

**ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS
DEL MODELO BRASILEÑO DE EVALUACIÓN DE POST GRADUACIÓN**

AJUSTES, INOVACIONES Y ALTERNATIVAS

Fernando Spagnolo

Coordinador de Estudios y Divulgación Científica de
la CAPES/Ministerio de Educación y Profesor de la
Universidad Católica de Brasilia.

**Prepared for delivery at the 1997 meeting of the Latine American Studies
Association (LASA)**

Continental Plaza Hotel, Guadalajara, México, April 17-19, 1997.

**ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS
DEL MODELO BRASILEÑO DE EVALUACIÓN DE POST-GRADUACIÓN
AJUSTES, INOVACIONES Y ALTERNATIVAS**

Fernando Spagnolo*

1. INTRODUCCIÓN

Dicen que el Brasil tiene 160 millones de técnicos de fútbol y que todos aceptan el principio de que "em time que ganha não se mexe" - "en equipo que gana no se toca". La evaluación de post-graduación brasileña - que está a cargo de la CAPES (Agencia que coordina y apoya la post-graduación), vinculada al Ministerio de Educación - es una experiencia vencedora: pasó por la prueba del tiempo y de la crítica de la comunidad académica.

Con una experiencia de más de 20 años - realizada al principio anualmente, y cada dos años a partir de 1980 - se prepara para repetir por la 13ª vez el ejercicio de evaluar los cursos de maestría y doctorado del país.

Vale resaltar que en el Brasil la experiencia de post-graduación (cursos de maestría y doctorado) es relativamente nueva, y se ha reglamentado ese nivel de enseñanza a mediados de la década del 60. Así la mayoría de los 1200 cursos de maestría y 600 de doctorado existentes se crearon después que ya se había implantado el sistema de evaluación de la CAPES. De hecho, en 1975 había apenas 490 maestrías y 183 doctorados.

Por eso, esa evaluación se recibe con cierta naturalidad o, por lo menos, no encuentra resistencias serias. En suma, no es una intrusa en post-graduación, ya hace parte del escenario y la comunidad académica la respeta. O hecho de ser una experiencia bien lograda y del cual el Ministerio de Educación y la CAPES se enorgullecen, não impide el surgimiento de acaloradas polémicas toda vez que sus resultados se divulgan. En estos últimos años, el acto de tornar públicos los resultados ha ganado cierto destaque por la participación del Ministro de Educación y la convocación de la prensa y televisión. Haciendo eco los resultados en los grandes periódicos - muchas veces acompañados de titulares ambiguos y análisis apresurados - ocurren normalmente, tres tipos de reacción por parte de los grupos más afectados. Algunos protestan de los resultados y piden una reconsideración

* Coordinador de Estudios y Divulgación Científica de la CAPES/Ministerio de Educación y Profesor de la Universidad Católica de Brasília.

Las opiniones expresadas son de intera responsabilidad del autor y no representam, necessariamente, la posición institucional de la CAPES

de puntos - lo que está previsto en las reglas del juego. Otros polemizan con comentarios irónicos con el objetivo de desacreditar el proceso de evaluación como un todo. Finalmente, hay críticas serias que tocan en los problemas reales de evaluación, para las cuales no hay soluciones fáciles o prontas.

La CAPES, acostumbrada a enfrentar periódicamente tales reacciones, busca, a cada ejercicio realizado, hacer los ajustes posibles en el sistema incorporando sugerencias oriundas tanto de los propios miembros de los comités evaluadores, como de la comunidad académica en general. Sin embargo, no todo, puede o debe ser modificado. Además, el buen sentido y la prudencia recomiendan que se obedezca al principio mencionado anteriormente: "Em time que ganha não se mexe", por lo menos, no mucho. Es lo que la CAPES viene haciendo.

Sin embargo, fueron varios los ajustes hechos a lo largo de los últimos 20 años. El proceso que inicialmente era una "caja negra", se tornó totalmente transparente. La comunicación de los resultados que era sigilosa, se tornó pública. La composición de los comités de evaluación se hace ahora con base en nombres sugeridos por la comunidad académica. Criterios e indicadores antes vagos, se tornaron más explícitos. El trabajo de las comisiones que se realizaba de forma concentrada en pocos días, se desdobló en dos etapas, a lo largo de dos o tres meses. Aspectos técnicos y logísticos pasaron por mejoramientos innegables.

Sin embargo, en su esencia el modelo continúa el mismo. La cuestión que queremos debatir en este trabajo es la siguiente: ¿en qué medida los cambios que ocurrieron en los últimos 20 años, tanto en el sistema de post-graduación e investigación, como en la discusión y en la práctica de evaluación de la enseñanza superior brasileña, afectan el modelo de evaluación de la CAPES? ¿La tradicional estrategia de los pequeños ajustes no debería substituirse por innovaciones más osadas, que con voz creciente, están sugiriéndose.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE LA CAPES

Tal vez no exista otro país donde todos los cursos de maestría y de doctorado, tanto de universidades públicas como privadas, son sistemáticamente - y compulsoriamente - evaluados cada dos años. La post-graduación brasileña está sometida a ese control hace más de veinte años. Nadie duda que este hecho - junto con las inversiones realizadas en el área - explica la calidad respetable alcanzada en ese nivel de estudios que contrasta con el escaso desempeño (e inversiones) de los demás niveles, desde la escuela primaria hasta los cursos de graduación.

El sistema de evaluación implantado y mantenido por la CAPES es compacto, tanto en el tiempo como en sus procedimientos. Las acciones de evaluación propiamente dicha - sin considerar las etapas más demoradas, como la colecta de datos - se concentra alrededor de dos o tres meses. La CAPES define, coordina y controla el proceso, de forma que las 42 comisiones de área trabajan sincronizadas, de manera que recorren las mismas etapas, reciben las informaciones de los respectivos cursos en formato padronizado y rellenan los mismos formularios. A pesar de que las comisiones disponen de la libertad de establecer criterios y parámetros propios para cada área de conocimiento, las directrices generales consolidadas por la tradición, formalizadas por las propias comisiones y divulgadas por la Agencia acaban por adoptarse casi que indistintamente por las diversas áreas.

Siendo esos procedimientos y criterios adoptados tanto para el nivel de maestría como de doctorado - aunque con posibles variaciones en los parámetros - el sistema de evaluación de la CAPES viene a configurarse como un modelo que obedece a directrices bien definidas, no obstante el margen de libertad concedido a las comisiones que son las responsables últimas por la evaluación.

La evaluación de la CAPES es una típica evaluación externa. Los evaluadores son externos sea en relación a la propia agencia - no es hecha a por técnicos de la CAPES sino por docentes e investigadores de la academia - como en relación a los cursos, ya que los evaluadores no pueden juzgar su propio curso.

El modelo vigente no prevé un espacio adecuado para evaluación interna o para la auto-evaluación. Lo que se espera de los programas es que fornezan de forma puntual y completa los datos anualmente solicitados sobre el trabajo académico desarrollado. Así como también los nombres de las personas que podrán componer las comisiones a cada dos años. Recientemente, se dio un poco más énfasis a un formulario ("F") donde los programas deben presentar su punto de vista sobre el contexto en que operan, comentar sobre otros aspectos de su propio desempeño no previstos en los demás formularios de la CAPES y sobre los planes ya implementados, pero cuyos efectos a aún no se han explicitado. Además de que ese tipo de informaciones se solicitan todavía de forma poco enfática - casi que un apéndice opcional a los datos tradicionalmente colectados - aun no está claro como debería ser tratada esa información, con que criterios tendría que evaluarse y en que indicadores debería ser traducida en la ficha de evaluación.

Otra importante característica de la evaluación de la CAPES es que su unidad de análisis es el curso. No es la institución, aunque se considere apenas a las actividades de post-graduación, ni es el docente / investigador individual. Lo

que cada comisión específica de evaluación se propone analizar son los diferentes programas dentro de determinada área ou subárea y de compararlas entre sí. No existe la preocupación de componer, a partir de los cursos, un cuadro del perfil institucional de la universidad evaluada. A rigor, ni será posible, ya que los criterios y parámetros se establecen por área de conocimiento. Las instituciones no se pueden comparar simplemente por el porcentual de categorías de conceptos obtenidos en el total de programas de las diferentes áreas. Una "A" de Física no necesariamente significa el mismo nivel de calidad académica de una "A" de Enfermería o de Historia. En suma, la evaluación de la CAPES es esencialmente una evaluación comparativa y su ámbito es limitado a los programas en el contexto de sus respectivas áreas.

El método adoptado es el de la evaluación de los pares - método tradicional de evaluación en ciencias. Los pares son especialistas de las áreas que evalúan y no especialistas en evaluación. Gran parte de las críticas que se hace a la evaluación por pares se refiere básicamente a la equidad, eficiencia y validez (Carvalho y Spagnolo, 1997). En general no se cuestiona el hecho de no ser los pares evaluadores profesionales, con entrenamiento específico en evaluación. Se cree que inclusive un "amador", con alguna experiencia en evaluación y un buen conocimiento del área específica en que actúa pueda tener la necesaria comprensión de los problemas y de los méritos de los programas evaluados. En la selección de más o menos 300 consultores que componen las diversas comisiones, se lleva en cuenta, además del mérito y experiencia en la post-graduación, criterios de representatividad en lo que atañe a la región geográfica, la institución y la especialidad.

El juicio de los pares no se basa apenas en su propia experiencia y conocimiento. La CAPES providencia un conjunto de datos cuantitativos y de indicadores que permiten comparaciones entre el desempeño de los diferentes programas. Las informaciones dimensionan y caracterizan el cuerpo docente, el cuerpo discente, la estructura y organización del curso, las actividades de investigación y la producción intelectual. También otros documentos enviados por cursos o informes de visitas efectuadas por otros consultores de CAPES están disponibles para consulta.

El análisis de ese material por las comisiones es minucioso y realizado con competencia, por lo general, produce resultados satisfactorios. El modelo es sólido y coherente, pero esto no impide que pueda tener limitaciones que son inevitables en cualquier emprendimiento humano.

Una última característica que es importante destacar es que la evaluación de la CAPES es fundamentalmente académica. Esto se explica porque la CAPES es la agencia que apoya e coordina la post-graduación y porque los consultores son miembros actuantes en la academia. Consecuentemente se valorizan sobretudo las publicaciones en revistas especializadas internacionales y

nacionales, las calificaciones académicas de los docentes e los grados conferidos a los alunos. Em general, menor atención se da a las actividades de extensión universitária, de cooperación con los sectores empresariales e gubernamentales e, en general, con actividades de desarrollo de processos e productos que tengam impacto economico y/o social.

3. CAMBIOS EN EL CONTEXTO DE LA POST- GRADUACIÓN

3.1 La expansión del Sistema

En 1975, cuando se estaba implementando la evaluación de la CAPES, la post-graduación contaba con 490 maestrías y 183 doctorados. Poco más de un tercio estaban credenciados por el Consejo Federal de Educación . El sistema incipiente de post-graduación precisaba de directrices para apuntar caminos de “como hacer” la post-graduación y , al mismo tiempo, resguardarla de los daños que una massiva demanda poderia provocar a las nuevas modalidades de cursos amenazaba provocar. Y la evaluación cumplió ese papel. El crecimiento de los cursos fue significativo, pero no llegó a ser descontrolado. En efecto, se trataba de implantar la post-graduación en las otras regiones y sobre todo en instituciones públicas. Las maestrías crecieron de 60% en una década (787, en 1985) y de casi 50% en la década siguiente (1159, en 1995). Los doctorados, en los mismos períodos, crecieron en torno de 80% (325) y 90% (616).

En 1975 eran 48 las instituciones que ofrecían cursos de post-graduación , pero hoy son cerca de 130.

Esos números muestran que aumentó la base científica en el Brasil. De un contingente de cerca de cuatro mil doctores que actuaban en la post-graduación en los primordios de evaluación de la CAPES, pasamos para más de 20 mil. El número acumulado de maestros era estimado en cuatro mil y el de los doctores, 600, en 1975. Hoy se formam anualmente cerca de nueve mil maestros y 2.500 doctores.

Existen implicaciones importantes en lo que se refiere a la evaluación .La primera es el volumen creciente de trabajo a que son sometidas las comisiones de evaluación. En un momento en que son más fuertes las exigencias por una evaluación más cualitativa, es significativo y diferente tener que evaluar 10, 20 ó 50 programas. Las visitas a los cursos tienden a ser más espaciadas y muchos programas apenas se conocen por los informes.

Hay cambio en el énfasis dado a algunos ítems. El grado académico del cuerpo docente, por ejemplo, que era un ítem importante hace 20 años,

cuando, el porcentaje de doctores que trabajaban en la post-graduación era inferior a 50%, esto, hoy en día tiende a perder su significancia ya que la media de docentes en estos cursos con grado académico de doctor es de 90%, es decir que el índice de 100% ya es normal en algunas áreas.

La producción intelectual, que es el ítem de mayor peso para las comisiones, también es visto con otro énfasis. La evaluación forzó a publicar más y la producción científica aumentó, proporcionalmente, mucho más de que el aumento del número de doctores. Hoy los cursos de post-graduación publican en el país, anualmente, más de 30 mil trabajos en revistas científicas, anales de congresos y capítulos de libros, y cerca de 15 mil en el extranjero. La post-graduación se tornó más productiva. Pero hoy, sólo el volumen de la producción impresiona menos a los evaluadores. Não basta saber donde se publica mucho, y si donde se produce calidad. Los artículos publicados en revistas de visibilidad internacional - indexadas por el Institute for Scientific Information (ISI) - pasaron de 1.060, en 1978, para 2.951 en 1986, y para 4.047 en 1993 (excluidas las Ciencias Humanas y Sociales).

Sí ya en el inicio se pensaba que era imposible un análisis de calidad de las publicaciones a partir de sus contenidos, - y por eso un análisis cuantitativo era considerado suficiente para identificar los buenos programas - hoy es indispensable un análisis apoyado en criterios cualitativos sean los que sean, análisis de las publicaciones por muestra aleatoria o intencional, análisis a partir de *rankings* de las revistas, factores de impacto, citas u otras técnicas, bibliométricas o no.

3.2 Cuestionamientos al Modelo Vigente de Post-Graduación

Hace apenas treinta años el sistema de Post-graduación brasileña se diseñó, se instituyó y se reglamentó con base en el modelo norteamericano. Pero en Brasil, por varias razones, la maestría vino a ganar un *status* y un porte desconocido en otros países.

Debido al pequeño número de doctores entonces disponibles en el país (formados en el exterior), debido a la poca experiencia con ese nivel de enseñanza, y al hecho de que la maestría se haya caracterizado como grado terminal, o como etapa preliminar en la obtención del grado de doctor, estratégica y prudentemente se invirtió en ese grado. En la medida en que se consolidaran las maestrías, serían creados doctorados. Aunque no fuese esa una norma embutida en la legislación, fue una orientación largamente adoptada en la práctica.

Como en muchas instituciones no había doctorado, los altos niveles de exigencia académica se transfirieron para la maestría - El más elevado grado

ofrecido. Exigencias de los departamentos en cuanto al número de créditos, cuanto al nivel de investigación de disertación, así como recomendaciones de las comisiones de evaluación para mantener un buen nivel académico, acabaron por hacer de la maestría un "Pequeño Doctorado". El tiempo medio de formación es cerca de tres años y disertaciones de 200 páginas no son raras. A continuación directa para doctorado aún es la excepción y la media de edad de los maestrandos es de 28 años (Veloso, 1996).

Los criterios adoptados en la evaluación de la CAPES parecen haber favorecido a la manutención de ese modelo de maestría terminal, académica, superdimensionada e indiferenciada sea cual fuera el área de conocimiento y tipo de institución . Nuevas propuestas de maestría han aparecido en los últimos años con características diferentes de las descritas anteriormente. Las diferencias dicen respecto a los currículos, tanto al perfil de los docentes y discentes como a los arreglos institucionales de los cursos y las formas de financiamiento. En medida en que se busca una diversificación del sistema de post-graduación se pone en jaque al modelo rígido de evaluación diseñado a a partir de una concepción de curso y de área bien definidos. Las nuevas propuestas encontraron resistencia pues las comisiones de evaluadores están desparejadas para apreciar la adecuación y calidad de esas nuevas modalidades.

Es el caso de maestrías dirigidas a la formación de profesionales o las que resultan de acuerdos **resultantes de consórcios entre programas**, lo que viabiliza el carácter interdisciplinar frecuentemente necesario a la formación de nuevos tipos de profesionales deseados. Esquemas de parceria com agencias gubernamentales y no gubernamentales, empresas públicas y privadas que, interesadas en la cualificación de su cuadro de funcionarios, encomiendan y financian cursos. Tales maestrías se caracterizam por tener:

- Una organización de la estructura curricular adecuada a un tiempo de formación menor de lo habitual;
- Docentes que son profesionales destacados en sus áreas de actuación y que, embora calificados para ese tipo de enseñanza, no desean dedicarse exclusivamente a él;
- Empleo de metodologías activas de enseñanza (casos, visitas, prácticas) y de enseñanza a distancia;
- Formatos alternativos a la disertación como trabajo final del curso.
(INFOCAPES Vol.3 N° 3-4 pp.18-24, 1995).

Considerando la necesidad y la conveniencia de implementar tales programas de maestrías, así como la posibilidad de acogerlos de manera natural en el sistema de post-graduación , así como completar sus finalidades y preservar su calidad , la CAPES recientemente resolvió adoptar procedimientos apropiados a la recomendación, acompañamiento y evaluación de ese tipo de cursos.

Así, la flexibilización del modelo de post-graduación , a través de las maestrías profesionales, interdisciplinarias e interinstitucionales (INFOCAPES Vol.4 N° 1 pp.20-22, 1996) postulan la quiebra del modelo monolítico de evaluación de la CAPES.

4. LOS AVANCES DE LA "CULTURA DE LA EVALUACIÓN"

En los últimos veinte años , la evaluación de la CAPES dominó, solitaria, el escenario de la evaluación en el sistema educacional brasileño . Para ningún otro nivel de enseñanza existía una evaluación sistemática y de carácter nacional. Las discusiones sobre la validez del modelo eran restrictas al ámbito de los cursos de maestría y doctorado, no tenía mayor interés en otros sectores de la universidad o del gobierno. Por falta de modelos concurrentes, el de la CAPES, a pesar de algunas críticas, siempre se le tuvo como el adecuado y bien sucedido . Y no hay duda que la consolidación de nuestra post-graduación debe mucho a esa evaluación .

Sin embargo , en este último cuarto de siglo, desde que la CAPES comenzó a pensar en su modelo inspirando-se en las evaluaciones conducidas en los Estados Unidos por el Council of Graduate Schools e pelo American Council on Education.(Spagnolo. Assessment of Graduate Programmes: The Brazilian Case. SPRU/University of Sussex, 1989 - Tesis de doctorado), hubo grandes avances en términos de propuestas y abordajes para evaluación de la enseñanza superior . La exclusividad de los modelos norteamericanos, en esos tipos de ejercicios evaluativos, terminó con el surgimiento de nuevas experiencias en otros países como Canadá, Reino Unido, Francia y Holanda, entre otros (H.R. Kells. Performance Indicators for Higher Education: A Critical Review with Policy Recommendations. Document N° PHREE/92/56, The World Bank, 1992). Hoy ganan preferencias las concepciones de evaluación cualitativa y descentralizada, mientras los indicadores cuantitativos y las evaluaciones conducidas por órganos centrales del gobierno son cuestionadas.

Está afirmándose una "cultura de la evaluación " también en el Brasil . Hace más de una década esa cuestión es objeto de seminarios, conferencias y congresos nacionales e internacionales promovidos por universidades y por las diferentes secretarías del Ministerio de Educación. El tema que solía despertar desconfianza y reacciones hostiles en el medio académico, hoy ya no asusta, pues además de la post-graduación , otros niveles de enseñanza también son objeto de evaluación y , en lo que dice respecto a la evaluación de la Enseñanza Superior, nuevas modalidades surgieron , como el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB), en 1992, y la Avaliação Nacional de Cursos (de graduación), en 1996. Además de no ser mas el único referencial, la evaluación de la CAPES comienza a ser

cuestionada con más vigor y comparada con los abordajes adoptados por las demás evaluaciones.

La implantación de esa "cultura de la evaluación " fue oficialmente sellada con la publicación , a fines del año pasado, el Decreto Presidencial N° 2.026/96 que define que el proceso de evaluación envolverá los cursos y las instituciones de enseñanza superior y que comprenderá los siguientes procedimientos: a) análisis de los principales indicadores de desempeño global del sistema nacional de enseñanza, por región y unidad de la federación , según las áreas de enseñanza; b) evaluación del desempeño individual de las instituciones que comprende la enseñanza , la investigación y la proyección social; c) evaluación de la enseñanza de la graduación por curso, que objetiva analizar la oferta y los resultados del Examen Nacional de Cursos; d) Evaluación de los programas de maestría y doctorado (Art. 1°).

En ese nuevo contexto, el sistema de universidades privadas brasileñas viene pensando, también, en un sistema propio para evaluar sus instituciones. El Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) que siempre utilizó los resultados de evaluación de la CAPES para apoyar la formación de recursos humanos y apoyar los grupos de Investigación , ya piensa en una evaluación própria para orientar sus acciones de fomento. Más que nunca la CAPES está presionada para repensar su evaluación.

5. LOS PUNTOS CRÍTICOS DE LA EVALUACIÓN DE LA CAPES

Analizamos, en esta sección , algunos aspectos que muestran puntos frágiles de la evaluación de la CAPES y que permiten que una serie de cuestionamientos sean legítimamente levantados.

5.1 ALCANCE LIMITADO .

La evaluación de la CAPES se restringe a una faja bien limitada de la enseñanza superior que se llama post-graduación *stricto sensu* o sea, los cursos de maestría y doctorado. Los cursos de especialización y perfeccionamiento (post-graduación *lato sensu*) y, obviamente, los cursos de graduación , están fuera del alcance de la evaluación de la CAPES. De esa forma, de las casi 900 instituciones que actúan en el área de enseñanza superior, en el Brasil, apenas 130 están afectadas por la evaluación de la CAPES. Es verdad que se trata de las más importantes instituciones universitarias del país, pero de cualquier forma, el alumnado comprendido por esa evaluación representa menos de 3% del total de estudiantes matriculados en la enseñanza superior.

Otra restricción es que la evaluación de la CAPES centra su foco en los intereses de la academia y poco revela sobre la relación y la contribución de los programas de maestría y doctorado con el sector productivo y menos aún con el impacto sócio-econômico y cultural en la sociedad como un todo, sea en el ámbito nacional o regional y local.

Mismo dentro de los límites académicos, importantes espacios no son cubiertos por la evaluación de la CAPES. Es el caso del área de enseñanza que, sobre todo en los cursos de maestría, ocupa un espacio relevante. De hecho la producción científica docente y discente, los proyectos de investigación en desarrollo y las tesis defendidas son objeto central de análisis de las comisiones de evaluación. El presupuesto es que la calidad de enseñanza es equivalente a la calidad de la investigación de los docentes, lo que está lejos de ser demostrado. Las habilidades requeridas para la realización de proyectos de investigación no son exactamente las mismas demandadas para ofrecer un buen curso, aunque haya aspectos que se sobreponen. El hecho es que la buena enseñanza es fundamental en cualquier curso académico y no hay instrumentos específicos previstos para eso en la evaluación de la CAPES. Tampoco podemos pensar que la calidad de la enseñanza puede ser medida por los artículos publicados por los docentes.

5.2 EXCESIVAMENTE CUANTITATIVO

Hace mucho tiempo que se dan sugerencias y críticas relacionadas a la preponderancia, y hasta exceso, de datos cuantitativos con respecto a la evaluación de la CAPES. Se fornece mucha información cuantificada, pero pocos elementos que favorezcan análisis cualitativos. El exceso de informaciones colectadas anualmente - muchas de ellas consideradas accesorias e dispensables por los críticos - sobrecargan, por un lado, el trabajo de las coordinaciones de cursos responsables por la colecta. El resultado, frecuentemente, proporciona datos imprecisos o incompletos. Por otro lado, muchos datos y muchos indicadores, acaban por dificultar también el análisis de los evaluadores en la medida en que las informaciones más importantes deben ser identificadas y analizadas separadamente. Si hubiera informaciones más seleccionadas, resultaría en el mismo espacio de tiempo, en lucro para la calidad del análisis.

5.3 LA AMBIGÜEDAD ENTRE FORMATIVO Y SUMATIVO

Se tornaron clásicas las dos funciones que una evaluación puede tener, definidas por Scriven: La *formativa*, usada para mejorar personas, programas y productos; y la *sumativa*, usada para contabilizar, credenciar o seleccionar.

Esas dos funciones siempre estuvieron en algún grado presentes en la evaluación de la CAPES y siempre fueron causa de ambigüedad.

La evaluación formativa se manifiesta en la interlocución que la CAPES establece con los cursos a través de las visitas eventuales y a través del envío de las *Fichas de Evaluación* y de los *Documentos de Área*. Cada programa toma conocimiento de su propia situación comparativamente al conjunto del área y se posiciona, reacciona, toma providencias, cuestiona. El aspecto sumativo se evidencia en la atribución de los grados y de sus consecuencias.

Esa última función se acentuó desde que el credenciamiento, que era función del antiguo Consejo Federal de Educación (CFE), pasó a ser, en la práctica, automático, vinculado a la obtención de grados A, B, o C de la CAPES. De hecho, hoy, el Consejo Nacional de Educación, no instaura procesos independientes para credenciar o recredenciar los cursos, pero se basa directamente en los resultados de la evaluación de la CAPES. De esa fecha, se acentúa el carácter sumativo.

Considerando, también, que tradicionalmente la concesión de becas y otros financiamientos a cursos dependen del grado A o B, el aspecto formativo, para los cursos más mediocres no pasa, muchas veces, de pura retórica. Es verdad que las comisiones apuntan problemas y hacen sugerencias a cursos, pero no se da ayuda para proponer soluciones. Por el contrario, pueden ser cortadas bolsas, lo que viene a agravar la situación del curso. La vinculación, aunque no directa y mecánica, del financiamiento a la evaluación, dificulta el entendimiento del papel formativo de la evaluación de la CAPES. Si acrecentáramos la divulgación de los resultados en su forma más resumida y fuera de cualquier contexto (el grado), sobresalta, definitivamente, el carácter sumativo, con consecuencias inmediatas de premio o castigo, válidas por un período de dos años. El papel activo de los cursos se limita sólo a proporcionar informaciones y ellos *sufren* una evaluación sobre la cual no tienen ningún control, a no ser el derecho de una instancia de recurso del resultado final.

Contextos y procesos son tímidamente evaluados. Prueba es el énfasis menor dado al formulario "F" - que es la parte donde la iniciativa y la selección de la información cabe a los cursos - tanto por parte de los evaluadores como de los evaluados. Al final, lo que cuenta mismo son los indicadores del producto.

5.4 EL PAPEL Y EL REAL SIGNIFICADO DE LOS GRADOS

Estudios realizados en los últimos quince años han señalado que hubo un aumento significativo en el porcentual de los cursos A, tanto a nivel de

doctorado como de maestría, respectivamente 16 y 12 puntos. (Spagnolo F. Aumentan los Cursos "A" y "B": ¿Consolidación de la Post-Graduación o Ablandamiento de la Evaluación? . **INFOCAPES**, Vol 3 N° 1-2, 1995). Por tanto, tiene sentido pensar en una elevación del padrón de calidad de los cursos detectada por la evaluación y, probablemente, causada por la propia evaluación. Sin embargo la definición de lo que sería un grado "A" nunca quedó muy claro, a no ser en términos comparativos. Pero con la concentración de los grados, hasta las comparaciones se tornan menos esclarecedoras.

Incluso el ejercicio efectuado en 1993 de caracterizar los cursos "A", por área de conocimiento, no produjo grandes resultados. El porcentual de cursos "A" continuó aumentando. En la última evaluación (1996), las comisiones han sido expresamente alertadas por el presidente de la CAPES sobre ese problema e invitadas a utilizar todo el espectro de grados, de "A" hasta "E", recalando que el curso "C" no debería ser considerado un curso "bajo" y si un curso "regular". La alerta surtió algún efecto, pero mucho menos de lo esperado. El porcentaje de cursos "A" estacionó en el mismo patamar. Los cursos *regulares* son la minoría (15%). La mayoría serían *buenos* - "B" (33%) y *óptimos* "A" (37%). La cuestión es: buenos y óptimos en relación a que?

Con la ambigüedad ya mencionada de evaluación vinculada al financiamiento, no es difícil acreditar que los conceptos "A" y "B" son necesarios para el fortalecimiento o, al menos, preservación del nivel de calidad alcanzada. Algunos cursos consideran que es absolutamente vital tener el "A". Para otros ya con tradición de concepto *óptimo*, es difícil pensar que haya razones suficientemente graves que justifiquen un rebajamiento de concepto, a no ser en casos extremos. Teniendo así los grados su valor y significado representado de una forma descriptiva y un tanto vaga, pueden desempeñar varios papeles y depende de la tradición del área a que pertenece el curso. Resta, así, una gran duda e indefinición sobre lo que realmente significa un curso "A", ya que más de la mitad de los doctorados están en ese nivel: serían cursos ya con tradición "A" (consolidados), o cursos con gran potencial, o cursos entre los mejores del área, o de padrón internacional ?

6. DOS DÉCADAS DE SUGESTIONES

La evaluación de la CAPES tiene el gran mérito de siempre haber estado abierta a críticas y sugerencias y, más aún, de tenerlas expresamente incentivadas. Por ocasión de la evaluación, de las reuniones de coordinadores de área o de asociaciones profesionales, es reservado un espacio para ese ejercicio de autocrítica. A lo largo de dos décadas muchas sugerencias se han incorporado al modelo. Otras continúan cuestionando e incomodando a los que son responsables y los que tienen actuación directa

en la evaluación. Observando las sugerencias colectadas a lo largo de dos décadas, podemos clasificarlas en dos grandes categorías: las que, considerando el modelo válido y adecuado, proponen ajustes para aprimorarlo; y las sugerencias que, además de simples ajustes, apuntan, con efecto para alternativas al modelo vigente.

6.1 SUGERENCIAS DE LA DÉCADA DE 80

Un trabajo realizado por ese autor que sistematiza varias sugerencias presentadas a lo largo de la década del 80 por los presidentes de comisión al respecto de la evaluación de la CAPES muestra que mucha de las preocupaciones actuales ya eran las preocupaciones de la época.

La mayoría de las observaciones se referían a la cuestión de la producción científica. Para la mayoría, era el más importante indicador de desempeño, “el ítem crítico de diferenciación” según la palabra de alguien. De ahí la preocupación para que la producción científica fuese analizada con criterios más explícitos e instrumentos más refinados, tanto para una evaluación cuantitativa como cualitativa. Eran sugeridos cuidados en el conteo de trabajo con autoría múltiple, cuando la mayoría de los investigadores no pertenecían al curso evaluado. Se sugería el uso de índices de concentración para evitar que la producción media per cápita esconda situaciones donde pocos son responsables por la producción científica del programa. Para evitar la falacia de considerar las revistas extranjeras (“internacionales”) siempre superiores a las nacionales, eran recomendados estudios que evaluaran la calidad de esas revistas y construidos *rankings* para poder puntuar a las publicaciones. Algunos sugerían que la calidad de los trabajos publicados debería ser directamente evaluada.

Preocupación parecida se mostraba en cuanto a las tesis y disertaciones producidas. Para garantizar la seriedad de los jurados examinadores y un padrón mínimo de exigencias a nivel nacional, era recomendado la constitución de un “catastro de examinadores” - en los moldes del Catastro de Consultores del cual la agencia echa mano para diversas consultorías - que indique nombres de “examinadores externos” credenciados. También se sugirió la creación de comisiones *ad hoc* que examinarían las propias tesis por muestro. Otra forma de evaluar las tesis sería a partir de las publicaciones derivadas.

Siempre en la línea de una preocupación cualitativa, se observa que las visitas a los cursos deberían valorizarse más. Ese sería el momento privilegiado para la colecta de informaciones cualitativas y no solamente rellenar cuestionarios con datos fácilmente disponibles. El formato del informe, mejor dicho, debería reflejar lo de la ficha de evaluación, de forma que ofrezca subsidios más directos a los evaluadores. Y estos últimos tendrían que ser,

preferencialmente , inseridos en el programa de visitas y no otros consultores *ad hoc*.

Se manifestó una cierta incomodidad con un amplio matiz de actividades intelectuales que se sitúan entre la investigación propiamente dicha , actividades de enseñanza y hasta administrativas que favorecen el desarrollo intelectual del individuo y de grupos (consultorías, participación en comités , en eventos científicos , en programas, trabajos de divulgación científica y similares).

Se reclamaba de la necesidad de disponer indicadores y metodologías para evaluar esos aspectos que se convenció rotular con el nombre genérico de “producción técnica” , y que , de hecho, permanecen al margen del proceso de evaluación .

Otras sugerencias, que escapan al modelo adoptado por la CAPES, se hacen en el sentido de que se debería oír las opiniones de los alumnos y de los ex-alumnos sobre la calidad del curso , así como mirar para el destino profesional de los egresados . Para una evaluación formativa esas sugerencias son válidas y muy útiles para las propias instituciones y programas . Del punto de vista de una evaluación comparativa entre los cursos y para evaluar el desempeño actual o el más reciente posible se levantan varios problemas que no cabe aquí analizar.

Varias sugerencias también fueron presentadas en el sentido de favorecer la autoevaluación de los cursos . Los aspectos positivos de la autoevaluación son incontestables . En primer lugar, se constituye en un proceso pedagógico que fuerza una definición más clara de los criterios para medir los esfuerzos emprendidos y la calidad de los resultados obtenidos . En segundo lugar, esos resultados proporcionarían elementos difícilmente accesibles a los evaluadores. La apreciación de esfuerzos , y avances y retrocesos en una óptica contextualizada pueden cambiar la interpretación inicialmente sugerida por los datos del informe de la CAPES. Obviamente la autoevaluación no debería sustituir la evaluación externa. Son dos evaluaciones distintas, ambas útiles y que se enriquecen mutuamente.

Vale la pena señalar aún la sugerencia de que debería ser analizada la infraestructura del curso : biblioteca , salas de estudio, laboratorios, informatización . Se sugería que la visita de los consultores , podría cubrir estos aspectos .

En cuanto al proceso de evaluación, se destacaban aquellas comisiones que se les exigía desarrollar un gran volumen de trabajo en poco tiempo. Las sugerencias variaban entre aumentar el número de evaluadores , o los días de

trabajo , o tener acceso anticipado al material de análisis . En esa época la evaluación se realizaba en una sola etapa de tres a cuatro días.

Finalmente , ya se había levantado la llamada cuestión del patamar, o sea, se cuestionaba el poder discriminatorio de la evaluación . Ya era evidente la tendencia de concentración de los cursos en las fajas A y B . Sin embargo para definir los nuevos criterios y establecer nuevos parámetros de desempeño -o sea, redefinir patamares - implicaba en enfrentar la cuestión de fondo de lo que es el ideal de curso de maestría y de doctorado y lo que significan los varios grados de "A" a "E".

6.2 SUGESTIONES DE LA EVALUACIÓN DEL '90

Los miembros de las comisiones que participaron de la evaluación de 1990 encaminaron a CAPES cerca de 300 sugerencias que, para efecto de análisis, pueden agruparse en cuatro grandes categorías.

La primera , que engloba el mayor número de esas sugerencias se refiere a la selección y calidad de los datos colectados y al formato con que esos datos se presentan a los evaluadores . Se sugiere reducir la masa de informaciones solicitadas , la eliminación de algunos indicadores , la inclusión y sofisticación de otros . Un mayor nivel de exigencias y una capacitación más eficaz evitaría problemas como el relleno incorrecto de los formularios, datos incompletos e instrucciones poco claras . En ese año , en efecto, varios trastornos se causaron por el cambio de los procedimientos de colecta y tratamiento de datos - de los computadores de gran porte para los micro-computadores - lo que dio origen a la queja generalizada sobre la mala calidad de los datos.

Un segundo grupo de sugerencias encontradas se refieren a ajustes en los procedimientos adoptados para realizar la evaluación : evitar plazos exigüos , mejorar la infra-estructura de apoyo , incrementar y valorizar las visitas, orientaciones más claras para los evaluadores (Manual del Orientador) espaciar más las evaluaciones sobre todo para los cursos ya consolidados, acceso anticipado al material de análisis, y otras que objetivan estructurar mejor el proceso y tornarlo más efectivo.

Otro grupo de sugerencias demuestra una vidente preocupación con el análisis de la producción intelectual docente - indicador central en la evaluación de la CAPES. Se recomienda que ese análisis sea más esmerado, que se identifique los investigadores productivos y no productivos , ¿quién orienta quién?, ¿ quién publica con quién ?(sobre todo alumnos) . En suma, debe evidenciarse a los docentes permanentes que publican en el área específica del curso , eliminando las cuentas duplas y dando destaque a las publicaciones y a las tesis / disertaciones de calidad intelectual . Esas sugerencias muestran, al mismo

tiempo, una preocupación con la producción intelectual cuantificada y con la contribución individual de cada docente/investigador y de sus orientandos, independientemente del desempeño global del programa.

Finalmente, llaman la atención algunas sugerencias que se apartan del modelo de evaluación hasta hoy desarrollado por la CAPES e invitan a explorar otros abordajes. La primera es en el sentido de propiciar un compromiso mayor y más participativo de los cursos en proceso de evaluación lo que significaría dar un papel más central al "Informe F". En él se presentarían, antes que nada, los resultados de la autoevaluación del propio curso, registrados los avances realizados en el período, las dificultades, las soluciones sugeridas y las ejecutadas, los apoyos necesarios. El otro abordaje recomienda que los cursos sean evaluados a partir del destino de sus egresados en el mercado, dentro y fuera de la academia. Esas sugerencias, que aparentemente se presentan como complemento del modelo actual, estimulan, en realidad evaluaciones alternativas,

6.3 SUGESTIONES DE LA ÚLTIMA EVALUACIÓN (1996)

Treinta comisiones de evaluadores, en un total de 42 incluyeron - en el llamado "Documento de Área" - sugerencias para la próxima evaluación de la CAPES. Diez comisiones insistieron, con énfasis diferentes, en la necesidad de mejorar el actual instrumento de colecta de datos debido a su complejidad y dificultad para un relleno correcto y completo por parte de las secretarías de los cursos. Auspicia-se una simplificación del *software* de colecta; la eliminación de informaciones consideradas poco significantes (como la lista de proyectos de investigación vinculados o no a las líneas de investigación del curso); la inclusión de indicadores "más inteligentes" y que permitan un mayor grado de confiabilidad.

Continúa central la preocupación con la caracterización del cuerpo docente permanente, de su producción intelectual y de los alumnos orientandos y de los que han obtenido el grado académico y están vinculados a ellos. El desplazamiento del énfasis, en la unidad de análisis, del curso para el docente parece apoyada por algunas áreas que recomiendan sean incluidos en los Informes más datos sobre los docentes permanentes como el resumen del currículo padrón del CNPq- que trae un retrato del desempeño del investigador -, la categoría de la beca del investigador del CNPq de cada docente, así como indicar si realizó post-doctorado, si participó de programas *sandwich* caso haya cursado doctorado en el país, y aún, se mantiene intercambio con investigadores de otros centros. Es indispensable, argumentan, definir de forma más completa posible la calificación de cada investigador.

Un aspecto que en si no es novedad, pero que se constituye como tal por la frecuencia con que fue mencionado en esta última evaluación , se refiere al cuerpo docente. Doce comisiones sugirieron que es necesario mejorar la forma de coleccionar y cuantificar los datos sobre los alumnos . Según algunos, deberían ser caracterizados desde su origen . La identificación de la condición de becario o no becario se considera indispensable . Igualmente importante es respetar la relación de su producción científica - y sobre todo de las publicaciones derivadas de la disertación o tesis - separada de la producción docente.

Algunas áreas de Humanas insistieron en la necesidad de una evaluación más cualitativa, sea a través de análisis de las tesis y disertaciones por parte de los evaluadores o de consultores *ad hoc*, sea a través del análisis de la producción docente considerada más importante.

Seis comisiones insistieron en la mayor valorización del formulario "F". Ese formulario , se argumenta, es la única fuente de informaciones cualitativas y debe ser más rico . Además de esclarecer la estructura curricular vigente y cuales las áreas de énfasis del curso debe mostrar tendencias, ilustrar situaciones y peculiaridades que los índices no explican .

Vale recordar, aún, las propuestas de incluir aspectos que, si incorporados implicarían, en realidad, una revisión del modelo actual de la evaluación de la CAPES. Tres comisiones indicaron que se debía incorporar la perspectiva del destino de los egresados. Otros tres, la auto evaluación de los cursos. Dos insistieron en la necesidad de un análisis detallado de la infraestructura laboratorial y de informática del programa, así como del acervo de la biblioteca y de los medios de acceso a las informaciones.

Finalmente, es importante señalar dos sugerencias que se constituyen en novedad, en el medio del rol de reivindicaciones ya manifestadas en oportunidades anteriores. Una sugiere que se introduzca algún tipo de evaluación de los docentes por los discentes. Es evidente, en esta sugerencia , la preocupación con la dimensión de la enseñanza en la post-graduación . Sobre todo para los cursos de maestría , no hay duda que la calidad de la enseñanza no debe ser una cuestión irrelevante para la evaluación. La segunda propone que se valore la especificidad de los doctorados. Se observa que los doctorados tienden a ser absorbidos en los cursos de maestría , sin perfil propio y, generalmente, sin suficientes estímulos para la producción académica dentro del espacio de los cursos. El propio cuestionario de la CAPES, se observa , no llega a dar al doctorado el destaque necesario. Inspiran esas dos últimas sugerencias , ¿.qué se debería pensar en dos evaluaciones distintas , con características más diferenciadas para la maestría y doctorado? En lugar de criterios e indicadores comunes, la evaluación de la maestría daría un cierto énfasis a la estructura del curso y a la calidad de la enseñanza , y la segunda estaría más preocupada con la investigación .

7. ALTERNATIVA AL MODELO?

La evaluación de la Capes es dinámica . Algunas de las sugerencias anteriormente relatadas ya se incorporaron , totalmente o en parte, y otras lo serán para la próxima evaluación . La pregunta levantada en este trabajo es de saber si esa disposición siempre demostrada por la CAPES de actualizar y perfeccionar su evaluación está circunscrita en los límites del modelo ya caracterizado, - en uso tiene dos décadas -, o si podemos detectar señales suficientemente fuertes, a partir de las sugerencias presentadas que indican que posibles innovaciones pueden ocurrir en tiempos relativamente cortos que implicarían en una revisión del modelo

Ejemplo paradigmático de la primera perspectiva son los siguientes comentarios presentados en un documento de área:

“El informe EXECAPES (software de colecta/ evaluación), resalvadas todas las dificultades de su manejo se constituye hoy en un instrumento reconocidamente serio para la producción de indicadores de evaluación de la Post-Graduación, en su dinámica y en los productos esperados de los cursos. La experiencia de su desarrollo y utilización continuada nos permite sugerir a la CAPES varios ajustes y aún más la inclusión de elementos que permitan la sintonía fina de la evaluación de la calidad . Notamos , sin embargo, que algunos cursos no lo han tomado debidamente en consideración o no lo exploran suficientemente en la discusión de sus líneas de investigación , integración del cuerpo docente/disciente y el fomento de su producción científica. Por eso, se considera imperativo recomendar a todos los cursos que no tomen el informe EXECAPES como un mero formulario burocrático para ser rellenado. Pero que exploren sus potencialidades para reunir , sistematizar y acompañar toda la evolución histórica de la riqueza generada por la post-graduación de nuestra área”.

Es dentro de esa perspectiva que debe ser entendida la mayoría de las sugerencias relatadas en la sección anterior.

Las aspiraciones de los partidarios de innovaciones más osadas encontraron eco y ganaron expresión en la propuesta formulada por el presidente de la Academia Brasileña de Ciencia, Eduardo Moacyr Krieger, en trabajo elaborado, a pedido de la CAPES, para subsidiar la preparación del Seminario Nacional “Discusión de la Post-Graduación Brasileña “ realizado el año pasado, diciembre, en Brasilia. La propuesta de Krieger (1966) es de dislocar el foco de la evaluación del curso para el orientador/ Investigador.

“Como la post-graduación objetiva primariamente la formación científica, la interacción del alumno con el orientador y las condiciones que éste ofrece para una capacitación científica de buen nivel, son los elementos que deben ser prioritariamente considerados en cualquier evaluación “ (p.17)

Lo que importa evaluar, en esa óptica , es si el orientador/ investigador tiene:

“Buena experiencia acumulada, siguiendo criterios universalmente aceptados de como se evalúa el desarrollo científico de un investigador, basado en el análisis de sus líneas de investigación y de su producción científica (número y calidad de los trabajos publicados) [...] acompañar las condiciones de trabajo , los auxilios para la investigación recibidos ,etc. Además de evaluarse la capacidad y el desempeño del orientador como investigador, lo que es fundamental, deben igualmente ser objeto de evaluación su capacidad y dedicación en la formación de nuevos investigadores. ¿ Cuántos alumnos orienta? ¿ Qué tiempo ellos llevan para completar las tesis ? ¿ Los alumnos participan y presentan trabajos en congresos científicos ? ¿ Publican trabajos durante el curso ? ¿ Qué calidad tienen las tesis defendidas , cuando se evalúan por los trabajos científicos que originaron y que fueron publicados en revistas calificadas? (ibidem)

Todos esos elementos, en efecto, están presentes en las sugerencias encaminadas por las comisiones que realizaron la última evaluación y en otras anteriores. Lo que faltaba , era articularlas en torno de una propuesta coherente, que explicitara una nueva concepción . Según esa concepción la evaluación debe ser individualizada, centrada en el orientador/ investigador . Él es la principal unidad de análisis; el curso es evaluado de forma refleja , resultante de la suma de evaluaciones individuales.

El modelo propuesto resolvería también el problema de la inclusión más activa del curso en el proceso de evaluación y, en último análisis, propiciaría oportunidades para una evaluación interna. Si la CAPES evaluara y premiara el desempeño del investigador, pregunta Krieger, ¿los datos que serán juzgados no pasarían a ser colectados de forma permanente por los cursos, con la participación activa y consciente de cada uno de los orientadores, y como tarea explícita de los coordinadores de curso? ¿ No tendrían los cursos elementos para premiar a los orientadores con buen desempeño y corregir, e incluso eliminar, a los orientadores con desempeño inadecuado ?

La propuesta de Krieger - que inclusive preconizaba una colaboración más estrecha entre CAPES y CNPq para la evaluación del desempeño de los investigadores - no encontró receptividad por parte de la comunidad académica-científica bien representada en el Seminario Nacional de “Discusión de la Post-Graduación Brasileña.”

En el documento final elaborado por la comisión que discutió esa cuestión - y que se sometió a la aprobación de la plenaria - constan las razones de esa discordancia:

“La existencia de orientadores / investigadores altamente calificados y productivos es condición necesaria, pero no suficiente para un Programa de Post-Graduación de calidad.

“La evaluación toma en cuenta un conjunto de criterios que permite asegurar un perfil de calidad de los Programas y la identidad propia de cada uno de ellos . La existencia de investigadores/ orientadores productivos es uno de los criterios y está contemplada por el actual sistema de evaluación y puede inclusive ser ponderado con un peso específico mayor por las áreas que así lo desearan .

“La afirmación de una ‘meta - criterio’ de evaluación de los Programas, sea éste ‘ la suma del desempeño de sus orientadores’ o cualquiera (Como la integración com la Graduación , medida exclusivamente por la participación docente en este nivel de enseñanza) perjudica la visión del Programa como un conjunto.

La reacción fue contra la descaracterización de la evaluación de la CAPES que, se entiende, debe permanecer fundamentalmente en una evaluación de los cursos de post-gaduación y no en una evaluación de los investigadores. El modelo de evaluación de la CAPES - como evaluación externa, realizada por pares, comparativa dentro de cada área y nivel de formación - fue confirmado y fortalecido por ese seminario.

Se declara en el documento ya citado:

“La reafirmación del principio de evaluación por los pares que, por perfectible que pueda ser, es un factor de legitimización de la propia evaluación coordinada por la CAPES y uno de los elementos que garantizan la calidad de la Post- Graduación Brasileña”.

Se reafirma :

“El entendimiento de la evaluación como un proceso dinámico, históricamente datado y que permite identificar la posición de un curso en un dado momento en el conjunto formado por los Programas de su área , a la luz de indicadores de mérito que deben tener los mismos principios para cualquier área, pero que deben también contemplar, en su interpretación y ponderación, las particularidades de las áreas específicas. Los criterios de evaluación y su ponderación por las Comisiones expresan la política científica de las distintas áreas y de los diversos niveles de formación “.

En suma ,

“Se reconoce que el actual modelo de evaluación permite combinar el componente institucional (curso), el componente individual (producción docente y discente y actuación de los docentes) y el componente “estratégico” (definición

de la identidad del curso , adecuación de las actividades y planes de acción) y se afirma que los ítems utilizados y la información disponible / posibilitan una evaluación que puede tomar en cuenta tanto los criterios generales de calidad como las especificidades de cada área”.

La aprobación del modelo de CAPES no impide al Plenario de sugerir sean acatadas varias de las innovaciones propuestas ya analizadas anteriormente, como; auto evaluación , evaluación permanente, articulación con la evaluación institucional, mayor uso del formulario “F”, valorización de las visitas, complementariedad entre los criterios cuantitativos y cualitativos, identificación del destino de los egresados; flexibilización del modelo para la evaluación de las iniciativas experimentales de post-graduación, como maestría profesional, interinstitucional y a distancia.

Resta saber si es posible la efectiva ejecución de esas evaluaciones complementarias y cómo ellas serían articuladas con el sistema vigente.

8. RETOS Y PERSPECTIVAS

Es indiscutible el consenso sobre la importancia y los méritos de la evaluación de la CAPES y los beneficios que ella representó y representa para la post-graduación brasileña. Mostramos, sin embargo, que aún son muchos los desafíos a ser vencidos . Es difícil imaginar, con los cambios que están siendo gestados en la post-graduación, un escenario parecido con el actual de aquí a 8/10 años.

¿ Qué escenario puede ser diseñado, a medio plazo, para la evaluación de la post-gaduación brasileña? La efectiva autonomía universitaria, el papel más activo de las Instituciones y de los Programas y la adopción de autoevaluación , deben establecer nuevo equilibrio entre evaluación interna y externa, acabando con la hegemonía actual de esta última.

Com la diversificación de formatos y experiencias de post-graduación, y con el cambio de la características de los niveles de formación se debe pensar menos en un modelo único de evaluación, aunque más flexível, y más en evaluaciones distintas y articuladas, o mismo en evaluaciones independientes, descentralizadas. En ese caso la discusión si el foco de evaluación debe ser el docente/ investigador o el curso ,dejará de existir pues serán características de evaluaciones diferentes. De la misma manera serán deshechas otras ambigüedad insolubles com el modelo único: ¿ evaluación formativa o sumativa? ¿Credenciamiento o apoyo? Las funciones son diferentes para evaluaciones distintas.

Los conceptos podrán adquirir su pleno poder discriminatorio sin tener que desempeñar papeles espurios , y el aspecto de comparabilidad internacional será cada vez más importante para determinadas áreas.

Manteniendo y operando el modelo de la CAPES

El propio documento aprobado en el plenario del Seminario Nacional ya mencionado, y que apoya el modelo operado por la CAPES, apunta, al final preguntas sobre las cuales se juzga necesario aún profundizar la discusión y que las resumimos aquí :

- ¿ Cómo operar con las diferencias y con la flexibilidad necesaria para contemplar áreas y sub - áreas específicas, programas interdisciplinarios o multidisciplinares, instituciones diferenciadas, cursos nuevos y consolidados y diferentes niveles de formación - resguardando el principio de calidad?

-¿ Cómo distinguir y relacionar mérito y apoyo?

-¿Cómo considerar y ejecutar la propuesta de internalización de la evaluación ?

-¿ Cómo definir criterios de calidad expresos en padrones aplicables a las diferentes áreas?

En la medida en que fuéramos capaces de responder a esas preguntas estaremos diseñando los modelos de evaluación que tendremos en los primeros años del próximo milenio.