

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA



GESTION DE CALIDAD EN LA EDUCACION
SUPERIOR EN MEXICO
UNA PROSPECTIVA FUTURA

TESIS

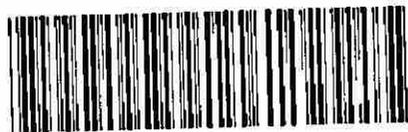
PARA OBTENER EL TITULO DE
MAESTRIA EN POLITICAS PUBLICAS

PRESENTA

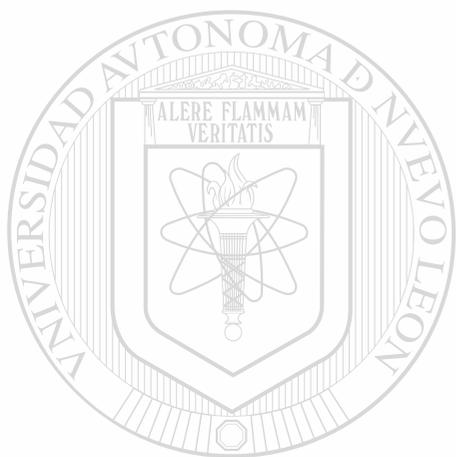
VICTOR NESTOR AGUIRRE SOTELO

UNIDAD MEDEROS

OTOÑO DE 2001



1020145428



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y ADMINISTRACION PUBLICA



**GESTION DE CALIDAD EN LA EDUCACION
SUPERIOR EN MEXICO
UNA PROSPECTIVA FUTURA**

TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRIA EN POLITICAS PUBLICAS
DIRECCION GENERAL DE BIBLIOTECAS
PRESENTA

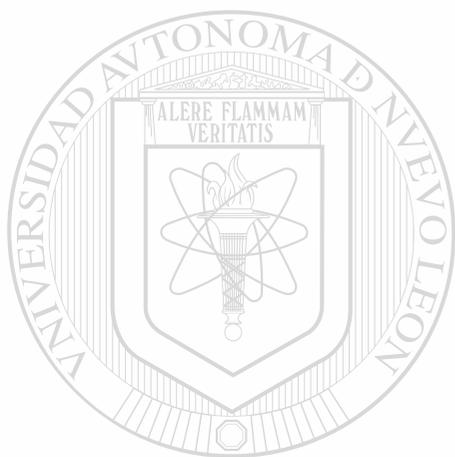
VICTOR NESTOR AGUIRRE SOTELO

UNIDAD MEDEROS

OTOÑO DE 2001

0150 - 72460

TH
77164
•A2
FOPYAP
2001
A4



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



FONDO
TESIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



**Facultad de Ciencias Políticas
y Administración Pública**

GESTIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MEXICO UNA PROSPECTIVA FUTURA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

TESIS

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES Y TECAS
**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRIA EN POLÍTICAS PUBLICAS**

PRESENTA

VICTOR NESTOR AGUIRRE SOTELO

AGRADECIMIENTOS

A mis padres:

Margarito Aguirre Soto
Josefina Sotelo Villalobos

A mis hermanos:

Miguel, Juany, Mario, Panchis, Güito, Chely, China y Arturo.

A mis amigos y compañeros de trabajo:

Vero, Xochitl, José Juan, Teresita, Citlalli, Chema, Oswaldo, Pepe,
Francisco, Trini, César y Martín.

A mi asesor:

Ing. Manuel Estrada Camargo

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

A Chelito:

Por el apoyo incondicional hacia mi persona. *Muchas gracias.*

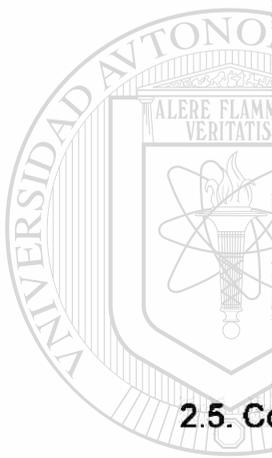
A la Lic. Patricia Chapa Alarcón

Por la gran confianza que ha depositado en mi. *No le fallaré.*

INDICE

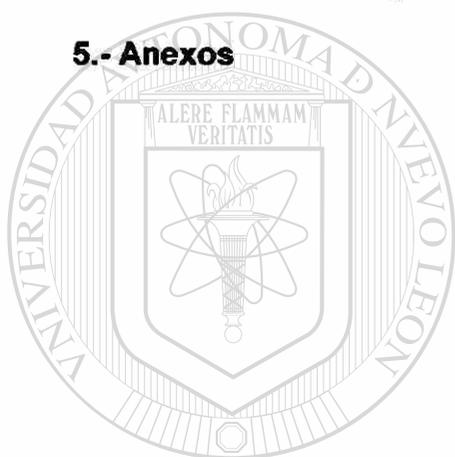
| | |
|--|-----------|
| 1. Problema de investigación | 1 |
| 1.1. Introducción | 1 |
| 1.2. Antecedentes: la visión global | 3 |
| 1.2.1. La calidad de la educación universitaria | 5 |
| 1.2.1.1. Calidad como fenómeno excepcional | 7 |
| 1.2.1.2. Calidad como perfección o coherencia | 10 |
| 1.2.1.3. Calidad como logro de un propósito | 11 |
| 1.2.1.4. Calidad como relación costo-valor | 12 |
| 1.2.1.5. Calidad como transformación | 13 |
| 1.3. La calidad en educación superior | 16 |
| 1.3.1. Los retos: la educación superior | 17 |
| 1.4. Educación superior en México: en busca de la calidad | 26 |
| 1.4.1. Algunos aspectos cualitativos de la calidad de la educación | 30 |
| 1.4.2. Programas de postgrado | 32 |
| 1.4.3. Saldos: gestión en la calidad en educación superior | 33 |
| 1.5. Justificación | 37 |
| 1.6. Objetivos | 38 |
| 1.6.1. General | 38 |
| 1.6.2. Particulares | 38 |
| 1.7. Hipótesis | 39 |
| 2. Marco teórico | 40 |
| 2.1. El desafío de la calidad: una mirada global | 41 |
| 2.2. Potencialidades del concepto "calidad" aplicado a la educación | 41 |
| 2.2.1. Características y utilidad del concepto | 43 |
| 2.2.2. Un criterio no económico para evaluar la eficiencia: una educación de calidad | 46 |
| 2.2.3. La definición de la calidad de la educación | 48 |
| 2.2.3.1. Las dimensiones y ejes que definen la calidad. | 51 |
| 2.2.3.1.1. La dimensión político-ideológica | 52 |
| 2.2.3.1.2. La dimensión técnico-pedagógica | 55 |
| 2.2.4. Utilidad de la propuesta | 69 |
| 2.2.4.1. Para mejorar la calidad de un sistema concreto | 70 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.4.2. Para evaluar la calidad de un sistema concreto | 72 |
| 2.3. La calidad de la educación superior en América latina | 75 |
| 2.3.1. Nuevas y viejas preocupaciones con la calidad | 76 |
| 2.3.2. Los factores de cambio | 85 |
| 2.3.3. El papel de los sistemas de evaluación de la calidad | 89 |
| 2.3.4. Los procedimientos de evaluación | 101 |
| 2.3.5. Las dimensiones de calidad | 105 |
| 2.3.6. Reflexiones sobre la calidad en la educación | 121 |
| 2.4. La calidad de la educación superior en México | 123 |
| 2.4.1. Qué entendemos por calidad en México | 124 |
| 2.4.2. El concepto de educación | 125 |
| 2.4.3. Educación superior en México | 127 |
| 2.4.4. Gobierno de Zedillo: programa de desarrollo educativo 1995-2000 | 133 |
| 2.4.5. Desafíos en el sector educativo universitario: saldos de los 90s | 138 |
| 2.4.6. Calidad en la educación superior | 144 |
| 2.4.7. Propuesta de un modelo de calidad para la educación superior | 148 |
| 2.4.8. Modelo | 150 |
| 2.5. Conceptualización final | 155 |
| 2.5.1. Educación | 155 |
| 2.5.2. Calidad | 156 |
| 2.5.3. Calidad de la educación | 158 |
| 3. Propuestas | 160 |
| 3.1. Políticas públicas pertinentes | 162 |
| 3.1.1. Educación e inserción en el empleo productivo | 163 |
| 3.1.2. Investigación, tecnología y universidad | 164 |
| 3.1.3. Educación para superar la pobreza y elevar la calidad de vida | 165 |
| 3.1.4. Educación para construir una democracia permanente | 166 |
| 3.1.5. Gestión de un sistema educacional eficiente y equitativo | 168 |
| 3.1.6. Financiamiento de la educación compartido por el sector público y privado | 169 |
| 3.2. Políticas educativas pertinentes | 171 |
| 3.2.1. Generar consensos con información adecuada | 172 |



| | |
|---|------------|
| 3.2.2. Incentivar buenas experiencias y responsabilidad por los resultados | 177 |
| 3.2.3. Obtener nuevos recursos y focalizar adecuadamente los existentes | 180 |
| 3.2.4. Cambiar las prácticas pedagógicas | 185 |
| 3.2.4.1. Formación inicial y capacitación en servicio de docentes | 190 |
| 3.2.4.2. Formación de académicos universitarios | 192 |
| 3.2.5. Invertir en investigación, ciencia y tecnología | 194 |
| 3.3. Contexto actual | 198 |
| 4. Referencias bibliográficas | 199 |

5.- Anexos



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

TM

Z7164

.A2

PCPYAP

2001

A4

1.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

Los países desarrollados están protagonizando un tiempo histórico, una de cuyas características fundamentales es la rapidez con la que se suceden los cambios. Ese dinamismo propio de las sociedades avanzadas concierne a lo social, a lo científico-tecnológico, a lo económico y a sus relaciones mutuas, haciendo más complejo el contexto en el que han de desenvolverse tanto las personas como las organizaciones e instituciones privadas y públicas (Fernández, 1994).

El sistema educativo de cualquier país, en su condición de subsistema social, no es una excepción y se ve afectado con cierta intensidad por la nueva situación, lo que aconseja la necesaria transgresión de ese undécimo mandamiento señalado por McClure (1988) que prescribe "Dejarás la escuela como ha estado siempre".

Sin ignorar la singularidad de la educación como tarea, ni su elevado cometido social, ni la cuota de especificidad propia de las instituciones educativas, lo cierto es que sin un cambio profundo en el seno de los mismos, en tanto que organizaciones, en su concepción de la gestión y en las prácticas correspondientes, la educación superior mexicana tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos, lograr

Se trata ahora de conocer el funcionamiento de las instituciones de Educación Superior (tanto públicas como privadas) utilizando como criterio principal la evaluación de la calidad de la docencia, de la formación de sus profesores, la investigación y el servicio rendido a la comunidad. Si bien no se sustituye la formulación de políticas sociales públicas, por una liberalización de las relaciones económicas, en particular en lo que se refiere al financiamiento, existe una clara tendencia de acercar más a las universidades hacia el sector productivo y aplicar en ellas las leyes del mercado, adaptándose mucho de las políticas (que incluye el lenguaje) que el sector privado, las empresas, utilizan en sus propios procesos de cambio.

No se trata de confundir la autonomía universitaria con la idea de que las instituciones se queden a merced de su propia capacidad de autofinanciamiento (aunque hay una presión hacia ello, lo prueban los intentos de subir colegiaturas, de reducir servicios, etc.), pero si es claro que la relación gobierno-universidad cambia. Las universidades no se encuentran ya en la situación de oponerse al gobierno, como fue tradición en ellas. Existe una mayor tolerancia de la intervención del Estados en las universidades.

Las nuevas políticas del Gobierno hacia las universidades públicas pueden describirse con los siguientes rubros sobresalientes (Porter, 1994):

- Mantener y mejorar la calidad académica.
- Reformar métodos de enseñanza.

- Reconocer y aprovechar el impacto de la nueva tecnología de la comunicación.
- Internacionalizar la Educación Superior.

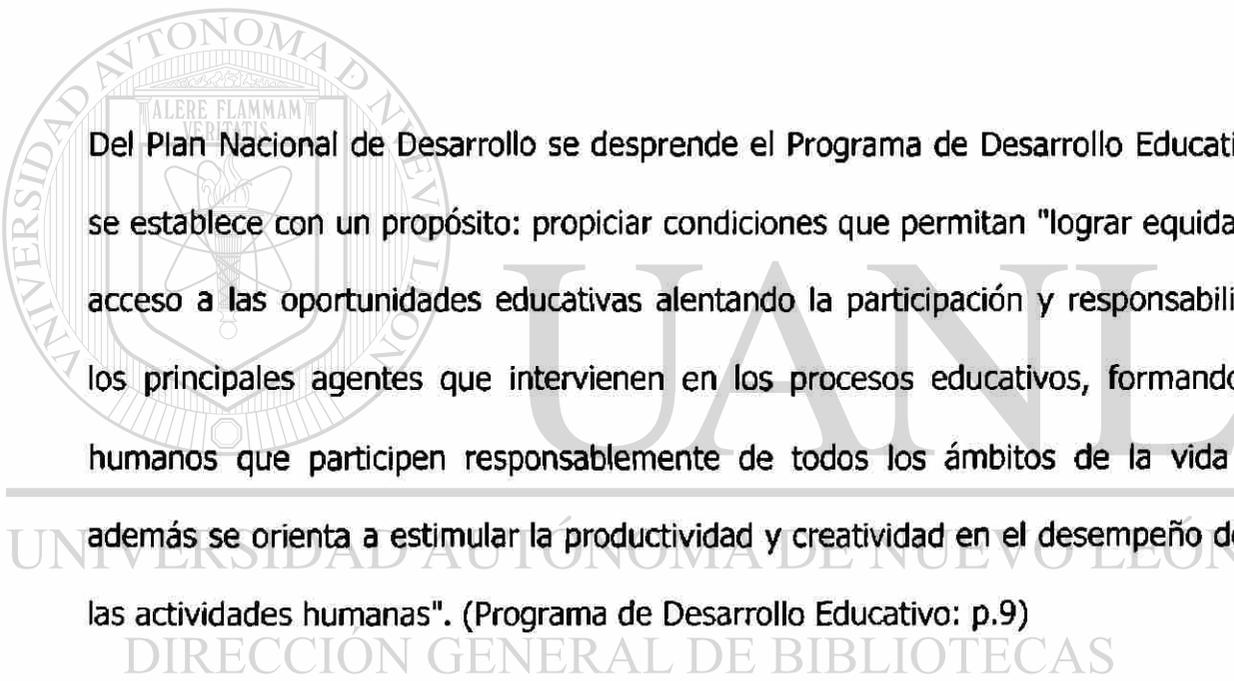
2.4.4.- GOBIERNO DE ZEDILLO: PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000

La política nacional de los últimos diez años ha dado mayor énfasis al fomento de la calidad académica. De ahí que muchos centros educativos hayan incorporado exámenes de selección para el ingreso y pongan en práctica proyectos de modernización de la infraestructura institucional y de innovación educativa, así como tareas de actualización de programas y formación del personal académico.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Pero, no ha sido suficiente lo que hasta ahora se ha destinado a elevar la calidad de la formación, actualización y profesionalización, pues persisten problemas como la dispersión de los programas de apoyo a la formación docente y la insuficiente evaluación de sus resultados. Consecuentemente no ha sido posible aprovechar, de manera más amplia y sistemática, aquellos programas que pudieran haber sido de calidad.

Ante esto la política de Modernización Educativa planteó que es necesario enfrentar innumerables retos y desafíos, cambios de actitudes y prácticas a todos los niveles, concertación y esfuerzo de voluntades. Para ayudar a lograr lo anterior se formulo el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 donde se nos señalaba que es necesario ..."Avanzar a un desarrollo social que propicie y extienda en todo el país las oportunidades de superación individual y comunitaria, bajo los principios de equidad y justicia" (Plan Nacional de Desarrollo, 1995).



Del Plan Nacional de Desarrollo se desprende el Programa de Desarrollo Educativo que se establece con un propósito: propiciar condiciones que permitan "lograr equidad en el acceso a las oportunidades educativas alentando la participación y responsabilidad de los principales agentes que intervienen en los procesos educativos, formando seres humanos que participen responsablemente de todos los ámbitos de la vida social, además se orienta a estimular la productividad y creatividad en el desempeño de todas las actividades humanas". (Programa de Desarrollo Educativo: p.9) ®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Este Programa contemplaba una serie de factores que impiden o limitan la prestación de servicios de calidad en la educación, entre los principales se encuentran: los planes y programas de estudio que se caracterizan por su rigidez académica, predominando aquellos exhaustivos, con una excesiva carga horaria y con elevados porcentajes de materias obligatorias y esquemas seriados que limitan la movilidad de los estudiantes.

Otro factor es que "la planta académica nacional representa un universo plural y diversificado que cuenta con un número reducido de profesores e investigadores altamente calificados y de prestigio reducido." "El promedio nacional de maestros de tiempo completo es de 27 por ciento. En lo que se refiere a preparación académica, el 1% cuenta con nivel medio profesional; el 56% tiene la licenciatura; el 6% se ha especializado; el 14% obtuvo el grado de maestría y el 2.5% el grado de doctorado. "Existe consenso en que la mayor formación académica de los docentes e investigadores constituye una condición fundamental para mejorar la calidad de la educación" (ibidem:p.141).

El Programa consideraba al maestro como agente esencial en la dinámica de la calidad, por lo que otorga atención especial a su condición social, cultural y material. Por lo tanto, establece prioridades en la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo. (ibidem:p.14).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Además el Programa explicitaba que no existen centros de investigación de alto nivel de estudios, y cuando los hay, falta vinculación para apoyar la docencia. En cuanto a la coordinación y organización entre las instituciones educativas se ha caracterizado por carecer de una relación adecuada. Lo mismo ocurre entre los subsistemas que agrupan modalidades educativas diferentes y en general entre los niveles educativos medio superior y superior.

A pesar de haber realizado estudios de evaluación tanto interna como externa del sistema de Educación Superior (programas de Carrera Docente y de estímulos al personal académico, la auto-evaluación institucional anual de las instituciones públicas de Educación Superior, y constituir adicionalmente el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES); los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); el Padrón de Excelencia de Postgrado de CONACYT; la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)), persiste la necesidad de fortalecer y ampliar esfuerzos de coordinación, evaluación y planeación estratégica.

Por otro lado, cerca del 50% de la demanda estudiantil se concentra en el área de Ciencias Sociales y Administrativas, especialmente en las carreras de Derecho,

Contabilidad y Administración- En contraste, las áreas de Ciencias Naturales y Exactas absorben el 2% de la demanda; la de Ciencias Agropecuarias el 3%; las de Humanidades el 3%; el área de Ingeniería y Tecnología se ha incrementado a 33% y el área de Ciencias de la Salud a 9%.

También el Programa reconoce que en la conformación de la oferta educativa del nivel superior no se ha considerado plenamente el comportamiento del mercado de trabajo profesional, ni las perspectivas reales del empleo, que deberán servir de base para orientar la demanda. (ibidem:p.142).

De la misma manera reconoce que no ha sido motivo de atención el seguimiento de egresados, haciendo evidente la falta de investigación, de proyectos y sistemas orientados a analizar el tema, para determinar la relevancia social de las carreras y los programas de formación de profesionales.

En cuanto al financiamiento, las instituciones de educación superior han intentado desarrollar esquemas alternos para allegarse de recursos, entre ellos están la prestación de servicios científicos y tecnológicos, a través de la venta de patentes, cesión de derechos por desarrollos tecnológicos, y convenios de capacitación de personal especializado, entre otros.

El gasto público Federal ha pasado del 0.30% del PIB en 1990 al 0.44% en 1994. No obstante este esfuerzo, la expansión de la capacidad nacional de investigación y desarrollo y la formación de personal calificado en la materia, no han recibido suficiente impulso por parte del sector productivo

Por último, mencionaremos que el Programa destaca que aún si se contara con las mejores condiciones técnicas y financieras, la educación superior no podría operar adecuadamente sin la convergencia de intereses de los diversos sectores de la comunidad educativa y, por tanto, sin la búsqueda de propósitos comunes. La armonía en las relaciones laborales es fundamental para crear un clima propicio que permita

elevant la calidad de los servicios, destacando que las transformaciones o innovaciones deben sustentarse en la renovaci3n del marco jur3dico para que les otorgue solidez y mejores perspectivas de continuidad en los acuerdos interinstitucionales e intersectoriales.

2.4.5.- DESAFÍOS EN EL SECTOR EDUCATIVO UNIVERSITARIO: SALDOS DE LOS 90s



El logro de una mayor competitividad es primordial para pa3ses que, como el nuestro, deben superar grandes atrasos sociales, perfeccionar sus democracias y mantener su identidad cultural.

Con el incremento de la competencia econ3mica aparecen ciertamente riesgos, pero tambi3n oportunidades hist3ricas que tienen que ser aprovechadas para generar m3s empleos e impulsar el comercio exterior.

No obstante, el gran potencial contenido en la iniciativa de liberaci3n comercial promovida por los gobiernos de M3xico, Canad3 y Estados Unidos, s3lo cristalizar3 en una ampliaci3n de la competitividad regional si los tres pa3ses logran instrumentar pol3ticas que fortalezcan su capacidad productiva. Para M3xico, esto representa un gran

desafío toda vez que sus objetivos de desarrollo implican una mejora sustancial de la calidad de vida de su población, a la vez que la actualización acelerada de su planta productiva y, la capacitación de más altos niveles de calidad de su fuerza laboral (Vivero y Castañeda, 1994).

Estas nuevas expectativas creadas por el Tratado de Libre Comercio, sugieren una nueva formación de habilidades y conocimientos en los mexicanos, para enfrentar los cambios en la competitividad personal que ello significa. Si nuestros estudiantes de hoy no son competitivos en sus labores escolares, ¿cómo esperamos que sean capaces de administrar y dirigir las empresas del futuro? (Calderón,1995: p.11).

Esta pregunta nos lleva a pensar que tenemos que valorar la importancia que tiene la capacitación y la necesidad de vincular a la universidad con la industria, lo cual es vital para difundir teorías como la calidad total, la excelencia gerencial, la técnica del momento preciso, inventario base cero, etc. para mejorar la gestión empresarial. Lo anterior tiene una correlación directa con los valores que deben involucrarse en el ámbito educativo, como son: el sentido de la responsabilidad, el hacer más con menos, la precisión, la honestidad, las buenas costumbres, la concreción, el trabajo en equipo, el respeto a los valores del grupo en que se trabaja, la lealtad y otros elementos en que se basa el éxito de la gestión de una empresa. (Inostroza,1994: p.51).

Tanto en las instituciones educativas, como en el ámbito laboral, existe una plena convicción de que no se está creando al profesionista con los perfiles competitivos demandados por los cambios en las tecnologías y en las estructuras sociales. Las estructuras mentales tanto de los docentes como de los alumnos tienen menor velocidad de cambio que los que se dan en la sociedad actual.

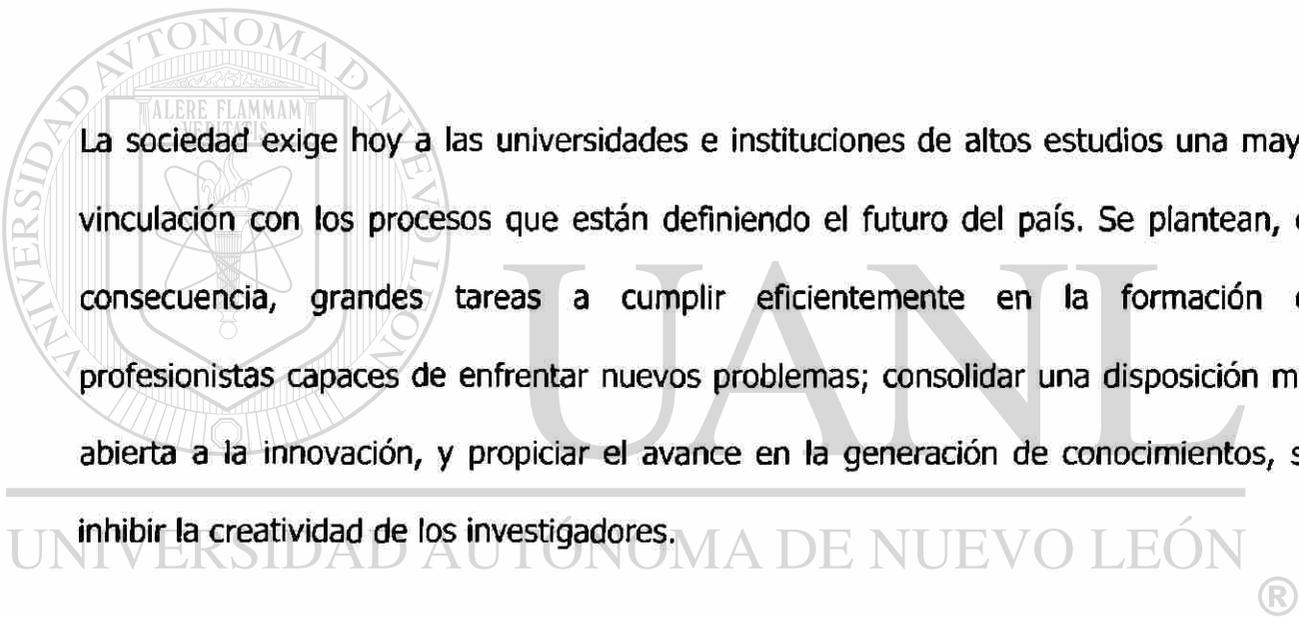
Lo anterior obliga a que todos los sistemas educativos requieran estructurar nuevos paradigmas con los perfiles que la sociedad moderna necesita para competir internacionalmente.

Algunos paradigmas a considerar en la educación, serían, entre otros (Hinostroza, 1994):

- Un modelo de directivo escolar con visión, misión y estrategias de largo plazo, metas y objetivos claros, que lo impulsen a ejercer un liderazgo profético, constructor, integrador y administrativo que invite a sus seguidores a la participación entusiasta y vigorosa en el cambio educativo.
- Un modelo de docente que inspire a la libertad mental y al uso de la inteligencia humana en plenitud, que promueva la creatividad y la innovación en el comportamiento humano. Un docente que promueva la búsqueda de nuevos valores técnicos que

faciliten la competitividad de los estudiantes y los hagan seres trascendentes de su época.

- Un modelo de estudiante que se sienta libre de expresar y manifestar sus inquietudes, que elimine el temor de pensar y practicar sus ideas. Un estudiante que sienta la actividad de estudiar como una profesión digna de vivirse con emoción y pasión, que alcance la plena socialización en la escuela como base de su desempeño en la sociedad.

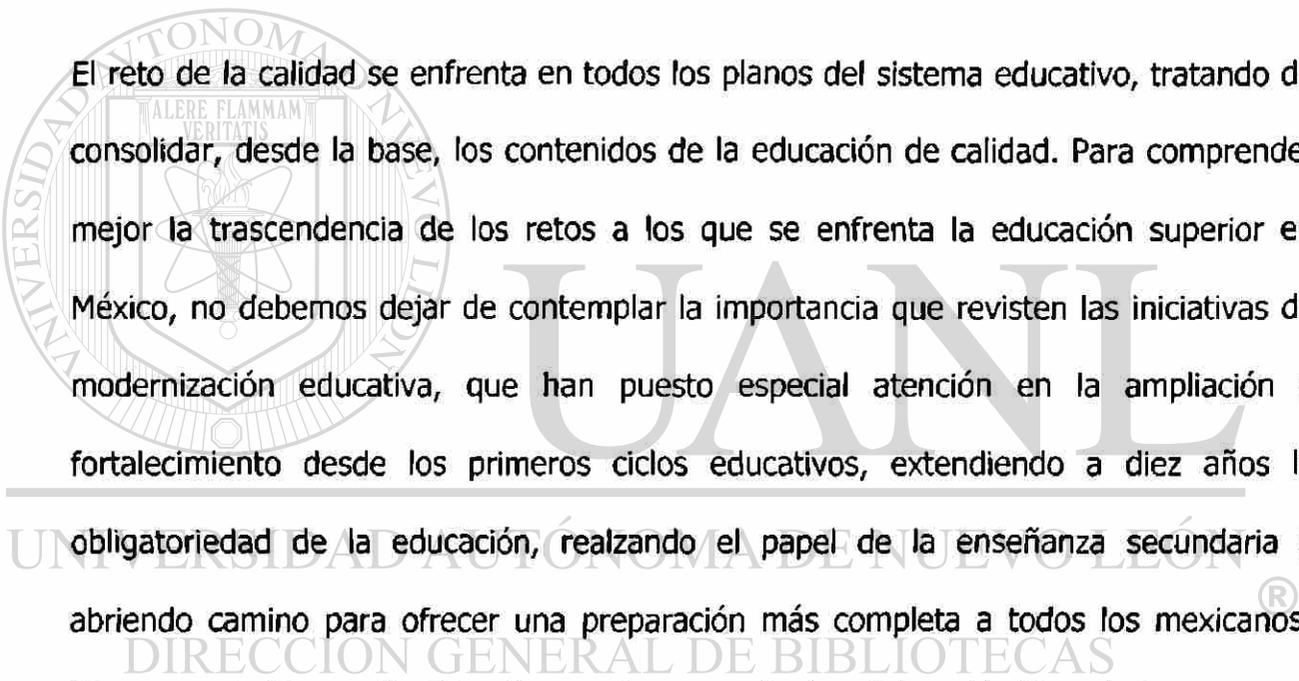


La sociedad exige hoy a las universidades e instituciones de altos estudios una mayor vinculación con los procesos que están definiendo el futuro del país. Se plantean, en consecuencia, grandes tareas a cumplir eficientemente en la formación de profesionistas capaces de enfrentar nuevos problemas; consolidar una disposición más abierta a la innovación, y propiciar el avance en la generación de conocimientos, sin inhibir la creatividad de los investigadores.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Alfonso Caso, fundador de la Secretaría de Educación Pública, decía que la vida universitaria es sólo un capítulo de la vida intelectual, pero que la vida intelectual es el capítulo esencial de la vida humana, ya que lo característico del hombre es participar en la inteligencia; y que son las condiciones para este "participar en la inteligencia" lo que debe ser la principal preocupación de todo educador (Mungaray et al, 1994).

La política de modernización educativa que actualmente orienta la acción gubernamental, parte de que el sistema educativo ha ofrecido soluciones efectivas en el plano cuantitativo; no obstante, necesita transformarse para cumplir con las exigencias de una sociedad cambiante. Esta política ha definido como el reto principal, elevar la calidad de la educación, toda vez que la revolución de conocimientos impone un mayor rigor formativo y prácticas educativas más avanzadas.



El reto de la calidad se enfrenta en todos los planos del sistema educativo, tratando de consolidar, desde la base, los contenidos de la educación de calidad. Para comprender mejor la trascendencia de los retos a los que se enfrenta la educación superior en México, no debemos dejar de contemplar la importancia que revisten las iniciativas de modernización educativa, que han puesto especial atención en la ampliación y fortalecimiento desde los primeros ciclos educativos, extendiendo a diez años la obligatoriedad de la educación, realizando el papel de la enseñanza secundaria y abriendo camino para ofrecer una preparación más completa a todos los mexicanos. (Programa de Desarrollo Educativo: en lo concerniente a Educación Superior).

Lo anterior es importante, considerando que para muchos la primaria es el ciclo terminal y el único contacto con la educación antes de ingresar al mundo del trabajo; también son ciclos con etapas terminales la educación secundaria y media superior, para acceder a un empleo y/o para ingresar a niveles más altos de formación.

En el diseño de políticas generales, que orientan en la actualidad al sector educativo, se concibe a la educación superior como el motor de la innovación y de la alta calificación de los mexicanos para las tareas del futuro. La gran responsabilidad que esto implica ha hecho indispensable asumir, con entera conciencia de las circunstancias, el reto de la transformación cualitativa de las instituciones universitarias y tecnológicas.

Esta conciencia de las circunstancias es la que se permite identificar los principales retos del sistema de educación superior que representan amplios desafíos indispensables de enfrentar (Gago, 1993), entre otros:

- El cambio demográfico,
- La necesidad de realizar una profunda e integral transformación de las instituciones universitarias para apoyar los cambios estructurales que el país requiere,

-
- La vinculación de la vida académica con la vida real de los estudiantes,
 - La actualización curricular,
 - El mejoramiento de la formación de profesores e investigadores,
 - El impulso a la participación del sector productivo en áreas estratégicas de la investigación y la docencia,
 - El desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica en la enseñanza universitaria, entre otros.

2.4.6.- CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Un problema actual en las aulas universitarias, es la concepción de lo que hemos creído que es lo correcto en la educación durante decenios; los profesores son asumidos como administradores de un conocimiento terminado, que se fragmenta en áreas de conocimiento, para dárselo a los estudiantes en pequeñas dosis, durante ciclos. Este esquema ya no funciona, porque actualmente nos enfrentamos a dos paradojas; por un lado, la existencia de una superabundancia de información en las fuentes y una extrema escasez de información relevante; y por otro, que el ser humano ha progresado en el manejo del conocimiento y que éste no es estático, que a su vez requiere de la búsqueda y el hallazgo de nuevo conocimiento.

Lo anterior nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿debemos continuar enseñando con pedazos de esa masa informativa que se produce en el mundo, para que el estudiante la repita de memoria durante un tiempo determinado, por lo menos hasta que acredite la materia? o ¿debemos equiparlo y adiestrarlo con herramientas que lo faculten para navegar en esa masa de información y para ser capaz de crear nuevo conocimiento?.

El actual desarrollo de la tecnología en la informática obliga a la sociedad a elaborar más instrumentos, lo que a su vez requiere de la elaboración de habilidades nuevas y

distintas, que conformen a un individuo capacitado para responder a las exigencias del presente y del futuro inmediato.

El requerimiento de mayores conocimientos de los individuos, debido a que las economías y las formas de producción en el mundo se están transformando; donde la producción masiva, de alto volumen abre paso a la producción de alto valor, que se acerca más a las necesidades específicas y se aleja de la media de las necesidades colectivas; va a obligarnos a contemplar en la educación el desarrollo de habilidades mentales, que no se logran con los materiales convencionales y con el currículum tradicional del sistema educativo contemporáneo. No estamos preparando a los estudiantes para enfrentar los retos del fin de siglo y principios de milenio.

Ahora bien, en la educación debe contemplarse el manejo de las nuevas tecnologías, considerando la capacitación y el despliegue de las habilidades del individuo dirigidas a la producción de conocimientos y a la toma de decisiones informadas, de mayor calidad, aprovechando las ventajas naturales con las que el hombre viene equipado genéticamente: con una visión pictórica, con sonido estereofónico y un manejo tridimensional de la realidad; esto es, acercar las formas y los medios de comunicación con las habilidades y las capacidades innatas arriba mencionadas. (Escorcia, 1993).

Los sistemas modernos de enseñanza deben incluir la reflexión y la creación de pensamiento, alejándose de la búsqueda de operatividad, de funcionalismo, de

pragmatismo, de la frialdad y del alejamiento de la conversación. Las personas deben aprender, mientras más pronto mejor, a ordenar las tecnologías que hay en su medio y ponerlas a su servicio, para la satisfacción de sus necesidades y para su supervivencia.

De igual manera, debemos adiestrar a los individuos para que utilicen las computadoras como herramientas para despertar y desarrollar facultades críticas. Esta sí es una diferencia filosófica profunda con los sistemas de aprendizaje tradicionales, ya que el buen o mal uso de las tecnologías depende en todo caso de la moral, de la conducta de los hombres (ibidem:p.33).

No podemos limitarnos a considerar las computadoras como menús de opciones y/o máquinas de interacción, sino como lo que son en realidad, instrumentos de exploración. Es esta la gran virtud que debe tomar en cuenta la educación actual. No es entonces la elección de menús lo fundamental, sino las posibilidades de búsqueda y hallazgo que significa dicha tecnología, y es en este aspecto en donde encuentra su valor la representación gráfica: síntesis de información (ibidem:p.34).

Lo anterior nos lleva a plantearnos una pregunta fundamental: ¿Cómo aprende el hombre y de qué recursos hecha mano para hacer más eficiente su conocimiento y experiencia? Luis Guillermo Valverde, especialista del CLIE de la IBM, en el área de investigación pedagógica, trata de responder a esta interrogante (1993).

El menciona que en la actualidad las teorías que han resurgido son las que se desprenden del constructivismo, las cuales fundamentan que el aprendizaje no es una copia exacta de la realidad, sino una construcción interna que el individuo realiza de acuerdo a sus experiencias y a su sensibilidad. Este es un paradigma que se rompe con las bases de la educación tradicional: estudiantes receptores versus docente que recita lo que sus alumnos deben aprender (Valverde, 1993).

El constructivismo considera al aprendizaje como proceso de construcción individual, significativo, a largo plazo. Mientras que, en el modelo tradicional hay antes que nada un ejercicio de memoria, mecánico, de la información; mismo que a largo plazo se olvida. Es así que, de adultos, nadie recuerda aspectos elementales de matemáticas, álgebra, geometría, etc. No obstante, desarrollamos de manera espontánea el lenguaje, elaboramos de manera independiente esa lógica gramatical con la que construimos los pensamientos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Lo anterior demuestra que es necesario otorgarle al individuo un entorno que le permita interactuar, impulsar su iniciativa propia hacia el aprendizaje y que construya él mismo su conocimiento, mediante la transformación del objeto de estudio (ibidem:p.80).

La idea es que el estudiante se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje en un medio hecho para la exploración, mientras que el docente se convierte en un facilitador, en un entrenador o guía en el campo de la creación y del conocimiento.

2.4.7.- PROPUESTA DE UN MODELO DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para que un país logre transformarse, es importante que revolucione su educación, ya que de no ser así, cualquier cambio realizado será irrelevante, por su transitoriedad y superficialidad. Nuestro país requiere, hoy más que nunca, profesionistas con un alto nivel educativo, con una formación adecuada a las actuales necesidades y a las exigencias, cada vez mayores, y de tener una perspectiva internacional.

La educación de calidad es una exigencia de nuestros tiempos, puesto que la producción de conocimientos es tan importante como la producción de bienes y otros servicios; y ésta es deseable para cualesquiera de sus niveles y modalidades, pues ella tiene entre sus objetivos la formación de cuadros profesionales para satisfacer las necesidades sociales en el más amplio sentido del término.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La calidad de la educación superior está representada por la medida en que las instituciones que la imparten cumplan con las funciones que les han sido encomendadas. Estas funciones son principalmente de naturaleza académica, ocupacional, distributiva, política y cultural, lo que en términos operacionales, según Carlos Muñoz Izquierdo (1992), significa que las instituciones de educación superior deben satisfacer los siguientes criterios:

- El de relevancia, que se refiere al grado en que los objetivos de la educación responden efectivamente a las necesidades, aspiraciones, intereses y posibilidades de cada uno de los sectores a los cuales se dirige.
- El de equidad en la distribución de oportunidades educativas, que no se refiere solamente al acceso a la educación superior, sino también a las probabilidades de concluir con éxito los estudios iniciados.
- El de eficacia o efectividad de la educación superior, que se refiere a la medida en que los objetivos propuestos se alcanzaron realmente.
- El de eficiencia de la educación superior, el cual, como en otros casos, se refiere a la relación que se obtiene entre los resultados de la educación y los recursos dedicados a ésta.

— La calidad total en la educación superior, ubicada ésta en su aspecto público, plural y democrático, debe ser entendida como una tecnología, porque exige la utilización del conocimiento científico para especificar las normas de hacer las cosas de una manera reproducible, además de considerarse como una tecnología intelectual porque es la sustitución de juicios intuitivos por algoritmos (normas para la solución de problemas). Lo característico de la tecnología intelectual es el esfuerzo por definir una acción racional e identificar los medios para llevarla a cabo" (Uvalle, 1994).

2.4.8.- MODELO

No obstante, se puede resaltar que "Ninguna experiencia de calidad total puede tener éxito sin gestión participativa. De igual modo, los grandes principios de gestión participativa son parte integrante del enfoque de "calidad total". Estos principios pueden enumerarse en seis puntos: 1) Se reconoce al conjunto del personal la iniciativa y la creatividad; 2) la responsabilidad se comparte a todos los niveles; 3) los objetivos son comprendidos y compartidos por todos; 4) una información permanente funciona de abajo arriba y de arriba a abajo, gracias a los grupos de trabajo interconectados; 5) los contactos humanos se basan en la cooperación y 6) la ganancia obtenida beneficia a todos" (Bell, 1971).

Lo que a continuación se presenta la propuesta de un modelo de docencia desarrollado por el Ing. Jorge Calderón Ramírez (1995) y que se impulsa desde hace 6 años en el Estado de Michoacán, en los Colegios Científicos y Tecnológicos; esta propuesta parte de la preocupación de que el perfil de actuación de un ciudadano educado en este fin de siglo debe estar caracterizado por lo siguiente:

- Resolvedor de problemas
- Tomador de decisiones
- Manejo hábil de las múltiples inteligencias
- Comunicador espontáneo y profundo

- Inclinación al trabajo en equipo
- Facilidad para aprender a aprender
- Enfocado al humanismo
- Con criterios holísticos en su forma de vida
- Conectado a la red de información internacional
- Miembro de una sociedad mundial de pensadores
- Y una serie de características afines con una personalidad inclinada al cambio constante como forma de vida.

En este contexto, para que para el docente logre lo anterior debe de transformarse en un facilitador y es necesario, que tenga las siguientes características (Calderón, 1995):

-
- Tener vocación docente,
 - Mantener en desarrollo permanente un proceso afectivo hacia la actividad magisterial,
 - Dominar la materia que imparte,
 - Demostrar con el ejemplo su vocación de aprender a aprender,
 - Ser respetuoso con sus alumnos,
 - Estar en un proceso de mejora continua y hacerlo evidente,

- Promover la lectura de temas afines a la materia impartida,
- Contextualizar su materia y ejemplificar su uso en la vida cotidiana,
- Impartir conferencias sobre un tema de su interés y dominio dentro y fuera del plantel varias veces al año,
- Escribir ensayos sobre tópicos de su materia y distribuirlos entre colegas y alumnos,
- Poseer una disciplina personal y profesional digna de ser imitada,
- Ser honesto personal y profesionalmente, etc.

Solamente teniendo estas características un docente podrá convertirse en un facilitador y hacer que el estudiante se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje como lo sugieren las teorías constructivistas tan de moda en los últimos años en nuestro país y de las cuales ya hemos señalado algunas características en el presente trabajo.

Para educar, logrando fomentar los anteriores aspectos, el Ing Calderón (1995) presenta un modelo que contiene tres áreas principales, donde el eje central es el docente:

1. *Círculo personal.* Caracterizado por la necesidad de transferir al docente la seguridad en su actuación como facilitador y formador de nuevos valores. Esta

seguridad la adquiere a través de buscar dentro de sí mismo, un equilibrio emocional, producto de su gusto por la actividad docente y por el desafío que se le presenta al tener la oportunidad de colaborar en la consolidación de un carácter con actitud positiva hacia una vida diferente . La tensión creativa que le impulsa a aprender a vivir con más relevancia, le confiere un positivismo en sus actitudes de maestro y guía, positivismo que lo hace líder para inspirar al cambio a todos sus alumnos. Este enriquecimiento personal lo adquiere mediante una serie de reuniones donde se refuerzan los valores personales y profesionales propiciando una confrontación de los mismos con colegas del mismo plantel o miembros universitarios de otros planteles. La currícula de formación docente para complementar y enriquecer al individuo personalmente debe estar definida en cada plantel y derivarse de un diagnóstico elaborado al inicio de cada ciclo escolar o al inicio de una implantación de carrera.

2. *Círculo tecnológico.* Este círculo se integra por tres facetas imprescindibles en la vida del docente: a) dominio de su materia, b) interactividad con centros de investigación, centros productivos y grupos de especialistas de su ramo, donde confronte permanentemente sus conocimientos técnicos y esté en posibilidades de contextualizar en su aula los temas impartidos, c) propiciar que el maestro participe en acciones de planificación estratégica y táctica y observe los resultados de su acción planificadora. Para ello se deben facilitar los medios para que el docente aprenda técnicas de visualización y simule dentro de su aula planes heurísticos, para fomentar en los alumnos la búsqueda y dominio de la tecnología de su preferencia. Cuando el docente está en actitud y aptitud de estar al día en su materia los alumnos le seguirán con ahínco e interés creciente.

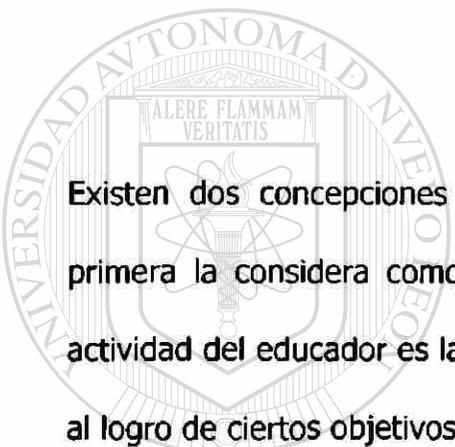
3. *Círculo sociocultural.* Este tercer componente básico del modelo comprende la vital necesidad de que el maestro desarrolle apertura en sus diálogos con los alumnos, fomente la autocrítica en su materia, como un ejemplo de conducta en la vida profesional de los futuros egresados y practique la democracia como un valor, dentro del aula fomentando en los alumnos la ejecución de actos donde se amerite toma de decisiones en consenso, donde el respeto a la opinión sea resaltante y delineador de una actitud permanente en la vida social del alumno, en la escuela y en la vida profesional en su turno. Formar y actualizar a un docente en comunicación eficaz, a través de propiciar su participación en programas, talleres y cursos que ayuden a que el maestro entienda y se involucre en la transformación de nuestras estructuras técnicas y sociales, que a su vez coadyuven a transformar la mentalidad de todos y cada uno de los habitantes de nuestro país.

La conjunción de estas actividades, convergentes en los docentes y dirigidas a los alumnos, provocarán en sus conductas escolares y extraescolares, una actitud más creativa, más innovadora para consolidar los cambios y dirigirnos a una mayor competitividad en nuestro país y en el mundo. Quizá ahora la pregunta sea si este tipo de modelos tiene posibilidades de prosperar en las condiciones, culturales, técnicas, políticas, económicas, etc. del país. Pero para esto todavía no hay respuesta.

2.5.- CONCEPTUALIZACION FINAL

Finalmente y en base a expuesto en este apartado y tomando en cuenta los lineamientos expuestos por la OEI (1999), en esta investigación se entenderán como educación, calidad y educación de la calidad lo siguiente:

2.5.1.- EDUCACIÓN



Existen dos concepciones antagónicas acerca de la educación (Sanjuán, 1974). La primera la considera como un proceso de enriquecimiento del educando. En ésta la actividad del educador es la de conducir al estudiante de manera sistemática y planeada al logro de ciertos objetivos. El papel del educando es pasivo.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

La segunda concepción estima a la educación como una actividad en la que el educador estimula al educando para que este alcance su propio desarrollo. Aquí el educador observa al educando como una persona que se forma a sí misma, y donde la responsabilidad personal y la originalidad son características claves del proceso. El papel del estudiante es activo.

No obstante esta aparente dificultad en definir el concepto, podemos observar que ambos enfoques coinciden en que la educación es un proceso que tiene una cierta intencionalidad, y ésta es la del mejoramiento. Así, se puede decir que **la educación es el proceso dirigido al perfeccionamiento del ser humano como tal, y a la forma en que puede contribuir activamente en la sociedad.**

2.5.2.- CALIDAD

Aunque como se escribió son comunes las expresiones que utilizan la palabra calidad como adjetivo (por ejemplo, esta tela es de calidad), también existen las que la utilizan para indicar el grado en que este constructo está presente (por ejemplo, esta tela es de mejor calidad que aquella). Sin embargo, el empleo de la palabra «calidad» como equivalente de «excelente» o «de clase inmejorable» presenta el problema de la dificultad en establecer diferentes niveles de esa calidad. Así, por ejemplo, no es posible decir que un vino es de mediana calidad porque estaríamos diciendo que es de mediana excelencia, o, peor aún, cuando decimos que el vino es de mala calidad. Parece que esta aproximación al concepto adolece del problema del todo o nada. Bajo tal enfoque y llevado a un extremo, la valoración de la calidad no se determina por sus características sino que viene a ser un fenómeno que es evidente.

En un nivel diferente de conceptualización, Juran la define como «adaptada para usar» y «libre de defectos». De acuerdo con una síntesis de varios autores, Reyes (1998) concluye que calidad es «un principio de acción hacia la congruencia entre una oferta y una demanda percibida». Sin embargo, él la define en términos de un conjunto de elementos de un producto o servicio que está dirigido a la satisfacción de necesidades. Un punto de vista complementario sobre la calidad expresado por Reyes (op. cit), aunque no se comparte del todo, es el que manifiesta que es el «impulso interior» que cada individuo decide emplear en su perfeccionamiento, lo que invade lo que es, hace y tiene y que no puede alterarse por ninguna técnica.

Así, mientras algunos autores abordan el concepto haciendo énfasis en el logro de objetivos, otros lo tratan desde una perspectiva más empresarial: satisfacción del cliente basada en los usuarios, en el valor, en la manufactura, etc. Otros emplean la palabra

calidad como adjetivo, la identifican con ausencia de defectos o como útil para ciertos propósitos. Cabe hacer notar que, de manera implícita, muchas de estas definiciones incluyen la idea de evaluación y contienen un juicio valorativo de «bueno» o «malo». Si decimos, por ejemplo, que «la educación en esta institución es de calidad», la palabra calidad es ambigua e involucra una serie de valores y marcos de referencia particulares. Así, calidad significa cosas diferentes para distintas personas. Para el propósito de este trabajo nos referiremos a la calidad como el rasgo o característica, o conjunto de ellos, que singularizan y hacen peculiar a un objeto o a un servicio. No obstante esta aparente definición estática, la calidad implica una búsqueda constante de mejoramiento sobre

las características del objeto, tanto sobre aquellos inherentes al mismo como su color, su forma, su textura, etc., como sobre aquellos relacionados con su funcionamiento y propósito. Este compromiso con la búsqueda de excelencia lo establece, sin embargo, el mismo propósito del objeto o servicio.

2.5.3.- CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Considerando las definiciones mencionadas en el apartado, la calidad de la educación desde un enfoque sistémico la podemos expresar como las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguirse. Como se señaló antes, la calidad de la educación implica un proceso sistemático y continuo de mejora sobre todos y cada uno de sus elementos. Este compromiso con el mejoramiento viene dado por el propósito de la educación.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En este punto debemos distinguir entre las características que son propósito de la educación y lo que son los productos últimos; los resultados, que son propósitos intermedios o secundarios; aquellos que son característicos del proceso y elementos de apoyo; y los insumos, que se refieren a los recursos disponibles. Como ejemplo de productos educativos podemos citar a los egresados de una institución educativa que se encuentran desempeñando alguna función dentro del área de su formación. Por otro lado, un ejemplo de resultado educativo será el número de egresados que una

institución gradúa en el año, su aprovechamiento y actitudes de acuerdo con alguna prueba. Por su parte, las características del proceso son primarias y secundarias. Las primarias son aquellas que participan directamente en el proceso de la educación. Ejemplos de ello son el profesor que enseña frente a su grupo, el uso de la biblioteca y los servicios que presta, los programas educativos en operación, etc. Por lo demás, los procesos secundarios o indirectos son aquellos que apoyan la organización y administración de los primarios. Ejemplos de tales procesos son la administración de una institución educativa y los sistemas de registro e informáticos que emplea. Por último, los insumos se refieren a los recursos tanto materiales como humanos que se encuentran al alcance. Ejemplos de esto son los equipos y materiales disponibles, las actitudes de estudiantes y profesores, las características de formación docente del profesorado, etc. La diferencia, por ejemplo, entre los programas educativos como parte del proceso o como insumo, es que en la primera los programas se encuentran en marcha y son parte activa de la operación de la institución como sistema, mientras que como insumo los programas son solamente propuestas de intervención.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La calidad de la educación está histórica y culturalmente especificada, y se construye en cada espacio. Esto es, los elementos que en cierto momento y en determinado contexto se definen como importantes, no son necesariamente los mismos para otro momento o lugar. Por lo tanto, a lo más que podremos aspirar es a proponer un abordaje amplio que permita, en los momentos y lugares pertinentes, identificar los elementos de la calidad que se consideren importantes.

mejores estándares de calidad para todos y contribuir sustancialmente al progreso personal, social y económico del país (López, 1996).

La adaptación de cualquier institución a un entorno cambiante no constituye un proceso espontáneo o automático (Reynolds et al, 1997). Para conducir con éxito la operación se hace imprescindible mirar hacia adelante, reflexionar sobre el futuro a fin de poder anticipar una imagen coherente de la institución que le aporte una cierta seguridad, un cierto grado de estabilidad institucional perfectamente compatible con los procesos de cambio.

En la presente investigación se analizará las perspectivas de la educación superior en México y su búsqueda de una gestión de calidad total. En primer lugar, se contextualiza el problema de la gestión de calidad de la educación superior a nivel global. Posteriormente, se revisará la situación en el ámbito nacional. Y finalmente, se describirá en forma sintética un conjunto de políticas educativas que puedan permitir articular dicho movimiento y dotarlo de contenido práctico en el nacional.

1.2.- ANTECEDENTES: LA VISIÓN GLOBAL

La referencia a la calidad se utiliza indiscriminadamente para justificar cualquier decisión: reformas e innovaciones universitarias, proyectos de investigación, conferencias y congresos científicos y profesionales. Todas estas actividades y otras muchas se colocan bajo el gran paraguas de la calidad, porque obviamente nadie puede objetar la calidad como objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción (Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, 1994). Todos desean una Educación Universitaria de calidad, nadie quiere una Universidad mediocre. La búsqueda de la excelencia, grado máximo de la calidad, es un argumento inatacable. Sin embargo, se torna en problema cuando intentamos precisar en qué consiste la calidad en la educación universitaria, puesto que el concepto en general se presenta ambiguo y equívoco (Toranzos, 1998).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

El énfasis actual en la calidad, característico en el ámbito general de la educación, se manifiesta de forma inequívoca en el sector universitario donde se proyectan, además, las tendencias que apuntan al control de las empresas económicas (Tiana, 1994). En efecto, durante la última década, la preocupación por la situación y evaluación de la calidad de la educación universitaria, constituye un rasgo esencial de la educación superior en los países más desarrollados (O.E.I, 1999). En Europa, la evaluación del profesorado universitario (calidad de la docencia y productividad científica) es una práctica generalizada; y la tendencia a converger con las corrientes europeas y

americanas en su preocupación por la calidad de la educación universitaria se refleja nítidamente en América Latina, en la multiplicación de congresos y reuniones nacionales e internacionales sobre el tema.

Se está en un mundo vertiginosamente cambiante y los dinamismos tienen enormes impactos sobre la misión de las universidades públicas (Schmelkes, 2000). La corriente de cambio, para enfrentar los retos del Siglo XXI, ha chocado con el muro de la autonomía; las universidades no son instituciones que usualmente reaccionen con rapidez a cambios en su medio, sobre todo si recibe presiones externas (gobierno u organismos internacionales). Inducir al consenso entre los diferentes actores parece ser el mecanismo que generará el cambio, por lo tanto, se hace necesaria una comprensión clara del ámbito de la calidad de la educación universitaria. Pasar de un (Rodríguez, 1999):

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Paradigma tradicional: mejorar la calidad de la educación para satisfacer la demanda de mercado

Nueva visión: mejorar la calidad de la educación para crear nueva oferta de mercado (innovación, ciencia y tecnología)

1.2.1- LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El movimiento actual en pro de la elevación de los niveles de calidad de la Educación superior propone, en primer lugar, un esfuerzo clarificador del concepto de calidad y sus implicaciones. La primera aproximación específica a la calidad educativa, además de la permanente y tradicional referencia a una "buena educación", a un "buen plan de estudios" o a una "buena Universidad", corresponde históricamente al periodo de euforia planificadora y desarrollista, centrado en la década de los años sesenta y el concepto es utilizado sin claras connotaciones teóricas (Garduño, 1999).

La calidad se atribuye a la acción de los factores cualitativos, es decir, aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente, o presentan serias dificultades a la cuantificación. Estos elementos están relacionados fundamentalmente con los procesos que determinan la llamada Eficacia Interna del Sistema o Calidad de la Educación (Beeby, 1994).

Recientemente, y en relación con este tema, la calidad como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación universitaria aparece como reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficacia y productividad, y se vincula con las características, consideradas cualitativas, de los procesos y productos de la Universidad (Gaude, 1996). Sin embargo, actualmente la educación superior no sólo

preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, investigadores y rectores universitarios) y, a los gobiernos y sus agencias, sino también a los empresarios y empleadores que consideran a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico. Por esto, se ponen de manifiesto nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo-efectividad y costo-beneficio.

A pesar de la gran masa de literatura sobre calidad de la educación en la perspectiva de la gestión (control de calidad, auditoría, valoración, políticas y asignación de fondos, públicos, entre otros.), el concepto de calidad ha quedado en la penumbra. Partiendo de esto, Prigogine y Stengers (1993), analizan cinco diferentes concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior, las mismas que se describen sucintamente a continuación y más profundamente en el marco teórico. Tales como:

- fenómeno excepcional.
- logro de un propósito.
- perfección o coherencia.
- relación valor - costo.
- transformación (cambio cualitativo).

1.2.1.1.- CALIDAD COMO FENÓMENO EXCEPCIONAL

Esta concepción acepta como axiomático que la calidad es algo especial. Y se pueden distinguir tres variantes de esta noción: la idea tradicional, la calidad como excelencia y la satisfacción de un conjunto de requisitos (López, 1994).

La noción tradicional de calidad implica distinción, clase, exclusividad, elitismo y, en gran medida, un aspecto inaccesible para la mayoría. La calidad, según esta concepción, no puede ser juzgada ni medida, y es contrastada con un conjunto de criterios. No se intenta definir la calidad así concebida, simplemente se reconoce cuando existe (López, 1995).

La calidad como excelencia implica la superación de altos estándares, está muy vinculada con la concepción tradicional, pero se identifican los componentes de la excelencia. Ésta radica en los insumos y los productos o resultados. Una Universidad que atrae a los mejores estudiantes, los mejores profesores, los mejores recursos físicos y tecnológicos, por su propia naturaleza, es de calidad, es excelente y producirá graduados de alta calidad (Velásquez, 1992). El énfasis de esta concepción en los "niveles" de entrada y salida constituye una medida absoluta de la calidad y la noción de "centros de excelencia" se apoya en esta concepción.

Aguilar (2000) señala que la excelencia, en este sentido, a menudo es juzgada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos. Ambos elementos se refuerzan, puesto que un alto nivel de recursos respalda la buena reputación institucional, y a la vez que ésta atrae nuevos bienes. Por consiguiente, la excelencia abarca tanto los elementos de entrada al sistema como los de salida y puede ser definida como "hacer bien las cosas adecuadas" donde el nivel de la salida es función del nivel de la entrada. De modo que, cuando se habla de "centros de excelencia" se está utilizando esta noción de calidad excepcional.

La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos se identifica, generalmente, con la de los productos que superan el "control de calidad". Los contrastes se basan en criterios alcanzables destinados a "rechazar" los productos defectuosos, es el resultado del "control científico de calidad", pues supone la conformación de acuerdo con unos estándares, la cual implica que la calidad mejora conforme se elevan los estándares (Aguilar, 2000).

Esta forma de concebir calidad presupone que los estándares son objetivos y estáticos; no obstante, éstos son acordados y sujetos a nuevas negociaciones, a la luz de cambios en las circunstancias. También implica que existen cualidades comunes susceptibles de ser medidas y evaluar el grado de desempeño (OIT, 1996). Sin embargo, desde los años 80 los estándares se están viendo como un punto de preocupación en diversos

países, por cuanto parecen opacar la creatividad e innovación institucional tan importantes en un mercado interinstitucional altamente competitivo.

Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior, pues dan a las instituciones una oportunidad de aspirar a tener calidad en la medida que distintos conjuntos de estándares sean formulados para distintos tipos de instituciones (Crara, 1997).

Sin embargo, la introducción de estándares relativos versus absolutos para juzgar las instituciones provoca inquietud en relación con grados de comparación, además de que muchas veces no se sabe mucho respecto de los criterios utilizados para formular dichos estándares. De manera que podría no estarse de acuerdo respecto de la calidad de un producto, aun cuando esté conforme con ciertos estándares (Costa, 1994). Es posible que esto se deba al hecho de que calidad, según estándares relativos, parece subestimar la noción de que ésta implica un aspecto por encima de lo común y el cumplimiento de estándares podría ser visto como común u ordinario y en ningún caso excepcional.

1.2.1.2.-CALIDAD COMO PERFECCIÓN O COHERENCIA

Esta segunda aproximación considera el concepto de calidad en términos de coherencia o consistencia se fundamenta en dos premisas: una implica cero defectos y la otra, hacer las cosas bien la primera vez.

En calidad igual a cero defectos, la excelencia se define en términos de conformación con una particular especificación. Ésta no es un estándar ni es evaluada contra ningún estándar (Carr, 1997). El producto o servicio es juzgado por su conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible, pues perfección consiste en asegurar que todo esté correcto, carente de errores; aún más, este enfoque exige que dicha perfección sea entregada de manera consistente.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

El concepto de excelencia involucrado en este enfoque también implica una filosofía de prevención, en vez de inspección. El énfasis está en asegurarse de que en cada etapa del proceso productivo no ocurran faltas, aun más que en esperar la inspección del producto final para identificar defectos. El enfoque "cero defectos" está, en opinión de Rodríguez (1994), intrínsecamente ligado con la noción de "cultura de calidad", la cual se da en la organización donde la responsabilidad recae sobre todo y no solamente en los controladores de calidad (Lepe, 2000). El hacer las cosas bien la primera vez implica que, en cada etapa del proceso, las personas involucradas se aseguran de que el

producto va saliendo y entrando libre de defectos. No hay chequeo de productos terminados, por el contrario, el énfasis está en asegurarse de que todo se hace bien desde el inicio y que la calidad es responsabilidad de todos. De cierta manera puede hablarse, de una democratización de la calidad.

1.2.1.3.- CALIDAD COMO LOGRO DE UN PROPÓSITO

Este enfoque va más allá de los procesos y los productos o servicios. La calidad tiene sentido en relación con el propósito del producto o servicio, lo cual implica una definición funcional. De modo que existe calidad en la medida en que un producto o un servicio se ajustan a las exigencias del cliente, es decir la dimensión más importante de la calidad es la funcionalidad. Por lo tanto un producto "perfecto" es totalmente inútil si no sirve para satisfacer la necesidad para la que fue creado.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En el contexto de la educación superior, el concepto de calidad, según los requerimientos del cliente, provoca varias interrogantes. Primero, ¿Quién es el cliente de la educación superior?; ¿Son clientes los estudiantes o las agencias que aportan recursos; los empleadores o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Qué son los estudiantes?, ¿Son clientes, productos o ambos? O quizás se debería hablar de los estudiantes como "consumidores" de la educación, pues son ellos quienes ingresan al sistema, "sufren" el proceso y emergen "educados".

1.2.1.4- CALIDAD COMO RELACIÓN COSTO-VALOR

Ésta posición es mantenida por algunos gobiernos, cuando exigen a las universidades que justifiquen los costos (inversiones y de operación). La idea de eficiencia económica está en la base de esta noción, pues incluye como eje central el mecanismo de "accountability" (rendición de cuentas) al público contribuyente de los sistemas públicos (Romero, 1998).

La efectividad, desde esta perspectiva, es considerada en términos de mecanismos de control (auditorías de calidad), resultados cuantificables (indicadores de desempeño) y evaluaciones de la enseñanza y de la investigación. La idea no es utilizar los recursos para mejorar una calidad mediocre, sino que retirar los recursos del desempeño mediocre y estimular la búsqueda de lo mejor.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El individualismo económico, bajo la forma de fuerzas de mercado y la competencia, apuntalan este enfoque, puesto que en una situación de competitividad la misión de las instituciones determinadas por el "nicho" en el mercado conduce, inevitablemente, a la noción de "valor por dinero" (Yáñez, 2000). Aquellos que creen en esta idea esperan enrolar a más gente en educación superior con una mínima inversión disminuyendo así el costo - efectividad y aumentando la competencia por recursos y buenos estudiantes.

1.2.1.5.- CALIDAD COMO TRANSFORMACIÓN

Esta noción se basa en el "cambio cualitativo", cuestiona la idea de calidad centrada en el producto, pues considera que la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del consumidor (estudiante) y, por otro, en posibilitarle para influir en su propia transformación. En el primer caso, el "valor agregado" es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes. En el segundo, supone una implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan su transformación que, a la vez, proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades para participar en la vida profesional (Yáñez, 2000).

Esta idea de calidad como transformación cuestiona la relevancia del enfoque de calidad centrado en el producto a la educación superior (Allen, 1986), dado que la educación no es un servicio para un cliente, sino que un proceso continuo de transformación del participante, sea estudiante o investigador. Por ende esto lleva a dos conceptos de calidad transformacional en educación: el enriquecimiento del consumidor y el reforzamiento del consumidor.

Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y presumiblemente lo enriquece. Esta noción de "valor agregado" otorga un sentido

sumativo a este enriquecimiento (Diamont, 1995), pues el "valor agregado" es una medida de cualidad en tanto la experiencia educacional enriquezca el conocimiento, las habilidades y destrezas de los estudiantes (Seibold, 2000). Por lo tanto, una institución de alta calidad es aquella que en gran medida, enriquece a sus estudiantes (Diamont, 1995). De modo que la determinación del valor agregado depende de la metodología y lo que se define como valor.

Quando se mide el "valor agregado", por ejemplo en términos de la formación o conocimientos a la entrada y salida del proceso, se obtiene un indicador cuantificable de "valor agregado", pero se ignora la naturaleza de la transformación cualitativa.

El segundo elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder que se da al alumno (Purkey y Smith, 1983), lo cual implica otorgar poder a los estudiantes para influir en su propia transformación. Ello permite, por una parte involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación. Tal como señala Trianes y Muños (1997), "en cierta medida el que aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje". Además, el proceso de transformación provee la oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones (Rivas, 1992).

El trabajo de Dobuzinkis (1987) sobre el impacto que tiene la educación universitaria en jóvenes adultos, avala también esta afirmación. Algunas maneras de otorgar poder a los estudiantes y hacerlos protagonistas de su propia transformación son: la evaluación de la docencia de los estudiantes, la selección de algunas actividades curriculares como cursos de libre elección o estudio dirigido, la utilización de contratos de aprendizaje y el desarrollo de pensamiento creativo. Esto requiere que el joven sea tratado como actor intelectual y no como un simple receptor de información.

El otorgar poder al estudiante implica transformar la habilidad conceptual y la conciencia del alumno, lo cual conlleva un grado de amenaza para el docente, puesto que, como señalan Purkey y Smith (1983), provoca no sólo la pérdida de control sobre la organización estructural de la actividad académica, sino de los procesos intelectuales. El invertir de poder a los estudiantes equivale a involucrar al consumidor en fijar estándares, y la calidad es juzgada en términos de la democratización del proceso y no solamente del resultado. ®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Desde otro ángulo, es posible afirmar que el dotar de poder al estudiante, junto con la noción de "valor agregado", se acerca a la definición de excelencia que se dio antes, es decir hacer las cosas bien, puesto que una institución excelente es aquella que tiene el mayor impacto o agrega el mayor valor al desarrollo personal e intelectual de los estudiantes (Tiana, 1994).

1.3.- LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Al final, calidad es un concepto filosófico, sus definiciones varían y, en cierta forma reflejan, diferentes perspectivas del individuo y la sociedad, en el marco teórico se ampliara esta discusión. En una sociedad democrática, donde debe existir espacio para que mucha gente piense distinto, no hay una única y correcta definición de calidad y, como es un concepto relativo que depende del individuo que lo utilice. Por eso, es posible que sea definido según un abanico de cualidades. No obstante, se podría tratar de definir los criterios que cada actor interesado utiliza cuando juzga la calidad de una institución. Este enfoque pragmático llama a establecer un conjunto de criterios que reflejen aspectos de calidad de sentido común y busque formas convenientes para cuantificar dicha calidad (sin que estas formas se conviertan en fines).

Disponer de un conjunto de criterios desde la perspectiva de distintos grupos y no sustentar una definición unívoca de calidad puede ofrecer una solución práctica a un asunto filosófico altamente complejo, no porque se carezca de una teoría subyacente, sino porque diferentes grupos tienen el derecho de ostentar distintas perspectivas. Es decir que, es perfectamente legítimo que las agencias gubernamentales demanden eficiencia en los recursos invertidos, que los padres y estudiantes exijan excelencia, que los empleadores esperen un producto con aptitud para un propósito y que la comunidad en general considere que en la educación superior debe haber calidad total. Por consiguiente este enfoque involucra las cinco concepciones analizadas.

1.3.1.- LOS RETOS: LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La caracterización del concepto de "calidad universitaria" requiere superar la tendencia a considerar en sí mismas las características específicas de acuerdo con el contexto, entrada, proceso, producto y propósito de la educación en cada institución y tratar de identificar los rasgos comunes en todas (Schmelkes, 1995). Parece evidente que si se consideran de alta calidad dos o más instituciones universitarias con culturas y valores diferentes, no es posible vincular la calidad de la educación con los valores, metas y objetivos, programas, formación del profesorado, entre otros, específicos de cada institución. La calidad debe radicar, más allá de estos elementos en que difieren, en alguna característica común a todos ellos. En consecuencia, para conceptualizar la calidad de la educación es preciso superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos elementos o componentes y centrar la atención en las relaciones entre ellos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

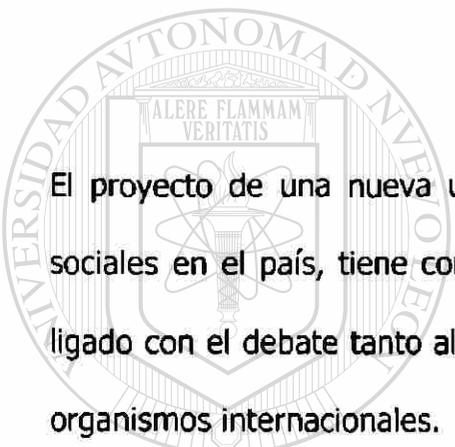


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El esfuerzo de mejoramiento se debe dar en busca de una educación integral como proceso que asegure la adquisición de conocimientos significativos, y el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante universitario concebirse como inmerso en una realidad social de la que es parte activa y, frente a la cual se desempeña no sólo como experto del conocimiento en un ámbito específico, sino como ciudadano competente.

Es decir, se debe entender como calidad de la educación la interrelación entre planes de estudio actualizados y contenidos curriculares orientados a la metodología participativa.

La tendencia a nivel mundial a fomentar los mecanismos de acreditación dada la globalización de mercados, pasa de ser "voluntaria" a ser indispensable para la subsistencia de la universidad, por lo tanto, este tema debe ser de especial interés para la comunidad académica (Selva, 2000).



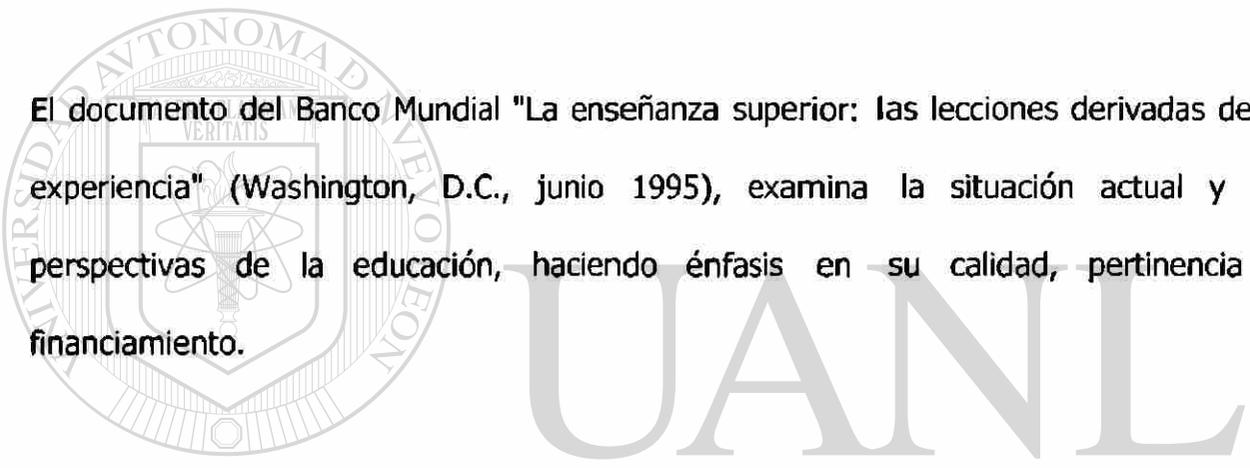
El proyecto de una nueva universidad se está gestando en el marco de las políticas sociales en el país, tiene como sus ejes la "calidad" y la "excelencia académica", muy ligado con el debate tanto al interior de la sociedad mexicana como en el ámbito de los organismos internacionales.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Es necesario determinar cuáles son los temas relevantes sobre la calidad en la educación superior, que se discuten actualmente en los organismos internacionales. En enero de 1996, en París se celebró la reunión del "Grupo Asesor en Educación Superior de UNESCO", y allí se identificaron grandes temas para el debate internacional, tales como los siguientes:

- La educación superior y sus objetivos en el umbral del siglo XXI
- La integración entre docencia e investigación

- Medidas para asegurar la democratización y a la vez promover la calidad de la educación superior
- La diversificación de los sistemas de educación superior y su vinculación con el sector productivo
- El impacto de la globalización en los planes y programas de estudio de las instituciones de educación superior



El documento del Banco Mundial "La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia" (Washington, D.C., junio 1995), examina la situación actual y las perspectivas de la educación, haciendo énfasis en su calidad, pertinencia y financiamiento.

Este documento tiene impacto sobre el objeto de estudio de esta investigación, dado que las tesis formuladas por el Banco Mundial influyen directamente en las políticas gubernamentales, y se convierten en requisito exigido para el otorgamiento de créditos.

Algunos temas de interés son los siguientes:

- Reconocer la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social

- Estimular una mayor diversificación de las instituciones públicas de educación superior, e incluir el desarrollo de instituciones privadas
- Proporcionar incentivos a las instituciones públicas, con la finalidad de que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, incluyendo el cobro de aranceles a los estudiantes y la vinculación del financiamiento del Estado a la mejora del rendimiento académico e institucional
- Introducir políticas explícitamente diseñadas para dar prioridad al mejoramiento de la calidad y al fomento de la equidad
 - Establecer sistemas de competencia o concursos sobre la base de la calidad y eficiencia, tanto en universidades públicas como privadas, para el financiamiento de la investigación
 - Establecer como objetivos prioritarios en la reforma de la educación superior: a). incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación; b). mejorar la respuesta de la educación superior a las demandas del mercado laboral y a las cambiantes demandas económicas; c). incrementar la equidad
- Dirigir el financiamiento del Banco Mundial, a programas que logren que la educación superior sea más eficiente a menor costo
- orientar los préstamos a la reforma de los sistemas de educación superior, el desarrollo institucional y el mejoramiento de la calidad

Otro documento de la UNESCO "Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior" (París, febrero, 1995), pretende poner en un lugar prioritario de la agenda nacional el tema de la educación y suscitar una renovación del apoyo a la educación superior , a nivel mundial, como el instrumento por excelencia para alcanzar el desarrollo humano sustentable.

El documento es explícito en solicitar a las instituciones de educación superior que elaboren, en consulta y coordinación con todos los sectores que tienen que ver con ella, "*una nueva visión*" de sus objetivos, tareas y funcionamiento, de cara al nuevo siglo.

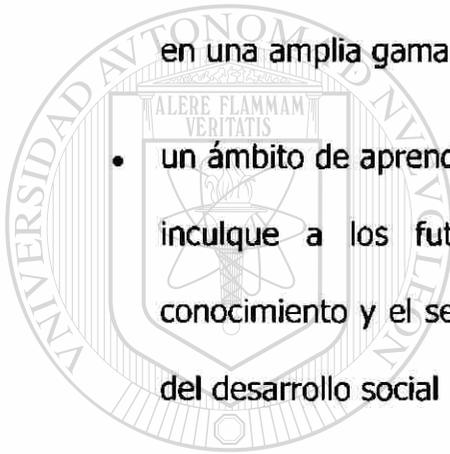
Los temas de interés para el objeto de estudio son:

- una de las tendencias que debe ser apoyada por todos los medios disponibles es la diversificación, pero para obtener el apoyo se debe garantizar la calidad de las instituciones y programas

-
- se deben reexaminar las relaciones entre la educación superior y la sociedad civil y, de manera particular , entre la educación superior , el universo de trabajo y el sector productivo

- el sistema de educación superior debe ser suficientemente flexible para hacerle frente a los retos de un mercado de trabajo rápidamente cambiante
- las instituciones de educación superior deben resaltar los valores éticos y morales en la sociedad, procurando despertar un espíritu cívico activo y participativo entre los futuros graduados

- deben existir relaciones constructivas entre Estado y Universidad, como requisito para el proceso de transformación de la educación superior, estas relaciones se fundamentan en el respeto a la libertad académica y a la autonomía institucional
- como tarea relevante se destaca el esfuerzo especial para renovar los métodos de enseñanza - aprendizaje y destacar el lugar de la docencia
- la universidad debe ser un lugar donde se imparta una formación de alta calidad, que prepare a los estudiantes para desenvolverse de manera eficiente y efectiva en una amplia gama de funciones y actividades cívicas y profesionales
- un ámbito de aprendizaje fundamentado solo en la calidad y conocimiento, que le inculque a los futuros graduados el compromiso de seguir buscando el conocimiento y el sentido de responsabilidad para poner su formación al servicio del desarrollo social



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Los aportes documentales de este estudio del problema enfocan tres elementos comunes:

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

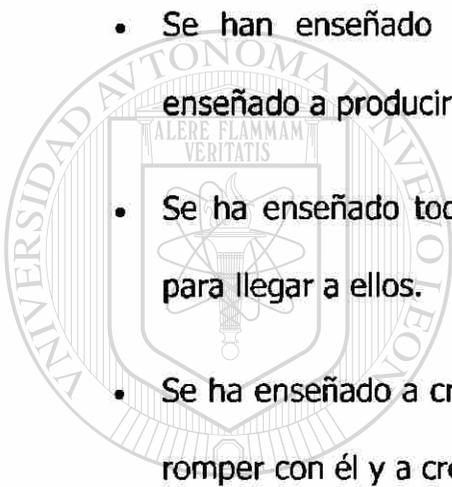
1. La diversificación: la universidad deberá flexibilizar sus estructuras académicas y métodos de enseñanza, además, evolucionar hacia la integración de un sistema nacional de educación superior universitaria. La educación superior como sistema debe ser un centro de educación permanente para la formación, actualización y el reentrenamiento.

2. Innovación: el paradigma de la educación superior actual responde a la sociedad industrial, que está en proceso de profunda mutación, pero que aún no da paso a la sociedad postmoderna, que Alvin Toffler (1994), denomina "la sociedad del conocimiento", otros autores se refieren en este sentido a "la sociedad de la información". La innovación implica un sistema de educación superior al servicio de la imaginación y de la creatividad, lo cual representa promover la transformación curricular y en los métodos de enseñanza - aprendizaje.

3. Demanda de mercado: respecto de la relevancia y competitividad de los graduados. La relación con el mercado de trabajo se basa en la naturaleza cambiante de los empleos, que demandan conocimientos y destrezas en constante renovación y evolución. Se requiere un sistema de educación superior lo suficientemente flexible para hacer frente a un mercado de trabajo rápidamente cambiante. El documento de UNESCO (1995) sostiene, "nos encontramos en una época en que ya no se puede aplicar más la ecuación 'título = trabajo', se espera que la educación superior produzca egresados que no sólo puedan ser buscadores de trabajo, sino también empresarios de éxito y creadores de empleo".

Esta relación Universidad-Empresa, debe ser tratada bajo un nuevo paradigma, encontrar fórmulas de entendimiento recíproco para beneficio de los futuros graduados. Estrada (1999) señala: "la brecha entre los sistemas educativos y las necesidades de las empresas es cada vez mayor. Nuevas formas de aprendizaje y educación".

- Durante todo este tiempo, las empresas y las escuelas le han dado peces a la gente, pero no los han enseñado a pescar.
- Se ha enseñado todo tipo de conocimientos, pero no se ha enseñado cómo generar nuevos conocimientos.
- Se ha enseñado inclusive dónde y cómo encontrar todo tipo de conocimientos, pero no a combinarlos para obtener nuevos conocimientos.
- Se han enseñado las reglas de cómo pensar lógicamente, pero no se ha enseñado a producir pensamientos nuevos.
- Se ha enseñado todo tipo de pensamientos, pero no el proceso y la mecánica para llegar a ellos.
- Se ha enseñado a creer ciegamente en un paradigma, pero no se ha enseñado a romper con él y a crear nuevos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

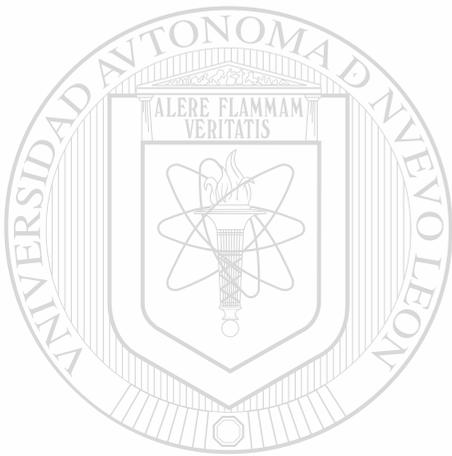


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
"La enseñanza ha creado conformes, pero el mundo actual es y será de los eternos inconformes" (p.372).

Finalmente es representativo citar el párrafo del libro "La educación superior en el umbral del siglo XXI" del Dr. Carlos Muñoz (1992): "La instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva, harán que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de la sociedad, inspirados en la solidaridad, en la

equidad y en el respeto del ambiente. Forsé (1989) llega a sostener que las universidades no tienen otra opción real sino atender estas nuevas necesidades porque, si "dejan de hacerlo, se hallarán otras maneras de atender estas demandas y las universidades que funcionen mal y no respondan a estas presiones terminarán, como los dinosaurios, siendo piezas de museo". No olvidemos que hoy en día las universidades no tienen el monopolio de la enseñanza superior ni de la investigación".

(p.115)



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

1.4.- EDUCACIÓN SUPERIOR EN MEXICO: EN BUSCA DE LA CALIDAD

A fines de la década de los setenta existían en México cerca de 230 instituciones de educación superior que constituyen la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Esta organización agremia a la mayor parte de ellas, para ayudar en la planeación del Sistema, en la comunicación y flujo de información entre las diferentes instituciones y sirve de enlace con el Poder Ejecutivo Federal (Gimeno, 1985).

Actualmente, el Sistema de Educación Superior está organizado en tres subsistemas: el Universitario, el Tecnológico y el de formación de profesores; y está constituido por instituciones públicas y privadas.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

El flujo de estudiantes a través del Sistema Nacional de Educación, desde la educación primaria hasta la educación superior, se muestra en la (gráfica 1, anexo 1) (Schmelkes, 2000).

En el ciclo escolar 1982-1983 ingresaron al sistema de educación primaria 3,492,000 alumnos. Seis años después, concluyeron la educación primaria 1,914,000 alumnos, lo que significa un 55% de la población que ingresó. De estos alumnos que concluyeron su

educación primaria, ingresaron a educación secundaria 1,616,000 y la terminaron 1,176,000. De los estudiantes que concluyeron la educación secundaria, 765,000 ingresaron al sistema de educación media superior, 176,000 ingresaron a escuelas técnicas y los 235,000 restantes ingresaron a la fuerza de trabajo. De los estudiantes que ingresaron a educación media superior, la concluyeron 293,000, y de los que cursaron carreras técnicas, 38,000 la concluyeron. Finalmente en el ciclo 1994-1995 ingresaron a educación superior 304,000 repartidos en los tres subsistemas como sigue: a las universidades 189,000, a los tecnológicos 70,000 y a educación normal 45,000 estudiantes. La eficiencia terminal en nuestras universidades es cercana al 50%, por lo tanto de los 304,000 alumnos que ingresaron a las universidades, tecnológicos y normales del país, alrededor de 152,000 terminarán sus estudios. De todo esto se puede concluir que de los 3,492,000 alumnos que ingresaron a educación primaria en 1982, únicamente el 4.4 % terminará alguna licenciatura.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

El sistema de educación superior en México era relativamente pequeño hasta 1971. En él se encontraban inscritos aproximadamente 250,000 estudiantes. En ese año, el presidente Echeverría dio gran importancia a la educación superior apoyando económicamente a las instituciones existentes y promoviendo la creación de nuevas instituciones de educación superior, tanto en la Ciudad de México como en varios Estados en donde no había universidades. En la grafica 2 (anexo 1) puede observarse el crecimiento del Sistema durante la administración de Echeverría. La tasa de crecimiento media anual (tcma) durante estos seis años fue de 13.9 %, siendo mayor

en el sub-sistema universitario que en el tecnológico. Este fenómeno de altas tasas de crecimiento en educación superior no fue exclusivo de México, sino que se dio en la mayoría de los países de Occidente. Sin embargo, en México fue especialmente importante porque resultó necesario organizar y crear instituciones en periodos muy cortos de tiempo, con los problemas inherentes a una creación tan rápida como son la planeación insuficiente, la contratación de profesores con poca experiencia, la falta de vinculación con la industria, etc. El resultado final fue un gran crecimiento cuantitativo, con cierto descuido de la calidad académica cualitativa (Schmelkes, 2001).

La tasa de crecimiento del Sistema disminuyó considerablemente durante las siguientes administraciones presidenciales, como se muestra en la grafica 3 (anexo 1). En 1983, hubo una fuerte reducción en el subsidio gubernamental a las instituciones públicas en general, debida a un gran problema de endeudamiento del país que afectó todos los programas de gobierno y en general a toda la sociedad. Esto puede verse claramente en la gráfica. En la administración del presidente Salinas, 1989-1994, la tasa media de crecimiento anual fue únicamente del 2.05%.

Como se muestra en la grafica (anexo 1), en 1995 el Sistema Mexicano de Educación Superior contaba con 1,355,000 estudiantes. El subsistema mayor fue el Universitario, que contaba con el 66% de los alumnos. Es interesante comparar el nivel de cobertura de la educación superior, con el número potencial de alumnos. Un parámetro usual para esta comparación es el porcentaje de la población con edades entre 20 y 24 años que

estudia en alguna Institución de Educación Superior. En México, este porcentaje fue 14% en 1995. Es un porcentaje relativamente pequeño. Los mismos porcentajes se muestran en la *grafica 5 (anexo 1)* para varios países, algunos de ellos con un desarrollo similar al de México. Esta figura nos indica además que en la mayoría de los países el porcentaje aumenta, mientras que en México ha permanecido constante desde 1980.

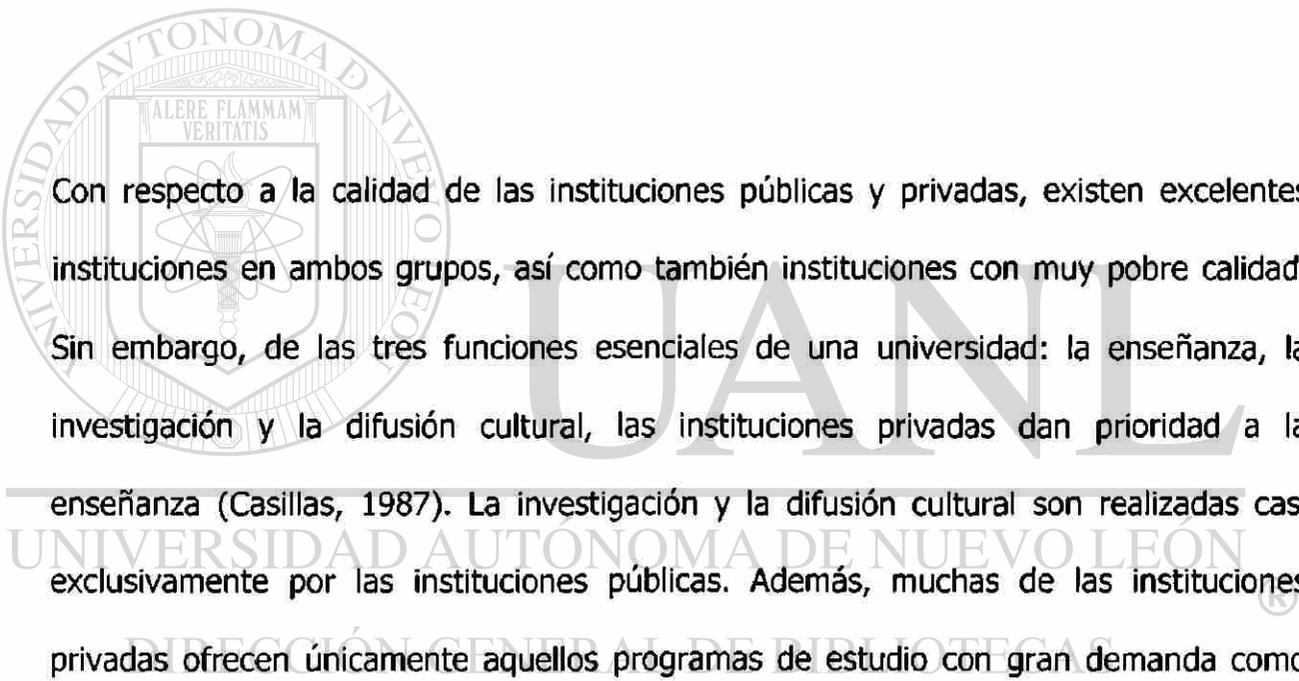
La participación de la población con educación superior en la industria es también relativamente pequeña en México. En 1992 trabajaban en la industria manufacturera del País 128,137 profesionistas, mientras que en Estados Unidos de Norteamérica lo hacían 2 millones de profesionistas en la misma industria. La relación es de 0.064, mientras que la relación de poblaciones es de 0.34. En general, el nivel de educación en la fuerza de trabajo es muy bajo en México, especialmente si lo comparamos con los otros dos

países miembros del Tratado de Libre Comercio. Esto puede observarse en la *grafica 6*, donde se muestran los niveles de educación de la fuerza de trabajo de México, Estados Unidos y Canadá. Esta es una de las principales limitaciones en cuanto a competitividad con nuestros socios comerciales.

El crecimiento del sistema de educación superior se ha concentrado en los últimos años en las instituciones privadas, las cuales han aumentado tanto en número de instituciones (*grafica 7*), como en matrícula (*grafica 8*). El número de instituciones privadas prácticamente se ha duplicado, mientras que el número de instituciones

públicas ha permanecido casi constante. Sin embargo, la matrícula en las instituciones públicas es aún mucho mayor que en las instituciones privadas. Esto se debe a que estas últimas son relativamente pequeñas. A pesar de que su número es dos veces el número de instituciones públicas, su matrícula es el 33% del total de estudiantes, como se muestra en la *gráfica 9*.

1.4.1.- ALGUNOS ASPECTOS CUALITATIVOS DE LA CALIDAD DE EDUCACIÓN.



Con respecto a la calidad de las instituciones públicas y privadas, existen excelentes instituciones en ambos grupos, así como también instituciones con muy pobre calidad. Sin embargo, de las tres funciones esenciales de una universidad: la enseñanza, la investigación y la difusión cultural, las instituciones privadas dan prioridad a la enseñanza (Casillas, 1987). La investigación y la difusión cultural son realizadas casi exclusivamente por las instituciones públicas. Además, muchas de las instituciones privadas ofrecen únicamente aquellos programas de estudio con gran demanda como contaduría y administración, o programas que no requieran de una infraestructura costosa como laboratorios o plantas piloto.

Los programas de enseñanza a nivel licenciatura (pregrado) en México están divididos en seis grupos según el área de conocimiento: ingeniería y tecnología, ciencias sociales y administrativas, ciencias de la salud, ciencias naturales y exactas, agricultura y,

humanidades y educación. En la grafica 10 se presenta la distribución de la matrícula en estas áreas, y como se puede ver en ella, cerca del 50% de los estudiantes se encuentran en algún programa del área de ciencias sociales y administrativas. Los expertos piensan que este porcentaje es muy elevado para el mercado de trabajo y los planes de desarrollo de México. Sin embargo, el porcentaje se ha ido incrementando desde 1976. También se cree que las necesidades de la industria y del sector de servicios en cuanto a ingenieros, técnicos y científicos ha aumentado, y se han otorgado financiamientos especiales a estos programas. Aunque el porcentaje correspondiente a estas áreas se ha incrementado, lo ha hecho a una tasa de crecimiento más bien pequeña. Por otra parte, los porcentajes de alumnos en ciencias de salud y agricultura han decrecido substancialmente.

En el primero de los casos (ciencias de la salud), el área tuvo un crecimiento muy acelerado en años previos y hubo una campaña para disminuir la matrícula. En el segundo caso (agricultura), se presenta el problema de que la mayoría de los alumnos desean vivir en zonas urbanas y no en el medio rural. Esto parece ser consecuencia de la migración hacia las grandes ciudades y de que resulta poco atractivo vivir en zonas apartadas.

En la *grafica 11* se muestra el número de programas de estudio en cada una de las 6 áreas de conocimiento. En ella se puede observar que la mayor cantidad de programas corresponde al área de ingeniería y tecnología. Esto se debe a que existen muchos

programas, pero la mayoría de ellos con muy pocos alumnos. Algunos expertos piensan que sería mejor tener menos programas, pero con mayor calidad y mejores laboratorios y bibliotecas.

Antes de los años setenta se tenía a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como la más importante universidad en el país. Esto dio origen a un problema de centralización: una gran parte de la matrícula se concentraba en la Ciudad de México. Muchos estudiantes tenían que dejar sus hogares para estudiar en la Capital. En 1970, cuando comenzaron a establecerse nuevas instituciones de educación superior, se puso en práctica una política de descentralización y se fundaron muchas instituciones en los estados. Esta política parece haber tenido buenos resultados, ya que, como se muestra en la *gráfica 12*, mientras la matrícula total ha aumentado 6 veces entre 1975 y 1990, el número de estudiantes en la Ciudad de México sólo se ha duplicado.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

1.4.2.- PROGRAMAS DE POSTGRADO.

En México se ofrecen tres grupos de programas postgrado: los programas de especialización, los cuales tienen una duración aproximada de un año; el grado de maestría, con duración entre año y medio y dos años; y el grado de doctor, con duración entre 3 y 5 años. Los programas de postgrado no han cobrado gran importancia en el país, especialmente en el área de ingeniería y tecnología. En la gráfica

13 se muestra la matrícula en estos programas, y se puede observar que el número de alumnos es mucho menor que en los programas de licenciatura. Esto puede deberse al débil desarrollo de la investigación en muchas universidades (Casillas 1987). La UNAM, como se ha dicho, se fundó de acuerdo al modelo de la Universidad de Salamanca, el llamado modelo napoleónico en el cual las escuelas están separadas de los institutos de investigación. Este modelo, que no favorece el desarrollo de los programas de postgrado basados en actividades de investigación, se extendió después a todas las universidades del País. En fechas recientes, se han empezado a implantar otros modelos de organización, como el departamental, que pueden favorecer más los programas de postgrado,

Quizá como consecuencia, en los últimos años se ha incrementado notablemente el número de programas de doctorado en el país. Esto también se debe a una política gubernamental de estimular el desarrollo de programas de postgrado de alta calidad, a través de incentivos económicos para los investigadores con una producción académica relevante y de apoyos a las instituciones que se comprometan a montar instalaciones modernas.

1.4.3.- SALDOS: GESTIÓN EN LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En este apartado se analizó la opinión que tienen diferentes especialistas (Escoria, 1993; Schmelkes, 2001; Aguilar, 2000) sobre la educación superior en nuestro país. En

resumen la situación de nuestra educación es vista como una "Catástrofe Silenciosa". Dentro de los factores que los autores señalan y discuten sobre el proceso educativo se encuentran:

En primer lugar la baja calidad de nuestra educación. Al respecto ellos reconocen que se ha ampliado la cobertura educativa en gran medida pero que su calidad es deplorable y que al margen de la revolución científico-tecnológica, nuestros promedios de rendimiento en matemáticas y ciencias naturales se ubican en franjas reprobatorias de 3 y 4. Adicionalmente solamente el 2.4 % de la población escolar que termina la educación media superior define su vocación a favor de carreras científicas como Física, Química y Matemáticas.

En segundo lugar existe una ineficiencia escolar y social: el 45% de los niños que ingresan a educación primaria no la terminan, 30% no acaba los estudios secundarios y 49% de los que ingresan no terminan estudios superiores. Hasta 1992, veinticinco millones de adultos no tenían estudios primarios. Además el sistema educativo reproduce mecanismos de discriminación social, los servicios educativos que se ofrecen a los grupos más pobres son los de peor calidad y allí está el mayor índice de fracaso escolar.

En tercer lugar existe una desarticulación educativa: ya que se adolece de vinculación vertical y horizontal entre niveles y modalidades educativas. Por ejemplo, entre la primaria y la secundaria hay un abismo en los planes de estudio y en las

prácticas pedagógicas. Este abismo existe también entre la enseñanza media y los estudios superiores. Tampoco existe comunicación entre estudios de igual nivel que enfrentan problemas similares y en la práctica es inexistente la vinculación con la comunidad.

En cuarto lugar los autores señalan como factor en esta catástrofe silenciosa, las Leyes excluyentes hacia la sociedad. El artículo 3º. y otras leyes no conceden participación a la sociedad ni la hacen corresponsable de la tarea educativa.

En el mismo contexto, otros académicos (Fernández, 1994; Ferrer, 1998; Estrada, 1997) mencionan otros factores importantes para el proceso educativo y que influyen negativamente sobre él, enmarcan como principales la irrelevancia de los contenidos y el problema de la evaluación. Estos problemas pueden ser desglosados de la manera siguiente:

El tener una **educación irrelevante y una evaluación deficiente.** En este sentido frecuentemente los contenidos educativos para la vida práctica son irrelevantes. Los planes de estudio de primaria y secundaria son uniformes para todo el país sin reflejar la pluralidad cultural de México. Lo urbano impone sus valores y condiciones a lo rural. Además, no existe un sistema de evaluación continua y rigurosa sobre los resultados y por lo tanto no hay información sistemática para medir los éxitos y fracasos del sistema educativo. Esto se puede resumir en una frase que es la siguiente: “escolarizamos pero

no educamos". Un ejemplo claro de nuestra casi nula tradición en evaluación lo constituye el CENEVAL, que a pesar de no ser comprendido es ampliamente atacado.

Por otra parte, respecto a **la oferta y demanda de maestros** habrá que señalar que persisten insuficiencias fundamentales como la endeble formación de los que se dedican a la docencia y a la actualización deficiente de los conocimientos que se obtienen.

El financiamiento y gasto es otro factor que se suma a los problemas de equidad, calidad y organización educativa. Además tenemos que añadir los recortes presupuestales padecidos por la educación pública. En México no se ha cumplido la recomendación internacional de asignar un 8% del PIB a la educación para países en desarrollo. Esto influye sobre los salarios promedios de los maestros y en el gasto por alumno. Una vez descontados los gastos de salarios y administración, los recursos disponibles para inversión y nuevos programas son muy reducidos.

En este contexto, se puede mencionar otros factores negativos que inciden en la consecución de una mejor educación superior, como son: la asignación presupuestal se decide con base en factores políticos y no educativos. La ausencia de criterios educativos y el predominio de los criterios políticos y administrativos, estos han sido una constante en nuestro sector educativo los últimos 50 años.

Finalmente, a pesar de las reformas realizadas al sistema educativo en el gobierno de Carlos Salinas, entre los que destaca la creación del Centro Nacional de Evaluación

(CENEVAL); el cual es el encargado de fomentar programas para elevar la calidad en las instituciones de educación superior, específicamente la pública, y de la implementación de otros de programas de calidad en la educación en el sexenio de Ernesto Zedillo.

Estas instituciones y programas no han logrado en el los últimos 10 años una mejora tangible al sistema de educación superior publica, debido a diferentes factores políticos y económicos, los cuales como se anotó líneas arriba bloquearon el funcionamiento de los mismos.

Se espera que con las nuevas autoridades al frente de la Secretaria de Educación Pública se de un impulso definitivo a la mejora en la calidad de la educación que se imparten en las universidades públicas.

1.5.- JUSTIFICACIÓN

Con la presente investigación se busca concientizar a los académicos y expertos en cuestiones educativas de la necesidad de replantear las estrategias que se proyectan para mejorar la calidad de la educación superior en México; mediante la revisión de las tesis de calidad actuales, tanto globales, regionales y nacionales y su consecuente adecuación a las necesidades del país.

También, se busca que las autoridades educativas del país reconozcan las deficiencias de las actuales estrategias implementadas para lograr una mejor calidad de la educación

superior, así como, pueden visualizar de manera holística las distintas políticas existentes para conseguir el objetivo buscado; además se demostrará la necesidad de readecuar los objetivos de la institución encargada de evaluar la calidad de la educación en este nivel.

Desde una visión institucional, se espera contribuir a la mejor instrumentación de los distintos programas de la "Visión 2001" que buscan elevar la calidad de la enseñanza en la UANL, para así equiparar el nivel de la misma, con las mejores de la sociedad.

1.6.- OBJETIVOS

1.6.1.- GENERAL

1.- Analizar y demostrar, que las políticas de gestión de la calidad en la educación superior no ha sido aplicadas satisfactoriamente.

1.6.2.- PARTICULARES

- 1.- Analizar los programas de calidad en la educación superior privada
- 2.- Analizar los programas de gestión de calidad en educación superior pública
- 3.- Demostrar que el aspecto políticos afecta negativamente a la educación superior pública.
- 4.- Demostrar que el aspecto económico afectan negativamente a la educación superior pública.
- 5.- Plantear opciones distintas para proyectos de gestión de la calidad en la educación superior

6.- Readecuar la políticas educativas instrumentadas actualmente, a una visión a largo plazo.

1.7.- HIPÓTESIS

1.- Hipótesis de investigación

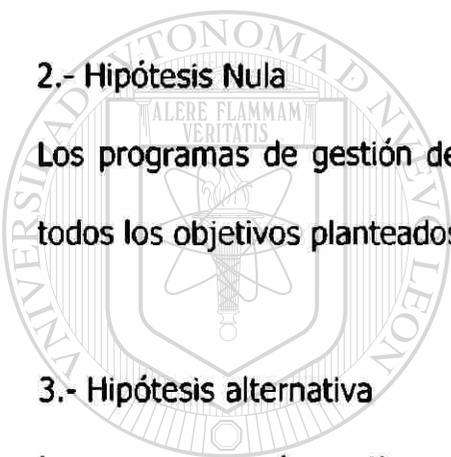
Los programas de gestión de la calidad en la educación superior, no han logrado los objetivos esperados.

2.- Hipótesis Nula

Los programas de gestión de la calidad en la educación superior pública, han logrado todos los objetivos planteados.

3.- Hipótesis alternativa

Los programas de gestiona de la calidad en la educación superior pública, necesitan replantearse, para adecuarse a la realidad.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

2.- MARCO TEÓRICO

2.1.- EL DESAFÍO DE LA CALIDAD: UNA MIRADA GLOBAL

Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos (Bosworth, 1995). En ellos recae la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad y por lo tanto se instituyen en la instancia decisiva que está a la base de la carrera tecnológica, es decir de las posibilidades económicas futuras de la sociedad.

Esta realidad, que marca la demanda que hoy se hace a la educación, contrasta con otra realidad bastante conocida: hoy, por y tal como están, los sistemas educativos no pueden salir airoso frente a este desafío. Bastantes diagnósticos han demostrado empíricamente los problemas de burocratización de la administración, de reutilización de las prácticas escolares, de obsolescencia de los contenidos curriculares, de ineficiencia en los resultados finales (CEE,1995).

La expansión sufrida por los sistemas educativos a partir de la segunda guerra mundial, sobre-impuesta a un modelo de gestión pensado para otras dimensiones, la diversificación de clientelas originada en la incorporación de sectores sociales con bases culturales diferentes, y las restricciones materiales que acompañaron los procesos de

endeudamiento y ajuste, han hecho no-pertinentes tanto los objetivos como los modelos de gestión y administración tradicionales, cuyas características artesanales y basados en las relaciones primarias no puede sostenerse junto a la complejidad que acarrea el gran número. Es decir, que el crecimiento y la expansión educativa no presenta a la decisión política sólo un problema de escala (si se ponen más profesores o maestros, más escuelas, más aulas) sino que plantea desafíos cualitativos que suponen volver a pensar hacia dónde debe ir y cómo debe organizarse y conducirse una escuela, un grupo de escuelas, un sistema educativo.

2.2.- POTENCIALIDADES DEL CONCEPTO "CALIDAD" APLICADO A LA EDUCACIÓN

La aparición del concepto "calidad de la educación" se produjo históricamente dentro de un contexto específico (Sánchez, 1999). Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo por el hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de la eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que aplica paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la "calidad" se mide por elementos casi aislados, que se recogen en el producto final.

Algunos autores (Sánchez, 1999; Romero, 1999; López, 2001) han visto por esto serias implicancias a este concepto:

La ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada 'tecnología educativa') entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar. A partir de la instauración de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones 'académicas' que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como *calidad de la educación*.

Se cree que lo que ocurre es que se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy abarcante ya que, recortando sus posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual, casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo sólo conductas específicas.

Por el contrario, se piensa que el concepto de calidad de educación está lleno de potencialidades, que parece interesante explicitar.

2.2.1.- CARACTERÍSTICAS Y UTILIDAD DEL CONCEPTO

a) Complejo y totalizante: En primer lugar, la potencia del concepto de calidad es que es un concepto totalizante, abarcante, multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo. Se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos. Todos ellos suponen calidad, aunque hay que ver cómo se la define en cada uno de estos casos. Pero como concepto es muy totalizante y abarcante, al mismo tiempo que también permite una síntesis.

b) Social e históricamente determinado: El segundo elemento importante de este concepto es que es socialmente determinado, es decir que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto, y en un momento concreto.

Como es un concepto totalizante, permite mirar los distintos elementos que interjuegan en la educación en un momento dado. Si hay que decir sobre formación docente o sobre mejoramiento curricular, o sobre expansión para los sectores populares, los criterios concretos que se tomen para definirlo variarán en las distintas realidades. Es un concepto socialmente determinado que tiene sus propias definiciones y estas definiciones surgen fundamentalmente de las demandas que hace el sistema social a la educación.

c) Se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa: En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de su ajuste con las demandas de la sociedad (que cambian con el tiempo y el espacio). Resulta entonces que para poder orientar adecuadamente los procesos de transformación de la educación se hace necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas, y cómo deben ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incrementen la calidad del sistema educativo.

Como estas definiciones se inscriben en un marco histórico, esto hace que su pertinencia sea específica. Es decir, lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra.

Por ello, es un concepto útil, ya que permite definir la imagen-objetivo del proceso de transformación, y por lo tanto se constituye en el eje rector de la toma de decisiones. La calidad de la educación es de hecho el orientador de cualquier transformación. Al iniciar cualquier proceso de reforma educativa se debe precisar —implícita o explícitamente— qué se entiende por calidad de la educación, es decir hacia adónde se orientarán las acciones.

d) Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio: Pero además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.

Es por esto necesario traer a la discusión las ideas de *eficacia y eficiencia* que están relacionadas con esta cuestión (Odreman, 1997). Estos conceptos han sido tradicionalmente muy resistidos en el campo de la educación en general.

Y no sin razones, ya que llegaron a la bibliografía educativa directamente importados de las teorías de la administración basadas en el modelo de la eficiencia económica ("eficientismo"). Éste da un valor prioritario a los elementos materiales y establece metodologías como la de costo-efectividad difícilmente trasladables a los sectores sociales, y por ello al área educativa. Algunos intentos de replanteo en este sentido (como la propuesta del análisis de costo-beneficio), no superaron las limitaciones intrínsecas de estas aproximaciones.

A pesar de compartir estas ideas en lo sustantivo, se cree que ha faltado desde el lado de los especialistas en educación, una respuesta positiva y superadora que fuera más allá de la mera crítica. Porque, mirando hacia adentro, no podemos dejar de reconocer que tenemos sistemas de baja calidad y poco eficientes, es decir que logramos poco con los medios que tenemos (aunque obviamente éstos no son muchos).

Sin embargo, para poder reconocerlo abiertamente como hoy se hace hemos tenido que llegar a un estado cercano al desastre porque la inexistencia de evidencias objetivas recogidas sistemáticamente hicieron imposible contrastar objetivos con

resultados, es decir, tener una idea realista de los niveles de eficiencia y eficacia de la educación.

2.2.2.- UN CRITERIO NO ECONÓMICO PARA EVALUAR LA EFICIENCIA: UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Las reuniones de Jomtien, Suecia (1990) y Quito, Ecuador (1995) ayudan a acotar y enmarcar el problema. Está claro que el dilema de la actualidad es *cómo dar mejor educación a toda la población*, y en este dilema se expresan los dos problemas que permiten avanzar en esta discusión: por un lado cómo dar mejor educación; por el otro cómo hacerlo para todos.

Hay entonces una dimensión que hace a la definición político-técnica (¿qué es mejor educación? o ¿cómo se define qué es educación de calidad?) y otra dimensión que hace a la gestión y administración (¿cómo se da eso a todos?). La eficiencia tiene que ver con las dos cosas, es decir un sistema educativo eficiente es el que da la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente. Se constituye entonces en un nivel instrumental: depende de la dimensión sustantiva, depende de cómo se defina en la instancia político-técnica qué es mejor educación (Romero, 1998).

Entender la eficiencia en este marco permite superar el reduccionismo eficientista a que hemos hecho referencia, porque integra un criterio netamente educativo (la definición de qué es calidad) como parámetro para la lectura de la eficiencia. El juicio de eficiencia no se realiza a partir de criterios que salen de la lógica económica, sino a partir de criterios que se originan en la lógica pedagógica.

Un sistema educativo eficiente, no será entonces aquél que tenga menos costo por alumno, sino aquél que, optimizando los medios de que dispone, sea capaz de brindar educación de calidad a toda la población.

Colocar a la eficiencia en un lugar instrumental no supone desvalorizarla ni quitarle relevancia. Por el contrario, implica que se debe tener presente que la eficiencia expresa el paso operativo, signa la condición de posibilidad, de que las decisiones político-técnicas acerca de la calidad sean ciertas. Buenas decisiones sobre la calidad, con un aparato de gestión ineficiente no producen resultados efectivos, pero un aparato eficiente sin adecuadas decisiones sobre la calidad, reproduce -con más eficiencia- más de lo mismo y no ayuda a mejorar la calidad (Van, 1998).

Por esto, al decir "mejor educación para toda la población" se integra en una relación dialéctica de mutua retroalimentación estas dos dimensiones (la sustantiva y la instrumental), lo que permite rescatar y revalorizar la idea de eficiencia en el campo de

la educación y avanzar hacia la creación de mecanismos y procedimientos de toma de decisiones que instalen criterios de eficiencia educativa a partir de concretas definiciones pedagógicas de calidad de la educación.

2.2.3.- LA DEFINICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

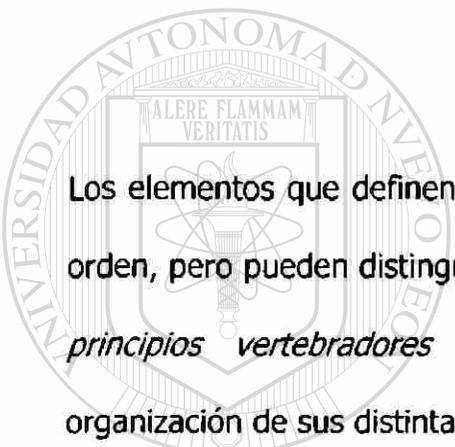
La educación es un "sistema complejo", es decir un sistema en el cual en la totalidad o unidad, existe la diversidad, por lo que la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples determinaciones. Un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados (Schiefelbein, 1998).

"Pero los sistemas sociales, (y la educación es uno de ellos) son sistemas autónomos en el real sentido de la palabra. Todo está dentro de ellos; si se alteran o perturban, ello se gesta en el interior del sistema. Por esto, los sistemas sociales se 'autotransforman', y tienen conciencia de su autotransformación: es decir, tienen y hacen su propia historia".

Un sistema existe porque fuerzas contrapuestas determinan un equilibrio de sus estructuras, y de las formas de existir de estas estructuras. Estas fuerzas no existen simplemente, sino que están en estado de contradicción. La transformación es la

ruptura de este equilibrio o armonía. El motor de la transformación es la contradicción de las fuerzas opuestas.

Esto obliga a distinguir *estructuras* en estos sistemas y a apreciar la transformación como un cambio de las estructuras. Las estructuras son las *formas soportantes* del sistema, es decir, las formas básicas desposeídas de su modo de existir, de su modo fenoménico.



Los elementos que definen la *estructura básica* del sistema educativo son de diferente orden, pero pueden distinguirse a partir de diferentes niveles de análisis un conjunto de *principios vertebradores y estructurantes* (formas soportantes) que rigen la organización de sus distintas instancias.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Los varios ejes subyacentes funcionan como organizadores de la estructura básica de la educación y determinan aspectos específicos de su organización, tanto a nivel del sistema educativo general -características y duración de los niveles y ciclos, tipos de contenidos curriculares, etc.- cuanto en lo que se refiere a formas de organización de los estamentos intermedios -supervisión, dirección- y a las características de las escuelas, o de los diferentes servicios que se presten (Schiefelbein, 1998).

Cuando hay congruencia o consistencia entre estos ejes fundamentales (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) y la organización (o la apariencia fenoménica) del aparato educativo, no se percibe inconsistencia, y por ende, no se cuestiona la "calidad" de la educación.

En realidad, lo que pasa es que hay consistencia entre el Proyecto Político General vigente en la sociedad, y el Proyecto Educativo que opera. *Es este ajuste, es lo que define la existencia de "calidad"* (Gallart, 1997).

La pérdida de la calidad se percibe —se mide— a través de hechos de que la definición de los principios vertebradores ha variado en la sociedad, tanto en las representaciones sociales como en el discurso académico, pero lo que no ha cambiado es la organización de las estructuras de la educación, y sus aspectos fenoménicos concretos. Esta ruptura se vive como pérdida de la calidad, en la medida en que lo que se pierde es la *significatividad social* del aparato educativo.

Resta entonces determinar cuáles son los principios vertebradores fundamentales a partir de los cuales se la puede estimar, no sólo para que estas definiciones puedan servir de orientación para las decisiones sobre la transformación de la educación, sino también para poder "medirla" (o estimarla) en alguna forma.

2.2.3.1.- LAS DIMENSIONES Y EJES QUE DEFINEN LA CALIDAD

Los principios vertebradores fundamentales para la definición de la calidad de la educación se agrupan en dos grandes dimensiones (Gallart, 1997):

- En primer lugar, existe un nivel de definiciones exógenas al propio sistema educativo, que expresa los requerimientos concretos que hacen diferentes subsistemas de la sociedad a la educación. Estos, que están en el nivel de las *definiciones político-ideológicas*, se expresan normalmente como "fines y objetivos de la educación".
- Y por otro lado, hay una serie de *opciones técnicas o pedagógicas* que permiten alcanzar o no las deseadas definiciones político-ideológicas. Este es el aspecto fenoménico, lo que se ve materialmente y se llama "sistema educativo".

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Esto implica que para explicar que es la "calidad de la educación" se deben hacer acordar definiciones o, lo que es lo mismo, se deben hacer opciones. Esto es lo que hace interesante a este concepto: porque obliga a que se den lugar a estas especificaciones.

Por esto se plantea que no es un concepto neutro. Más bien es un concepto ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde dónde mirar la realidad.

2.2.3.1.1.- LA DIMENSIÓN POLÍTICO-IDEOLÓGICA

El primer nivel de definiciones se refiere a la dimensión político-ideológica. Las definiciones correspondientes a este nivel surgen a partir de demandas y requerimientos que el cuerpo social hace a la educación.

La demanda más global es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento. A partir de esta demanda, es que se dice que un sistema educativo no es de calidad si no nos transmite conocimiento socialmente válido.

En segundo lugar aparecen otras demandas de la sociedad, que no son demandas generales, sino específicas, y que surgen de las interrelaciones del sistema educativo con otros subsistemas.

El sistema cultural demanda al sistema educativo, lo que se llama en términos muy globales, la formación de la identidad nacional, o sea la transmisión de ciertos valores que aseguren la reproducción de la sociedad en la cual está funcionando.

En términos generales, se puede decir que un criterio para definir en el nivel macro si el sistema educativo es o no de calidad, es reconocer si el sistema educativo alimenta al

sistema cultural con los valores que este reclama para constituirse como sociedad, es decir si cumple con su función de ayudar a la integración social.

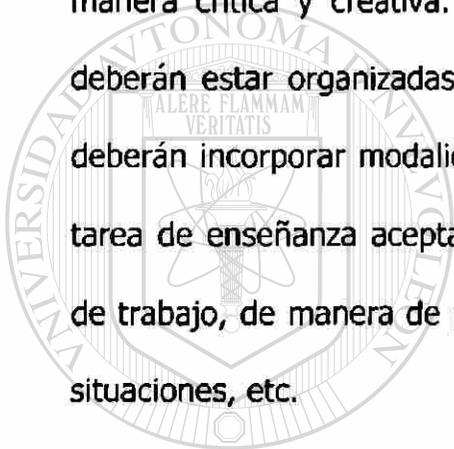
El sistema político también hace demandas al sistema educativo que en nuestro ámbito se resumen en la cuestión educación-democracia. Demanda valores y comportamientos específicos que deben ser transmitidos por la escuela. Una sociedad democrática, solidaria y participativa reclama el aprendizaje de los valores, las actitudes y las conductas básicas que hagan esto posible, y para ello se debe ejercer la solidaridad y la participación desde la infancia.

Entonces, en la medida en que la escuela funcione con criterios verticalistas, no responderá al compromiso que tiene con el sistema político de transmitir valores y

comportamientos que hagan posible el funcionamiento de un sistema político democrático en la sociedad. Para cumplir con esta demanda, las instituciones educativas, desde el nivel elemental hasta el superior, deberán estar organizadas de manera que estas conductas sean no sólo posibles sino necesarias para el buen funcionamiento de la institución.

En lo que se refiere al *sistema económico*, dos son las áreas de compromiso del sistema educativo: la formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo. En relación con el primer tema, parecería que el papel de la educación no es

tanto formar para el puesto de trabajo sino dar las capacidades básicas para una adaptación adecuada al proceso productivo. Las investigaciones realizadas al respecto, permiten afirmar que, más allá de niveles determinados de capacitación específica que variarán con la edad y el nivel de educación, y con la modalidad o especialidad de que se trate, lo que reclama el sistema económico en la actualidad son tres elementos básicos: la capacidad de comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita; la capacidad de trabajo en equipo; y la capacidad de ejercer la función productiva de una manera crítica y creativa. Esto implica, por ejemplo, que las instituciones escolares deberán estar organizadas no únicamente en función del trabajo individual, sino que deberán incorporar modalidades de trabajo grupal; también que deberá organizarse la tarea de enseñanza aceptando las variaciones individuales de las consignas generales de trabajo, de manera de permitir el aprendizaje de respuestas creativas en diferentes situaciones, etc.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

La posibilidad de responder adecuadamente a la necesidad de aportar los insumos científicos para el desarrollo económico y social viable es un punto de central importancia ya que esto se puede conseguir sólo a partir de una determinada definición epistemológica del conocimiento que se decide distribuir desde el sistema educativo. Es cierto que en sus instancias más visibles, la relación producción de conocimiento/productividad parece ser tema del nivel superior (de grado y post-grado universitario) pero muchas investigaciones han señalado ya, que la posibilidad del

desarrollo adecuado de esta relación en los niveles superiores depende en gran medida del tipo de conocimientos que se transmite desde la escuela primaria.

Así, frente a un sistema económico que reclama altos estándares creativos en áreas relacionadas con las ciencias, y con la gestión y organización, es necesario que el sistema educativo transmita masiva y tempranamente las operaciones de pensamiento lógico y las actitudes y conductas correspondientes a este requerimiento.

Puede ser importante repetir que los principios básicos que sostienen la estructuración de la educación son los que se expresan en el campo de las definiciones político-ideológicas. Cuando éstas están definidas, no dejan margen de libertad a las demás instancias, sino que las ordenan. Es decir, son las que establecen los "patrones de medida" para determinar la calidad de un sistema educativo. También son las que, al variar, cargan o descargan un significado social un modo concreto de organizar el sistema educativo, la institución escolar, y la propuesta de enseñanza.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

2.2.3.1.2.- LA DIMENSIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

La demanda global (por el conocimiento) y las demandas específicas (por los requerimientos de los sistemas cultural, político y económico) se expresan en modos fenoménicos concretos. Hay *opciones técnicas o técnico-pedagógicas* que modelan una forma concreta de cómo se organiza y cómo es el sistema educativo.

De allí, que se puede distinguir por un lado el nivel político-ideológico, y por el otro las decisiones técnico-pedagógicas. Estas últimas son las que expresan el compromiso concreto del aparato escolar para responder o no a las demandas de los demás sectores de la sociedad.

Los ejes o dimensiones que describen las opciones técnico-pedagógicas se pueden agrupar en tres grandes áreas:

- **El eje epistemológico.**
- **El eje pedagógico.**
- **El eje organizativo-administrativo.**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

a) Eje epistemológico

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

- Qué definición de conocimiento.
- Qué definición de áreas disciplinarias.
- Qué definición de contenidos.

La primera opción técnico-pedagógica o el primer criterio para definir y elevar la calidad de la educación se refiere a qué definición de conocimiento existe en el sistema educativo.

Ya se dijo que la demanda básica global que hace la sociedad a la educación es la distribución del conocimiento socialmente válido. Por esto, que tipo de conocimiento se distribuye, es la primera opción que debe definirse, porque signa a todas las demás ya que es el eje estructurante de todo el resto y, desde allí, condiciona de manera absoluta la calidad de la educación.

¿Qué tipo de conocimiento, qué modelo epistemológico es el que requiere la sociedad hoy? Este elemento fundamental de la propuesta pedagógica que es la concepción epistemológica, la que fundamenta el aprendizaje de cada disciplina en la medida en que, por ejemplo una caracterización dogmática y acabada del mismo no favorece el desarrollo de un pensamiento productivo, capaz de actualizarse, abierto a nuevas adquisiciones.

La opción básica en este campo se refiere a la preminencia de las características relacionadas con la cultura humanista, o las relacionadas con la cultura tecnológica. Si bien es cierto que el contexto histórico en que surgieron los sistemas escolares (la modernidad) explica la preminencia de las características de una cultura humanista en

los contenidos que transmite (que era una cultura de fuerte acento científico por oposición a la cosmovisión teológica que intentaba superar), la concepción de ciencia allí implicada se apoya en un modelo deductivo en el cual el conocimiento deriva de grandes hipótesis casi imposibles de cuestionar.

El contexto de este tiempo está enmarcado por la cultura tecnológica que supone un modelo específico de conocimiento científico distinto del anterior. A la tradicional definición de conocimiento científico que entendía que conocer era describir y explicar, hoy se agrega la necesidad de conocer para operar, para transformar (investigación y desarrollo). Conocimiento y transformación-operación son dos caras de la misma moneda.

Se debe volver a recordar que cada una de las decisiones que se toman en el nivel técnico-pedagógico posibilitan o no que se cumplan las demandas político-ideológicas.

Por ejemplo, si se trabaja con una definición de conocimiento que habilita para operar sobre la realidad, se está respondiendo al mismo tiempo a las demandas del sistema político, porque este es el tipo de conocimiento que se requiere para poder participar.

Las investigaciones han enseñado que no se amplían los niveles de participación social porque se armen grupos con los padres o los docentes, mientras no se instale la participación en el eje mismo, en el centro de la educación, o sea en la concepción de conocimiento que se transmite.

La segunda opción a considerar dentro del eje epistemológico se refiere a cuáles son las *áreas de conocimiento* que están incluidas dentro del sistema educativo. Si el sistema educativo tiene que transmitir conocimiento socialmente válido debe intentar una adecuación entre cómo se definen las áreas de conocimiento dentro del sistema educativo y cómo las define la sociedad, o –específicamente- el campo académico.

Quizás el grado mayor de inconsistencia entre estas dos definiciones en nuestra realidad se refiera al área de las ciencias sociales, donde quedan en general excluidas de la enseñanza básica disciplinas ampliamente reconocidas en el mundo académico, como sociología, antropología, ciencias políticas, que el sistema educativo habitualmente desconoce. En el campo de las ciencias en general, el problema fundamental tiene que ver con la incapacidad del sistema educativo de incorporar rápidamente las novedades que se producen en el mundo académico.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La tercera opción es, una vez definidas las áreas de conocimiento, qué definición *de contenidos de la enseñanza* existe. Esta definición puede hacerse desde varias perspectivas. Una de ellas es realizarla sobre la base de un modo *atomizado* de conocer. “En éste se recortan unidades nacionales del acervo cultural sin tener en cuenta el carácter arbitrario del recorte y sin intentar descubrir los procesos de

producción. Cuando se destacan fechas, batallas y personajes descontextualizados y en compartimentos estancos” se definen contenidos atomizados.

Por otro lado, los contenidos pueden definirse “como procesos que se basan en la percepción inicial del todo concibiendo a cada elemento y a la totalidad como un producto de un proceso”. En vez de definir los contenidos como temas o información, se los define como núcleos o ejes organizantes que permiten ver procesos dentro de áreas de conocimiento.

En esta concepción se cruzan diferentes definiciones de contenidos: aquéllas que consideran a los contenidos como desarrollo de las competencias cognitivas básicas para el aprendizaje, con las que los definen como conocimientos teóricos y prácticos,

valores y actitudes. Todos estos elementos constituyen hoy los contenidos de la enseñanza.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

b) Eje pedagógico

- Qué características definen al sujeto de enseñanza.
- Cómo aprende el que aprende.
- Cómo enseña el que enseña.
- Cómo se estructura la propuesta didáctica.

La primera opción a realizar dentro de este eje tiene que ver con las características del sujeto que aprende. Esto implica una definición de las características psicológicas del alumno, ya que define quién es el sujeto de aprendizaje. En este núcleo la antinomia está marcada por la opción entre una concepción de psicología de facultades o una concepción de psicología evolutiva.

Según la cuál sea la opción adoptada se aplicarán criterios diferentes para analizar las conformaciones específicas de los diferentes componentes educativos. Si el sujeto de aprendizaje se concibe con etapas evolutivas que suponen capacidades intelectuales diferentes, modelos operatorios diferentes, capacidades afectivas, responsabilidades diferentes en las distintas etapas evolutivas el juicio sobre la calidad de una propuesta de enseñanza o de una estructura de organización pedagógica deberá hacerse teniendo en cuenta si se respetan o no estas características.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La segunda opción dentro del eje pedagógico se refiere a la definición de cómo aprende el sujeto el aprendizaje, o sea qué teoría del aprendizaje se adopta.

En términos generales, y para simplificar, se puede decir que en este campo hay dos alternativas básicas. Se puede definir que se aprende por ensayo y error, por premio y castigo, por estímulo y respuesta, o que se aprende porque el sujeto construye

activamente el objeto de aprendizaje. Es decir, se puede tener en la base de las opciones un modelo conductista o un modelo constructivista. En la actualidad, decimos que tiene calidad el sistema educativo cuando la propuesta de enseñanza supone modelos de aprendizaje constructivo.

La tercera opción dentro del eje pedagógico responde a la pregunta ¿qué características tiene el rol docente? Ésta puede ser definida desde el protagonismo del docente, en la conocida tarea de "transmisión", o entendiendo al docente como organizador de las situaciones de aprendizaje, y conductor de un proceso de construcción conjunta con los alumnos.

Estas opciones se expresarán no sólo en modelos concretos de organización escolar, sino que también signarán las decisiones sobre formación docente, carrera docente, etc.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Finalmente, en el eje pedagógico aparece la pregunta: ¿Cómo se organiza la relación entre estos sujetos? ¿Cómo se organiza la relación de enseñanza-aprendizaje? Esto resume la problemática de la didáctica, de la organización de la propuesta de enseñanza. Y para que tenga calidad, sus características deben respetar las opciones anteriores. Es decir, deben posibilitar el conocimiento tecnológico, contemplar que el

alumno es un sujeto constructivo, transmitir valores de democracia, todo lo que hasta ahora se ha visto que define la calidad.

La organización de la propuesta de enseñanza supone en primer lugar la intervención didáctica, es decir lo que ocurre en el aula. Este es uno de los espacios más críticos para el análisis de la calidad porque allí se juega la transmisión y la generación del conocimiento. En segundo lugar, la organización de la propuesta de enseñanza abarca decisiones sobre los procesos pedagógicos a nivel institucional como por ejemplo las características de la convivencia y la disciplina, y los modelos de evaluación y promoción.

Éstos, que también son fenómenos sociales que están históricamente determinados, que conllevan opciones que tienen que ver con prácticas, y articulan en la instancia del aula y de la institución las definiciones político-ideológicas con las opciones pedagógicas y las organizativas.

En última instancia, según sean las opciones que se hagan, se posibilitará o no que en la práctica se cumplan las demandas que plantea la dimensión político-ideológica.

Si se pretende generar capacidad crítica y creadora en los alumnos, la organización de la propuesta de enseñanza debe incorporar y alentar la posibilidad de duda fundada, de discusiones abiertas entre los alumnos y con el profesor, de visión de contraste entre teorías e ideologías divergentes.

Esto, que a primera vista parece una decisión referida sólo a la "propuesta didáctica", supone también modelos de distribución de tiempo y espacio (o sea organizativos). Del mismo modo, la organización de las instituciones de enseñanza deben estar abiertas para recibir el influjo del avance del conocimiento científico que se genera en el mundo académico, e incorporar dentro de sus formas organizativas mecanismos adecuados a las edades de los estudiantes que permitan tenerlos en cuenta.

c) Eje de organización

– La estructura académica.

– La institución escolar.

– La conducción y supervisión (el gobierno).

La *estructura académica* del sistema educativo comprende dos cuestiones: la determinación de los niveles y ciclos que se incluyen, y la extensión del período de obligatoriedad escolar. El "cuántum" de educación que se requiere para toda la

sociedad no es lo mismo en todas las épocas ni en todas las latitudes, y la función que cumple cada etapa (nivel) del sistema educativo ha ido variando de sociedad en sociedad y de época histórica en época histórica.

La determinación de niveles y ciclos que componen la estructura académica del sistema educativo formal debe atender al logro de finalidades específicas socialmente relevantes, escalonadas a lo largo del proceso formativo de los alumnos de acuerdo con las posibilidades e intereses propios de cada etapa evolutiva.

En este sentido, podría partirse de la hipótesis de que la decisión acerca de qué niveles educativos se deben reconocer, y la duración temporal de los mismos, así como cuáles de ellos están comprendidos en la obligatoriedad, se enmarca dentro del análisis de las necesidades sociales. En cambio, la decisión acerca de los ciclos que componen esos niveles, tiene más que ver con las características de las diferentes etapas evolutivas por las que atraviesa el educando.

Por ello, se pueden definir los niveles como los tramos en que se atiende al cumplimiento de las necesidades sociales, y a los ciclos (excepto en el nivel superior) como espacios psicopedagógicos que, al responder a niveles crecientes de profundización, complejidad y complementariedad (es decir al estar articulados), posibilitan el desarrollo individual y social del educando.

El criterio básico para definir la extensión y estructuración de los ciclos surge a partir del reconocimiento de las características de las etapas evolutivas que incluye cada nivel. Un nivel determinado incluirá o no ciclos según comprenda o no dentro de la extensión propuesta una o más etapas evolutivas en los educandos.

Garantizar la congruencia entre ciclos y niveles es una responsabilidad que el sistema educativo no puede eludir si pretende cumplir eficientemente con la función de distribuir equitativamente los conocimientos socialmente significativos para posibilitar la participación de toda la población en los campos laboral, científico y político.

Desde el punto de vista de la equidad es necesario que los avances y pasajes dentro de cada componente, y de uno a otro, supongan la simple aplicación de actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas psicomotrices, intelectuales, emocionales y sociales adquiridas previamente en el sistema educativo, y que deben ser garantizadas por el ciclo o nivel anterior. Por ello, la ruptura de determinadas formas organizativas para la configuración de otras nuevas (pasaje de ciclo o de nivel), debe respetar la etapa de madurez por la que atraviesan los alumnos y sustentarse en los aprendizajes previos (garantizados por la escolaridad anterior) que posibiliten el abordaje adecuado de las nuevas exigencias escolares.

De esta forma, los sucesivos ciclos y niveles se deben constituir en un desafío que contribuya al desarrollo integral de los alumnos, en lugar de constituirse -como pasa en la actualidad en la mayoría de los países de la región- en obstáculo o barrera que trabe dicho proceso. La propuesta de estructura adecuada es aquélla capaz de encontrar el momento justo (en términos de madurez, capacidad e intereses de los educandos) y el grado de dificultad apropiado para introducir los cambios necesarios.

La segunda opción a realizar dentro del eje organizativo es cómo se define la institución escolar. ¿Se define la institución solamente como "la escuela"? ¿Se abre la posibilidad de que "la institución" comprenda también otros espacios educativos?

La unidad concreta desde la cual se define y se visualiza el sistema educativo son los establecimientos escolares. Estos funcionan de acuerdo con un conjunto de características organizacionales que determinan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos en la medida en que ofrecen facilidades u obstáculos para la concurrencia, requieren modelos de relación cotidianos o no para el alumno, y condicionan la organización de la tarea del aula de acuerdo con ciertos modelos de enseñanza-aprendizaje y de concepción del conocimiento a difundir.

Debido a que la organización de los establecimientos escolares se basa siempre en determinadas concepciones de las características evolutivas del niño, y de los modelos

de enseñanza-aprendizaje y de conocimiento, la homogeneidad de pautas de organización entre los diferentes niveles y modalidades de la educación, determina la creencia de que las escuelas DEBEN estar organizadas de la manera en que lo están y de que no hay otra forma posible porque si no, no hay escuela.

Esta concepción, muy arraigada en nuestra sociedad, debe revisarse en la medida en que se revisan los rasgos de los educandos que se tendrán en cuenta, la concepción de aprendizaje que se adopta, y la definición de conocimiento con que se trabajará. Por lo tanto, se podrá definir a la institución escolar no exclusivamente por sus características de organización, sino también como *espacio de aprendizaje* que, como tal puede adquirir formas diferentes de acuerdo con las necesidades específicas del nivel de que se trate, de la modalidad que se enseñe, o de las características y necesidades del grupo que se deba atender.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

Los elementos desde donde repensar la estructura organizativa de las instituciones escolares son tres: la organización del tiempo, la organización del espacio, y la configuración del poder institucional. Las variaciones concretas que aparezcan en cada uno de ellos, tales como ciclos lectivos alternativos, sistemas de alternancia hogar-escuela, horarios escolares diversificados, usos de espacios alternativos de la escuela y de la comunidad como lugares de enseñanza, consejos de escuela, etc. deberán responder a los requerimientos específico en cada caso concreto.

Finalmente, la última opción se refiere a los modelos de conducción y de supervisión, incluyendo tanto los elementos macro que hacen a la conducción general del sistema educativo cuanto los que tienen que ver con el manejo concreto de las instituciones escolares.

Se debe incluir en este punto las opciones de descentralización y regionalización, con todas las especificaciones que estas decisiones implican.

2.2.4.- UTILIDAD DE LA PROPUESTA

El interés por explicar las diferentes dimensiones y los ejes fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo, de una experiencia, o de una institución escolar no es meramente teórico.

Desde este punto de vista, forma parte de un ineludible compromiso profesional de poner a disposición de los tomadores de decisiones algunas herramientas para facilitarles su tarea.

El marco presentado en el punto anterior tiene como objetivo explicitar con claridad la serie de opciones ideológicas y pedagógicas que enfrenta un tomador de decisiones cuando intenta mejorar la calidad de la educación.

En ese sentido, la detallada explicación del concepto de calidad de la educación puede ser utilizado con dos propósitos (Rio, 1997):

- Para tomar decisiones que se orienten a mejorar la calidad de un sistema educativo concreto.
- Para realizar evaluaciones sobre una situación concreta que permita tomar decisiones para reorientar y reajustar procesos.

2.2.4.1.- PARA MEJORAR LA CALIDAD DE UN SISTEMA CONCRETO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Es innegable que en la actualidad todos aquellos que tienen algún poder de decisión dentro de los sistemas educativos -que son muchos porque sabemos que toman decisiones los docentes dentro del aula, los directivos dentro de las instituciones, los supervisores y funcionarios para conjuntos de instituciones, y los decisores políticos para el nivel macro- están preocupados por mejorar la calidad de la educación (Puente, 1999).

Las urgencias que se presentan son abundantes, y es difícil saber por dónde empezar. Estas opciones permiten separar lo fundamental de lo accesorio y construir una esquemática pero clara imagen-objetivo de las transformaciones deseadas.

Esto es, permite determinar las prioridades, paso fundamental para garantizar cambios profundos.

Pero, al mismo tiempo, al ofrecer una clara imagen-objetivo que da direccionalidad a la acción, permite no apurar los pasos y contemplar los ritmos de la realidad.

Uno de los riesgos más comunes en los procesos de reformas en educación es la continua contradicción que se presenta entre las necesidades de los tiempos políticos y los ritmos de la realidad. Los cambios en educación no son rápidos y las gestiones políticas pasan rápidamente.

Esta contradicción sólo puede superarse a partir de acuerdos globales que establezcan políticas educativas del Estado y no de las diferentes gestiones. Este esquema sirve a los efectos de marcar cuáles son los aspectos a acordar, que deberán ser sostenidos por las diferentes gestiones que se sucedan (Soler, 1994).

Finalmente, el esquema ayuda también a superar la permanente contradicción que enfrenta el que toma decisiones entre coyuntura y proyecto (Soler, 1994).

“El político convencional vive atrapado, preocupado y enredado en la maraña de las relaciones que se le presentan como el mundo de su práctica de lucha, proyectos, obstáculos, éxitos. Se mueve en un mundo de cosas inmediatas de las que él se ocupa, pero que en realidad ocupan el espacio de su conciencia sobre los grandes problemas del sistema social....No puede elegir entre preocuparse por los problemas terminales del sistema social y sumirse en lo cotidiano de los problemas intermedios del sistema político. El sistema elige por él”.

Entonces, las medidas de la coyuntura se podrán decidir sobre la base de una clara aunque esquemática imagen-objetivo.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



2.2.4.2.- PARA EVALUAR LA CALIDAD DE UN SISTEMA CONCRETO

El otro gran problema que se debe enfrentar desde la toma de decisiones se refiere a cómo reorientar procesos, o sea cómo decidir si un curso de acción debe seguir sosteniéndose, debe profundizarse, o debe abortarse.

Esto deja bien en claro que para orientar la acción, la mirada debe ser evaluativa. Si se quiere transformar la realidad no alcanza con la mirada del investigador, que trata de comprenderla. Se requiere, además, la mirada de la gestión, que trata de modificarla.

Ahora bien, en un contexto en el cual el desafío es la *transformación* las modificaciones deben ser profundas. La comprensión de retazos de la realidad, o la mirada micro, son insuficientes. Se debe apelar a criterios básicos y globales que tienen que ver con un conjunto de definiciones.

¿Por qué planteamos esto? Porque muchas de las propuestas actuales de evaluación de la calidad de la educación la definen sólo como una conducta, o como la cantidad de información que el alumno tiene cuando llega a una edad o termina un nivel o ciclo, y además utilizan instrumentos que restringen la evaluación a una medición.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Por esto, reconociendo de manera indudable la necesidad de construir serios sistemas de *control* de la calidad, lo primero que se intentaría aclarar es que éstos deberían incluir no mediciones sino evaluaciones de la calidad, por que la complejidad de elementos que están expresados en cualquiera de las instancias inusuales de la educación hace imposible elaborar una “medición” confiable (Olivares, 1996).

De todas formas, si bien es cierto que para tener un juicio diagnóstico que permita una evaluación se requiere de un marco interpretativo a partir del cual expresarlo, ello no implica ni está reñido con posibles mediciones.

Pero una cosa es medir logros de aprendizaje y plantear que esto es la calidad de la educación, y otra cosa es decir que esos logros de aprendizaje expresan parte de un problema mayor, son un insumo que alimentan un proceso de evaluación más global.

Del mismo modo que una lectura dialéctica de la realidad puede utilizar información empírica cuantitativa, que sirve para poder develar algunos de los procesos que existen en una situación, se puede también utilizar, generar o empezar a hacer algún tipo de mediciones específicas (de logros de aprendizaje), que, insertadas en un contexto de relectura más amplia, permitan sacar el concepto de calidad de la educación de una lectura específicamente puntual.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Los aspectos cuantitativos de la educación -que pueden ser objetos de una “medición”- expresan los aspectos más “superficiales” (a flor de piel) de la educación, sin querer por esto decir que expresen aspectos poco importantes (Olivares, 1996).

En este contexto, la idea sería que no es pertinente despreciar lo “superficial”, porque lo superficial forma parte también del fenómeno. El tema es que no se crea que lo superficial es el fenómeno. Pero lo superficial necesita de ser visto, de ser percibido,

para poder, con sus recurrencias o no, encontrar qué es lo sustantivo para entender la dinámica general.

Por ello, no se cree adecuado despreciar la medición, en la medida en que estos datos son los insumos mas concretos que pueden darse a los que toman decisiones. Sin embargo es importante recordar que estas decisiones sólo se orientarán hacia el largo plazo si la información cuantitativa salida de las mediciones puede ser reinterpretada y metida en un contexto más amplio que permita hacer una evaluación global.

2.3.- LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La preocupación con la calidad de la educación superior en América Latina es un fenómeno relativamente nuevo, aunque los problemas de calidad no sean, por supuesto, novedosos. Como explicar esta nueva preocupación? Que diferentes sentidos puede tener la expresión "calidad"? Quienes se interesan en traer esta discusión al primer plano, qué consecuencias tiene este nuevo hecho? (Messina, 1995). Se descubrirá desde una discusión inicial sobre como los diversos sectores ven e interpretan las cuestiones de la calidad, lo cual permitirá, por una parte, tratar de identificar las principales dimensiones que se ocultan bajo este concepto, y, más adelante, discutir el proceso político de implantación progresiva de mecanismos

adecuados para su continuada evaluación e utilización como instrumento de política educacional.

2.3.1.- NUEVAS Y VIEJAS PREOCUPACIONES CON LA CALIDAD

La cuestión de la calidad surge como un problema cuando los resultados o productos que se obtienen en las universidades e instituciones de enseñanza superior no corresponden a las expectativas de los diferentes grupos y sectores con interés en el sector; y cuando la frustración continua de estas expectativas se hace insostenible. En el pasado, las universidades latinoamericanas solían ser evaluadas por estudiantes, profesores y gobiernos en términos de su relativa democratización hacia adentro y hacia afuera, de la politización de sus alumnos y profesores, del prestigio social de sus egresados, y de la calidad de los empleos que los egresados conseguían en el mercado de trabajo (OEI, 1994). Ninguna de estas cuestiones se refería directamente a la calidad de la enseñanza o de la investigación científica conducidas en el interior de las instituciones, y en muy pocos casos el contenido mismo de la enseñanza y de la investigación universitarias eran comparados con lo que se hacía en otros países y regiones. Por lo general, los resultados de estas comparaciones no eran satisfactorios, pero no habían sectores en la sociedad suficientemente fuertes para provocar los cambios necesarios.

El cuestionamiento más reciente de la calidad de la enseñanza superior en Latinoamérica ha venido de tres o cuatro fuentes principales que, sin sorpresa, traen visiones bastante distintas de lo que esta calidad debe efectivamente significar.

a) las profesiones tradicionales

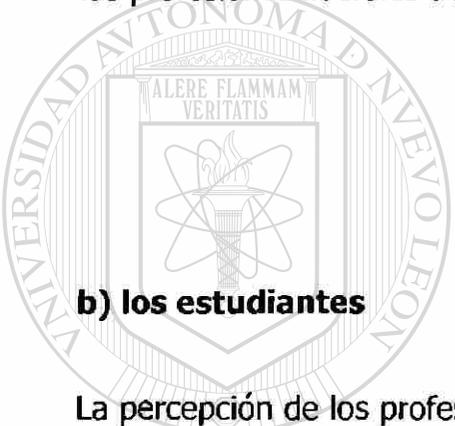
La primera de estas fuentes, en el tiempo, siempre fueron los miembros más respetados de las profesiones liberales clásicas, sobretodo la medicina, el derecho y, en América Latina, la ingeniería. Para ellos, la función principal de las universidades debe ser la formación técnica y la iniciación de los estudiantes en las profesiones liberales.

Los mejores profesores, desde este punto de vista, son los profesionales mismos, que dedican parte de su tiempo a la enseñanza. Las universidades latinoamericanas fueran organizadas, desde el siglo XIX, de acuerdo a este modelo. Las exigencias de educación secundaria humanística o científica anterior, los procesos de selección de alumnos a la entrada, los exámenes formales y la reprobación de los menos capaces al fin de cada

año, todos estos mecanismos garantizaban que los egresados no serian muchos más que los profesionales ya existentes, que su selección se haría principalmente en los sectores sociales más altos, y que ellos reproducirían con bastante fidelidad los modelos profesionales de sus maestros.

El cuestionamiento actual de la calidad de la enseñanza superior por parte de estos sectores está asociado a la gran ampliación del número de estudiantes en las universidades, que ha tenido lugar a partir de la Segunda Guerra, y que cobró gran velocidad a partir de los años 60 en toda la región. Esta ampliación, por general, ha

traído a las universidades personas de capas sociales que antes no tenían acceso a ellas, mujeres, personas más viejas y con peor educación secundaria; ha llevado a la creación de nuevos cursos profesionales que tratan de copiar, de manera generalmente imperfecta, a los modelos de las profesiones tradicionales; ha traído descrédito a las prácticas pedagógicas convencionales, basadas en las clases formales, la memorización y los exámenes rituales; y ha introducido, por primera vez, el fantasma del desempleo o subempleo de los diplomados. Para este sector, la crisis de la universidad es la crisis de las profesiones liberales tradicionales.



b) los estudiantes

La percepción de los profesores de viejo estilo de que la enseñanza superior ha perdido

calidad en este proceso de ampliación es compartida por buena parte de los estudiantes y sus familias, que se dan cuenta de que la educación superior ya no les proporciona la misma garantía de trabajo y prestigio profesional como lo hacía en el pasado. Para las capas sociales más altas, las grandes universidades públicas pierden cada vez más su sentido como centros de formación y reproducción de elites, y son reemplazadas sea por nuevas universidades privadas de alto costo, sea por estudios en el exterior, sea por determinadas carreras o instituciones que logran mantener sus patrones de exigencia y selectividad dentro del contexto más amplio de masificación.

Para los nuevos sectores sociales que entran en las universidades, por otra parte, las expectativas profesionales son posiblemente más bajas, pero el valor relativo de los diplomas es de toda forma superior a lo que tenían antes. El abandono de las tradiciones pedagógicas más rígidas es visto sobretodo como una virtud, o sea, como la eliminación de procedimientos de toda forma burocráticos y sin relación clara con el título que buscan. En lenguaje económico, las tasas privadas de retorno de las inversiones privadas en la obtención de un título formal de educación superior permanecen ventajosas en términos absolutos, aún cuando caen en términos relativos, e independientemente de la calidad de la educación recibida. Estas tasas permanecen ventajosas mismo cuando el estrechamiento del sector público lleva a la necesidad de pagar por la educación en el sector privado, dentro de ciertos límites.

Sin embargo, la progresiva devaluación de los títulos formales, principalmente en las profesiones nuevas y de más fácil acceso a estudiantes menos calificados, lleva muchas veces a una revalorización extremadamente pragmática de los contenidos. Ahora, lo que pasa a interesar es la adquisición de habilidades y conocimientos que tengan un valor de mercado claro e inmediato. Desde esta perspectiva, la universidad suele ser percibida como "muy teórica", "poco práctica" y "alejada de la realidad", crítica esta que se dirige tanto contra lo que queda de las antiguas prácticas que los profesores tradicionales consideran esenciales cuanto contra los esfuerzos de dar a los estudiantes una formación de base científica o humanística más general.

c) Académicos y científicos

Un planteamiento totalmente distinto se origina de los profesores que, principalmente después de la Segunda Guerra, tuvieron la oportunidad de estudiar en las grandes y más prestigiadas "research universities" en los Estados Unidos y Europa Occidental, y se encontraron después con la realidad de sus universidades de origen. Para ellos, la mala calidad de las universidades latinoamericanas consiste esencialmente en la ausencia de condiciones adecuadas para las actividades de investigación científica -- tiempo integral para profesores, bibliotecas y laboratorios adecuados, existencia de departamentos académicos e institutos de investigación, criterios de contratación y promoción de profesores estrechamente asociados al desempeño científico, becas de tiempo integral para estudiantes, programas de postgrado, etc. Esta visión contrasta fuertemente con la realidad en la mayoría casi absoluta de las universidades y facultades superiores en América Latina, sin tradiciones ni espacio para carreras científicas, orientadas hacia la formación de profesionales liberales, con profesores trabajando en tiempo parcial. La demanda básica de este nuevo grupo es la introducción, en las universidades, del principio de la "indisociabilidad de la enseñanza y la investigación científica", que fue introducido por la reforma universitaria de Brasil de 1968 y mantenido en su nueva Constitución de 1988. De acuerdo a este principio, profesores universitarios deben ser antes de todo investigadores científicos, la transmisión del conocimiento no puede darse de forma aislada de su creación, y la formación en la capacidad de pensamiento autónomo en los estudiantes, antes que la

transmisión de contenidos rutinizados y pre-definidos, es lo que constituye la verdadera naturaleza de la educación superior.

d) Los maestros de tercer grado

Las presiones combinadas de todos estos sectores sobre las universidades tradicionales, que sufrían al mismo tiempo un proceso general de masificación, llevó al surgimiento de un nuevo actor que antes no existía, o sea, un cuerpo profesores universitarios profesionales, que no tiene ni las características de los profesores antiguos, profesionales liberales enseñando en tiempo parcial, ni la formación y las posibilidades de carrera propias de profesores -investigadores.

El surgimiento de este nuevo grupo responde, en parte, al crecimiento mismo de la educación superior, que pasó a necesitar de más maestros; fue, en parte, una forma de compensar por el desempleo creciente de los diplomados, que pudieron de esta forma permanecer en el sistema universitario después de terminar sus cursos; y fue facilitado, finalmente, por la presión de los académicos por la introducción de los sistemas de tiempo integral y la eliminación del antiguo sistema de cátedra. Estas transformaciones se han dado en ritmos distintos en diferentes países y sectores.

En las universidades públicas en Brasil, el porcentaje de maestros en las universidades con dedicación de tiempo integral a llegado a más del 75%; en otros países, no ha pasado del 30%, como en Colombia, México o en el sector privado en Brasil. En todos los casos, los maestros de tercer grado se aproximan más de los del según de grado que de los profesores-investigadores de las universidades o sectores adonde la integración entre investigación y enseñanza se ha efectivamente desarrollado. Trabajando en una universidad única o dando clases en dos o tres para completar su sueldo, sin condiciones, formación ni motivación adecuadas para el trabajo de investigación, estos maestros tienden a sindicalizarse y a desarrollar una capacidad de lucha por sus intereses laborales y gremiales que adquiere con frecuencia la misma intensidad y politización que caracterizaba, en el pasado, los movimientos estudiantiles.

Para este sector, los problemas de la calidad de la educación superior son secundarios en relación a cuestiones percibidas como más urgentes, como los sueldos, la estabilidad en el empleo, igualdad de derechos y demás condiciones de trabajo de los maestros; así como en relación a la existencia de mecanismos políticos que garanticen su participación en las decisiones que les tocan más de cerca.

e) Agentes externos.

Todos los sectores referidos hasta aquí tienen en común el hecho de que hacen parte de las instituciones universitarias, sea como profesores, sea como investigadores, sea como estudiantes. La realidad en América Latina es que, en general, las instituciones universitarias suelen vivir con muy poca interferencia externa en la gestión cotidiana de sus actividades, excepto cuando niveles muy altos de politización, o contracciones presupuestarias muy graves, llevan a interferencias gubernamentales muchas veces dramáticas, pero de corta duración.

Esto no significa que no existan expectativas externas sobre la calidad de la educación superior en Latinoamérica. Empresas que necesitan de personal calificado se quejan cuando los egresados de las universidades no tienen la competencia esperada; clientes que utilizan los servicios de médicos, ingenieros y abogados sienten cuando son mal atendidos; familias que preparan sus hijos para la educación universitaria se resienten cuando ven que sus hijos no reciben una formación adecuada, y tienen posibilidades de empleo cada vez más limitadas en el mercado de trabajo.

Sin embargo, el bajo grado de sofisticación tecnológica de gran parte del sector empresarial, y la falta de organización y patrones independientes de comparación por parte de clientes y familiares de estudiantes, hacen con que estas expectativas difícilmente se traduzcan en demandas articuladas. Lo que ocurre, en general, es la

búsqueda de soluciones individuales o particulares - las empresas forman su propio personal o contratan asistencia técnica en el exterior, las familias ricas y más educadas mandan sus hijos a universidades europeas o norteamericanas, y viajan afuera o hacia las capitales cuando necesitan de una atención médica de mejor calidad.

En otras palabras, la educación superior en América Latina ha sido muy poco sensible a presiones externas, de mercado, para la mejoría de su calidad: las instituciones del sector público se mantienen por la vía política e institucional, mientras que las del sector privado responden por lo general a una demanda por credenciales profesionales que puedan ser obtenidas con el mínimo de requisitos de orden intelectual o educacional.

f) Los gobiernos

En teoría, los gobiernos de los países latinoamericanos deberían tener políticas de mediano y largo plazo para la educación superior (así como para los demás niveles educacionales), de manera tal que pudieran conducirla hacia objetivos de interés colectivo y social que fueran más allá de los intereses de corto plazo de los diversos sectores a ella relacionados. En la práctica, esto no es así; los gobiernos responden a demandas y contingencias políticas de corto plazo, y no suelen dar a la educación superior, o a su mejora de calidad, ninguna prioridad más definida.

El crecimiento de la educación superior en América Latina desde los años 60 no fue el resultado de políticas gubernamentales deliberadas, sino de un aumento creciente de demandas por educación y por la creación de nuevas instituciones que fueron financiadas dentro de políticas de menor esfuerzo mientras habían recursos disponibles. Por lo general, los países latinoamericanos que desarrollaron un interés especial por la ciencia y la tecnología tendieron a concentrar sus recursos de investigación fuera de las universidades, sea en laboratorios e institutos gubernamentales aislados, sea junto a ministerios militares o empresas del Estado.

Cuando es sentida la necesidad de crear nuevas escuelas de alto nivel para la formación de elites políticas, tecnológicas o administrativas, la tendencia es también de localizarlas fuera del sistema universitario establecido. Con raras excepciones, las universidades latinoamericanas son percibidas por sus gobiernos no como un recurso social significativo, sino como una fuente potencial de dificultades políticas, que cuesta más de lo que vale, y que requiere un tratamiento habilidoso para que no se transforme en un foco de perturbación y conflictos.

2.3.2.- LOS FACTORES DE CAMBIO

La existencia de un número tan distinto de demandas e intereses contradictorios, los beneficios de prestigio y empleo que el sistema universitario trae para sus profesores y

funcionarios, las ventajas comparadas que los diplomas todavía traen a los estudiantes, la capacidad de acción política de estudiantes, profesores y empleados contra cualquier tentativa de introducir cambios radicales en sus instituciones, la baja prioridad de las cuestiones educacionales para los partidos y líderes políticos, todos estos factores apuntan hacia una gran rigidez institucional de las universidades en América Latina. Sin embargo, hay indicadores de que esta situación puede estar cambiando (Brovetto, 1999).

a) Cambios internos a las universidades: más estudiantes y menos recursos

Los factores de cambio parecen venir, sobretodo, de la crisis de crecimiento y del agotamiento de los recursos financieros disponibles para la educación superior en la región. No parecería que la presión por educación superior en América Latina haya llegado a su límite más alto; las tasas de matrícula por población en edad escolar, entre 12 y 15%, son mayores que las de otras regiones del tercer mundo en África y Asia, pero cerca de la mitad de las tasas europeas, un cuarto de la norteamericana. Por otra parte, los recursos públicos destinados a la educación superior han bajado sistemáticamente desde el inicio de los años 80, en parte por la crisis económica de la región, en parte por la competición por recursos con otros segmentos del sistema educacional y de la sociedad como un todo.

La reducción de recursos afecta en primer lugar a los proyectos de crecimiento y mejora de calidad de las instituciones, después los gastos con equipos, laboratorios, bibliotecas, manutención y recuperación de edificios -- todo, en resumen, que no toca directamente a los sueldos de profesores y funcionarios, que generalmente son afectados en un tercer momento. El resultado es una baja general de la calidad de la educación superior que afecta igualmente a todos -- a la capacidad de formación profesional, a los cursos vocacionales, a la investigación científica, a los trabajos de extensión universitaria, etc. Esta frustración generalizada abre las puertas para tentativas de cambio más radicales de lo que fue posible hasta ahora.

b) Cambios externos: menos diplomas y más habilidades

Una otra crisis que es también un factor potencial de cambio resulta de la pérdida progresiva del valor de mercado de los diplomas universitarios, y por otra parte, la creciente valorización económica del conocimiento como tal. Es sabido que las diferencias extremas de renta y prestigio tradicionalmente mantenidas por los diplomados de nivel superior en América Latina se explican sobretudo por un mercado de trabajo extremadamente segmentado por factores culturales y de clase, y garantizado por privilegios definidos en ley y reconocidos y apoyados por el Estado. En la medida en que la inflación de diplomados reduce su fuerza en el mercado de trabajo, el papel del Estado en la garantía de los privilegios se acentúa.

El resultado ha sido un fenómeno relativamente nuevo en la región, que es la organización sindical de empleados públicos -- sobretodo maestros -- que tratan de mantener sus niveles de renta a través de su capacidad de movilización, renta esta que, sin embargo, se deteriora progresivamente en una situación de pérdida progresiva de la capacidad financiera de los gobiernos.

Por otra parte, en la medida en que la economía de la región se moderniza, empieza a surgir una nueva demanda por personas capaces de asumir tareas técnicas o administrativas que requieren, por lo menos, la capacidad de escribir correctamente, hablar más de un idioma, operar calculadoras o microcomputadores, manejar equipos técnicos más o menos complejos, o interactuar con el público; y que pueden requerir también actividades que requieren una formación técnico-científica más especializada, o una capacidad de liderazgo organizacional e institucional bien definida. Estas

habilidades no están asociadas por lo general a profesiones y diplomas legalmente definidos, sino a una educación con un mínimo de contenido y calidad. ®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Estas crisis pueden transformarse en factores positivos de cambio, contribuyendo para racionalizar el uso de recursos públicos, eliminar antiguos privilegios de status y sectoriales, y modernizar y tornar más eficiente la economía. Cambios en el sistema educacional, por ellos mismos, no pueden producir estos efectos, pero pueden jugar un papel significativo en un proceso de transformación y modernización social más amplio.

2.3.3.- El papel de los sistemas de evaluación de la calidad

El establecimiento de sistemas institucionalizados de evaluación de la calidad de la educación superior parece ser la innovación institucional más importante que puede resultar de la crisis actual. En la medida en que estos sistemas se desarrollen, las cuestiones aparentemente más técnicas referidas a las diferentes dimensiones y conceptos de calidad, sus indicadores, las metodologías de mensuración y vialidad, empezarán a surgir y a encontrar soluciones y aproximaciones de uno o de otro tipo.

Así como no existen conceptos unívocos de lo que sea calidad, tampoco existen metodologías de evaluación totalmente objetivas y que pudieran ser aplicadas sin mayores dificultades a las universidades y producir resultados incuestionables para todos (Martínez, 1998).

Esto no significa que no sea posible valerse de metodologías y técnicas que sean útiles en los procesos de evaluación, pero ellas se referirán, siempre, a valores y preferencias de determinados grupos y sectores, que como hemos visto, no siempre están de acuerdo.

Algunos de los principales resultados de la implantación de sistemas evaluativos son los siguientes:

a) La creación de un "mercado" de calidad

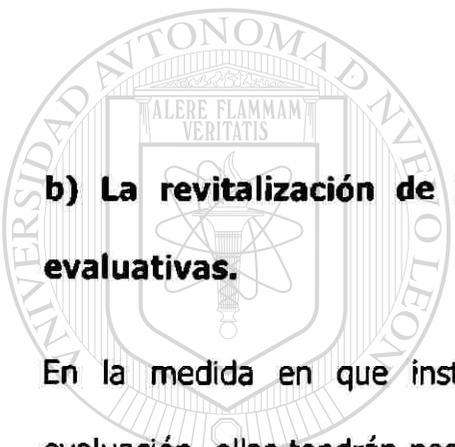
Las instituciones de educación superior en América Latina se caracterizan por vivir en situaciones de monopolio, que conducen con frecuencia a la estagnación. Los alumnos no tienen ni la costumbre de buscar ni las posibilidades de obtener informaciones para elegir sus universidades, más allá de las percepciones muy generales sobre la jerarquía de prestigio de las profesiones, y una noción difusa sobre su eventual "vocación" profesional. No se sabe con claridad lo que pasa adentro de las instituciones, y mucho menos sobre las condiciones efectivas de profesionalización futura en el mercado de trabajo. Los gobiernos y ministerios distribuyen sus presupuestos por criterios históricos, políticos o incrementales; las autoridades universitarias tampoco cuentan, en general, con indicadores adecuados sobre la calidad y la utilización efectiva de recursos por parte de departamentos, escuelas e institutos, ni de criterios definidos para la elección de prioridades.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

La introducción de un mercado educacional propiamente dicho, en sustitución a la educación pública y gratuita, ha sido propuesta como una solución para esta situación de monopolio y estagnación. Parece haber poca duda, hoy día, que la introducción de un cierto grado de recuperación de costos en la educación superior pública en América Latina contribuiría para mejorar en muchos aspectos las universidades, además de ser una medida socialmente justa. Pero sería de toda forma una medida limitada, por dos razones muy importantes. La primera es que existe, un mercado privado para la educación de mala calidad; segundo, los costos de la educación superior son muy

superiores a lo que sería posible cobrar de los estudiantes, y las mejores universidades seguirían dependiendo de recursos públicos para sus gastos más importantes.

La creación de un "mercado" de calidad requiere que las evaluaciones tengan, además de una dimensión cualitativa, una dimensión cuantitativa, de comparación; que sus resultados sean públicos; y que los evaluadores no sean dependientes o directamente interesados en las instituciones o actividades que estén evaluando.



b) La revitalización de los valores, y la introducción de procesos auto-evaluativos.

En la medida en que instituciones participen o sean sometidas a procesos de evaluación, ellas tendrán necesariamente que evaluar sus objetivos y orientaciones, en términos de la definición de las actividades de educación, investigación y extensión que hacen, de los intereses profesionales y académicos de sus profesores, de los objetivos de sus estudiantes, y de la atención a los intereses más amplios de la comunidad de la cual participa. Esta especificación de valores y objetivos, como proceso continuado en el interior de una institución, es muy estimulada por la existencia de interlocutores externos que tengan condiciones de comparar lo que se hace en una institución con lo que se hace en otras que tengan objetivos y condiciones de trabajo parecidas o contrastantes.

c) Explicitar las dimensiones de la calidad

La pluralidad de demandas que inciden sobre las instituciones universitarias lleva a una pluralidad de dimensiones de calidad, que son explicitadas en el proceso de evaluación. Algunas instituciones tienen buena enseñanza de graduación, otras desarrollan investigaciones científicas de calidad, una tercera proporciona a los alumnos formación técnica de gran demanda en el mercado de trabajo.

Existen también variaciones que son específicas a determinadas áreas de conocimiento: ingenieros de operación o de concepción, médicos generales o especialistas, economistas. Existen también públicos distintos a ser atendidos por las universidades, y una institución que da una formación satisfactoria en cursos nocturnos a estudiantes que trabajan no puede ser estrictamente comparada, en términos de resultados finales, con otra que recibe jóvenes recién egresados de las mejores escuelas secundarias para cursos de tiempo integral.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La explicitación de las dimensiones de calidad es un proceso al mismo tiempo técnico y político. Es técnico, en el sentido de que cada una de las dimensiones necesita ser definida por indicadores adecuados, procedimientos establecidos de recolección de informaciones y evaluación de los resultados. Es político, en el sentido de que la definición de cuales son las dimensiones más importantes a ser tomadas en cuenta espeja el prestigio y el reconocimiento de diferentes orientaciones y objetivos de las

instituciones educacionales, y tiene consecuencias futuras sobre la distribución de recursos, atracción de los mejores alumnos y profesores, etc.

Esta doble naturaleza del proceso de explicitación de dimensiones de calidad hace con que la implantación de procesos evaluativos deba ser de responsabilidad de instituciones o grupos proveídos de gran respaldo y legitimidad en el medio universitario, y, además, capaz de se hacer ayudar por especialistas en investigación social y evaluación.

d) Diferenciar funciones y papeles

Una vez definidas y aceptadas las diferentes dimensiones de lo que sea "calidad", se abre la puerta para la diferenciación de funciones y papeles a ser legítimamente jugados por diferentes instituciones de educación superior. Algunas facultades de medicina pondrán más énfasis en la formación de especialistas, otras en la medicina general y preventiva, otras todavía en la investigación médica; algunos cursos de ciencias sociales puede orientarse hacia la formación histórica y humanística, mientras otros pueden dar más énfasis a las metodologías cuantitativas; algunas instituciones pueden orientarse hacia la investigación básica, y otras hacia tecnologías más aplicadas; algunas pueden profundizar su vocación local o regional, mientras otras se ocuparán de cuestiones de interés nacional o internacional.

Educadores, investigadores y especialistas en educación superior continuarán discutiendo sobre las ventajas relativas de cada una de estas opciones, y diferencias de prestigio siempre existirán. Se puede suponer, sin embargo, que diferentes opciones sean valoradas por distintas personas y sectores de la sociedad, formadoras de distintos públicos.

La existencia de una pluralidad de funciones, papeles y dimensiones de calidad debe servir de advertencia cuanto a la tendencia de empezar los procesos evaluativos a partir de una definición formal y limitada de objetivos, sacados de la legislación o de conceptualizaciones hechas a priori sobre los contenidos de las diversas carreras. Existe siempre una gran diferencia entre objetivos formal o conceptualmente definidos y las prácticas reales de las personas e instituciones, por lo general mucho más ricas y complejas que la letra de la ley. Los procesos evaluativos tienen como una de sus principales funciones hacer surgir, y dar legitimidad, a esta diversidad del mundo real.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

e) Dar un nuevo sentido de dignidad as las actividades de enseñanza.

En los países e instituciones que caminaron en el sentido de la adopción del modelo de las "research universities" norteamericanas o europeas hubo un proceso de pérdida de estima de las actividades pedagógicas en cuanto tales, que pasaron a ser vistas como menos nobles, y menos merecedoras de apoyo y reconocimiento, que las actividades de investigación. En la medida en que los procesos evaluativos empiezan a identificar otros

valores y objetivos además de los de la investigación científica, como los de la enseñanza profesional y técnica de calidad, esto podrá traer nuevo sentido de propósito y dignidad a instituciones que no han desarrollado actividades de investigación o cursos de pos-grado con el mismo énfasis que otras, y que por esto vieron muchas veces reducirse su prestigio, aceptación y capacidad de obtener recursos y apoyo.

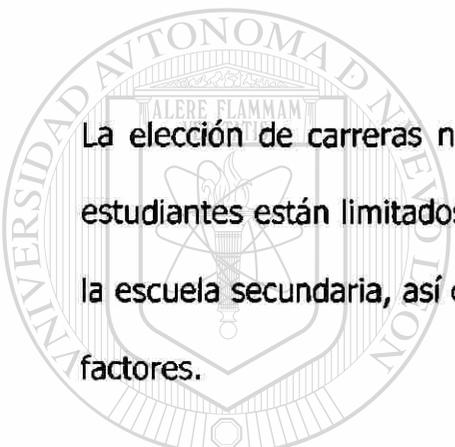
El mismo razonamiento puede hacerse en relación a actividades como extensión, formación de maestros de nivel secundario, cursos de educación continuada o cursos abiertos, que por lo general no consiguen ir adelante por el predominio de los modelos académicos más tradicionales.

f) Mejorar la información para el público

En la medida que los resultados de los procesos de evaluación se hacen públicos, el nivel de información de que dispone la sociedad sobre sus instituciones educacionales, y sobretodo su utilización, naturalmente aumenta, reforzando de esa manera el "mercado" educacional.

La elección de las carreras superiores en Latinoamérica se hace tradicionalmente por la identificación, por parte del estudiante, de su "vocación" (que muchas veces resulta de una tradición familiar, o de imágenes muy imprecisas sobre la verdadera naturaleza de los estudios y de las posibilidades de trabajo posterior de las diferentes opciones), y de

la matrícula en la facultad que sea más próxima o más accesible al estudiante. Las altas tasas de deserción que existen hoy día en gran parte de las instituciones universitarias latinoamericanas sugiere que los estudiantes por lo general empiezan sus carreras sin mucho conocimiento sobre lo que encontrarán por adelante, y tendrían mucho a ganar si tuvieran informaciones previas no solamente en relación a los aspectos formales de los cursos, sino principalmente sobre la calidad y a la naturaleza de la experiencia educativa y de formación que los espera.



La elección de carreras no se hará jamás de forma totalmente libre, puesto que los estudiantes están limitados, desde luego, por la formación anterior que han recibido de la escuela secundaria, así como por las limitaciones de movilidad geográfica, entre otros factores.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN CENTRAL DE BIBLIOTECAS

La expansión del número de instituciones educativas, y la progresiva devaluación de los diplomas cuando desprovistos de contenidos reales, parecen sugerir una abertura en el sentido de una mayor necesidad de la utilización de informaciones, tales como las producidas por sistemas de evaluación. El conocimiento más adecuado de la realidad de las instituciones y carreras universitarias puede llevar no solamente a las mejores decisiones por parte de los estudiantes, con menores tasas de deserción, como también a que muchas personas se decidan por no buscar una carrera universitaria, buscando otras opciones educativas y profesionales.

g) Mejorar la calidad de las instituciones

La existencia de un "mercado" de calidad tendrá como efecto necesario la mejora progresiva de la calidad de las instituciones educacionales. La necesidad de dialogar con evaluadores externos, el esfuerzo de especificación de objetivos institucionales, el desarrollo de procesos internos de auto-evaluación, todo esto lleva a una toma de conciencia de la necesidad de definir objetivos y tratar de alcanzarlos. Instituciones mejor evaluadas tendrán mayor reconocimiento, y más facilidades de obtener recursos externos de todo tipo, y situaciones de estagnación y mala calidad se tornarán insostenibles.

Un otro efecto importante de los procesos evaluativos es permitir que se logre un intercambio de experiencias y conocimientos entre instituciones, que puede resultar en que determinadas situaciones crónicas sean cuestionadas y cambiadas. Es mucho más fácil, por ejemplo, discutir el mal uso del personal administrativo en una determinada institución si ella puede ser comparada con otras que sean parecidas en otros aspectos, pero que presenten una experiencia administrativa superior.

h) Despolitizar y desburocratizar el proceso de distribución de recursos adentro y entre instituciones

En la ausencia de mecanismos de evaluación, la distribución de recursos que se hace dentro de las instituciones universitarias por la administración central, o entre

universidades por los ministerios, se guía normalmente por criterios igualitarios, incrementales o políticos, y casi nunca por una evaluación adecuada de necesidades y posibilidades. La distribución igualitaria consiste en dar a cada sector una misma dotación, o una misma dotación "per capita", sin consideración de diferencias de necesidad y calidad; la distribución incremental consiste en basar las asignaciones del año X en las del año X-1, más o menos un incremento fijo. Cuando se trata de aumentar o reducir los gastos de forma más significativa, las decisiones se basan normalmente en el prestigio político o la capacidad de presión de determinados grupos o personalidades.

La despolitización de la distribución de recursos puede no interesar a los políticos y a los administradores, por lo que puede significar de disminución del poder que tienen.

Por otra parte, estos mismos mecanismos pueden ser vistos como una manera de

proteger a los dirigentes de la presión constante de grupos de interés y de presiones políticas externas, y permitirles, de esta forma, desarrollar programas administrativos más coherentes y de más largo plazo.

En la medida en que la importancia de la evaluación sea percibida, puede surgir la tendencia a la implantación de sistemas evaluativos directamente bajo la autoridad de los dirigentes administrativos, y referidos, desde el primer momento, al establecimiento de criterios para decisiones presupuestarias y administrativas. Un proceso como este

corre el riesgo de no lograr legitimidad, y terminar por frustrarse en la burocratización y detención por contingencias políticas y administrativas de corto plazo.

Es de suponerse que autoridades administrativas y gubernamentales desarrollen mecanismos de decisión y sistemas de información gerencial que incluyan algún sistema de evaluación; pero lo fundamental es que existan sistemas de evaluación autónomos, desarrollados de forma independiente y con gran respetabilidad académica, que puedan imponerse y ser respetados por los gobiernos, las autoridades universitarias y a la población por sus méritos propios.

i) Traer más recursos a la educación superior.

A la larga, la implantación de sistemas adecuados de evaluación puede tener como resultado el aumento de los recursos públicos y privados destinados a las universidades y otras instituciones de educación superior en América Latina. Existe hoy en la región un círculo vicioso según el cual las instituciones de educación superior trabajan con recursos limitados, y esta es una de las razones importantes por las cuales no consiguen mejores resultados; pero, como los resultados no son buenos, es difícil justificar presupuestos significativamente mayores. La creación de mecanismos de evaluación puede contribuir, desde el primer momento, para mejorar el uso de los recursos disponibles, e indicar con claridad lo que se está o no haciendo, que es lo que hace falta, para qué y donde los recursos adicionales son necesarios.

profesionales aceptados por las respectivas asociaciones. La tradición europea es más parecida con la latinoamericana, en el sentido de que los gobiernos juegan un papel mucho más central tanto en el control y evaluación de las instituciones educativas cuanto en el control del ejercicio de las principales profesiones liberales (Lepe, 2000).

En algunos países, como en Inglaterra, esta intervención externa a llegado a extremos bastante cuestionados por toda la comunidad universitaria, después de un largo período en que el University Grants Committee garantizaba la intermediación entre el sistema universitario y el gobierno. En otros países, como en Holanda, las universidades han sido capaces de anticiparse a las presiones externas, desarrollando sus propios mecanismos de evaluación y control de calidad.

Sin embargo de las grandes diferencias que puedan existir de uno a otro país o región, algunos mecanismos parecen ser igualmente importante para todos.

a) Obedecer al principio de la evaluación entre pares

Todos los procesos de evaluación deben ser hechos o validados por personas que formen parte de la comunidad académica y científica, de tal forma que los resultados finales traigan la autoridad de su reputación; y sus decisiones deben ser hechas, idealmente, con absoluta independencia, y basadas solamente en su competencia y sentido de responsabilidad profesional y social. En principio, hay que mantener una

La evaluación tiene como resultado la mejora de la imagen pública de las universidades, como una señal de seriedad y preocupación con la búsqueda de resultados valederos; y esto da más fuerza y autoridad para que las universidades soliciten de la sociedad los recursos adicionales que les hacen falta.

j) Dar nuevas funciones a los ministerios de educación, y nuevo sentido a la autonomía universitaria

En la mayoría de los países latinoamericanos, se supone que los ministerios de educación tienen la responsabilidad y la autoridad de controlar en el detalle el funcionamiento de las universidades y demás instituciones educacionales de nivel superior. Las universidades han tradicionalmente reaccionado buscando aumentar su autonomía, con el resultado de que los ministerios, que siguen controlando sus presupuestos, restrinjan esta supervisión a cuestiones formales, sin referencia directa a contenidos y resultados, mientras que las universidades mismas no tienen ningún mecanismo propio de corrección de rumbo. En la medida en que las universidades aumentan sus dimensiones y costos, se torna más claro que la autonomía no puede ser entendida como un cheque en blanco, sino que necesita de una contrapartida adecuada de evaluación para que pueda ser aceptada y garantizada por la sociedad. El problema político crucial de las universidades públicas latino-americanas hoy día es de establecer sus propios mecanismos de control de calidad, antes que otros mecanismos, menos adecuados y más burocráticos y rígidos, les sean impuestos desde afuera, o que queden marginados y sin recursos.

La implantación de sistemas de evaluación puede ayudar a dar a la autonomía universitaria su necesaria contrapartida, que es existencia de mecanismos adecuados de prestación de cuentas en el uso de recursos públicos. Por su parte, las autoridades gubernamentales pueden dejar de lado las cuestiones formales, y establecer políticas globales de estímulo y apoyo a instituciones universitarias en función de su desempeño, proyectos y necesidades relacionadas a sus fines. En la transición, cabe a las autoridades educacionales estimular y facilitar la creación de sistemas de evaluación, y prepararse para el cambio de la administración formal hacia la conducción de políticas educacionales en el sentido propio del término.

2.3.4.- LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN.

Dado el carácter al mismo tiempo técnico y político de los procesos evaluativos, su suceso depende, en buena parte, del reconocimiento de la legitimidad de los responsables por su realización. En los Estados Unidos predominan las estructuras voluntarias. Existe un sistema bastante complejo de y diferenciado de agencias de "acreditación" de sus cursos superiores, organizadas por región y área de conocimiento, que producen evaluaciones periódicas de las instituciones con la utilización de visitas, análisis de datos cuantitativos, cuestionarios, etc. Consejos y asociaciones profesionales de varios tipos también evalúan los egresados y sus instituciones, sea por exámenes requeridos para el ejercicio de las profesiones, sea por mecanismos de credenciación periódica que permiten a las instituciones reconocidas la emisión de títulos

profesionales aceptados por las respectivas asociaciones. La tradición europea es más parecida con la latinoamericana, en el sentido de que los gobiernos juegan un papel mucho más central tanto en el control y evaluación de las instituciones educativas cuanto en el control del ejercicio de las principales profesiones liberales (Lepe, 2000).

En algunos países, como en Inglaterra, esta intervención externa a llegado a extremos bastante cuestionados por toda la comunidad universitaria, después de un largo período en que el University Grants Committee garantizaba la intermediación entre el sistema universitario y el gobierno. En otros países, como en Holanda, las universidades han sido capaces de anticiparse a las presiones externas, desarrollando sus propios mecanismos de evaluación y control de calidad.

Sin embargo de las grandes diferencias que puedan existir de uno a otro país o región, algunos mecanismos parecen ser igualmente importante para todos.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

a) Obedecer al principio de la evaluación entre pares

Todos los procesos de evaluación deben ser hechos o validados por personas que formen parte de la comunidad académica y científica, de tal forma que los resultados finales traigan la autoridad de su reputación; y sus decisiones deben ser hechas, idealmente, con absoluta independencia, y basadas solamente en su competencia y sentido de responsabilidad profesional y social. En principio, hay que mantener una

distinción clara entre las instituciones responsables por procedimientos de acreditación, que deben tener legitimidad política e institucional, y los evaluadores, que deben depender solamente de su legitimidad científica y técnica.

Existen dos formas típicas de corrupción de sistemas evaluativos. La primera es cuando los evaluadores son nombrados de forma burocrática y autoritaria, lo que puede resultar en la pérdida de legitimidad de los evaluadores ante las respectivas comunidades académicas. La segunda es cuando la selección de evaluadores se transforma en algo parecido a un proceso electoral, y los evaluadores pasan a representar los intereses del promedio de las instituciones a ser evaluadas, lo que resulta en una nivelación por abajo. En los dos casos los evaluadores quedan sin autoridad propia, y pasan a responder sea a las presiones de la administración superior, sea a las de los sectores políticamente más organizados en sus respectivas comunidades.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

b) Mantener independencia en relación a las autoridades educativas

Esta condición ya está implícita en lo anterior, pero requiere una ampliación. Los procesos evaluativos necesitan ser conducidos con independencia, y no responder directamente a demandas y solicitudes de autoridades gubernamentales o universitarias. La implantación de sistemas de evaluación requiere un período más o menos largo de experimentación y error, mientras que las autoridades públicas

necesitan muchas veces tomar decisiones de corto plazo; y los criterios de calidad y resultados obtenidos en las evaluaciones pueden no ser los de la preferencia de las autoridades. Existe pues el peligro de que las autoridades educacionales atropellen el proceso de evaluación en sus principios, y no permitan que él se desarrolle.

La primera función de las evaluaciones debe ser la de devolver a los evaluados una visión calificada y crítica de sí mismos, y la participación de instituciones, cursos o departamentos en los procesos evaluativos debe ser lo siempre más posible voluntaria. Por supuesto que, una vez implantados y tornados públicos los resultados de las evaluaciones, ellos podrán (o no) ser utilizados por las autoridades educacionales para la formulación de sus políticas. Antes, sin embargo, es necesario que la independencia de los sistemas evaluativos sea asegurada.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

c) Hacer uso de informaciones objetivas y cuantitativas, y de asesoría técnica especializada

No es posible suponer que evaluaciones puedan ser hechas simplemente con datos de tipo cuantitativo y técnico; sin embargo, evaluaciones totalmente subjetivas tampoco son adecuadas. Informaciones objetivas y cuantitativas, procesadas y analizadas por personal especializado, dan a los evaluadores puntos de referencia sistemáticos y organizados que ellos no suelen tener, y que les permite ir más allá de las impresiones e informaciones incompletas con que todos normalmente operan; permiten reducir las

bases que muchas veces son introducidas en cualquier sistema evaluativo; y permiten, finalmente, incorporar a los procesos evaluativos los conocimientos técnicos y la experiencia acumulada en otros contextos.

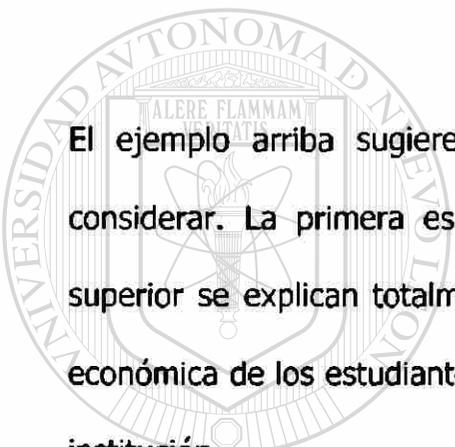
2.3.5.- LAS DIMENSIONES DE CALIDAD

Una vez establecidos los sistemas de evaluación, la cuestión de las diferentes dimensiones, o sentidos, de "calidad" se ponen a la vez como tema político y técnico. Diferentes grupos, sectores e instituciones tenderán a dar más énfasis a unas y otras dimensiones; al mismo tiempo, es posible derivar de la experiencia internacional ya acumulada una idea bastante clara de cuales son las dimensiones principales, cuales sus principales indicadores, y de como medirlos (Aguerrondo, 1998).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Es importante tener claro, aquí, la distinción entre calidad y eficiencia, resultados y causas, cuya interacción, sin embargo, es compleja (Diamont, 1995). Se sabe, por ejemplo, que el origen socio-económica de una persona determina en gran parte su logro profesional futuro. Así, el hecho de que los estudiantes de determinada institución consigan un buen resultado profesional después de egresados puede ser un simple producto de su origen social, y no decir nada sobre la calidad misma la institución donde estudiaron.

Por otra parte, es posible imaginarse que estudiantes de origen social menos privilegiada que consigan entrar en esta institución también tengan buenas oportunidades profesionales, gracias a la convivencia con sus colegas y al ambiente social que pasan a frecuentar. Análisis estadísticos cuidadosos pueden determinar, con bastante precisión, en que medida la experiencia educacional en cuanto tal tiene un peso específico en los resultados finales, mismo cuando esta experiencia pueda, por su parte, ser explicada por otros factores (Gallart, 1997).



El ejemplo arriba sugiere que existen por lo menos tres situaciones distintas a considerar. La primera es cuando los efectos positivos obtenidos por la educación superior se explican totalmente por variables no-educacionales, como el origen socio-económica de los estudiantes, el prestigio de la carrera o la localización geográfica de la institución.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



La segunda es cuando existe un efecto educacional discernible, aunque totalmente explicable por variables externas. Una escuela de medicina que recibe muchos recursos será casi seguramente mejor que otra que recibe menos; se trata de una diferencia genuina del punto de vista de resultados educativos, debida a razones externas aparentemente obvias.

La tercera situación, más rara, ocurre cuando las diferencias de resultados se explican por variables estrictamente internas a la institución, como por ejemplo la adopción de determinadas metodologías de enseñanza, o determinadas políticas de contratación de profesores.

Existe, además, un alto grado de asociación entre diferentes dimensiones de calidad, lo que significa, muchas veces, relaciones causales entre ellas. La obtención de notas altas por estudiantes en los cursos puede estar correlacionada, por ejemplo, con la obtención de buenos empleos después de egresados (de hecho no hay mucha evidencia de que esto sea así). Sí esta relación fuera suficientemente demostrada, esto significaría que los resultados obtenidos en la escuela explican el logro profesional posterior, lo que tornaría dispensable el esfuerzo de medir este logro de forma directa, como medida independiente de calidad (Olivares, 1996).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En la práctica, las relaciones causales entre las diferentes dimensiones de calidad y otras de eficiencia son mucho menos estables y más complejas de lo que se supone, lo que exige que las evaluaciones se hagan de forma independiente y al mismo tiempo a varios niveles. El análisis de las causas, de las falsas relaciones y de las interrelaciones entre distintas dimensiones de calidad requiere el trabajo de especialistas, y puede permitir un conocimiento cada vez más profundizado de la realidad educacional, así como el desarrollo de instrumentos de evaluación cada vez más perfeccionados. Es importante tener siempre claro, sin embargo, que existe una diferencia profunda entre

resultados y su explicación, y que la evaluación se destina, en esencia, a la determinación de resultados (Abrile, 1994).

Aunque bastante amplia, la variedad de dimensiones de calidad no es infinita, y presentamos a continuación algunas de las más importantes.

a) Producción científica y académica

La evaluación de la producción científica de departamentos, institutos y cursos de postgrado es el procedimiento evaluativo más utilizado, y uno de los más sencillos. La producción científica se traduce en productos claramente definidos -- publicaciones, participación en congresos académicos, tesis académicas orientadas, etc. -- y, en general, existe bastante consenso entre especialistas de cada área sobre la importancia y calidad relativas de determinados tipos de productos en relación a otros.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

El uso de indicadores cuantitativos de desempeño académico ha sido objeto de muchas críticas, que se aplican, sin embargo, sobretudo a su mala utilización. Por ejemplo, el número de artículos científicos publicados por un investigador en los últimos 3 o 4 años es un indicador demasiado burdo para la evaluación personal de este investigador. No es posible, tampoco, comparar entre ellos el número de publicaciones de departamentos con tradiciones de publicación científica distinta, como los de física y los de ingeniería. Pero la comparación entre promedios de publicaciones de los investigadores de dos departamentos de la misma disciplina, o de un mismo

departamento a través del tiempo, puede ser un indicador importante de diferencias o variaciones de desempeño.

Además, el análisis sobre prácticas de publicación y citas científicas son un instrumento importante para la identificación de tendencias y vocaciones, áreas interdisciplinarias emergentes, redes informales de comunicación científica, etc. Cuando utilizados por evaluadores que pueden compensar por sus limitaciones y defectos, estos indicadores son un auxiliar importante en cualquier proceso de evaluación.

El problema principal con la evaluación de la producción científica y académica es que pocas universidades latinoamericanas poseen un plantel significativo de investigadores científicos, y adonde él existe, ni siempre hay una relación clara entre el postgrado y la

investigación científica y los cursos de graduación. La investigación científica y los postgrados suelen ser organizados en institutos o departamentos definidos por disciplinas, mientras que los cursos de nivelación son interdisciplinarios y mantienen con frecuencia estructuras administrativas propias.

Además, es sabido que las actividades de enseñanza son con frecuencia percibidas por los científicos como conflictos con su trabajo de investigación, y más aún cuando los alumnos no tienen condiciones de participar y colaborar con los trabajos de investigación. Esta dificultad se hace aún más grave por el hecho de que es común que

el investigador científico reciba apoyo financiero para su trabajo de instituciones afuera de su universidad, y no tengan por ello estímulo a dedicarse a dar clases.

Finalmente, la enseñanza de calidad en los cursos de graduación requiere habilidades pedagógicas específicas y una amplitud de conocimiento que el investigador especializado en general no tiene. En contrapartida, el resultado de un buen trabajo pedagógico a nivel de graduación no se manifiesta como producción científica, puesto que no resulta en "papers" científicos ni lleva a la participación en congresos especializados.

Por todo esto, la evaluación de la producción científica y académica de universidades y departamentos es solamente una de las dimensiones de calidad, y no puede ser tomada como indicativa de las demás.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

b) Análisis de desempeño académico de los estudiantes

Este tipo de análisis consiste en la aplicación de tests de conocimiento homogéneos a estudiantes de distintas instituciones, y tiene por objetivo medir, con bastante precisión y de forma comparada, cuanto los estudiantes de hecho aprenden en la universidad. Como los resultados finales de los cursos dependen en parte lo que los alumnos ya saben cuando empiezan sus carreras, una medida más precisa del impacto educacional de los cursos requeriría una comparación sistemática de medidas hechas al inicio de los

cursos y al final. Así, una institución puede obtener resultados bastante significativos si sus alumnos empiezan en un nivel muy bajo, mientras otras pueden sumar poco a lo que los alumnos ya traen desde el principio.

La comparación entre resultados iniciales y finales se hace compleja por el hecho de que los alumnos, al principio, no han sido todavía expuestos a los conocimientos específicos que deben ser evaluados al final. Por ello, los tests iniciales deben medir competencias más generales, lo que permite, por otra parte, comparar alumnos de cursos distintos en términos de sus niveles iniciales de conocimiento y habilidades.

El desarrollo de tests comparables que puedan ser aplicados al inicio de los cursos universitarios en distintas instituciones, carreras y puntos en el tiempo es un

instrumento importante para la evaluación continuada de los cursos de nivel secundario, de las preferencias y mecanismos de admisión en las universidades, y de la propia evolución de las características la demanda por educación superior por parte de la sociedad, sin embargo de las conocidas limitaciones que estos tests puedan tener como instrumentos de predicción del logro profesional futuro por parte de los estudiantes.

c) Análisis del desempeño profesional

Carreras universitarias pueden también ser evaluadas en términos de los logros profesionales de sus estudiantes. ¿Cuántos consiguen trabajo adecuado a sus expectativas? ¿Cuántos logran establecerse profesionalmente? ¿Cuánto tiempo tardan entre el término de los cursos y el inicio de la vida profesional? ¿Que sueldos reciben? ¿Existe progresión en las carreras, o predomina la estagnación después del primer empleo? ¿Que tipo de trabajo y responsabilidad suelen tener - profesionales liberales independientes, empleados o ejecutivos de organizaciones, posiciones académicas o de investigación, empleados públicos?

A este nivel de generalidad, la evaluación de los logros profesionales puede hacerse de manera comparable para áreas profesionales distintas y produce un tipo de información importante para personas que buscan decidirse por una carrera. Estas informaciones sirven también como indicadores de saturación o vacíos en el mercado de trabajo, y pueden servir de base para el establecimiento de prioridades educativas a plazo mediano.

Evaluaciones más detalladas permiten comparaciones dentro de cada área de conocimiento. Existen diferencias conocidas de orientación en las carreras clásicas (medicina especializada o general, ingeniería de concepción, proyecto y ejecución en las diferentes especialidades, macro y microeconomía, etc.), que deben ser evaluadas no

solamente en relación con los objetivos explícitos de las instituciones, pero también en relación a las consecuencias de las diferentes opciones.

d) Análisis de requisitos técnicos y profesionales

El análisis de los logros profesionales es esencialmente inductiva, puesto que supone que el mercado define que características los egresados deben tener, y los remunera de acuerdo a ello. Pero es un análisis estático, puesto que se basa en las preferencias presentes (y eventualmente pasadas) del mercado de trabajo, sin ninguna referencia a su posible evolución. Una evaluación limitada a este tipo de análisis puede no tomar en cuenta cambios que pueden ocurrir en la tecnología y en el mercado de trabajo en el futuro próximo, y llevar a adopción de políticas educacionales obsoletas.

Por esto, es necesario que las evaluaciones incluyan una visión prospectiva del desarrollo de del mercado de trabajo en los próximos 5 a 10 años, que es cuando los estudiantes que ahora entran en las universidades estarán ubicándose en el mercado de trabajo. Existen varias metodologías posibles para eso. En general, ellas requieren la identificación de un grupo selecto de "expertos" a los cuales se solicita que hagan previsiones bastante específicas sobre el estado futuro de su área de trabajo en un horizonte de tiempo determinado. Los resultados de las previsiones individuales son después consolidados por una serie de discusiones y revaluaciones (es la llamada "técnica de Delphi").

Para países y regiones que, como América Latina, no están en la frontera de la tecnología, es posible hacer proyecciones aproximadas a partir del conocimiento de las habilidades necesarias para el mercado de trabajo en los países centrales, que deben ser combinados con una interpretación adecuada de su impacto diferenciado en la región.

e) Impacto comunitario y regional

¿En qué medida los alumnos que egresan de una universidad permanecen en las regiones, comunidades y países que estudian? ¿En qué medida los conocimientos que adquieren son útiles a las necesidades, posibilidades y recursos tecnológicos de su medio? ¿En qué medida, al contrario, los cursos superiores funcionan instrumentos de "brain drain", canales de movilidad que sacan los estudiantes de su medio y los lleva a otras regiones y países?

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La cuestión del impacto comunitario y local es de gran importancia afuera de los centros urbanos más importantes y países con oportunidades profesionales más limitadas, dada la gran dificultad que tienen en retener los profesionales más calificados por sus universidades. Esta dificultad muchas veces resulta de la inadecuación de los contenidos enseñados, basados en los modelos, tecnologías y valores de los centros más desarrollados. En otros casos, ella se explica por las limitaciones locales de sueldos,

desafío profesional y falta de oportunidades, que hacen con que los egresados busquen otros horizontes.

La cuestión de la regionalización de la educación trae a la luz dilemas extremadamente serios, que existen en toda la América Latina. La búsqueda de una "adecuación" de la educación superior al contexto comunitario o regional corre el riesgo de transformarse simplemente en la aceptación de bajos niveles de calidad, que pueden hacer los cursos superiores más accesibles a las elites locales e impedir la migración. Lo mismo ocurre cuando centros de investigación aceptan niveles de calidad científica "regionales" o "nacionales", y dejan de lado los modelos internacionales. Cabe preguntarse si este tipo de adaptación por abajo justifica el costo de las instituciones que lo hacen.

Otra dimensión del impacto local y regional es la medida en que las universidades desarrollan actividades extra-curriculares que responden de manera directa a demandas locales. Cursos de corta duración, educación continuada, proyectos de investigación de interés local, servicios de extensión en el área médica, legal y social son actividades que no contradicen, y en realidad pueden sumarse y beneficiarse de cursos universitarios e investigación científica de alta calidad. Universidades capaces de hacer esta combinación son posiblemente las más capaces de superar los dilemas clásicos entre el local y el universal que las que se mantienen restrictas a sus papeles tradicionales.

f) Valores morales y éticos

Una de las principales funciones implícitas o explícitas de todos los sistemas educacionales ha sido siempre la de transmitir a los estudiantes un conjunto de valores y actitudes éticas consideradas importantes para su sociedad, así como para el ejercicio adecuado de su profesión. Tradicionalmente, esta función se cumplía principalmente a través la educación religiosa y cívica, del estudio de la filosofía, del aprendizaje de la lengua y la literatura patrias, y del estudio de la historia. El desarrollo de la educación pública y no confesional en las sociedades modernas quitó legitimidad a la educación religiosa y ética en la gran mayoría de las instituciones, y tornó inaceptable la indoctrinación como procedimiento educativo en cualquier caso.

Más fundamentalmente, todas las antiguas disciplinas "morales" asumieron orientaciones cada vez más analíticas y técnicas, haciendo con que se tornara progresivamente más difícil establecer las conexiones que antes se daban por supuestas entre determinados contenidos empíricos y determinadas implicaciones morales. Esta situación afecta tanto la educación cívica en las escuelas públicas cuanto la educación religiosa en las instituciones confesionales, y es mucho más marcada en las universidades, sean legas o religiosas, que en otros niveles de educación.

Una respuesta a este problema consiste en negar su pertinencia, afirmando que las cuestiones éticas y morales pertenecen al ámbito de la vida privada, en relación a la

cual los sistemas educacionales deben permanecer neutros. Existen dos argumentos en contra de esta posición. El primero es que ningún sistema educacional realmente deja de transmitir valores, aunque de forma implícita, a través de las actitudes, preferencias y valores demostrados por los profesores, que sirven de modelos de referencia para los alumnos. Si esto es así, es mejor tratar de traer estos valores y preferencias a la luz del día. El segundo es que existe en América Latina un consenso generalizado de que la universidad debe ser un local privilegiado para el pensamiento crítico de la realidad. La búsqueda de una "universidad crítica" ha sido entendida en muchos casos como la sustitución de sus contenidos científicos, educacionales y técnicos por la simple politización, pero esto no tiene por que ser así.

¿Cómo introducir las preocupaciones éticas y morales en el contexto universitario sin caer en la indoctrinación, y sin abandonar los contenidos científicos y técnicos modernos que son su razón de existir? La solución parece estar en tratar de sustituir la transmisión dogmática de contenidos, propia de la educación más tradicional, por el esfuerzo de desarrollar en los alumnos el conocimiento del contexto histórico e intelectual de los contenidos ideas y conceptos que están aprendiendo, así como de su capacidad de discutir y analizar críticamente estas ideas y conceptos.

g) Formación genérica y básica

La organización de las universidades en carreras profesionales reguladas y compartimentalizadas es cada vez más incompatible con el gran dinamismo del mercado de trabajo en las sociedades modernas, y con la propia masificación de la educación superior. Muchos países latinoamericanos han llevado a grandes extremos esta regulación, por presión de los grupos de interés formados por los grupos profesionales, en un proceso que pone una camisa de fuerza sobre las instituciones educativas. Los beneficios aislados y de corto plazo de los privilegios profesionales son, por lo general, anulados por los costos globales y de largo plazo que ellos producen. Es cada vez más sentida la necesidad de personas que dominen habilidades genéricas y polivalentes, que no se tornen obsoletas con los cambios tecnológicos y organizacionales.

Estas habilidades incluyen, entre otras, las de comunicación escrita y oral, la de identificar y resolver problemas, la de relacionarse de forma adecuada con otras personas, la de comprender los problemas generales de su sociedad y del mundo contemporáneo, la de entender los principios más generales de las metodologías científicas modernas, la de desarrollar la sensibilidad para las artes y las humanidades.

Aunque la transición entre el actual sistema compartimentalizado y de educación supuestamente especializada y hacia otro más abierto sea larga, es posible tratar de

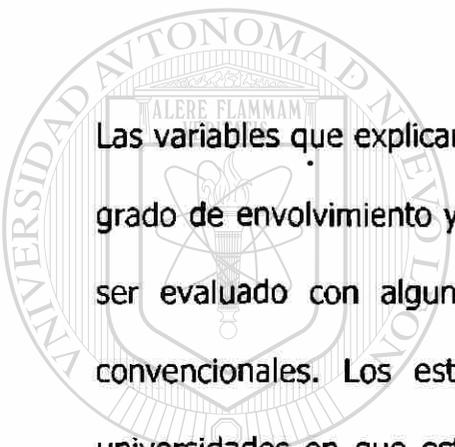
identificar, desde ya, cuales instituciones consiguen transmitir mejor habilidades como estas, y que efectos este tipo de formación tiene en la futura vida profesional de sus egresados.

h) La calidad de la experiencia educacional

Mucho de lo que se dijo hasta aquí puede ser resumido en una expresión, que es la calidad de la experiencia educacional vivida por el estudiante en sus años de vida universitaria. Cuando la experiencia es buena, los estudiantes viven la vida universitaria con gran intensidad, devoran los libros, aman o odian con intensidad sus profesores, y quedan por el resto de sus vidas con el recuerdo de los años universitarios como los más intensos y significativos de sus vidas. Para los demás, la experiencia universitaria es vivida como vacía, sin sentido, un ritual aburrido por el cual hay que pasar a la falta de mejores alternativas. No se trata dar un valor absoluto a la experiencia vivencial de los estudiantes. La vida universitaria puede ser una gran fiesta mientras dure, con resultados educativos y culturales despreciables; o puede ser difícil y dura, pero con resultados mucho más significativos a largo plazo. Lo importante es que la experiencia universitaria motive al estudiante para el estudio, el conocimiento y el desarrollo personal, y signifique una transición marcante en su vida.

La calidad de esta experiencia solo en parte depende de los contenidos enseñados, de la riqueza de los edificios, bibliotecas y laboratorios, o del nivel científico y los

profesores. Buenas y ricas universidades pueden dejar a muchos de sus estudiantes abandonados, aplastados y sin motivación. Pequeñas instituciones pueden ser mucho mejores en desarrollar un ambiente de estímulo y participación. Para que la experiencia educacional sea importante, es necesario que la institución sea capaz de transmitir a los estudiantes una mística, un sentido de misión y de propósito, que puede derivar de su historia, de sus tradiciones, de algunas características especiales de sus dirigentes, profesores o de generaciones anteriores de sus estudiantes.



Las variables que explican la creación de este "clima" son difíciles de identificar, pero el grado de involucramiento y motivación de los estudiantes con la vida universitaria puede ser evaluado con alguna facilidad por la utilización de metodologías de "survey" convencionales. Los estudiantes no son, en general, los mejores jueces de las universidades en que estudian, por que ni siempre tienen la visión de largo plazo, o comparten los valores que llevan una sociedad a gastar dinero en la organización de sus universidades. Sin embargo, no es posible tener universidades sin estudiantes, y ninguna evaluación de calidad que quiera ser efectiva puede prescindir de entender como todo el esfuerzo y los recursos educacionales llegan, al final de cuentas, a quienes ellos se destinan.

2.3.6.- REFLEXIONES SOBRE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

En análisis del problema de la calidad, y de las cuestiones relacionadas con la implantación de sistemas de evaluación en las universidades latinoamericanas, permite que se destaquen algunos temas que parecen merecer una discusión y reflexión más profundizadas, en términos de lo que se puede realmente esperar para el futuro (Tiana, 1994):

- mantenimiento o cambio en la tradición latinoamericana de universidad profesional. Hasta que punto se puede esperar que las universidades de la región sigan trabajando bajo la suposición de que a cada diploma universitario corresponde una profesión definida en el mercado de trabajo, y hasta que punto se puede esperar un movimiento hacia una formación más general y polivalente?

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

- La investigación científica y la diversificación de los sistemas universitarios. Esta cuestión se divide en varias otras. Es realista imaginarse que todo el sistema universitario latinoamericano caminará en el sentido de aproximarse al modelo de las "research universities" norteamericanas, ¿Si esto es irrealista, se puede por lo menos suponer que las principales universidades de la región lo harán? ¿Cómo organizar los sistemas universitarios de manera que tomen en cuenta la

diferenciación de papeles, vocaciones y potenciales, sin introducir barreras y discriminaciones entre sus diferentes sectores?.

- La autonomía universitaria, el papel del Estado y del sector privado. ¿Cuales son los límites, las ventajas y las desventajas de la autonomía universitaria? ¿En que medida la autonomía se concilia o no con el control administrativo y financiero de las universidades por el Estado? ¿En qué medida la entrada de recursos privados en las universidades, sea por la creación de instituciones privadas, sea por contratos de prestación de servicios, sea por tasas cobradas a los estudiantes, significa un alejamiento o una aproximación o un alejamiento de los ideales de una universidad autónoma e intelectualmente creativa y crítica? ¿En que medida se puede decir que hay un movimiento en el sentido de la mayor privatización de la educación superior en América Latina?.

Las posibilidades de la evaluación de la calidad. ¿Es posible suponer que el sistema universitario latinoamericano camina en el sentido de la implantación de sistemas de evaluación de calidad? o, al contrario, ¿es más probable que las tendencias en este sentido sean contrarrestadas por la tradición y la resistencia al cambio? ¿Si esto fuera así, cuales serian las consecuencias? (OEI, 1998).

2.4.- LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En este fin de siglo estamos siendo testigos de grandes cambios en todos los ordenes que están afectando a la humanidad, el mundo actual se encuentra estremecido por una serie de cambios a niveles de producción, mercados, racionalización de los recursos, nuevas estrategias mundiales del capital financiero, transformaciones en la participación del Estado en la economía y una emergencia de la sociedad civil representada en organizaciones no gubernamentales, que bien pueden ser grupos ecologistas que levantan su voz en contra de las amenazas de extinción del planeta (OEI, 1998).

Dichos fenómenos son enfrentados en el mundo de diferente manera, en el caso particular de nuestro país los efectos son diferentes según se trate de una organización pública o una privada; no es de nuestro interés el detallar cada uno de los efectos, en cada una de las esferas ya que escapa a nuestras posibilidades, nos centraremos en la educación superior ya que esta es uno de los sectores más sensibles de la sociedad a los cambios que se han señalado.

La educación se recibe a lo largo de la vida de un ser humano, la hay formal y no formal, intencionada y espontánea, pero en todo caso persigue como fin ideal el desarrollo íntegro del hombre. Ésta, tiene un valor cultural trascendente para la

sociedad ya que es medio y fin para socializar actitudes, formar valores e internalizar conductas. La educación es afectada por el entorno caótico que vivimos, así que debe dar respuestas a éste, para la educación superior esto es un reto al que quizá se pueda enfrentar a través de la calidad.

En este apartado se analizará la necesidad de proporcionar calidad en la educación, en instituciones de educación superior en México, con lo cual se logrará espacios privilegiados de síntesis e innovación de conocimientos.

2.4.1. QUE ENTENDEMOS POR CALIDAD EN MÉXICO

Se mencionó líneas antes el modelo de Calidad surge en Estados Unidos, durante la segunda guerra mundial, pero es abandonado. Durante la década de los 50's, época en que Estados Unidos tenía ocupado Japón, el modelo fue transplantado a este país oriental, y ahí fue donde se desarrolló, en empresas japonesas con necesidad de incrementar su productividad para competir. Fue debido al éxito japonés que los norteamericanos recuperaron el modelo para implantarlo en sus empresas, buscando salir del bache económico en el que se encontraba su economía, y también tratando de hacer frente al agresivo comercio exterior japonés y europeo que tenía invadido su mercado. De Estados Unidos es de donde llega principalmente la influencia a México (Ortega et al, 1991).

La filosofía administrativa que busca la productividad por la estrategia de la calidad se introduce en México en la década de los ochentas. El concepto de calidad, presente en nuestro país, tiene que ver con los requisitos de los consumidores, dado que un producto o servicio sólo tiene calidad en la medida que satisface las expectativas del cliente. Además, es una filosofía que pretende convertirse en la forma de vida de todos los integrantes de la organización. (Espinosa, Pérez, 1994)

2.4.2.- EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Educación se deriva del latín educare: auxiliar al discípulo a encontrar su propio camino; desde luego existen muchos enfoques entre los que cabe destacar aquel que ve a la educación como una reproducción de las relaciones sociales de producción o de dominación (Gramsci, Bordieu, Althusser, Poulantzas); también es entendida como una inversión o factor productivo en las teorías del capital humano y economía de la educación.

Se definirá la educación como la transmisión o apropiación de valores y conocimientos; como el desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas y la formación de capacidades de decisión y elección para que los miembros de una sociedad puedan convivir, comprender y transformar su medio natural, social y cultural sin dejar de tomar en cuenta las tendencias de conservación y cambio (Corona, 1994). De hecho, la definición

de educación considera la generación de personas creativas, capaces de transformar la sociedad y de hacerse un bien a sí mismas. Aquí, la intuición creadora desempeña un papel central en el aprendizaje, lo que a su vez te permite llegar a los grandes descubrimientos.

La educación, entendida como apropiación de conocimientos generados por generaciones anteriores, es un elemento que no ha permeado a toda la población a lo largo de la historia, en otros tiempos eran sólo las élites privilegiadas las que tenían acceso a ella, hoy día, y sobre todo después de la Revolución Industrial y debido a las necesidades del capital, la población tiene más acceso a este tipo de educación, convirtiéndose ésta en un elemento que permite reducir los desequilibrios sociales, ya que da lugar a la elevación de los ingresos y el mejoramiento del nivel de vida, de hecho es elemento fundamental en la movilidad social. En esto último las universidades modernas han jugado un papel muy importante.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En la actualidad la educación, y por ende la universidades, se enfrentan a un reto pues el mundo cuenta con nuevas formas de producir y comerciar las cuales requieren nuevas calificaciones laborales en todos los niveles, pero también cambios de actitud y disposición para el aprendizaje. Es necesario formar y reformar los sectores profesionales que han de impulsar un mayor ambiente de competencia e innovación y no sólo de tipo tecnológico con efectos económicos, sino también de tipo social para avanzar en la búsqueda del conocimiento.

cual es indispensable para acceder a la educación superior, se encontraba hasta los años treinta escasamente desarrollada.

Esto hacía a las universidades un espacio elitista; donde la composición social del estudiantado estaba determinada por la radicación urbana, sus posibilidades económicas, más una trayectoria escolar que certificara su calificación de acceso a los estudios universitarios (Casillas,1987: p.126).

Esta universidad de principios de siglo, reproducía a las clases dirigentes, pero además en términos de su discurso "la universidad encarnaba una cierta imagen del hombre culto" , su pedagogía estaba encaminada para educar para posiciones de alto status, para transmitir un "estilo estatamental de vida" , "a revelar bajo la forma de un carisma, un capital cultural heredado" (ibidem:p.125). En este tipo de universidad formar al hombre culto y no al especialista era lo prioritario, así pues lo que prevalecía era los conocimientos generales ante pocas opciones profesionales, donde la medicina y la abogacía eran las profesiones más demandadas.

El México de esta universidad era rural y por tanto la extracción de su riqueza provenía del trabajo en el campo o de la explotación de los recursos naturales, había un escaso desarrollo del sector industrial, en el cual prevalecía la producción precapitalista. La industrialización se inicia en la década de los cuarentas, y este impulso al desarrollo

Para conocer lo que representa la educación en momentos de transformación global y recambios tecnológicos, Germán Escorcía (1993), gerente del Centro Latinoamericano de Investigación Educativa (CLIE) de IBM y ex consultor de la OEA, plantea la necesidad de comprometerse a salir de la obsolescencia mental que, como país, nos impide forjar modelos de democracia y estrategias de supervivencia, dado que en un entorno como el actual, permanecen en las aulas escolares intactas las centenarias formas de enseñanza.

En su análisis, parte de la premisa de que son tres los factores en que se apoya el desarrollo: el dominio de la ciencia, de la tecnología y de la información, y remarca que el factor común para el dominio de esas tres variables es el impulso de la educación, esto es, considerarla como una herramienta de supervivencia, dado que en la economía del siglo iniciado los productos estarán basados plenamente en el dominio del conocimiento (Escorcía, 1993).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

2.4.3.- EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

A principios de siglo, en México, el sistema educativo nacional no generaba una gran demanda al nivel superior, ya que los primeros esfuerzos de alfabetización masiva y de educación básica para amplias capas de la población se llevaron a cabo luego del primer cuarto de siglo y rindieron sus frutos años más tarde; la educación media, la

industrial implica no solo cambios en lo económico sino también en lo político y lo social, obviamente la educación no queda al margen de estas transformaciones.

Anteriormente, el aparato productivo generaba una escasa demanda hacia el sector de educación superior, la industrialización hizo que el mercado se expandiera rápidamente y demandara a la universidad profesionistas cada vez más especializados; al mismo tiempo el Estado sufrió transformaciones, creció y abrió un gran campo ocupacional, esto lo llevó a exigir a la universidad que atendiera estas nuevas demandas; así la universidad fue agencia de socialización de un capital cultural heredado hacia los hijos de los sectores profesionales ligados a los servicios y a la élite cultural y una agencia de socialización para el liderazgo político (ibidem: p.128).

Por lo anterior la universidad tuvo que cambiar, y paulatinamente irse convirtiendo en una organización muy compleja, era necesario que cambiara sus vínculos con la sociedad, el Estado y el aparato productivo; así sus aulas y laboratorios se fueron poblando de nuevos tipos de estudiantes, cuyo número tuvo un crecimiento acelerado, la emisión de certificados se expandió y diversificó, el trabajo de los investigadores, en cada vez más disciplinas, amplió la producción de conocimientos, los servicios culturales crecieron y cobraron mayor relevancia, la división del trabajo universitario se tornó cada vez más extendida y compleja, surgió plenamente la profesión académica y la universidad se convirtió poco a poco en un prolífero mercado académico; aparecieron nuevos actores dentro de ellas, con nuevas ideologías: como el sindicalismo o la

burocracia; también fue necesaria una racionalidad panificadora para controlar y regular los procesos educativos (ibidem:p.124).

El incremento de la demanda de educación superior bien puede explicarse debido al proceso de industrialización, el proceso de urbanización, la política económica del país, la emergente clase media, que se consolida y exige movilidad social, los flujos de egresados de educación básica y media, la incorporación de la mujer a los procesos productivos y por tanto su necesidad de educación, etc., todo lo anterior indica que las actuales condiciones de la universidad son resultado de una compleja articulación de demandas, demandantes y condiciones socioeconómicas de una realidad compleja que da como resultado una universidad compleja.

Desde los años setentas las universidades mexicanas tuvieron como prioridad aceptar el mayor número posible de alumnos, esto hizo crecer de manera desmesurada y rápida la planta de profesores y la infraestructura física; atender la demanda creciente se convirtió en un ciclo que facilitó el acceso masivo a la educación superior, lo cual generó serios deterioros en la calidad de ésta.

Por otro lado tenemos que México, desde mediados de los ochentas, ha abierto sus fronteras y pretende promover entre los empresarios una conducta de competencia, sustentada en la producción al menor costo, la mayor calidad posible y el conocimiento

profundo del mercado, que permita la satisfacción plena de las necesidades de los consumidores. Las universidades se ven así en la necesidad de entrar en un intenso proceso de reestructuración para elevar la calidad de sus recursos humanos en formación para evitar que se presenten desarticulaciones con las demandas del mercado.

En los últimos años y en los próximos el reto fundamental ha sido, y será, mejorar la calidad de los servicios universitarios, no perdiendo de vista que el objetivo es que la educación superior participe activamente para generar un ambiente de oportunidades que apoyen las estrategias de equidad que deben complementar la apertura económica del país; donde se fomente un aprendizaje más emprendedor, participativo y de calidad adecuado a las crecientes necesidades de recursos humanos calificados de los sectores productivos y sociales del país.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

Ante esto el Gobierno ha intentado racionalizar la distribución de recursos en la Educación Superior, a partir de una planeación nacional normativa de sus actividades (creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente para la Educación Superior (SINAPPES), Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), Unidades Institucionales de Planeación (UIPS), etc.) en la década de los noventas.

3.- PROPUESTAS

Después de realizar el análisis del problema de la gestión de calidad en la educación superior en México y de haber reunido un amplio bagaje teórico y tomando como base un estudio realizado por la OEA, específicamente por la Unidad de Desarrollo Social y Educación, Educación en las Américas: Calidad y Equidad en el Proceso de Globalización en 1998. Se esta en la posición de plantear una serie de propuestas políticas y educativas para tratar de conseguir calidad y equidad en la educación superior en México.

En este contexto se puede afirmar que de acuerdo con las conclusiones de la investigación y las del estudio mencionado, los sistemas de educación de México y

Latinoamérica no han podido crear procesos eficientes de construcción y distribución de conocimientos socialmente pertinentes y de habilidades básicas con las que la juventud pueda hacer frente a los retos de la globalización económica y la rápida transformación tecnológica. Otro déficit acumulado es el de la inequidad que existe en términos de acceso a la educación y a la calidad de sus servicios, lo cual afecta de manera indefectible y duradera a los grupos más vulnerables de la sociedad, muchas veces discriminados por causa de su origen cultural o su situación socioeconómica, su género o sus condiciones especiales de aprendizaje o movilidad física.

nutrición, salud, distribución de libros de texto y becas de estudios) para eliminar la temprana deserción de los niños de este sector social (Schiefelbein, 1997b).

Por ejemplo, el extender el horario anual (acercarse al de los países industrializados) constituye un esfuerzo de discriminación positiva. Estudios de la CEPAL sobre superación de la pobreza, llegan a las mismas conclusiones. Como ahora la mayor parte de los países de la región cuenta con la infraestructura para lograr estos niveles de escolaridad, es posible aumentar gradualmente la jornada diaria hasta el nivel de los países desarrollados.

Hay cuatro grupos de población que necesitan mucho apoyo para conseguir adecuados niveles de calidad y equidad en materia de educación:

1. Áreas urbano-marginales y rurales.
2. Grupos indígenas y minoritarios.
3. Niños de la calle.
4. Niños que necesitan educación especial. En todos estos casos se requiere un cambio profundo en la enseñanza, a fin de atender las diferencias individuales. Las estrategias apropiadas buscan: generar métodos que estimulen el aprendizaje activo (personalizado y grupal); respetar la diversidad, adaptando la educación a las necesidades específicas de cada alumno (niños con

discapacidad); y ofrecer oportunidades de aprendizaje ligadas a la vida de los alumnos y al contexto en que viven (Schiefelbein, 1997b).

Los bajos rendimientos educativos asociados al multilingüismo han llevado a crear programas en México, Ecuador, Guatemala, Paraguay y Perú, que dan un reconocimiento político y jurídico a las culturas que conviven en la región. Ahora se trata de llevar ese reconocimiento a la práctica educativa, facilitando una educación en lengua materna, cuando ésta difiere de la de enseñanza. Una nota especial merece la educación y formación de los niños trabajadores y niños de la calle. Se requieren tres áreas de actividad: información pública, movilización de fuentes de financiamiento y cooperación (MacPherson-Russell, 1995; UNESCO, 1995b).

Así mismo se debe apoyar la creación de escuelas en que se integren los niños que requieren educación especial, pues la educación diferenciada se ofrece sólo para aquellos alumnos que presentan un déficit concreto, mientras que muchos otros alumnos, que tienen dificultades parciales para aprender quedan en aulas regulares sin recibir respuesta a sus necesidades individuales. En muchos países de la región se han creado "escuelas integradoras o inclusivas" en las que todos los alumnos aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, pero con un enfoque personalizado y grupal, que facilita el acceso a todos los niños y sus distintas necesidades.

En resumen, estas diferentes categorías o tipologías de alumnos constituyen una diversidad que presenta una serie de necesidades educativas compartidas y otras específicas. En algunos casos se necesitan servicios educativos diferentes a los de la mayoría de los alumnos, ya sea de forma temporal o permanente. Lo importante es que en todos los casos se necesita: cambiar el rol del maestro, disponer de material de autoaprendizaje y aprendizaje grupal, tener un currículo flexible y ofrecer opciones diferenciadas (en tiempo y dificultad) a los alumnos (Thomas y Shaw, 1992; Slavin, 1997; Tenti, 1997).

3.2.4.- CAMBIAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Se requiere un proceso educativo personalizado, activo y pertinente. Son pocas experiencias de aprendizaje pertinentes que ocurren en las escuelas de América Latina (especialmente en las públicas), aunque casi cualquier proceso educativo es eficiente cuando los alumnos tienen gran apoyo en sus casas, sus padres o tutores los ayudan a resolver sus problemas de aprendizaje, asisten regularmente a clases y tienen libros y equipos electrónicos a su disposición. No suelen tener ese apoyo los niños de las escuelas públicas ubicadas en zonas de riesgo. En esos casos el generar procesos de aprendizaje de calidad implica destruir mitos y realizar acciones diferentes de lo que espera la "sabiduría popular". Los actuales procesos del aula priorizan la transferencia verbal de información (método frontal de enseñanza y su consecuente memorización pasiva), para grupos de clases heterogéneos, por lo que una parte de los alumnos no es

capaz de seguir el ritmo con que se "depositan" los conocimientos, muchos de los cuales no tienen relación con la vida del alumno.

Mejorar una escuela, que utiliza el método de enseñanza frontal implica un cambio del rol del docente, que como todo cambio, es difícil (Schiefelbein y Tedesco, 1995; UNESCO/OREALC, 1996). De ahí que es importante examinar e identificar algunos cambios en el proceso que puedan, eventualmente, complementar (reemplazando, al menos durante parte del tiempo) la enseñanza frontal y generar el incremento de calidad deseado (Senge, 1991; Calvo, 1996). Es posible hacerlo, porque hay escuelas que atienden alumnos de nivel socioeconómico bajo y que logran niveles de rendimiento muy superiores al resto de las escuelas que se encuentran en la misma situación (Muñoz, 1992). La investigación sugiere que es posible mejorar la calidad si los alumnos invierten tiempo en experiencias de aprendizaje pertinentes (Mevarech y Kramarski, 1997).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Un aprendizaje de buena calidad se produce si los alumnos:

1. Se sienten motivados para participar en una importante experiencia de aprendizaje y si se utilizan sus conocimientos previos (Iran-Nejad, McKeachie y Berliner, 1990).
2. Interactúan y discuten entre sí las experiencias propuestas (Slavin, Madden y Stevens, 1990).

3. Disponen del tiempo suficiente para aprender la materia o participar en la experiencia.
4. Estas experiencias se relacionan con el contexto en que viven o con sus expectativas (Roda, 1984; Langer, 1990; Mamchur, 1990).
5. Se entrega evaluación formativa a los alumnos, para que superen los problemas que encuentran mientras trabajan en el aprendizaje planificado (Slavin, 1997).
6. Se les pide que preparen informes escritos (Adams, 1990).
7. Cuando se dan cuenta que están aprendiendo (conocimientos pertinentes y metacognición) junto con sus maestros. En esos casos los alumnos aprenden por sí mismos (construyen el conocimiento solos o en grupo) al participar en una experiencia de aprendizaje previamente diseñada y descrita en un texto (módulo, guía o guión), por lo que el maestro tiene el tiempo suficiente para ayudar a sus

alumnos a resolver dificultades y a expresar afectos e intereses (dado que muchos problemas de aprendizaje tienen raíces emocionales).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Para poner en práctica esta sugerencia hay que remover varios obstáculos. Primer obstáculo: Como el aula tradicional está organizada en filas, para un proceso frontal y discursivo, hay que crear espacios grupales juntando de dos a cuatro mesas (a menos que los bancos o pupitres estén fijos al piso del aula). Segundo obstáculo: Los alumnos que terminen sus tareas o trabajos deberían leer en silencio libros de "su" interés, sin interrumpir el trabajo de los alumnos más lentos, para generar un gusto por la lectura

(Tenti, 1997). Se necesita entonces tener en la sala un estante con libros, es decir, una biblioteca de aula. Un tercer obstáculo es la escasez de material didáctico adecuado para generar un buen aprendizaje.

Como los textos de estudio tienen un lugar importante en el método con que se desarrolla la clase tradicional, una posibilidad de cambio consiste en readecuarlos (Weiss, 1992), transformándolos en guías de procesos de aprendizaje exitosos. Ese tipo de material (módulos o guiones) le asegura al maestro que su clase esté diseñada, y le da libertad para introducir todos los cambios que estime convenientes (es probable que el 40% de profesores de las áreas rurales no haga muchos cambios, porque no tiene título). Por otro lado, ensayos realizados con módulos de autoaprendizaje en Colombia y Chile, muestran que los maestros están interesados en usar materiales que les eviten tener que dar instrucciones rutinarias a viva voz (Schiefelbein et al, 1992).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El usar módulos de autoaprendizaje permite capacitar permanentemente a los profesores a través de distintas maneras:

1. Al ver como los alumnos describen e investigan al seguir instrucciones generadas por grandes educadores (toma tiempo y recursos el tener módulos bien preparados) y aceptar que no hay "una sola respuesta correcta" para las preguntas y problemas.

2. Al recibir las preguntas de los niños, que suelen ser simples y constatar que las pueden analizar sin mayor problema o que deben aprender a reconocer que en algunos casos hay que decir "no sé, pero podemos averiguar juntos la respuesta".
3. Al constatar que es más agradable acompañar el proceso de descubrimiento de los niños que trabajar de esa manera tradicional, en que sólo se trasmite información (Kulic et al, 1990; Schiefelbein, 1994). En la medida que estos módulos estimulan al alumno a investigar, también el maestro lo hará con ellos y, de esa manera, cambia su rol. El preparar buenos módulos de autoaprendizaje es una labor exigente, larga, dedicada y, por eso, costosa. Pero cuando están bien hechos, y los profesores los usan en forma crítica (si cumplen con los criterios de un buen aprendizaje) pueden cambiar un proceso pasivo de aprendizaje en uno activo. Los módulos para una buena sesión de clases en educación secundaria y superior suelen incluir: (i) entrega previa de algún material escrito o texto y, luego, oportunidades para resolver las dudas que surjan de su lectura; (ii) instrucciones por escrito sobre las actividades que deben realizar los participantes para poder comprender (y dominar) los aprendizajes propuestos; (iii) llevar a cabo actividades de evaluación y aplicación, para terminar con una evaluación formativa y (iv) entrega de los materiales que es necesario leer antes de la próxima sesión.

Finalmente, puede ser necesario flexibilizar y readecuar el currículo a las necesidades básicas de los alumnos (Aguíar, 1996; Tenti, 1997). El exceso de contenidos mínimos, que caracteriza los currículos de los países de la región, permite poca flexibilidad para: desarrollar habilidades a largo plazo, profundizar en los temas que más hayan interesado a los alumnos, utilizar características locales y establecer vínculos con las experiencias reales de los alumnos. Los currículos deben tender a dar menos énfasis a los contenidos y más a las habilidades intelectuales de nivel superior y a desarrollarse en guías de aprendizaje o textos.

3.2.4.1.- Formación Inicial y Capacitación en Servicio de Docentes

La calidad de la educación depende de la excelencia docente. La evaluación de la educación de los educadores en la región revela que hoy día predomina una formación libresco, frontal y pasiva de los docentes. No debe extrañar que más tarde repitan el mismo modelo con sus propios alumnos, lo que determina el bajo nivel de logro de los sistemas educativos. No es fácil elevar la formación de los maestros cuando los académicos que los deben formar no practican lo que recomiendan a los futuros maestros (Tenti, 1997). Tampoco se puede esperar un cambio autónomo por los bajos salarios y el predominio de un modelo artesanal, en que cada maestro debe crear situaciones de aprendizaje, sin conocer las que crean los mejores maestros (fruto de un mito sobre su rol). El bajo nivel de remuneración que reciben los maestros fomenta un círculo vicioso de selección negativa de candidatos que ingresan a la carrera docente, lo

que produce generaciones de docentes desincentivados y mal formados. Por otro lado, el rol tradicional del maestro —que lo obliga a ser el centro de la acción— le demanda una creatividad que muchas veces no tiene, y gran cantidad de tiempo (hay un falso supuesto de que puede usar su tiempo libre) para preparar las clases, lo que termina en clases mal elaboradas, que consisten en una presentación oral del docente. Esto afecta al maestro, que siente la continua tensión de no poder dar las clases esperadas, ni de mejorar el rendimiento de sus alumnos.

Una fortaleza no usada, está identificada en los numerosos estudios que muestran que los maestros tienen interés por actualizarse permanentemente y que desean enfrentar con éxito las exigencias que les plantea la sociedad moderna (Braslavsky y Birgin, 1994; Farres y Noriega, 1994; Gatti et al, 1994). Están conscientes de que las clases que realizan no entusiasman a sus alumnos y no logran que aprendan. Es por eso que es

fundamental capacitar a los profesores en servicio, pero con modalidades de aprendizaje activo, en que aprenden del proceso en que participan, para terminar con el círculo vicioso de enseñanza pasiva. Se requiere capacitar de manera diferente a los cursos frontales tradicionales para maestros (Alexander, 1995).

Hay casos exitosos en la región, como la capacitación de los maestros de la "Escuela Nueva" (Colombia), mediante talleres, en que experimentan con materiales de aprendizaje y cambian el rol del educador (Vera, 1984; Lavín, 1996). Si a esto se agregara una "base de datos", donde se acumulen múltiples experiencias de aprendizaje

y que luego cada maestro pueda recuperar y escoger la más pertinente para su grupo-curso, se facilitaría enormemente el trabajo del profesor y ayudaría a mejorar la calidad de la educación. El diseño de buenas experiencias de aprendizaje es la tarea de equipos muy calificados, o de "profesores creativos", que se deben compartir con los profesores de aula, para perfeccionarlos y adaptarlos periódicamente.

Al facilitar el éxito del maestro con sus alumnos, se genera el reconocimiento de la sociedad sobre su capacidad para elevar el nivel educativo y para fortalecer la identidad cultural. Esto permite iniciar un círculo virtuoso, que a su vez retribuya al maestro con mejores salarios y evite perder tiempo en huelgas (Gráfico 4).

3.2.4.2.- Formación de Académicos Universitarios

Hay que elevar considerablemente el nivel profesional de los docentes del nivel superior de la educación, para que la región sea capaz de seleccionar, adaptar y, eventualmente, crear la ciencia y tecnología que necesita (como complemento de cambios adecuados en los demás niveles). En realidad, la profesión de profesor universitario solamente se estableció en América Latina a partir de la década de los 70 (Schwartzman, 1990). Anteriormente la docencia universitaria se realizaba por profesionales cuya principal fuente de ingresos era la actividad en sus consultorios, oficinas comerciales, firmas industriales y bufetes. Es necesario hacer un esfuerzo para consolidar la profesión

docente en la universidad latinoamericana, lo cual implica una inversión permanente para mantener niveles competitivos de remuneración y proveer oportunidades de actualización y perfeccionamiento.

Surge la necesidad de duplicar, al menos, la proporción de académicos con formación del nivel doctorado, que les permita formular las preguntas que abren las puertas a nuevos mundos (Yentzen, 1997). Los académicos han demostrado estar interesados en perfeccionarse y especializarse, sin embargo no existen las facilidades para la mayoría de ellos. Se deben diseñar políticas que permitan a muchos de los actuales académicos acceder a una formación doctoral.

Sería necesario generar financiamiento para:

1. Desarrollar programas de doctorado en las áreas de interés nacional y que respondan efectivamente a las necesidades de los docentes y de la región. ®
2. Otorgar recursos a las instituciones de nivel superior que contraten docentes de reemplazo de los profesores que cursen estudios de doctorado.
3. Disponer de fondos para la realización de las investigaciones que realicen los participantes de los programas para obtener su grado de doctor.
4. Facilitar tanto la infraestructura necesaria para realizar conferencias o asistir a ellas como, en general, las actividades complementarias de la investigación

(publicaciones, ediciones, intercambios y acceso a bancos de datos). Estas actividades se deben sumar a la interacción con países desarrollados, que ofrecen becas internacionales, y con las distintas agencias que otorgan estos beneficios (OEA, U.N.Development Program, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, OEI y agencias de asistencia de los países desarrollados). Todas estas actividades deben estar vinculadas con la calidad de la educación en todos los niveles y con las estrategias para desarrollar el sistema nacional de investigación e innovación (Mayorga, 1997).

3.2.5.- INVERTIR EN INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

América Latina y el Caribe invierten hasta 1997 un 0,4% de su PNB en investigación y desarrollo (muy por debajo del mundo desarrollado o los competidores de Asia) y la inversión privada en esta área es sólo un 0,25%. La investigación universitaria continúa alejada del sector productivo. Muchos centros de excelencia no tienen, hoy en día, un adecuado financiamiento y la formación de graduados de nivel doctoral en las universidades es reducida.

La inversión pública necesaria para la investigación y el desarrollo podrían incluir:

1. Doblar el número de académicos con formación doctoral.

2. Expandir los programas doctorales en áreas de importancia para la región.
3. Aumentar los fondos para investigación. Junto con el aumento del financiamiento en estas áreas se debe crear un nuevo sistema de incentivos y una estructura para la investigación y el desarrollo. Las políticas gubernamentales deben estimular las inversiones privadas en el área, cuyo nivel es muy bajo. El financiamiento público se debe basar en: fondos concursables, transparentes y competitivos para las propuestas de investigación; apoyo a proyectos de instituciones (que se podría renovar según su desempeño) y preferencia a las investigaciones académicas, que estén ligadas al sector productivo. Es importante reconocer que no todas las instituciones de educación superior se deben orientar a la investigación. La gran variedad de necesidades del campo laboral para la educación post-secundaria, exige que la educación superior de la región sea diversa, con una fuerte expansión de programas de tecnología de dos años, y de instituciones enfocadas básicamente en la enseñanza, ya que sólo un pequeño número de ellas se puede especializar en investigación a nivel mundial.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El rápido aumento del conocimiento científico en el mundo, el aumento exponencial del poder computacional y la disminución de los costos en comunicación tienen importantes repercusiones en la educación de la región (Haddad y Method, 1997). En primer lugar, los niños de América Latina y el Caribe necesitarán entender y estar familiarizados con una tecnología que condicionará su vida adulta. En segundo lugar, la tecnología moderna (educación a distancia o computadores) permitirá expandir el alcance de la

educación y mejorar la calidad (Ochoa y Monroy, 1997). Finalmente los países de la región necesitarán fortalecer su capacidad investigativa para entender, adaptar y, en algunos casos, iniciar avances científicos y tecnológicos.

En el mundo desarrollado, los computadores han permitido aumentar el pensamiento lógico, la creatividad y el aprendizaje de disciplinas específicas y ayudado a cambiar el rol del maestro, desde proveedor de conocimientos, a uno de administrador del aprendizaje -hay buenos ejemplos en la región (Miller, 1996)-. En el futuro, las herramientas tecnológicas ofrecerán incluso mayores opciones de aprendizaje, como por ejemplo Internet, lo que puede llegar a revolucionar el aprendizaje, al menos en el nivel superior de la educación.

— A diferencia del mundo desarrollado, pocos hogares de la región tienen actualmente acceso a computadores o a conexiones con Internet. Es por esto que el sector público debe realizar un conjunto de acciones para asegurar la comprensión del rol de la tecnología en sus vidas. La región necesita invertir en estas áreas, manteniendo en perspectiva sus propios límites de recursos y el diverso rol de la tecnología en cada sociedad, lo que será particularmente importante en el nivel secundario y superior de la educación, así como también en el primario (Haddad, 1997).

La inversión en tecnología en las escuelas y universidades puede ser relativamente alta. Por ejemplo, un programa computacional experimental en educación secundaria en América Latina tiene un rango de costo anual por alumno entre US\$40 y US\$100, en comparación con los niveles actuales de costo per cápita en secundaria que se acercan a los US\$300. La tecnología en las escuelas se podría justificar económicamente, si un número mayor de graduados puede lograr trabajos de mejores sueldos y con mayores demandas tecnológicas. En la práctica, será necesario asegurar que no se dejen de lado formas alternativas para mejorar la calidad —como son bibliotecas adicionales, equipos de laboratorio y capacitación de maestros— y que se identifiquen medios económicos para desarrollar el acceso a la tecnología.

En la educación superior, las mejoras tecnológicas se pueden unir con un aumento de la recuperación de costos o mayor responsabilidad institucional por los resultados. Una vez

llegado a un consenso, las claves para una implementación exitosa, incluyendo tanto el uso de los medios masivos de comunicación como la introducción de computadores en las escuelas, incluyen:

1. Una puesta en práctica secuenciada (en fases) e inversiones iniciales modestas.
2. Programas intensivos de capacitación de maestros.
3. Fuerte liderazgo y administración.
4. Responsabilidad y dedicación escolar y local.

5. Financiamiento recurrente y adecuado para los costos (incluyendo por lo menos un cobro limitado a los usuarios).
6. Retroalimentación a través de evaluaciones.

3.3.- CONTEXTO ACTUAL

Los últimos 15 años México y los países latinoamericanos han mostrado su interés en mejorar la gestión de la calidad y la equidad de la educación (superior) y existe una gran cantidad de esfuerzos que tratan de responder al desafío. Esta investigación trato de identificar, describir y evaluar esas experiencias a fin de que puedan ser examinadas por estudiosos nacionales y extranjeros que enfrentan problemas similares. Eventualmente, pueden ser adaptadas y experimentadas, para examinar luego los resultados a fin de aportar mayores antecedentes para los que estén interesados en resolver problemas similares.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN[®]
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Esto aplicado a base teórica permitirá asegurar un progreso constante en el país y en la región. Con este tipo de investigaciones se espera facilitar el intercambio de información sobre proyectos educativos innovadores y exitosos y promover la cooperación horizontal entre los países y así conseguir el desarrollo tanto buscado.

4.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRILE de V. M.I. (1994, Mayo-Agosto). Nuevas demandas a la educación y a la profesionalización de los docentes. [En línea] Revista Iberoamericana de Educación número 5 Calidad de la Educación. <<http://www.campus-oe.org/oeivirt/rie05a01.htm>>. [2001, febrero 04].

AGUILAR, H. L. El discurso de la calidad de la educación en Latinoamérica: una travesía filandtrópica [En línea]. <<http://www.google.com/search?q=cache:member.../html+calidad+educai%F3n&hl=e>> [2001, febrero 14].

AGUERRONDO, I. (1998 Enero). América Latina y el Desafío del Tercer Milenio. Educación de Mejor Calidad con Menores Costos. [En línea]. PREAL. <<http://www.preal.cl>> [2001, febrero 12].

ALDANA, V. E. (1997). "Casos de Reforma. La maldición del logro educativo en Colombia". Formas & Formas de la Educación. PREAL; No. 3; Trimestre 1.

ALMANZOR, F. C. Calidad de la educación médica en México. [En línea] . Academia - Universidad Autónoma de Guadalajara. <http://www.gdl.uag.mx/63/a13-02.htm>>. [2001, febrero 13]

ALLEN, P.M. (1986) *Vers une science nouvelle des systèmes complexes*. En "Science et pratique de la complexité" pp. 307-340. DATE/UNIVERSITY DES NATIONS UNIES. LA DOCUMENTATION FRANÇAISE, Paris.

ASSENZA, P. V. Inserción ocupacional de grupos desfavorecidos. Competitividad es calidad de la Educación. [En línea] Educación y Trabajo OEI. <<http://www.oei.org.co/etp/etp2htm>>. [2001, febrero 01]

BACHELARD, G. (1940) - *La philosophie du non*. P.U.F, Paris

BARILLOCHE, San C. V. Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. (1995, octubre 16 y 17) [En línea] Biblioteca virtual de la OEI. Educación Técnico Profesional. <<http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad1a02.htm>>. [2000, mayo 16].

BASTIAS, M. (1997). "Foro Educativo". CIDE. Santiago, Chile.

BEEBY, C. (1994, Mayo-Agosto 1994). La calidad de la educación en los países en vías de desarrollo. [En línea]. Revista Iberoamericana de Educación número 5 Calidad de la Educación. <<http://www.campus-oe.org/oeivirt/rie05a04b.htm>>. [2001, febrero 04].

BELL, D.. "El Advenimiento de la sociedad post-industrial", Madrid Alianza Universidad, 1971.

BERTRAND, S. (1997). Jóvenes con mentalidad ganadora. El Mercurio; Economía y Negocios; 28 de septiembre; p. D22. Santiago, Chile.

Biblioteca Digital OEI. (1994, Mayo-Agosto). Introducción. [En línea]. Revista Iberoamericana de Educación número 5 Calidad de la Educación. <<http://www.campus-oe.org/oeivirt/rie05a00.htm>>. [2001, febrero 04].

BID (1996). Progreso económico en América Latina. Cómo organizar con éxito los servicios sociales. Informe 1996. Banco Interamericano de Desarrollo. Nueva York, EE.UU.

BIRDSALL, N y F. J. (editores) (1997). *Pathways to Growth. Comparing East Asia and Latin América*. Inter-American Development Bank. Washington D.C., EE.UU.

BOSWORTH, K. (1995) - "Caring of others and being cared for: Student talk caring in school". *Phi Delta Kappan*, 76, págs 686-693.

BRASLAVSKY, C y A. B (1994). *Quienes enseñan hoy en la Argentina*. Boletín No. 34 del Proyecto Principal de Educación de UNESCO; pp. 18-35. Santiago, Chile.

BRASLAVSKY, C. y G. (1997). *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Documentos de PREAL; No. 5.

BRIASCO, I. (1999, diciembre 1-2). *La formación profesional: un reto para el Siglo XXI*. [En línea] Educación y trabajo Presentaciones. <<http://www.oei.org.co/etp/feriamadt.txt.htm>> [2000, mayo 08].

BRICALL, J. M. (2000, Marzo). *Conferencia de Rectores de las Universidades españolas*. [En línea] Biblioteca Digital de la OEI. <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/bricall.thm>> [2001, febrero 04].

BROVETTO, J (1999 Septiembre-Diciembre). *La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX*. [En línea]. *Revista Ibero-Americana de Educación*. <<http://www.campus-oei.org/revista/rie21a03.htm>> [2001, febrero 4].

BUCKLEY, W (1967) - *Sociology and Modern Systems Theory*. Prentice Hall, New York.

CALDERÓN, R. J. "Calidad en el Aula. Una aspiración permanente" *Calidad Integral*, Centro de Capacitación, S. C., Guadalajara, Jal. México 1995.

CASILLAS, M. *Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación* en *Revista Sociológica*, Año 2 No. 5 Otoño, 1987

CALVO, G. (1996). *Enseñanza y aprendizaje. En busca de nuevas rutas*. Documentos de PREAL; No. 6.

CAPRA, F. (1997) - *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. De. Anagrama, Barcelona.

CARPINTIER, R. *el efecto económico de internet*. [En línea]. *Internet y los trabajadores del conocimiento*. <<http://www.gltreach.com/es/ed/art/doc4.htm>>. [2000, mayo 17].

CARNOY, M. y C. C. de M. (1996). *Improving education in Latin América: where to now? A background paper for the Inter-american Development Bank. Seminar in education Reform*. Buenos Aires, Argentina.

CARVALHO, G. (1997b). *Educacao e cidadania democrática*. *Atualidades, Opiniao. O Tempo*; 28 de abril; p. 6 Belo Horizonte, Brasil.

CARVALHO, G. *Lideranca Grupal*. *Atualidades, Opiniao. O Tempo*; 6 de abril; p. 6 Belo Horizonte, Brasil.

CARR, W. *Calidad de la Enseñanza e Investigación- Acción*. (2ª. Ed.) México: Díada Editora.

CASTRO de M. C. (1997^a). América Latina: La batalla entre importación y creación. *Perspectivas-Ciento Uno*; Revista Trimestral de Educación Caomparada; Vol.XXVII; No. 1; pp. 119-134. UNESCO.

CASTRO de M, C., D.C. Levy y A. B. (1996). Higher education in Latin America and The Caribbean: A strategy paper. Social Programs Division del Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C., EE. UU.

CEE (1995) - *Libro Blanco sobre educación y formación en la Unión Europea*. CEE, Luxemburgo.

CEPAL/UNESCO (1992). Educación y conocimiento. eje de la transformación productiva con equidad. ONU. Santiago, Chile.

CERVETTI, E. El conocimiento como ventaja competitiva. [En línea]. XBR-El conocimiento como ventaja competitiva. <<http://www.xerox.com.ar/aco/xbr/4to-1998/span/knowledge.html>>. [2000, mayo 17].

CLAUDE, S. G. Jr. "Historia del pensamiento administrativo" Edit. Prentice-Hall, México 1974

CLINCHY, E. (1996). Reforming American education from the bottom to the top. Escaping Academic Captivity. *Kappan*; Vol. 78; No. 4; pp. 269-270.

COOL, C (compilador) "Psicología genética y aprendizajes escolares" Editorial Siglo XXI, Mayo 1983, Madrid

COOL, C. y M. E. "Aprendiendo de la experiencia", Cuadernos de Pedagogía 223, Barcelona, 1992

COOL, C. y S I. "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", Cuadernos de Pedagogía 168, Barcelona, 1992

COLL, C. et. al. "El constructivismo en el aula" Editorial Graó, de Serveis Pedagògics, Barcelona, 1993

COLEMAN, ed it (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington,DC. US Government Printing Office.

Corona, T. L. "Educación, ciencia y tecnología: un escenario alternativo"en *Revista Comercio Exterior*, Vol. 44, No. 3, México, Marzo 1994

CORTINA, A. (1997) - *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial, Madrid

CORVALAN. V.O.(1989). Trends in technical-vocational and Secondary Education in Latin América. *La educación*; No. 104; pp.1-14. OEA. Washington D.C., EE.UU.

COSTA, M. E. Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación. [En línea]. *Revista Iberoamericana de Educación* número 10- Evaluación de la Calidad de la Educación. <<http://www.oei.org>> [2000, mayo 3].

CREEMERS, B. (1994) - *The Effective Classroom*. Cassell, Londres.

CHAVARRIA, P. S. Evaluación educativa con base a una norma de calidad en el sistema nacional de educación tecnológica. [En línea]. Evaluación de la calidad en las Instituciones de

Educación Superior. <<http://www.ciidet.edu.mx/viiicongreso/archivoshtm/T7P020.htm>> [2001, febrero 13].

CHHibber, A. (1997) El Estado en un mundo de transformación. Finanzas & Desarrollo; Vol. 34; No. 3; pp 17-20. Banco Mundial.

DAVIS, J. Training for business and industry. [En línea]. Jefferson Davis Training for Business and Industry. <http://www.jeffdavis.cc.al.us/b&i/jefferson_davis_training_for_bus.htm>. [2000, junio 27].

DIAMONT, A.E. Propuesta para un análisis comparativo de instrumentos de evaluación de logros académicos. [En línea]. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación-Documento 4. <<http://www.campus-oei.org/revita/rie23a07.htm>>. [2001, febrero 01].

DIDOU, A.S. Macrorregionalización y políticas de educación superior: México ante el TLCAN. [En línea]. <<http://www.anuies.mx/anuies/revsup/res115/txt5.htm>> [2001, febrero 15].

DOBUZINSKIS, L. (1987) - *The Self-Organizing Polity. An Epistemological Analysis of Political Life*. Westview Press Boulder, Colorado.

DUPUY, J. P. (1991) - *Sur la complexité du social*. En "Les théories de la complexité" pp. 394-409. Ed. Fogelman, F, Seuil, Paris.

EINSTEIN, A. (1952). Educación para una independencia en el pensar. New York Times. EE.UU.

ELMORE, R. (1996) Getting to scale with good educational practice. Harvard Educational Review; Vol. 6; No. 1; pp. 1-26.

ESCORCIA, G., "Educación para la supervivencia" en la Revista Información Científica y Tecnológica. CONACYT, Vol. 15 Núm. 205, Octubre 1993. México

ESPINOSA E. y P. R. Calidad Total. Una alternativa de organización del trabajo en México", en la Revista "Gestión y Estrategia" No. 5 Enero-Junio 1994. México.

ESPINOSA E. y P. R. Blackaller, Julio, "Algunas consideraciones en torno a la problemática de la implantación de los modelos de calidad total en las pequeñas y medianas empresas mexicanas", en la Revista "Gestión y Estrategia" No. 8 Julio-Diciembre 1995. México.

ESTRADA, J. Diciembre 1997: La medición de la calidad de servicio. [En línea] Centro Español de logística. <<http://www.cei-logistica.org.arttdic/html>>. [1999, octubre 13].

FARREL, J. P. (1994). Education cooperation in the Americas: A review. OAS. Interamerican Dialogue Project; Education, equity and Economic competitiveness in the Americas: Vol. 1. OEA. Washington D C., EE.UU.

FARREL, J. P. (1997a). a retrospective on educational planning in comparative education. Focus on Educational planning, Comparative Education Review; Vol. 41; No. 3. pp. 277-313.

FARREL, J. P. (1997b). Why is educational Reform so difficult? Similar Descriptions, Failed explanations. Review Essay; Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto, Canada.

FARRÉS, P. y C.N. (1994). Ser maestro: decisión o destino. Las condiciones de permanencia dentro del Magisterio. Boletín No. 34 del Proyecto Principal de Educación de UNESCO; pp. 44-53, Santiago, Chile

FERNÁNDEZ D. A. (1994) - *La economía de la complejidad. Economía dinámica caótica*. Mc.Graw-Hill, Madrid.

FERRER, A. (1998). América Latina y la globalización. [En línea]. Revista de la CEPAL. <file://A:\cepalglobalizacion.htm>. [2000, junio 07].

FILMUS, D (1994). El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. [En línea]. Biblioteca virtual de la OEI Educación Técnico profesional. <<http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad1a06.htm>>. (2000, mayo 16).

FORSÉ, M. (1989) - *L'ordre improbable. Entropie et processus sociaux*. PUF, Paris.

FUJIMOTO-G G. (1996). Las políticas en desarrollo infantil temprano: Diagnóstico, recientes estudios, aportes de la No. escolarización. Revista Interamericana de desarrollo educativo; Año XL; No. 123-125; pp. 91-104. Washington D.C., EE.UU.

FULLAN, (1991) - *The New Meaning of Educational Change*. Cassell, Londres/Nueva York.

GALLART, M. A., Jacinto C. (1995, diciembre). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. [En línea]. Biblioteca digital de la OEI Educación técnico Profesional. <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad/2a04.htm>>. [2001, febrero 09].

GALLART, M.A. (1997, Septiembre-Diciembre). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. [En línea]. Organización de Estados Imberoamericanos. <<http://campus-oei.org/oeivirt/rie15a07.htm>>. [2001, febrero 08].

GAGO, H. A., Conferencia "Los Retos de la Educación Superior en México" Center for Inter-American and Border Studies, January 1993, University of Texas at El Paso

GARCÍA M. D. (1997) - "Del balance social al balance ético". En *La rentabilidad de la ética en la empresa*. Visor-Argentaria, Madrid.

GARDUÑO E.L. (1999 Septiembre-Diciembre). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de Educación Superior. [En línea] Revista Ibero-Americana de Educación. <<http://www.campus-oei.org/revista/rie21a06.htm>> [2001, febrero 8].

GARSON G D. The Role of technology in quality education. [En línea]. Information Technology in quality education. <<http://hcl.chass.ncsu.edu/sscore/garson2.htm>>. [2000, junio 27].

GATTI, B S., Y L. E. y N. de S. (1994) Características de los profesores de primer grado en Brasil: perfil y expectativas. Boletín No. 34 del Proyecto Principal de Educación de UNESCO; pp. 136-43. Santiago, Chile.

GAUDE, J (1996 octubre-diciembre). Relación entre las nuevas formas de trabajo, la formación y la inserción profesional. boletín cinterfor 137.

GIL, P. D. El papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas. [En línea]. Revista Iberoamericana de Educación número 18- Ciencia, tecnología y sociedad ante la educación. <<<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie18a03.htm>>. [2001, febrero 09].

GIMENO, S. J. "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo" Ediciones Anaya, Madrid 1985

Global Alliance for Transforming Education, "Educación 2000", Una Perspectiva Holística.

GONZÁLEZ, C. R. Equidad y calidad de la educación. [En línea]. Rompan Filas 24. <http://www.unam.mx/rompan/24/rf2423.html>. [2001, febrero 13].

GONZÁLEZ, G. L. Nuevas relaciones entre educación, trabajo y empleo en la década de los 90. [En línea]. Biblioteca virtual de la OEI Educación técnico Profesional. <<http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad1a03.htm>>. [2000, mayo 16].

GUTTMAN, C. (1993). Todos los niños pueden aprender. El Programa de las 900 escuelas para los sectores pobres de Chile. UNESCO. París, Francia.

HABERMAS, J. "La idea de la universidad- procesos de aprendizaje" Traducción de Francisco Galván Díaz. en Revista Sociológica, Año 2 No. 5 Otoño, 1987

HADAD, W. D. (1997). La globalización de la economía: Repercusiones en la educación y en la formación de competencias. Perspectivas-Ciento Uno; Revista Trimestral de Educación comparada; Vol. XXVII; No. 1, pp.33-40. UNESCO.

HADAD, W.D. y F. M. (1997) The global learning technologies consortium. Draft concept note. UNESCO. Washington D.C., EE.UU.

HATRY, H.P., J.J. G. y B.G. A. (1994) Issues and case studies in teacher inventive plans. The Urban Institute Press, Washington D.C. EE.UU.

HEISENBERG, W. (1971) - *Physique et philosophie*. Albin Michel, París.

INATEC. (1996, octubre-diciembre). Nuevo modelo de formación profesional en Nicaragua. boletín cinterfor 137.

INOSTROZA F. L. "La calidad total como factor de innovación en las organizaciones públicas y privadas" en la Revista del IAPEM, No. 24, Octubre-Diciembre 1994, Toluca, México.

IRAN-N, A.W.M. y D.B. (1990). the multisource nature of learning: an introduction. Review of educational research; Vol. 60, No. 4; p. 511.

KULIC, C. j. k. y R. B-D (1990) Effectiveness of mastery learning programs: A meta análisis. Review of Educational Research; Vol. 60, No. 2 pp. 265-299.

LANGER, J. et al (1990). Meaning construction in school literacy tasks: A study of Bilingual students. American Educational Research Journal; vol. 27, No. 3; p. 465.

LANZA, H.M. La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad. [En línea]. Programa Evaluación de la calidad de la educación- documento 1. <<http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-01.htm>> . [2001, febrero 10].

LAVIN, S. (1996). Educación y desarrollo humano en América Latina y el Caribe. Convenio Andrés Bello. Santafé de Bogotá, Colombia.

LEPE, F.I. M. M.A. Instrumentos de seguimiento de los criterios de pertinencia factibilidad para nuevos programas académicos. [En línea]. El papel de PROMEP y su importancia como motor de la planeación y la evaluación institucional: Instrumentos. <<http://www.buap.mx/suniversitarios/educacion/edc.../2%20papel%20del%20promep.ht>> [2001, febrero 13].

LOERA, V. A. (1995). Los indicadores de la educación básica en México: Bases para conformar un sistema. Secretaría de Educación Pública. distrito Federal de México.

- LESOURNE, J. (1993) - *Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000*. GEDISA, Barcelona.
- LÉVY-LEBLOND, J.M. (1991) - *La physique, une science sans complexe?*. En "Les théories de la complexité". Ed. Fogelman, F, Seuil, Paris
- LEWIN, K. (1991) - *Epistemología comparada*. Ed. Tecnos, Madrid.
- LIPOVETSKY, G. (1994) - *El crepúsculo del deber*. Anagrama, Barcelona.
- LÓPEZ, A F Calidad en educación. Libérrima. [En línea]. <<http://www.nalejandria.com/00/colab/calidad>>. [2001, febrero 12]
- LÓPEZ R., F. (1994a) - *Más allá de las partículas y de las ondas*. CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- LÓPEZ R. F. (1994b) - *La gestión de calidad en educación*. Ed. La Muralla, Madrid.
- LÓPEZ R. F. (1995) - *La libertad de elección en educación*. FAES, Madrid.
- LÓPEZ R. F. (1996) - *El orden imprevisto. Complejidad y educación*. Manuscrito sin publicar.
- MACPERSON-RUSSELL, P. (1995) Strengthening the rehabilitation programme of the correctional services. The University of West Indies-UNESCO/Kingston.
- MAMCHUR, C. (1990). But... the curriculum. Kappan; Vol. 71; No. 8; p. 636.
- MARTÍNEZ, E. Evaluación de la educación superior y calidad académica: Un pre-requisito para la gestión de la innovación. <[En línea]. Recitec Revista de Ciencia y Tecnología. <http://www.fundaj.gov.br/rtec/not/not-014.html>> [2001, febrero 13].
- MAYOR, F. (1995) Prólogo de: Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina. Editorial Santillana; Aula XXI. Buenos Aires, Argentina.
- MAYORGA, R. (1997). Closing the Gap. Social Programs Division del Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C., EE.UU.
- MCGINN, N. (1997b). Towards an alternative strategy for International assistance to education. Prospects; Vol. XXVII; No. 2
- MEIER, D. (1996). Supposing that...; Vol. 78; No. 4; pp 271-276.
- MELLO, G.N. y V. L. W. (1995). Estado de Minas Gerais: En busca de un nuevo modelo de Gestión institucional. Revista Latinoamericana de Innovaciones educativas; Año VII; No. 21; pp 99-152.
- MESSINA, G., S. L. Bibliografía de consulta. [En línea] Revista Iberoamericana de Educación . <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a05.htm>>. [2001, febrero 09].
- MEVARECH, Z.R. y B. K. (1997). Improbable: A multidimensional Method for teaching mathematics in Heterogeneous classrooms. American Educational Research Journal; Vol. 34, No. 2; p. 356-394.
- McCLURE, R.M. (1988) - *Stages and phases of school-based renewal efforts*, Ponencia presentada en la reunión anual de la "American Educational Research Association", Nueva Orleans.

MEC (1997) - *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. MEC-Argentina, Madrid.

MILLER, E. (1996). *Partnership for Change: Using Computers to improve instruction in Jamaica's Schools*. University of the West Indies. Technical Paper 2, USAID. Washington D.C., EE.UU.

MILES, M. (1986) - "Research findings on the stages of school improvement". *Center for Policy Research*, Nueva York.

MONOGRAFÍAS. La calidad de la educación universitaria y los retos del siglo XXI. [En línea]. <<http://www.monografias.com/trabajos/caleduretos>> [2001, febrero 12].

MORIN, E. (1990) - *Introduction à la pensée complexe*. ESF éditeur, París.

MORIN, E. (1991) - *De la complexité: Complexus* En "Les théories de la complexité" pp. 283-296 Ed. Fogelman, F. Seuil, París.

MUNGARAY, A. C. F. y C. F. J. "Retos y perspectivas de la Educación Superior de México hacia finales del siglo" en *Revista Comercio Exterior*, Vol. 44, No. 3, México, Marzo 1994.

MUÑOZ I. C. (1990). La transformación de los sistemas educativos Latinoamericanos ante los nuevos requerimientos de las economías de la región: Tendencias, retos y espacios para la cooperación internacional. *La educación: La revista Interamericana de Desarrollo Educativo*; Año. XXXIV; No. 106; pp. 25-40. OEA. Washington, D.C. EE.UU

MUÑOZ I. C. "Calidad en la Educación Superior en México", en *Prospectiva de la educación superior en México*, Publicaciones CISE-UNAMA, 1992.

MYERS, R. (1995). *La educación preescolar en América Latina. El estado de la práctica*. Documentos de PREAL.

NICOLIS, G. y P. I. (1994) - *La estructura de lo complejo*. Alianza Univ. Madrid.

OCHOA, M L. y B. M. (1997). ¿Pueden contribuir las redes a la modernización de la escuela? La red de investigaciones rurales del Tolima (Colombia). *Perspectivas-Ciento Dos*; Revista Trimestral de Educación Comparada, Vol. XXVII; No. 2; pp. 229-308. UNESCO.

O.E.I. (1996, noviembre 18-22). Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la educación Superior en América Latina y el Caribe. [En línea] Centro Regional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina. <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/superior3.htm>> . [2001, febrero 9].

O.E.I. (1998, octubre 9) Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. [En línea] <Conferencia mundial sobre la educación superior. <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/superior.htm>> . [2001, febrero 09].

O.E.I. (1998, octubre 9). Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. [En línea] Conferencia mundial sobre la educación superior. <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/superior2.htm>> . [2001, febrero 9].

O.E.I. Evaluación de la calidad de la Educación. [En línea]. *Revista Iberoamericana de Educación* número 10- Evaluación de la Calidad de la Educación. <<http://www.oei.org>> [2000, mayo 3].

O.E.I. Formación y trabajo: de ayer para mañana. [En línea]. Biblioteca digital de la OEI Educación técnico Profesional. <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad/1a07.htm>>. [2001, febrero 04].

O.E.I. Calidad y equidad de la educación. Programación Bienal 1999-2000. [En línea]. <<http://www.oei.org>> [2000, mayo 8].

O.C.D.E. (1989) - *L'éducation et l'économie dans une Société en Mutation*. O.C.D.E. Paris.

O.C.D.E. (1991) Escuelas y calidad de la enseñanza. Temas de educación Paidós.

O.C.D.E. (1994) - *La Qualité de l'enseignement*. OCDE, Paris.

O.C.D.E. (1995a) - *Education at a glance. OECD Indicators*. OCDE, Paris.

O.C.D.E. (1995b) - *OECD Education Statistics 1985-1992*. OCDE, Paris.

O.C.D.E. (1995c) - *La recherche et le développement en matière d'enseignement. Tendances, résultats et défis*. OCDE, Paris.

ODREMÁN, T. N. (Caracas, 1997, julio 14) . Educación, calidad y supervisión. [En línea]. El universal.com. <<http://www.eud.com./1997/07/14/63320A.shtml>>

O.E.I. Educación y trabajo. [En línea]. Programación Bienal 1999-2000. <<http://www.oei.es/edytrabajocd.htm>>. [2000, mayo 08].

OLIVARES, J. Sistema de medición de la calidad de la educación de Chile: SIMCE, algunos problemas de la medición. [En línea] Revista Iberoamericana de Educación <<http://www.campus-eii.org/oeivirt/rie10a07.htm>>. [2001, febrero 09].

O.I.T. Formación y trabajo: de ayer para mañana. [En línea]. Biblioteca Virtual de la O.E.I. Educación técnico profesional. <<http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad10a07.htm>>. [2000 mayo 16].

O.I.T. (2000, junio). Boletín del Programa Educación y trabajo. [En línea]. <<http://www.oei.es/edytrabajojunio.htm>>.

O.I.T. Cómo evaluar la calidad de las instituciones de formación de recursos humanos [En línea] Gestión de calidad en la formación. <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/calidad/doc/redfor.htm>>. [2001, febrero 13].

O.I.T. Sistema Europea para la evaluación y certificación de la calidad de los organismos de formación profesional. [En línea]. La calidad desde la perspectiva de los clientes. <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/calidad/doc/qfor.htm>>. [2001, febrero 13].

O.I.T. Gestión de calidad en la formación. [En línea]. Calidad en la formación. <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/calidad/index.htm>> [2001, febrero 13].

ORTEGA, S. y O. J. "Perspectivas de la educación superior entre el TLC: una propuesta" en Revista El Cotidiano Año 7, No. 43, Septiembre -Octubre 1991

PAYAN, C "Retos y prospectiva de la Educación Superior en México" Trabajo presentado en el Seminario "Perspectivas de la Educación Superior para el año 2000", Febrero de 1994. México

Plan Nacional de Desarrollo Educativo, en lo concerniente a Educación Superior

PLOMAN, E W (1986) - *La science et la pratique de la complexité: Réflexions sur l'état actuel des connaissances* En "Science et pratique de la complexité" pp. 16-32. Date/Université des Nations Unies. La Documentation Française, Paris.

POGROW Stanley (1996) *Reforming the Wannabe Reformers. Why education reform almost always end up making things worse.* Kappan ; Vol. 77 ; No. 10 ; pp.656-663.

PORTER, L "Situación actual de la Educación Superior" Trabajo presentado en el seminario "Perspectivas de la Educación Superior para el año 2000", Febrero de 1994. México.

PRADHAN, S (1997) Aumentar la capacidad institucional del Estado. Finanzas & Desarrollo, Vol 34, No. 3, pp. 111-115.

PRAWDA, J. (1993). Educational decentralization in Latin America: Lessons Learned. International Journal of Educational Development; Vol. 13; No. 3; pp. 253-264

PUENTE, A J La administración educativa y las instituciones para la evaluación del sistema educativo [En línea] Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. <<http://www.ince.mec.es/pres/pon-n8.htm>>. [2001, febrero 15].

PRIGOGINE I y S I. (1990) - *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia.* Alianza Editorial, Madrid

PURKEY, S C y S M S (1983) - "Effective Schools: A Review". *The Elementary School Journal* 83(4) pp 427-452

PURYEAR, J (1997). Comments on "Education in the Americas: Quality, Equity and Citizenship" in the OAS. October 28th Seminar; Washington D.C., EE.UU.

RECH, P. La gestión de la calidad en la formación profesional. [En línea]. Gestión de calidad en la formación O.I.T. <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/calidad/doc/rech.htm>>. [2001, febrero 13]

REDONDO L. J. Informe sobre el proceso de certificación del sistema de calidad de forcem. [En línea] Gestión de calidad en la formación. O.I.T. <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/calidad/doc/redondo1.htm>>. [2001, febrero 13]

REYNOLDS, D, et al (1997) - *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.* Aula XXI Santillana, Madrid.

Revista Calidad en la Educación. Políticas de Calidad. [En línea]. <<http://www.cse.cl/revista>> [2001, febrero 12].

RÍO, G. (1997, mayo). Transformaciones [En línea] Ciencia, Universidad y calidad de vida. <<http://www.nalejandria.com/akademeia/arman/ciencia.htm>>. [2001, febrero 13].

RIVAS, M (1986) - "Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica". *Bordón*, 264 pp 693-708.

RODA M B (1984) Parental involvement: A review of research and principles of successful practice. National Institute of Education. Washington D.C., EE. UU.

RODRÍGUEZ, A., Soto, J Tournián, J M. Desarrollo, Calidad de Educación y nuevas tecnologías [En línea]. <<http://tecnologiaedu.us.es/edutec>> [2001, febrero 12].

RODRÍGUEZ, F E. (1994, Mayo-Agosto). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones [En línea] Revista Iberoamericana de Educación número 5 Calidad de la Educación <<http://www.campus-oe.org/oeivirt/rie05a02.htm>>. [2001, febrero 04].

ROMERO S B M D T Calidad de la educación: Reflexiones sobre el concepto y su medición [En línea] Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana, Cuba <http://www.utc.edu.ec/Alma_Mater> [2001, febrero 12].

ROSE, L. y D. R. (1997) The future of the public Schools. A public discussion Kappan; Vol. 78, No 10; pp 765-768.

ROSALES, M (2000, mayo). ¿Calidad sin Liderazgo? [En línea]. Contexto Educativo número 7. <<http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm>> [2001, febrero 13].

RUIZ, R J M La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria. [En línea] OEI. <<http://www.campus-oe.org/oeivirt/rie08a07.htm>> . [2001 febrero 09].

SÁNCHEZ, S A (1999, marzo 25). La Calidad de la educación y la labor del profesorado como conceptos dinámicos [En línea] Orientación y Calidad. La coordinación entre servicios como factor de calidad . <http://paidos.redins.es/genysil/jor_eoep>. [2001, febrero 12].

SANDER, B (1990) Educación, administración y calidad de vida. Editorial Santillana. Buenos Aires, Argentina.

SANDER, B (1996a) Educational Management in Latin America. Construction and Reconstruction of Knowledge. Interamer 57; Educational Series de OEA. Washington D.C., EE.UU.

SANDER, B (1996b) Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo; Alo XL; No. 123-125; pp. 29-40. Washington D.C., EE.UU.

SANTANA, B P (1997, junio) ¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo?. [En línea]. Departamento de Didáctica e Investigación, Universidad de La Laguna, Islas Canarias <<http://www.uca.es/HEURESIS7/heuresis97/v1n1.html>>. [2001, febrero 14].

SCHAEFFER, S. (1997). Local support to school management: The key to successful education Reform Documento presentado en el Regional Semina on Identifying Issues and Priorities on Education Management, Policy, and information de UNESCO. Bangkok, Tailandia.

SCHIEFELBEIN, E. (1994). Estrategias para elevar la calidad de la educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo de OEA, No. 117. Washington D.C., EE.UU.

SCHIEFELBEIN, E. et al (1994). Las características de la profesión de maestro y la calidad de la educación en América Latina. Boletín No. 34 del Proyecto Principal de Educación de UNESCO, Santiago, Chile.

SCHIEFELBEIN, E Sander, L. Calidad y Equidad en el Proceso de Globalización. [En línea]. Organización de los Estados Americanos. <<http://www.oas.org/udse/esp/text1sp.htm>>. [2001, febrero 13]

SCHIEFELBEIN, E y J.C. T. (1995) Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina Editorial Santillana, Aula XXI, Buenos Aires, Argentina.

SCHIEFELBEIN E y L W (1995) Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina Magnitudes, causas, relaciones y estrategias. Proyecto principal de la educación en América Latina y el Caribe No 24 de UNESCO/OREALC. Santiago, Chile.

SCHIEFELBEIN E (1997b). School-related Economic Incentives in Latin America: Reducing Drop-Out and Repetition and Combatin child labor. Innocenti Ocassional Papers; Child Rights Series de UNICEF, No 12 Florencia, Italia

SCHIEFELBEIN P (1995) Eigenschaften und Bewertung der Berufsfakademien in deutschland am beispiel baden-württemberg sowie die Übertragungsmöglichkeiten auf Chile. Zentralstelle für gewerbliche berufsbildung Mannheim, Alemania.

SCHMELKES, S (1995) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. SEP. México.

SCHMELKES S. (1977) La calidad de la educación básica: conversaciones con maestros. Instituto Politécnico Nacional Documento DIE 48. México.

SCHMELKES, S La evaluación de los centros escolares. [En línea]. Programa evaluación de la calidad de la educación-documento 3. <<http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-03.htm>> [2001, febrero 10]

SCHMELKES, S (2000, marzo 8). La calidad de la educación. [En línea]. <<http://members.es.tripod.de/revistamaestros/16.htm>> [2001, febrero 12].

SCHULTZE-KRAFT, M (1997) Educational Policy and Reform in the aftermath of structural adjustment in Latin America with special reference to the cases of Chile, Nicaragua and Venezuela St Anthony's College. Oxford, Inglaterra.

Secretaría de Educación Pública (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, Ciudad de Mexico, México

SEIBOLD J R (2000, mayo-agosto) Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. [En línea]. Revista Ibero-Americana de educación <<http://www.campus-oei.org/revista/rie23a07.htm>> [2001, febrero 01].

SELVA, M J , Carmenate P A Gestión del conocimiento, una nueva perspectiva. [En línea] El trabajo del conocimiento, instrumento de gestión. <http://www.fcee.ulpgc.es/acede98/acede/mesa02/2_02c.htm>. [2000, mayo 17].

SENAI, (1996, octubre-diciembre) Reconversión laboral y certificación ocupacional: acción estratégica del SENAI. boletín cinterfor 137.

SLAVIN R (1997) Salas de clase ejecutivas, escuelas efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma educativa en América Latina. Documentos de PREAL.

SOLER, G. M (1994, Mayo-Agosto). Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España. En línea]. Revista Iberoamericana de Educación

número 5 Calidad de la Educación <<http://www.campus-oe.org/oeivirt/rie05a04.htm>>. [2001, febrero 04]

SWOPE J F C y M L (1997) Evaluación de la Eficiencia interna de las escuelas primarias de Fe y Alegría Informe preliminar. CIDE. Santiago, Chile.

TEDESCO, J C (1987) El desafío educativo: calidad y democracia, GE. Buenos Aires, Argentina.

TENTI F E (1997) Escuela y cotidianidad Conferencia pronunciada en el marco de las Jornadas sobre Educación y Vida Cotidiana de la Feria del Libro en su edición de 1997, Argentina

TER-MINASSIAN T (1997) Descentralización del Estado. Finanzas & Desarrollo; Vol. 34; No. 3, pp. 32-35 Banco Mundial.

TIANA, A La evaluación de los sistemas educativos. [En línea]. Revista Iberoamericana de Educación número 10- Evaluación de la Calidad de la Educación. <<http://www.oei.org>> [2000, mayo 3]

TIANA, A Santángelo Evaluación de la calidad de la educación. [En línea] Biblioteca Digital de la OEI <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad1a04.thm>> [2001, febrero 09].

TIANA, F A Tratamiento y usos de la información en evaluación. [En línea]. Programa Evaluación de la calidad de la educación-documento 5. <<http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-05.htm>> [2001, febrero 10]

THOMAS C y C s (1992) Issues in the Development of Multigrade Schools. Technical Paper No 172 del Banco Mundial Washington D C., EE.UU.

TORANZOS L El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. [En línea]. Programa Evaluación de la calidad de la educación. <<file:///A:\calidadeducativadocumento2.htm>> . [1999, octubre 13].

TORANZOS, L Evaluación y Calidad [En línea]. Revista Iberoamericana de Educación número 10- Evaluación de la Calidad de la Educación. <<http://www.oei.org>> [2000, mayo 3].

TRIANES, M V y MUÑOZ, A M (1997) - "Prevención de violencia en la escuela: Una línea de intervención" *Revista de Educación*, 313, pp. 121-142.

UNESCO (1991) World Education Report 1991", París, Francia.

UNESCO (1995b) Working with Street Children. Selected casa-studies from Africa, Asia and Latin America Publishing/CCB

UNESCO (1996b) Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994. Proyecto principal de la educación, Santiago, Chile.

UNESCO/OREALC (1996) La Profesión Docente y el desarrollo de la Educación en América Latina y el Caribe, Coletín No. 41 del Proyecto Principal de Educación de UNESCO; pp. 5-6. Santiago, Chile

UVALLE, B. R "Formación de directivos y calidad total en los servicios", en la Revista del IAPEM, No. 24, Octubre-Diciembre 1994, Toluca, México

VAN, den B W (1998, septiembre-diciembre). Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación [En línea]. Organización Internacional del Trabajo. <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/amparo/cinterfor/temas/calidad/doc/cedefop1.htm>> [2001, febrero 13]

WEBER, M. (1984) - *El político y el científico*. Alianza, Madrid.

WELLS, E. (1992). La calidad de la educación básica: Investigación y política educativa. Instituto Politécnico Nacional Congreso Internacional sobre calidad de la educación. Universidad de las Américas, Puebla, México

WHITE, B (1999, diciembre 13-16). Inserción ocupacional para grupos desfavorecidos. [En línea] Educación y Trabajo OEI <<http://www.oei.org.co/etp/etp8htm>>. [2001, mayo 08].

WILSON, D. N (1997) Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina. Documentos de PREAL.

WILSON, J. D "Cómo valorar la calidad de la enseñanza", Barcelona: Paidós/MEC, 1992 (publicación original en inglés 1988)

WINKLER, D (1997) Descentralización de la Educación: Participación en el manejo de las escuelas a nivel local Grupo de Desarrollo Humano de la Región de América Latina y el Caribe del Banco Mundial. Informe No 8.

WISE, A E y J L (1996). Profesión-Based Accreditation. A foundation for Hig-Queality Teaching Kappan; Vol. 78, No. 3; p. 202.

VALVERDE, L G., "La construcción del conocimiento" en la Revista Información Científica y Tecnológica CONACYT, Vol. 15 Núm. 205, Octubre 1993. México

VELÁZQUEZ, V M La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México [En línea] Revista Iberoamericana de Educación número 10-Evaluación de la Calidad de la Educación <<http://www.oei.org>> [2000, mayo 3].

VERA, R. (1984) La lógica y la experiencia en talleres de educadores. PIIE, Santiago, Chile.

VIVERO, C R "Calidad Total de la Educación para la formación de directivos" en la Revista del IAPEM, No 24, Octubre-Diciembre 1994, Toluca, México.

YAÑEZ, G, L López, C. La calidad en Educación Continua. [En línea]. AMEC. http://www.decont.ipn.mx~amec/Servicios/Boletin/Boletin_Mayo/Paginas/Mayo_3.htm.> [2001, febrero 13].

YENTZEN, E. (1997) El arte de preguntar. Correo de la innovación; Año. 1, No. 3; pp. 74-75.

5.- ANEXOS

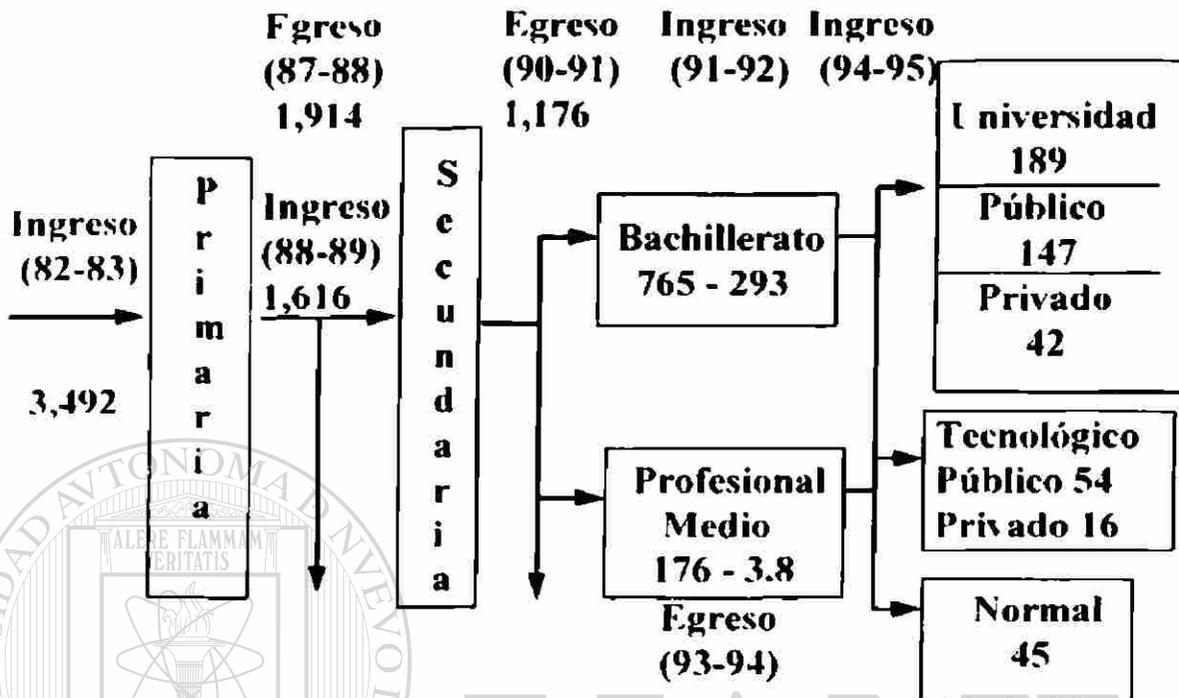


Figura 1. Flujo de estudiantes en el sistema educativo mexicano

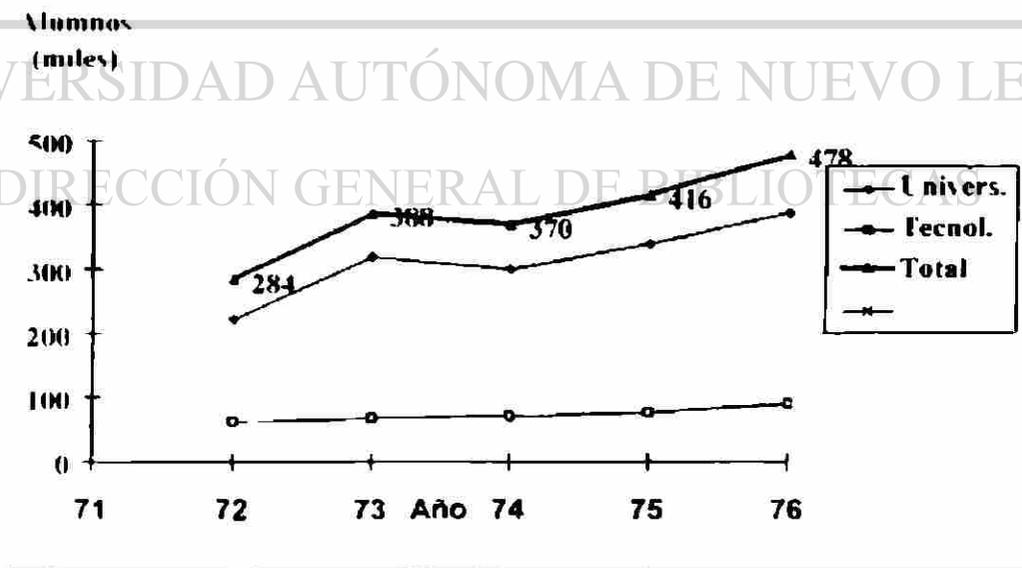


Figura 2. Crecimiento del sistema de educación superior en el sexenio 1971-976

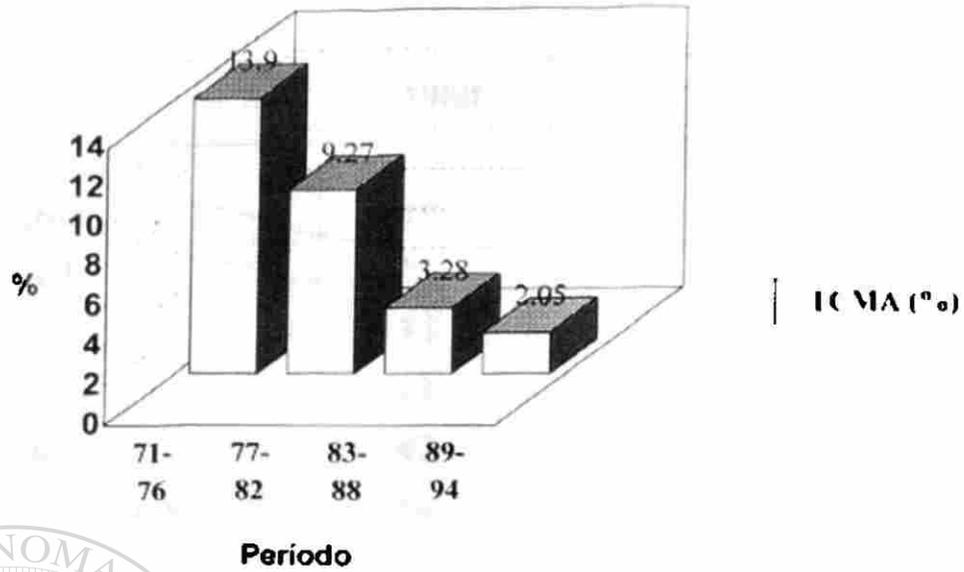
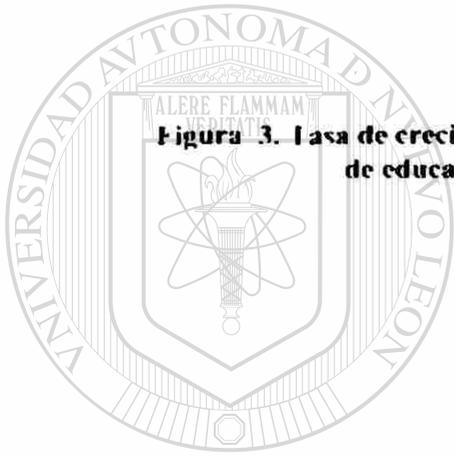


Figura 3. Tasa de crecimiento media anual del sistema de educación superior por sexenio



UANL

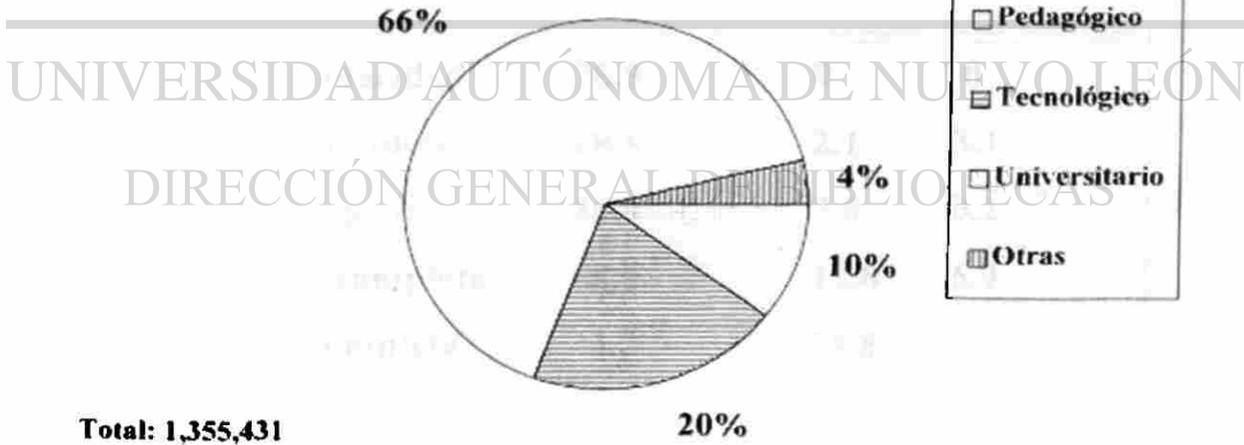


Figura 4. Población en el sistema de educación superior en México en 1995

| País | 1980 | 1992 |
|-----------------------|-------------|-------------|
| Colombia | 10 | 15 |
| Venezuela | 21 | 30 |
| México | 14 | 14 |
| Argentina | 22 | 43 |
| Canadá | 42 | 99 |
| Estados Unidos | 56 | 76 |

Figura 5. Porcentaje de la población 20-24 atendida en educación superior en algunos países.

| Escolaridad | México | E.U. | Canadá |
|------------------------------|---------------|-------------|---------------|
| 0 años de Escolaridad | 26.9 | 0 | 0 |
| Primaria Incompleta | 28.8 | 2.1 | 3.1 |
| Primaria Completa | 26.9 | 7.8 | 10.2 |
| Secundaria Incompleta | 8.9 | 18.8 | 26.9 |
| Secundaria Completa | 3.2 | 35.8 | 23.9 |

Figura 6. Comparación de la fuerza de trabajo según su nivel de escolaridad (%)

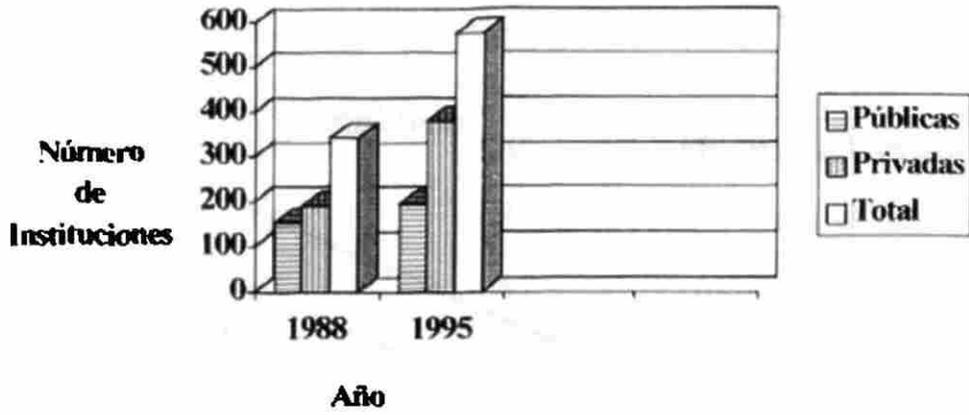
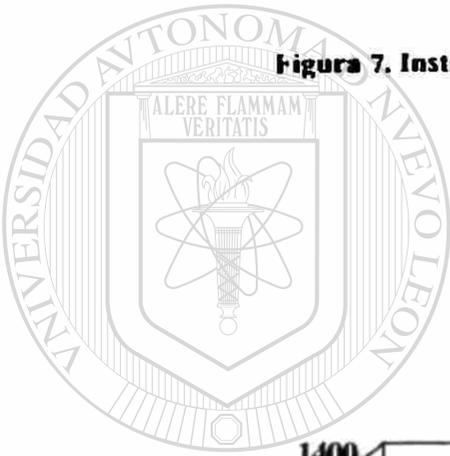


Figura 7. Instituciones públicas y privadas en México



UANL

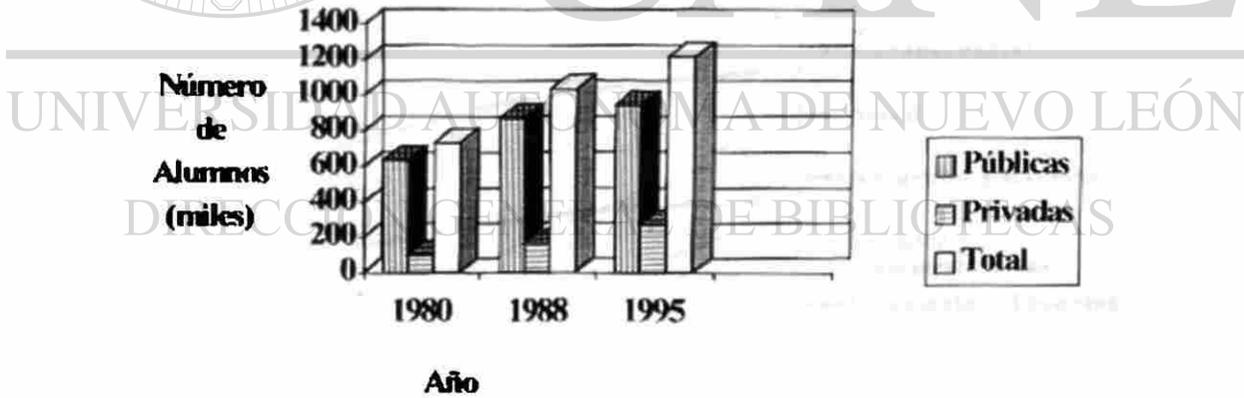


Figura 8. Matricula en instituciones publicas y privadas en México

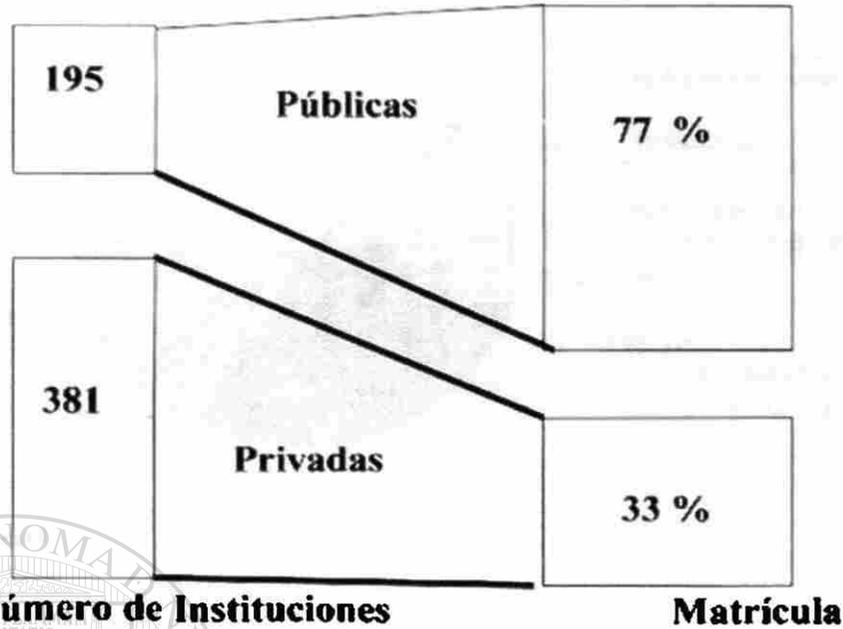


Figura 9. Distribución de la matrícula en instituciones públicas y privadas

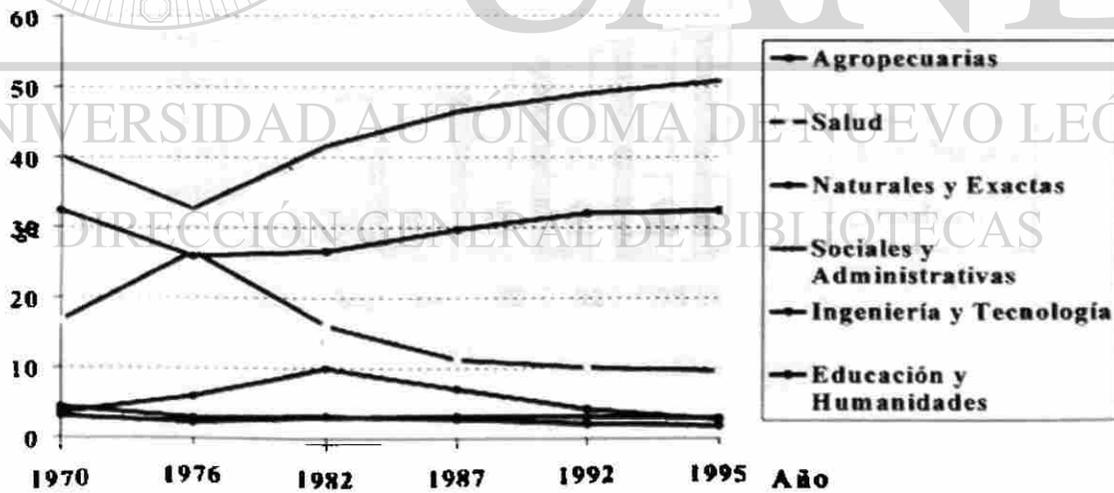
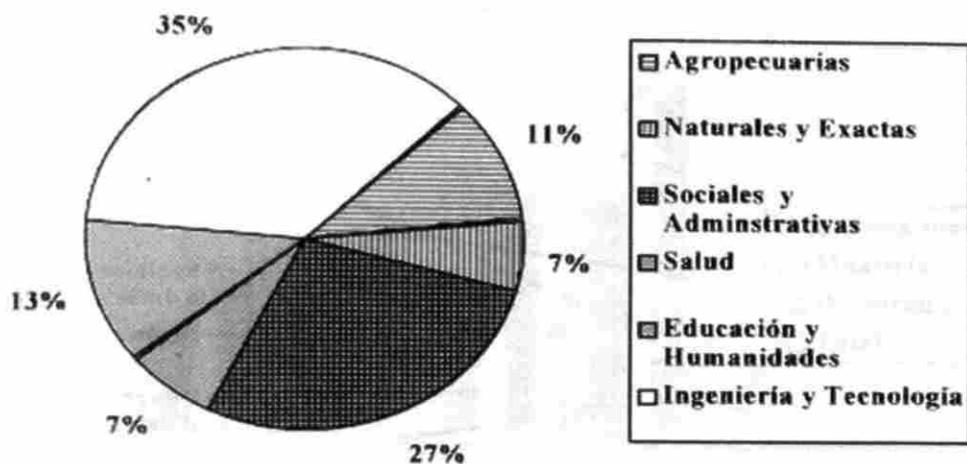


Figura 10. Porcentaje de población según área de conocimiento



Total: 685

Figura 11. Programas de estudio de licenciatura por área de conocimiento

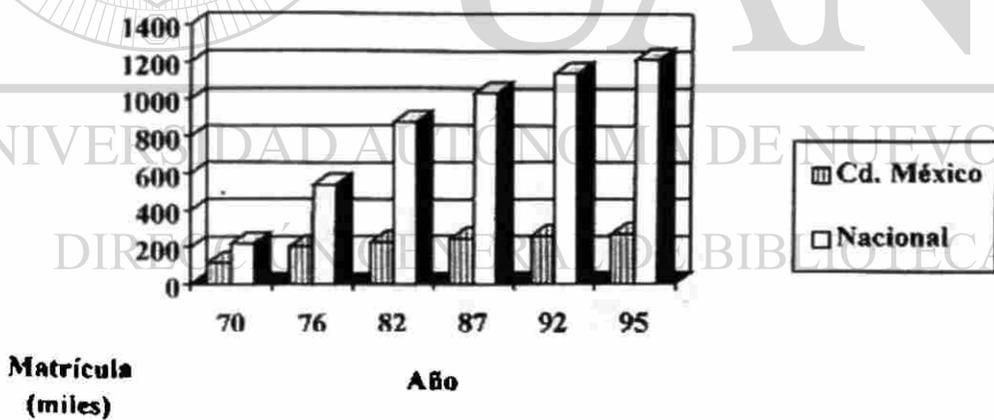


Figura 12. Población estudiantil en la ciudad de México y en el país

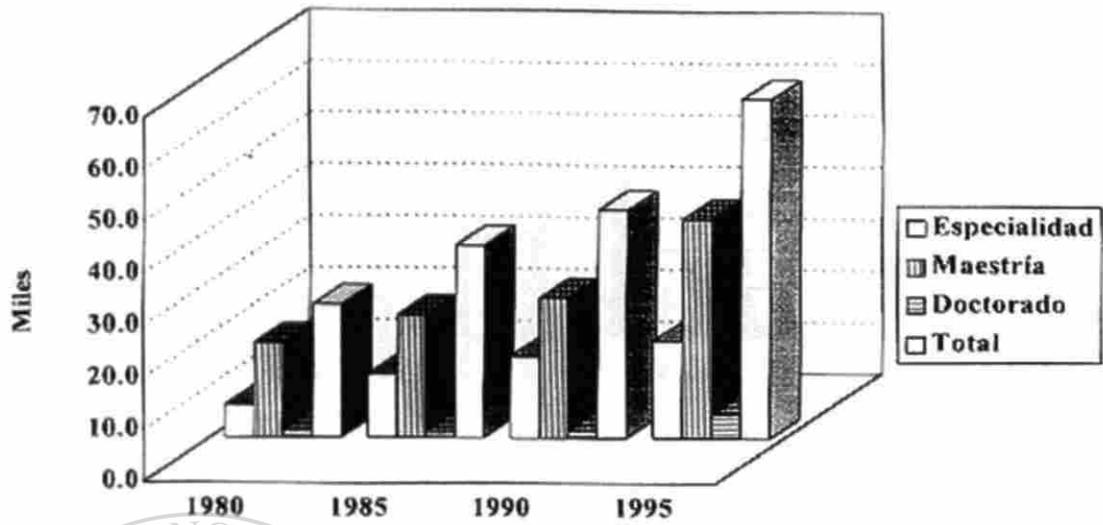
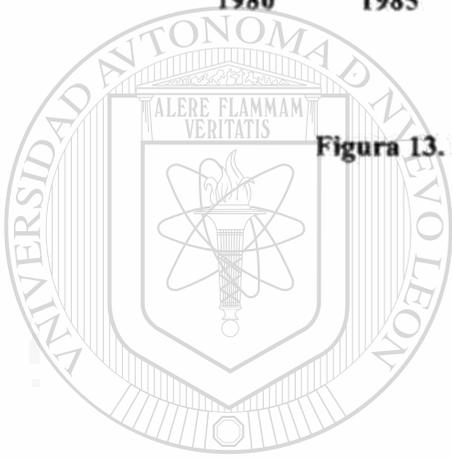


Figura 13. Matrícula de posgrado en México

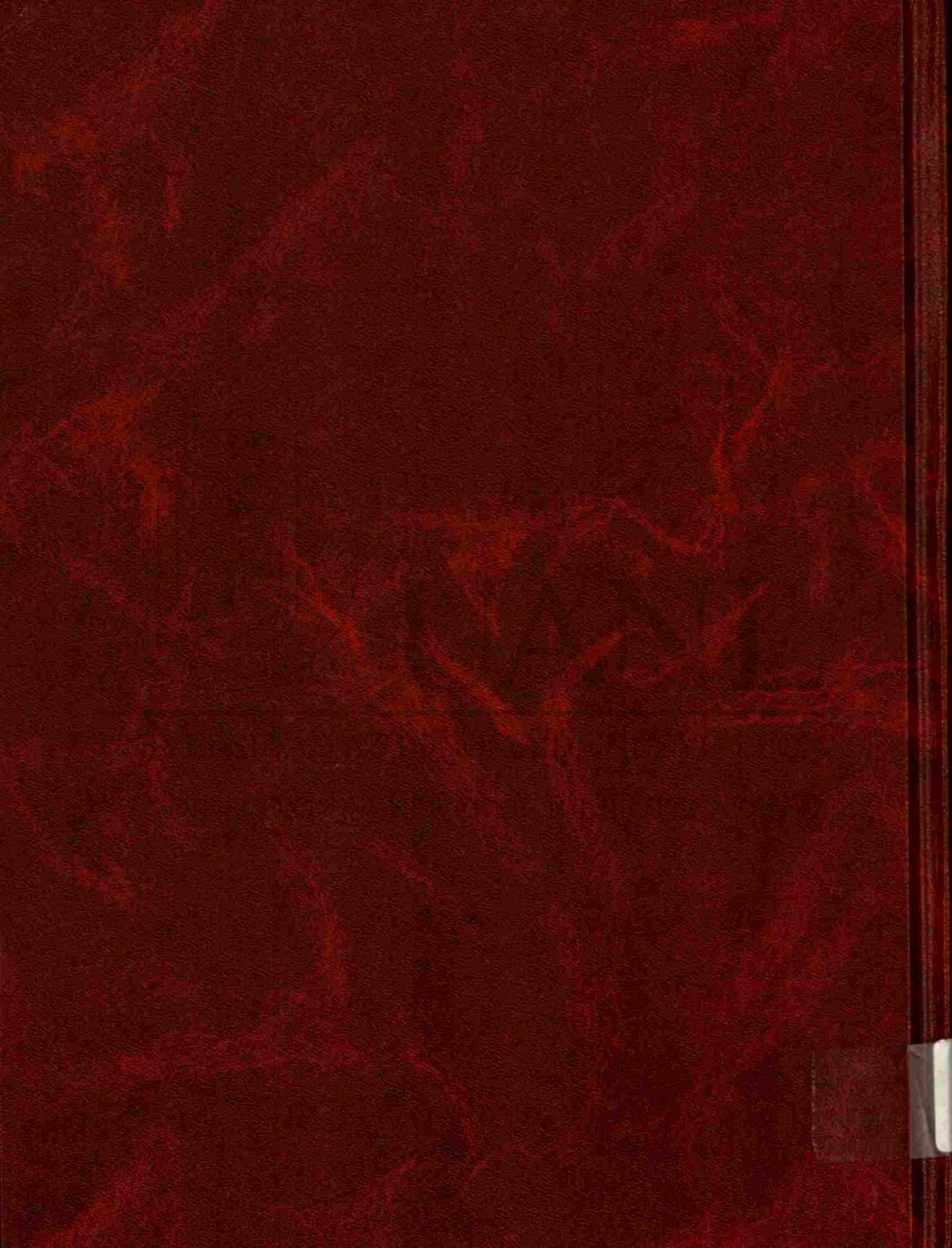


UANL

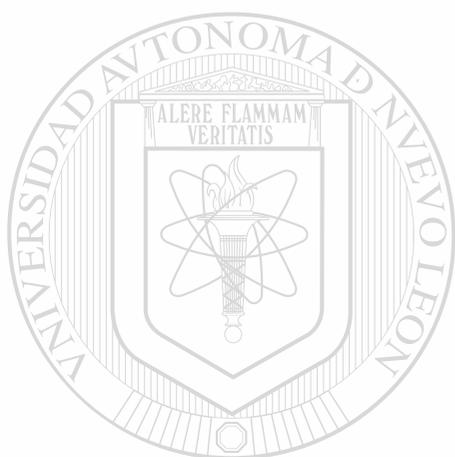
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Por lo tanto, el gran desafío educativo del hemisferio es el de proveer educación de calidad para todos. Esto significa, por supuesto, realizar inversiones sustanciales y renovar esfuerzos para mejorar la gestión educativa y los niveles de formación y remuneración de los educadores, promover la reforma curricular y desarrollar nuevos materiales de enseñanza, utilizando los medios tecnológicos de información y comunicaciones que se disponen en la actualidad.



UANL

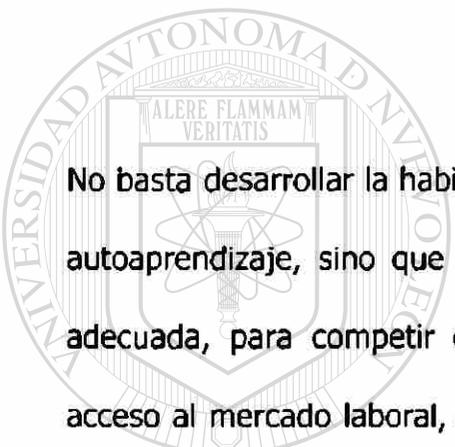
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

3.1.- POLÍTICAS PUBLICAS PERTINENTES

La situación educativa de la región, que se caracteriza en el diagnóstico, está lejos de responder a las demandas. Los gobiernos toman conciencia de que no basta elevar la calidad para unos pocos, sino que se debe ofrecer buena educación para todos. Esto implica aumentar la cobertura de la educación desde el nivel preescolar al superior y fortalecer la equidad de los mismos (Loera, 1995).



No basta desarrollar la habilidad de los jóvenes para razonar y para facilitar su continuo autoaprendizaje, sino que asegurar su capacidad de seleccionar y usar la tecnología adecuada, para competir en un mercado global. No basta que unos pocos tengan acceso al mercado laboral, sino que todos logren los niveles mínimos para participar en el mercado de trabajo contemporáneo. La educación debe, también, fomentar una sociedad de ciudadanos activos, responsables y críticos (educación para la paz). Implica encontrar un equilibrio entre la "educación", como desarrollo de un individuo capaz de crear junto con otros un entorno social adecuado para vivir, y la "formación", entendida como la adquisición de habilidades y aptitudes prácticas de un individuo para su desarrollo personal.

Sin embargo, estas prioridades políticas de los gobiernos que quieren revertir la condición de países en desarrollo, no logran ser transformadas en estrategias eficientes.

En parte porque muchos de los planificadores que asesoran a los ministros no tienen una formación académica que les permita usar los resultados de las investigaciones realizadas en la región y en el mundo (Schiefelbein, 1997). Pero también influye el que no se logre captar el interés del público para discutir el futuro de las escuelas públicas (Rose y Rapp, 1997). No se logra, entonces, generar el consenso que se necesita para impulsar cambios fundamentales en los procesos que ocurren en la sala de clases y en el rol del profesor (UNESCO/OREALC, 1996; Schultze-Kraft, 1997).

3.1.1.- EDUCACIÓN E INSERCIÓN EN EL EMPLEO PRODUCTIVO

La educación debe facilitar la capacidad del país para participar en un proceso de globalización de la economía y permitir a cada persona tener éxito en un mercado en que aumenta considerablemente la competencia por cada puesto de trabajo (incluyendo a personas de diversos países). Las personas que se incorporan anualmente al mercado laboral deben ahora entender lo que leen y ser capaces de comunicarse por escrito y realizar operaciones matemáticas simples, pues han alcanzado seis o más años de escolaridad. La educación, especialmente en el nivel secundario y superior, debe tener flexibilidad para optar (en el momento que sea adecuado) por cursos que faciliten el ingreso al mundo del trabajo. Esto implica cambiar la concepción enciclopedista y el predominio de una transmisión frontal de conocimientos desvinculados del sector productivo y, en cambio, desarrollar tanto un pensamiento racional y crítico en los alumnos como la capacidad de manejar información (Clinchy, 1996).

El sistema pedagógico debe estimular al alumno a explorar sistemáticamente nuevas ideas, tomar riesgos intelectuales y auto-imponerse tareas de largo alcance que puedan incluso tener resultados negativos (Meier, 1996) y ofrecer la oportunidad de generar nuevas actividades (Bertrand, 1997). Para lograr estos objetivos, es necesario adelantar esfuerzos para reformar el curriculum de la educación en el nivel secundario, como ya ocurre en varios países de la región. Las innovaciones en esa materia procuran integrar la formación académica y la capacitación técnica para hacerle frente a las exigencias del mundo tecnológico, que ya no adopta la tradicional dicotomía entre trabajo intelectual y trabajo manual (Corvalán-Vásquez, 1989).

3.1.2.- INVESTIGACIÓN, TECNOLOGÍA Y UNIVERSIDAD

Pese a que se reconoce la importancia de la investigación en ciencias y tecnología para el desarrollo de la región y su inserción competitiva en el ámbito internacional (Sander, 1996b; Haddad, 1997), se sigue poniendo mayor énfasis en la formación académica tradicional y en los conocimientos aceptados, en vez de promover la capacidad de adaptar teorías y aprender a innovar. Se debe evitar el uso de tecnologías desactualizadas, los textos obsoletos y una enseñanza frontal, donde el maestro sea la principal fuente de conocimiento (Schiefelbein, 1994), sino permitir una apertura a la modernidad y a los modos de expresión contemporáneos en el aula, para favorecer el crecimiento educativo y productivo de los docentes y de los estudiantes (Muñoz, 1990). Fortalecer los esfuerzos para que la informática modernice la educación secundaria,

tanto en el aspecto administrativo como educativo y fomentar la realización y publicación de investigaciones, no sólo en las universidades públicas, sino en todas las instituciones del nivel superior en la región (Castro et al, 1996). Estos problemas son parte de un tema más amplio: la necesidad de impulsar el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Mayorga, 1997), lo que supera el marco de este trabajo.

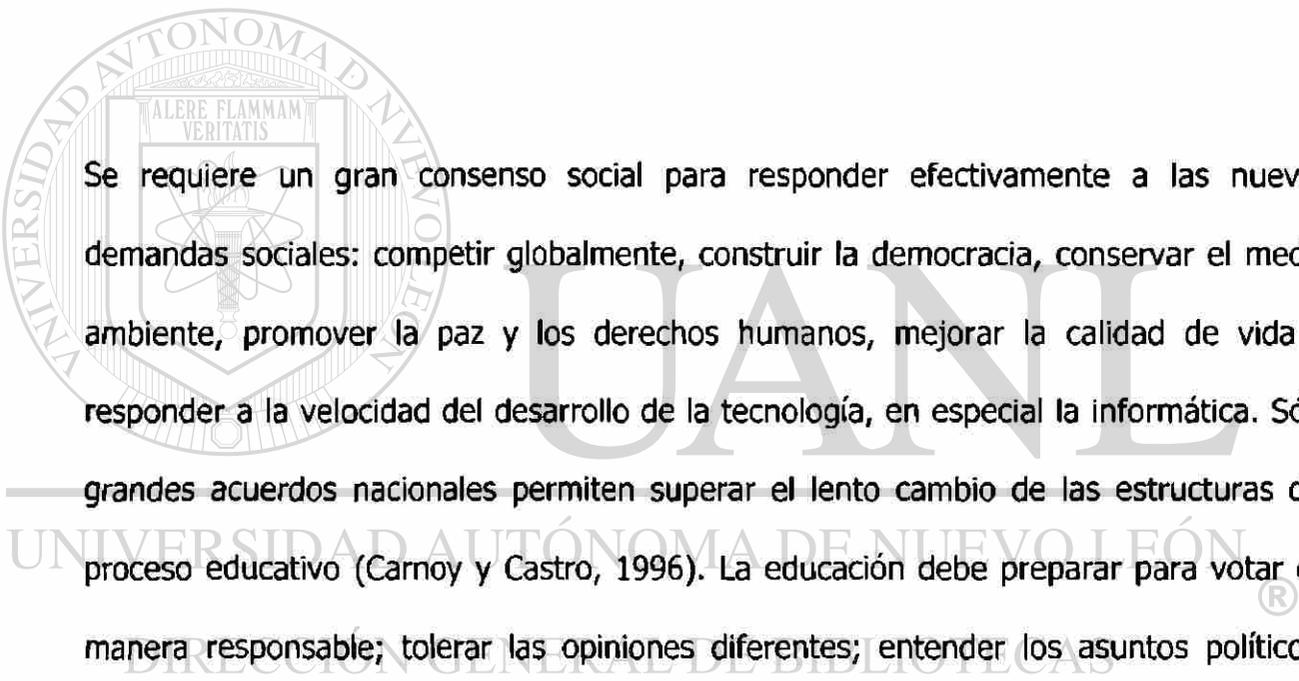
3.1.3.- EDUCACIÓN PARA SUPERAR LA POBREZA Y ELEVAR LA CALIDAD DE VIDA

Niveles de educación adecuados facilitan la eliminación de la pobreza y el acceso a una calidad de vida que asegure la paz social. No parece haber un mecanismo más eficiente que la educación para combatir la pobreza extrema y asegurar el mayor crecimiento económico, el que se suele asociar con menores índices de inequidad (Birdsall, 1997; Kim, 1997; Psacharopoulos et al, 1997). El superar la pobreza y mejorar la calidad de vida implican tanto un respeto por la persona y el medio ambiente, como la capacidad de prever problemas de salud y de contribuir al bien común. Libertad política y equidad social son factores fundamentales para elevar la calidad de vida humana y superar la pobreza y la discriminación (Sander, 1990).

El superar el analfabetismo funcional y estimular el desarrollo intelectual, permitirá una fuerza laboral capacitada, una ciudadanía comprometida y conocedora de sus derechos y deberes sociales, y familias capaces de compartir esfuerzos y construir un proyecto

común. Pero el diseño de un sistema de educación que ofrezca una educación de calidad para todos (con el porcentaje de recursos del PIB que el país puede dedicar razonablemente a la educación, de acuerdo a la experiencia de los países desarrollados), requiere de un verdadero acuerdo entre los principales líderes de opinión (Schultze-Kraft, 1997).

3.1.4.- EDUCACIÓN PARA CONSTRUIR UNA DEMOCRACIA PERMANENTE



Se requiere un gran consenso social para responder efectivamente a las nuevas demandas sociales: competir globalmente, construir la democracia, conservar el medio ambiente, promover la paz y los derechos humanos, mejorar la calidad de vida y responder a la velocidad del desarrollo de la tecnología, en especial la informática. Sólo grandes acuerdos nacionales permiten superar el lento cambio de las estructuras del proceso educativo (Carnoy y Castro, 1996). La educación debe preparar para votar de manera responsable; tolerar las opiniones diferentes; entender los asuntos políticos; estimular la participación; comprender las normas; conocer los líderes políticos y estar informado de la actividad política (Carvalho, 1997a).

En cada nivel de educación -incluso al formar en la educación superior, especialistas del más alto nivel académico- se tiene que valorar lo humanístico, es decir, enseñar a la gente para que se comprenda a sí misma y a los otros, y para comprender lo que ocurre

a nivel mundial (Einstein, 1952). Lamentablemente los intentos para inculcar valores y corregir actitudes de los jóvenes se llevan a cabo en un contexto educativo frontal, donde el actor principal es el profesor y no el alumno, por lo que se niega a los jóvenes el derecho a participar en aprendizajes significativos. Tampoco se exhorta a los jóvenes a actuar correctamente, cuando se les cierra las puertas a una educación con opciones, no se les da perspectivas de trabajo y se les deja la calle como único centro de sus relaciones sociales. No se puede pedir a los jóvenes que respeten valores sociales que no tienen validez en el salón de clase, ni en la sociedad.

Es tarea de la educación el ayudar a los jóvenes a evaluar críticamente y a compartir en pequeños grupos sus dudas y temores (que pueden generar violencia al no disiparlos).

Las modalidades de enseñanza deben revertir el proceso gradual de obsolescencia curricular, que ofrecen a los estudiantes experiencias de aprendizaje cada vez más

alejadas de las necesarias para desempeñarse en una sociedad moderna (CEPAL/UNESCO, 1992). En ese sentido, es importante estimular el trabajo en equipo, la utilización de las experiencias individuales en una atmósfera de creatividad y la preparación para el ejercicio de liderazgo, factor esencial para el desarrollo de proyectos innovadores (Carvahlo, 1997b), y ayudar con ello a evitar la estagnación

3.1.5.- GESTIÓN DE UN SISTEMA EDUCACIONAL EFICIENTE Y EQUITATIVO

Los cambios generados por la caída del muro de Berlín y los actuales modelos de desarrollo asignan un nuevo rol al Estado, que se refleja en una gestión centrada en: crear incentivos, estimular la innovación, establecer nuevos parámetros de acción y fomentar la descentralización gubernamental. El renacer democrático ha permitido criticar la rigidez e ineficiencia de los sistemas centralizados, comenzando un proceso de delegación de funciones, con mayor autonomía a nivel local y, por lo tanto, mayor participación de la comunidad, para lograr más eficiencia, recursos y calidad educativa (Aghón y Edling, 1997; Schaeffer, 1997; Winkler, 1997; Sander, 1996a y b).

Hay que crear nuevos vínculos entre las decisiones políticas y la participación de los actores de la educación. Por lo tanto, estudiantes, padres y empleadores -que ahora están poco involucrados en la educación a nivel regional o a nivel de las escuelas (ECLAC/UNESCO, 1992)- tendrán que ser acogidos como actores activos del proceso educativo. El operar efectivamente un sistema descentralizado de manejo de la educación exige superar las deficiencias, a través de la profesionalización de los directivos de la educación, la supervisión de la gestión en cada escuela y del proceso de aprendizaje en la sala de clases. Esto permitirá reducir la corrupción observada en diversos países ("profesores fantasmas", nombramientos de amigos y parientes y el traslado de profesores a funciones no educativas). En relación a la educación superior, conviene recordar que su rápido crecimiento y diversificación ha generado presiones por

controlar su desarrollo mediante organismos públicos. Esto debe ser examinado con cuidado, ya que es fácil que esos controles se transformen en una valla insalvable para la urgente innovación en este nivel.

3.1.6.- FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN COMPARTIDO POR EL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO

No es equitativo entregar recursos públicos a los alumnos de niveles socioeconómicos más altos. Por el contrario, es necesario focalizar los recursos públicos en los que tienen más necesidades escolares, que son precisamente los alumnos de familias de bajos recursos económicos. Pero ese aumento de recursos no se puede destinar a hacer más de lo mismo, sino a mejorar sustancialmente los resultados académicos del sistema educativo y a completar la cobertura. La baja eficiencia del sistema manifestada en bajos logros de aprendizaje y en una alta repetición lleva a concluir, que es necesario utilizar mejor los recursos de que se dispone, impulsando programas bien evaluados que aseguren acciones innovadoras exitosas a nivel del aula, por ejemplo, cambiando el rol del profesor y generando experiencias de aprendizaje activas, personalizadas y grupales (Thomas y Shaw, 1992; UNESCO/OREALC, 1996).

Sin embargo, también hay necesidad de disponer de mayores recursos para: expandir la educación preescolar (Myers, 1995), aumentar el número de horas para aprender en la

educación primaria, secundaria y el tiempo real de trabajo, y aumentar la investigación científico-tecnológica.

CUADRO 1

PROBLEMAS DE LOS SISTEMAS EDUCACIONALES DE LA REGIÓN Y SUGERENCIAS PARA EL CAMBIO

Predominan modelos educacionales inadecuados

Existe inequidad en cuanto a clase social, género y grupos étnicos.

Faltan actores que se responsabilicen por las fallas en el sistema o que puedan desarrollar e implementar nuevos modelos.

Se debe estimular la cooperación entre padres, maestros, líderes políticos y empresarios.

Hay que crear conceptos nacionales sobre el rol de la educación en una sociedad democrática a fin de compartir una "cultura educacional"

Es indispensable asignar a grupos locales tanto el poder como los mecanismos para que implementen las reformas educacionales

El sector privado puede y debe jugar un rol importante en la reforma educacional, pues este sector es el que más se beneficia con la población educada y el que más pierde cuando sus trabajadores no tienen una adecuada competencia.

La centralización puede ser perjudicial para la creación de modelos educacionales variados y para lograr el apoyo y participación locales.

Las organizaciones multinacionales, tipo ONGs y el sector privado deben colaborar estrechamente para crear políticas complementarias y mecanismos para compartir estrategias y modelos exitosos

El cambio positivo e innovaciones son difíciles, pero factibles, ya que se ha logrado en algunos países.

Fuente de Cerrero, A. and C. Pyle (1996) "Educational Reform in Latin America" Studies Department Occasional Papers Series No. 1, Council on Foreign Relations, New York, U.S.A.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



3.2.- POLÍTICAS EDUCATIVAS PERTINENTES

Para que la educación de la región proporcione los valores nacionales tradicionales, las destrezas y la capacidad de aprender a innovar, se requiere establecer estrategias de largo plazo basadas en consensos nacionales y en el esfuerzo de todos los sectores de la sociedad (Farrel, 1997b). Entre las sugerencias de acciones a considerar en los procesos de consenso -fundamentados en evaluaciones pertinentes- se deben incluir:

1. Modernizar la gestión, mediante sistemas de información, la profesionalización de la acción de los directores, y la evaluación de la descentralización y focalización de las actividades de las Secretarías de Educación.

2. Aumentar los ingresos con recursos públicos y privados y focalizar adecuadamente los recursos, para mejorar la equidad de la calidad educativa. 3.

3. Profesionalizar los procesos pedagógicos en el aula, usando materiales bien evaluados, que garanticen un aprendizaje personalizado o grupal -especialmente necesario para los sectores de población más heterogéneos, característicos de la población que queda por debajo del promedio de ingresos-.

4. Establecer políticas de formación inicial y de capacitación de docentes primarios y secundarios en servicio, que le permitan guiar procesos personalizados y grupales de aprendizaje.

5. Desarrollar programas de formación de postgrado, para elevar la formación de los académicos universitarios.

6. Invertir en investigación en ciencias y tecnología (Loera, 1995).

3.2.1.- GENERAR CONSENSOS CON INFORMACIÓN ADECUADA

Para establecer un consenso nacional en las metas es indispensable medir el desempeño de los sistemas de educación de México y de América Latina y el Caribe, puesto que se sabe que la calidad de la educación es mala (Schultze-Kraft, 1997). Así sería posible diseñar innovaciones bien fundamentadas y, posteriormente, evaluar los resultados, compararlos con el resto del mundo en función de esas mismas metas y lograr el fuerte apoyo político necesario para implementar reformas (Puryear, 1997). Esto permitirá superar las actuales políticas educativas que sólo han contado, hasta ahora, con el apoyo del gobierno de turno y han cambiado con el siguiente (Braslavsky, 1997; Wilson, 1997). Por eso es que las escuelas cambian constantemente sus enfoques (Elmore, 1996), y no siempre incorporan las mejores técnicas disponibles

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Para lograr un consenso nacional sobre las metas y estrategias de cambio se debe involucrar, usualmente convocados desde el gobierno, los distintos actores del proceso de educación -profesores, académicos, alumnos, los padres de familia, organizaciones gremiales del magisterio, sectores productivos de la sociedad, autoridades locales, parlamentarios y los que administran los recursos públicos- y poner a su disposición los antecedentes e investigaciones pertinentes, para que las usen durante la discusión y al

momento de tomar las decisiones. El consenso en las metas permite definir objetivos de largo plazo, y establecer acuerdos duraderos con propuestas amplias y equitativas, donde pueden participar todos los actores sociales (Mayor, 1995; Farrell, 1997a).

No existen recetas acabadas de reformas educativas, ni tampoco recetas de cooperación técnica para apoyar los procesos de formulación e implementación de políticas y reformas (Farrell, 1994; Sander, 1996a). Sin embargo es bueno, para alcanzar los objetivos acordados, apoyar innovaciones que ya han demostrado lograr éxito, de acuerdo con el nivel de educación alcanzado por los países y con el impacto en materia de costos (Castro, 1997a) y adoptar métodos y materiales que ya han sido probados, como por ejemplo los que incorporan grupos y métodos de aprendizaje cooperativo (Mevarech y Kramaski, 1997; Slavin, 1997). El usar los resultados de la investigación e informar al público puede contribuir a mejorar la gestión de la educación, así como también el intercambio de información y la cooperación internacional en educación.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Basarse en experiencias exitosas reduce el riesgo de innovar y evita errores en la puesta en práctica (McGinn, 1997b), es por esto que conviene evaluar experiencias y usar sistemas interactivos por redes nacionales y regionales. El evaluar la eficacia e impacto de innovaciones previas permite que los docentes las pongan en práctica con conocimiento de causa (Wise y Leibbrand, 1996). Las futuras políticas deben apoyar innovaciones que ya han demostrado capacidad para lograr los resultados esperados, de

acuerdo con el nivel de educación alcanzado por los países y con el impacto en materia de costos (Mayorga, 1997).

Entre las experiencias exitosas, que pueden ser adaptadas a cada caso, se pueden citar. Desde el primer nivel educativo: la transmisión por televisión de programas preescolares como Plaza Sésamo -que tienen un efecto muy positivo en la capacidad de los niños y les facilita tener éxito en primaria- y proyectos para primaria como EDUCO en El Salvador, los Instructores Comunitarios en México (Secretaría Ed. Públ., 1996), "las 900 escuelas" de Chile (Guttman, 1993) y el programa "Escuela Nueva" en Colombia, que se inició en la anterior década y que ha sido evaluado con éxito en diversas oportunidades (Lavín, 1996).

— En educación secundaria también existen otras alternativas para acceder a los sectores más apartados, por ejemplo, el utilizar medios masivos a distancia como la "telesecundaria" de México, "TELAR" de Argentina y "Enlaces" de Chile.

Hay una creciente evidencia de que la educación a distancia, especialmente el uso de la radio y la televisión puede atender a los grupos menos privilegiados, a costos menores que los de la educación formal y, en algunos casos, puede mejorar el aprendizaje. Dentro de América Latina y el Caribe, han probado ser costo efectivos los programas de secundaria alternativa en Brasil, los de educación radial en Nicaragua, Venezuela y

Costa Rica y la Universidad Abierta en Venezuela y México. Sería interesante contar con evaluaciones objetivas de muchas otras experiencias. El éxito de estos programas representarían la base para el desarrollo de la educación superior.

Los países de la región necesitan reconocer la importancia de la "transparencia" del proceso de mejorar la calidad de la educación. Conviene tomar en cuenta los malos resultados, ya que ellos ofrecen información importante sobre las debilidades y fortalezas del currículo y la pedagogía de los sistemas educativos. De hecho, muchos países de América Latina y el Caribe han comenzado con programas de evaluación y los primeros resultados se han utilizado para comparar el rendimiento de la región con el resto del mundo. Ellos sirven para acercar el currículo oficial y el efectivamente implementado, mejorar los libros de textos, la formación de los maestros, la pedagogía en el aula y el aprendizaje. Las evaluaciones o análisis estadísticos también se pueden

usar para dirigir recursos adicionales a las escuelas identificadas por sus mayores necesidades, para identificar acciones particulares o enfoques que eleven efectivamente el logro académico de sus estudiantes y reduzcan los altos niveles de inequidad en los logros académicos.

Las herramientas para medir el logro educativo incluyen:

1. Evaluaciones que midan qué aprenden los estudiantes en la escuela.
2. Análisis estadísticos que determinen deserción y repetición.

3. Medición de los insumos a las escuelas, incluyendo una definición de los recursos mínimos que debe tener cada escuela.
4. Medición de los procesos escolares.
5. Medición del desempeño laboral de los graduados de la escuela. Hay una necesidad de apoyo financiero e institucional para la investigación académica de los factores que afectan el aprendizaje y también el costo-efectividad. Las investigaciones necesitan basarse en recientes técnicas analíticas para identificar las relaciones causales.

Para asegurar que la evaluación, estadísticas e investigación tengan un impacto tanto en las políticas educacionales a nivel nacional, como en el comportamiento en aula, los investigadores, asesores y evaluadores deben:

1. Establecer consensos de los objetivos de investigación.
2. Dar amplia distribución y discusión de los resultados de las investigaciones. ®
3. Informar a la opinión pública de los resultados obtenidos, para que la población se integre pertinentemente en el proceso. El consenso es difícil, porque se trata de modificar tendencias largamente incorporadas al sistema educacional latinoamericano, especialmente en cuanto a los procesos de aprendizaje y métodos de enseñanza (cambiar desde una educación de "transmisión de conocimientos" a un "aprendizaje constructivo, activo y grupal"). No es fácil lograr consenso en torno a una renovación de los métodos y contenidos

pedagógicos y a una formación de maestros consecuente a ellos, pero una información veraz y oportuna puede flexibilizar al cambio.

3.2.2.- INCENTIVAR BUENAS EXPERIENCIAS Y RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS

Los ministerios o secretarías de educación deben generar incentivos para que los maestros y administradores incorporen las mejores prácticas pedagógicas y se propaguen las buenas experiencias (Elmore, 1996; Chhibber, 1997; Pradhan, 1997). En esta actividad se deben adaptar al marco generado por la descentralización, la economía de mercado y la presión por mejorar la equidad y estar dispuestos a asumir la responsabilidad por los resultados alcanzados (Ter-Minassian, 1997).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Este nuevo rol de los Ministerios o Secretarías involucra crear nuevas instituciones, públicas o autónomas, para: evaluar a los estudiantes, asignar subvenciones a la investigación por concursos competitivos de proyectos (con evaluadores externos), acreditar instituciones, manejar sistemas de información y bancos de datos, y facilitar el intercambio de los resultados de investigaciones (Tedesco, 1987; Braslavsky, 1997). Si bien los procesos de descentralización de la educación llevados a cabo en la región no han conseguido las metas propuestas, ni han generado cambios reales en cuanto a una mejoría de la calidad de la educación (Prawda, 1993), es probable que se continúe con

una delegación local de las funciones hasta llegar a la administración centrada en la escuela (Winkler, 1997).

En todo caso hay que lograr una distribución de funciones equilibrada entre los niveles central, regional y local (Sander, 1996b). Todas estas actividades requieren personal calificado en campos tales como la gestión, la informática, la medición de logros de aprendizaje y la investigación. También se debe estimular la composición de elencos de larga duración en la conducción del sector educacional (Braslavsky, 1997).

Una eficiente operación autónoma de la escuela debe incluir a los principales agentes del proceso (BID, 1996; Fujimoto-Gómez, 1996; Bastías, 1997), es decir, involucrar la participación directa de la ciudadanía (padres, estudiantes y comunidad) en la organización, financiamiento y administración escolar —incluyendo la selección y control del personal escolar— y el liderazgo pedagógico de los directores de escuelas (Schaeffer, 1997; Winkler, 1997). El éxito de proyectos como "EDUCO" (El Salvador), "Instructores Comunitarios" (México), "Apoyo a Comunidades Escolares" (Nicaragua), "Plan Social Educativo" (Argentina), "Consejos Escolares de Minas Gerais y Paraná" (Brasil) y "Proyectos Educativos Institucionales-PEI" (Colombia) o "Socios para el Cambio" (Jamaica), demuestran que es recomendable incluir a los padres de familia en la gestión.

El proporcionar información adecuada a los alumnos y a sus padres, para escoger objetivamente entre las opciones educacionales existentes, introduce elementos de verificación de la calidad de cada una de las unidades del sistema. Eventualmente hay que contar con indicadores para evaluar los avances registrados en cada tipo de contexto educativo y seleccionar las estrategias y modelos de más éxito en la región.

Profesionalizar la enseñanza en las escuelas requiere reforzar la formación del director de los establecimientos educacionales para conducir con efectividad la acción educativa hasta en la sala de clases. Más que establecer normas de desempeño docente -que no estimulan la autonomía y creatividad- se necesita: desarrollar la capacidad para liderar y motivar el conjunto de los maestros, generar innovaciones y llevar, en conjunto, un proceso de perfeccionamiento en el establecimiento.

En Minas Gerais y Paraná (Brasil) se han puesto en práctica modalidades participativas, para seleccionar directores (Mello y Wey, 1995; Gadotti y Barcellos, 1996), y en varios países el programa "Fe y Alegría" ha logrado éxito a través de sus directores (Lavín, 1996; Swope, Celedón y Latorre 1997). Por otra parte, si bien hay acuerdo en que sería conveniente estimular a los mejores profesores, hasta ahora no ha sido posible diseñar modelos que funcionen (Hatry, Greiner y Ashford, 1994; Mizala, 1997).

3.2.3.- OBTENER NUEVOS RECURSOS Y FOCALIZAR ADECUADAMENTE LOS EXISTENTES

Se deben obtener nuevos recursos con financiamiento público y privado, asignarlos de acuerdo a las prioridades establecidas en los consensos nacionales y focalizarlos en los grupos postergados.

El implementar reformas efectivas implica un consenso social sobre el monto de los recursos que suministren el sector público y el privado para financiar la educación y la distribución de esos recursos. Los países de la región deben lograr consensos para aumentar el esfuerzo nacional público y privado para la educación. Será más fácil realizar este esfuerzo, porque para el año 2015 habrá disminuido el "radio de dependencia" en América Latina y el Caribe -es decir, el número de niños y jubilados habrá disminuido en comparación con la población económicamente activa-, con lo que se abrirá una "ventana de oportunidades", pues habrá un aumento de los fondos públicos nacionales para invertir en áreas sociales.

Y si el crecimiento económico continúa en el tiempo, será posible, además, aumentar la inversión del Producto Nacional Bruto en educación. Se pondría entonces, por ejemplo, subir desde el actual 4,5% hasta el 6 ó 7% del PIB y maximizar la eficiencia de las inversiones (incluyendo lo que financian las agencias internacionales, que alcanza a más

de la mitad de las inversiones destinadas a mejorar la educación). Un aumento de este nivel implica mejorar la coordinación y la comunicación entre sectores y agencias (sistemas de redes nacionales e internacionales), a fin de que las inversiones sean eficientes y efectivas (UNESCO, 1996b).

Superar la brecha de la calidad de la educación, en términos de recursos nacionales, significa proporcionar fondos para las políticas claves. Para ello hay que corregir tanto la mala distribución de los recursos, como también obtener recursos adicionales para expandir algunas partes del sistema y para innovar y mejorar su operación. A menudo se destinan demasiados recursos a las plantas administrativas y se destinan muy pocos a libros de texto u otros materiales de enseñanza (BID, 1996).

En México y en la mayoría de los países de América Latina, los salarios de los profesores consumen dos tercios o más del gasto público en educación, en tanto que el material de enseñanza suele no consumir más del 1% (UNESCO, 1991; Schiefelbein y Wolff, 1995).

Aunque las investigaciones demuestran que un buen material educativo influye positivamente en el aprendizaje (Pogrow, 1996), no se destinan suficientes recursos a este elemento. Esto permite cuestionar la creencia de que un simple aumento de insumos a la educación permitirá mejorar la calidad de la educación. Por ejemplo: a pesar de las grandes inversiones en laboratorios y bibliotecas durante 1970 y 1980, la educación secundaria no mejoró; seguramente la inversión habría sido más rentable si se hubiese proporcionado guías de trabajo y ayudantes jóvenes o profesores que se preocuparan directamente de su efectiva utilización. Implementar innovaciones

requiere, tanto usar recursos adicionales y hacer un uso más eficaz de los existentes, como fundamentarse en estudios que corroboren la factibilidad y eficiencia de la implementación (Slavin, 1997).

La focalización de los recursos para mejorar la equidad educativa implica una discriminación positiva para atender a grupos en riesgo. La cobertura universal en la educación primaria alcanza a los niveles más apartados de la región, pero la atención en regiones aisladas tiene un mayor costo y falta completar la cobertura del nivel preescolar (Myers, 1995). El costo de atención es aún mayor si se desea elevar la calidad de vida de los preescolares y alumnos de primaria, que viven en extrema pobreza y que están excluidos de los servicios de nutrición o salud. En esos casos es necesaria una tarea conjunta de la familia, la comunidad y la escuela.

El alto nivel de fracaso lleva a centrar la atención en lo que ocurre en la escuela y en el aula, sin descuidar la identificación de factores ajenos al sector educación (nutrición, salud o educación de los padres), que también influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Slavin, 1997). Es por esto que toda focalización para mejorar la equidad de la calidad de la educación, en los sectores más deprimidos, debe incluir programas de extensión de la cobertura en áreas de extrema pobreza (reforzando los elementos que favorecen mejorar la calidad en el proceso) y programas de apoyo socioeconómico a alumnos provenientes de los sectores más desfavorecidos (gratuidad de la educación,