, Perfiles educativos No. 64, CISE-UNAM, 1994.



amplio espectro de instituciones y múltiples opciones curriculares para cada disciplina; en suma, una amplia variedad de opciones educativas, el reino de la diversidad en plenitud, encubriendo la confusión y falta de claridad en propósitos y procedimientos,<sup>114</sup> donde los encargados de definir la política educativa son demasiado cautelosos en la exteriorización de sus decisiones y, particularmente en la divulgación del modelo completo del sistema, si es que ha sido integrado ya el modelo acabado.

Los indicios son de que éste se ha venido haciendo al andar, a partir de una necesidad de participar en el sistema educativo para Norteamérica (supra, Wingspread), con todas las buenas intenciones de aprovechar las experiencias de los socios en tal empresa, pero a la vez, con todos los temores del subdesarrollado ante la oportunidad y necesidad de rápidamente alcanzar al primer mundo.

Este proceso de devenir conceptual tiene todavía ante sí varias preguntas sin contestar: las medidas que hasta ahora se han tomado al respecto ¿tienen como mira solo un mejoramiento de la situación o en verdad buscan rendirle cuentas a la sociedad? Si la federalización del sistema incluye a la educación superior, ¿qué tan capacitados están los estados para asumir la responsabilidad y llevar acabo los propósitos a los niveles requeridos? El incremento de incentivos económicos en base a la asunción de los programas gubernamentales, está generando desigualdad en los niveles de oportunidad real para algunos de estos estados con débil estructura académica, particularmente en el ámbito superior, además de crear un reclamo del sistema de universidades particulares para acceder a las mismas oportunidades, ¿será esto parte de la reestructuración del sistema? La experiencia de los últimos años apunta en tal dirección.

---

<sup>114</sup> .- Ejemplo claro se distingue, al contemplar dos de las instancias vigentes durante algún tiempo para la evaluación institucional en la E. S., donde han coexistido dos proyectos, el de la CONAEVA, con un sistema único para todas las universidades, y el de la ANUIES, con su proyecto de autoevaluación a cargo de cada institución.

Mucho de la gran pluralidad de programas existentes en cada disciplina es producto de la descentralización académica y la autonomía de instituciones públicas y privadas, al grado que de estas últimas existen más de 250 en el país como producto de leyes demasiado confusas. ¿En verdad son las instituciones privadas, muchas de ellas solo negocios familiares, parte esencial de la respuesta? ¿Es la intención, como parecen indicarlo las críticas a ciertas políticas, privatizar los programas, para transformar la esencia de las instituciones públicas, que así dejarán de serlo?<sup>115</sup> Una realidad es obvia, el discurso de las reformas educativas emprendidas en los últimos dos lustros, expresan abiertamente los cambios políticos del país, que se mueve de una posición de estado benefactor a otra de estado regulador, cada modelo con su particular paradigma educativo.<sup>116</sup> En el anterior sistema las negociaciones eran mucho más sencillas pues solo se tenía como interlocutor a pocos actores corporativos (laborales o estudiantiles), y a un escaso y controlado número de rectores. El nuevo estado, adalgazado y embelesado por la eficacia y la eficiencia, reclama lo mismo del sistema total de educación superior. ¿Podrá eso lograrse en un país de más de 100 millones de habitantes y con una escasa participación de menos del 6% de su población en el nivel superior que lo mismo incluye, como sistema, a instituciones públicas y privadas, universidades y tecnológicos, incorporadas y autónomas, con poblaciones macro de más de 200,000 alumnos o micro con menos de 500, laicas y confesionales?

El devenir parece acercarse a una catástrofe, particularmente en vista de la incidencia de los cambios en la universidad pública a la cual se le impone una lógica ajena a su naturaleza, una competitividad y eficiencia propias del mercado que "además de impulsar(la) hacia un desarrollo empresarial de la educación superior, implican necesariamente la supresión de las universidades masivas, la demanda ampliada de conocimiento en áreas rentables y una

<sup>115</sup> .- Cfr. idem, Kent, pp. 84-85.

<sup>116</sup> .- Cfr, los conceptos desarrollados por Ornelas al destacar tres proyectos de desarrollo educativo que él considera están en pugna: el corporativo, el neoliberal y el que él distingue como "democrático y equitativo", en Ornelas Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, F.C.E., 1995, p.56

concentración del ingreso que impulsa a organizaciones educativas de élite.<sup>117</sup> De esta manera, la tradicional concepción de la evaluación en la educación superior aplicada a los alumnos periódicamente, y eventualmente a los docentes, gira hacia otro eje donde se pretende constatar la efectividad de las instituciones, tanto en el logro de metas de programas preestablecidos como al funcionamiento efectivo de su organización interna.

**La Evaluación Institucional de la Educación Superior (EVINES) como propuesta global en México dentro de su multicultural y multi-institucionalidad.**

Una propuesta internacionalizadora para la EVINES, en un país como el México que surge entre dos siglos y dos milenios, es cuestionable en virtud de su naturaleza multicultural y multi-institucional. Lo que realmente está en juego es el paradigma de nación que hasta nuestros días ha venido prevaleciendo. La implicación de esta modernización va más allá de un simple tratado de orden económico, porque su aplicación significa modificar cosmovisiones, y éstas llevan hasta modificar la memoria colectiva, la historia misma. Nuestro país es una mezcla de muchos Méxicos inscritos simultáneamente en varios tiempos históricos; es un mosaico de muchas regiones y ecosistemas con cotidianidades diferentes. En algunos puntos de nuestra geografía el tiempo ha hecho un alto hace siglos, mientras en otros su cosmopolitismo iguala a cualquier ejemplo del primer mundo. En algunos puntos de nuestra geografía se cultiva el proceso de pertenencia a la tierra, el hombre como un elemento más de la naturaleza, mientras en otros la explotación y la rapiña dejan solo para la nostalgia las riquezas mal habidas, la memoria de recursos ahora inexistentes.

Estas grandes diferencias geográfico- ecológicas han desarrollado manifestaciones culturales variadas, singulares en lo específico, plurales en su

---

<sup>117</sup>.- Op cit, Castro, Inés, p.44 que a su vez cita a Kusnir y Lichtensztejn.

coexistencia. Las expresiones comunitarias son vastas y lo mismo se expresa en su actividad social y religiosa que en la cívica y económica. La tradición y la costumbre identifican los hábitats,<sup>118</sup> no solo diferenciando al poblado de la gran ciudad, sino distinguiendo a las regiones mismas en su riqueza particular; que lo mismo incluye su arte y su folclore, que su norma social, su acento culinario, su vestimenta, y hasta su forma de nacer, de amar, morir y de trascender. En estos hábitats tan claramente diferenciados, la concepción de la realidad y de la historia misma parten del entendimiento de las prácticas sociales y específicamente las educativas, como construcción colectiva, pero, a su vez, como una vivencia subjetiva. El individuo es en verdad uno con su colectividad, y ésta se entiende como la suma sintética de todos sus miembros. ¿Cómo poder entender una política unificadora ante esta realidad? Tal vez de lo que se trata es de aniquilar tales supuestos de diferencia y peculiaridad, de romper con tanta variedad de cosmovisiones para solo implantar una sola.

Pero también conviene reconocer que nuestro país tiene ya varias experiencias previas ante procesos de "globalización".<sup>119</sup> A la llegada del conquistador europeo, nuestro territorio estaba constituido por varias naciones de naturales cuya primera integración e imposición de principios y valores, en suma de cultura, fue llevada a cabo por los Teotihuacanos, y posteriormente por los Aztecas. 300 años de coloniaje Ibérico no fueron suficientes para desaparecer esas regiones culturales. ¿Qué diferencia la situación de hoy con la que acontecía en México en esa época o hace un siglo, cuando el modelo globalizador era francés? Hoy en día este amplísimo territorio nuestro está compuesto aún por múltiples y diversas regiones distintivas con sus propias lenguas autóctonas así como sus historias y símbolos de identidad. De hecho, "son mil países con un

---

<sup>118</sup>.- hábitat en su sentido de ámbito; medio físico y social donde el Hombre realiza toda actividad.

<sup>119</sup>.- El término más comúnmente usado para describir el actual fenómeno de "internacionalización cultural" es "globalización"; aunque conviene recordar que este último tiene su origen en la actividad económica, propiamente dicha, de hacer de las economías del "globo" entero una sola. La importancia que hoy se le otorga a la economía en todos los ámbitos propicia que esta idea se traslade al proceso cultural como un todo. Siendo congruentes con el enfoque regionalista, en buen español se debería utilizar el homólogo "mundialización".

solo nombre"<sup>120</sup>, México, como lo han distinguido varios pensadores contemporáneos, entre ellos Octavio Paz (El laberinto de la soledad), Carlos Fuentes (Cristóbal Nonato y El espejo encantado), Samuel Ramos (El ser mexicano), y más reciente Elsa Cecilia Frost (Categorías de la Cultura mexicana), y Leopoldo Zea (Desde la marginación y la barbarie). Si hay clara diferencia entre nuestras dos fronteras y nuestras dos penínsulas, entre la Capital y las provincias, entre las nuevas generaciones de Norteamericanos nacidos en México<sup>121</sup> y los integrantes de los movimientos neoindígenas, ¿Cómo mundializar a este país? ¿En verdad será posible mundializar a todo este país? ¿Será conveniente abordar este proyecto para todos los Méxicos? Es obvio que no.

#### **La EVINES como razón de Estado.**

Esta problemática, vista desde la perspectiva del estado o de los gobiernos en turno en el último medio siglo, obedece a por lo menos tres condicionantes internas: la social, en su fenómeno demográfico, expresada tanto en la creciente demanda educativa a todos los niveles, particularmente en la educación superior a partir de los setenta, y su consiguiente falta de capacidad en función de la relación masificación-pertinencia social; la educativa, sobre la base de un modelo falto de versatilidad, credibilidad y capacidad de respuesta al sector productivo, principalmente: una centralización excesiva en tres polos de desarrollo educativo (ciudades de México, Guadalajara y Monterrey), una insuficiencia numérica y de capacidad de los docentes profesionales requeridos; y fundamentalmente la política, sobre la base del paradigma de nación requerida y deseada, que en este caso está fuertemente presionada desde el exterior, y que internamente está propiciando una exigencia de mayor participación abierta de la sociedad. En el caso de la educación, ante la problemática económica y financiera, significa compartir responsabilidades.

---

<sup>120</sup>.- Fuentes, Carlos, *La muerte de Artemio Cruz*, F.C.E., 1962.

La condicionante externa se centra en el modelo mundializador de todo, a partir del GATT, el TLCAN y los demás TLC's principalmente, y sus particulares exigencias demográficas (UNESCO, F.M.I.), crediticias (BM- BID, CEPAL) y normativas (UNESCO, OCDE). Además, existen intervenciones modelo en otros países con los cuales se quiere comparar a nuestro país tan *sui generis*, como Chile, Venezuela o Colombia, con una parcial referencia cultural, una cuasi- semejante herencia histórica, pero con una abismal diferencia demográfico-social y de evolución político institucional.<sup>122</sup> El discurso oficial, en la práctica, expresa que poco o nada se puede objetar o reclamar en tanto sigamos atosigados por la deuda externa. Porque además somos los vecinos de mayor frontera con el país actualmente más poderoso en el mundo, quien también es nuestro principal acreedor, y por si fuera poco, nuestro modelo individual, de pueblo y nación (consciente y/o inconsciente). Es obvio que la misma problemática vista desde este ángulo manifiesta perspectivas muy distintas. Y sin embargo...

“¿Por qué un asunto económico y comercial impacta a los profesionales que prestan sus servicios en forma liberal o como empleados? y, ¿por qué impacta a los formadores de profesionales y a las instituciones de educación superior?”, se pregunta Marum Espinoza haciendo eco de muchas voces a disgusto con lo que consideran injerencia política del extranjero hacia México, y del Gobierno Federal hacia las instituciones de educación superior.<sup>123</sup> Algunas de estas voces que han rasgado sus vestiduras, pretenden ignorar el compromiso adquirido por nuestro país al firmar los mencionados acuerdos. O posiblemente desconocen que de acuerdo a los Artículos 76, 89 y 133 de la Constitución Política vigente de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados asumidos por el Ejecutivo Federal y sancionados por el Senado, se tornan Ley Suprema en todo el país, por lo que las Constituciones o Leyes de Entidades

---

<sup>121</sup>.- Cfr. Los textos de Carlos Monsiváis.

<sup>122</sup>.- Cfr. SEP, *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la Educación Superior, Experiencias en distintos países*, México, SEP, 1992

<sup>123</sup>.- Op cit, *Las implicaciones del TLC en la educación*, 1997,p.110.

Federativas, v.gr. Las Leyes Orgánicas de las Universidades o las Leyes de Profesiones, quedan supeditadas a los mencionados tratados.

Es de sobra evidente que el Gobierno Federal no ha querido incurrir en más problemas al discutir abiertamente estas cuestiones. Y sin embargo, por ignorancia, por desdén al orden público o en abierta rebeldía, algunas instituciones, celosas de su historia y estructura, se niegan a reconocer tal hecho. Eventualmente, tendrán que hacer las modificaciones normativas para establecer la concordancia operativa. Cuando el pleno de la ANUIES reunida en Oaxaca, Oax. en 1997 aprueba la consideración del EGEL para todo egresado de licenciatura, lo que provoca es la discusión a lo interno de las IES para lentamente asimilar los cambios que finalmente tendrán que ser aprobados a lo interno de cada institución. Tal es el acuerdo.

Tres capítulos del TLCAN impactan directamente a las IES; el XII sobre comercio transfronterizo de servicios; el XVI sobre la entrada temporal de personas de negocios, y el XVII sobre propiedad intelectual. A partir de ellos, los siguientes conceptos debieron adquirir vigencia desde el 1º. De enero de 1997:

- 1.- Principios: darle a los profesionales de los otros países el trato dado a los propios nacionales.
- 2.- Reservas: el sector educativo se abre (más del 49%) al capital extranjero para la prestación de servicios educativos, con la sola aprobación de la S.E.P. Federal o su correspondiente estatal, y la Comisión de Inversiones Extranjeras.
- 3.- Compromisos: para el reconocimiento de Títulos y Grados, se acuerda formar grupos trilaterales de trabajo (por México, las Comisiones para la Práctica Internacional por disciplina- COMPI), con facilidades migratorias de un listado específico. (Apéndice 1603.D.1) en base a acuerdos claros sobre: escolaridad, exámenes certificadores, experiencia profesional, reglas de

conducta y ética, acreditación de instituciones y planes y programas de estudio.<sup>124</sup>

Al gobierno Mexicano se le ha criticado en los últimos decenios por incumplir con las implicaciones de su participación en diferentes tratados internacionales, v.gr. los relativos al trabajo y a los Derechos Humanos. Sin embargo, parece que las circunstancias actuales lo obligan a cumplir con lo estipulado por el TLCAN, toda vez que las implicaciones no solo son con nacionales, como en las demandas mencionadas, sino de extranjeros exigiendo cumplimiento, con justa razón, vía el tratado en cuestión. Además, como también lo expresa Marum Espinoza, "la mayor colaboración comercial y la competencia incrementada por lograr una participación creciente en el flujo comercial del bloque de América del Norte requiere acelerar la modernización de la educación superior y plantear la forma en que se puede ejercer una profesión en el mercado de trabajo. Es cierto que con tratado o sin él, éste es un requisito impostergable, pero el TLC ejerce presión sobre los plazos y las formas para realizar dicha modernización."<sup>125</sup>

En el campo de lo social, nuestro país se enfrenta a un gigante con el cual se viene luchando desigual batalla en los últimos lustros; la explosión y concentración demográfica. Esta es causante de una nueva composición social (predominantemente joven en las décadas de los ochenta y noventa, y con un preocupante y creciente grupo de ancianos jubilados a partir del inicio del nuevo milenio), de una nueva distribución poblacional en el territorio (urbana), y de nuevas relaciones económicas (creciente desempleo en las áreas tradicionales, ante la ausencia de un amplio programa de re-capacitación; modificación del carácter de la planta productiva hacia la maquila, y reingeniería de la mano de obra (robotización). Como resultado de esto, en los últimos tres lustros varios millones de jóvenes han presionado para acceder a la educación superior, en

<sup>124</sup>.- Cfr. Op cit., SECOFI, caps. XII, XVI y XVII.

<sup>125</sup>.- Op. Cit, Marum Espinoza, *Las implicaciones del TLC*, 1997,p.112.



parte por no encontrar lugar en el mercado de trabajo que los obliga a requerir aún mayor preparación. Este simple hecho, entendido en forma positiva, ha propiciado que estas nuevas generaciones sean la base de una nueva sociedad; con mayor escolaridad en promedio que sus padres, y por lo tanto, más reclamantes de mayor participación política, libertad en la diversidad de relaciones de género, y muy particularmente en el consumo de nuevas opciones culturales, incluida la educación superior y sus crecientes demandas.

Sin embargo, tal vez el principal problema estructural del país sea económico, donde no se están creando los empleos suficientes, ni para contrarrestar a los millones de desempleados, mucho menos crear los requeridos por las jóvenes generaciones que año con año reclaman integrarse al mercado de trabajo. Las promesas hechas en este sector desde fines de los ochenta no se están cumpliendo a pesar de las grandes inversiones que se anuncian y del supuesto crecimiento industrial ya iniciado. Las reglas de la economía han cambiado en su totalidad pero no las organizaciones o actores participantes, y así, como lo define Naím,

“... eliminating subsidies to inefficient public firms is easily done with the stroke of a pen, but organizing a well-targeted programme to compensate the poor for the loss of subsidies requires complex organizational efforts that take much longer to bear fruit.”<sup>126</sup>

En cuanto a lo educativo, durante los años setenta y ochenta se pretendió prever la demanda en cantidad, satisfaciendo las demandas de las clases altas y medias. Sin embargo, la enorme expansión del sistema educativo a nivel superior ha venido a incluir ya un gran número de las clases populares no

---

<sup>126</sup> - “... eliminar subsidios de empresas públicas ineficientes se hace con un plumazo, pero organizar un programa social bien enfocado para compensarle a los pobres la pérdida de subsidios, requiere un esfuerzo organizacional complejo que tarda más tiempo para rendir frutos.” Naím, M., *Latin America: the Morning After*, Foreign Affairs, July/August, 1998. pp.45-61.

contemplados en aquel entonces, y por la tanto, sobrepasando toda expectativa. El problema es triple: cuantitativo, por la gran cantidad de jóvenes que demandan cada año acceso al nivel superior; de distribución geográfica, porque no se manifiesta por igual esta demanda en las regiones norte o centro del país y su carácter industrial, que en el sur, predominantemente agrícola, con sus micro regiones indígenas, o en los suburbios de arribistas populares donde viven 30 millones de pobres y 6 millones de analfabetas; y de actitud oficial, que requiere pensar en esta paradoja de números y territorios, a la vez que proveer una buena educación básica para todos (el nivel medio incluido); simultáneo al desarrollo de un sofisticado sistema de educación superior para un creciente número de demandantes, semejante al de sus vecinos y socios con quien se ha comprometido a lograr un "Sistema Norteamericano de Educación Superior" (supra, acuerdo de Wingspread).

Pero hablar del compromiso con "todos" y con las mayorías hoy en día, implica un gran riesgo conceptual y político. De inmediato se clama, ¡populismo!, y se le sataniza injustificadamente ante las profundas distorsiones del modelo neoliberal. Estas críticas pretenden evitar todas las medidas que busque beneficiar a las mayorías para favorecer al modelo en implantación. Lo cierto es que nuestro país se encuentra hoy ante retos que rebasan a este populismo, al neoliberalismo y a todos los "ismos" imaginables,<sup>127</sup> por su magnitud, por su complejidad y por el escaso tiempo disponible, antes de que el futuro nos alcance. Tener que educar a las masas no es populismo sino el reto, ante su derecho, de alcanzar los niveles óptimos, y no mínimos, de preparación y culturización, que les permita participar consciente y productivamente en cualquier modelo económico y social.

---

<sup>127</sup> .- Cfr. la serie de artículos que sobre el tema, *El fantasma del populismo*, escribe Javier Flores en *La Jornada*, (vgr. su tercera parte del 11 de julio, 1997, p.32).

Los últimos años han caracterizado a los gobiernos mexicanos por su política cambiante en cuanto a los recursos disponibles para la educación. Las evidencias manifiestan que, de hecho, los recursos que se han invertido en el sector social, particularmente en la educación superior, se distinguen por vaivenes de incrementos y decrementos, no por política oficial, sino por lo que va sobrando de sus prioridades presupuestales. Para el sexenio 1994-2000, y el recién iniciado, la realidad expresa que otra es la prioridad. Ante este hecho tan contundente, y una vez que por política oficial el sistema político deja de ser estado benefactor, necesita recurrir a mecanismos que le permitan trasladar su otrora responsabilidad prioritaria, el bienestar social de la población en particular la educación, a otros organismos, aún cuando esto signifique que los jóvenes de bajo rendimiento, los que no son capaces de aprobar los diversos exámenes de ingreso, los que son producto de los males del sistema educativo deficiente y no necesariamente de bajos coeficientes intelectuales ellos mismos, queden abandonados a su suerte, sin la educación pertinente que debieron haber recibido.<sup>128</sup> Tal mecanismo de traslado de responsabilidad es parte del nuevo paradigma de la evaluación institucional.

Al respecto, el Secretario General de la ANUIES, en la histórica reunión de Oaxaca expresó, "México está a tiempo de diseñar un "programa contrato" en el que el gobierno, como patrocinador, y las instituciones de educación superior como receptoras del dinero, se propongan objetivos comunes basados en criterios de desempeño, así como en la evaluación de procesos y productos. Las instituciones de educación superior deben luchar por crear un marco legal que les permita recibir un mayor subsidio gubernamental, pero antes, están obligados a demostrar que están dispuestas a cumplir con sus propósitos institucionales."<sup>129</sup> Un mes más tarde, el mismo Rubio Oca dio parcial marcha

<sup>128</sup>.- Los resultados de los últimos dos años de los exámenes de admisión para acceder al nivel medio superior en la zona metropolitana de la Cd. De México son claro ejemplo. ¿Qué pasa con los ejércitos de jóvenes que han quedado a la mitad del camino entre haber sido declarados aptos para concluir un ciclo educativo, el medio; pero incapaces de continuar hacia el siguiente? Estas grandes masas están siendo alejadas de la revolución del conocimiento, transición entre dos milenios, y serán los grandes frustrados, los incapacitados para pagar los beneficios del que apenas inicia. Idem, Flores, J.

<sup>129</sup>.- Rubio Oca, Julio, citado en La Jornada, 24 de noviembre, 1997, p.48.

atrás al asegurar que la mayoría de las IES no están preparadas para competir en un esquema basado en el desempeño, y propone una política intermedia para fortalecer y preparar a las universidades mexicanas.<sup>130</sup> El objetivo ha quedado definido. Las tareas inmediatas son solo de preparación y transición.

En el nuevo paradigma de nación, el gobierno deja de ser el responsable directo de ciertas necesidades sociales, una de ellas la educación superior. Su papel es ahora de apoyador, de impulsor, de estimulador, en un nuevo ambiente donde él pone las reglas y solo vigila su cumplimiento.<sup>131</sup> Ahora la responsabilidad, derivada del mismo modelo que el de sus vecinos-socios, recae sobre las instituciones mismas que tienen que cumplir (vía la evaluación) nuevas reglas para acceder a recursos; y sobre la sociedad abierta, que a falta de tradición y conciencia social, *noosfera* en el sentido de Chardín, requiere de la representación en nuevos organismos, comisiones, comités, y consejos *ad hoc*. La institución, el docente o el alumno que cumpla, tendrá su recompensa; hacerse de recursos vía la evaluación en cualquiera de sus modalidades, principalmente la acreditación y la certificación. Este nuevo esquema de evaluación como responsabilidad social está inacabado como ya se ha estipulado, y se viene consolidando al andar. Y en ese dinamismo, el gobierno se distancia y desliga más de su responsabilidad de origen. Sin embargo, trasladarle el problema a otro que no está preparado para asumirlo plenamente no lo soluciona.

La educación en general y la superior en particular, es el talón de Aquiles de la sociedad mexicana en general y del gobierno mexicano muy en particular. Dos fueron los criterios orientadores del sexenio 1988-1994 con relación a la educación superior: excelencia y pertinencia, a las cuales, en la administración 1994-2000 se añadió un tercero: cobertura suficiente. En cuanto a la primera aseveración baste recordar las palabras del secretario general ejecutivo

<sup>130</sup> - Cfr. Idem La Jornada, 10 de diciembre, 1997, p.44.

<sup>131</sup> - Para el caso de las universidades públicas se constituyó el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES), cuyo propósito fundamental fue "inducir, apoyar y estimular estrategias y proyectos que por su naturaleza y objetivos tiendan a transformar la estructura y los procesos de las universidades...", FOMES, guía para la formulación y presentación de solicitudes, SESIC-SEP, junio, 1994, p. 6.

de la ANUIES, quien en su informe de labores correspondiente a 1998 estableció que se está “desplegando un gran esfuerzo para la consolidación de un sistema de E.S. que responda ampliamente a los desafíos de la globalidad y de una sociedad del conocimiento cada vez más compleja”.<sup>132</sup> El precio de querer pertenecer al primer mundo puede ser demasiado alto para ciertos sectores de la población. Para el país como un todo este y muchos otros sacrificios justifican el nivel de desarrollo educativo deseado.

Alcanzar la cobertura ideal todavía está distante. Durante la XIII Reunión Ordinaria de la ANUIES misma (mayo, 1999, Cd. Obregón, Sonora), el subsecretario de Educación Superior informó que en “el año lectivo 1999-2000 se alcanzará una cobertura de 18% con 1.9 millones” en el sistema de universidades públicas. De hecho, la ampliación de la cobertura significó fundamentalmente incrementar el número de universidades tecnológicas e institutos tecnológicos, así como del subsistema de instituciones particulares, buen indicador del tipo de importancia otorgada a la educación superior en el sexenio. Todo esto, pese a las restricciones económicas del año que implicaron, entre otras cosas, situaciones de reducción presupuestal, como en la UNAM, y su secuela de rechazo.

Para concluir este apartado, conviene precisar lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, más allá del simple porcentaje (ocho) tan mencionado con relación al PIB en su Conferencia mundial, “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción,” París, octubre de 1998, donde al final de su Declaración oficial establece que se reafirma “el derecho de todos a la educación y el derecho de acceder a la enseñanza superior sobre la base de los méritos y capacidades individuales”.<sup>133</sup> En este sentido, el estado mexicano simplemente actúa en consecuencia. Para el

<sup>132</sup>.- Op cit. Rubio Oca, noviembre 1994.

<sup>133</sup>.- UNESCO, *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, 5-9 octubre 1998, Art. 3-a y 17, y acción prioritaria 1-a, que establecen...” De conformidad con el párrafo 1 del Art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida...”

caso de las profesiones reguladas esta precisión es entendible y deseable dada su larga tradición de formación para la competencia. En sentido opuesto, pero también congruente, las ciencias sociales podrán cuestionarla, nuevamente como parte esencial de su formación, pero inevitablemente habrán de asumirla.

**La EVINES en sus implicaciones institucionales: autonomía, heterogeneidad, y diversidad de programas.**

La multicultural mexicana engendra también una multi-institucionalidad que va más allá de reconocer la multiplicidad de ellas. Más bien implica reconocer la variedad según la región específica; la institución política, la religiosa y su sincretismo característico, la educativa, particularmente la superior y su caudal de *status* y renombre, y prácticamente de todas las demás instituciones sociales. Aún siendo las mismas, son diferentes al guardar características propias de su región y su historicidad. Y sin embargo, es este un marco de la lucha constante entre la permanencia de lo inamovible como expresión de estabilidad *versus* las fuerzas del cambio. Es la disyuntiva entre la tranquilidad y confianza de lo que siempre ha sido así y el reconocer que ya no se puede seguir abrevando solo de las clásicas fuentes del saber; ni apoyarse en los mismos cimientos de la sociedad, porqué "nos encontramos en un periodo de crisis donde los sistemas cerrados se han puesto en cuestión".<sup>134</sup> La implicación social de la corresponsabilidad es clara de antemano; habrá que replantear conceptos, y sus correspondientes instrumentaciones, como "autonomía", "identidad", "unidad y diversidad", "igualdad y equidad", "democracia", y tantos más.<sup>135</sup>

<sup>134</sup>.- Honoré, Op. cit., p.24

<sup>135</sup>.- Cfr. Op cit, UNESCO, Art. 1-d "contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural"; Art. 2-e "disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas";

La discusión en torno a estos conceptos nunca quedará concluida, afortunadamente. Para el propósito de este documento, conviene precisar que existen por lo menos dos planos para entenderlos,- autonomía, democracia, igualdad, *et al*, uno estructural y otro conceptual; estructural, en tanto se consideren estos como parte esencial de una estructura histórica, como pilares fundamentales de la institución, como condición *sine qua non* de su existir; inalienables e inmutables; conceptual, en tanto se considere su esencia aplicable a toda institución y posible circunstancia, situación o contexto.

Al inicio de este trabajo se cita a James B. Appleberry, quien con peculiar visión del futuro (prospectiva, dirían unos) enumera cuatro fuerzas que, a su juicio están transformando (de dar nueva forma a) el cambio a partir del fin de siglo, época y milenio: primero, el replanteamiento de la naturaleza de toda relación personal y con el gobierno; segundo, la acelerada expansión de la información en todo campo que impide a cualquier erudito ser capaz de mantenerse al tanto de todos los avances en su campo, al grado de posiblemente tener que repensar la clasificación clásica disciplinar; tercero, la capacidad de acceder (que no acceder), a la base creciente de información, como para requerir sistemas discriminatorios de información basura, relleno o paja, "*junk*" y; cuarto, cambiar el ambiente de trabajo y la naturaleza del mismo.<sup>136</sup> Consideremos a detalle solo la primera de estas fuerzas a manera de ejemplo.

La naturaleza de las relaciones entre individuos con diversas instituciones y con el gobierno está en proceso de escudriñamiento en todo el mundo. Súbitamente, los Derechos Humanos hoy en día (descendientes directos de los Derechos del Hombre de la Ilustración positivista y del principio cristiano-protestante de igualdad ante los ojos de Dios) tienen tantas implicaciones, que las estructuras sociales tradicionales como familia, escuela, iglesia y trabajo, adquieren nuevo significado de interrelación entre todos sus integrantes.<sup>137</sup>

<sup>136</sup>.- Op. Cit. Appleberry, pp. 25-35.

<sup>137</sup>.- Día a día es más común constatar como el hijo reclama, fuera de lugar, y exige al padre, al igual que el alumno al docente, el ciudadano a la autoridad, el feligrés a su Iglesia, etc. Estos reclamos y exigencias se

Thomás Jefferson en alguna ocasión dijo que "si una nación espera ser ignorante y libre... espera lo que nunca ha sido y nunca será." Appleberry lo parafrasea, "si una nación espera tener poder económico y pobreza educativa, también espera algo que nunca fue y nunca será."<sup>138</sup>

La autonomía universitaria puede definirse de diferente forma, siempre en virtud de su circunstancia, situación o contexto. Sin embargo, existen algunos elementos comunes a todas las posibilidades, elementos como: la potestad de la institución universitaria para poder decidir su propio comportamiento, sus objetivos, los instrumentos y modalidades que elija para lograr estos; la elección y modo de sus propias autoridades, y su propia reglamentación. Una realidad es cierta en la vida de todo individuo y de toda institución, en particular la de interés social; no puede haber autonomía plena, si no existe una autonomía financiera (autarquía). Dado que la universidad pública contemporánea, con toda las exigencias sociales de calidad y productividad, requiere más recursos y tiene que renegociar, o mayor financiamiento a cambio de una redefinición de su naturaleza autónoma (ceder la autarquía), o incluir en sus objetivos conseguir los fondos requeridos por cuenta propia, aunque esto signifique distraer tiempo y esfuerzo de sus tareas sustantivas. Esta naturaleza circunstancial de la autonomía obligará a que su liderazgo requiera ser, en consecuencia, académico, político o promotor financiero. Para evitar esta confusión, los modelos universitarios Anglosajones tanto públicos como privados, delegan las últimas dos funciones a su patronato o Consejo de administración, y la primera a su rector.

En la realidad mexicana de las IES, la autonomía es cada vez más dependiente de la autarquía y del monto presupuestal disponible. En tal

---

vuelven, paulatinamente, unánimes en la población. Implicará, a corto plazo, la posible desaparición de los sistemas representativos y corporativos, y los funcionarios estarán cada día más comprometidos con sus electores-reclamantes, más comprometidos con ellos que con el bienestar de la colectividad. Día a día es más difícil la existencia de gobiernos autocráticos, porque día a día la sociedad está más capacitada para reclamar sus derechos, aunque no dispuesta a cumplir con sus responsabilidades.

<sup>138</sup>.- Idem, p. 30.



circunstancia, resulta difícil ejercer la autonomía plena; por lo menos la que no acepta injerencia u opinión ajena alguna, sea esta gubernamental, de pares académicos, gremiales o sociales. "La cuestión determinante es precisar hasta que punto la universidad puede pretender estar fuera de la dirección y control de la sociedad (que no del gobierno u otra institución)... Parece lógico que la autonomía en estos términos no puede ser absoluta, ni debe ser un objetivo en si misma. Tiene que ser considerada un instrumento para lograr objetivos que trasciendan la universidad misma, que se encuentra en el ámbito de la sociedad."<sup>139</sup> Un objetivo clave de la universidad es saber traducir esa decisión social de manera lógica, racional y clara. Cerrarse implica endogamia y eventualmente, muerte.

Ante estos dilemas y la necesidad de actualizar tan vital concepto para las instituciones mexicanas de E.S., la ANUIES, y en particular su Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), reunidas con motivo del 75 aniversario de la autonomía universitaria en México, emitió la Declaración de San Luis Potosí sobre Autonomía Universitaria. En nueve precisos párrafos se establece la interpretación actual para nuestro país de tal concepto. Destaca el que "la autonomía implica también la obligación de la Universidad de garantizar social y públicamente los resultados de su gestión...."<sup>140</sup> Tal garantía significa rendir cuenta, significa compartir responsabilidad, nuevo agregado conceptual que la sociedad habituada a la dádiva estatal no alcanza a entender.<sup>141</sup> La corresponsabilidad exigida por la nueva relación individuo- sociedad- estado, apela a la conciencia social, en virtud de la estrechez y distribución presupuestal propia de los regímenes neoliberales.

<sup>139</sup>.- Cfr. Gutiérrez, Ricardo, Autonomía, Autarquía y financiamiento de las universidades, en Op. Cit, Pallán y Vander Donk, ANUIES, pp.57-60.

<sup>140</sup>.- San Luis Potosí, S.L.P., a 9 de Julio de 1998.

<sup>141</sup>.- Al respecto, la ANUIES ha anunciado el inicio de tal rendimiento de cuentas a partir del año 2001. Afortunadamente la UNAM presentó en junio del mismo año su estado de cuentas financieras al Congreso de la Unión. El académico está pendiente, así como su interrelación.

**La EVINES en sus implicaciones sociales de docencia: equidad, identidad y democracia.**

La sociedad de hoy, además de reconocer el valor del poder que le es asequible, requiere de imaginación e iniciativa operativa en la corresponsabilidad que le está siendo ofrecida. En la situación actual de modernización educativa como respuesta a un modelo cuestionado como de origen ajeno al ambiente mexicano, se podrían objetar muchas situaciones de orden social, económico y cultural; baste recordar los referentes planteados en el marco contextual de este trabajo. Sin embargo, conviene precisar que existen sectores en nuestro país quienes pudiesen estar interesados en conservar la realidad tal como se evidencia, aparentemente, para así perpetuar el *status quo* que les siga permitiendo canonjías. Estos sectores se oponen al progreso y la difusión de todo nuevo conocimiento.<sup>142</sup> En esta oposición se confunden los radicales de izquierda y de derecha. Solo en tanto los cambios perpetúen las situaciones prevalecientes de jerarquía y desigualdad social, estos sectores estarán a favor del cambio. El ejemplo más claro en las universidades públicas mexicanas es la recalcitrante oposición a la modificación del marco de su financiamiento que en la situación actual fundamentalmente beneficia a los grupos pudientes. Por ello también se deshecha, de entrada, cualquier sistema que tienda a catalogar, diferenciando, las capacidades de los alumnos vía el sistema de exámenes generales de egreso o diagnosticar la calidad profesional, en vía de instrumentación ya a nivel nacional desde el nivel de educación media superior hasta más allá del superior, y en la práctica profesional misma.<sup>143</sup>

Otra situación muy diferente ocurre con los docentes. La mayoría de los involucrados a nivel superior han llegado de manera fortuita, como *un mientras* se presenta otra cosa mejor, entendiéndola como una finalidad y no

<sup>142</sup> - Cfr. Braunstein, Op cit., p.58.

<sup>143</sup> - Ejemplo claro de esto ya opera en el sistema de salud a nivel nacional, en la práctica de la contabilidad fiscal que obliga a una permanente actualización al modificarse la Ley correspondiente periódicamente, y en el área de la edificación, por lo menos en el DF, y la necesidad de exámenes adicionales a la Cédula Profesional para ejercer como Perito Responsable de Obra.

como un punto de partida. El docente, "catedrático" en el sentido clásico, es un profesionalista con intenciones de compartir su experiencia más que su sapiencia, o esta última en función de la primera. El anecdotario profesional prevalece sobre la construcción explícita y sistemática del conocimiento. En el plano de la realidad, la universidad cuenta con modelos de docentes que no logran escapar de la tradicional tendencia humanista elitista y de la tendencia profesionalizante de carácter burocrático, siendo que ésta "debe ser el lugar del análisis crítico de la producción, de la transmisión y de la utilización del conocimiento."<sup>144</sup> Pero esto tiene un inicio en la actitud y formación del docente. El nuevo modelo requerido de docencia habrá que pensarlo desde dos momentos: como práctica en el presente y como historicidad potenciadora de transformación.<sup>145</sup>

A la fecha han sido instrumentados por lo menos tres programas para lograr elevar la capacidad docente universitaria: un programa de estímulos a la productividad; un programa de estímulos a la formación; y programas institucionales de formación disciplinar. En el primer caso ya se ha mencionado que desde 1992-1993 se instrumentó un programa nacional de estímulos económicos (PROMEP) con base a la productividad de cada docente, y con la autonomía de cada institución para establecer los mecanismos correspondientes (*supra*, El marco contextual). Va implícita la mejoría en la formación del docente, pero no es el elemento fundamental. A la fecha están pendientes los estudios que puedan establecer que una mejoría en el desempeño del docente participante en este programa, se traducen en beneficios palpables dentro del aula y en el rendimiento de sus alumnos.

El caso del segundo programa ha tomado giros importantes. De particular interés es "el escalamiento académico", es decir, pasar de una categoría académica a otra con la consiguiente mejoría económica. Cada escalón avanzado, incluyendo el paso de docente a investigador, aleja más y más al

<sup>144</sup>.- Pacheco Méndez, Op cit., p.30.

<sup>145</sup>.- Medina Melgarejo, Op cit., p. 73.

formador de los formados, al grado de tener que instrumentar programas colaterales para "incentivar" a los formadores de más alta categoría a presentarse ante grupos de inicio de la licenciatura o del bachillerato (UNAM). Y sin embargo, la formación como tal se le deja al docente y su libre albedrío. Hasta 1998, todavía existían instituciones donde ni siquiera se planteaban estímulos para ascender de categoría a categoría (hasta la aparición del PROMEP). La FIMPES simplemente recomienda a sus afiliados los grados académicos mínimos para cada nivel y las promociones requeridas. Programas de formación, propiamente dicho, en tal circunstancia apenas inician, y eso no en todas las IES.

Finalmente, entre las implicaciones hacia los programas institucionales de formación, conviene destacar que pocas son las instituciones involucradas. Es más, en todos los casos no existe una clara diferenciación entre la formación disciplinar (propia de la profesión), y la formación pedagógica. Porque el objetivo de las llamadas actividades de formación raramente es preciso, y el resultado siempre insuficientemente estudiado. "Nada permite todavía decir claramente lo que es o no es la formación; a lo sumo se pueden expresar a veces ciertas dudas, y también deseos que indiquen siempre una intención."<sup>146</sup> Ante tal circunstancia, y ante la responsabilidad que cede la institución al docente, éste tiene que recurrir a la educación continua como la única posible respuesta. Pero, la formación "llamada profesional continua parece a menudo dominar el campo de la formación", donde lo atractivo es el beneficio económico del docente y no el social; (el) de la institución, (el de) sus alumnos<sup>147</sup> o el de la sociedad.

En conclusión, el actual modelo de EVINES en nuestro país se encuentra iniciando su manifestación y una clara implicación en el proceso educativo, por lo menos en lo tocante a una equitativa formación del docente. El alumno difícilmente se percata de estos impactos sobre su situación. La sociedad en gran medida ni se entera de lo que le asecha. Mucho tiene que ver la

---

<sup>146</sup>.- Honoré, Op cit., p.17.

<sup>147</sup>.- Idem, p.22.

concepción que la institución y el docente mismo tengan de la formación y lo que ésta es. Mucho también tiene que ver con el problema de " la excesiva separación entre la formación profesional y la formación personal."<sup>148</sup> Y sin embargo, ante una situación de crisis como la actual, conviene asumir el pensamiento de Bernard Honoré,

"El porvenir de la formación es el porvenir de un campo de acción y de investigación concerniente al porvenir del hombre... ésta es nuestra tesis... luchar contra las presiones que tienden a reducirla a algunas técnicas fácilmente asimilables y consumibles de manipulación; de facilitación, de iniciación, de adoctrinamiento u ocio, y contribuir por su conocimiento, a su reconocimiento."<sup>149</sup>

En lo relativo a la equidad, Ricardo Sol establece que si algo ha dejado "el siglo XX, es la aceptación amplia de la búsqueda de la equidad. Más aún, se le considera fundamental para la transformación productiva y el desarrollo sostenible."<sup>150</sup> Esto, como respuesta a los innumerables y permanentes conflictos sociales de ese siglo, cuyo único referente utópico fue la equidad y como sustrato material las desigualdades sociales. La realidad manifiesta una amplia inconsciencia sobre lo que significa la equidad en este contexto educativo, y esto no solo en lo económico, político "y su factibilidad y viabilidad concreta en toda acción de servicio." Y con Sol preguntamos, "¿Cómo redimir y replantear los servicios que la universidad presta, tradicionalmente canalizados a través de la capacitación de recursos humanos, dentro de las nuevas condiciones sociopolíticas y culturales? ¿Cómo identificar los nuevos servicios que la universidad debe prestar? ¿Cuáles son y que características deben tener estos servicios?"<sup>151</sup> Nuevamente la equidad en función del desarrollo tendrá que surgir

<sup>148</sup>.- Idem, p.11.

<sup>149</sup>.- Idem, p.13

<sup>150</sup>.- Sol, Ricardo, *Reflexiones sobre la gestión del cambio: paradojas, criterios y retos*, en Pallán Figueroa, Carlos y Van der Donckt, Pierre, *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*, ANUIES, 1995, p.49.

<sup>151</sup>.- Idem, p.50.

con un nuevo significado más allá de intentar hacerla sinónimo de igualdad, so pena de caer en la trampa de intentar hacer iguales a quienes de origen son desiguales por características sociales, económicas, políticas, religiosas, en suma culturales. Todo mexicano por naturaleza tiene los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades, herencia de la modernidad ilustrada. Sin embargo, su entorno regional, su microhistoria y su oportunidad de desarrollo lo generan distinto. En su igualdad, por naturaleza, podrá no existir la equidad anímica que lo impulse a su nivel potencial. Óptimamente, la equidad deberá otorgarle la oportunidad de, siendo igual, poder ser diferente. El que por naturaleza es igual, tiene que sentirse como tal para disfrutar de la oportunidad de la equidad, pero el que de inicio no se entiende en esa equidad, jamás disfrutará de la igualdad. He aquí un nuevo reto inherente a la diversidad.

La democracia que hoy tanto se reclama, incluido el ámbito educativo, nada tiene que ver con su origen Helénico que implicó una relación *sui generis* de derechos a cambio de responsabilidades. Como elemento estructural de la sociedad contemporánea mantiene una obviedad más allá de cualquier cuestionamiento. Sin embargo, conviene no olvidar que esos clásicos griegos, empezando por Hesiódo, Salón y Clístenes, inventores de la democracia, lograron insertarse en la historia gracias al sistema económico esclavista que les permitió haber inventado tal sistema de gobierno del pueblo.<sup>152</sup>

Igual sucedió con el primer estado moderno (los E.U.A. de fines del siglo XVIII) que se liberó del sistema monárquico y adoptó, vía el sufragio universal, uno democrático. Desde entonces, es modelo de toda república federal representativa contemporánea; aunque tardó un siglo más para abolir la esclavitud en su territorio, principalmente de los no blancos, y medio más para otorgarle el

---

<sup>152</sup> .- No se debe olvidar que esta forma de gobierno tenía como la máxima autoridad a la asamblea donde todos los ciudadanos tenían derecho a hablar, y decidir por mayoría los asuntos preparados por la *boulé* (consejo) y los magistrados. Parte esencial de las responsabilidades era, además de contribuir a la manutención de la autoridad, estar dispuesto a defender a la patria y sus principios, aún a costa de la vida como supremo sacrificio. Lo que es importante reconocer aquí, es que el carácter ciudadano no era dable ni a ancianos, ni a niños, ni a mujeres, ni a extranjeros, quienes difícilmente podían inmolarse por la patria, y por supuesto ni a esclavos.

sufragio efectivo a la mujer<sup>153</sup>, y medio más para hacer lo mismo con la discriminación racial. Desde George Orwell, se entiende a la democracia, más allá de un sistema de gobierno, como una cultura de convivencia y plena legalidad, un paradigma claro en el que se respeta al individuo y se ejercen las libertades políticas esenciales: expresión, pensamiento y organización.

Sin embargo, al decir de Krause, "la democracia ha llegado a México con un adjetivo; adolescente... que ignora sus propios mecanismos y límites, vociferante e irresponsable, emocional y no inteligente", y por lo tanto, susceptible de padecer una "recaída en el caudillismo populista, brotes de fundamentalismo contracultural, aislamiento económico en un mundo vertiginosamente globalizado, violencia política general y hasta intentos de secesión."<sup>154</sup> Extendido al ámbito de la educación superior, el discurso de la democracia vuelve a asumir primacía en la reflexión que confronta al estado benefactor (antiguo modelo) con la sociedad corresponsable (nuevo paradigma), la aldea global con la *insulae* regional, la participación representativa y colegiada con el populismo universal.

La democracia en la educación, particularmente la superior está íntimamente ligada a la equidad. Como integrantes ciudadanos del mismo país, docentes, alumnos y trabajadores universitarios tienen los mismos derechos y obligaciones ante la Ley Suprema indistinto del sustantivo raza, credo, género *et al.* Sin embargo, los cimientos de la academia, sapiencia y experiencia, hace a sus integrantes desiguales. El ámbito de la educación superior no es el de una organización política sino de centros de enseñanza e investigación, que por naturaleza propia está exenta de mayoriteos y esencialmente supeditados al rigor exigido por el conocimiento. Confundir los ámbitos de la democracia y su correspondiente interpretación y principios de operatividad, no excluye el trabajo de cuerpos colegiados con la participación de estudiantes, docentes,

---

<sup>153</sup> .- Para el caso mexicano, ocurre algo semejante; a la declaración de independencia, el cura Hidalgo agrega la abolición de la esclavitud, principios del siglo XIX, sin embargo a la mujer mexicana se le otorga la plena ciudadanía hasta mediados del siglo XX.

<sup>154</sup> .- Krause, Enrique, *Letras políticas; La democracia adolescente*, en rev. *Letras Libres*, año I, num. 7, julio de 1999, p.76.

investigadores y, dependiendo de la naturaleza de la tarea a desarrollar, trabajadores al lado de la autoridad.

El reconocido jurista y profesor universitario, Nestor de Buen, ofrece una clarificación al respecto: "La democracia es para la nación y el compromiso fundamental en la formación del Estado. La universidad, con acceso de todos los que tengan capacidad para entrar en ella- y no me refiero a la capacidad económica, se debe regir, en cambio, por el más exigente requisito... de los mejores, no de los más audaces."<sup>155</sup> Esta democracia reinterpretada a la luz de un nuevo modelo, no solo implica dejar de someterse a los dictados del mercado o de quienes tienen la responsabilidad de dictar normas y aprobar presupuestos, sino hacerse corresponsables con éstos y además con los administradores y las comunidades universitarias todas para que al igual que se reclaman partidas mayores para la educación superior, también estén dispuestos a dar cuentas de la eficiencia y eficacia en el manejo de los recursos. Confundir los ámbitos de la democracia impide reconocer que la educación superior es un mundo jerarquizado por su naturaleza, objeto y principio; conocimiento y empiria. Intentar hacer iguales a los desiguales de origen solo crea mayores conflictos.<sup>156</sup>

De igual forma, hablar de identidad en la cultura mexicana es considerar un concepto siempre presente en distintos momentos de nuestra historia, particularmente en aquéllos donde se cuestiona su existencia, su valor, su fundamento o su trascendencia, como en la actualidad ante la "aldea global." El discurso de la identidad es moda en la medida que ésta se ve asediada por cuestiones de carácter exógeno; porque aún prevalecen, y muy acendrados, conceptos como "el terruño" y "la patria chica". De ahí que, esa identidad con la región vs. la nación, o la patria grande, América Latina vs. el mundo entero, no es un problema que pueda resolverse teóricamente, sino en la experiencia cotidiana,

<sup>155</sup> .- Cfr. de Buen, Nestor, *El sagrado derecho a no estar de acuerdo*, diario La Jornada, 15 de agosto, 1999, p.13.

<sup>156</sup> .- En uno de sus últimos textos, el Maestro de los marxistas mexicanos, Adolfo Sánchez Vázquez, "Entre la realidad y la utopía", UNAM-F.C.E., 1999, dedica toda una sección a analizar el fenómeno de la democracia a la luz de las experiencias en el campo teórico-filosófico contemporáneo.



en la empiria. Como tal, no puede haber un *a priori* frente a lo que somos, porque a pesar de que la identidad es un atributo de todo ser social, implica, necesariamente, la conciencia identitaria, según Del Val.<sup>157</sup> Es este el punto neurálgico en la educación, particularmente la superior; conciliar el referente contextual cultural inmediato con la universalidad del conocimiento y de la evolución de la humanidad. Porque los procesos culturales se encuentran siempre en proceso de evolución constante, que a la vez son también creación, recreación y descubrimiento; y la identidad cultural siempre manifiesta su presencia, a pesar de transformaciones y hasta regresiones. En este sentido, cada nueva generación demanda identidades e interpretaciones propias como parte de su proceso histórico, y solo así se encuentra significada. ¿Cuáles son las características que identifican a la educación superior mexicana hoy? Fuera de sus procesos académico-administrativos, ¿hay algo común en sus diferentes sistemas; el universitario y el tecnológico, el público o el privado que denoten principios de identidad? La experiencia cotidiana parece negarlo.

### **La EVINES y sus implicaciones en la formación de Arquitectos.**

La formación de Arquitectos parte de las mismas implicaciones de la EVINES que las otras profesiones sujetas a regulación de operación según el TLCAN. Para que se pueda cumplir la condición básica, "de trato como nacional,"<sup>158</sup> es necesario que los países signatarios cuenten con organismos acreditadores (para individuos, para instituciones y sus programas educativos) homólogos y/o equivalentes. Canadá y los E.U.A. ya cuentan con estas asociaciones, organizadas por disciplina profesional, integradas con representantes de la academia (incluyendo estudiantes), los gremios, los usuarios y la sociedad abierta. No participan agencias estatales. De hecho, y como ya se estableció anteriormente en el Marco Conceptual, en los E.U.A. el sistema educativo a todos los niveles esta localizado (descentralizado), por lo tanto no

<sup>157</sup>.- Cfr. Del Val, José, *Identidad, etnia y nación*, en Boletín de Antropología Americana, No. 15, julio de 1987, Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

<sup>158</sup>.- SECOFI, *Tratado de Libre Comercio de América del Norte, texto oficial*, Porrúa- SECOFI, dic.1993, pp. 419, 425-430.

existe un órgano homólogo a la SEP mexicana, y por ende las tareas de algunos de sus órganos internos son suplidos por órganos locales o asociaciones civiles que abarcan una región y/o el país entero, como es el caso deseado en la EVINES mexicana y su correspondiente acreditación.

La consecuencia inmediata para México ha sido, tener que adaptar su paradigma educativo, por lo menos a nivel superior, lo que corresponda a la de sus socios. Esto ha significado el súbito establecimiento de nuevas estructuras y organismos, a veces implementadas antes de la enmienda o generación del fundamento oficial. Por lo tanto la EVINES mexicana se ha tenido que organizar de manera semejante, que no necesariamente homóloga a la de sus socios, con representaciones ajenas a la estructura gubernamental que ni siquiera son paraestatales; aún cuando a todas ellas pertenezca algún órgano oficial. Para un país históricamente centralista y autocrático, romper con esta noción y hacer partícipes a todos los sectores en su diferentes niveles es más problemático que implantar un nuevo modelo educativo *per se*.<sup>159</sup>

A diferencia de algunas disciplinas, como la Ingeniería o la Contaduría, donde el objeto de trabajo incide en el nivel del conocimiento aplicado a un objeto concreto y donde los planteamientos regionales de la cultura poco inciden directamente, la Arquitectura está íntimamente ligada a un sujeto en la estructura de su hábitat pleno. En el caso de los primeros ejemplos, prácticamente se adoptaron las mismos conceptos de asociación y contenidos de los órganos evaluadores de los socios norteamericanos, y el diálogo entre los pares generó pocas divergencias. Este se llevó a cabo con la participación predominante de los órganos colegiados gremiales, y mínima de la academia. Con la arquitectura ha sido diferente: el diálogo entre los pares ha involucrado ampliamente a la academia mexicana vía la ASINEA, que no la norteamericana,

---

<sup>159</sup>.- Vgr. Si bien el CENEVAL es una asociación civil, en su consejo directivo participa la SEP, ver nota No. 86.

en una posición de igualdad con el gremio vía la FCARM,<sup>160</sup> y por lo tanto, el diálogo se ha prolongado hasta que se pueda dejar esclarecida toda posible diferencia obstaculizadora, duda e inequidad. La meta acordada desde 1994 en Ottawa, Ontario, Canadá es de reconocer mutuamente las licencias de ejercicio profesional y así poder ejercer libremente en el área del tratado trinacional.<sup>161</sup> A este acuerdo-meta se le reconoce también como de “arquitecto por arquitecto”

Un elemento más viene a complicar la EVINES de la arquitectura en nuestro país. Las instituciones de los vecinos allende el bravo forman a sus estudiantes para ejercer únicamente el diseño arquitectónico, en parte por la clara diferenciación de los ámbitos de competencia con los Ingenieros Civiles, y en parte por la implicación económico-jurídico de esta parte de la práctica profesional.<sup>162</sup> En México además de lograr esto, se les forma para edificar sus diseños, hecho que en ocasiones confronta a los arquitectos con los ingenieros civiles. Por lo tanto, la concepción de la EVINES no solo implica las estructuras y organización, sino también los contenidos que tiene que “negociar” la relación del “trato como nacional” en cada país. Tal es el estado del arte.

Por otro lado, este proceso de establecer el modelo evaluador en el campo de la arquitectura ha pasado por varias etapas, como ya se estableció anteriormente:<sup>163</sup> una primera donde no se desea reconocer los nuevos tiempos y

---

<sup>160</sup>.- ASINEA (Asociación de Instituciones para la Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, A.C.), FCARM (Federación de Colegios de Arquitectos de México), integrantes por igual del Comité para la Práctica Internacional de la Arquitectura, organismo creado en 1994 por la Secretaría de Comercio y controlado por la Dirección General de Profesiones- SEP, para el trato con los pares de Norteamérica, COMPIA).

<sup>161</sup>.- Cfr. *Actas de la II Reunión trilateral sobre la Globalización de la Educación Superior y las Profesiones*, Comité de Arquitectura, Ottawa, Ontario, Canadá, 3 y 4 de mayo, 1994, en particular lo relativo al subcomité de Educación encabezado por México.

<sup>162</sup>.- En el ámbito de los socios de Norteamérica, es práctica común que todo profesional adquiera seguro de trabajo para protegerse de posibles demandas por parte de los clientes-usuarios. Los arquitectos en tal circunstancia únicamente están sujetos a la responsabilidad propia del diseño, lo relativo a problemas en la obra es responsabilidad del constructor. En México, el arquitecto tiene la capacidad y posibilidad de diseñar y edificar su proyecto, sin embargo no es práctica común prevenir reclamos o responsabilidades profesionales vía un seguro semejante, en parte porque no hay tal proceso de cultura, en parte también por las implicaciones de costo que en última instancia siempre pagará el cliente.

<sup>163</sup>.- Ver el Capítulo II *El marco contextual, Antecedentes de la evaluación institucional de la educación superior de la arquitectura en México* en este documento.

los consecuentes cambios (antes de 1992); una segunda definida por el inicio obligado para tratar el tema ante la inminente firma del TLCAN y los primeros acercamientos con los pares de Norteamérica culminando con la III Reunión Trilateral sobre la Globalización de la educación Superior y las Profesiones en Cancún, Quintana Roo del 18 al 21 de mayo de 1994.<sup>164</sup> En ella hubo la participación de representantes de 12 profesiones relevantes de los tres países de Norteamérica,<sup>165</sup> incluyendo a los dos sectores protagónicos, el profesional y el académico. En el caso de la arquitectura se laboró a partir de los tres Comités de Trabajo Permanente: Educación, Práctica Profesional y Mecanismos de Evaluación. El primero ha estado siempre bajo la Coordinación de México; el segundo bajo la del Canadá; y el tercero bajo la de los Estados Unidos. A partir de esta reunión, varias profesiones empezaron a firmar sus acuerdos específicos en el marco del Tratado, no así la arquitectura.

La tercera etapa ha implicado la implementación operativa de los acuerdos, que para algunas disciplinas como la Ingeniería, Medicina y Contaduría ha sido más sencillo operar. Otras, como la arquitectura, han prolongado esta etapa por motivos internos a cada país y por el largo trecho en la negociación por encontrar equivalencias, toda vez que desde un principio quedo claro que una homologación era imposible, principalmente por los conceptos expuestos arriba, por la fuerte implicación de los procesos culturales regionales y por la diversidad en el hábitat físico con su diferente vocación de suelos y su consecuente riesgo ante diferentes fenómenos naturales.

---

<sup>164</sup>.- De hecho, los primeros encuentros ya se habían dado previos al desarrollo de la temática de los tratados internacionales como lo demuestran las reuniones celebradas entre la FCAM(Méx.) y la AIA(EUA) en Acapulco, Gro. en 1990, la reunión en Washington, D.C. con la NCARB en 1991, la firma del Protocolo de Compromisos y Propósitos entre la FCARM y la AIA y la NCARB en el D.F. en agosto de 1991, de donde surgieron las reuniones trinacionales, primero en Hermosillo, Sonora en marzo de 1992 que ya incluyó a la representación Canadiense y la segunda en Vancouver, Canadá en septiembre de 1992 donde se incorpora la representación educativa mexicana vía la ASINEA. Un detalle de la secuencia de estas reuniones se puede consultar en el Informe del Comité Mexicano para la Práctica Internacional de la Arquitectura, COMPIA, noviembre de 2000.

<sup>165</sup>.- Actuaría, Agronomía, Arquitectura, Contaduría, Enfermería, Farmacia, Ingeniería, Leyes, Medicina, Odontología, Psicología y Veterinaria, fueron las áreas del conocimiento participantes según lo establece el mismo tratado, todas ellas reguladas en su ejercicio.

Tres son los elementos que se han estado trabajando y sobre los cuales se busca acuerdo: una formación acreditada (Título académico), registro oficial (Cédula Profesional) y experiencia en la práctica profesional. De inicio fueron obvias las diferencias, principalmente: duración de formación profesional y programas acreditados (supra); la experiencia previa al registro en los E. U. A. y Canadá de tres años, mientras México solo ofrecía 6 meses de Servicio Social y en algunas escuelas (UNAM), 1 año de Práctica Profesional Supervisada.

Para salvar la primera, en dos ocasiones (1994 y 1996) equipos de los socios del norte integrados por académicos, Arquitectos en ejercicio y miembros de los diversos organismos homólogos visitaron México, recorriendo escuelas de Arquitectura de todo el país seleccionadas al azar. Ambas experiencias fueron positivas tocante a los aspectos de contenidos teóricos y particularmente los prácticos, la expresión y los trabajos terminales-Tesis. El proceso de formación dejó de ser cuestionable.<sup>166</sup> Es más, a raíz de tal experiencia, algunas escuela americanas fronterizas recién modifican su propuesta curricular para incluir lo relativo a la edificación, v.gr. en Arizona y Nuevo México. Lo relativo a la acreditación ha quedado satisfecho también a partir de la organización del COMAEA (ver el Marco Contextual relativo a la evaluación en la Arquitectura). Después de años de análisis y discusión, se ha llegado al acuerdo en la especificación de 5 años de experiencia profesional validada como el mínimo requerido.<sup>167</sup> La suma de estos conceptos constituye la propuesta mexicana de "Arquitecto por Arquitecto."

Un acuerdo bilateral entre las partes Canadiense y Estadounidense durante el periodo de discusión vino a complicar la situación que de 1998 al 2000 distanció a las partes. Sin embargo, antes de concluir el siglo XX, México envió representantes a las reuniones nacionales de las certificadoras norteamericanas

<sup>166</sup> .- Cfr. "Report of the Task force that visited Mexican Schools of Architecture", NCARB, AIA, ACSA, NAAB, 1996.

<sup>167</sup> .- Aunque en el diálogo con los Arquitectos de la Unión Europea el límite en discusión es de 10 años de experiencia.

(NCARB) reunidas en Chicago en junio del 2000, y tres meses más tarde a la de sus semejantes acreditadoras (NAAB) en Shaker's Village, Kentucky, con la encomienda de restablecer el diálogo que condujera a renovar las negociaciones interrumpidas.<sup>168</sup> Para dar este paso, México ha estado preparándose y a punto de iniciar la operación de sus dos cuerpos evaluadores; el COMAEA (Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura, A. C.), con participación mayoritaria de la ASINEA, y el CONCA (Consejo Nacional para la Certificación de la Arquitectura, A. C.), con la participación mayoritaria de la FCARM.

La reunión de la Unión Internacional de Arquitectos (UIA) en su XX Congreso Internacional celebrado en Beijing, China en el verano de 1999 abrió nuevas posibilidades para las relaciones profesionales entre sus miembros. La culminación del evento fue la firma de la Carta de Beijing de la UIA<sup>169</sup> y a cuyos preceptos están obligados todos los países firmantes, incluidos los tres integrantes del TLCAN. Este importante pronunciamiento está constituido por los siguientes conceptos generales que describen la preocupación del gremio por estar a la altura de los tiempos y sus exigencias: "Poniéndonos a cuentas con nuestros siglos; los retos que enfrentamos; hacia una arquitectura integral, y; todos los caminos hacia un destino común", principios y valores ético-conductuales que deberán normar la profesión y su correspondiente proceso de formación, en el ámbito de cada país miembro y su particular circunstancia, así como la relación con otros.<sup>170</sup> Los preceptos en ella establecidos son los conceptos base de cualquier acuerdo entre países, una base anteriormente inexistente para el acuerdo del Tratado de Norteamérica.

<sup>168</sup> .- Cfr. García Escorza, H. Y Musí Afif, A., *Informe de las reuniones del NCARB y el NAAB, 2000*, presentado al pleno de la COMPIA, noviembre, 2000.

<sup>169</sup> .- Este acuerdo incluye los conceptos base para la aplicación en cada país relativos a la definición de: La Práctica Profesional; El Arquitecto; Educación; Acreditación/ Validación/ Reconocimiento ;Experiencia Práctica/ Formación/ Internado ; Registro/ Licencia/ Certificación; Ética y conducta; y Propiedad intelectual/ Marca registrada.

<sup>170</sup> .- UIA, *Actas y acuerdos de la Reunión Internacional en Beijing, R. P. China*, de la Unión Internacional de Arquitectos, 23-26 de junio, 1999. Una versión exclusiva de la Carta de Beijing de la UIA, se puede encontrar en la página web de la misma UIA, [www.uia-architectes.org](http://www.uia-architectes.org)

En este sentido, en lo relativo a la práctica profesional en concreto, México reclama que la participación del "trato como nacional" estipulado en el TLCAN significa el compartir, a plenitud; el crédito profesional, los beneficios económicos y la responsabilidad jurídica, intentando abolir así, las insanas prácticas actuales, fuera de todo principio o proceso oficial.

La reunión en China permitió, además, los primeros acercamientos formales con los arquitectos europeos con quienes, dada la firma del Tratado Comercial México-Unión Europea en noviembre del mismo año, requiere acuerdos profesionales semejantes al TLCAN.<sup>171</sup> Sin embargo, en este caso la tradición histórica, el significado social, el tipo de formación y forma de ejercicio profesional, relaciona más al campo de la arquitectura mexicana con la europea, que con sus vecinos de Norteamérica. Estos vínculos son tan estrechos, que el 16 de febrero de 2001, en una primer reunión formal en Zacatecas, Zac., fue firmada la Carta de Intención entre las representaciones de los arquitectos mexicanos y la de los países integrantes de la Unión Económica Europea. A diferencia de lo acontecido con las contrapartes de Norteamérica, donde la Carta de Intención firmada hace cerca de una década es estrictamente un breve documento que define solo buenos propósitos, la firma con los arquitectos europeos incluye los anexos específicos y completos basados en el acuerdo de la UIA 1999.<sup>172</sup> Ambas partes la han ratificado por medio del pleno de sus organizaciones nacionales, con la intención de desarrollar sus anexos técnicos en un plazo perentorio, previo a su puesta en operación. Su puesta en operación se vislumbra más próxima que la del TLCAN.

¿Qué está permitiendo estos avances en el campo de la arquitectura en México en los últimos años? Varias son las posibles lecturas. Una demasiado

---

<sup>171</sup> .- Este acuerdo entró en vigor el 1º. de julio del 2000 e incluye un capítulo de Servicios donde se incorpora a "los servicios profesionales y entrada temporal de personal clave" para los cuales máximo en tres años a partir de su puesta en marcha estará listo lo dispuesto para su aplicación. Cfr. La revista de la DGP-SEP, segunda época, *Colegios y Profesionistas*, 1999, p.45.

<sup>172</sup> .- Cfr. COMPIA- CAE, *Carta de Intención y Bases para el reconocimiento mutuo de arquitectos entre México y la Unión Europea*, Zacatecas, México, 16 de febrero, 2001.



obvia, se refiere al ejemplo que otras áreas del conocimiento han establecido, como fue expuesto en la reunión que a fines de 1999 y 2000 organizara la Dirección General de Profesiones, y donde los órganos evaluadores de la Medicina, Ingeniería, Contaduría, Derecho, y otras más, compartieron sus experiencias del último lustro, y que el campo de la arquitectura necesariamente está dispuesta a emular.<sup>173</sup>

Una segunda, se refiere a las relaciones entre el ámbito académico y el profesional que en el último lustro también, particularmente desde que trabajan juntos en el COMPIA, han mejorado notablemente. Si bien no se pudo concretar la operación de un solo organismo que lo mismo acreditara programas e instituciones y que certificara la capacidad profesional de los arquitectos en ejercicio a través del fallido CONCAA (Consejo Mexicano para la certificación y la Acreditación de la Arquitectura), nunca antes en el devenir histórico mexicano han participado tan unidos la ASINEA y la FCARM. Visto a la distancia de un lustro, fue positiva la decisión de separar las funciones de acreditación de certificación. De cualquier manera, cada organización participa en el órgano evaluador del otro. De hecho ambos grupos están profundamente concientes de hacer valer su presencia en la comunidad mexicana.

Una tercera lectura se desprende de la necesidad que tiene la arquitectura de un reconocimiento y validación social en el país, ya que fuera de él, es ampliamente reconocida por sus magníficos ejemplos en los diferentes tiempos históricos, en particular su aportación al gremio a nivel universal en este periodo.<sup>174</sup> El conflicto interno surge de la ambigüedad del territorio compartido de la edificación en general con una de las profesiones hija- la Ingeniería Civil. Entre el común del pueblo y la práctica cotidiana se identifica al arquitecto como un

<sup>173</sup>.- Op. Cit, Colegios y Profesiones, 1999.

<sup>174</sup>.- Son contados los países que en la última década cuentan con dos arquitectos galardonados con los más altos reconocimientos del gremio: hacia 1990 el Premio Prikster fue otorgado a Luis Barragán, y en 1999 la Gran Medalla de Oro de la UIA fue otorgada a Ricardo Legorreta, sin contar con la cantidad de premios obtenidos por estudiantes mexicanos, como es el caso último de los representantes de la U. Veracruzana de Xalapa, en la misma UIA de China.



ingeniero, y cuando mucho "como el que le pone arte a las construcciones", hecho prescindible en un país donde la población en general es sensible al arte/artesanía y donde la micro-economía está siempre en constante riesgo. Es tal la confusión, por lo menos en el Distrito Federal, seguramente por las implicaciones de fenómenos naturales como el endeble subsuelo y la constante amenaza de movimientos telúricos, que casi cualquier ingeniero y los arquitectos pueden hacerse responsables de las edificaciones de cualquier género. Es más, el título profesional no es suficiente en esta ciudad, ya que se requiere de un segundo proceso de evaluación para adquirir el reconocimiento como Perito Responsable de Obra. Sin embargo, no se reconoce la autoría del Diseño Arquitectónico, obviamente por desconocer su significado y valor. Es tal la pauperización cultural que no reconoce al diseño en general, mucho menos al arquitectónico.

Esta evaluación post-titulación que lleva varios decenios operando en esta ciudad está siendo mal ejemplo en el resto del país donde en algunas capitales estatales ya también se está volviendo requisito. En la práctica cotidiana significa que el título profesional no tiene el valor que en principio la ley le otorga, y al requerir cursos adicionales previos al examen que otorgue el permiso como Perito Responsable de Obra pone también en tela de juicio la formación académica que otorgó el Título Profesional de inicio. Si en verdad el nuevo modelo educativo y profesional otorga mayor responsabilidad a los diferentes actores, una clara muestra del hecho en este campo significaría la suficiencia de la Cédula Profesional para el libre ejercicio de la profesión en el marco de las responsabilidades jurídicas. Este viene a ser uno de los obstáculos pendientes en las negociaciones de los Tratados en los que viene trabajando México.

En el seno del COMPIA, se entiende que en tanto a lo interno del país no se avance es este reconocimiento oficial y social a la tarea fundamental del Arquitecto, la autoría del proyecto arquitectónico, poco se puede ofrecer, para sacar provecho, en los acuerdos internacionales. Los Colegios y la ASINEA están de acuerdo y trabajan empeñosamente. Solo así se podrá completar el modelo de evaluación institucional aplicado a la disciplina: evaluación de alumno.

## **IV. Conclusiones**

### **El modelo de corresponsabilidad.**

Una vez desarrollado el trabajo en sus primeros capítulos, será imperativo verificar tres conceptos relativos al modelo de la EVINES en México: su permanencia estructural, su pertinencia social y su viabilidad de arraigo y operatividad. El problema fundamental que se vislumbra, más allá de los cuestionamientos de organización e instrumentación del sistema correspondiente, más allá del modelo internacional con el que se pretende congruencia, más allá del modelo de nación que se pretende al corto y mediano plazo,<sup>175</sup> radica en el tipo de relación que puedan mantener las IES con la sociedad. Emilio Lamo de Espinosa analiza con amplitud y detalle el problema contemporáneo de dos sistemas sociales que coexisten paralelos o subyacentes uno en el otro; las

---

<sup>175</sup> - Cfr. Mendoza Rojas, Javier, *Evaluación, Acreditación, Certificación; Instituciones y mecanismos de operación*, en Mungara y Lagarda, A. y Valenti Nigrini, G. *Políticas Públicas y Educación Superior*, Cap. III, ANUIES, 2000, quien en lo particular establece que ... "Se ha apuntado que en estos años surge un nuevo modelo de relación entre el Estado, la universidad y la sociedad, en el que la evaluación incluso pasa a formar parte de la designación de un nuevo modelo de Estado: el Estado evaluador." Idem.

sociedades que basan su quehacer cotidiano en la cultura, en la fuerza de la interrelación social templada por el tiempo, en la tradición misma y; las sociedades pragmáticas, de nuevas interpretaciones de los saberes de siempre, de las relaciones cambiantes, las sociedades de ciencia.<sup>176</sup> Con relación a lo que está en juego hoy más que nunca antes, el mismo Lamo de Espinosa sintetiza la diferencia entre las sociedades de ciencia (nuestros vecinos de Norteamérica) y las sociedades de cultura (México entre otra tantas de las naciones deseosas de desarrollo).

"... la diferencia esencial entre el conocimiento (más precisamente la "sabiduría" o la "cultura") de las sociedades tradicionales, y el conocimiento (más exactamente la "ciencia") de las sociedades modernas (es que) aquellas saben muchas cosas. Pero ni saben que saben ni, sobre todo, saben que pueden saber más y, puesto que sus saberes no han sido sometidos a crítica y análisis, a método, es un saber inconsciente; pero éstas, las sociedades modernas, no solo saben que saben (y eso es la "ciencia", un conocimiento contrastado y certificado, discutido y aceptado, un saber que ha superado la duda), sino que además saben que pueden saber más y a ello se dedican con pasión, introduciendo una nueva variable histórica en la dinámica social: la ciencia."

A partir del lugar donde se ubica nuestro país, no como una suma de regiones sino en su integridad, ¿cómo se podrá aplicarle modelos globalizadores-internacionalizadores? Al reconocer los muchos Méxicos coexistentes, ¿qué conclusión se podrá alcanzar? Muchos de los reclamos sociales del último lustro mexicano en el siglo XX e inicios del XXI parecen provenir de la primera y su exigencia de respeto por su unicidad en la diversidad del espectro social, mientras que la segunda se evidencia en su empeñamiento por abordar el vehículo de la internacionalización, incluyendo al gobierno mismo. Pareciera como si gran parte del país cayera dentro de la primera clasificación, la de sociedad de cultura con

---

<sup>176</sup>.-Cfr., Lamo de Espinosa, Emilio, *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia*, Ed. Nobel, 1995.

toda su caudal de historia, bagaje cultural y tradición, mientras los negocios y el mundo sin fronteras como las universidades tienen su cimiento en la ciencia ¿Cómo vincularlas? ¿Cómo hacer que la primera alcance a la segunda sin perder su esencia? Este es un reto no contemplado por la EVINES pero salvable con mayores esfuerzos e impulsos educativos.

A pesar de que aún no se ha modificado la ley fundamental relativa al trabajo profesional, y que las circunstancias hasta hoy manifiestas apuntan a que tal vez ni siquiera sea necesario<sup>177</sup>, el discurso oficial en la práctica ya otorga la parte verificadora del modelo educativo desde el nivel medio superior en adelante a órganos descentralizados, autónomos y de amplia participación social. Lo mismo desarrollan sus tareas el CENEVAL y los CIIES que los Consejos Acreditadores y Certificadores por disciplina. De hecho empezaron a proliferar tantos que la misma ANUIES en su reunión nacional en Toluca, Edo. de México, en noviembre de 1996, aprobó la necesidad de establecer un órgano coordinador (normador) de las diferentes instancias evaluadoras de la EVINES en México, otorgándole tal responsabilidad a la CONAEVA, que de esta forma se pretendía retomara su tarea original.<sup>178</sup> Pero al concluir la administración Zedillista, se funda el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), órgano descentralizado cuyo objeto específico es acreditar a los diversos cuerpos acreditadores de programas académicos en funciones y a los que van surgiendo en cada disciplina. La acción es congruente con los otros cuerpos colegiados ya operando como los mencionados CENEVAL, y CIEES. De cualquier manera, el esquema básico no puede variar demasiado en virtud del modelo seleccionado y que responde con gran congruencia a los compromisos internacionales: estos grupos evaluadores (certificadores y/o acreditadores) continuarán integrados con

<sup>177</sup>.- De hecho, durante el sexenio 88-94 varios proyectos fueron elaborados, aunque ninguno alcanzó a ser discutido en el pleno del Congreso de la Unión. El intento tampoco progresó en el sexenio 1994-2000. Sin embargo el periodo de transición actual apunta a cambios aunque no necesariamente en la dirección previamente definida. De hecho, la última iniciativa presentada ante la LXVII legislatura desconoce el modelo que se ha venido implementando retrocediendo en la experiencia de los últimos diez años. Aún así, prevalecen los conceptos básicos de la corresponsabilidad estado-sociedad.

<sup>178</sup>.- ANUIES, *Propuesta integral del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación*, XXVII Asamblea General, UAEM, Toluca Edo. México, nov. 1996.

representantes de tres áreas de la sociedad, a saber; la academia, el gremio profesional y la sociedad civil, representada por el usuario organizado. Pero, ¿cómo poder incluir la participación de los estudiantes para corresponder al modelo de los socios extrafronteras? Parte de la respuesta se encuentra en la misma actitud que aquellos asumen, más profesional que política.

Hasta aquí se ha llegado en esta etapa transitoria al inicio de un tercer milenio. Tal es el estado del arte al concluir los noventa del siglo veinte e iniciar un tercer milenio, calificados como la década de la evaluación y de la modernización educativa, particularmente la universitaria en un nuevo contexto mundial. Así estamos en los albores de la globalización económica y mundialización social, así como de ciencia y tecnología, de la competitividad de los aparatos productivos y en particular del surgimiento de una sociedad civil vigilante de las instituciones, esencialmente de las prestadoras de servicios como el educativo: esta década en que se inició la reforma del estado mexicano y la relación de todos los estados nacionales entre sí, agrupados unos frente a otros en procesos de integración regional de mercados, y frente a organismos supranacionales de todo tipo. Y así, como todo parece dirimirse a partir de procesos evaluatorios en búsqueda de calidad en todo y de todo, en nuestro país “cada vez más, el énfasis se pone en la evaluación de los resultados y de la evaluación externa a las casas de estudio... (implicados) desde el ámbito del individuo hasta el ámbito de las instituciones.”<sup>179</sup>

Las conclusiones sobre la corresponsabilidad en relación con la EVINES en nuestro país deberá tener como punto de partida y como su esencia la relación entre el estado, los grupos sociales y los individuos, según resulte el análisis desarrollado, y según se lleguen a precisar algunos elementos normativos en proceso de discusión y análisis.<sup>180</sup> Lo cierto es que la transición del modelo de un estado benefactor omnipresente donde se privilegia al grupo social y para

<sup>179</sup>.- Op. Cit., Mendoza Rojas, J., *Op. Cit.*

<sup>180</sup>.- Los ya mencionados; Ley de profesiones, el Sistema Nacional de Evaluación, además de la postergada ampliación y actualización de la Ley de Educación Superior, por lo menos.

quien el individuo no existe, a uno que requiere la participación de la sociedad organizada, de los individuos participantes y del mutismo estatal, plantea muchas bemoles en una sociedad como la mexicana de estos tiempos.<sup>181</sup>

Por un lado, se ansía la disposición del Estado a efectivamente ceder parte del control de las instituciones y sistemas significativos, como es el caso de la educación, sin pretender perpetuarse a través de artimañas estructurales<sup>182</sup>. El hecho es que por el momento tiene que ser así ante la ausencia de una tradición social de participación voluntaria de actores no vinculados con organismos oficiales. En todo caso, deberán encontrarse los mecanismos para hacer efectiva la corresponsabilidad de órganos descentralizados y la sociedad civil abierta sin que esto implique la privatización de la educación superior, por lo menos no mientras el mayor porcentaje de la población esté por debajo del índice de pobreza y carente de opciones educativas. En este sentido, Mendoza Rojas afirma que "quienes han analizado los nuevos roles de los estados nacionales -en el contexto de sociedades modernas con fuerte participación de la sociedad civil- apuntan que su intervención en la educación debe circunscribirse a la regulación de los aspectos más generales, a la evaluación a distancia, a la supervisión de que se cumpla con las normas de aplicación para todo el sistema, mientras que los aspectos específicos del desarrollo educativo deben dejarse en manos de las casas de estudio, disminuyendo los controles centrales y minuciosos de corte burocrático que en varios países se han tenido en el sector."<sup>183</sup> Y por lo tanto la tendencia a que estos procesos se fundamenten en la participación de organismos civiles verdaderamente independientes, augura un sistema día a día más fortalecido. ¿Podrá la sociedad mexicana asumir tal responsabilidad con la

---

<sup>181</sup>.- En ese contexto algunos autores califican al nuevo modelo como el de Estado evaluador, mientras que otros lo han bautizado como controlador, directo e indirecto donde la aparente responsabilidad recae en la sociedad a través de diferentes organizaciones controladas indirectamente por el Estado, vía los programas de financiamiento, el manejo de fondos especiales como del CONACYT y el FOMES, así como la participación en los procesos de evaluación institucional. Cfr. Op cit. Mendoza Rojas.

<sup>182</sup>.- Algunos catalogan como tal, la composición de varios de los nuevos organismos asociados con la evaluación educativa como es el caso del Consejo Directivo del CENEVAL, que siendo una asociación civil, esta integrada principalmente por representantes de diferentes organismos oficiales como la Dirección de Profesiones y la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, la ANUIES y la UNAM.

<sup>183</sup> Op cit, Mendoza Rojas,

implicación de nuevos roles ético-morales? ¿Podrá la sociedad aceptar la decisión asumida por órganos evaluadores sin cuestionar su responsabilidad, sin buscar esconder su inconformidad e ignorancia en consensos y consultas? Una respuesta afirmativa es exigida en el plazo inmediato. Este es el reto. El futuro que inició con el nuevo milenio no puede esperar.

Porque por el otro lado, la asunción social de una responsabilidad de autogestión requiere de un nuevo individuo con nuevas (o por lo menos reinterpretadas) relaciones sociales. Al respecto, Appleberry estima que;

"Some have said that in our new "knowledge society," the old "communities" that bind us will have all but disappeared. Replacing these basic units of social integration will be the new unit--the organization... Some predict that the schools of our emerging knowledge based society will become the "glue" that binds individuals, and nations, together...However, if this happens, we still have to address questions of intimacy, nurturing, role modeling, development of values, and of setting and observing personal limits. Will higher education have a role to play in the new social order? ...Today we are increasingly a "borderless world," with economic, political and cultural ties crossing and blurring national boundaries. We are truly interdependent, for our future, our quality of life, and our safety depends on the character of our relationships with one another."<sup>184</sup>

La clara necesidad de individuos, grupos de interés y una sociedad aparentemente abierta al cambio pero firme en sus cimientos sociales y tradición,

---

<sup>184</sup>.- Op cit, Appleberry, p. 30. (algunos han dicho que en esta nueva "sociedad del conocimiento," las antiguas "comunidades" que nos unian han casi desaparecido. Reemplazando estas unidades básicas de integración social, habrá una nueva unidad--la organización...algunos predicen que las escuelas de nuestra sociedad basada en el conocimiento, serán el "adhesivo" que una a individuos y naciones...Sin embargo, si esto sucede, todavía tendremos que plantearnos preguntas relativas a la intimidad, la crianza, la modelación de roles, el desarrollo de valores, y establecer y observar límites personales, ¿tendrá la educación superior un rol que desempeñar en este nuevo orden social?... Hoy se agiganta nuestro "mundo sin fronteras," con ataduras económicas, políticas y culturales que cruzan y borran fronteras nacionales. Somos en verdad interdependientes, porque nuestro futuro, nuestra calidad de vida y nuestra seguridad, dependen del carácter de nuestras mutuas relaciones).



dista mucho de la realidad mexicana cuyos últimos lustros de experiencia la han obligado a la desconfianza y celo personal, a la cerrazón de grupos y cúpulas que sienten amenazado su existir, y a una sociedad atomizada y polarizada en todos los sentidos que ha caído en la trampa de buscar recuperar valores perdidos, las más de las veces de orientación individual y cuando mucho familiar, distanciados de los valores sociales promovidos por la modernidad. Sin embargo esta realidad también contrasta con la esperanza de nuevos tiempos, donde somos testigos, en este umbral de un tercer milenio, de una tercera revolución científica y tecnológica que está cimbrando todos los campos, donde la universidad tiene ante sí el gran reto de dar respuesta a la interpretación de nuevas exigencias y traducirlas en programas docentes, de investigación y de extensión de la cultura, de alta calidad y con significación social.<sup>185</sup>

El último lustro se perfila como el de la gran transición entre el Siglo XX y el vigésimo primero de nuestra era; es preámbulo de un nuevo milenio, con toda la carga afectiva que este hecho plantea, así como con todas las oportunidades y esperanzas que del mismo emanan. Es también un periodo de transición entre la estructura original de la universidad, especialmente la pública en México, y un nuevo modelo acorde con los tiempos presentes y por venir.<sup>186</sup>

Dentro de las transformaciones lógicas, estructurales y globales que impactan a las instituciones de educación superior hoy, y que trastocan los horizontes de todo plantel de educación superior, es importante ubicar en sus justas dimensiones el estado real de sus procesos, en particular la evaluación institucional, como el enfoque iniciado en los noventas. Entendemos que la complejidad de la labor educativa centra su interés en las interacciones de este proceso, por ello resalta su relevancia dentro de el análisis de su consolidación,

<sup>185</sup> .- Pallán Figueroa, C. Van der Donckt, P, *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*, ANUIES-U. de Gto.- U.I., 1995,p.11.

<sup>186</sup> .- El movimiento estudiantil en la UNAM 1999-2000, más allá de las connotación político- electoral, ofrece una buena lección de los reclamos para mayor participación social, incluso por grupos extramuros, y el multi- anunciado Congreso Universitario vendrá a convertirse en otra opción de cambios institucionales. Por lo menos otra opción a los ya exitosamente experimentados en otras universidades públicas de provincia

su impulso o su creación, como indispensables para guiar una propuesta operativa de trabajo. Sin embargo, cabe recordar que todo instrumento para mejorar o lograr la calidad es eso, solo un instrumento, y no un fin en sí mismo.

Se aprecia que el trabajo desarrollado en torno a la EVINES se ha dado en diferentes etapas e impulsado algunos procesos, que podrían considerarse en un estado de avance sólido, tales como: la renovación curricular permanente desde fines de los ochenta, a través de un fuerte desempeño académico que además de reestructurar e innovar el nivel de licenciatura, está generando proyectos de Posgrado más sólidos; incremento de la eficiencia terminal a través de distintos programas de apoyo a la titulación; aprovechamiento de programas de estabilidad docente y estímulos al desempeño académico (v. gr. PROMEP); incremento cuantitativo de servicios de cómputo, de lenguas extranjeras y de información, además de la creación del nuevo sistema de Universidades Tecnológicas. Por otra parte también, se han impulsado los procesos de sistematización de los servicios administrativos y escolares. Este conjunto de acciones han marchado en una dinámica de continuidad que aunque bien han fortalecido lo que hoy constituye la universidad pública, también exigen su consolidación bajo una nueva lógica académica con una visión más integral.

Asimismo, se observa que la trayectoria de la educación superior, por diversas razones financieras, logísticas y político-académicas, ha dejado en su devenir algunos otros procesos que requieren de atención fuerte e inmediata, donde también debería intervenir la evaluación institucional, particularmente en un estado, como el mexicano actual, vulnerable. Entre éstos destacan los alusivos al fortalecimiento, articulación y seguimiento de trabajos de investigación (la notable disminución de Programas apoyados por el CONACYT desde el año de 1998 basta como muestra), y el intercambio académico donde aún no es factible la movilidad de alumnos o docentes, puntos que se han desarrollado parcialmente

---

como en Puebla , Nuevo León y Aguascalientes, sin tanta convulsión social y con prometedores resultados en su transición, tanto en lo estructural como en lo académico.

sin un proyecto inter-institucional suficientemente amplio. Este programa hay que desarrollarlo a lo interno del país, antes de buscar su cumplimiento al extranjero.

El estado actual de la educación superior propone, además de atender las tareas señaladas a través de una visión holística, generar procesos de trabajo distintos y más concretos, en términos de la articulación de la investigación con las licenciaturas, así como su difusión y proyección con recursos humanos sólidamente formados, e impulsar la actividad del docente como parte de su proceso de profesionalización a partir de programas de formación docente institucional y no solo de profundización disciplinar vía el posgrado. De igual forma, se deben precisar procesos de vinculación con la comunidad bajo el concepto de servicio y la apertura a las reestructuraciones de los campos profesionales en sus nuevas vertientes, y los ámbitos laborales.

Desde luego, que para sustentar una imagen, una organización y procesos académico-administrativos innovadores, es indispensable partir de una cultura organizacional basada en la planeación y la evaluación permanente de dichos procesos, realizada con la participación de sus propios actores, y no solo por órganos de especialistas alejados de la acción cotidiana. He aquí otro reto.

Finalmente, nuestras instituciones han iniciado procesos globalizadores<sup>187</sup> precisados para el nuevo sistema universitario mexicano. Algunos cambios académico-administrativos se han dado ya, como los procesos de evaluación de los CIEES y del CENEVAL, así como la creación de algunos Consejos Acreditadores por disciplina.<sup>188</sup> Y aunque la comunidad académica desconoce aún el modelo detallado, es claro que el objetivo, además de precisar

---

<sup>187</sup> .- Como la aplicación del EGCP/EGEL (Examen general de calidad profesional/Examen general de evaluación de la licenciatura) que la ANUIES aprobó para el egresado de toda licenciatura a escala nacional, por disciplina (primero voluntario, aunque se prevé su obligatoriedad a mediano plazo), más allá del título profesional. Cfr. Los acuerdos tomados en la XXVIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, Oaxaca, Oax., 17 y 18 de noviembre de 1997.

<sup>188</sup> .- Una fuerte crítica a este proceso se da en torno a la exclusión de las disciplinas no reguladas para su ejercicio. Porqué en todo el trabajo de evaluación institucional, particularmente lo derivado de los trabajos en torno a los Tratados Internacionales están excluidas, en general, las Ciencias Sociales y las Humanidades y

una autonomía administrativa por institución, busca parámetros académicos básicos para establecer referentes de calidad comunes; en primera instancia un proceso amplio de evaluación que incluye a las instituciones como cuerpo íntegro, y a los docentes y a los alumnos-egresados, por medio del impulso de una academia (docencia e investigación) de mayor relevancia y pertinencia social.

Una visión retrospectiva evidencia los cambios en la política educativa en el nivel superior en México con un incremento notable de estos desde fines de la octava década del pasado siglo XX. El discurso de las reformas al sistema, desde entonces, plantean la transición del Estado benefactor al que busca la corresponsabilidad de la sociedad, y que, desentendiéndose de su responsabilidad histórica, pretende establecer un modelo que implica enfatizar un "eficientismo" administrativo, la relevancia del mercado como rector de las demandas sociales y la transferencia tecnológica, más que la creación de nuevo conocimiento propio. Todo esto es el resultado del abandono por parte del gobierno de su antiguo sistema centralizado y autoritario que dependió fuertemente, para el otorgamiento de fondos y subsidios, de la negociación política entre el gobierno y actores individuales (rectores) o corporativos (partidos políticos, sindicatos, asociaciones estudiantiles).<sup>189</sup> En el último lustro, estos mecanismos están cambiando, y aún cuando hay resabios del viejo sistema, los fondos cada día dependen más de presupuestaciones programadas, incentivos basados en reformas institucionales y la inversión en infraestructura académica específica; pero sobre todo, de la iniciación de un sistema de evaluación institucional que lo mismo incluye procesos internos apoyados en un principio de pares (Vg. los CIEES), u óptimamente, de la participación de terceros externos (Vg. El CENEVAL para la certificación de los egresados) y los Consejos

---

Artes, y solo se privilegian a aquellas profesiones estrechamente ligadas a los procesos económicos. A la fecha están reconocidos por el COPAES los Consejos de Medicina, Ingenierías, Veterinaria, Arquitectura, Ciencias Agropecuarias, Ciencias del Mar, Psicología, Odontología, Contaduría, Administración, Informática y Computación. ¿Se estará gestando una clasificación discriminatoria de saberes, con disciplinas u profesiones de primera y segunda clase? En la práctica, tales son los indicios.

<sup>189</sup> .- Kent, Rollin, hace una sintética explicación de las tendencias actuales de la educación superior en México antes de plantear algunos de los dilemas de política educativa en nuestro país en, *Higher education in*

Nacionales por disciplina para la acreditación de los programas académicos<sup>190</sup> y la certificación de sus profesionales.

Todos estos cambios están propiciando transformaciones notables no solo en los integrantes de las comunidades académicas sino en las instituciones mismas. Entre éstos se deben resaltar las nuevas relaciones con los gobiernos, con las empresas, con los colegios profesionales y con la sociedad civil, provocando, entre otras, distanciamiento de la vieja tradición de una vida introvertida; donde solo los académicos podían opinar sobre la academia. Los vínculos extramuros conllevan a una participación, opinión y corresponsabilidad de la vida cotidiana. Día a día las IES se abren más hacia la comunidad social a la que se deben y al mercado de trabajo al que aspiran sus egresados y, por lo tanto, muchas de las antiguas "doctrinas" fundamentales están teniendo que transformarse so pena de convertirse solo en dogma, por ejemplo, la "autonomía". Al respecto, se ha dado a conocer ya la aceptación de rectores de universidades públicas para la fiscalización, por parte de la Auditoría Superior de la Federación, de los recursos que utilizan a partir de mecanismos que no lesionen los intereses institucionales y sin que exista insinuación de malos manejos, en el marco de un equilibrio entre los artículos 3º y 79 constitucionales. Las primeras universidades que aceptaron emprender tal acción fueron las Autónomas de Tamaulipas y Nuevo León y la Veracruzana,<sup>191</sup> instituciones ejemplares por su disposición al cambio, por su empeño en los programas de calidad académica y el apoyo a la docencia profesionalizada. Pero, para sorpresa de muchos y sin previo aviso, seguramente por las connotaciones políticas tanto internas como externas, la UNAM hizo entrega a la Cámara de Diputados el mes de junio de 2001, su estado de cuentas

---

Mexico: *The tensions and ambiguities of modernization*, en la revista *Higher Education Management*, G.B. noviembre de 1996, Vol. 8, No. 3

<sup>190</sup> - Aun cuando varios habían venido trabajando con anterioridad, no es sino a partir del 2002 cuando empiezan a ser reconocidos oficialmente; en junio de ese año los Consejos Acreditadores de la Medicina, las Ingenierías y la Medicina Veterinaria; en octubre del mismo año, los de Arquitectura, Psicología, Ciencias del Mar y Ciencias Agropecuarias; y en febrero del 2003 fueron reconocidos los de Odontología, de Contaduría y Administración así como de Informática y Computación. Diez profesiones que entre ellas engloban a la mayoría de la matrícula del nivel de licenciatura en México.

<sup>191</sup> - Cfr. nota en su sección *Sociedad* del diario *El Financiero*, martes 13 de febrero de 2001, p.44.

del periodo anterior, sin mayor algarabía o reclamo. ¡Vaya manera de pulverizar tan sagrado dogma!

### **Sobre los actores de la corresponsabilidad.**

Son varias las "fuerzas", en el sentido de Appleberry<sup>192</sup>, o los "ejes de análisis", en el sentido de Castro<sup>193</sup>, que están moldeando los nuevos tiempos y la Universidad de ese futuro que ya empezó. Entre estos se deben mencionar por lo menos los siguientes: primero, el cambio en la naturaleza de toda relación, personal e institucional, y muy en particular lo que se espera de las nuevas relaciones con el gobierno en sus tres diferentes poderes, y de éste con todas las nuevas fuerzas, implicando una nueva relación de la universidad con el estado, las empresas privadas y la cooperación internacional; segundo, la rápida expansión de la información y el conocimiento en todo campo que exige la permanente actualización de todo, al grado de plantear nuevos y más flexibles enfoques a la formación disciplinar o por lo menos a cuestionar una de las tradicionales funciones de la Universidad, ser la única depositaria del conocimiento, facilitando el acceso a las nuevas bases de información como producto de las crecientes capacidades tecnológicas en la asimilación del conocimiento y la reconversión del mismo para capacitar y re-capacitar a cualquiera, cuantas veces lo requieran los avances en el conocimiento mismo; tercero, la exigencia de una necesaria apertura de la universidad hacia diferentes y complementarias formas de financiamiento más allá de los subsidios, las donaciones o el establecimiento de convenios, que en todo caso no limiten o condicionen su actuar, expresión, búsqueda de la verdad y construcción de nuevo conocimiento.

Este nuevo marco referencial, por lo menos plantea el reto de una nueva Universidad donde los cambios son obvios; porque ya no se puede seguir preparando a los estudiantes con los mismos sistemas lineales como hasta ahora,

---

<sup>192</sup>.- Op. Cit, Appleberry, p.27.

<sup>193</sup>.- Castro, Inés, *Demandas y cambios en la universidad pública en México*, en Arredondo Galván, M., et al. *Universidad y sociedad, la inminencia del cambio*, CESU-UNAM, 1996, p.41.

toda vez que ellos están ya experimentando el acceso ilimitado a la información y a múltiples conocimientos más allá del aula o a pesar de ella; menos cuando la Universidad estuvo concebida con características de enseñanza hoy tal vez demasiado ortodoxas; donde ahora la computadora personal se torna imprescindible instrumento para asirse de, y manejar la información (que no necesariamente el conocimiento), obligando a la Universidad a perder el monopolio como fuente del saber, y por supuesto de valores sociales.

Nos encontramos en la transición a una época donde la tarea principal de la Universidad, en el ámbito de la docencia, deja de ser la transmisión del conocimiento, sea en el espacio áulico o a distancia; a una época donde tendrá que centrar su actividad fundamental en enseñar cómo discernir la información para transformarla en conocimiento; cómo procesarla, cómo darle sentido y significado; en síntesis, a partir de una axiología vital, cómo aprender a aprender en forma permanente y significativa para así seguir generando conocimiento pertinente, no solo enciclopédico. La implicación sobre la evaluación institucional como un todo y en sus partes es obvia. El hecho de estar hablando de la educación superior cuyo futuro ha iniciado ya, particularmente la pública, no distancia estos conceptos. Más allá de los derechos a ser, están las aspiraciones de permanecer al mismo nivel de cualquier universidad o sistema de educación superior del mundo en la permanente persecución de relevancia y relación íntima con el entorno que le da razón de ser.

Un segundo reto, tal vez más significativo, es la participación en la era de la mundialización de la cultura<sup>194</sup> y de las competencias profesionales<sup>195</sup> que ya se ha iniciado en la educación superior. Si como Universidad se es capaz de responder a la necesidad de instalar y utilizar las nuevas capacidades

<sup>194</sup> - Cfr. Warnier, Jean-Pierre, La Mundialización de la Cultura, Gedisa Editorial, 1999.

<sup>195</sup> - *Competencia*, en el lenguaje de la globalización, proviene de la traslación, que no traducción, de "competent" que en inglés significa, *tener la capacidad para*, y no *de estar en competencia con*, como se entiende en forma natural en español. Por lo tanto, *competencia profesional* se refiere a la *capacidad, de conocimientos, habilidades y aptitudes, que un profesionalista debe poseer*; y no solo a su habilidad para competir en el mundo profesional. Lo segundo en función de lo primero.



tecnológicas, se estará participando en la "nueva sociedad del conocimiento. Porque aquellas naciones que no lo logren, sea cual sea la razón, se enfrentarán a una brecha cada vez más amplia que las separe de la sociedad global del conocimiento hasta encontrarla insuperable." <sup>196</sup> La línea que divida a los pueblos, será su disponibilidad para acceder a capacidades de saberes (*know how*) que le permitan formar ciudadanos con el conocimiento para entender tal mundo, enfrentarlo y modificarlo, si fuese necesario. Una diferencia más entre las sociedades de cultura y las de ciencia.

Más allá de un proyecto de educación, la universidad pública requiere replantear su propósito en la vinculación permanente y simultánea de dos claras y en apariencia contradictorias misiones; como parte de la educación superior universal, ser depositaria y custodia del saber y testimonio presencial de lo que ha sido la humanidad hasta nuestros días; a la vez que el principal catalizador al y en el futuro; lo mismo continuar acrecentando su tradición, que conquistando los caminos de los tiempos por venir; consolidando la plataforma simiente del siglo XXI, donde los procesos de evaluación serán indisolubles de todo quehacer, y su valor, incuestionable.

Las funciones universitarias necesitan refundamentar su razón de ser para lograr trascendencia ante las nuevas exigencias sociales. En este trecho inicial de centuria y milenio, la educación superior necesita responder al nuevo orden social de rápida transformación, donde es esencial jugar un papel determinante formando los recursos humanos altamente preparados que México demanda. Para ello, le es menester crear una cultura de planeación-formación-evaluación amplia, profunda y permanente, de su modelo educativo; coherente en sí, con sus programas curriculares, con una estructura organizativa eficiente, eficaz y flexible, y con propósitos de formación claros e incluyentes. A partir de esta nueva cultura, su tarea educativa tendrá que sufrir cambios profundos, en particular en lo relativo a la función tradicional de la producción y transmisión del

---

<sup>196</sup>.- Op cit Appleberry, p.32.



conocimiento, donde la actividad docente tendrá que reorientarse a una neoprofesionalización permanente. Así, la investigación encontrará igualmente nuevo significado mediante el contacto directo entre la generación y aplicación del conocimiento, generando un beneficio directo tanto en el nivel académico de posgrado como en la licenciatura.

Los criterios de calidad tendrán que ser más estrictos en espera de una aportación y contribución más significativa al requerimiento social de su entorno. Alcanzar los grandes propósitos de la universidad será posible a través del logro de la excelencia en la capacitación profesional de sus estudiantes por medio de una formación humanística que propicie su desarrollo integral y el de su quehacer profesional y social. Aquí también está la EVINES y sus fines formativos.

Sólo una planeación estratégica y una alta visión de anticipación podrán responder a estas expectativas, prever sus necesidades y anticipar sus problemas de manera integral. Todo esto será posible en un marco de renovación del compromiso de cada institución, que a través de planteamientos como el presente se fije como propósitos: la formación de recursos humanos que reconozcan y afronten los retos universales del nuevo valor del conocimiento, del uso humano de la ciencia y la tecnología; una práctica profesional que asuma significado en la concreción de las exigencias de una sociedad con fuertes carencias e injusticias sin desconocer el marco más amplio de la competencia internacional; un profesional que alcanza derechos, pero que a la par, asume obligaciones ineludibles de conducta profesional ética, para contribuir a la transformación social a través de su testimonio cotidiano, más allá de la sola formación de recursos humanos; a la creación de una cultura propia y a la solución de problemas nacionales cada día más universales.

Estos propósitos buscan dirigir su sentido en un marco de reestructuración, donde la universidad se transforme en un integrante significativo de la sociedad mexicana del nuevo milenio, con pleno ejercicio de

su neo- interpretada autonomía académica y administrativa, reto cotidiano que debe asumir permanentemente, sin distanciarse ni de la sociedad que le da razón de ser, ni de las realidades imperantes –de los muchos Méxicos- que aguardan su comprensión e interpretación, en visión abierta al futuro.

La imagen de la Universidad en los nuevos tiempos ya iniciados, particularmente la pública, también busca su impacto y proyección concreta a través de un egresado que se distinga por un alto nivel competitivo, capaz de manejar información y conocimiento amplios y actualizados, con una actitud profesional ética en su vida laboral, capaz de afrontar retos, tomar decisiones, con aptitud para innovar y una actitud de búsqueda permanente de la verdad e inconforme siempre con las situaciones dadas. Esto será el producto del fortalecimiento articulado de las licenciaturas, posgrados e investigación, que en un marco de reestructuración de las profesiones y de los nuevos valores del conocimiento, deberán proyectar sus aportes a los ámbitos académicos, científicos y culturales de la sociedad en general.

¿Qué resultará de toda esta modificación de "las cosas como son"? ¿Podemos hacer algún pronóstico que se acerque a la futura realidad? ¿Estamos ante la posibilidad de vislumbrar que acontecerá con los "actores" de la EVINES? Dos son los tipos de "actores" de la EVINES que interesan: los protagónicos y los estructurales. En el primer caso, la referencia inmediata apunta, aunque no se tratan explícitamente en este trabajo si se encuentran entretnejidos en el, a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje; el programa, el alumno y el docente. La actual discusión sobre la EVINES no los excluye. En este trabajo no se tocan porque los efectos de esta política de evaluación institucional aún no se manifiesta con experiencias suficientes. De hecho, todos los procesos aquí descritos, aún no impactan directamente en el aula. Los programas curriculares siguen centrados en la tarea docente y en la interpretación que este tiene de la necesidad del alumno. Por ahora no están incluidos, aunque es imprescindible su implicación.

En el caso de los estructurales habrá que dar cuenta de lo que podrá ocurrir con los modelos (el propio y los extranjeros) en su permanente interrelación, particularmente en la operatividad de los sistemas, como lo pueden ser en las fronteras nacionales y la real demanda del trato "como nacionales." Es obvio que los planteamientos iniciales, a tan pocos años de distancia, han sufrido alguna modificación obligada por la práctica misma. Habrá que detectarlos y analizarlos, en particular en su proyección a un futuro inmediato. Habrá también que esperar el resultado de la operación del órgano coordinador de la EVINES nacional en lo referente a los programas académicos, el COPAES, para aquilatar su impacto e influencia en este ámbito.

### **Las implicaciones del modelo de corresponsabilidad en la formación de Arquitectos.**

Mucho de lo que pueda expresarse en este apartado será consecuente con partir de la aprobación de los órganos evaluadores para la certificación y el registro de la actividad profesional (el CONARC), y la acreditación (el COMAEA), de la disciplina, actualmente en sus últimas etapas de ajuste. Todavía hay dudas<sup>197</sup> en algunas instituciones educativas en puntos tan importantes como los efectos en la "autonomía," la conceptualización de acreditación y certificación, el sustento jurídico del modelo, el paradigma de referencia y su pertinencia social, y sobre todo, las implicaciones regionales en base a condicionantes propias (Vg. la existencia de zonas de movimientos telúricos, zonas de huracanes, *et al*), entre otras.<sup>198</sup>

Aquí conviene recordar el gran paralelismo entre los trabajos que en el ámbito de la arquitectura se han venido dando respecto a los procesos de evaluación institucional y el proyecto arquitectónico. Resulta que todas las

---

<sup>197</sup>.- Cfr. Op cit, García Escorza, feb. 1996.

<sup>198</sup>.- Minuta de la reunión de la Comisión de Evaluación de la ASINEA, 8 de noviembre, 1996.

grandes obras arquitectónicas, al concluirse, guardan gran parecido con aquel primer croquis que las gestó. Son incontables los ejemplos citables que originalmente surgieron, conceptualmente, en una servilleta o en un trozo de papel cualquiera. Tal fue la manera que empezó este proceso en la ASINEA.

En la referida reunión de la Comisión de Evaluación,<sup>199</sup> se esbozó el modelo entonces lógico, a la luz de la información disponible, de la ausencia de experiencia y de la interpretación de los retos. Este modelo desarrollado para la ASINEA fue sencillo desde un principio; la evaluación externa en cada una de sus etapas, buscando la presencia de la Asociación en cada órgano correspondiente.

Al transcurrir casi diez años, este modelo se ha venido depurando y aclarando en sus dos vertientes; la necesidad de responder a las exigencias de los diferentes tratados internacionales como el TLCAN<sup>200</sup>; y a las exigencias de un reconocimiento social y oficial de la profesión. Ambas están inmersas en el proceso de la EVINES, y sus protagonistas, las instituciones formadoras agrupadas en la ASINEA, y las asociaciones gremiales agrupadas en la FCRM, paulatinamente han venido asimilando el reto ante sí.

A la distancia, varias son las acciones que demuestran haber asumido la corresponsabilidad en la evaluación del área. El primer gran logro, ha sido la estrecha vinculación y trabajo conjunto en torno a retos comunes, como formadores de profesionales y como profesionales en el ejercicio pleno; reconociendo con claridad los límites de acción de cada uno y apoyándose mutuamente. Ya se ha hecho notar que en el dialogo internacional, lo mismo en torno al TLCAN que al TLCEU, la presencia siempre ha sido única, con un Comité para la Práctica Internacional de la Arquitectura, COMPIA, fortalecido. Esta acción

<sup>199</sup>.- Idem.

<sup>200</sup>.- A la fecha México a suscrito más de ocho Tratados con los países de Norteamérica, varios de Centro y Sudamérica y con la Unión Europea. En el campo de la Arquitectura los arquitectos mexicanos ya se pusieron de acuerdo con los europeos para reconocerse mutuamente como tales (2002), y con los de Norteamérica han logrado un acuerdo preliminar de trabajo asociado.

en común ya también se presenta en el diálogo con la autoridad nacional en sus diferentes niveles y con diferentes organismos como el CENEVAL.<sup>201</sup>

Cierto, todavía hay escuelas<sup>202</sup> renuentes a aceptar los parámetros básicos de calidad elaborados por la ASINEA, al requisito de la evaluación diagnóstica de los CIEES, o al proceso de acreditación del COMAEA. Pero el tiempo y la exigencia social eventualmente convertirán la hoy participación voluntaria en una exigencia moral. Por supuesto que el proceso está creando una clara distinción de escuelas de primera, de segunda y de tercera; acordes con la clasificación que la ANUIES misma ha desarrollado: las escuelas que forman profesionistas, investigan y están acreditadas (en proceso); las que no tienen programas de investigación, y; las que ni investigan ni están acreditadas. Y por supuesto que de acuerdo a la categoría hay disponibilidad adicional de recursos. El mercado de trabajo está abierto para las tres categorías. El alumno deberá precisar sus aspiraciones y elegir lo que más le convenga. Todo esto requiere mucho trabajo y divulgación más amplia para que la autoridad, sensible y en dialogo abierto, reconozca los reclamos de cada disciplina y la sociedad abiertas.

A lo largo de este trabajo, ha sido evidente la problemática derivada de la adecuación del modelo de EVINES internacional al ámbito mexicano, tanto en sus elementos estructurales como los conceptuales. Uno es particularmente cuestionable a la luz de la tradición de la sociedad mexicana, con todo y su despertar en julio del 2000. Se cuestiona en el Capítulo III la capacidad de diferentes grupos sociales para participar en la discusión del modelo que inevitablemente está alterando ya el paradigma nacional. Porque hasta hoy, todo el trabajo se ha venido dando a la tradicional usanza mexicana; desde las cúpulas. En la discusión y definición de políticas y estrategias no ha estado presente la sociedad abierta, ni los docentes, ni los alumnos, porque tal vez aún no se llegaría

---

<sup>201</sup> .- Amanera de Ej. En 1996, ante el deseo de ese organismo de iniciar los proceso de certificación de recién egresados, hoy EGEL, por un subcomité de las Ingenierías, conjuntamente la FCARM y la ASINEA rechazaron el proyecto en tanto no se cumplieran tres requisitos: un comité exclusivo de arquitectura; un proceso técnico basado no solo en reactivos teóricos, como en todos los demás EGEL's, sino que se incluyan situaciones prácticas y; la inclusión del proceso de diseño (cualitativo). Las condiciones no se han cumplido y el examen no ha prosperado.

<sup>202</sup>.- El término incluye a las escuelas y facultades por igual, universitarias y tecnológicas.

a mucho, como lo está demostrando el largamente demorado Congreso Universitario en la UNAM. Sin embargo, el nivel operativo requiere, necesariamente, de la participación más abierta de las comunidades académicas, de docentes y alumnos, así como de los profesionales en ejercicio cotidiano, tanto como de los usuarios. ¿Cómo involucrarlos, sin tener que revisar todo el proceso? Porque su visión es importante. ¿Cuántas generaciones tendrán que pasar para que el modelo sea asumido como natural? Si el paradigma de inicio es voluntario, ¿cuánto tiempo tiene que pasar para que el valor otorgado por la sociedad pueda hacerlo obligatorio? ¿Tenemos el tiempo suficiente para, sin dejar de ser del todo una sociedad de cultura, podamos gozar los beneficios de una sociedad de ciencia? En la respuesta está la posibilidad que el destino nos alcance.

## **V. Epílogo**

### **El modelo inacabado**

Han transcurrido más de doce años desde la Conferencia de Wingspread y diez desde la firma del primer TLC. Las implicaciones de ambas, obligaron a la autoridad educativa nacional a iniciar un proceso para responder a las circunstancias que han significado andar un camino no siempre cierto o seguro. No se ha reconocido la asimilación de un modelo extranjero ya hecho, aunque las evidencias expresen lo contrario. El esbozo del modelo que surgió de Wingspread paulatinamente ha tomado forma, he ido aprovechando y creando los organismos pertinentes para darle vida: la CONPES, la ANUIES, la CONAEVA, el CENEVAL, los CIEES, el COPAES, *et al.* Su puesta en marcha ha sido paulatina, tal vez demasiado lento para los compromisos internacionales y por ello la necesidad de los COMPI's. Todo se ha venido desarrollando con demasiada cautela y sobre hechos consumados. Algunas tareas, las más significativas, propiamente las evaluadoras, han sido fuertemente cuestionadas Vg. el CENEVAL, por su fuerte impacto individual y social, por su carácter



descentralizado y *cuasi*-privado, autónomo. Sin embargo, el modelo de la EVINES mexicana se ha venido fortaleciendo y tomando forma. Una vez que el COPAES ha entrado en operación plena y abierta, el proceso prácticamente ha quedado concluido, salvo las modificaciones a la medida de los cambios en la política nacional o el quehacer social, tendrán que ajustarse obligatoriamente.

Pero recordemos que todo este modelo se refiere fundamentalmente a las profesiones reguladas, es decir a las que requieren un marco de operación normado y estricto, y su ejercicio obliga a la presentación de la Cédula Profesional. No porque así esté estipulado, en abierta discriminación de las demás, sino que las exigencias sociales se hacen patentes a partir de las disciplinas que tienen ese reconocimiento social por su impacto directo sobre la salud, la libertad y la seguridad. Pero no se puede olvidar la gran ausencia de las Humanidades, las Artes y las Ciencias Sociales en todo este proceso. En este sentido la EVINES y su operatividad hoy, está aún inacabada, y dados los permanentes cambios en la política educativa nacional, tal vez jamás quede concluido. Afortunadamente.

Esta reflexión se ha venido consolidando a partir de una preocupación básica: El modelo de la EVINES en nuestro país ha "llegado para quedarse" y la experiencia propia en los diversos contactos con el mismo generan inquietudes sobre sus efectos en quienes ni siquiera saben lo que está aconteciendo. Porque la expresión de la "calidad", la "eficiencia", y tantos más, son conceptos económicos que la industria y la política económica ha venido manejando desde hace varios decenios en México. Recién se ha introducido abiertamente en nuestro sistema educativo. La problemática es compleja y demasiado amplia, pero por tales motivos, también difícil de considerar disgregándola demasiado. Consciente de estas implicaciones es que se presenta este trabajo que plantea no solo la preocupación ante los cambios en las IES producto de los cambios de modelo educativo, para hacerlo congruente con la perspectiva internacional de la educación, sino muy en particular los efectos en y desde la sociedad mexicana.

Resulta que esta nueva sociedad mexicana lo mismo ansia los logros y beneficios del primer mundo, que se rehúsa olvidar su pasado y afanosamente anhela recuperar valores de otros tiempos. Esta sociedad de fuerte cimiento cultural reclama participar en la vanguardia, iniciando por la que gira en torno a la educación superior, pero inevitablemente continuará acercándose al modelo internacionalizador y, eventualmente, este modelo operativo arraigado y socializado, se tornará en nuevo paradigma. En términos de Lamo de Espinosa ya citado, estamos transitando de una sociedad de culturas a una de ciencia, ¿Cuáles son los principales obstáculos para lograr plenamente esto?; No reconocer las bondades y destacando solo lo negativo; el temor y la aversión a que tal cambio destruya el *status quo*, en falsa defensa de la identidad. Habrá que obrar con decisión y cautela, porque no se puede intentar cambiar solo los aspectos operativos para implantar un modelo, sin buscar que la sociedad lo asuma como propio, reconociendo sus beneficios y corrigiendo sus errores.

En el campo de la arquitectura, el modelo internacionalizador paulatinamente se va consolidando tras ocho años de diálogo serio y permanente. Una vez que el acuerdo macro, el de la UIA en Beijing, 1998, consagró el respeto a las diferencias regionales en sus manifestaciones físicas, históricas y culturales, el acuerdo se va acercando a la meta del reconocimiento mutuo para ejercer libremente, habiéndose cumplido los requisitos acordados, en cualquiera de los tres países del norte de éste continente para empezar. La relación con Europa ya concluyó, la relación con los países de la APEC y el resto de Latinoamérica no tarda. La meta no es solo demoler barreras económicas. En el campo profesional es derribar fronteras conceptuales "para dar licencias de desempeño profesional de valía trinacional a los arquitectos, además de concretar un protocolo para la práctica en una nación huésped"<sup>203</sup>, es decir, desarrollar el libre ejercicio de la profesión. Esto significa que se está construyendo desde la unicidad de la

---

<sup>203</sup> .- Nota periodística del diario Reforma, 1º. De diciembre, 2001, p. 4-C, citando a los representantes mexicanos, Arqs. Manuel Barclay Galindo (FCARM), Héctor García Escorza (ASINEA) y Xavier Cortés Rocha (COMPIA), a la Reunión Trinacional celebrada en el Distrito Federal para esas fechas.

disciplina y de la diversidad de las sociedades en cuestión, y “que no se desean diversos países con una arquitectura en la que no se conserven los valores y las diferencias que les son propias en sus diferentes culturas, sino países en los cuales la arquitectura se desarrolle con una gran calidad (de respuesta social), conservando el patrimonio y sus rasgos geográficos y culturales propios.”<sup>204</sup> Si esto es posible en la arquitectura como en otras profesiones reguladas, como la Medicina, la Contaduría, las Ingenierías y otras, ¿por qué no se puede ampliar a todo campo profesional y al total del ámbito académico? No existe razón de peso.

### Las perspectivas

Idealmente, el nuevo modelo general quedará concluido sobre la base de la propuesta original que implica llegar al nivel del espacio áulico y de sus otros actores a ese nivel, y no solamente de los procesos de evaluación permanente de los programas académicos. En ese sentido, todavía existen etapas inacabadas, especialmente las relativas a: programas curriculares más flexibles, interdisciplinarios y pertinentes que faciliten los intercambios y movilidad amplia de docentes y alumnos; docentes más profesionales en el ramo pedagógico, y concientes del significado e impacto de su participación en los permanentemente nuevos procesos educativos; alumnos con mayor disposición y preparación para asumir currículas abiertas, menos escolarizadas y, por supuesto, con mayor carga de responsabilidad personal.

Se consolidarán definitivamente, como consecuencia, los intercambios de alumnos y docentes, y tendrán que organizarse redes institucionales que compartan no solo el conocimiento virtual y la educación a distancia, sino infraestructura física y docente. Obviamente, la estructura financiera habrá alcanzado su ideal de óptima participación estatal, que no

---

<sup>204</sup>.- Idem.

necesariamente implica el total subsidio, y máxima responsabilidad social local, regional y federal.

Sin embargo, la fuerte participación de diferentes grupos sociales que presionen al sistema educativo a partir de su reclamo por desigualdad de oportunidad puede lograr retrasos o modificaciones del modelo para nunca más acercarnos a nuestros homónimos internacionales y gozar los beneficios de tal relación. El discurso de la diversidad y la pluralidad puede impactar lo suficiente, más allá de lo necesario, particularmente desde aquellas disciplinas no reguladas y no incluidas en los TLC's, y que por lo tanto no tienen la necesidad de responder a las exigencias de la EVINES, las opciones de ampliar las redes educativas más allá de las actuales fronteras nacionales o los correspondientes compromisos internacionales. En tal caso, el sistema habrá de dividirse en dos: el de las profesiones reguladas con todo la discusión expuesta en este trabajo, y el de las disciplinas no reguladas que no tienen por que ser reconocidas como profesión, si nada profesan, solo explican o descubren. Algo es cierto, la evaluación, particularmente la institucional, es inevitable para verificar los diferentes niveles de competencia, suficiencia y pertinencia, discutible solo en sus formas.

¿Qué de la perspectiva en y para la arquitectura? Si bien el dialogo trinacional ha llevado a establecer equivalencias en todas las etapas del proceso, que no a definir homologaciones, estas deberán seguir creciendo hacia una calidad sin igual. En el nivel académico, cada institución educativa tendrá que decidir su campo de trabajo; ser una escuela formadora de profesionales, apegada solo a sus propias normas de calidad, propósito y metas; ser una escuela que además acepte voluntariamente el reto de responder a la norma de calidad (regional, nacional e internacional), o ser una escuela que no solo cumple la segunda condición, sino que además se proyecta hacia el futuro vía la investigación, principalmente la aplicada y aplicable. De las más de 140 escuelas de arquitectura en México hoy<sup>205</sup>, no más del 30% estarán dispuestas a cumplir el

<sup>205</sup> .- ANUIES, Estadística anual, 2002.

tercer nivel y sirviendo, en el sentido más amplio, a la sociedad además de competir con lo mejor para también servir a nivel global<sup>206</sup>; otro 30% alcanzarán el

2º. nivel formando únicamente a los profesionales que el país reclama; el resto, tendrá el mercado de los mandos medios abierto. La ventaja que tendrán el alumno y sus padres, será poder elegir el programa académico en función de sus expectativas futuras.

En el ámbito gremial el mercado de trabajo definirá con este proceso sus niveles de competencia: profesionales de calidad internacional, que han estudiado en instituciones acreditadas, cuya capacidad profesional es reconocida, y cuya experiencia profesional es permanente; aquellos que no requieren ejercer en el extranjero, pero que estarán formados para ejercer asumiendo las responsabilidades acordes a su preparación de origen bajo permanente actualización; el resto, cubrirán los niveles técnicos y medios, aún siendo profesionistas, para los cuales se han preparado. La sociedad saldrá ganando ante la confianza de respuesta por y de un profesional certificado.

En el epígrafe que introduce a este trabajo, Appleberry llama a reconocer que estamos ante situaciones diferentes a las de tiempos precedentes, y no solo porque México renació a partir del 2000. Que la clave es reconocer que la sociedad a la que servimos es muy distinta hoy de lo que podemos suponer e imaginar, y que los procesos educativos a nivel mundial están siendo reinventados como consecuencia. La resultante de todo ello son las también reinventadas relaciones unos con otros, con las instituciones y organizaciones y con el gobierno. Entender esto es clave para enfrentar y participar en los tiempos presentes y los por venir. No es simplemente dejarse llevar por los tiempos y lo que ellos traigan. Es reconocer las implicaciones, valorar las bondades y beneficios, y aprovechar las situaciones y circunstancias.

---

<sup>206</sup>.- Sondeo preliminar en la ASINEA, CXVII Reunión Nal, mayo, 2001.

La reflexión aquí presentada muestra que hablar de generalidades y conceptos *per se*, difícilmente permiten aquilatar su real significado, pertinencia y aprovechamiento. También muestra que estos conceptos, en su aplicación al campo de la arquitectura, vislumbran mayor claridad y congruencia. Aún la relación con otras profesiones reguladas, como la Ingeniería o la Contaduría, guarda sus diferencias. Por lo tanto, el llamado que hace Appleberry deberá aplicarse a cada disciplina y profesión en particular. Finalmente es ésta otra expresión de la diversidad tan reclamada. Significa que cada área de aplicación tendrá que reinventar sus relaciones a partir de sus interpretaciones de pasado y presente, así como de su idealización futura. Podemos intentar la defensa férrea de situaciones pasadas o circunstancias presentes. Podemos intentar retomar principios, normas o modelos que funcionaron en otros tiempos, y podrán ser válidos en tanto respondan a las exigencias de la sociedad. Lo que no debemos hacer, en aras de nuestra *universalis*, es negar el dinamismo social, provengan de donde provengan sus referentes.

Bosques de Aragón, Edo. Mex.  
Diciembre de 2003.

## **VI. Anexos**

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ACT	<i>American College Testing Program</i> , Programa Americano de Examinación del Colegio Universitario
ACSA	<i>Association of Collegiate Schools of Architecture</i> , Asociación de Escuelas Colegiadas de Arquitectura
AIA	<i>American Institute of Architects</i> , Instituto Americano de Arquitectos
AIAS	<i>American Institute of Architecture Students</i> , Instituto Americano de Estudiantes de Arquitectura
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ASINEA	Asociación de Instituciones para la Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, A. C.
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CADU	Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
CAT	<i>College Achievement Test</i> , Exámenes de Desempeño del Colegio Universitario
CCAC	<i>Canadian Committee of Architectural Councils</i> , Comité de Consejos Canadienses de Arquitectura
CEEB	<i>College Entrance Examination Board</i> , Consejo Examinador de Ingreso al Colegio Universitario
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación



CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CIC	<i>Committee of International Councils</i> , Comité Internacional de Consejos
CIDE	Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
COMAEA	Consejo Mexicano de Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura
COMPI	Comité para la Práctica Internacional
COPA	<i>Council on Postsecondary Accreditation</i> , Consejo de Acreditación de la Educación Superior
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
COMPIA	Comité para la Práctica Internacional de la Arquitectura
CONPES	Comisión para la Planeación de la Educación Superior
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación
CONCAA	Consejo Nacional para la Certificación y la Acreditación de la Arquitectura
CONCA	Consejo Nacional para la Certificación de la Arquitectura
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación superior
CRESAL	Centro Regional para la Educación Superior en América Latina
DGP-SEP	Dirección General de Profesiones, Secretaría de Educación Pública
EGCP	Examen General de Calidad Profesional
EGEL	Examen General de Egreso de la Licenciatura
ES	Educación superior

EVINES	Evaluación institucional de la educación superior
FCARM	Federación de Colegios de Arquitectos de la República Mexicana
FIMPES	Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior
FMI	Fondo Monetario Internacional
GATT	Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (siglas en inglés)
IES	Instituciones de educación superior
NAAB	<i>National Architecture Accrediting Board</i> , Consejo Nacional Acreditador de la Arquitectura
NAFTA	<i>North American Free Trade Agreement</i> , (TLCAN en español)
NCARB	<i>National Council of Architectural Registration Boards</i> . Consejo Nacional de Consejos Registradores de la Arquitectura
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PSAT	<i>Preliminary Scholastic Aptitude Test</i> , Examen Preliminar de Aptitud Escolar
SAT	<i>Scholastic Aptitude Text</i> , Examen de aptitud Escolar
SCHOOL BOARDS	<i>Consejos de Educación</i> a nivel local en los EE.UU.
SECOFI	Secretaría de Comercio y Fomento Industrial
SEP	Secretaría de Educación Pública
SINAPPES	Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior
SNE	Sistema Nacional de Evaluación
TLCAN	Tratado de libre Comercio de América del Norte
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (siglas en inglés)

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

### LIBROS

- AGUIRRE LORA, Ma. Esther, *Una propuesta curricular llamada Didáctica Magna*, en ALBA, de Alicia, *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*, CESU-UNAM, SEDESOL, U. de Guadalajara, 1993.
- ARREDONDO GALVÁN, Víctor., et al, *Universidad y Sociedad, la inminencia del cambio*, CESU-UNAM, 1996
- BRAUNSTEIN, Nestor, *Psicología, ideología y ciencia*, Ed. Siglo XXI, 1979.
- CASILLAS Muñoz, M. de Lourdes, *Los procesos de Planeación y Evaluación*, ANUIES, 1995.
- CASTRO, Inés, *Demandas y cambios en la Universidad Pública en México*, en ARREDONDO GALVÁN, Víctor, et al, *Universidad y Sociedad, la inminencia del cambio*, CESU-UNAM, 1996.
- GUTIERREZ, MARTÍN L. et al, *Para un diseño no dependiente*, UAM-A, 1986.
- FERRY, Gilles, *El trayecto de la formación*, UNAM-Paidós,
- HONORÉ, Bernard, *Para una teoría de la Formación*, Narcea Ed.,
- KURIAN, G.T. *World Educational Encyclopedia*, Vol. III, *Facts on Files Publications*, 1988, pp. 1374-1375
- LAMO DE ESPINOSA, Emilio, *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia*, 1995
- LUNDGREN, U. P., *Teoría del currículum y escolarización*, Morata, Madrid, 1992.
- MENDOZA ROJAS, Javier, *La educación superior en los Planes de Desarrollo: de los propósitos a los resultados*, en ARREDONDO GALVÁN, Víctor, *Universidad y Sociedad, la inminencia del cambio*, CESU-UNAM, 1996.

- MENDOZA ROJAS, Javier, *Evaluación, Acreditación, Certificación; Instituciones y mecanismos de operación*, en MUNGARA Y LAGARDA, A. y VALENTI NEGRINI, G., *Políticas Públicas y Educación Superior*, Cap. III, ANUIES, 2000.
- ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*, F.C.E., 1995
- PACHECO MÉNDEZ, Teresa, *La profesionalización de la universidad, su incidencia en la formación de profesionales y científicos*, CESU-UNAM,
- PALLÁN FIGUEROA, C. Y VAN DER DONCKT, P. et al, *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*, ANUIES, 1995,
- GUTIERREZ ROJAS, R., *Autonomía, autarquía y financiamiento de las universidades*.
- MERCADO DEL COLLADO, R. *La internacionalización de las universidades y el papel de las asociaciones nacionales*.
- SOL, Ricardo, Reflexiones sobre la gestión del cambio: paradojas, criterios y retos.
- PORTER, Michel, "The competitive advantage of nations", 1990
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, *Entre la realidad y la utopía*, UNAM-F:C:E., 1999.
- STRAUGHN, C. y LOVEJOY S. B. *Lovejoy's College Guide*, Prentice Hall, 1993,
- TABORGA TORRICO, H. y HANEL DEL VALLE, J. *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*, ANUIES, 1995.
- WARNIER, Jean-Pierre, *La Mundialización de la Cultura*, Gedisa Editorial, 1999.
- ZARZAR CHARUR, C., *Formación pedagógica de los profesores universitarios*, Sep-Nueva Imagen. 1988.

### Revistas y textos periódicos

- **Boletín de Antropología Americana**
  - DEL VAL, José, *Identidad, etnia y nación*, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, No. 15, julio de 1987.
- **Foreign Affairs**
  - NAÍM, M., *Latin America, the morning after*, july/august 1998, pp. 45-61.
- **Higher Education Management**
  - Vol 8, No. 3, nov. 1996,
  - ROLLIN, Kent, *Higer education in México: the tensions and ambiguities of modernization*, p.81.
- **Letras Libres**
  - KRAUSE, Enrique, *Letras políticas; la democracia adolescente*, año 1, num. 7, julio de 1999.
- **Pedagogía**, Universidad Pedagógica Nacional
  - Vol. 6, Num. 19, Julio-Sept., 1989
  - MEDINA MELGAREJO, Patricia, *Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente*, pp.62.

- **Perfiles Educativos, CISE-UNAM**

**Num. 53-54, 1991.**

- DE IBARROLA, M., *La Evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México*, pp. 7-11.
- LLORENA DE THIERRY, Rocio, *Evaluación del personal académico* pp.18-19.
- PEÑA, Antonio, *Evaluación en la UNAM*, pp. 30-34.
- CARRIÓN CARRANZA, Carmen, *Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional*, pp.43-48.
- GIL ANTÓN, Manuel, *Diferenciar para conocer*, pp. 35-39.

**Num. 64, abril-junio, 1994.**

- VALENTI, Giovanna y VARELA, Gonzalo, *Una visión comparada de la evaluación de la educación superior*, pp. 38-45.

**Num. 76-77, abril-septiembre, 1997.**

- MARUM ESPINOZA, Elia, *Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana*. Vol. XIX, pp. 105-115

- **Planeación y Evaluación Educativa, UNAM-Aragón**

- GARCÍA ESCORZA, H, *Evaluación Institucional: una interpretación en los tiempos del cambio*, Año 5, Vol. 10, feb. De 1996, pp. 30-38.

- **Psicología y Sociedad, Univ. Autónoma de Querétaro.**

**Año 4, No. 10, Oct.-Dic, 1990.**

- RUEDA BELTRÁN, M., *La Evaluación institucional*, pp. 1-4.
- LÓPEZ SALGADO, J. *La Evaluación, problema teórico y político*, pp. 5-14.

- **Revista de la Educación Superior, ANUIES**

**Vol. No. 1 Enero-Marzo 1972.**

- DOMÍNGUEZ RAMÍREZ, J.E., *Los objetivos y las etapas del proceso de planificación de la Enseñanza superior*, pp.7-18.

**Vol. XVIII, No.4 Oct-Dic, 1972.**

- BRAVO AHUJA, V., *Discurso inaugural XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES*, Oct.1972, Tepic, Nayarit.
- *Declaración de Tepic*, XIV Asamblea Ordinaria de la ANUIES, 27 de Oct., 1972.
- ECHEVERRÍA ALVAREZ, L., *Discurso de Clausura de la XIV Asamblea Ordinaria de la ANUIES*, 28 de Oct., 1972, Tepic, Nayarit.

**Vol. XVIII, No.2(70) Abril-Junio, 1989.**

- *Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior*, (no. 7, Evaluación de la educación superior), pp.31-33.

**Vol. XVIII No. 3(71) Julio-Sept., 1989.**

- ARREDONDO, V., *Evaluación y Acreditación de los*

programas de posgrado, pp.53-68.

**Vol. XVIII No. 4 (72) Oct.-Nov., 1989.**

- TORAL AZUELA, A., *La Normatividad en materia de la acreditación de estudios en la educación superior*, pp.127-146.

**Vol. XXIII (3), No.91, Julio-Sept., 1994.**

- PALLÁN FIGUEROA, Carlos, *Los procesos de evaluación y acreditación de las IES en México en los últimos años*, pp.7-40

- RUGARCÍA T. Armando, *La evaluación de la función docente*, pp.41-50.

- ROMAY MUÑOZ, Ma. de la Luz, *Alternativas Metodológicas para evaluar la calidad de programas en educación superior*, pp.81-92

**Vol. XXIV (4), No. 96, Oct-Dic., 1995.**

- ACOSTA R. Salvador, *Dos palabras sobre la evaluación y acreditación de la educación superior*, pp. 9-11

- PALLÁN FIGUEROA, C., *Sistemas de Acreditación y acreditación para la profesión de abogado*, pp. 7-18.

- MARÚM ESPINOSA, Elia, *Avances en el proceso de acreditación de las IES en México.*,pp. 35-46.

- GAGO H., Antonio Y MERCADO DEL COLLADO, Ricardo, *La evaluación en la educación superior mexicana*, pp. 61-86.

- PALLÁN, Carlos, *El Seminario ACE-ANUIES.*, pp. 97-102.

- GÓMEZ PALACIO, Margarita, *Cooperación internacional, desafíos y oportunidades en el contexto del TLC.*, pp. 113-124.

**- Revista de la SEP-DGP**

*Colegios y Profesionistas*, 1999, p.45.

**- Universidad Futura**

**Vol. 2, Num.6-7, Primavera de 1991, UAM-A,**

- FUENTES MOLINAR, O.,GAGO HUGUET, a. ORTEGA, Silvia, *El Sentido de la Evaluación Institucional/ un Debate*, pp. 3-14

- FERNÁNDEZ, a., ANGELES, o, CARRIÓN CARRANZA, C.,. *La Evaluación Institucional, Tropiezos y obstáculos*, pp. 15-21.

**Vol. 7, Num. 19, Invierno de 1995**

- UNESCO, *Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, p. 19

- BANCO MUNDIAL, *Educación superior: aprender de la experiencia*, pp, 5-13.

- ROLLIN, Kent, *Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: El Banco Mundial y la UNESCO*, pp. 19-26.

**- Periódico "El Financiero"**

- Nota en sección *Sociedad*, martes 13 de febrero de 2001, p.44

**- Periódico "La Jornada"**

- CUPIA Consejo de Universidades Públicas e instituciones afines, *Declaración de San Luis Potosí sobre la autonomía universitaria en México*, desplegado , 9 de julio de 1998.

- DE BUEN, Nestor, *El sagrado derecho a no estar de acuerdo*, 15 de agosto, 1999, p.13.
- FLORES, Javier, *El fantasma del populismo*, serie de artículos, julio de 1997.
- GOMEZ FLORES, Laura, reportaje, p.38, 28 de junio de 1994.
- GIL OLMOS, J. *Resumen del informe de la OCDE*, 20, 21 Y 22 de mayo de 1996.
- DE BUEN, Nestor, *El Sagrado derecho a no estar de acuerdo*, 15 de agosto de 1999,p.13.

### DOCUMENTOS / MANUALES

#### -ANUIES,

- CARRIÓN CARRANZA, C et al, *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa, Estados de Conocimiento*, Cuaderno No.17, 1993.
- CARRIÓN CARRANZA, C., et al, *Evaluación de la educación*, pp. 7-47.
- MARÍA DE ALLENDE, CARLOS, et al, *La educación superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*, documento de trabajo para la ANUIES, agosto, 1998.

#### - CIIES

- Num. 9, enero, 1993
  - *La evaluación interinstitucional de la educación superior en México.*
- Num. 12,
  - ÁNGELES GUTIÉRREZ, Ofelia, *Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina; Bases para un nuevo contrato.*
- Num. 13
  - PÉREZ ROCHA, Manuel, *Evaluación: Crítica y autocrítica de la educación superior.*
  - *Objetivos de la evaluación*, material de divulgación., 1994.

#### - SECOFI

- SECOFI, *Tratado de Libre Comercio de América del Norte*, Cap. XII; *Comercio Transfronterizo de Servicios*, y Anexo 1210.5, *Elaboración de Normas Profesionales*. CECOFI-M.A. Porrúa Ed. 1993, , pp. 418-430.

#### - SEP

- *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior, Experiencias en distintos países, México*, sept., 1992.

#### - UNESCO

- *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, 5-9 de oct., 1998.

## CATÁLOGOS

### - IRESIE

#### **Vol. 7, no.1, enero-febrero, 1985.**

- Mexican Educational Research Journal, E.U.A., Spring, 1984, Vol 21, No., *Measuring the viability of Colleges; Who is really in distress.*
- Harvard Educational Review, Vol. 46, May, 1979. *The sensitivity of measuring school effectiveness,*

## MEMORIAS / RELATORIAS

- **ANUIES**, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
  - XXVIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General, Propuesta Integral del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, UAEM, Toluca, Edo. de México, nov. 1996.
  - Acuerdos de la Asamblea General, Oaxaca, Oax., 17-18 de noviembre de 1997.
- **ASINEA**, Asociación de instituciones para la enseñanza de la arquitectura, A. C.
  - Actas de la XLVII Reunión Nacional, nov. 1990, Colima, Col.
  - Actas de la XLVIII Reunión Nacional, mayo de 1991,
  - Actas de la LVII Reunión Nacional, mayo 1996, Monterrey N. L.
  - Actas de la LXII Reunión Nacional, mayo de 1998, San Luis Potosi
  - Comisión de Evaluación y Acreditación, *Proyecto de Estatuto del Consejo Nacional de Certificación y Acreditación de la Arquitectura, A. C., CONCAA*, agosto de 1996, introducción.
  - Actas de la LI Reunión Nacional, nov. 1993.
- **COMPIA**, Comité Mexicano para la Práctica Internacional de la Arquitectura,
  - GARCÍA ESCORZA, HÉCTOR Y MUSI AFIF, ANTONIO, Informe de las reuniones del NCARB y el NAAB, 2000, presentado al pleno del COMPIA, noviembre, 1999.
  - COMPIA-CAE, *Carta de intención y Bases para el reconocimiento Mutuo de Arquitectos entre México y la Unión Europea*, Zacatecas, México, 16 de febrero, 2001.
- **CONCAA**, Consejo Nacional de Certificación y Acreditación de la Arquitectura, A.C.
  - PRADILLA COBOS, E. Y SÁNCHEZ DE ANTUÑANO, J., *Comentarios y observaciones al documento proyecto del CONCAA*, 24 de agosto de 1996.
- **Congreso Interamericano de Educación**, *Avances y retos de la Educación Superior*, Universidad del Valle de México, Octubre de 1991.
  - LEVÍN R., José Luis, *Los retos de la Evaluación de la Educación Superior en México.*



- **Declaración de Wingspread**, Racine , Wisconsin, EUA.
  - Actas de al Conferencia de Wingspread sobre la *Cooperación en Educación Superior en América del Norte: identificación de la agenda de actividades*, sept. de 1992.
  - OJEDA GÓMEZ, MARIO, *Identidad nacional y entendimiento mutuo en la región de América del Norte: promoción de la cooperación académica entre socios desiguales*, Documento base No. 1 de la Conferencia de Wingspread, sept. 1992.
- **La Globalización de la Educación Superior y las Profesiones**,
  - *Actas de la II Reunión Trilateral*, Comité de Arquitectura, Ottawa, Ontario, Canadá, 3 y 4 de mayo, 1994, (en particular lo relativo al sub comité de Educación encabezado por México).
- **Seminario Taller de Evaluación Institucional** Dir. Gral. de Planeación, Coord. Técnica Normativa, SEP,
  - CASSIGOLI P., Elisa, ALVAREZ G., Isaías, *Material de Lectura del Seminario de Evaluación Institucional*. Sept.-Octubre, 1988
- **Memoria de la Reunión Nacional: Regulación de las Profesiones; Situación Actual y Prospectiva**
  - Dirección General de Profesiones-SEP, noviembre-diciembre, 1995.
  - LLORÉNZ BAÉZ. Luis, *El futuro de la educación superior*, pp. 15-24.
  - MATEO, F., *El comercio transfronterizo y los servicios profesionales*, pp.25-28.
  - ARREDONDO Alvarez, V., et al., *Panel: Acreditación de programas de estudio*, pp.29-48.
  - GAGO HUGUET, Antonio, *La evaluación externa de las profesiones*, pp.63-70.
  - TAMAYO SALMORÁN, Rolando, et al, *Panel: Certificación profesional*, pp.71-90.
  - ORTEGA AMIEVA, D.C., *Hacia una nueva cultura profesional*, pp. 199-124.
  - SANDOVAL HERNÁNDEZ, R. et al, *Panel: El futuro del mercado profesional*, pp. 133-154.
- **Memoria de la Reunión Trinacional México, Estados Unidos y Canadá para el ejercicio de la Arquitectura**,
  - LUNA CALDERÓN, M. y STEWARD, Cecil, *Avances de las negociaciones de los países que conforman el TLC*, Hermosillo Son. 30 y 31 de marzo de 1992.
- **Memoria del seminario interamericano sobre Evaluación de la calidad y gestión del cambio**;
  - Organización Universitaria Interamericana, ANUIES; Universidad de Guanajuato, 12-14 marzo, 1995.
  - SARUKHÁN KERMES, José, *La gestión del cambio y el papel de las asociaciones de universidades*, (México) pp.23-26.
  - APPLEBERRY, James b., *Major trends influencing higher education*, (E.U.A.), pp.27-36.

- GUTIÉRREZ, Ricardo, *Autonomía, autarquía y financiamiento de las universidades*, (Argentina), pp.57-60.
- L'ECUYER, Jacques, *Evaluation in higher education: a tool for change and accountability*, ( Quebec), pp.71-78.
- AYARZA, Hernán, *Evaluación de la educación superior como estrategia para el cambio. El proceso de autoevaluación*. (Chile), pp.79-90.
- GAGO HUGUET, A., *Algunas experiencias del CENEVAL en la evaluación de la educación superior mexicana*, (México), pp.97-104.
- L'ABBE, Maurice, *Evaluation of university programmes in Quebec*, pp.111-130.
- TABORGA TORRICO, Huáscar, *Balance de la autoevaluación de las universidades públicas en México*, pp.131-140.
- UIA, Unión Internacional de Arquitectos,
  - Carta de Beijing, Actas y acuerdos de la Reunión Internacional de Beijing, R. P. De China, 23 al 26 de junio del 1999.