

LA CALIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR ALGUNAS HIPOTESIS DE TRABAJO.

Felipe Martínez Rizo

INTRODUCCION

A partir de principios de 1990, las universidades públicas mexicanas se han visto inmersas en un proceso de evaluación institucional sin precedentes: para octubre del pasado año habían realizado un primer ejercicio evaluativo, y en este momento han terminado ya el segundo, al tiempo que se está echando a andar el complejo proceso de visitas para la evaluación de programas específicos por los llamados “pares académicos”.

Lo reciente de estos esfuerzos, lo complejo de las instituciones a evaluar, y el carácter necesariamente limitado, desde un punto de vista técnico, de los primeros ejercicios, hacen que los resultados no puedan ser concluyentes. De hecho, y sin duda por las mismas razones, los resultados no se han hecho públicos y no permiten formular juicios sobre tal o cual institución, o sobre el conjunto de las IES del país.

Seguramente es deseable que los esfuerzos evaluatorios -que en principio parecen muy convenientes- se consoliden y perfeccionen, para que permitan llegar a juicios sólidos.

Sin embargo, aún sin disponer de los resultados de las evaluaciones, es posible formarse algunas ideas generales sobre la calidad de las IES mexicanas, a partir de unos cuantos indicadores disponibles.

En las páginas siguientes, retomando parte de las conclusiones de una obra en proceso de publicación (Martínez Rizo, 1991), se presentan, a guisa de hipótesis de trabajo, algunas ideas sobre la calidad actual de las distintas instituciones mexicanas de educación superior, y algunas otras sobre la forma de elevar dicha calidad.

1. UN PRIMER ACERCAMIENTO IMPRESIONISTA.

La cuestión de evaluar la calidad de las instituciones mexicanas de educación superior es, ciertamente, compleja, pero no hay que exagerar la dificultad de la tarea para justificar el no emprenderla; los aspectos más gruesos de la cuestión son fácilmente detectables. Más aún: para alguien con suficiente familiaridad con el terreno, saltan a la vista.

Los problemas de conceptualización son reales, y hay que procurar resolverlos mediante la utilización de un lenguaje claro y preciso y de marcos de referencia sólidos. Esto sin duda será largo, y requerirá de investigaciones y discusiones amplias, al grado de que en algunos momentos se podrá estar tentado de concluir, de acuerdo con Pirsig, que “si nadie sabe lo que es (la calidad) entonces, para cualquier efecto, ni existe” (citado en Conrad y Blackburn, 1985).

Pero, como ese mismo autor sigue diciendo, “resulta que, para todos los efectos prácticos, la calidad sí existe. . . ¿Por qué la gente está dispuesta a pagar verdaderas fortunas por unas cosas, mientras hecha otras al cesto de la basura? Evidentemente hay algunas cosas que son mejores que otras. . .” (en Conrad y Blackburn, 1985).

Un grupo mínimamente plural desde el punto de vista ideológico difícilmente llegará a un acuerdo pleno en cuanto a cómo debería de ser exactamente una universidad; qué enfoques deberían tener sus currículos; cuáles serían las políticas de admisión de alumnos más adecuadas; qué tipo de investigación deberían realizarse; cuál sería el perfil del profesor ideal, etc. etc.

Pero lo anterior no obsta para que el mismo grupo pueda coincidir plenamente en que una institución concreta, con unas cuantas carreras de alta demanda saturadas; sin profesores de tiempo, bibliotecas ni laboratorios;

en la que los profesores y los alumnos no asistan a las clases u otras actividades en una proporción elevada de las ocasiones en que deberían hacerlo, etc., no puede tener una alta calidad.

Si bien la abundancia de insumos no garantiza una elevada calidad de los productos, sí puede afirmarse que, por el contrario, una pobreza extrema de insumos se opone drásticamente a una buena calidad de los resultados.

Y si bien los procesos más finos que tienen lugar en una institución educativa no pueden evaluarse sin utilizar acercamientos cualitativos que exigen una alta inversión en tiempo y personal especializado, también es cierto que algunos procesos básicos son muy fáciles de detectar. Baste el ejemplo de la asistencia de profesores y alumnos, que es lo más sencillo de evaluar aun cuantitativamente y constituye un requisito indispensable -aunque no suficiente- de la calidad.

Las más avanzadas concepciones educativas no podrán sostenerse sin esa base que es el trabajo regular e intenso de los involucrados, sea en las actividades tradicionales o en otras. Por ellos, independientemente de lo avanzado o conservador de las teorías pedagógicas que sustenten un diseño curricular dado, no será temerario afirmar que una institución en la que profesores o alumnos faltan mucho a sus labores, no puede ser de alta calidad.

Con base en estas convicciones se presenta a continuación un rapidísimo diagnóstico de la calidad global de las IES mexicanas, construido en forma impresionista.

Aceptando que un cuadro así puede ser injusto con instituciones concretas, o con áreas particulares de instituciones grandes, creemos que en lo general no diferirá mucho de lo que se podrá obtener mediante un acercamiento más completo y riguroso, como el que está comenzando a desarrollarse en el país.

Esta imagen también podrá considerarse como una hipótesis de trabajo, que deberá ser corroborada o rechazada por un análisis más completo, y que se opone a otros planteamientos igualmente rápidos e impresionistas como los siguientes:

- el que opone las universidades privadas a las públicas, considerando a aquellas como “las buenas” (serias, no politizadas, eficientes, bien dotadas de recursos, con planta física limpia y amplia, alumnos estudiosos, profesorado cumplido, bien surtidas bibliotecas, etc.), y a las segundas como “las malas”, con las características opuestas;
- La visión contraria, que sataniza a las instituciones privadas (como enajenadas, elitistas, al servicio de la voraz empresa privada, sin conciencia social, etc.), mientras enaltece a las ES públicas;
- el planteamiento que opone a los subsistemas universitario y tecnológico, en el seno de las instituciones públicas, considerando que las primeras, con la UNAM a la cabeza, son más ricas, con alumnado de nivel medio o alto, con carreras menos vinculadas a las necesidades sociales, etc., en tanto que el IPN y los tecnológicos serían instituciones con menos recursos, alumnado de extracción popular, y más vinculadas a las necesidades;
- el planteamiento que enfrenta la capital (grande, progresista, moderna y rica) a la provincia (pequeña, conservadora, anticuada y pobre).

Frente a los anteriores, nuestro diagnóstico, aunque también impresionista, es más matizado.

En 1990 había en México un total de 718 instituciones de educación superior, agrupadas como puede verse en el siguiente cuadro:

CUADRO No. 1
EL SISTEMA MEXICANO DE INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR.

	IES+	ALUMNOS++	TAMAÑO PROMEDIO
PUBLICAS	383	945,559	2,469
Universidades	40	715,850	17,896
Tecnológicos	97	166,508	1,717
Normales	225	55,187	245
Otras	21	8,014	382
PRIVADAS	335	196,008	585
Universidades	61+	131,169	2,150
Escuelas	154	56,650	368
Normales	120	8,189	68
TOTAL	718	1'141,567	1,590

+ En el renglón de la universidades privadas, 30 de las 61 constituyen distintas unidades de sistemas multicampus.

++ En el renglón de alumnos de las escuelas normales las cifras son aproximadas porque sólo se incluyen los alumnos de los cursos ordinarios.

Fuente: Anuario Estadístico ANUIES, 1990.

La imagen de instituciones “ricas” que se tiene de las IES privadas sólo puede aplicarse a un pequeño número de ellas: tal vez la mitad de las 61 instituciones clasificadas en el renglón de Universidades, incluyendo una docena de instituciones y unos 30 campus o planteles.

El resto, o sea las 120 escuelas normales, las 154 “Escuelas”, y la otra mitad de las “Universidades”, o sea unas 300 del total de 335 IES privadas, son instituciones minúsculas, con un panorama de carencias mucho más graves que el del promedio de las IES públicas. En no pocos casos puede detectarse un descarado propósito de lucro, sin un mínimo de seriedad, lo que no se ve impedido por unos mecanismos de incorporación irracionales por parte de la SEP.

En otros -tal vez sea el caso de muchas Normales- no puede hablarse de fines de lucro, sino posiblemente de propósitos altruistas relacionados con cuestiones ideológicas, pero las carencias no son por eso menos reales.

Algunas instituciones pueden excepcionalmente mantener buenos niveles académicos pese a no contar con profesorado de tiempo, mediante una alta motivación de los maestros, una cuidadosa selección de los alumnos, buenas bibliotecas y rigurosos mecanismos de exigencia y control -piénsese, por ejemplo, en la prestigiada Escuela Libre de Derecho-, pero en la generalidad no sucede así. Por ello creernos que se puede sostener que entre las IES privadas hay unas cuantas de excelente calidad (de 10 a 30, según se cuenten instituciones o planteles); otro grupo mayor, pero no muy grande, de instituciones regulares (tal vez 30 más), y una gran mayoría sumamente deficiente (seguramente más de 250).

Por lo que se refiere a las IES públicas, es obvio que las 40 universidades -que atienden a más del triple de alumnos que las demás IES públicas juntas, en número de 343 -cuentan con un volumen absoluto de recursos superior. Pero, para juzgar si tiene fundamento el estereotipo “universidades ricas vs. tecnológicos pobres”, hay que conocer no el volumen global de recursos, sino el presupuesto por alumno.

A falta de elementos para hacer esta comparación, utilizaremos como indicador aproximativo la proporción de profesores de tiempo sobre el total del personal académico, y la relación de alumnos por profesor.

Sabiendo que el renglón de sueldos y prestaciones representa la parte del león de los presupuestos de las IES, llegando a ser más del 90 % del total en épocas difíciles, y sabiendo que un profesor de tiempo cuesta mucho más que uno por horas, podremos estar de acuerdo en que el indicador tiene valor.

Para las siguientes comparaciones utilizamos los datos de 1989 y dejamos fuera del análisis al pequeño grupo del renglón de "Otras", y de las IES públicas; para efectos comparativos, en cambio, incluimos los datos de las IES privadas.

**CUADRO No. 2 COMPOSICION DEL PERSONAL
ACADEMICO Y RELACION
ALUMNOS/PROFESORES EN LAS IES MEXICANAS, 1989.**

P R O F E S O R E S

	1		2		3		4		
	TC+MT		Asign.		Total Prof.		Alum.		
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	4/1	4/3	
UAEs	19,052	26.8	47,182	71.2	66,234	100	734,731	38.6	11.1
ITFs	10,569	65.4	5,580	34.6	16,149	100	152,517	14.4	9.4
Normales	3,475	39.6	5,288	60.4	8,763	100	56,124	16.1	6.4
PRIVADAS									
Univ+Eac.	4,203	20.3	16,505	79.7	20,708	100	171,245	40.7	8.3
Normales	742	22.1	2,620	77.9	3,362	100	11,580	15.6	4.4

Siglas: TC+MT= Tiempo completo + medio tiempo.
 UAEs = Universidades Autónomas Estatales.
 ITFs = Instituciones Federales de carácter Tecnológico-
Fuente: Anuario Estadístico ANUIES, 1989.

Como es fácil ver, la idea de que las universidades son los parientes ricos en la familia de la ES públicas no resiste la prueba de los datos.

Las universidades tienen más alumnos por profesor en total, y muchos más por profesores de tiempo. Obviamente esto quiere decir, como puede también apreciarse en el cuadro anterior, que la proporción de profesores de tiempo sobre el total del personal académico es mucho menor en las universidades que en las demás IES públicas.

Aún en las Normales las proporciones analizadas resultan muy superiores a las de las universidades, si bien en este caso hay que tener en cuenta que la situación se explica por la fuerte reducción del número de alumnos que siguió a la elevación al nivel de licenciatura de la formación normalista, en tanto que el profesorado de dichas instituciones no se redujo en la misma proporción.

Nótese también que la proporción de profesores de tiempo en el conjunto de IES privadas es muy baja.

Yendo más allá de estos datos, y siguiendo con nuestro diagnóstico impresionista, nos atrevemos a decir que la calidad promedio de las instituciones públicas de tipo tecnológico también deja mucho que desear, aunque por razones muy diferentes a las que vimos con respecto a las IES privadas. En este caso se trata de instituciones prácticamente gratuitas, con un alumnado que, efectivamente, es de origen más popular, y cuyos presupuestos provienen íntegramente del subsidio federal.

Cuentan con bastantes profesores de tiempo y suelen tener costosos talleres, pero sus bibliotecas son muy pobres y los talleres no pueden operar con regularidad por falta de recursos para mantenimiento y gasto corriente; esta carencia se acentuó por la crisis económica de los ochentas. Con cierta frecuencia la dedicación efectiva de los profesores no corresponde a la nominal.

Por otra parte, el carácter federal de estas instituciones hace que todas las decisiones y la planeación -tanto académica como administrativa- se toman o realizan centralmente, de suerte que el profesorado local no tiene influencia en lo que se refiere a planes y programas de estudio, etc. Esto trae consigo desinterés y falta de compromiso. Además, no es raro que existan conflictos políticos y laborales o estudiantiles.

Por todo lo anterior, el nivel de calidad académica no puede ser muy alto, aunque tampoco tan bajo como en las IES privadas más deficientes, que no francamente fraudulentas.

A diferencia de la relativa homogeneidad que puede encontrarse en el subsistema de tecnológicos, la realidad de las universidades públicas es muy heterogénea. Hay que tener en cuenta, además, que las más grandes de éstas son enormes, constituyendo en realidad auténticos sistemas de unidades bastante grandes e independientes cada una. Así, por ejemplo, cada una de las Escuelas nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM, y varias de sus facultades o escuelas son más grandes que muchas universidades completas; otro tanto puede decirse de las tres unidades de la UAM, con 15,000 alumnos cada una, y de varias de las escuelas o campus de universidades como la de Guadalajara, la Autónoma de Nuevo León, la Veracruzana, etc., aunque también hay que tener en cuenta que en algunas ocasiones las cifras de matrícula están muy exageradas.

Las dimensiones de la UNAM hacen que consideremos pequeñas a instituciones que en realidad son importantes, según estándares internacionales. Para efectos de comparación mencionemos que, de las 3,256 IES registradas en los Estados Unidos en 1980, un total de 1,259 no llegan a los 1,000 alumnos cada una; 2,104 tienen menos de 2,500; 2,553 menos de 5,000; 2,920 menos de 10,000; y solamente 228 tienen de 10,000 a 20,000 estudiantes; 75 de 20,000 a 30,000; y sólo 33 tienen más de 30,000 alumnos.

Provenientes casi en su totalidad de los subsidios estatales y federales, los recursos de las universidades públicas son muy diferentes tanto en números absolutos como en proporción a su número de estudiantes, si bien la alta proporción que representan en muchos casos los estudiantes de bachillerato, y la escasa confiabilidad de los datos de matrícula a que ya nos hemos referido, hacen muy difíciles las comparaciones.

Así, en este subsistema se encuentran, por una parte, escuelas e instituciones enteras con muy pocos profesores de tiempo, instalaciones muy deficientes y grandes grupos de alumnos que sobresaturan salones con mobiliario en mal estado, sin bibliotecas, y con graves anomalías administrativas, conflictos y suspensiones de labores frecuentes, etc., como también hay escuelas o áreas bien dotadas de recursos, con excelentes proporciones alumnos/maestros; maestros de tiempo/maestros de asignatura; libros/alumnos, etc. Y -muchas veces con poca relación con la docencia-, en algunas instituciones se encuentran excelentes institutos o áreas de investigación, de nivel internacional.

Debe subrayarse que en este análisis no se incluyen a las dos instituciones de élite del país en lo que se refiere a la investigación y la formación de posgrado en ciencias de la naturaleza y ciencias del hombre, el CINVESTAV y el Colegio de México.

En cuanto a la diferencia entre la ciudad de México y la provincia, es interesante ver que la "riqueza relativa" de las universidades públicas, nuevamente medida a través del indicador de la proporción de profesores de tiempo completo y medio tiempo sobre el total, y de la relación entre el número de alumnos y el de maestros, es muy diferente de lo que en un primer momento tiende a pensarse.

Así, podemos encontrar que, en lo que se refiere al nivel de licenciatura, la UNAM es una institución "pobre", aún en el contexto de las universidades públicas mexicanas.

Evidentemente los recursos que la UNAM destina a la investigación -y al posgrado directamente vinculado a ella- en sus grandes institutos son muy considerables, y enormemente superiores a los de cualquier otra institución del país, por no hablar de las universidades de los estados.

Pero, en relación con su alumnado, las licenciaturas de la UNAM tienen una situación nada envidiable; la proporción de profesores de tiempo es inferior al promedio de las universidades públicas que, como vimos, es el más bajo de las IES públicas:

CUADRO No. 3 PERSONAL DOCENTE DE LA UNAM EN LICENCIATURA

	T.C		M.T.		TC+MT		ASIGN.		TOTAL	
	ABS	%	ABS.	%	ABS	%	ABS.	%	ABS.	%
C.U.	1,579	10.1	406	2.6	1,985	12.7	13,682	87.3	15,667	100
ENEPs	427	8.7	109	2.2	536	10.9	4,382	89.1	4,918	100
TOTAL	2,006	9.7	515	2.5	2,521	12.2	18,064	87.8	20,585	100

Fuente: Anuario Estadístico ANUIES 1989.

La proporción de alumnos por profesores en total no es mala, pero sí lo es, y bastante, la de alumnos por profesores de tiempo, en forma congruente con lo que acabamos de ver

CUADRO No. 4 RELACION ALUMNOS/PROFESORES EN LA UNAM.

PROFESORES

	1	2	3	4	ALUMNOS 4/1	4/3
	TC+MT	ASIGN.	TOTAL	ALUMNOS		
C.U.	1,985	13,682	15,667	89,728	45.4	5.7
ENEPs	536	4,382	4,918	44,422	82.9	9.0
TOTAL	2,521	18,064	20,585	134,150	53.2	6.5

Fuente: Anuario Estadístico ANUIES, 1989.

En cambio, la Universidad Autónoma Metropolitana tiene una elevadísima proporción de profesores de tiempo, aunque hay que señalar que, en este caso, los profesores son a la vez investigadores ya que no hay dependencias especializadas -institutos- para la realización de la investigación. Para comparar adecuadamente a la UNAM y la UAM se tendrían que hacer complicadas combinaciones de datos relativos a la docencia y a la investigación en ambas instituciones.

Además de la UAM, hay solamente 10 universidades públicas más cuya proporción de profesores de tiempo es superior a la de profesores de asignatura, y esta privilegiada lista no corresponde con las “ideas recibidas” en cuanto a la que hemos llamado “riqueza relativa” de las IES:

CUADRO No. 5 PERSONAL DOCENTE EN ALGUNAS UNIVERSIDADES.

	1		2		3		4		5	6		
	T.C.		M.T.		TC+MT		ASIGN		TOTAL	ALUMNOS	6/3	6/5
	ABS.	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%				
UNAM	1293	62.6	648	20.4	2641	83.0	542	17.0	3183	40,334	15.3	12.7
UANL	1306	44.9	514	17.7	1820	62.6	1091	37.4	2911	48,987	26.9	16.8
UASinaioa	972	52.2	66	3.5	1038	55.7	826	44.3	1864	26,740	25.8	14.3
UAPuebla	931	46.6	392	19.6	1323	66.2	677	33.8	2000	75,045	56.7	37.5
UACHapingo	413	73.2	50	8.9	463	82.1	101	17.9	564	3,111	6.7	5.5
UAZac.	385	46.6	154	18.6	539	65.2	288	34.8	827	8,023	14.9	9.7
UAAANarro	371	74.6	21	4.3	392	78.9	105	21.1	497	3,227	8.2	6.5
UJATabasco	343	53.8	149	23.4	492	77.2	146	22.8	638	7,931	16.1	12.4
UAGro.	323	57.6	38	6.8	361	64.4	200	35.6	561	16,547	45.8	29.5
UANayarit	197	64.0	32	10.4	229	74.4	79	25.6	308	4,853	21.2	15.8
UABCSur	132	66.7	19	9.6	151	76.3	47	23.7	198	1,059	7.0	5.3

Fuente: Anuario Estadístico ANUIES, 1989.

Dejando a un lado la pequeña Universidad Autónoma de Baja California Sur, con serios problemas por una fuerte reducción de la demanda en los últimos años, destacan los casos de las dos universidades “agrarias” que son, sin duda, las IES públicas máscaras del país -por depender de la SARH-, sin que parezca haber un nivel de calidad correspondiente.

Ahora bien: si de la descripción queremos pasar a la explicación, y tratamos de entender a qué podrán deberse las diferencias tan marcadas -desde el punto de vista de la calidad- que nos parece encontrar en los distintos tipos de IES del país, obviamente habrá que referirse a múltiples elementos explicativos, y no a uno solo.

Por una parte, encontraremos toda una gama de factores externos al propio sistema educativo, que tienen considerable influencia en él.

Por una parte, el factor demográfico que, combinado con políticas de expansión, se tradujo en un acelerado crecimiento de la matrícula, sobre todo durante los 60s y los 70s:

**CUADRO No. 6 POBLACION DEL PAIS Y ESTUDIANTES
DE NIVEL LICENCIATURA EN MEXICO, 1950-1990.**

POBLACION

	1	2	3	
	TOTAL	20-24 AÑOS	EST. LIC.	3/2
1950	25'791,017	2'299,334	29,892	1.3
1960	34'923,129	2'947,072	76,269	2.59
1970	50'694,590	4'287,158	251,054	5.86
1980	67'896,966	6'148,589	838,025	13.63
1990	81'140,922	8'500,000+	1'141,567++	13.43

+ Estimación a partir de los datos provisionales del Censo.

++ Aproximado, incluyendo sólo alumnos de cursos ordinarios de las Escuelas Normales.

Fuentes: Censos, Anuarios ANUIES, y otras.

Como puede verse, durante los años 80 apenas se mantuvo la proporción atendida del grupo de 20 a 24 años de edad que se había alcanzado, y eso a pesar del menor crecimiento de la población, con respecto a las proyecciones previas, que resultó según el último censo de población.

Con todo, en comparación con el 1% o poco más de mediados de siglo la proporción de cada cohorte que llega a la educación superior es impresionante, y en el caso de los estados más desarrollados y, especialmente, del Distrito Federal, alcanza cifras del orden del 25%, comparables a las de muchos países desarrollados.

Pero lo anterior significa que, en lugar de que lleguen a las IES pocos alumnos muy seleccionados, ahora llega un número mucho mayor, que incluye a bastantes de origen humilde, que no pueden contar con los apoyos económicos y culturales de que gozaban los alumnos tradicionales.

Esto significa que, para mantener los niveles de calidad anteriores los recursos humanos y materiales puestos a la disposición de las IES deberían haberse incrementado más que proporcionalmente en comparación con su matrícula. Ahora bien: si durante los años 70 los recursos materiales de la educación superior sí aumentaron mucho, ni siquiera en esa década puede asegurarse lo mismo de los recursos humanos, que no pueden adquirirse en el mercado como un mueble, sino que deben prepararse mediante largos procesos de formación; y durante la década de los 80, como es bien sabido, inclusive los recursos materiales disminuyeron significativamente.

Y todavía hay otros elementos externos que inciden en la calidad de las IES, como son las tensiones y conflictos políticos de una democracia muy imperfecta, para ser eufemístico, con las conocidas y graves consecuencias de falta de continuidad en el apoyo a la educación, intentos de control y manipulación, no respeto a la autonomía, aprovechamiento de los espacios académicos para actividades políticas tanto a favor del régimen como de oposición, etcétera.

Por lo que se refiere a factores internos pueden mencionarse:

- elementos de carácter técnico-pedagógico, como la consistencia interna de planes y programas de estudio y su adecuación a las necesidades del entorno;

- elementos de carácter técnico-administrativo, que tienen que ver con el buen uso de los recursos, la eficiencia de los servicios de apoyo, etc.;
- elementos de carácter político interno, como los sistemas de gobierno, designación de autoridades, toma de decisiones, resolución de conflictos, participación y representatividad, etc.

Es frecuente que se ponga el énfasis en los factores externos, cuya importancia es innegable, pero ello no debe servir de excusa para disimular deficiencias internas. De hecho, con recursos y obstáculos comparables, hay instituciones de muy diversa calidad, en función de su forma interna de aprovechar los recursos y de enfrentar las dificultades.

2. DE LA EVALUACION DE LA CALIDAD A SU PROMOCION

Una vez que hemos presentado nuestro diagnóstico impresionista sobre la calidad de las instituciones de educación superior, y llegando al final de nuestro trabajo, debemos preguntarnos: ¿y cómo se podrá mejorar esa calidad?

Formular esta pregunta supone dos cosas que conviene explicitar, aunque debieran darse por supuestas: que la calidad actual deja qué desear, y que el propósito de evaluarla no termina en sí mismo, sino que sólo adquiere sentido como un paso en la búsqueda de la mejoría. Fundamentemos el primer supuesto, considerándolo menos obvio que el segundo: todo juicio de valor supone una comparación entre la realidad evaluada y un punto de referencia normativo. Obviamente, pues, el juicio que se formule sobre la calidad de la educación superior mexicana en su conjunto, o sobre una IES en particular, dependen del punto de comparación que se adopte.

Sostenemos que el punto de referencia más pertinente, el único significativo a fin de cuentas, no es ningún sistema educativo extranjero de algún país desarrollado, ni tampoco nuestro propio sistema en el pasado (aunque ambos puntos de comparación aporten elementos valiosos), sino el futuro al que aspiramos, en función del futuro que deseamos para México, y del papel que consideramos deba jugar la educación superior.

Y nos atreveremos a sostener que, aceptando este criterio, será fácil llegar a ponerse de acuerdo en que nuestras ES deberán mejorar mucho para estar a la altura de los retos que enfrenta nuestra patria de cara al siglo XXI.

Para saber en detalle cuáles son las fallas precisas y su respectiva gravedad habrá que hacer esas evaluaciones cada vez mejores de que hemos hablado.

Con base en ellas se podrá establecer con precisión una estrategia de mejoramiento adecuada.

Pero, así como nos atrevimos a presentar con carácter hipotético un “diagnóstico impresionista”, también nos atreveremos en esta conclusión a esbozar los grandes rasgos de una estrategia de calidad para las IES mexicanas.

Partiremos nuevamente de una rápida revisión del pasado, y también de nuevo tratando de evitar estereotipos fáciles: oponer nostálgicamente el pasado al presente como lo bueno a lo malo (todo tiempo pasado fue mejor), o hacer exactamente lo contrario descartando el pasado como el lugar del atraso e idealizando las últimas novedades, por el hecho de serlo.

Sin duda la educación superior mexicana hasta mediados de nuestro siglo adolecía de múltiples fallas; no contaba con profesores de tiempo, no tenía investigación, ni buenas bibliotecas; menos, evidentemente, las ventajas maravillosas de la microelectrónica.

Y sin embargo, no podemos negar el que -de acuerdo con su época hubiera alta calidad en ciertas áreas. Después de todo los éxitos de la ciencia y la tecnología mexicanas en ramas como la ingeniería civil o la medicina, o el surgimiento de las instituciones de excelencia ya mencionadas -CINVESTAV y COLMEX- tienen sus cimientos en los años cuarentas.

Aunque en forma no explícita, naturalmente, creemos que a posteriori es posible sistematizar cierta “estrategia de calidad” de las mejores instituciones tradicionales, en los siguientes puntos:

- selección de alumnos: el que apenas llegara a la educación superior el 1 % de cada generación significa un fuerte filtro que dejaba pasar solamente a estudiantes de gran capacidad y motivación;
- selección de profesores: también no sistemáticamente, el que no hubiera plazas de tiempo completo en las IES tenía como resultado una autoselección que hacía que algunas instituciones contaran con excelentes maestros, también altamente motivados (sin sueldo y con “vocación”);
- estándares de trabajo, rigor y excelencia: nuevamente no por decisión expresa, sino por tradición, en aquellas instituciones en que lograron establecerse ese tipo de “tradiciones” positivas.

Es evidente que estas “estrategias implícitas” no resistieron el impacto de las transformaciones sociales del México de la segunda mitad del siglo XX.

Y ante el reto que representaron en los sesentas y setentas cohortes crecientes de estudiantes menos seleccionados, con dificultades económicas y culturales, y sin la autodisciplina de sus antecesores, se intentaron estrategias “innovadoras”, pero en forma simplista, esperando encontrar panaceas en cualquier cosa. Así, en forma individual o combinada, se pusieron las esperanzas en los objetivos conductuales, en las dinámicas de grupo, en los medios audiovisuales, en el sistema modular, en la departamentalización, etcétera.

Y ésto al mismo tiempo que inevitablemente se contrataban numerosos maestros improvisados, sin título y -mucho peor- sin vocación y que el crecimiento físico de los campos universitarios iba aunado a la pérdida de la “normalidad mínima” que la tradicional disciplina conservaba en las instituciones “a la antigua”.

El fracaso evidente de tales estrategias simplistas no debería llevar a descartar la posibilidad de una educación superior que sea a la vez masiva y de calidad.

Pero sí debe hacer ver que eso no es sencillo, y que no se puede lograr ni con menos recursos, ni con estrategias simples.

Los alumnos de los noventas no aprenden como los de los cuarentas, con, sin y a pesar de los maestros.

Tampoco bastan una horas de cursillos para hacer de malos pasantes excelentes profesores.

Ahora se necesitan muchos y buenos profesores, con apoyos, y explorando la manera de desarrollar las habilidades superiores del pensamiento, de la mano de las modernas ciencias cognoscitivas, y sin olvidar que la normalidad mínima es insustituible, porque no se ha inventado la forma de aprender sin estudiar.

Por ello toda estrategia de mejoramiento de la calidad tendrá que partir, en nuestra opinión, de la consolidación o del restablecimiento -según sea el caso- de la normalidad mínima, según una expresión de Don Pablo Latapí.

Y aunque en principio debería suponerse que toda IES tendría que tener la madurez institucional suficiente para asegurar esa normalidad, es un hecho que en ocasiones no se da. En esos casos nos parece claro -a riesgo de provocar airadas reacciones- que la autonomía institucional carece de sentido, y no debería utilizarse como escudo para impedir la intervención de quien sea competente.

Sabemos que la especificidad de lo académico justifica y hace deseable la autonomía, y que la intervención del Estado suele traer más males que bienes; pero debe preverse la manera de enfrentar las situaciones de excepción. Tal vez convenga, para conjurar el riesgo de intervenciones abusivas por parte de los poderes públicos, retomar otra idea de Latapí: la de que la autonomía debería ser un atributo del conjunto, del sistema de las ES, más que de cada una de ellas en particular.

La mencionada normalidad mínima incluiría, por lo menos, los siguientes elementos:

- una infraestructura legal con los elementos suficientes para que la institución misma siga desarrollando instrumentos normativos adicionales, y resuelva las cuestiones fundamentales de gobierno, incluyendo las laborales;

- una infraestructura física acorde con estándares mínimos en términos de espacios y equipamientos básicos de aulas, bibliotecas, laboratorios, etc., en función del número de profesores y alumnos (para lo que es fundamental contar con la información confiable al respecto);
- una infraestructura académica, en el sentido de planes, programas y sistemas académicos debidamente aprobados, así como el personal calificado para desarrollarlos;
- una infraestructura administrativa suficiente para encargarse eficientemente de los procesos de manejo de alumnos, personal académico y administrativo y recursos materiales incluyendo, obviamente, los financieros;
- unos órganos de autoridad colegiados y unipersonales con legitimidad y atribuciones suficientes para el ejercicio de sus funciones. En tanto una institución no cuente con esos mínimos no debería considerarse autónoma, sino que debería controlársele y ayudársele para que llegara a contar con ellos y pudiera, entonces sí, manejarse a sí misma.

Y cuando una institución sí cuente con esa base, entonces no habrá que tener miedo a la autonomía, sino que habrá que estimularla, ya que si la propia institución no logra elevados niveles de calidad nadie lo logrará por ella.

En un recientísimo texto sobre la calidad en las universidades, Daniel Seymour escribe las siguientes palabras, que han servido de epígrafe a nuestro trabajo:

“La calidad no es un subproducto de exámenes o estándares externos; la calidad es un estado anímico intrainstitucional sano”.

En la misma dirección apuntan todas las ideas de los especialistas en calidad, y las tendencias de búsqueda de la excelencia educativa centradas en el plantel escolar, conocidas con la expresión “school based management”. Lo único que pueden hacer las instancias externas es apoyar, poner las condiciones mínimas, eventualmente, en casos extremos, sancionar, pero nunca reemplazar.

Es interesante constatar la convergencia de sistemas muy diferentes, en los Estados Unidos, así como en el sistema universitario autónoma inglés, o en el alemán, la tradicional autonomía institucional no se elimina, pero sí se complementa con mecanismos de evaluación externa y estímulo, basados en la idea de accountability, como el financiamiento basado parcialmente en resultados.

Al mismo tiempo, sistemas tradicionalmente centralizados, como el francés, el holandés, o el subsistema tecnológico-inglés, están desarrollando sistemas de evaluación institucional al mismo tiempo que establecen o amplían substancialmente la autonomía.

AUTONOMIA Y EVALUACION EXTERNA, LEJOS DE CONTRAPONERSE, SE SUPONEN MUTUAMENTE Y SE COMPLEMENTAN, SI SE PIENSA EN TERMINOS DE RESPONSABILIDAD Y DE CALIDAD.

Los dos subsistemas públicos de educación superior de nuestro país también presentan elementos que deberían hacernos reflexionar: la autonomía de las universidades conlleva el riesgo de que se abuse de ella, con la desagradable pero inexorable consecuencia de que en algún momento puede ser inevitable revocarla, por lo menos temporalmente.

Pero la realidad de los tecnológicos muestra que la no autonomía, y el control centralizado, no garantizan en modo alguno ni mayor calidad ni menor costo, ni siquiera menor politización.

Todo nos lleva a desear para ambos subsistemas un futuro que combine autonomía y evaluación.

Para terminar, unas palabras sobre el papel clave que puede jugar en todo esto la ANUIES o, si se prefiere, el conjunto de las IES.

De nuevo la experiencia ajena es rica en lecciones: durante casi un siglo la evaluación institucional en los Estados Unidos no fue realizado por el Estado, sino por las agrupaciones regionales de instituciones, y fue precisamente el debilitamiento de esos mecanismos lo que acarreó la intervención estatal.

Como vimos en la obra, el mecanismo de organismos acreditadores independientes es el más frecuente de todos, y está presente prácticamente en todos los países de la zona de influencia anglosajona. Y en los sistemas de control central tradicional se busca la independencia de los nuevos mecanismos evaluatorios, como el CNE francés.

Seguramente el que en México esté siendo el Estado quien más presione en la dirección de la evaluación se explica en parte porque las instituciones de educación superior mismas no han sido capaces de establecer sistemas de evaluación propios y de autoregular colegiadamente sus autonomías.

Esa intervención del Estado está teniendo la virtud de poner en marcha un proceso, pero si la actitud pasiva o reactiva de las instituciones persiste, el resultado, por lo menos, no será tan positivo como podrá serlo si el resto de la evaluación para la calidad se recorre como compromiso propio.

BIBLIOGRAFIA

La obra de que se ha tomado el texto es:

MARTINEZ RIZO F., La calidad de las instituciones de educación.

Su evaluación y su promoción. Por aparecer, 1991.

Otros dos textos del autor que se utilizan son:

MARTINEZ RIZO F., "Calidad de la educación superior. El caso de la UAA en el contexto de la educación superior de México", en Varios, Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, CINDA, 1990, pp. 131-146.

MARTINEZ RIZO F., "La descentralización de la educación superior", por aparecer en Universidad Futura.

El pasaje citado de Pirsig se encuentra en:

CONRAD G. F. y BLACKBURN F., "Program Quality in Higher Education. A Review and Critique of Literature and Research", en SMART J.C. ed., Higher Education Handbook of Theory and Research, New York, Agathon Press, Vol. I, 1985, pp. 282-308.