

# 1

## C A P Í T U L O

---

### **¿QUÉ DEBE ENTENDERSE POR "CALIDAD" DE LA EDUCACIÓN? RELACIONES ENTRE CALIDAD Y APRENDIZAJE**

---

Prof. Lee Harvey

## ¿QUÉ DEBE ENTENDERSE POR “CALIDAD” DE LA EDUCACIÓN? RELACIONES ENTRE CALIDAD Y APRENDIZAJE

**Lee Harvey<sup>1</sup>**

Director del Centre for Research into Quality,  
University of Central England in Birmingham,  
Gran Bretaña

### RESUMEN

En esta monografía se analiza la supervisión de la calidad (interna y externa) de las instituciones de educación superior desde una perspectiva internacional. Se pasa revista a la vinculación entre rendición de cuentas (*public accountability*) y a la mejora del rendimiento, y en particular, al grado de relación existente entre la supervisión o revisión externa de la calidad y la situación real de la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, se plantea que los procedimientos internos son decisivos para establecer ese vínculo. Finalmente, se exploran algunas vías por medio de las cuales la gestión puede facilitar el proceso.

### INTRODUCCIÓN

Ya ha pasado a ser casi un lugar común que en los círculos académicos se alcen voces en contra de la “calidad” de la educación superior. Sin embargo, hasta hace pocos años, se consideraba prácticamente un axioma que las universidades eran institucio-

---

<sup>1</sup>Entre otros cargos, el Prof. Harvey ha sido Senior Research Fellow, del Quality in Higher Education Project; Senior Lecturer in Research Methodology, del Departamento de Sociología del Birmingham Polytechnic, y Tutor in Research Methods, de la Open University. También se ha desempeñado como miembro del University Panel of Internal Auditors, y por último, ha sido consultor en temas de educación superior en una gran cantidad de países. Es autor de numerosas publicaciones sobre tópicos relacionados con la sociología y la educación superior, y es editor de la revista *Quality in Higher Education*.

nes “de calidad”. De hecho, habría sido casi absurdo sugerir otra cosa. Implícita y explícitamente, los establecimientos de educación superior creían ser esencial e intrínsecamente instituciones de calidad, opinión que era compartida por los demás.

Debido a que en numerosos países prevalece un clima dominado por el sistema de rendición de cuentas (*public accountability*), que se traduce en exigir a las instituciones que demuestren su calidad a los organismos gubernamentales y a la opinión pública, la noción ha pasado a convertirse en una verdadera amenaza. Más de una vez he escuchado a profesores, investigadores o administradores que laboran en la educación superior, en países tan diversos como Gran Bretaña, Suecia, Dinamarca, Nueva Zelanda, Australia, Sudáfrica, Hong-Kong o Brasil, decir que la “calidad” es perjudicial.

El juicio siguiente viene de Sudamérica, pero perfectamente podría provenir de cualquier otra parte del mundo.

Las autoridades académicas superiores, así como los docentes de mayor nivel, parecen estar más convencidos que la mayoría de los profesores universitarios acerca de la necesidad y conveniencia de organizar algún tipo de proceso de evaluación. En efecto, los docentes en general consideran tales procedimientos como un medio de controlarlos (y de poner incluso en peligro su carrera académica o su cargo), más que como un mecanismo que contribuya a una mejor comprensión de las deficiencias y virtudes de un determinado establecimiento.

- ¿Qué ha pasado entre tanto? ¿Cómo es posible que un supuesto fundamental de la educación superior, antes incuestionablemente aceptado, aparezca ahora bajo una óptica tan negativa?
- ¿Es que, por ejemplo, los académicos conciben como una afrenta a su “libertad” el hecho de tener que dar cuenta de lo que hacen?
- ¿Acaso la evaluación externa de la calidad ha hecho surgir ciertas preguntas incómodas?
- ¿Será pues, que la evaluación de la calidad ha perturbado, al menos temporalmente, la autocomplacencia anterior?
- ¿O bien, que los procedimientos de evaluación de la calidad imponen una carga adicional de trabajo justamente en momentos en que los recursos están siendo utilizados al máximo?
- ¿Acaso se estima que no hay relación alguna entre los procedimientos de medición de la calidad y los recursos, salvo cuando -como ocurre en el peor de los casos- se restan recursos a una institución como represalia por haber sido mal calificada en el proceso de evaluación?
- ¿Acaso las universidades consideran toda “evaluación” como una violación de su autonomía institucional?
- ¿Será que la evaluación externa de la calidad ha obligado a las instituciones de educación superior y al personal académico a enfrentar la responsabilidad que les cabe ante los distintos actores interesados?

- ¿Acaso actualmente las instituciones se han visto obligadas a ser más abiertas en cuanto a sus procedimientos y prácticas?
- ¿O es que los procedimientos de medición de la “calidad” no tienen, en apariencia, nada que ver con los aspectos fundamentales de la educación superior: el aprendizaje y la investigación académica?
- ¿Es que la “calidad” aparece como un mecanismo para conseguir más beneficios con menos financiamiento, a medida que la educación superior -tras haber sido un fenómeno de elite- comienza a transformarse en un sistema masivo?

Aunque la respuesta precisa a cada una de estas preguntas depende de las peculiaridades propias de cada sistema nacional, quisiera esbozar aquí algunas consideraciones generales. En un esfuerzo por ponerse a la par con un mundo en veloz proceso de transformación, la educación superior en su conjunto también está cambiando rápidamente. Los problemas relativos a la “calidad” representan la superficie de ese complejo proceso, y la “calidad”, que anteriormente era un axioma admitido sin discusión, ha pasado a ser el chivo expiatorio de los trastornos que los cambios anotados han provocado en la educación terciaria.

## 1. HACIA UNA NUEVA DEFINICIÓN DE LA CALIDAD

Una posible explicación sobre este cambio de percepción consiste en que la propia definición de calidad ha experimentado una modificación, pues, tras haber sido anteriormente una noción académicamente aceptable, basada en la excelencia, ha pasado a ser una definición impuesta desde fuera e inaceptable desde el punto de vista académico, si ha de estar basada fundamentalmente en la “buena relación calidad-precio” (“*value for money*”).

Tradicionalmente, la calidad en la educación superior estaba asociada al concepto de “excelencia”. Por su misma naturaleza elitista, la educación superior reclutaba a maestros, investigadores y estudiantes de muy alto nivel académico, y les proporcionaba bibliotecas, laboratorios y oportunidades excepcionales para aprender unos de otros.

La “excelencia” era el toque de clarín de todas las universidades. El acento recaía en el criterio de contar con insumos de gran calidad. El producto consistía en alcanzar la “excelencia”: investigación pionera, tesis llenas de erudición y egresados sobresalientes que resultaban atractivos para los empleadores por el mero hecho de haberse graduado en la universidad.

En consecuencia, cuando la calidad era sinónimo de “excelencia”, la calidad era algo “bueno”, y si ha de continuar siendo definida como excelencia, seguirá siendo algo “bueno”. Sin embargo, otras definiciones han entrado en escena. Los gobiernos, por ejemplo, invocando el interés de los contribuyentes y haciendo ver la necesidad de equilibrar el presupuesto nacional, definen la calidad en términos de “una buena relación calidad-precio”. Ello obliga a que un mayor número de estudiantes pasen por el sistema universitario a un menor costo por alumno, lo cual a su vez necesariamente acorta el tiempo que los académicos deben dedicar a la reflexión, limita los gastos de investigación, e impide que las instalaciones académicas se incrementen al mismo

ritmo en que aumenta el número de alumnos. Los conceptos de excelencia y de “buena relación calidad-precio” apuntan en direcciones opuestas.

Entendida como “buena relación calidad-precio”, la calidad resulta perjudicial para los atributos de la “excelencia” y hace más difícil alcanzar esta última meta. En general, los gobiernos y gran parte de los integrantes del mundo académico conciben de modo muy distinto lo que constituye la calidad que han de obtener por el dinero invertido. Cuando la “calidad” equivale a una “buena relación calidad-precio” (más por menos), parece menos atractiva y pasa de hecho a mostrarse como algo negativo.

En el último tiempo y simultáneamente con el aumento de la participación, los órganos nacionales de supervisión de la calidad han tendido a considerar la educación superior como un sistema de mayor diversidad.

Teóricamente, hoy se toma en cuenta la “misión” específica de cada establecimiento, así como su ubicación dentro de la estructura de la educación superior. El acento recae actualmente en el concepto de “adecuación a un objetivo determinado”, si bien rara vez se define qué significan exactamente “adecuación” y “objetivo”. Algunos de estos organismos entregan a las instituciones una lista de áreas dentro de las cuales deben identificar los “objetivos” que pretenden alcanzar, y a partir de los cuales los académicos pueden evaluar la “adecuación” de los mismos.

En la práctica, no obstante, si los juicios sobre “adecuación” llegan a formularse, rara vez toman en cuenta la misión, como no sea de modo muy general. Además, suele juzgarse la adecuación de manera rígida (especialmente cuando prevalecen los indicadores cuantitativos) o el juicio está dominado por una visión prejuiciada, es decir, por una actitud carente de la formación necesaria para refrenar la expresión de prejuicios propios de aficionados.

El escepticismo que se deja sentir en la educación superior con respecto a la calidad no es, desde luego, un mero asunto de definición, pues en las diversas concepciones están implícitos numerosos otros factores de orden organizacional, político y pedagógico.

## 2. LA CALIDAD COMO CONTROL

El término “calidad” ha comenzado a utilizarse también como abreviatura de los procedimientos burocráticos de inspección o supervisión aplicados a distintas nociones de calidad. Por este motivo, no es la calidad en sí lo que se considera poco deseable, sino la parafernalia excesivamente invasora que acompaña la evaluación. La calidad no se refiere tanto al “qué” o al “por qué”, sino al aseguramiento y la evaluación de la misma. Se refiere a quienes deciden lo que constituye una experiencia educacional apropiada, con qué fines y a qué costo. La “calidad”, por lo tanto, guarda relación con la autonomía académica, con la expansión de los sistemas de educación superior, y con la existencia de los correspondientes regímenes de financiamiento.

La “calidad” se ha convertido en un juego político. Tiene que ver con el control en una época de rápidos cambios. Así, por ejemplo, las evaluaciones sobre la “adecuación” a determinados objetivos tienden a ser reduccionistas, pues fragmentan

la noción de calidad, en vez de explorar las complejas interrelaciones que en última instancia afectan a los actores más directamente involucrados en el proceso educativo. Dichas evaluaciones quedan disociadas deliberadamente de la verdadera “política de calidad” y son incapaces de establecer lazo alguno entre los procedimientos de inspección de la calidad, el conjunto de los recursos, la experiencia de aprendizaje de los alumnos y la gama de logros y estándares de los egresados.

La “política de calidad” guarda relación con las programaciones de corto y largo plazo que acompañan la introducción de procedimientos de inspección de la calidad. En un determinado nivel, la “política de calidad” puede consistir en utilizar la inspección de la calidad con el fin de legitimar determinados cambios en la estructura; asimismo, puede referirse al financiamiento de la educación superior, que comprende, entre otras cosas, la posibilidad de ofrecer garantías a los interesados externos acerca del “estándar”, la “calidad” o la “comparabilidad internacional” de la educación superior en una época de rápidos cambios. La “política de calidad” puede también referirse al rol que desempeña la inspección de la calidad en la introducción de prácticas del tipo “buena relación calidad-precio”, o a su papel en la reasignación de recursos escasos sobre la base de un claro enfoque de la mencionada relación, como el que se da en la evaluación de la investigación, en que el dinero se concentra en aquellas instituciones cuyas investigaciones garantizan un resultado “de excelencia”. En otros casos, la política puede incluir el intento de reducir la autonomía de las instituciones de educación superior y cuestionar hasta qué punto producen egresados “idóneos para el trabajo”.

A nivel local, el aseguramiento de la calidad puede servir para unificar instituciones dispares. Por ejemplo, en el nuevo sector politécnico de Finlandia, los rectores están utilizando los programas piloto de auditoría de la calidad organizados por el *Finnish Higher Education Evaluation Council*, como una manera de concentrar la atención de las muy diversas instituciones integrantes, en la nueva misión y los modernos procedimientos del sector politécnico. Análogamente, en el nivel institucional, la política de calidad puede ampliarse de manera de dar lugar a un enfoque más abierto de la enseñanza y el aprendizaje, de la retroalimentación procedente de los estudiantes y de la necesidad de actuar sobre la base de una cultura de mejoramiento de la calidad. Con todo, una política de esas características puede servir también como cortina de humo para ocultar, por ejemplo, los problemas que surgen cuando el rápido aumento del número de estudiantes no va acompañado del correspondiente incremento de personal académico y recursos.

La opinión cada vez más negativa de los procedimientos relativos a la “calidad” obedece a la politización del concepto y a la confusión que existe en torno a lo que debe entenderse por calidad. Sin embargo, ¿es realmente justificado ese escepticismo? ¿Es cierto que la inspección externa de la calidad ha sido extremadamente escéptica con respecto a sus propios resultados? ¿Es verdad acaso que no ha logrado mejorar la calidad?

### 3. EFECTOS PROVOCADOS POR LA INSPECCIÓN EXTERNA DE LA CALIDAD

Veamos algunos ejemplos concernientes al impacto de la evaluación externa de la calidad. Muchos de los datos acerca del eventual impacto de este tipo de inspección son meramente anecdóticos, lo cual no es del todo sorprendente, puesto que se trata de un fenómeno relativamente nuevo, y además, la propia noción de impacto es “engañosa”, como lo señaló Saarinen en 1995. En España, por ejemplo, se estima que la “fiebre evaluadora” se desarrolló demasiado rápidamente, en forma muy ansiosa, a veces de manera excesivamente ruidosa, pero mostrando mucho menor eficacia que la esperada”. En los Estados Unidos, donde la evaluación tiene más larga data, hay expertos que como Marchese y otros, sostienen, y con fundamento, que el impacto ha sido sólo periférico.

Según se desprende de los escasos datos aportados por las investigaciones al respecto, la inspección de la calidad imprime efectivamente un impulso inicial hacia el cambio, pero no es demasiado lo que ha podido ofrecer en cuanto a propiciar un movimiento continuo y permanente en tal sentido. Por ejemplo, según el organismo evaluador de la educación superior en los Países Bajos, actualmente las instituciones se ocupan de la calidad de modo más metódico y estructurado que antes de aplicarse la inspección en forma sistemática.

En el nivel institucional, los procedimientos actuales destinados a reunir información son más formales, y existe un mayor número de mecanismos sistemáticos para analizar y decidir acerca de los programas, la organización y otros aspectos afines. Sin embargo, pese a que la calidad ha pasado claramente a formar parte de la programación de actividades de las instituciones, es difícil encontrar una correlación directa entre las recomendaciones emitidas por las comisiones externas y las medidas adoptadas por las instituciones, nociones difundidas entre 1993 y 1995 por Fredericks, Westerheijden y Weusthof en 1993, y por Acherman en 1995. En el mismo tenor, el órgano evaluador neerlandés concluye que las instituciones en general aún tienen problemas para formular y aplicar medidas coherentes, bien planificadas y administradas, en respuesta a los informes de las comisiones externas: los progresos se dan en forma desperdigada y las actividades se caracterizan por ser en general de corto plazo.

Según las primeras investigaciones realizadas en Noruega y en Finlandia acerca del impacto de la inspección externa, muchas veces “el proceso de evaluación en sí mismo es valioso”, especialmente si se trata de autoevaluaciones, pues éstas abren un foro para la comunicación y ofrecen una vía legítima para discutir abiertamente las posibles soluciones de los difíciles problemas vigentes. Este juicio, compartido por diversos autores respecto del medio académico británico, se vio reforzado en una conferencia reciente de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

A veces las autoevaluaciones también se utilizan dentro de la institución con objetivos de corto plazo, que pueden abarcar desde la competencia interna para obtener recursos, hasta el “mercadeo externo” destinado a encontrar potenciales estudiantes.

El proceso de evaluación aplicado en Ontario también parece constituir un buen ejemplo de impacto positivo. Según las investigaciones, está suficientemente de-

mostrado que el proceso de inspección externa, supervisado por el *Ontario Council on Graduate Studies* (OCGS), ha logrado mantener y mejorar la calidad de los programas de estudios superiores. El progreso puede apreciarse en algunos indicadores cuantitativos globales, como son la tasa de completación de los estudios y el tiempo que ello demanda, o los progresos registrados, durante un período de siete años, en las evaluaciones encargadas a académicos del mismo nivel. Aunque la evaluación del OCGS también comprende mediciones formativas y globales, su propósito fundamental es el mejoramiento de los programas. Según se ha sostenido, la eficacia del proceso depende en gran medida de su confidencialidad y su naturaleza consultiva. En efecto, un buen número de especialistas opina que la eficacia obedece al hecho de que el proceso es cooperativo, obligatorio, dinámico y evolutivo; se ha ganado la “confianza” del gobierno, es colegiado, y tiene sus raíces en el seno mismo de las instituciones.

Según puedo juzgar a partir de mis propias observaciones en Sudáfrica, Suecia, Dinamarca, Nueva Zelanda, Australia y Gran Bretaña, la inspección (supervisión o revisión) externa efectivamente actúa, de uno u otro modo, como catalizador, pero lo que tiene mayor impacto es el proceso interno que se desarrolla en forma paralela a aquélla o es consecuencia directa de la misma.

Anteriormente, me referí a la autoevaluación, modalidad importante no sólo por sus resultados (*outcomes*), sino por el proceso de diálogo y de reflexión a que da lugar. En Dinamarca, por ejemplo, una institución universitaria ha puesto en marcha una serie de iniciativas internas vinculadas con la calidad, en las cuales intervienen el personal académico, los estudiantes y la cúpula administrativa. Estas actividades superan con creces las exigencias del órgano examinador externo, el *Danish Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education*.

Con todo, aunque hay ejemplos de impacto “positivo” y de contenido innovador vinculados con los procedimientos de calidad, también prevalece ampliamente la opinión de que estas prácticas sólo se traducen en un “acatamiento” (*compliance*) de las exigencias de inspección externa y no conducen a un mejoramiento perceptible en el largo plazo.

Como se desprende de los informes sobre nueve países, la inspección externa de calidad tiene un “efecto de choque” inicial, en virtud del cual los problemas relativos a la calidad pasan a ocupar efectivamente un lugar en la programación interna, se eleva el perfil de la enseñanza y se hace mayor hincapié en la rendición de cuentas frente a los interesados, especialmente los proveedores de fondos y los estudiantes.

Aunque la evaluación externa es en la mayoría de los países un fenómeno bastante reciente, ya existen indicios de que los enfoques basados primordialmente en la rendición de cuentas sólo tienen un impacto inicial en el mejoramiento de la calidad. En consecuencia, para garantizar un progreso permanente, convendría aplicar otro tipo de enfoques. Este aspecto fue analizado por este autor en 1997.

Lo anterior plantea una vez más el controvertido problema de la relación existente entre rendición de cuentas y aumento de la calidad. No existen suficientes indicios de que una evaluación externa centrada fundamentalmente en la rendición de cuentas se traduzca en un mejoramiento permanente. Si, por el contrario, su finalidad principal es la de posibilitar y estimular el incremento de la calidad,



se abre entonces la posibilidad de que, en circunstancias propicias, su efecto no se limite al impacto inicial, sino que dé paso a un proceso continuo de mejoramiento.

A modo de ilustración, podemos comparar este proceso con el lanzamiento de un cohete espacial. La inspección externa de la calidad, centrada en la rendición de cuentas, da el impulso inicial para que el cohete despegue. Aunque a veces ese impulso bastará para poner la nave en órbita, en otras ocasiones no será suficiente, y el cohete se precipitará a tierra antes de entrar en órbita. A mi juicio, lo más que puede lograr la mencionada inspección respecto de la rendición de cuentas es poner la nave en órbita, pero si no median otros factores, a la larga la nave perderá altura y caerá a tierra envuelta en llamas. Si la ambición máxima es la rendición de cuentas, este resultado será perfectamente aceptable, puesto que el sistema puede ser sometido a una nueva evaluación lanzando otro cohete, cinco, siete o diez años después.

Para iniciar un viaje de descubrimiento, es decir, “para llegar donde ningún hombre (o mujer) haya ido jamás” (“*Star Trek*”), es necesario algo más que el impulso inicial: se precisa un procedimiento que estimule y fomente el deseo y las ansias de cambio. En una segunda fase de la inspección, es vital desplazar el acento de la rendición de cuentas hacia el aumento de la calidad, es decir, desde el mero acatamiento hasta el deseo de innovar generado por la propia institución.

#### 4. CALIDAD Y CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El escepticismo existente en torno a la “calidad” en la educación superior está superficialmente vinculado con la idea de que el proceso supone un programa controlado por una instancia exterior a la universidad. Los cambios experimentados por la noción de “calidad”, entendida primero como algo intrínsecamente “bueno” y más tarde como algo que suscitaba recelo, reflejan la compleja relación que existe en la educación superior entre los siguientes conceptos:

- masificación,
- financiamiento,
- autonomía académica, y
- cambio en las necesidades de los estudiantes.

La masificación y las transformaciones derivadas de las necesidades de los estudiantes reflejan a su vez la presión ejercida por la competencia internacional y la internacionalización de los mercados de trabajo. La “calidad” se convierte en blanco de los ataques o burlas de aquellos integrantes del mundo universitario renuentes a responder al cambio de las necesidades estudiantiles, y que prefieren adoptar un enfoque introvertido y enclaustrado (esto es, opuesto a una visión basada en un concepto de universidad receptiva y abierta).

A la inversa, la “calidad” sirve para legitimar una intervención administrativa aún más profunda, pues con ello se “oculta” el financiamiento insuficiente de los sistemas masificados y se da paso a un proceso de rendición de cuentas tiránico y burocrático.

Podríamos adoptar una posición conservadora y pesimista, y decir que el ingreso de un mayor número de estudiantes a un costo reducido irá inevitablemente acom-

pañado de la intromisión de fuerzas exteriores en la educación superior, el socavamiento de la autonomía académica y la pérdida del valor de la educación superior, conforme ésta se hunde en el pantano de la formación orientada hacia el consumidor. Es más, nada puede hacer hoy el mundo académico frente a esa tendencia inevitable e incontenible. Resistimos cuanto pudimos, pero el apocalipsis ya está sobre nosotros. Perder el tiempo en juegos de calidad es hacerse cómplice de la deconstrucción fundamental de la educación superior, y si nos vemos forzados a “jugar a la calidad”, sólo fingiremos acatar las exigencias, sin tomarlas verdaderamente en serio.

Podemos también adoptar una posición tolerante, optimista, y decir que si bien nada podemos hacer frente a esas fuerzas incontenibles, de todos modos podemos ponernos de su lado, con ánimo positivo, y aplaudir la ampliación del acceso a la educación postsecundaria, aun si ello supone un elevado costo financiero. Sabemos que la educación superior nunca volverá a ser lo que fue, pero debemos admitir también que la antigua educación terciaria tenía múltiples deficiencias, una de las cuales (y no la menor) era su visión poco realista del mundo laboral, encerrada como estaba en sus claustros, en el afán de perpetuar un sistema elitista de aprendizaje artesanal, hoy anticuado e ineficiente. Lo que debemos hacer es utilizar los procedimientos de calidad para tratar de mejorar la educación terciaria. Sabemos que el verdadero objetivo de éstos es la rendición de cuentas, que sirve para perpetuar la ideología de la derecha política y para legitimar los recortes presupuestarios. No obstante, pensamos también que es posible trastocar ese objetivo si estimulamos la innovación y proponemos un nuevo enfoque para la educación superior.

Desde otro ángulo, puede sostenerse también que la “calidad” es el resultado inevitable de la condición posmoderna<sup>2</sup>. Parafraseando a Bradbury en *Dr. Criminale*, escrita en 1992, “el posmodernismo es como el viajero moderno: agotado por el avión, culturalmente aterrorizado y desprovisto de equipaje”. El posmodernismo es fugaz, desorientador y vacío, pues convierte todo viaje en una gira turística. Ya no somos propiamente viajeros; somos turistas en vías de descubrir una verdad especialmente creada para nosotros. El viaje posmoderno es un montaje escénico, que es lo mismo que puede decirse con respecto al aseguramiento de calidad. Cuidadosamente se ponen en escena acontecimientos artificialmente montados, concebidos con el único fin de exponer la “visión turística” de la calidad. La “calidad” pierde sustancia, y lo esencial es ahora la celebración de ritos de calidad. La calidad es superficial, consumista, es la satisfacción del deseo. De hecho, la calidad concebida como “adecuación para un objetivo” es anticipatoria del deseo. A modo de ejemplo, Mark Barrow ha sostenido, desde una perspectiva posmodernista, que la calidad ha sido transformada en gestión de la calidad y puesta en escena como una obra teatral. Esto refuerza la opinión de que la “calidad” consiste simplemente en un proceso de acatamiento, pero, según el autor, se trata del acatamiento de un nuevo tipo de “norma”, basa-

---

2 El postmodernismo es la “teoría” de la no teoría, el no teorizar sobre el caos y el postracionalismo. Se compone sólo de cambio. Sin embargo, filosóficamente, pese a las pretensiones de su etiqueta, representa en realidad un cambio mínimo. El postmodernismo ha reinventado la anomia y la alienación. Sin embargo, más que analizarlas, simplemente describe la condición. En vez de aplicar los conceptos para entender la condición posmoderna, se limita a documentar sus avíos y se mantiene alejado de la peligrosa empresa de teorizar acerca de ellos. Esconde su impotencia con afirmaciones idiosincrásicas, exhortaciones banales y una jerga carente de sentido. El postmodernismo no quiere cambiar la realidad; simplemente pretende legitimar una visión turística de la realidad.

da esta vez no en la intervención directa del Estado, sino en una vigilancia que se ejerce desde una distancia relativamente mayor.

Aunque puedo estar más inclinado hacia la posición liberal, porque al menos se propone hacer algo, creo de todos modos que es preciso hacer algo distinto. Debemos adoptar un enfoque dialéctico, que considere lo concerniente a la calidad conjuntamente con los demás factores. No hay que considerar la “calidad” como un síntoma de esos factores (ni menos, por cierto como enteramente determinada por ellos) pero tampoco debemos considerarla como algo que se pueda estudiar en forma aislada, sin relación con esos factores, especialmente como un ejercicio incorpóreo.

Debemos aclarar, en primer lugar, qué entendemos exactamente por calidad, y desembarazar el concepto fundamental de la retórica y de las operacionalizaciones parciales. Posteriormente, tendremos que precisar cuál es la influencia recíproca que se establece entre los factores básicos y nuestro concepto fundamental.

Aunque no puedo desde luego imponerles una determinada idea de calidad, puedo sí indicar de qué modo la concibo, y de qué manera eso me lleva a adoptar una posición determinada con respecto a la inspección o supervisión de la calidad. Más que excelencia, “la buena relación calidad-precio” (*value for money*), “la adecuación para un objetivo” u otras nociones intachables, me llevan a postular que el concepto de calidad tiene que ver fundamentalmente con el de transformación.

## 5. LA CALIDAD COMO TRANSFORMACIÓN

Esta nueva noción de calidad tiene sus raíces en el concepto de “cambio cualitativo”, el cual está referido a una modificación fundamental de la forma. A medida que sube la temperatura, el hielo se transforma en agua y ésta finalmente en vapor. No obstante, mientras el aumento de temperatura puede ser medido cuantitativamente, la transformación supone un cambio cualitativo. El hielo tiene cualidades distintas al vapor y al agua. Está compuesto de las mismas moléculas, pero reacciona de modo muy diferente con el medio. La transformación no se reduce a la modificación<sup>3</sup> visible o física, sino que supone también la llamada trascendencia cognitiva

La educación es un proceso participativo. Los estudiantes no son productos, clientes, consumidores o usuarios de servicios: son participantes. La educación no es un servicio destinado a un cliente (mucho menos un producto de consumo), sino un proceso continuo de transformación del participante.

Los padres, los profesores, así como los especialistas en educación primaria, secundaria o superior de diversos países, se inclinan en general por la noción de transformación de la calidad, porque ello está en consonancia con la idea de lo que debe ser la educación.

---

<sup>3</sup>La noción de calidad que hace hincapié en la transformación está perfectamente establecida en la filosofía occidental, y puede encontrarse en los análisis de Aristóteles, Kant, Hegel y Marx sobre la transformación dialéctica. Igual noción está implícita en diversas filosofías trascendentales de todo el mundo, como el budismo y el jainismo.

En educación, la transformación cualitativa está compuesta por dos elementos: el mejoramiento (*enhancing*) del participante, y la habilitación (*empowering*) del participante.

## 6. EL MEJORAMIENTO DEL PARTICIPANTE

Una educación de calidad es aquella que obra un cambio positivo en los participantes, permitiéndoles mejorar. Los conceptos de calidad como valor agregado ofrecen la posibilidad de evaluar el mejoramiento. El valor agregado “mide” la calidad en el sentido de que establece en qué grado el proceso educacional mejora el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes. Como señaló Austin en 1990, una institución de gran calidad será aquella que sea capaz de mejorar considerablemente a sus estudiantes. Es posible que las universidades estadounidenses más prestigiosas produzcan algunos “brillantes” egresados de primer nivel, pero si los alumnos ya eran talentosos, es probable que no les hayan aportado gran cosa.

## 7. LA “HABILITACIÓN” (*EMPOWERMENT*)<sup>4</sup> DEL PARTICIPANTE

Entendida como transformación, la calidad tiene como segundo elemento, que es la “habilitación” del participante. Este concepto, mal traducido como “empoderamiento”, ha cobrado importancia en el curso de los últimos cinco años. Hay quienes piensan incluso que el “*empowerment*” de los estudiantes, entendido como “habilitación” está en el centro mismo de una revisión radical de la educación superior y constituye el fundamento de toda evaluación de la calidad educativa. Para otros, no obstante, la “habilitación” representa una contradicción flagrante o bien una expresión de mera retórica vacía. Según estos últimos, los estudiantes no están en condiciones de saber qué es lo que más les conviene, y no debería por tanto exigirse más tiempo, esfuerzo y recursos a una elite intelectual ya fuertemente presionada.

La “habilitación” de los educandos consiste en hacerlos capaces de influir en su propio proceso de transformación; se trata de que “se apropien” del proceso de aprendizaje. Además, el mismo proceso de transformación les ofrece la posibilidad de una autohabilitación, porque los hace ganar confianza, mayor conciencia de sí mismos, etc.

Hay diversas formas de inducir este proceso en los educandos, según varios autores, entre otros, Harvey y Burrows. Primero, está la autohabilitación por medio de la evaluación hecha por los propios estudiantes, lo que supone darles la posibilidad de pronunciarse acerca de la educación que reciben. Una segunda forma consiste en garantizarles el suministro de un mínimo determinado de materiales

---

<sup>4</sup> **Nota de la editora.** Cabe acotar que en la última edición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 1992), se describe el vocablo “empoderar” como “verbo transitivo en desuso que significa apoderar”. El término “empoderamiento” simplemente no figura en el diccionario de la RAE. Por su parte, el diccionario inglés-español de la editorial Simon and Schuster da como equivalentes españoles del verbo inglés *to empower* los vocablos “facultar”, “comisionar”, “habilitar”, “autorizar”, en tanto que el *Oxford Spanish-English, English-Spanish Dictionary*, en su última edición (1994) define el verbo “*empower*” como “conferirle”, “otorgarle poderes a alguien”. Ninguno de estos dos prestigiosos diccionarios bilingües registra “*empowerment*”.

de aprendizaje y responsabilizarlos de su empleo, con el concurso, por ejemplo, de las asociaciones estudiantiles. En tercer lugar, se trata de dotarlos de mayor representación en la administración del establecimiento, de modo que los alumnos tengan mayor influencia en su conducción. En cuarto lugar, se postula otorgarles mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje, lo cual puede abarcar la elección de su propio currículum hasta la suscripción de un contrato de aprendizaje. En quinto lugar, el proceso supone desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes, es decir, la facultad de pensar y actuar más allá de lo que dicten las ideas preconcebidas, los prejuicios y los marcos de referencia aceptados sin más. No hay que confundir la capacidad de pensamiento crítico con el mero afán de criticar, especialmente en el sentido vulgar de “crítica negativa”. Lo que se pretende con el desarrollo de la capacidad crítica es que los estudiantes adquieran confianza suficiente para juzgar y producir conocimientos por su propia cuenta, en vez de limitarse a entregar un trabajo al asesor para que éste les diga si es suficiente o está “correcto”. Al adoptar un enfoque que estimule la capacidad crítica, se está tratando a los alumnos no como miembros de un auditorio sumiso, sino como actores intelectuales, al tiempo que se está convirtiendo la enseñanza y el aprendizaje en un proceso activo: el de llegar a comprender. Así, esta quinta vía considera a los alumnos no como meros “clientes” del proceso educativo, sino que procura habilitarlos para la vida; así, cada uno de ellos se halla en el centro mismo del proceso dialéctico de transformación crítica.

## 8. LA TRANSFORMACIÓN CRÍTICA

La transformación es un proceso de transmutación de una forma en otra. En la esfera de la educación, el concepto se refiere en parte al cambio de los conocimientos y las capacidades de los estudiantes -el desarrollo de su competencia en campos específicos-, pero también alude al proceso de llegar a comprender.

En aquellas escuelas y universidades donde el trabajo está muy estructurado, los alumnos se ven a tal punto constreñidos por ello, que podría decirse -haciendo un símil con el esquí-, que están recién en las pistas para novatos. Sin embargo, cuando el trabajo es menos estructurado, ya se puede decir que son principiantes avanzados, capaces al menos de esquiar en pistas bien delimitadas. Con todo, la educación superior no tiene como único objetivo -por importante que sea- la producción de discípulos hábiles, sino que debe preocuparse también de la formación de individuos capaces de conducir, generar nuevos conocimientos, descubrir nuevos problemas y encontrar formas renovadas de abordar temas antiguos. La educación superior tiene por función preparar a las personas para que puedan trascender el presente y responder a un futuro no imaginable aún.

En suma, la educación superior debe generar individuos que vayan más allá de lo dado: personas que puedan sacar partido de distintos esquemas conceptuales y también distanciarse de ellos, de manera de poder reconocer sus limitaciones y el grado en el cual -como ocurre con todo esquema conceptual- limitan y permiten a su vez el pensamiento y los sentimientos.

---

5. Esta afirmación tiene una connotación vagamente utilitarista, como si hubiera que justificar la educación terciaria sólo por la utilidad de sus resultados. No obstante, la educación superior ha sido considerada desde hace muchísimo tiempo como algo válido en sí mismo, precisamente en virtud de los efectos que obra sobre el individuo, efectos que pueden manifestarse en la esfera de la creación de riqueza, pero también en el modo en que las personas se conciben a sí mismas y conciben la vida y el mundo.

La transformación crítica guarda con el pensamiento crítico la misma relación que la metacognición respecto de la cognición. Así como la metacognición supone ser conscientes de nuestros propios procesos de pensamiento, sus limitaciones y posibilidades, la transformación crítica consiste en llegar a descubrir los límites que imponen nuestros esquemas conceptuales, esto es, advertir dónde y cuándo puede ser provechoso emplearlos, y darse cuenta asimismo de qué manera aquellos ponen límites al pensamiento, la percepción de los valores y la acción.

Desde el ángulo de la transformación crítica, la calidad aparece como el grado en el cual el sistema educacional transforma la capacidad de conceptualización y la conciencia de sí mismo del estudiante. Entendida como actividad, la transformación crítica supone llegar a la esencia de un problema y situarlo, al mismo tiempo, en un contexto más amplio. Consiste, pues, en un movimiento conceptual de avance y retroceso entre lo que el educando ya sabe y lo que está por descubrir, entre el detalle específico y su significado más general, entre la práctica y la reflexión.

El aprendizaje transformativo supone un proceso de deconstrucción y de reconstrucción. Es preciso dar un carácter concreto a los conceptos abstractos y al mismo tiempo, identificar un concepto central o esencial como eje de la actividad deconstruccionista. La deconstrucción va más allá de las apariencias, trátase de modos tradicionales de trabajo, actitudes consagradas, valores fijos, mitos dominantes, ideología o hechos supuestamente establecidos. El concepto central se utiliza como una palanca para “forzar la entrada” del área de investigación. En otras palabras, la relación entre ese concepto y el área de investigación se examina simultáneamente en un nivel abstracto y en uno concreto, a fin de averiguar si no existen ciertos supuestos abstractos subyacentes que están en conflicto con la realidad concreta. No todos los conceptos serán igualmente útiles: la actividad crítico-reflexiva consiste en un proceso constante de exploración y reflexión orientado a encontrar el instrumento apropiado, como ocurre cuando alguien quiere abrir una lata de alimentos en conserva y va probando y descartando distintas herramientas hasta encontrar la más apta para ese fin. Entonces llega el momento de examinar y clasificar el contenido.

El aprendizaje que nace de la transformación crítica es deconstruccionista y reconstruccionista a la vez. No consiste meramente en separar las cosas entre sí, ni mucho menos en hacerlas estallar. Una vez deconstruido el concepto, es preciso elaborar una o varias conceptualizaciones alternativas, a fin de que la experiencia vuelva a cobrar sentido. Deconstruir, sin proponer una alternativa, deja al alumno encerrado en una jaula hecha por otro. Con todo, esta historia no termina con la reconstrucción de una conceptualización alternativa: se trata de un proceso continuo, y la alternativa reconstruida se convierte a su vez en objeto de un nuevo aprendizaje crítico transformativo.

En consecuencia, la transformación no consiste meramente en agregar elementos al caudal de conocimientos ya existente o al conjunto de capacidades y destrezas que ya tiene el alumno. Esencialmente, la transformación, en sentido educativo, está referida al modo en que los estudiantes abordan la adquisición de conocimientos y destrezas y disponen estos elementos dentro de un contexto más amplio.

## 9. LA TRANSFORMACIÓN COMO META DE CALIDAD

El concepto transformativo de calidad opera sobre un supuesto básico, cual es, que la educación superior tiene como finalidad fundamental transformar la experiencia vital de los estudiantes precisamente por medio de su mejoramiento y habilitación. La concepción transformativa es, en realidad, un concepto metacualitativo. Otros conceptos, como el de perfección, estándares elevados, adecuación para lograr un objetivo y una “buena relación calidad-precio” (*value for money*), más que constituir fines en sí mismos, son posibles operacionalizaciones del proceso transformativo. Sin embargo, son operacionalizaciones inadecuadas, que suelen abordar sólo aspectos marginales de la calidad transformativa, pero que no logran abarcar el proceso dialéctico en su conjunto.

## 10. CALIDAD Y APRENDIZAJE

El énfasis asignado a la calidad como transformación, así como el análisis pertinente, ponen de relieve la falta de convergencia existente entre la calidad, la evaluación de la calidad y las innovaciones recientemente introducidas en la enseñanza y el aprendizaje.

En Inglaterra, y entiendo que en muchos otros países, la búsqueda de calidad y las iniciativas encaminadas a reformar los procedimientos de enseñanza y aprendizaje han estado desconectadas entre sí, tanto a nivel organizacional como en la práctica. La que se concibe como proceso transformativo no puede ser abordada sin tomar en cuenta simultáneamente los problemas referentes a la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza.

Se ha suscitado así una tensión entre la calidad en cuanto rendición de cuentas y la calidad en cuanto transformación. El predominio de la primera acepción ha conducido no sólo a una “cultura del acatamiento”, sino a un conflicto entre la

---

6. Por ejemplo, el hecho de concebir la calidad como perfección (“ausencia total de defectos” o “comprensión cabal de las cosas desde la partida”) puede servir para rebajar los costos de producción y para analizar el producto resultante, pero, aparte de entrañar una visión reduccionista del proceso productivo, no permite hacer una evaluación minuciosa de los atributos del producto. Cuando el enfoque perfeccionista de la calidad se desplaza desde la producción de objetos inanimados a la esfera de la educación, no sólo tiene poco que decir acerca de los “estándares”, sino que devalúa también el proceso transformativo. Esta devaluación ocurre en dos frentes. Primero, se presta una atención reduccionista a los detalles mínimos de las interfaces que tienen lugar en la cadena formada por el “cliente y el proveedor”, con lo cual se pierde de vista el proceso educativo en su conjunto. En segundo lugar (y en relación con lo primero), la preocupación por la “ausencia total de defectos” es incompatible con el proceso de aprendizaje y con el desarrollo del conocimiento. Estos últimos son fundamentalmente procesos de crítica y reconceptualización, esto es, precisamente lo contrario de lo representado por el enfoque mecanicista de solución de problemas, carente de defectos y perfecto desde el primer instante (Kolb, 1984; Harvey, 1990). En suma, hay una discrepancia absoluta entre el proceso perfeccionista y el proceso transformativo.

En el mejor de los casos, estas tendencias (que podríamos denominar “perfecto-desde-la partida” y “sin defectos”) pueden ofrecer una operacionalización de algunos aspectos del proceso transformativo, la que tiende a representar las especificaciones que es preciso satisfacer en convenios codificados entre el “cliente y el proveedor”. Por ejemplo, cuando el enfoque se ha aplicado a la interfaz entre el personal académico y los estudiantes -como cuando se especifica la duración del proceso de ida y vuelta en la evaluación del trabajo estudiantil-, el acento ha recaído más en los mecanismos de retroalimentación que en el contenido de ésta. Similar análisis puede hacerse con respecto a los enfoques sobre calidad basados en las nociones de “adecuación para un objetivo” y de “excelencia”. Estas concepciones constituyen un posible medio para operacionalizar determinados aspectos de la calidad transformativa, pero no pueden considerarse válidos como sustitutos del esfuerzo que supone tratar de entender el proceso transformativo.

atención que se ha prestado en las instituciones a la innovación de la enseñanza y los requisitos más conservadores de evaluación externa.

Por ejemplo, en el Auckland Institute of Technology se han suscitado tensiones entre las exigencias derivadas de la rendición de cuentas ante un órgano externo y el compromiso adoptado por el Instituto para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Entre los principios fundamentales de la institución figuran los de fomentar la innovación y “habilitar” (*empower*) a los profesores para que puedan encontrar sus propias vías de mejoramiento, e incentivarlos para que actúen en forma profesional en cuanto promotores del mejoramiento de la enseñanza.

En la Hogeschool Holland, la inspección externa de la calidad ha contribuido a dilucidar los objetivos y la orientación central de la evaluación interna de la calidad. Aunque ello ha redundado en un mejoramiento de la autoevaluación y en el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad, no ha tenido igual éxito en cuanto a posibilitar un mejoramiento real y continuo de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

En Chile, la inspección externa de la calidad se ha traducido en efectos tales como la instauración de procedimientos permanentes de control de la calidad o de acreditación de las instituciones, enriquecimiento de las bibliotecas, algunas reformas importantes en el contenido curricular, mejoras en los instrumentos de evaluación del aprendizaje, y aplicación de programas de perfeccionamiento pedagógico. Si ello continúa, el impacto será impresionante. Sin embargo, los autores de los estudios pertinentes admiten, con respecto a su propia universidad, que el principal esfuerzo se ha puesto en aspectos como la reforma de los programas, el desarrollo de la investigación y diversos cambios en la organización y la gestión, agregando que mucho menos se ha hecho en lo concerniente al desarrollo de la metodología pedagógica. En general, sin embargo, no queda del todo claro si el proceso por ellos descrito conduce efectivamente a un cambio, en el sentido de introducir una cultura de mejoramiento de la calidad impulsada internamente.

La evaluación externa es un procedimiento que parece aceptable dentro del sistema universitario chileno, lo cual implica que en el país se está avanzando hacia una “cultura de la evaluación”.

Hasta el momento, la evaluación externa de la calidad parece estar produciendo efectos positivos. El impacto final que puedan tener los procedimientos de evaluación externa se apreciará sólo cuando las actividades planificadas o acordadas se lleven enteramente a la práctica y sean debidamente examinadas. Sólo entonces podrá esperarse que produzcan una “perturbación” adecuada en la institución o en el sistema.

Una situación parecida se observa en la Monash University, de Australia, donde existe la impresión de que el proceso de evaluación externa (aplicado sólo durante un breve período) efectivamente puso el acento en la enseñanza y el aprendizaje.

Al parecer, en la Monash University ha habido considerables avances en tres áreas fundamentales:



- Los procedimientos para la aprobación de cursos se han vuelto más rigurosos, con muchísima mayor atención en las necesidades de estructura, planificación y análisis.
- Los estudiantes tienen mayor conciencia acerca de las perspectivas ofrecidas por la enseñanza y el aprendizaje, y este insumo se ha convertido en parte esencial del proceso de formulación y reformulación de los programas, al menos en algunas áreas de la universidad.
- La atmósfera imperante ha experimentado un cambio notorio, lo que se revela en un nuevo interés por las cuestiones relativas a la enseñanza y una intensificación del debate concerniente al aprendizaje eficaz.

Los primeros dos aspectos anotados dan cuenta del efecto inicial de la inspección externa de la calidad, el que se advierte en muchas partes del mundo. Ha sido necesario someter a prueba y documentar claramente las prácticas y procedimientos aceptados. Ello representa el mínimo desplazamiento exigible desde un enfoque de la educación superior basado enteramente en la perspectiva del “productor” a otro que reconoce el derecho de otros interesados a un mínimo de información y “servicio”. Es un resultado digno de elogio, que, en un mundo movido por la información, no llega antes de tiempo.

El tercer efecto, cual es el cambio del ambiente educativo, pese a ser el menos tangible, es quizá el más importante. A la larga, las regulaciones específicas tienen mucho menor importancia que la atención prestada a la enseñanza y el aprendizaje. Una de las grandes frustraciones de quienes se interesan en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje universitario ha sido comprobar que apenas una ínfima parte del caudal intelectual allí existente se ha destinado al análisis de esos aspectos. Esto no significa desconocer la excelente y abundante cuota de enseñanza que entregan, pero es innegable que ésta no ha sido objeto, con la frecuencia necesaria, de reflexión y debate. Con todo, la situación parece ir mejorando.

Sin embargo, a juicio de los investigadores, especialmente Baldwin, este último resultado es atribuible no sólo a la inspección externa, sino también al impacto de las nuevas tecnologías aplicadas. Por otra parte, algunos de sus colegas no saben a ciencia cierta si la inspección externa representa una ganancia o una pérdida, si tiene en consideración los costos implícitos, como la excesiva burocratización, el considerable aumento de la carga de trabajo administrativo, la aparición de un formalismo que puede ahogar la creatividad y la individualidad, y el hecho de generar una falta de confianza en el personal académico.

No obstante, el propio investigador se muestra optimista. Si los complejos procedimientos relativos al aseguramiento de la calidad operan como catalizadores del cambio, cabe esperar que muchos de ellos, particularmente los vinculados con la documentación, se vayan extinguiendo, o al menos se simplifiquen en forma apreciable a lo largo del tiempo. Si los principios implícitos en ello no son internalizados, es imposible que sean eficaces.

Sin embargo, justamente aquí está el problema. La eficacia de la inspección externa depende de tres factores:

- a) la eliminación de los procedimientos burocráticos de conformidad y aprobación relacionados con la rendición de cuentas;
- b) la conjunción de una inspección externa menos invasiva y con procedimientos internos aptos para el mejoramiento de la calidad, y
- c) el desarrollo de una cultura interna de calidad ampliamente aceptada, para cuyo apropiado ejercicio deben servir de guía y ayuda los procedimientos internos.

Hasta ahora hay pocos indicios sobre la eliminación de los procedimientos externos (excepto en el espectacular caso de Australia, aunque incluso allí parecen haber dejado como vestigio los complejÍsimos sistemas existentes en las instituciones). Hay demasiados intereses creados que apuntan a la autopetruación de las burocracias examinadoras como para esperar que desaparezcan en la mayoría de los países, testimonio de lo cual es la prolongada fusión entre los procedimientos de auditoría y de evaluación en Gran Bretaña.

Posiblemente, con excepción de Suecia, hay pocos indicios de que una inspección externa menos invasiva esté en marcha simultáneamente con programas internos de mejoramiento. Prácticamente en todo el mundo, persiste hasta hoy el énfasis en la calidad basada en la rendición de cuentas, con lo cual no se está produciendo aquella transformación de los estudiantes que, a mi juicio, ha de constituir la meta fundamental de la enseñanza y el aprendizaje, meta que por otra parte está en gran medida determinada por el panorama futuro de la economía mundial. Según se ha estimado, las ventajas competitivas dentro de la economía global dependen de la tenencia de una fuerza de trabajo instruida y calificada.

El mundo cambia rápidamente, y cada vez existe mayor conciencia acerca de la necesidad de contar con individuos preparados para ajustar e iniciar cambios. Del mismo modo, a medida que la tecnología, la competencia y las conmociones sociales transforman el mundo a un ritmo crecientemente acelerado, cada vez es más claro el papel crucial que le cabe a la educación superior en cuanto a generar una población convenientemente instruida.

A fin de que las universidades de hoy puedan proporcionar la educación que será necesaria para el siglo XXI, es preciso que las instituciones centren su atención en el proceso transformativo del aprendizaje. Una de las metas principales ha de consistir en transformar a los educandos de modo tal, que puedan tomar iniciativas en forma autónoma, trabajar en forma independiente y elegir marcos de referencia apropiados, teniendo al mismo tiempo la capacidad de percibir sus limitaciones y de tomar la debida distancia de ellos cuando sea necesario. Para que la educación superior constituya en sí misma un proceso transformador, es necesario que “se transforme” y pase a producir “agentes de transformación”: estudiantes críticos y reflexivos, capaces de hacer frente a un mundo en rápido cambio.

En este proceso, le corresponde un rol esencial a la calidad en cuanto transformación. El pesimismo conservador, el optimismo liberal y el escepticismo posmoderno, son incapaces de abordar la relación dinámica existente entre calidad y aprendizaje, como también, separar realmente el concepto de calidad. El enfoque transformativo dialéctico de la calidad, por el contrario, percibe un lazo fundamental entre ésta y el aprendizaje, y considera que existe una relación de determinación recíproca entre la calidad y el propósito de masificar la educación

superior, su financiamiento, la naturaleza, la función y la autonomía del mundo académico, así como la capacidad de éste para responder a las necesidades cambiantes de los alumnos. En consecuencia, el mejoramiento de la calidad no es meramente un juego, sino un proceso que depende de una nueva concepción de la educación terciaria.

## 11. EL PAPEL DE LA GESTIÓN

La gestión de la calidad cumple una función importante en el desarrollo de la calidad transformativa. De hecho, la existencia de una gestión interna de calidad eficaz es esencial para el éxito de cualquier iniciativa de calidad dentro de una organización de cierta envergadura. Es crucial que la gestión de la calidad sea receptiva, abierta y transparente; ello posibilita el diálogo sobre la calidad, da origen a una cultura de la calidad, delega la responsabilidad con respecto a ésta, y reconoce, premia y respalda las iniciativas que apuntan en tal sentido. El personal directivo superior debe participar directamente en la iniciación de las actividades de calidad, y al mismo tiempo, debe estimular la realización de evaluaciones y mediciones de calidad en el nivel local. Para tal efecto, ha de vincular los objetivos de la calidad con una visión estratégica más amplia, velando por que la calidad y el aprendizaje funcionen engranados entre sí.

La tarea se ve facilitada si la inspección externa promueve el desarrollo de un proceso democrático para el logro de la calidad transformativa. Para ello, es necesario un claro compromiso básico con el mejoramiento de la calidad, en conjunto con la elaboración de procedimientos de inspección que, a diferencia de exigencias burocráticas, invasivas y suspicaces, que son propias de la rendición de cuentas, den mayor confianza y capacidad a los examinados. Las cosas pueden estar cambiando, pero hay muchos países en los cuales se hace todavía demasiado hincapié en el proceso, políticamente impulsado, de la rendición de cuentas.

Suecia constituye hasta cierto punto una excepción en lo relativo al mejoramiento, en el sentido de ofrecer un modelo que parece haber logrado crear un ambiente propicio para el florecimiento de la calidad. En efecto, el órgano nacional competente ha adoptado una modalidad de auditoría que se centra en los programas de mejoramiento propuestos por las instituciones y además analiza su eficacia.

En virtud de la reforma de la educación superior llevada a cabo en ese país en 1993, bajo la consigna de “mayor libertad para conseguir mayor calidad”, el Estado transfirió parte de su poder a las universidades, al tiempo que les imponía obligaciones en materia de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad. Conforme al nuevo modelo, la calidad debería lograrse “yendo desde abajo hacia arriba más que desde arriba hacia abajo”. El modelo propicia la adopción de iniciativas en cualquier nivel, por parte de cualquier individuo, en vez de obligarlos a esperar las órdenes de la administración superior. De igual modo, en lugar de imponer un modelo global y homogéneo a todas las instituciones, el sistema de aseguramiento de la calidad aplicado en Suecia fomenta la adopción de diversos métodos y mecanismos para garantizarla. En suma, el sistema tiene el “propósito de llegar a ser un instrumento que favorezca la calidad, más que una obligación administrativa”. El mejoramiento de la calidad es incorporado desde el comienzo y no simplemente agregado como “difusión de la buena práctica”. Se evita así calificar con una nota a las instituciones, a fin de no distraerlas de sus programas de mejoramiento,

y en general, más que comparar las distintas instituciones entre sí, se hace hincapié en el examen de los procedimientos internos de mejoramiento. De igual modo, se crean equipos de estudiantes para que examinen el desempeño de sus pares, y en todas las instituciones se pone especial énfasis en la participación.

Sin embargo, no es mi intención concentrarme en un sistema determinado: hay otros métodos, como las auditorías de calidad aplicadas en Finlandia, con los que también se está tratando de desplazar el énfasis desde la rendición de cuentas hacia el mejoramiento.

No obstante, a menos que el mejoramiento esté claramente unido al aprendizaje y a la enseñanza, subsistirá el escepticismo con respecto a la “calidad” en el nivel primordial, cual es, en la interfaz que se produce entre el estudiante y el profesor, es decir, el nivel donde básicamente tiene lugar la transformación.

En este nivel, no son las preguntas molestas o la exigencia de apertura lo que ha minado la fe en los procedimientos de inspección y ha redundado en una opinión negativa sobre la calidad, sino los programas políticos que van de la mano con esos procedimientos. Es la propia estructuración de las medidas de inspección lo que fuerza a los académicos a aprobar la “calidad” de un sistema, incluso si advierten claramente una declinación en la calidad de los suministros, lo que necesariamente los llena de frustración. Lo que los irrita o los confunde es la disociación entre la “calidad” y sus objetivos primordiales -el mejoramiento de los estudiantes, el desarrollo de sus investigaciones, la gestión financiera de la institución-, así como la estructuración de la calidad como un “juego” o un ejercicio en el cual ellos toman parte sólo fugazmente. La imposición de un modelo de rendición de cuentas que funciona desde arriba hacia abajo, en vez de una exploración acerca del modo en que realmente puede mejorarse la calidad o acerca de la manera en que ese propósito se ve obstaculizado en el nivel operacional, es lo que hace sentir al personal académico que la “calidad” es no sólo una tarea pesada, sino sobre todo sin sentido.

En cierto modo, la introducción de la inspección externa, a pesar de la carga adicional de trabajo que traen consigo las autoevaluaciones y la evaluación confiada a colegas homólogos (pares evaluadores externos), ha servido para centrar la atención en distintos aspectos relativos a la “calidad”, como son, por ejemplo, la finalidad de las instituciones, la forma en que operan y la manera en que pueden hacer las cosas mejor y en forma más receptiva. El problema reside en que, hasta ahora, el proceso no ha tendido a traducirse en una mayor preocupación por el mejoramiento, ni tampoco ha producido actores (mucho menos los alumnos u otros interesados, como los empleadores) que lleguen a sentir como propia la necesidad de elevar en forma continua la calidad, o que se sientan responsables de ello, para garantizar que la institución proporcione la educación y la investigación transformativas necesarias para el próximo siglo.

Así, para “volver a nuestra nave espacial”, no sólo necesitamos lanzarla al espacio: deberemos ponerla en ruta hacia un viaje de exploración. Llevar un capitán nunca está de más, pero, a diferencia de los vagabundeos sin rumbo de “*Star Trek*”, la calidad sólo será tal si verdaderamente la entendemos y si tenemos alguna idea de hacia dónde se dirige. Si la calidad es la *Starship Enterprise*, necesitamos algo más sustancial que la actuación (posmoderna) de los protagonistas en el puente de mando.