



GERENCIALISMO vs. HUMANISMO

UNA DISYUNTIVA EN LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

OLIVA
SOLÍS HERNÁNDEZ
Doctorado En
Administración (Fca-Uaq)
osolish@uaq.mx

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, el mundo entró en una nueva dinámica: la globalización. La guerra había mostrado que la victoria estuvo del lado de las potencias que tenían no sólo los recursos materiales y humanos para solventarla, sino también la capacidad de organizar todo un sistema de producción, distribución y abastecimiento que requería rapidez, seguridad y garantizaba que los productos poseían la calidad requerida por los usuarios.

Al término de la guerra, las demandas impuestas a las organizaciones por los gobiernos para hacerlas más eficientes, se convirtieron en la tónica. El mercado sería de aquellas empresas que fueran capaces de transformar con rapidez sus sistemas productivos para adecuarlos a las necesidades del entorno, para aquellos que fueran capaces de ver más allá de las necesidades del momento y de competir con otros por un mercado que se tornaba cada vez más grande, diverso y exigente en términos de calidad, rapidez, satisfacción y precio.

En este contexto, las organizaciones comenzaron a cambiar el modelo de trabajo para adecuarse a las exigencias globales. Japón se convirtió en el paradigma de las organizaciones exitosas al mostrar que la calidad

Resumen

El trabajo es una reflexión sobre algunos de los retos a los que se enfrentan las universidades cuando de evaluar la calidad de la educación superior se trata. Se parte del supuesto de la necesidad de cambiar el modelo educativo impuesto por la globalización para mostrar los efectos que el cambio de fines educativos tuvo en la forma de evaluar. La búsqueda de la eficiencia y la calidad, privilegió en un primer momento un modelo gerencialista, sin embargo, los resultados dejaban de lado elementos fundamentales que también inciden en el proceso como el factor profesores. En este sentido, se muestran algunos de los inconvenientes del modelo, mismos que se han intentado subsanar con un modelo alternativo de corte humanista.

Palabras clave: globalización, calidad de la educación, instituciones de educación superior, evaluación, modelo gerencialista, modelo humanista.

Abstract

When the universities evaluate the quality of higher education, they must face up to topic about different academic tasks. In this study, a hypothesis is formulated: the changes are necessary in the educational model imposed by the Globalization. Because this model has generated a change in the educational aims and this situation has affected the evaluation forms. In search of efficiency and quality, the higher education has placed a managerial model of education in front. Nevertheless, the results of this model show that some significant elements, as the professors, have been underrated. In this context, we would like to show some disadvantages of managerial model and how the humanist model of education could be an alternative.

Key words: globalization, quality of education, institutions of higher education, evaluation, managerial model, humanist model.

era una de las claves del éxito. Pero alcanzar la calidad no sólo era una cuestión técnica: requería ante todo una nueva actitud y una nueva cultura. Proporcionar estos elementos requería que las instituciones de educación en todos los niveles, pero principalmente las de educación superior, también transformaran sus fines y procesos. En este trabajo, mostraremos cuáles fueron los nuevos fines impuestos, qué procesos y medidas se adoptaron para garantizar los productos y el impacto que ello tuvo en la educación superior en México, mostrando la disyuntiva que se creó con los dos paradigmas utilizados para evaluar la calidad de la educación.

Es importante reflexionar en torno a esta disyuntiva porque las consecuencias impactan directamente en el ser y quehacer de las universidades, consideradas como los centros por excelencia en la generación de conocimiento, no sólo técnico sino también humanista. Así, en un mundo que tiende hacia la racionalidad técnica, la pregunta sobre los fines de la educación y sus resultados cobra vigencia.

Para responder a la pregunta planteada anteriormente, dividiremos el trabajo en tres apartados: en el primero señalaremos los fines atribuidos tradicionalmente a la educación y como éstos se transformaron a partir del proceso globalizador; en el segundo mostraremos las medidas y los procesos que se implementaron para garantizar la consecución de los nuevos fines. En el tercer apartado mostraremos el impacto de los nuevos fines en la evaluación de la calidad, según el modelo gerencialista y el modelo humanista. Finalmente, proponemos algunas conclusiones.

Viejos y nuevos fines para la educación a raíz de la globalización

Entendemos por globalización el proceso a través del cual la economía, las comunicaciones, el comercio, las finanzas y muchas otras áreas de la vida cotidiana, entre ellas la educación, han afectado al mundo entero al imponer una serie de ideas o modelos políticos o económicos como dominantes. Conceptos utilizados como sinónimos podrían ser mundialización o universalización en

tanto que denotan un creciente grado de integración e interdependencia de actores, factores y niveles. Tal fenómeno comenzó a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial pero se intensificó a partir de la década de los ochenta con la proliferación de tratados de libre comercio y acuerdos comerciales entre países y regiones. Pese a que la globalización no ha sido igual para todos los países, ni se ha presentado con la misma magnitud en todas las áreas, en el de la educación sí ha sido arrolladora, de manera que ha obligado a muchos países, a través de distintas políticas e instituciones, a encaminarse por la senda trazada por el mercado.

Tradicionalmente, la educación ha sido concebida como el instrumento a través del cual se pueden transformar todas las cosas. Turgot, a mediados del siglo XVIII, decía que la educación era el motor del progreso y que por ello debía educarse a la población, pues sólo así podría hacerse más productivo un país. Rousseau por su parte, hacía énfasis en la necesidad de educar a la sociedad para tener buenos ciudadanos, de forma que el progreso no sólo fuera material sino también humano. Comte también apostó a la educación positiva, el triunfo de la ciencia y la técnica sobre la superstición, convirtiéndola en la base del orden y el progreso.

La educación positiva, traída a México con el triunfo de los liberales, se convirtió pronto en el instrumento para sacar al país del atraso en el que nos habían sumido trescientos años de dominación (Bazant 1985). La educación, equiparada con un proceso de conversión, fue vista como un trabajo de apóstoles, predicadores de una nueva sociedad. Los desórdenes y las guerras, características del siglo XIX mexicano, fueron achacados al dominio que la Iglesia ejercía sobre la población. Tal dominio, con el triunfo liberal, estaba aniquilado y ahora el estado sería el que dictaría los nuevos fines y medios, todos ellos racionales en oposición a los religiosos. Así, a la educación se le encomendó forjar nuevos individuos para construir una nueva nación. Ya no se pretendía formar buenos cristianos, sino buenos ciudadanos, conocedores de sus deberes y derechos, con una nueva identidad nacional fincada sobre una nueva historia aprendida en las escuelas.

El positivismo, considerado por algunos como

una filosofía burguesa y, por tanto, defensora de un orden social, se mantuvo vigente en México desde finales del siglo XIX hasta prácticamente la década de los treinta, cuando las reformas educativas tendieron a incentivar la educación tecnológica y a introducir la perspectiva socialista. Tal viraje en la orientación, obedecía a un cambio de fines: ya no se requerían buenos ciudadanos, sino profesionistas capacitados para convertir a la nación en un país industrializado, ponerse en vías de desarrollo y poder competir con el resto del mundo. Al convertir a los campesinos en obreros y técnicos, la creación de una conciencia de clase y de grupos organizados que defendieran sus intereses de grupo y de clase se hizo necesario. El socialismo brindaba estas herramientas y hacia allá se orientó la educación pública. Sin embargo, el contexto internacional estaba polarizado. La lucha entre capitalismo y socialismo se intensificaba. La Guerra Fría, peleada en distintos campos de batalla, hacía que las dos potencias contrincantes (EU vs URSS) buscaran aliados estratégicos y crearan áreas de seguridad que les permitieran consolidar su dominio.

Bajo esta perspectiva, México no sólo era un importante abastecedor de mano de obra y materia prima, sino un país con una posición geográfica y política estratégica dentro del continente. Por ello, Estados Unidos, la potencia occidental, no podía permitir que el vecino del sur promoviera el socialismo como una alternativa, de forma que durante el gobierno de Ávila Camacho se reformó el artículo 3º y más tarde, en la década de los cincuenta, con el gobierno de Miguel Alemán, el socialismo dejó totalmente de ser promovido por el Estado para volver los ojos a la consecución de las metas nacionales: la industrialización.

Pese a que el Estado dejó de ser pro socialista, para muchos, el socialismo siguió siendo la alternativa. Durante la década de los cincuenta y los sesenta en muchas universidades el marxismo fue la teoría dominante. Bajo el principio de que las universidades eran las impulsoras del cambio y la transformación social, los estudiantes debían ser no sólo promotores del cambio, sino luchadores sociales dispuestos a transformar el mundo aunque fuera por la vía armada (Loría 2002). El movimiento del 68, gestado desde las universidades, fue una manifestación de esta ideología, de forma que el enfrentamiento que tenía con el Estado,

al cual consideraba autoritario y represor, era la consecuencia lógica (Meyer 2003).

La década de los setenta fue un momento crucial. Por un lado, algunas de las más importantes instituciones de educación superior públicas en México (UNAM, IPN, UAM) se instalaron en el discurso marxista, mientras que otras buscaban nuevas alternativas. Por el otro, los discursos internacionales en torno a la educación comenzaron a mostrar cambios derivados de la transformación en el orden mundial. La globalización estaba exigiendo no trabajadores críticos del sistema, sino empleados leales, dispuestos a trabajar más, a ser más eficientes, a cambiar constantemente y a producir con más calidad, requerimientos que no estaban teniendo. Se dijo entonces que el problema de la falta de crecimiento de la economía, además de los factores externos de crisis, se debía a la educación.

La Secretaría de Educación Pública por su parte, argumentó que la baja calidad de sus egresados tenía que ver con los pocos recursos económicos que se les asignaba y el gran aumento de la demanda.¹ Se buscó entonces incrementar los recursos destinados a la educación, sobre todo de nivel superior. Con el gobierno de Luis Echeverría Álvarez se incrementó notablemente el gasto social para educación y se crearon nuevas opciones educativas, planteándose incluso la idea de una reforma educativa que nunca llegó (Guevara 1982). Durante el gobierno de Echeverría algunas universidades públicas vivieron un período de abundancia, pero cuando los recursos comenzaron a mermar, debido a la situación económica mundial derivada de las crisis del petróleo y a las pésimas evaluaciones obtenidas en todos los niveles de educación en México, se vio que el problema de la calidad no tenía que ver únicamente con el dinero, sino que sus causas eran múltiples, entre ellas las ideologías imperantes, el sindicalismo y lo obsoleto de los programas. Todo ello había conducido incluso a convertir a la universidad en sinónimo de porrismo, grilla y revolución (Guevara 1982).

¹ Para la década de 1970 el ritmo de crecimiento de la población en México era del 3.5% anual, cifra considerada muy alta en relación al promedio mundial. El acelerado crecimiento de la población hizo que la planificación familiar se convirtiera en una de las prioridades nacionales (Meyer 1988).

La ola de desprestigio y desconfianza de las clases medias hacia la universidad pública, derivada de los conflictos de 1968, 1971 y la huelga de 1977 en la UNAM, hizo que las universidades privadas comenzaran a crecer y multiplicarse. El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (ITESM), fundado en la década de los cuarenta para educar a las élites empresariales del país, se convirtió en un modelo a seguir por su calidad y eficiencia. Otras instituciones, como la Universidad Iberoamericana, se convirtieron en la contraparte de las universidades públicas.² La implementación del modelo económico neoliberal favoreció además a la iniciativa privada, la cual vio en las universidades públicas a sus enemigas ideológicas. A partir de ahí, se concibió la idea de que el objetivo del gobierno era desaparecer la educación pública para favorecer a los empresarios. El Estado respondió que no, que su intención era hacer más eficiente y de mayor calidad al sistema para competir en el nuevo marco de la globalización.

¿Cómo saber qué estaba pasando con la educación en México? La respuesta, que ya se estaba dando en otros países, fue la evaluación. Había que evaluar al sistema para redimensionar el tamaño del problema y encontrar una solución. Los resultados de las primeras evaluaciones, realizadas tanto por organismos nacionales como internacionales, evidenciaron la debacle. Ni maestros ni alumnos tenían los elementos mínimos indispensables en las áreas básicas. El país estaba reprobado (Guevara 1982).

A raíz de la publicación de estos resultados se generó todo un gran debate. Los intelectuales de la educación comenzaron a cuestionarse los fines tanto de la evaluación como de la educación en la idea de que había que ver qué instrumentos se utilizaban para ver qué era lo que se medía y desde qué enfoque. El Estado acusaba a las universidades de poco eficientes y comenzó a implementar una serie de mecanismos tendientes a mejorar la calidad y la eficiencia de las instituciones de educación superior, tales como los exámenes de fin de carrera, los exámenes nacionales de ingreso a licenciatura o posgrados, los exámenes a maes-

² El antagonismo y rechazo de la universidad pública pudo evidenciarse en el programa de Luis de Alba en el que “el Pirurris” un chico de “la Ibero”, señalaba lo terrible de la cultura popular concebida por la burguesía como “naca”.

tros, así como la implementación de la carrera del profesor y la creación de instituciones encargadas de proponer políticas públicas en educación, evaluar la calidad e incentivar el desarrollo de investigación en ciencia y tecnología. Los recursos económicos se otorgarían en función del cumplimiento de metas y estándares, entre los que se encontrarían la pertinencia de los programas de estudio, los índices de eficiencia terminal, titulaciones, deserciones, reprobaciones, etc.

Aplicar estas medidas fue visto por muchos como un proceso de aburguesamiento de la educación. Fuentes (1982) señaló que la política educativa estaba guiada más por cuestiones económicas que sociales, tendientes a la restricción del acceso a la educación superior en aras de la calidad, buscando descongestionar a las universidades y creando centros de enseñanza técnica superior para satisfacer las demandas del mercado empresarial, pero no las demandas de la sociedad.

Así pues, la discusión sobre la calidad de la educación se planteaba desde dos posturas opuestas. De un lado, se encontraban algunas instituciones educativas que proponían como parte de su promoción las ideas de la planeación estratégica, la calidad y excelencia, entre ellas, por ejemplo, el Tec. de Monterrey, quien respondió positivamente a las modificaciones que en política educativa comenzó a introducir el gobierno de Salinas. Dichas modificaciones insertaron algunas ideas de corte empresarial (Mendoza 2002), en un intento por hacer más racional el proceso de asignación de recursos y mejorar la eficiencia en un país que se encontraba en crisis. Conceptos como el de planeación estratégica, calidad, eficiencia, reingeniería y mejora continua se comenzaron a utilizar entonces en las instituciones educativas como parte del discurso de los administradores, discurso que se tomó con mucha suspicacia por parte tanto de profesores como de alumnos.

Del otro lado, algunos intelectuales criticaban esta política, sin embargo, también reconocían ciertas virtudes en ello, como la posibilidad real de evaluar por primera vez el proceso educativo en México. Pablo Latapí, uno de los principales teóricos de la educación en México, señaló en 1992:

“... hoy se predica una excelencia perversa: se transfiere a la educación, con asombrosa superficialidad, un concepto empresarial de “calidad total”, el cual puede ser una técnica exitosa para producir más tornillos por hora y venderlos... pero no es ni puede ser una filosofía del desarrollo humano” (Latapí 1996).

“La escuela se convierte en fábrica eficiente” es una frase que nos permite ver la crítica que proponían en los primeros años de la década de los noventa quienes veían la introducción de los estándares empresariales en el ámbito educativo como un mecanismo de control y deshumanización pues, dice Latapí

“hoy se emplea [el concepto de calidad] con una carga productivista que “cosifica” al alumno y sus aprendizajes. ¿Qué es la calidad? ¿Calidad respecto a qué valores? ¿Calidad para quién?” (Latapí 1996, Álvarez 2003).

Intentando responder a la pregunta de ¿qué es la calidad? Mollis (1999) proponía que el concepto debía definirse en la cultura y el proyecto institucional de cada universidad, a partir de la función de la enseñanza, así como de las funciones de investigación o gestión. En este sentido, coincide con la propuesta de Latapí cuando pregunta: ¿calidad para quién o respecto de qué valores? Es decir, el debate de la calidad gira en torno a dos ejes: el primero que supondría una definición estable y universal, con criterios muy claros y metodologías establecidas para medirla, con saberes estandarizados y obediente a dictados emitidos por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) o la Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); mientras que el segundo propondría una definición más particular y acorde con la situación, no sólo de los países sino incluso de las instituciones, con un fuerte énfasis en las condiciones sociohistóricas en las que está inmersa la institución, así como una profunda reflexión sobre los fines de la educación. Ambas propuestas, una totalmente pragmática y otra más crítica, han estado tratando de conciliarse, lo cual se puede ver en el rumbo que han ido tomando tanto las políticas públicas en torno a la educación como las definiciones

de calidad, las metodologías y los instrumentos utilizadas para evaluar.

Arredondo (1983), por ejemplo, propuso que hablar de calidad en la educación implicaba un proceso de definición muy fino, pues la definición no es unívoca sino multívoca y sus significados dependerían de la posición teórica y metodológica desde la cual se aborde. Propone de inicio dos sentidos: como resultado o producto, o bien, como proceso, considerando en este último caso los elementos y factores que intervienen en éste. Si la calidad se entiende en el primer sentido, podrá medirse a través de la contrastación entre lo que se supone que los estudiantes deberían saber y lo que realmente saben y la mejora en la calidad estaría en la tecnología educativa. El segundo enfoque es mucho más complejo y obliga a plantearse a los investigadores una serie de preguntas que van más allá de lo que sucede en las escuelas y que vincula a la educación con la historia, el entorno, la sociedad, las instituciones, la filosofía y las políticas educativas (Arredondo, 1983).

Gómez Villanueva y colaboradores (1990) al estudiar la calidad proponen que ésta se relaciona con la necesidad de vincular “científicamente” a la educación con la formación de recursos humanos para el desarrollo económico y la productividad, lo que ha llevado a las instituciones educativas a modificar sus políticas de planeación y evaluación, orientándolas en el sentido de la filosofía del trabajo fabril, eficientista, optimizador y basado en la calidad del producto final. Ello ha llevado al desarrollo de una pedagogía industrial o gerencial. Dentro de esta pedagogía, “calidad significa dominio de contenidos de un determinado campo cognoscitivo y sus correspondientes traducciones en habilidades y destrezas. En este sentido, el concepto de calidad se refiere fundamentalmente al producto educativo y no a los recursos y procesos de donde resulta” (Gómez Villanueva 1990), reduciendo con ello la cuestión educativa a una serie de variables cuantitativas.

Lo señalado anteriormente evidencia la disyuntiva en torno a la cual deberá evaluarse la calidad: por un lado, el propuesto por el Estado estaba promoviendo el modelo gerencialista. A este modelo se le oponía el modelo tradicional humanista, centrado en la idea de generar pensamiento crítico, abstracto y, por tanto, opuesto al modelo técnico y utilitarista de la empresa.

Tabla no. 1 Paradigmas en torno al estudio de la calidad de la educación

Tipo de paradigma	Paradigma Gerencial	Paradigma Humanista
Visión de la educación	Visión gerencial, economicista y eficientista	Visión filosófica, sociológica y humanista
Énfasis en lo	Cuantitativo (acceso a más personas)	Cualitativo (mejora en el proceso del conocimiento)
Enfoque	Reduccionista	Heurístico
Medición de la calidad	Resultados	Procesos
Privilegia los	Medios	Fines
Instrumentos de medición	Evaluaciones (PISA, Enlace), eficiencia terminal, ingresos-egresos	Múltiples variables que incluyen maestros, estudiantes, empresarios, entorno, etc.

Fuente: elaboración propia

La confrontación de ambos modelos en los últimos años ha tendido a la conciliación. Las investigaciones realizadas con énfasis en el factor humano han mostrado la necesidad de evaluar no los resultados sino también procesos y entorno, lo cual se ha evidenciado en la proliferación de certificaciones, tanto de profesores como de procesos, todo ello como parte de una certificación de la calidad.

Nuevos procesos para nuevos fines

Según vimos en el apartado anterior, la introducción del neoliberalismo como modelo económico, significó la implementación de nuevos fines para la educación. Llevar a cabo estos nuevos fines, plasmados en los Planes Nacionales de Desarrollo de Miguel de la Madrid, Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo, Vicente Fox y Felipe Calderón, implicó llevar a las universidades públicas a una reforma universitaria. Tal reforma tenía como propósito el redefinir el rumbo de las

instituciones educativas en general y de la educación superior en particular. Producto de las reformas, el modelo educativo se transformó. Casi todas las universidades adoptaron, por lo menos en el discurso, el modelo centrado en el aprendizaje, recuperando las propuestas constructivistas, los modelos de aprendizaje basados en la resolución de problemas y las directrices propuestas por los organismos internacionales.

Entre estas propuestas, las que más impacto tuvieron fueron las de la UNESCO que, en 1998, publicó los resultados de la consulta realizada por expertos en torno al rumbo que debía seguir la educación con miras al siglo XXI. En el informe presentado por Delors (1998) quien encabezaba la comisión internacional, se hacía énfasis en la necesidad de que las instituciones de educación superior buscaran no sólo la calidad sino la pertinencia y la equidad, así como el desarrollo de una serie de habilidades, actitudes y valores que, aunados a los conocimientos, humanizaran un mo-

delo educativo predominantemente económico-gerencialista. Entre las habilidades se hablaba del dominio de la tecnología, la comunicación (oral y escrita) y la búsqueda de información; entre las actitudes que buscaban promoverse figuraban el ser proactivo, emprendedor, líder, gustar del trabajo en equipo, con disposición al cambio; y, entre los valores, la tolerancia, el respeto, la honestidad, lealtad y ciudadanía. Los conocimientos, que debían ir acordes con un perfil deseable, implicaban no sólo el dominio de la teoría, sino también el de la práctica, lo cual haría a los estudiantes competentes para desarrollarse en cualquier ámbito y en cualquier lugar. La capacidad de aprender a aprender, el dominio del inglés y de las herramientas tecnológicas y la multihabilidad eran requisitos básicos para todo aquel que quisiera alcanzar el éxito.

Bajo el esquema propuesto por la UNESCO muchas universidades comenzaron a reformarse. Para garantizar que los cambios no fueran de forma, el Estado exigió, siguiendo los lineamientos internacionales, las certificaciones de calidad. Todas las instituciones de educación superior debían acreditar sus programas por organismos especializados, así como certificar sus procesos internos para acceder a los concursos por fondos federales (como el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) que apoya en la construcción de espacios que coadyuvan a mejorar la calidad de los servicios educativos). Existen también otros fondos federales (como el Programa para el mejoramiento del profesorado (PROMEP) que incentivan la calidad de los profesores a través de becas, así como el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que otorga recursos para el equipamiento de las instalaciones, crecimiento de la planta docente con altos estándares de calidad y fortalecimiento de cuerpos académicos, sobre los cuales residiría en adelante el desarrollo de líneas generales de aplicación del conocimiento, formación de redes de trabajo multi e interdisciplinarias y la formación de nuevos recursos humanos a través de ayudantes de investigación o tesis.

Dentro de este esquema de permanente evaluación, las universidades debían no sólo alcanzar la calidad en los servicios y en su personal, sino también la competitividad y la eficiencia que sería el detonante del crecimiento económico del país.

Impacto de los nuevos fines en la evaluación de la calidad según el modelo gerencialista y el humanista

La puesta en marcha de todas estas medidas ha sido resultado de un proceso de largo plazo y muchos de los casos, los resultados han sido más de forma que de fondo. Nadie duda que las intenciones del Estado de mejorar la calidad de la educación hayan sido reales. Sin embargo, los resultados siguen siendo cuestionables, pues en la realidad pareciera que los indicadores cuantitativos se cumplen, mostrando una cierta mejora en lo que se supone debiera dar la educación, pero, cuando se pasa de lo cuantitativo a lo cualitativo, los resultados parecieran ser otros.

La aplicación del modelo gerencialista utiliza como indicadores de la calidad elementos como la cobertura, el número de programas ofrecidos, la cantidad de alumnos a los que se atiende, la cantidad de programas tanto de licenciatura como de posgrados certificados y reconocidos por las instancias correspondientes, la cantidad de ingresos, egresos, deserciones, titulados, egresados que están trabajando en el área de su especialidad, la calidad de los servicios, instalaciones, internacionalización de sus programas, evaluación de los pares, los empleadores, calidad de sus profesores y los propios estudiantes, entre otras.

La evaluación de cada uno de estos indicadores requiere sus propias metodologías y funcionan como auditorías. En muchos casos, la información se refiere a números como cantidad de alumnos que ingresan, egresan, reprobaban o desertan, pero, en muchos otros, la medición no es tan simple, como es el caso de la calidad.

En los apartados anteriores señalamos algunos de los problemas planteados tanto por la definición del propio concepto como por los fines que se pretenden alcanzar, de los cuales dependería el tipo de evaluación que pudiera utilizarse. Señalamos también que la tendencia en los últimos años es evaluar tratando de conciliar ambos modelos, lo cual es casi imperioso para el caso de la calidad, entendida como proceso y no sólo como fin.

En el proceso de la educación inciden una serie de factores que deben ser considerados: el sis-

tema educativo nacional, la institución en particular, el contexto histórico-social, los profesores, los alumnos y los empleadores. Cada uno de estos factores deben ser considerados en el proceso de evaluación porque cada uno de ellos nos mostrará una faceta distinta del fenómeno.

Tradicionalmente, la evaluación se había hecho sólo de los alumnos, obteniéndose muy malos resultados. A partir de la década de los ochenta se empezó a evaluar también a los profesores con los mismos resultados. Luego se añadieron las evaluaciones a la institución y a los empleadores. Ahora, todas ellas se integran.

Para tratar de mostrar los riesgos que se corren al privilegiar un modelo de evaluación gerencialista sobre uno humanista, proponemos un ejemplo centrado solamente en uno de los indicadores: la calidad del profesorado.

Si observamos los resultados obtenidos por una institución de educación superior veremos que éstos se presentan de forma global, de manera que pareciera que el todo se corresponde a las partes, cuando esto no necesariamente es así. Al interior de la institución puede ser que existan escuelas superiores con mayor calidad que otras. Ello se mide, fundamentalmente, a partir del número de profesores con maestrías o doctorados, con perfil PROMEP y que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Cada escuela además posee sus propias dinámicas: puede haberlas muy grandes, con una gran cantidad de profesores que no cumplen estos requisitos, pero que en otros rubros están muy bien, por ejemplo en instalaciones, tecnología disponible, finanzas sanas o colocación de sus egresados en sus áreas de especialidad. Al hacer la evaluación final, la calidad resultante nos diría que, en promedio, están bien, diluyéndose la cuestión del profesorado. El ejemplo contrario también vale: puede haberlas con profesores altamente calificados, pero que en los otros rubros salgan muy mal evaluados.

Si a esto añadimos que el poseer un grado o pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores no garantiza la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, el problema se torna más complejo. Muchos alumnos se quejan de que sus profesores saben mucho, poseen grados, están en el perfil deseado, pero no saben enseñar.

Otros problemas aparejados a la calidad están relacionados con cuestiones cualitativas, tales como el compromiso, la responsabilidad o la participación de los distintos actores en el proceso educativo. En este sentido, las quejas de alumnos y maestros son similares: los alumnos “sienten” que sus profesores no están comprometidos, que muchos de ellos no son responsables y que no se involucran. A su vez, los maestros dicen lo mismo de los alumnos, achacando los bajos resultados a estas actitudes.

Los propios sistemas de evaluación pueden incluso resultar perversos, pues, dado que los estímulos a los profesores son resultado de la evaluación de su calidad y productividad y de que ésta se comprueba con documentos, los maestros terminan por convertirse en “cazadores de documentos”. Así, los profesores pueden solicitar comprobantes de que dieron asesorías permanentes, pero no hay forma de comprobarlo ni en un sentido ni en otro. Dar el comprobante, si no se ha hecho la asesoría, es volverse cómplice del fraude. No darlo por no poder comprobarlo socava los niveles de confianza tanto en el personal como en la institución. ¿Qué se termina por hacer? Dar el comprobante. Con la suma de documentos como estos, los profesores pueden alcanzar los más altos grados en la escala de estímulos. Pareciera luego que poseer maestros con altos niveles de colocación en los estímulos es reflejo de la productividad y la calidad, cuando esto no necesariamente es cierto.

Estos ejemplos, que muestran de forma general una dinámica, evidencian las limitaciones del modelo gerencialista y la necesidad de mejorar los instrumentos y procesos para evaluar la calidad en cada uno de sus actores. Algunas cosas pueden subsanarse con mejores controles (controles de asistencia, entradas y salidas), pero ello implicaría desatar resistencias por parte de los afectados quienes, alegando la necesidad de confiar en los otros, abusan de las instituciones y de sus alumnos.

Lo que resulta de esta situación es que las instituciones no están siendo capaces de dotar a sus alumnos y a la sociedad, en los grados requeridos, de los elementos mínimos indispensables propuestos por el modelo educativo de la UNESCO. Los valores de responsabilidad, honestidad, toleran-

cia, no están siendo fomentados en los alumnos. El maestro no es puntual, los alumnos tampoco. El maestro no cumple compromisos, los alumnos tampoco. El maestro no se exige a sí mismo, los alumnos tampoco. Los resultados: que sólo unos cuantos alumnos, más por convicción personal que gracias a las instituciones educativas, alcanzan altos estándares de rendimiento, quedando el resto en la mediocridad, tal como lo han demostrado los exámenes realizados por la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE) o las evaluaciones mundiales a la calidad de las universidades.

Conclusiones

La globalización, iniciada al finalizar la Segunda Guerra Mundial y consolidada a partir de la década de los setentas, impuso una serie de criterios a las organizaciones para garantizar la calidad de sus productos. Estos criterios pasaron luego de las empresas a las instituciones de educación superior, partiendo de la idea de que, para satisfacer las necesidades del mercado, la escuela debía educar bajo un nuevo modelo. Tal modelo fue definido por organismos internacionales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la UNESCO, entre otras, y adoptado por las naciones que querían entrar al mundo desarrollado.

En México, la crisis de la educación de los años setenta propició la introducción del nuevo modelo, el cual coincidió con la puesta en marcha del neoliberalismo en la década de los ochenta. Las universidades particulares fueron las que pronto adoptaron el nuevo esquema gerencialista, siendo las universidades públicas las que resistieron en aras de una pretendida defensa del humanismo, el papel social y crítico de la universidad, las ideologías reinantes en su interior y la resistencia de su personal quienes se sentían amenazados al ser evaluados bajo nuevos estándares de calidad y productividad.

En un inicio se dijo que la falta de calidad de la educación estribaba en la falta de recursos económicos y el aumento de la demanda, de forma que se propuso como meta que el gobierno destinara al menos el 8% del Producto Interno Bruto a la educación. Pese a que la cifra no se ha alcanzado y sí ha habido aumentos, los resultados

siguieron siendo poco halagadores, de modo que se buscaron nuevas explicaciones al fenómeno, motivo por el cual se hizo imperiosa la evaluación permanente. En este sentido, se propusieron dos modelos alternos: el gerencialista y el humanista. La implementación del modelo gerencialista privilegió una evaluación de carácter cuantitativo que hacía énfasis en indicadores objetivos, fáciles de medir, y entendía la calidad como un resultado. El modelo humanista privilegiaba lo cualitativo y hacía énfasis en el proceso.

La lucha entre el modelo gerencialista y humanista se evidenció en las propuestas de evaluación de la calidad, triunfando en un primer momento el modelo gerencialista. Sin embargo, los resultados obtenidos en las más recientes evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, han evidenciado que la calidad no sólo estriba en cosas como los ingresos o los egresos. Los estudios sobre el papel del factor humano han mostrado que factores de carácter cualitativo son determinantes en los objetivos y resultados esperados por una organización.

Lo anterior evidencia que la consecución de la calidad no es resultado de un sólo factor. Los indicadores cuantitativos, por sí mismos, dicen algunas cosas de la marcha de las instituciones, pero las cosas de fondo sólo pueden ser atisbadas si recurrimos a lo cualitativo. Las evaluaciones y certificaciones no ven las actitudes, ven los resultados de estas actitudes traducidos en números, pero no podemos reducir la educación a ello. La universidad no es una fábrica de donde salen los recursos humanos. La universidad es un espacio de formación en donde se cultivan seres humanos, en donde se adquieren y desarrollan valores, habilidades y competencias que luego serán evidenciadas en actitudes frente al trabajo y frente a la vida.

Así pues, la evaluación de la calidad de la educación no debe reducirse a una serie de indicadores cuantitativos. Debe procurar trascenderlos si pretende reflejar lo que sucede en las aulas y en las instituciones, lo cual sólo puede ser si en sus evaluaciones incorpora elementos cualitativos. Los procesos seguramente serán más complejos, pero los resultados nos acercarán más a lo que sucede en la realidad con todos los actores del proceso educativo.

Los retos están dados. Corresponde a las instituciones, acreditadoras y certificadoras tomarlos, si de verdad queremos mejorar la calidad.

Referencia Bibliográfica

- Bazant, Mílada, 1985, "Prólogo" en *Debate pedagógico durante el porfiriato*, México, SEP/Ed. El Caballito.
- Bello, María Eugenia, 2003, *Educación y globalización. Los discursos educativos en Iberoamérica*, España, Ed. Antrophos, Universidad Autónoma de Nuevo León, Fundación Universitaria Luis Amigó, (Colombia).
- Comte, August, *Discurso sobre el espíritu positivo*, España, Ed. Sarpe, Col. Los grandes pensadores, 1984.
- Delors, Jacques y col. 1997, *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, Col. Educación y cultura para el nuevo milenio, pp.302
- Guevara Niebla, Gilberto, 1982, "Introducción: Los múltiples rostros de la crisis universitaria" en Guevara Niebla, Gilberto, Compilador, *La crisis de la educación superior en México*, México, Editorial Nueva Imagen, Serie Educación, pp.334
- Fuentes Molinar, Olac, 1982 "El Estado y la educación superior" en Guevara Niebla, Gilberto, (Compilador), *La crisis de la educación superior en México*, México, Editorial Nueva Imagen, Serie Educación, pp.334
- Loría Díaz, Eduardo, 2002, *La competitividad de las universidades públicas mexicanas. Una propuesta de evaluación*. México, Universidad Autónoma del Estado de México-Plaza y Valdés Editores, pp.153
- Meyer, Lorenzo, 2003, "La visión general" en *Una historia contemporánea de México: transformaciones y permanencias*, México, Océano, Tomo 1, pp. 642
- 1988 "El primer tramo del camino" en *Historia General de México*, Ed. Harla, S.A. de C.V., México, El Colegio de México, Tomo 2, pp.1585
- Turgot, Anne-Robert-Jacques, 1991, *Discursos sobre el progreso humano*, España, Ed. Tecnos, Col. Clásicos del pensamiento no. 86, Estudio preliminar, traducción y notas de Goncal Mayos Solsona, pp.65
- Rousseau, Jean-Jacques, 1980, *Discurso sobre las ciencias y las artes*, España, Ed. Aguilar, Col. Iniciación filosófica, pp. 162, 1980.