

## CONSIDERACIONES ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Carlos María de Allende\*

### La cuestión conceptual

Desde hace aproximadamente una década, se reitera en el discurso oficial la cuestión de la calidad de la educación. El Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991 contiene numerosas

referencias concernientes a los aspectos cualitativos de la educación en ese nivel.<sup>1</sup> Entre lo más importantes se encuentra que:

- Se describen el perfil del estudiante egresado de las instituciones del nivel medio superior y la vinculación de ese perfil con el problema de la calidad académica universitaria.
- Se analizan las características de los profesores relacionados con la capacidad profesional y pedagógica, las condiciones anacrónicas de contenidos y didácticas curriculares, las deficiencias en las evaluaciones académicas y las alternativas para mejorar las condiciones académicas del estudiante.
- Se tratan las reformas de las estructuras institucionales que tienden a elevar los niveles académicos (departamentalización, sistemas interdisciplinarios y de créditos, flexibilidad de los currícula, diversificación de los mecanismos de titulación y sistemas de educación abierta y a distancia.
- Se plantean, prospectivamente, propuestas vinculadas con el mejoramiento de los docentes, los alumnos que ingresan a la universidad, las instalaciones, los servicios de apoyo y los contenidos y métodos de enseñanza.
- Se indica la necesidad de emprender acciones relacionadas con las reformas curriculares.
- Se dedica un capítulo íntegro a los lineamientos para lograr progresos académicos cualitativos de los alumnos, del personal docente y de los servicios de apoyo.

En síntesis, el plan no sólo describe los problemas vinculados con la calidad de la educación, sino que propone orientaciones generales indicativas para solucionarlos. Sin embargo, el documento no define los términos usados en el texto como: “calidad de la educación”, “niveles de excelencia”, “calidad académica” y “eficiencia institucional”, es decir, no establece el significado y alcance que debe atribuirse a los mismos.

El Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) concede especial atención a las cuestiones de índole cualitativa de la educación. Después de presentar algunas consideraciones diagnósticas sobre el particular, en el documento se afirma que: “resulta un imperativo, una línea rectora de estrategia y programación: mejorar la calidad académica de la educación superior”. Además se señala que:

El mejoramiento de la calidad de la educación exige de las [Instituciones de Educación Superior] (IES) la adecuación de los procesos y resultados a los requerimientos de la sociedad y la consecución de sus propias finalidades institucionales. La calidad depende de la coherencia, eficacia, guías de acción con que las IES podrán desarrollar en mayor grado el cumplimiento de sus funciones.

---

\*Coordinación General de Apoyo a la Docencia, ANUIES.

<sup>1</sup>Víd. Carlos María de ALLENDE, Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991. Aspectos cualitativos.

En consecuencia, mejorar la calidad de la educación consiste en alcanzar una mayor congruencia entre lo planeado y la manera en que se realiza el quehacer académico, entre las necesidades sociales y el crecimiento científico, tecnológico y humanístico que imparten las IES; asimismo, radica en una mayor adecuación de las condiciones intelectuales y de los recursos humanos y materiales; en una preparación idónea del personal académico y administrativo; en una mejor formación de los estudiantes y en un mayor grado de compromiso e identificación de los miembros de la comunidad académica con los fines de la educación superior y los objetivos institucionales.

Es decir, el Programa describe los factores vinculados a la consecución de la calidad educativa y las circunstancias básicas que se relacionan con el mejoramiento académico, aunque no caracteriza conceptualmente el término “calidad de la educación”, ni aclara en qué consiste la calidad deseada.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 hace hincapié en el problema de la calidad, vocablo que, en el discurso presidencial que le antecede, se asocia con frecuencia a los conceptos de eficiencia y eficacia institucionales para “competir exitosamente con las naciones de vanguardia”. En dicho documento se sostiene que: “la característica distintiva de la educación moderna debe ser la calidad”. Se advierte también que: “modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos, lineales; no es agregar más de lo mismo; es pasar a lo cualitativo; romper usos e inercia para innovar prácticas al servicio de fines permanentes; es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico”. Por tanto, uno de los objetivos del Programa es “mejorar la calidad de la educación superior para formar los profesionales que requiere el desarrollo nacional”.

Se observa una intención por realizar una interpretación semántica de “lo cualitativo”; para ello, se propone la introducción de innovaciones en el aparato educativo y la superación de modelos funcionalmente permitidos con el fin de que el país se adecúe a un mundo cada vez más dinámico e interdependiente. Sin embargo, otra vez, queda sin definir la calidad de la educación.

Esa circunstancia -ausencia de significado de lo cualitativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje- limita la precisión con que se expresan los objetivos de planes y programas. La reiterada omisión, en documentos tan importantes, induce a suponer que existen obstáculos, no muy visibles, pero reales, que impiden determinar la definición de la calidad de la educación en este nivel de análisis.

Tedesco<sup>2</sup> señala que este término es “elusivo” y que las dificultades para definirlo se originan en la naturaleza abstracta del mismo. Indica también que su nivel de generalidad, al abarcar los numerosos aspectos involucrados en el proceso educativo, impide su caracterización conceptual. Sugiere que, para juzgar cualitativamente a la educación, conviene particularizar el nivel de análisis mediante la limitación del objeto, cuya calidad se pretende evaluar y considerarla dentro del contexto histórico y sociocultural en que se inscribe

Por otra parte, Arredondo Galván<sup>3</sup> anota que el término calidad, al implicar una característica valiosa o significativa, se relaciona con la espera axiológica. Esto es, cuando se determina la calidad de una cosa, se emite un juicio de valor. Según Frondizi<sup>4</sup>, los valores se caracterizan por su irrealidad, ya que no existen por sí mismos y necesitan un depositario, un objeto real al cual conceden una cualidad (condición parasitaria de los valores).

Las circunstancias citadas -abstracción, generalidad, irrealidad-, implicadas en el término calidad de la educación, generan dificultades para elaborar definiciones de él a nivel de planes y programas. Como lo ejemplifica Frondizi, se puede describir y caracterizar a un determinado caballo, pero no es posible hacer lo mismo con el caballo, pues éste -un valor- es irreal. Por tanto, a nivel de proyectos, es factible y necesario adscribir la calidad a un aspecto limitado de la realidad educativa, que proporcione sustento y existencia concreta a la cualidad (valor) que debe definir, evaluar o lograr. Además, como no existen criterios universales válidos para considerar la calidad de la educación, debe ubicarse el componente educativo, cuyas cualidades

---

<sup>2</sup>Cf. Juan Carlos TEDESCO, “Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario”, en *Crítica*, Núm. 26-27.

<sup>3</sup>Sobre el término “calidad”, confróntese también: Martiniano ARREDONDO GALVAN, “El concepto de calidad en la educación superior”, en *Perfiles Educativos*, Núm. 19.

<sup>4</sup>Víd. Risieri FRONDIZI, ¿Qué son los valores? Introducción a la axiología.

se pretende analizar, en un marco temporal y espacial, es decir, en un contexto histórico y social determinado.

## La calidad de la educación en otros países

En el ámbito internacional, la cuestión ha merecido distintas interpretaciones y aún es objeto de animados debates. Así, la discusión sobre “calidad” y “excelencia” educativas, entre países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE),<sup>5</sup> no logró un acuerdo sobre los aspectos conceptuales de esos vocablos y, en consecuencia, cada país les asignó distintos valores y, por tanto, significados diferentes. Canadá -por ejemplo- con estructura política federal y administración autónoma, no ha logrado un consenso entre sus provincias acerca de las características cualitativas del quehacer educativo. Denninson<sup>6</sup> comenta que: “. . . todo el mundo parece buscar una enseñanza de calidad, pero nadie sabe exactamente en qué consiste y cómo medirla. De hecho, la calidad es generalmente una noción subjetiva y, cuando los observadores cambian, sean ellos funcionarios, administradores, profesores o estudiantes, también varían las opiniones sobre el problema”.

En Gran Bretaña, las universidades privadas mantienen criterios de eficiencia y eficacia para conservar niveles cualitativamente superiores. Cada institución establece un *numerus clausus* para la admisión (considerando como “la regla de oro” del sistema universitario).<sup>7</sup> La proporción de estudiantes por profesores, en promedio, de diez a uno, y la eficiencia terminal es de un 87 por ciento. En el reino Unido “la cifra más significativa no es el número de candidatos a obtener diplomas o títulos universitarios, sino el número de aquellos que logran obtener estos diplomas y que los merecen”. Para determinar un nivel académico cualitativamente aceptable, las universidades utilizan un indicador de tipo económico: el costo por alumno. Consideran que cuando este indicador desciende por debajo de una magnitud determinada, se produce un deterioro automático de la calidad de la educación que proporcionan.<sup>8</sup>

Cuando el gobierno conservador decidió -en 1981- reducir los subsidios a las universidades privadas, éstas respondieron con medidas restrictivas a la admisión para mantener sus patrones cualitativos. En cambio, en el sector público del sistema de educación superior (constituido fundamentalmente por institutos politécnicos), se mantuvo una extensa accesibilidad, el número de alumnos se incrementó en forma considerable y el costo por estudiante disminuyó en un 18 por ciento. Como resultado de ello, en 1986, “había pruebas de que la calidad de la educación superior en el sector público había caído en bajos niveles, los cuales eran inaceptables debido al gran tamaño de las clases y a la carencia de laboratorios, talleres y bibliotecas”. Por otra parte, la nueva Ley de Reforma Educativa -sancionada en 1988- con el propósito de mejorar la educación superior, suprimió la inamovilidad de los profesores en la cátedra y, con esa medida, permitió que fuese posible la remoción de docentes con desempeño profesional insatisfactorio (“que se han mostrado incapaces para contribuir al bienestar económico de sus instituciones”).

En la esfera administrativa y con el fin de optimar la relación costo-beneficio, la misma ley introduce modificaciones en la administración de los fondos que el Estado asigna a las instituciones; estos fondos pierden su categoría de subsidios y se integran en un sistema de contratación de servicios entre el Consejo de Financiamiento Universitario y las universidades. Este Consejo tiene atribuciones para “indagar acerca de las características cuantitativas de la enseñanza y la investigación” que practican las instituciones.

En los Estados Unidos de Norteamérica, se pueden identificar cuatro criterios básicos vinculados con el análisis y evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior.<sup>9</sup> El enfoque nihilista sencillamente sostiene que la calidad educativa no puede ser definida ni ponderada, dado que las actividades institucionales tienen diferentes objetivos, los resultados de la educación son muy sutiles y los problemas metodológicos de

<sup>5</sup>Innovation in Educación. News from the OECD, No. 51.

<sup>6</sup>John D. DENNISON. “La survie ou l'excellence?: une étude sur les tâches de l'enseignement dans les colleges appliqués et de technologie en Ontario”, en *The Canadian Journal of Higher Education*.

<sup>7</sup>Cf. “Las universidades británicas”, en *Revista de la Educación Superior*, No. 4.

<sup>8</sup>Con relación a este deterioro de la educación véase: Gareth WILLIAMS, “Quantity, Quality and the Binary Policy in the United Kingdom”, en *Creation*, No. 81.

la investigación resultan insuperables.

El criterio del prestigio institucional -con fines evaluativos- se basa en el consenso de opinión. Desde esta perspectiva, la excelencia académica depende de tres parámetros: la selectividad de los exámenes de admisión, la magnitud de la matrícula y las dimensiones de su cuerpo docente.

La estimación de los recursos institucionales constituye otro criterio para medir la calidad educativa. Así, se considera si la universidad cuenta con profesores altamente capacitados y de reconocida reputación (la proporción de los mismos que poseen doctorado y el número de los que ganaron un premio Nobel), abundancia de medios (planta física, bibliotecas, laboratorios, equipos, fondos para investigación, remuneración de profesores, gastos por estudiante, relación profesor/estudiantes) y alumnos brillantes (seleccionados mediante rigurosas pruebas de admisión). Para la opinión del ciudadano común, del estudiante en proceso de elección institucional y aún del académico, estas manifestaciones cuantitativas involucran necesariamente una excelente educación.

Otro enfoque utilizado para evaluar la calidad de una institución consiste en la calificación del producto educativo, es decir, en el ponderamiento de la actuación de sus egresados. En este sentido, se consideran datos como el número de graduados que obtuvieron becas y lograron un doctorado, la magnitud de sus ingresos profesionales, la inclusión en el Who's Who y hasta títulos especiales que pudieran ostentar (alteza real, barón, almirante, reverendo, arzobispo, honorable lord, etc.)<sup>10</sup>.

Por último, se usa la terminación del valor añadido, esto es, la medición de las modificaciones positivas que la educación en una determinada institución produjo en las esferas cognoscitiva y moral del estudiante, en su personalidad y en su formación profesional.

Todos estos criterios se vinculan entre sí, de modo que las instituciones que gozan de alto prestigio son las que establecen criterios selectivos de admisión; poseen instalaciones importantes y profesores bien remunerados; tienden a tener bajos índices de deserción; cuentan con una elevada proporción de alumnos que logran un doctorado; ostentan egresados con altos ingresos profesionales o incluidos en el Who's Who. Estas condiciones conforman un estilo propio de la universidad -un ethos institucional- destinado a satisfacer (en un alto nivel) las capacidades e intereses de sus alumnos.

Brubacher,<sup>11</sup> al tratar la cuestión de la calidad educativa, plantea el problema de si cabe realmente que la educación superior aumente su población y permanezca acreedora al calificativo de "superior", dado que este nivel educativo se construye con tal tipo de conocimientos que sólo unos pocos pueden asimilar. Si el principio selectivo no existe, según su opinión, se podrá hablar de "educación post-secundaria", pero no, de "educación superior". El autor sostiene que una educación de excelencia, es decir, aquélla vinculada con altos niveles de inteligencia, creatividad y autoexigencias, sólo es asequible de un diez a un 15 por ciento de los jóvenes en edad universitaria.

En Francia, los acontecimientos de 1968, que hicieron temblar las estructuras políticas y sociales de la nación, desencadenaron un prolongado proceso de reformas educativas, aún vigente. En el nivel universitario, las transformaciones han conducido al fenómeno llamado "masificación", con sus reconocidas particularidades. Ya en 1972, Sartre<sup>12</sup> se refería a esta situación:

Los estudiantes han llegado a ser tantos que no pueden ya establecer, con los profesores, las relaciones directas -ya difíciles- que nosotros teníamos en nuestro tiempo. Hay muchos estudiantes que ni siquiera ven al profesor. Oyen simplemente por un alta voz a un personaje totalmente inhumano e inaccesible que les imparte un tema del que no comprenden en absoluto el interés que puede tener para ellos.

---

<sup>9</sup>Cf. Alexander W. ASTIN, "Why Noy Try Some New Ways of Measuring Quality?", en *Educational Record*, Spring.

<sup>10</sup>Harvard adds to usual titles", en *The New York Times* (27 de diciembre de 1989).

<sup>11</sup>Para obtener información sobre la calidad educativa, se recomienda la revisión de: J.S. BRABACHER, *On the Philosophy of Higher Education*.

<sup>12</sup>Acerca del fenómeno de la "masificación" véase: Jean Paul SARTRE, "La instrucción ex cathedra y discusión de la crisis del saber universitario y el descontento estudiantil", en *Cuadernos de Formación Docente*, No. 24.

Aron<sup>13</sup>, en 1977, anota que cantidad y calidad no son conceptos necesariamente contradictorios, pero tampoco armonizan espontáneamente entre sí. Señala que la dificultad para definir la calidad de la educación reside en “el carácter arbitrario o, al menos, indemostrable de los juicios de valor”. Afirma también que la educación superior francesa se debate entre los enfoques, al parecer contradictorios o incompatibles, de la ideología productivista o técnica (basada en la premisa económica de producir más en el menor tiempo posible, es decir, emplear en la mejor forma los recursos disponibles para aumentar el volumen de bienes y servicios a disposición de la comunidad), y las ideas democráticas o humanitarias (perspectiva sociológica que reivindica la oportunidad de educación para todos y propone el desarrollo cabal de las aptitudes personales). Mientras prosigue el debate ideológico, se produce lo que Aron llama “la degradación por el número”, situación a la que alude el informe del Colegio de Francia,<sup>14</sup> en 1988:

Son conocidas, en efecto, las carencias extremas que padece la enseñanza francesa, particularmente en el nivel superior, en todo lo que se refiere a la infraestructura específica de la vida intelectual: bibliotecas cuyas carencias irritantes no repetiremos aquí, instrumentos de trabajo como los manuales, recolección de textos de calidad, traducciones científicas, bancos de datos, etc.

El problema actual de las universidades, en España, consiste “en la posibilidad de superar la contraposición, cuando menos aparente, entre calidad y masificación”.<sup>15</sup> No obstante, las presiones derivadas de la población estudiantil, los problemas vinculados con los costos, la productividad y la calidad determinaron que ciertas instituciones de educación superior, como las Facultades de Medicina y las Escuelas Técnicas Superiores establecieron el *numerus clausus*, es decir, limitaron la matrícula mediante la selectividad en el proceso de ingreso. Vázquez Gómez, al analizar el ingreso irrestricto a la universidad, señala que: “el modelo abierto, tanto en la entrada como dentro del proceso, provoca una escolarización de masas, con efectos dudosamente educativos. Sólo con una connotación negativa puede hablarse de ‘educación de masas’”.

Ortega y Gasset,<sup>16</sup> al tratar la situación cualitativa de la educación española, comentaba que un error fundamental consiste en:

Suponer que las naciones son grandes porque su escuela - elemental, secundaria o superior- es buena. Esto es un residuo de la beatería ‘idealista’ del siglo pasado. Atribuye a la escuela una fuerza creadora histórica que no tiene ni puede tener. Aquel siglo para entusiasmarse y aún estimar hondamente algo, necesitaba exagerarlo, mitologizarlo. Ciertamente, cuando una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena. Pero lo mismo debe decirse de su religión, de su política, de su economía y de mil cosas más. La fortaleza de una nación se produce íntegramente.

En la República Federal de Alemania,<sup>17</sup> se han establecido disposiciones que regulan “los procedimientos de solicitud y admisión en las carreras universitarias en las cuales existen limitaciones de ingreso”. Además, los reglamentos contienen rigurosos sistemas de acreditación académica y elevadas exigencias para ingresar al profesorado universitario.

Esta breve síntesis de los aspectos cualitativos de la educación superior en algunos países miembros de la OCDE revela que cada uno de ellos enfrenta, con criterios y métodos propios, los problemas generados por el incremento de la matrícula que se produce a partir de la década de los sesenta.

---

<sup>13</sup>Cf. Raymond ARON, *Aspects sociologiques des notions de quantité et qualité en fait d'éducation*.

<sup>14</sup>Víd. “Informe del Colegio de Francia”, en *Revista de la Educación Superior*, No. 68.

<sup>15</sup>Víd. Gonzalo VAZQUEZ GOMEZ, “masificación y calidad universitaria: la suerte de la universidad entre el igualitarismo y el desarrollo de la excelencia”, en *Revista Española de Pedagogía*, No. 169-170.

<sup>16</sup>Cf. José ORTEGA Y GASSET, “La cuestión fundamental”, en *Cuadernos de Formación Docente*, No. 24.

<sup>17</sup>Víd. Arturo VELAZQUEZ JIMENEZ, “La educación superior en la República Federal de Alemania”, en *Foro Universitario*, No. 73.

## Relaciones entre cantidad y calidad: la cuestión de la masificación

En el campo educativo, los términos cantidad y calidad suelen ser considerados, en general, como polares y antinómicos. En realidad, se relacionan en otras formas. Un principio de la dialéctica materialista afirma que la cantidad se transforma en calidad; es decir, que a través de un proceso de acumulación de cambios cuantitativos se llega, en un momento determinado, a una modificación cualitativa en un nivel superior. En consecuencia, las magnitudes se vinculan estrechamente con lo cualitativo en el devenir educativo; no obedece al azar o al capricho que en el nivel primario se considere necesario para cada ciclo escolar un número mínimo de días activos (entre 180 y 200), y que en el nivel superior, se exija que el plan de estudios de las carreras cuente con una cantidad mínima de créditos. Por otra parte, hay aspectos cualitativos que pueden y deben ser cuantificados en un proceso de evaluación.

Asimismo, se identifica el incremento de la cantidad de alumnos en una institución con el fenómeno llamado masificación, aunque se admite comúnmente que producen un deterioro en la calidad educativa. La confusión se genera de un error conceptual. El aumento de la matrícula, es decir, del número de estudiantes que se incorpora a una universidad no es, por sí solo, el factor que conduce a la masificación y sus consecuencias. Si ese aumento en la cantidad de alumnos se acompaña de un incremento proporcional de los otros insumos institucionales (financiamiento, aulas, talleres, laboratorios, docentes, administrativos, etc.), no hay razones para que se produzca la degradación en la calidad educativa. La masificación implica un desequilibrio entre las necesidades de una cantidad incrementada de estudiantes y la insuficiencia cuantitativa de los otros elementos institucionales involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La masificación representa, en realidad, una incongruencia institucional, una patología del desarrollo y una irracionalidad técnica.

Numerosas publicaciones nacionales y extranjeras han analizado la masificación universitaria y sus consecuencias.<sup>18</sup> Alvarez Manilla<sup>19</sup> señala que el “mero aumento de la población escolar no define por sí solo la masificación. Este autor describe las características del fenómeno social que nos ocupa como: anomia, despersonalización, pérdida de identidad de los participantes en el proceso educativo, burocratización institucional, ritualización de la enseñanza, ineficacia de la enseñanza- aprendizaje e incapacidad para verificar los progresos del alumnado en sus adquisiciones académicas.”

Otros autores han identificado repercusiones en las esferas del poder, derivadas del deterioro de la calidad educativa, vinculado a la masificación del sector público de la educación superior en América Latina. Tanto Tedesco<sup>20</sup> como Roma<sup>21</sup> dan una descripción de lo que denominan la segmentación del sistema universitario, consecuencia de la democratización y masificación de las instituciones públicas de educación superior. Desde este punto de vista, la existencia de dos subsistemas: uno, constituido por “circuitos de enseñanza exclusivista” (educación preuniversitaria privada, estudios de grado y posgrado en onerosas y prestigiosas universidades privadas nacionales o extranjeras), para la formación profesional de los sectores pudientes, destinados a preparar los cuadros dirigentes (la inteligencia) de la economía, la política y la cultura nacionales; el otro, estructurado sobre la base de universidades públicas superpobladas, con recursos escasos y enseñan-

<sup>18</sup>Véase, además:

-Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.  
-Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior.  
-José Manuel ALVAREZ MANILLA, “La masificación de la enseñanza”, en *Perfiles Educativos*, No. 3.  
-Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991.  
-Pablo LATAPI SARRE, “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a la elevar la calidad”, en *Revista de la Educación Superior*, No. 68.  
-Gabriel FRAGNIERE. “Qualité et/ou quantité: dilemme fundamental ou faux probleme face a l’Europe de demain?”, en *Creation*, No. 81.  
-Raymond ARON, op. cit.  
-Gonzalo VAZQUEZ GOMEZ, op. cit.  
-John D. DENNISON, op. cit.  
-J. S. BRUBACHER, op. cit.  
-Jean Paul SARTRE, op. cit.  
-Jaime CASTREJON DIEZ, “Universidad y Conflicto”, en *Revista de la Educación Superior*, No. 68.  
-Laurent SCHWARTZ, “Les universités de masse et la recherche de l’excellence”, en *CRE-INFORMATION*, No. 74.

<sup>19</sup>José Manuel ALVAREZ MANILA, “La masificación de la enseñanza”, en *Perfiles Educativos*, No. 3.

za mediocre, para la capacitación de los recursos humanos, que exigen los niveles técnicos y operativos del aparato productor de bienes y servicios. Rama anota que:

La potencialidad democratizadora y la ampliación del sistema de capacitación de recursos humanos que supone la expansión cuantitativa de la educación latinoamericana en los últimos treinta años, quedan parcialmente anuladas por un mecanismo de defensa de la estratificación social, que se apoya en la “facilidad” académica de los estudios ofrecidos a los grupos sociales de origen medio-bajo y proletario. En consecuencia, éstos reciben una acreditación formal y no obtienen un real desarrollo de sus capacidades.

México no escapa de esos cambios. Según Castrejón Diez,<sup>22</sup> estudios realizados por la UNESCO demostraron que en 1977 sólo un cinco por ciento de la matrícula en educación superior correspondía a instituciones privadas. Sin embargo, “con el correr de los años, el crecimiento y fortalecimiento de las instituciones privadas, la mayor aceptación de sus egresados en los mercados de trabajo y un cierto desencanto con el desempeño de la universidad pública”, ese porcentaje se elevó a un 25 por ciento en 1986.

En México, no existen evaluaciones sistemáticas que determinen cuál es el nivel cualitativo de las instituciones de educación superior, pero se admite que el proceso de masificación ha deteriorado la calidad del proceso educativo. No hay duda que nuevos criterios y políticas deben dirigirse a la transformación de un modelo institucional ya agotado.

Existe la incertidumbre acerca de que la estructura y el funcionamiento del paradigma institucional, que ha privado en las tres últimas décadas,<sup>23</sup> permitan formar los profesionales que el país necesita. La consigna sexenal de mejor calidad de educación dentro del marco de la modernización económica, política y social de la nación demanda “buscar soluciones para la eficiencia interna de las instituciones de educación superior”,<sup>24</sup> lograr la “formación de recursos humanos del más alto nivel” y, de este modo, “competir exitosamente con las naciones de vanguardia”.

---

<sup>20</sup>Véase nota 2.

<sup>21</sup>Germán RAMA, “Transición estructural y calidad de la educación en América Latina”, en *Crítica*, no. 30-31.

<sup>22</sup>Cf. Jaime CASTREJÓN DIEZ, “Universidad y conflicto”, en *Revista de la Educación Superior*, No. 68.

<sup>23</sup>Víd. Jorge CARPIZO, “Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Universidades*, No. 101. Jaime VILLEGAS, “Gasto Educativo”, en *Excelsior*, 13 de enero de 1990.

<sup>24</sup>Cf. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ MANILLA, José Manuel. "La masificación de la enseñanza", en *Perfiles Educativos*, No. 3. México, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, enero-marzo de 1979.
- ALLENDE, Carlos María de. *Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981/1991. Aspectos cualitativos.* (documento mecanografiado). México, ANUIES, 1988.
- ANUIES. "El informe del Colegio de Francia", en *Revista de la Educación Superior*, No. 68, México, ANUIES, 1988.
- . *Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981/1991.* México, ANUIES, 1981.
- . *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior.* México, ANUIES, 1987.
- . "Las universidades británicas", en *Revista de la Educación Superior*, No. 4. México, ANUIES, octubre-diciembre de 1975."
- ARON, Raymond. *Aspects sociologiques des notions de quantité et qualité en fait d'éducation.* París, UNESCO, Institute International de Planification de l'éducation, [s.a.].
- ARREDONDO GALVAN, Martiniano. "El concepto de calidad en la educación superior", en *Perfiles Educativos*, No. 19. México, UNAM, Centro de Investigación y Servicios Educativos, enero-marzo de 1983.
- ASTIN, Alexander W. "Why not Try Some New Ways of Measuring Quality?", en *Educational Record; EUA*, [s.e.], 1982.
- BRUBACHER, J.S. *On the Philosophy of Higher Education.* San Francisco, California, Jossey Bass, 1982.
- CARPIZO, Jorge. "Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Universidades*, No. 101. México, Unión de Universidades de América, julio-septiembre de 1985."
- CASTREJON DIEZ, Jaime. "Universidad y conflicto", en *Revista de la Educación Superior*, No. 168. México, ANUIES, 1988.
- DENNISON, John D. "La survie ou l'excellence?: une étude sur les taches de l'enseignement dans les colleges appliqués et de technologie en Ontario", en *The Canadian Journal of Higher Education*, Vol.
- FRAGNIERE, Gabriel. "Qualité et/ou quantité: dilemme fundamental ou faux probleme face a l'Europe de demain¿", en *Creation*, No. 81. Ginebra, Suiza, 1988.
- FRONDIZI, Risieri. *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología.* México, FCE, 1962.
- "Harvard Adds to Usual Titles", en *The New York Times*. EUA, 27 de diciembre de 1989.
- Innovation in education. News from the OECD*, No. 51. París, Francia, [s.l.e.], 1988.
- LATAPI SARRE, Pablo. "La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", en *Revista de la Educación Superior*, No. 68. México, ANUIES, 1988.
- ORTEGA Y GASSET, José. "La cuestión fundamental", en *Cuadernos de Formación Docente*, No. 24. México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, enero de 1988.
- Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.* México, Ediciones del Gobierno Federal, 1989.
- RAMA, Germán. "Transición estructural y calidad de la educación en América Latina", en *Crítica*, No. 30-31. México, Universidad Autónoma de Puebla, enero-junio de 1987.
- SARTRE, Jean Paul. "La instrucción ex cátedra y discusión de la crisis del saber universitario y el descontento estudiantil", en *Cuadernos de Formación Docente*, No. 24. Mexico, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, enero de 1988.
- SCHWARTZ, Laurent. "Les universités de masse et la recherche de l'excellence", en *CRE-INFORMATION*, No. 74. Ginebra, Suiza, 1986.

TEDESCO, Juan Carlos. “Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario”, en *Crítica*, No. 26-27. México, Universidad Autónoma de Puebla, enero-junio de 1986.

VAZQUEZ GOMEZ, Gonzalo. “Masificación y calidad universitaria: la suerte de la universidad entre el igualitarismo y el desarrollo de la excelencia”, en *Revista Española de Pedagogía*, No. 169-170. Madrid, España, julio- diciembre de 1985.

VELAZQUEZ JIMENEZ, Arturo. “La educación superior en la República Federal de Alemania”, en *Foro Universitario*, No. 73. México, [s.e.], 1983.

VILLEGAS, Jaime. “Gasto Educativo”, en *Excélsior*. México, 13 de enero de 1990.

WILLIAMS, Gareth. “Quantity, Quality and the Binary Policy in the United Kingdom”, en *Creation*, No. 81. Ginebra, Suiza, 1988