VNIVERSIDAD NACIONAL
AVTÓNOMA DE
MEXICO

PERFILES
EDUCATIVOS
ISSN 0185-2698

**Gómez Villanueva, José, Smith Martins, Marcia,
Valle Flores, Ángeles (1990)**

"FORMACIÓN PROFESIONAL Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN"

en Perfiles Educativos, No. 47-48 pp. 24-32.

ESU Centro de Estudios sobre la Universidad

IRESIE
Banco de Datos sobre Educación

PERFILES EDUCATIVOS
Enero • Junio 1990
Núm. 47-48, pp.24-32

FORMACIÓN PROFESIONAL Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*

José GÓMEZ VILLANUEVA
Marcia SMITH MARTINS
Ángeles VALLE FLORES**

INTRODUCCIÓN

La creciente preocupación mundial por la calidad de la educación de nivel superior ha generado una nueva perspectiva de análisis y evaluación de la educación.

Históricamente, y respecto de los países desarrollados, la búsqueda de calidad educativa se enmarca sobre todo en el clima de fuerte competencia económico-militar que se establece a partir de finales de los años cincuenta entre Este y Oeste. Esta competencia exigía el avance acelerado de la ciencia y la tecnología, así como la ampliación del intercambio académico internacional para poder comparar los niveles educativos de distintos países y para que las dependencias panificadoras y financiadoras de la educación pudieran conocer los resultados de sus aportaciones y exigir un determinando nivel de calidad.[1]

En países como México, la discusión sobre la calidad surge del interés por vincular "científicamente" la educación a la formación de recursos humanos para el desarrollo y a la concomitante necesidad de definir políticas de planeación y evaluación. Se enfatiza un tipo de educación que privilegia la "instrucción" para el trabajo, y se deja de lado la idea de una formación más integral. Se manifiesta entonces una nueva intencionalidad[2] de los procesos educativos.

Este énfasis en el carácter utilitario de la educación proviene de aquellas instancias panificadoras de la educación donde se sitúan los intereses del Estado y de los empleadores orientados hacia el desarrollo económico y la productividad.
Al encontrarse la educación tan ligada -por lo menos en proyecto e intencionalidad - a la problemática del crecimiento económico y, más específicamente, del sector productivo, el trabajo
educativo se vio influido por una filosofía del trabajo fabril, eficientista, optimador de resultados, basada en la calidad del producto final y orientada hacia la fragmentación de tareas. Así, se desarrolló lo que se ha dominado pedagogía industrial o gerencial,[3] donde los actores principales del proceso educativo no alcanzan a apropiarse de la globalidad de éste.

Dentro de esta visión de la educación universitaria, calidad significa dominio de contenidos de un determinado campo cognoscitivo y sus correspondientes traducciones en habilidades y destrezas. En este sentido, el concepto de calidad se refiere fundamentalmente al producto educativo y no a los recursos y procesos de donde resulta [4] En relación con el proceso formativo, las referencias se limitan generalmente a

* Este texto es una revisión preliminar de las discusiones sobre el tema realizadas por los académicos adscritos a la línea de investigación sobre Calidad de la Educación Universitaria, en el CISE. Agradecemos la participación de la maestra Rosa María Camarena en las discusiones iniciales sobre este tema.

** Miembros del Colegio del Personal Académico del CISE.

tiempos, número de tareas, contenidos curriculares, etc. Se podría decir que es una evaluación cuantitativa de la calidad, donde la mayoría de sus indicadores son operacionalizados sin mucha complejidad.

Parece claro que este concepto, que reduce la calidad a la medición de lo cuantitativo, corresponde a una perspectiva igualmente reducida que circunscribe la intencionalidad de la educación a la formación de individuos aptos para el trabajo a partir de aprendizajes que no van más allá del dominio cognoscitivo exigido por puestos ocupacionales.[5] Así, cuando nos situamos en una perspectiva de la educación más integral, el concepto de calidad cambia de significado y suma al dominio de contenidos y habilidades orientados hacia una ocupación o puesto de trabajo la asimilación de actitudes y conductas participativas e independientes, imbuidas de responsabilidad y solidaridad social. Esto, sin duda, significa mayor complejidad para la medición y operacionalización de este concepto, y probablemente la calidad así concebida sólo podrá ser medida de manera parcial.

Si la intencionalidad de la educación superior rebasa los propósitos de formación para el trabajo, así como la propuesta de una educación integral entendida sólo como ornamento de cultura, se llega entonces a una nueva definición: un proceso que asegura la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permite al sujeto concebirse como inmerso en una realidad social de la que es parte activa y frente a la cual se desempeña no sólo como experto del conocimiento en un ámbito específico sino como ciudadano competente. Esto, en tanto que sujeto que toma parte activa en la redefinición de relaciones sociales más igualitarias, transformando su saber en un saber válido para el cambio y redefiniendo de esta manera la participación de la educación en la generación de capas sociales cognoscitiva y socialmente privilegiadas.

Esta nueva definición de la intencionalidad de la educación universitaria constituye la base sobre la cual construimos una nueva noción de calidad de la educación superior, que rompe con las concepciones que se les impone a las universidades desde el exterior, y que entienden la calidad en términos de eficiencia y funcionalidad de procesos y productos en el marco de una intencionalidad de la formación profesional que responde estrictamente a determinaciones ocupacionales.

Alcanzar esta nueva noción de la calidad implica que las instituciones redefinan su papel frente a los cambios sociales y encuentren o establezcan los canales que articulan la dinámica del conocimiento con las expresiones que éste adquiere en la sociedad. Para eso se hace necesaria, ahora desde tal óptica, la reconstrucción estructural de las instituciones, de tal suerte que los procesos escolares y académicos se realicen conforme a esta nueva intencionalidad.Esta capacidad de reestructuración institucional de la formación profesional constituye el presupuesto para alcanzar la calidad de la educación universitaria; dicho de otro modo, una institución recreada es el sustrato de la calidad educativa.

Esta noción implica así la conformación de un individuo que desarrolle su capacidad profesional al mismo tiempo que adquiera actitudes de solidaridad a nivel social y responsabilidad a nivel político. Esta noción de la calidad de la educación debe sentar las bases para la consolidación de una nueva cultura civil y política, y orientarse hacia la conformación de un actor social nuevo, capaz de responder a los retos de modernización social, inmerso y actuante en una sociedad civil significativa en tanto que constituyéndose a sí misma.

Para alcanzar esto es fundamental propiciar el dominio crítico y creativo de un conocimiento que se vincule a su lógica de producción. Se entiende por todo ello una inserción en la dinámica de los saberes que haga posible una apropiación renovada e imaginativa de los mismos, a la vez que sistemática, rigurosa, sólida y reflexiva.

Garantizar de diversas maneras este tipo de apropiación del conocimiento a la mayoría de los estudiantes significa caminar hacia la democratización de los saberes. El logro de esta calidad es un elemento central en una nueva propuesta de educación superior con potenciales capacidades transformadoras de la sociedad a través de sus egresados.

La insistencia que se hace en el plano de lo cognoscitivo, tanto a nivel de su rigor como de su democratización, impide confundir esta nueva propuesta con aquellas que en algún momento también pretendían ser agentes de cambio pero que se perdieron en estrechas posturas ideológicas.[6]

Es así como el concepto de calidad de la educación se transforma otra vez. No significa ahora el logro de objetivos cognoscitivos cuantificables en su mayoría ni tampoco la conformación de individuos ideologizados e incapaces de reflexionar fuera de un discurso político ortodoxo.

En este contexto, es importante aclarar que no hay una respuesta única para la problemática de la calidad de la educación, ya que ésta no es cuestión "objetiva", depende de valoraciones, de criterios establecidos a partir de metas predefinidas; es decir, de cómo se evalúen los logros educativos. Las propuestas educativas se construyen a partir de una intencionalidad, que si bien no siempre se expone claramente, constituye el principal parámetro para entender el porqué de un determinado concepto de calidad educativa. El no deslindar este tipo de relación conduce al análisis desviado de problemas centrales y a la defensa de posturas poco explícitas en las propuestas educativas. Con esa perspectiva, en esta ponencia se abordará la calidad de la educación profesional en la UNAM.

Intencionalidad y calidad de la educación

A partir de los años sesenta la propia dinámica del desarrollo económico mexicano y su vinculación con la economía mundial, así como la complejidad alcanzada por la tecnología, imponen la necesidad de evaluar la calidad de la educación. El Estado mexicano considera entonces que una de las causas de la crisis de la educación superior es la creciente disfunción curricular en relación con la demanda específica en el mercado de trabajo.[7]

Así, a partir del inicio de los setenta la política educativa se orienta a la incorporación de la ciencia y la tecnología en las actividades productivas -en tanto que se consideran un factor de desarrollo económico-[8] y, de manera concomitante, a la refuncionalización de las instituciones de educación superior en cuanto a la creación de este tipo de conocimiento y a la formación de recursos humanos calificados que se adecuen a las necesidades de expansión y crecimiento del país.

Este énfasis planificador y racionalizador del crecimiento económico en el marco de la modernización científica y tecnológica que pretendió la refuncionalización de las instituciones de educación superior sirvió, por otra parte, como factor de apoyo para la revitalización de la inversión extranjera, así como para fomentar la inversión de capital nacional.[9] El condicionamiento de la inversión extranjera a dicha planificación para el crecimiento económico fue un hecho generalizado en América Latina en la década de los setenta, y de ninguna manera una particularidad del caso mexicano.

Sin embargo, a pesar de la pretensión de adecuar las instituciones de educación superior a las necesidades del desarrollo económico, la política educativa tuvo que reorientarse hacia la satisfacción de la creciente demanda de acceso a la educación superior. Este fenómeno, que tiene que ver con factores estructurales relacionados con el crecimiento demográfico, la ampliación de las clases medias, los procesos de urbanización acelerada, la tecnificación productiva y el aumento y redefinición del empleo, contribuye a entorpecer el proyecto político original para la educación.

La expansión de las instituciones de educación superior es vista como impedimento para alcanzar el tipo de calidad formativa que se deseaba. La llamada masificación de la educación superior es concebida como un factor que obstaculiza el proyecto universitario del Estado mexicano para las décadas de los setenta y ochenta.

En este sentido, desde la perspectiva del Estado, la problemática de la calidad de la educación superior, que en las últimas décadas estuvo referida a la inadecuada vinculación formación-necesidades del aparato productivo, se ve agravada ahora por las consecuencias de la masificación y por la permanencia dela crisis económica.

Se puede apreciar ya un intento de redefinir el papel de las universidades en el marco de las políticas gubernamentales tendientes a la desincorporación de dependencias o de adelgazamiento del Estado.

Dicho intento de redefinición se revela en los planteamientos cada vez más frecuentes de que la modernización de las universidades públicas se debe dar a nivel de las relaciones que establezcan con el sector productivo, ofreciéndole sus servicios en los mercados correspondientes, de manera que se diversifiquen sus fuentes de financiamiento, aligerando al Estado de tales compromisos y completando un proceso de refuncionalización que interesa al Estado, pero que se realiza sin su participación directa. Quizás podríamos decir que se avecina una privatización disfrazada de las universidades públicas como recurso para evitar la

crisis de estas instituciones. En este contexto, la incapacidad de producir eficientemente los "bienes universitarios" que demanda el mercado correspondiente significa el fracaso, y posiblemente el desprestigio de una universidad, la cual queda sin posibilidad de recibir el apoyo del Estado, que a su vez restringe la entrega de fondos a instituciones "sin calidad", según el nuevo papel que se les haya asignado ahora.

Masificación universitaria y calidad de la educación

Ante la agudización de la crisis económica, y desde su óptica eficientista, el Estado atribuye enfáticamente a la masificación gran parte de las deficiencias que diagnostica en la educación superior. Su análisis sugiere que una de las soluciones de la crisis consiste en frenar el crecimiento y el ingreso en las instituciones de educación superior. Sin embargo, estos análisis son hechos a nivel muy genérico, sin profundizar en las particularidades del fenómeno, lo cual da cabida a su uso ideológico. Este punto merece un tratamiento más cuidadoso, que intentaremos hacer a continuación.

El debate de la calidad educativa en el contexto de las instituciones de educación superior se ha centrado en las categorías de cantidad y calidad del proceso escolar. La tendencia dominante ha sido interpretar la relación entre esas categorías como de oposición, partiendo de la premisa básica de la incompatibilidad entre ambas. De ahí que se asocie el crecimiento de las universidades al deterioro de su nivel académico y se desarrolle un proyecto de universidad restriccionista. Dicho proyecto busca limitar el acceso a las instituciones estableciendo mecanismos de selección más rigurosos y reduciendo su capacidad de absorción como estrategia para recuperar el prestigio académico y para alcanzar la denominada excelencia educativa. Como se advierte, el proyecto establece el supuesto de que no es posible conciliar una institución de alto nivel académico con una población estudiantil numerosa.

Sin embargo, la relación que guarda la calidad de los procesos escolares con la magnitud de las universidades ha sido un tema insuficientemente analizado, por lo que se requiere ponderar en su justa dimensión las articulaciones de tal relación, a fin de superar lo que consideramos una falsa dicotomía.

En primer lugar, se ha sobrestimado el crecimiento de la matrícula en el nivel de la educación superior. El proceso de expansión que vivió la educación mexicana en la década de los setenta se ha denominado "masificación". Así, la llamada universidad de masas lo es en principio por su población estudiantil. De ahí que en la búsqueda de la excelencia académica se considere como obstáculo la expansión de la matrícula y se pretenda reducirla.

Es imprescindible mencionar que el crecimiento poblacional no se dio aislado; se acompañó de una política estatal deliberada que fomentó y apoyó el crecimiento de las instituciones de educación superior. Paralelamente al aumento gradual de recursos financieros, las universidades del país incrementaron sus plantas docentes con el fin de atender a una población estudiantil cada vez mas numerosa; asimismo, aumentó el personal administrativo, y la llamada burocracia universitaria se consolidó como un sector laboral que concentra el poder de decisión y crea redes de influencia que le han permitido un mayor control institucional. A esta expansión de los recursos humanos y financieros se agregó, en muchos casos, la ampliación de los espacios físicos y los equipamientos institucionales. Todo esto contribuyó a crear instituciones más complejas no sólo en el aspecto estrictamente académico, sino también en el administrativo y político.

Si se considera el incremento de todos los sectores y factores de las universidades, la supuesta disminución de los niveles de calidad académica no puede seguir enfocándose como un asunto de responsabilidad casi exclusiva de los estudiantes, ni tampoco de la "masificación" de los docentes; requiere un tratamiento en donde si bien el aspecto académico debe ser central, es necesario diversificar los diagnósticos, las causas y las posibles soluciones. Asimismo, es tiempo de iniciar el examen de la participación y responsabilidad del Estado en el abatimiento de los niveles de calidad con que operan las universidades. Dicha responsabilidad se le ha atribuido a las propias instituciones, sin embargo, no debemos olvidar que, históricamente, ha sido el aparato estatal el que ha dado las pautas del desarrollo de la educación superior. El hecho de que ahora se haga aparecer el problema como algo ajeno al Estado ha ocasionado parcialidades y detracciones injustificadas.

Con respecto al crecimiento de la matrícula en educación superior, y la manera en que ha sido exagerado, es conveniente señalar algunos datos.

Para 1980, la tasa media de absorción de la demanda del grupo de edad de 20 a 24 años, correspondiente al nivel de educación superior,[10] fue, a nivel nacional, del 14 por ciento; esto es, de cada cien mexicanos pertenecientes a ese grupo de edad, 14 accedían a las instituciones de enseñanza superior. A pesar de que la cifra se duplicó en relación con 1970 (apenas el 6 por ciento),[11] se ha experimentado una serie de cambios que apuntan a una disminución de esa cobertura. Así, en 1982 la cifra aumentó sólo una décima en relación con 1980, y para 1987 había descendido hasta el 13.5 por ciento. [12]

Se observa que en 1980, uno de los momentos de mayor expansión de la educación superior mexicana, la tasa de cobertura a nivel nacional del grupo de edad correspondiente tuvo un puntaje récord. Sin embargo, si comparamos las tasas brutas de matrícula que tuvo la región latinoamericana para ese año, encontramos que nueve países tuvieron tasas superiores a la de México: Uruguay 16 por ciento; Bolivia 17 por ciento; Perú 19 por ciento; Venezuela y Cuba 20 por ciento; Panamá 22 por ciento; Argentina 24 por ciento; Costa Rica 26 por ciento y Ecuador 37 por ciento. Sólo Nicaragua tuvo una tasa igual a la de México. Para completar el panorama, nuestro país no llegaba a cubrir ni siquiera la cifra media de la región, que en 1980 alcanzó el 15.5 por ciento[13].

En cuanto a la educación superior, el porcentaje de crecimiento de la población matriculada en este nivel educativo es muy bajo en relación con el conjunto de la población escolar de todo el sistema educativo mexicano. Durante el ciclo 1977-1978 la población en educación superior representaba apenas el 3.5 por ciento del total de la matrícula del sistema educativo nacional; durante el ciclo 1982-83 aumentó a 4.4 por ciento;[14] en 1984 se incrementó ligeramente, 4.5 por ciento,[15] en relación con el ciclo anterior, y para el ciclo 1987-1988 tuvo otro pequeño aumento, llegando a 4.7 por ciento[16]

De los datos anteriores se infiere que el acceso a la educación superior en México todavía es privilegio de un sector muy reducido de la población.

Por otra parte, al abordar el problema de la "masificación", se ha considerado el aumento del ingreso a las universidades en el primer nivel. En efecto, durante toda la década de los setenta el número de estudiantes de nuevo ingreso a las instituciones aumentó notablemente, sin embargo, las cifras de la matrícula total indican incrementos más lentos en relación con los montos del primer ingreso, considerando los reingresos de una misma cohorte a los distintos ciclos escolares de que constan las diversas carreras profesionales. Aquí intervienen los factores de expulsión y auto exclusión, como producto de la selectividad académica y la deserción escolar[17]. La matrícula de las carreras universitarias disminuye a medida que se asciende de nivel. Esta situación es tan crítica en la UNAM que al término de la carrera sólo la mitad, o menos, de los estudiantes que iniciaron los estudios logran egresar en los tiempos programados.

Por lo anterior podemos concluir que a pesar del incremento de la matrícula en la educación superior no se ha logrado cubrir la creciente demanda de acceso a los estudios superiores. En los últimos años se ha observado un ritmo de crecimiento de los grupos de edad correspondiente a la demanda potencial de educación que ha rebasado la capacidad de absorción de las respectivas instituciones; en el caso de la UNAM, se ha frenado de manera drástica el ingreso al primer nivel de licenciatura. A partir de 1980 se inicia un proceso de contracción que ha llevado a estabilizar la matrícula total de la institución. De manera silenciosa, pero efectiva, se ha logrado implantar una de las políticas del proyecto restriccionista de la Universidad. Así, de 1980 a 1988 la UNAM tuvo un porcentaje anual de decrecimiento de la matrícula de primer ingreso a la licenciatura del orden de 0.9 por ciento, y para la matrícula total, en el mismo nivel, de 1.78 por ciento. De igual forma, el porcentaje de crecimiento del ingreso al primer nivel del bachillerato de la UNAM ha sido, en el mismo periodo, de 0.06.

Ahora bien, es necesario reconocer que el problema de la masificación no se debe al crecimiento de la matrícula, sino a la centralización de la misma en unas cuantas instituciones. La UNAM es el mejor ejemplo de esa situación, pues sus licenciaturas para el ciclo 1987-1988 absorbían el 11 por ciento del total de la matrícula en educación superior[18]. Por lo tanto, al hablar de masificación debemos deslindar las causas del problema. La masificación se debe al crecimiento desordenado de las instituciones y a la centralización de la matrícula en unas cuantas universidades de todo el subsistema de educación superior. Se observa desde hace algunos años una tendencia a redistribuir la matrícula en todo el subsistema; no obstante, el problema no ha sido resuelto. Lo cierto es que no es posible seguir calificando la problemática de la masificación con los mismos términos y abordarla de la manera como se hizo a principios de la década de los ochenta. De ser así, se continuará

desviando el análisis de los problemas centrales e impidiendo un diagnóstico realista de la relación entre masificación y calidad de la educación superior.

El crecimiento de la población estudiantil y de la planta de profesores fue uno de los problemas que se señaló con insistencia cuando se inició el debate de la masificación. Se hizo énfasis en el reclutamiento indiscriminado de docentes para cubrir las nuevas dimensiones de la matrícula, y en la improvisación de su formación pedagógico didáctica o, como sucedió en la mayoría de los casos, en la carencia de preparación. Esta circunstancia demeritó, desde luego, el proceso de transmisión del saber; sin embargo, se debe considerar que la etapa de expansión de las universidades ya tiene más de una década, y que durante este tiempo se han consolidado algunas experiencias y sistematizado prácticas docentes. Seguir atribuyendo la baja calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a la planta de profesores de la UNAM es desviarse una vez más del problema central, el cual debe estudiarse en el marco estructural donde se desarrollan las prácticas docentes. En este sentido, la propia administración ha contribuido a un crecimiento caótico, irregular y al margen de los aspectos académicos de la docencia. El hecho de que en la actualidad los profesores de asignatura representen el 66.2 por ciento del personal académico de la UNAM[19] refleja claramente que el proceso de enseñanza-aprendizaje descansa en una población de profesores transitorios y con pocas posibilidades de consolidar una carrera académica.

En síntesis, la Universidad de los noventa no es la misma universidad del *boom* expansivo; presenta otros problemas y por lo tanto exige otras soluciones.

El sueño de la universidad expansionista de democratizar las oportunidades de acceso a la educación superior y al conocimiento no se ha conseguido.

En esas condiciones, la calidad de la educación está en principio afectada, lo que revela la ausencia de un proyecto de educación superior que reformule su papel en la sociedad, para derivar de ahí la nueva intencionalidad de la formación profesional, así como los cambios estructurales y de organización de las instituciones.

La Universidad fue incapaz de redefinir su papel frente a los cambios sociales que se produjeron en las últimas décadas, principalmente en lo que se refiere a la formación profesional. Esta indefinición de sentido es uno de los factores centrales que ha impedido plantearse y arribar a nuevas metas de calidad. Por otro lado, la carencia de un proyecto institucional propio en el marco de un contexto social en transformación condujo a la Universidad a adoptar en forma mecánica y acrítica un proyecto estatal incipiente de refuncionalización de las instituciones de educación superior, cuya principal característica era responder a situaciones coyunturales creadas por presiones económicas y políticas.

Por ello, la UNAM tendrá que redefinir su papel frente a los proyectos modernizadores del país y la política de modernización del sistema de educación superior deberá orientarse hacia la descentralización, diversificación y regionalización de oportunidades educativas, de manera que sea viable la democratización de los conocimientos en el marco d una nueva intencionalidad de las universidades.

Consideramos que corresponde a la UNAN por su significación a nivel nacional, proponer ese tipo de programas. La importancia de la UNAM como institución radica no sólo en sus dimensiones poblacional, espacial o incluso presupuestal, sino también en su capacidad para innovar en su propio ámbito y para participar en la definición de las políticas educativa globales que demanda el país en su tránsito hacia la modernización.

La UNAM tendría que conformarse y consolidarse como un espacio de reflexión y creación de saberes; espacio donde se nutra una sociedad en transformación a través de sus egresados y mediante el acceso a los resultados de sus investigaciones.

Consideraciones finales

Es indiscutible que un diagnóstico de la situación académica universitaria no es muy halagador en términos de calidad. En relación con los procesos de formación profesional en la UNAM, se advierte, entre otros aspectos: un crecimiento caótico de la población estudiantil, bajo nivel académico de los alumnos que ingresan,

desarticulación de los currícula, desactualización de la planta docente, desorganización e insuficiencia de la infraestructura física y del apoyo proceso de enseñanza-aprendizaje, y una abultada burocracia, desligada de lo propiamente académico. Por estas razones se observa un deterioro de las condiciones del trabajo escolar y académico, en general, cuyos efectos son interpretados por el Estado como mala calidad de la formación que ofrece esta institución.

En general, con el argumento de la baja calidad de la formación que ofrecen las universidades, Estado deslinda su responsabilidad frente a la crisis estas instituciones, justifica las restricciones presupuestales[20] y participa en la campaña de desprestigio de las mismas, pero sin abandonar la pretensión de refuncionalizar la educación superior, en general, y el proyecto de la UNAM, en particular.

Un punto importante en esta discusión es el reconocimiento de los factores reales que inciden en el deterioro de los procesos educativos a nivel universitario y de la necesidad de superarlo considerando la redefinición de la intencionalidad de estas instituciones.

Es preciso resaltar que desde la perspectiva del Estado la calidad de la educación superior se entiende en función tanto de la relación entre formación profesional y necesidades del aparato productivo como de la masificación de este tipo de educación. En estos supuestos se ha basado la mayoría de los análisis sobre la problemática de la calidad de la educación superior, y en ese sentido quiere incidir la reforma educativa, entretejida con otras acciones que conforman los intentos de refuncionalización del proyecto de desarrollo nacional.

Pero en la medida en que se piensa en un proyecto educativo alternativo al del Estado pierden sentido, por supuesto, las críticas y la evaluación de la calidad basadas en una intencionalidad de la educación que no se comparte y que es cuestionada.

El planteamiento de una nueva intencionalidad de la formación profesional y, en consecuencia, de un nuevo concepto de calidad de educación, constituye el supuesto necesario para pensar seriamente en una reforma universitaria y en una posible recuperación del prestigio social de la institución universitaria. Esto, considerando que, debido a la crisis económica y a los intentos modernizadores del gobierno, la Universidad está inserta en una situación social nueva, donde su relación con el Estado se ha modificado.

En síntesis, la noción de calidad educativa que proponemos considera que ésta debe estar ligada profundamente a un proyecto de universidad que replantee la formación profesional y las políticas de crecimiento institucional con que hasta ahora ha operado. Esta redefinición tendrá que ser el eje central en torno al cual se aglutinen una serie de procesos y acciones específicas que le den contenido y rumbo definido.

El replanteamiento de la formación profesional estaría, por tanto, imbuido de una nueva intencionalidad, que empataría lo estrictamente profesional con una formación integral, de manera que el egresado pudiera ubicarse y actuar en los espacios de las decisiones sobre lo social, o sea, participar socialmente.

En este marco se visualiza como imprescindible una articulación más integral de los profesionales con los distintos proyectos de nación que se dirimen en el seno de la sociedad, engarce que sólo es posible cuando está apoyado en una práctica profesional competente, resultado de una formación innovadora, que únicamente se consigue si concebimos el dominio cognoscitivo y las habilidades de un campo profesional como condición previa e indispensable para que las prácticas se vuelvan significativas en los procesos de construcción de lo social. Esto en el sentido de que el ejercicio profesional competente presupone el uso imaginativo, crítico y ético del conocimiento.

El rigor en la formación profesional, aunado al desarrollo de las responsabilidades ciudadanas, constituye una de las características del nuevo actor social. La educación universitaria no puede negarse a formar dicho actor tomando en cuenta las tendencias de los cambios sociales que se operan en el país en las últimas fechas, las cuales se encaminan a la apertura de mayores espacios de participación ciudadana.

Considerando históricamente la experiencia de pluralidad y crítica que ha vivido la UNAM desde su origen, creemos que el escenario alternativo nacional que a futuro exige el apoyo de la institución es aquel que la liga a un proyecto de nación que respeta su propia diversidad y que busca integrarse a las tendencias mundiales, sin menoscabo de su propia cultura y soberanía.

Por otra parte, el concepto de calidad de la educación que se vincule a esta intencionalidad sólo tendrá vigencia en el marco de una estrategia de democratización del conocimiento; democratización entendida como un proceso condicionado al logro de la calidad educativa.

Al hablar de democratización del conocimiento estamos pensando en un saber riguroso, cuya transmisión se efectuó en condiciones tales que posibiliten su apropiación por la mayor parte de los estudiantes, en aras de reducir retrasos y desajustes motivados por capitales culturales heterogéneos, además de incentivar circuitos de distribución del conocimiento disciplinario más permeables que permitan que éste se entreteja con lo social.

Para lograr la plena democratización del saber hay que pasar por diversas etapas, en un acercamiento gradual que envuelve acciones relacionadas con tres dimensiones: rigor, distribución y significación social del conocimiento.

Propuestas

De lo expuesto hasta aquí se derivan algunas propuestas para la redefinición de la formación profesional en la UNAM, las cuales reflejan nuestra inquietud por participar en la construcción de una nueva Universidad en el marco del Congreso Universitario.

Cabe precisar que los problemas tratados son muy complejos y su solución exige una reflexión cuidadosa, que necesariamente debe estar cimentada en análisis específicos y rigurosos de todas las cuestiones pertinentes al tema. En este sentido, nuestras propuestas no pueden ser tomadas como indicaciones precisas para la solución de los problemas de la formación profesional en la UNAM, pero representan parámetros ineludibles de reflexión para elaborar, a futuro, propuestas más acabadas. Así, nuestras proposiciones se agrupan en dos niveles: El primero es más bien analítico, y se refiere a la manera de entender y abordar la problemática de la calidad de la educación; el segundo es claramente propositivo, y recoge los resultados de nuestra forma de entender esta problemática; además, sienta las bases de una propuesta de formación profesional en el marco de la discusión de una nueva intencionalidad de la educación universitaria.

En relación con lo que denominamos propuesta de análisis del tema, planteamos lo siguiente:

- Establecer la relación entre calidad e intencionalidad de la formación profesional. No utilizar el concepto de calidad a nivel de la formación profesional de manera abstracta, desligado de sus determinaciones sociales y referido mecánicamente a una funcionalidad estricta con el sistema productivo, en lo que concierne a las exigencias del mercado de trabajo. Se propone referir la problemática de la calidad de la formación profesional a una intencionalidad de la educación que se plasme en un proyecto específico de Universidad.
- La comunidad universitaria debe reflexionar sobre el papel que históricamente ha desempeñado su institución y definir el que habrá de cumplir en una sociedad en constante transformación.
- A partir de ahí puede plantearse una nueva intencionalidad, que confiera a la calidad de la educación nuevas determinaciones y contenidos.

Por lo que se refiere a nuestra propuesta de calidad de la formación profesional derivada de una nueva intencionalidad, diremos lo siguiente:

- La calidad de la formación profesional debe estar intrínsecamente ligada a una nueva intencionalidad que implica asegurar la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permitan al sujeto concebirse como parte activa de la sociedad, y desempeñarse no sólo como experto del conocimiento en un ámbito específico sino como un ciudadano competente.
- Por otro lado, desechamos la noción de masificación como argumento que justifique la implantación de políticas restriccionistas, aun cuando entendemos que las instituciones deben regular su crecimiento y apoyar la descentralización y redistribución de oportunidades educativas a nivel nacional, que sin duda es la contraparte de la intención democratizadora en el área del conocimiento.

- La universidad debe reestructurarse. A una nueva intencionalidad corresponde una transformación estructural de la institución, que soporte nuevos procesos escolares y académicos que concreten un proceso más amplio de democratización del conocimiento.
- La evaluación es condición de calidad. La vigencia de nuevos procesos académicos estará condicionada a formas evaluativas que operen y se renueven permanentemente. La evaluación significa la posibilidad de incidir en las prácticas escolares y académicas en función de la valoración de sus efectos en las distintas esferas de lo social, en términos de una intencionalidad definida.
- Fomentar la creación de espacios específicos para la investigación educativa en general, pero abocada fundamentalmente al estudio concreto de las instituciones y de sus procesos y prácticas, tanto escolares como académicas.
- Cabe hacer notar que el sostén de las propuestas innovadoras referidas a procesos escolares y académicos lo constituyen los resultados, de la actividad investigativa en educación. En este sentido es necesario llegar a un conocimiento más preciso, incluso a nivel empírico, de las culturas escolares y académicas, así como de sus mecanismos de estructuración en el ámbito universitario para poder arribar a propuestas innovadoras, más puntuales, sólidas y viables. El cumplimiento de este requisito evitaría reformas y reestructuraciones basadas en visiones intuitivas y marcadas por el subjetivismo.

NOTAS

1. Torsten Husén, "Qué es la calidad de la educación", en Docencia Post-Secundaria, vol. 14., núm. 3, sep-dic. 1986.
2. Entendemos la noción de "intencionalidad" como la asunción de una posición valorativa de la educación en la construcción de un proyecto social, de la cual se desprenden fines, propósitos, metas y objetivos que revelan el sentido de la educación y le dan rumbo.
3. Ángel Díaz Barriga, "Calidad de la educación: ¿Un adjetivo más en la política educativa 1983-1985?" en Cero en Conducta, núm. 11-12, 1988,P.19.
4. Ibidem, p. 68.
5. Ibidem, p. 69.
6. Olac Fuentes Molinar, "Universidad y democracia. La mirada hacia la izquierda" *en Cuadernos Políticos*, núm. 53, enero-abril 1988, pp. 4-18.
7. Olac Fuentes Molinar, "El estado y la educación superior" en La crisis de la educación superior en México. México, Nueva Imagen, 1983, pp. 69-79.
8. Rosalba Casas, "La política estatal de ciencia y tecnología" en El papel de la universidad e instituto de educación tecnológica en la evaluación; perspectivas y alternativas de la política científica y tecnológica en México. GEFE, Proyecto General, 1982, pp. 25 a 27.
9. Ibidem, p. 21.
10. W. Germán Rama, "Educación y sociedad en América Latina", en La Educación Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, núm. 101, año XXXI. Washington, D.C, OEA, 1987/I-II, pp. 45-66.
11. Ibidem, p. 64.
12. Ignacio Díez y Verónica Frutos C., "Matrícula escolar 1987-1988 y gasto nacional en educación 1982-1987", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XVIII núm. 3-4,1988, pp. 185-226.
13. W. G. Rama, op. cit., p. 64.
14. I. Díez y V. Frutos, op. cit, p. 188.
15. María de Ibarrola,"La educación superior en México", Caracas, Venezuela. CRESALC-UNESCO, 1986, p. 34.
16. I. Díez y V. Frutos, op. cit., p. 188.
17. Algunos trabajos puntuales realizados específicamente para el caso de la UNAM señalan dicha tendencia. Cfr. principalmente: Milena Covo, Algunas condiciones no académicas de La deserción. Documento de trabajo, Programa de Investigación de la ENEP-Acatlán, 1987,39 pp. ; Jorge Bartolucci, "Posición social y elección de carrera (seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985)", en Lorenzo Luna, Armando Pavón et al, Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología. México, CESU-UNAM, 1989, pp. 291-360.
18. Cfr. Anuario estadístico 1989. ANUIES.
19. Estadísticas básicas. UNAM, 1990, p. 40.
20. Ángel Díaz Barriga, op. cit., p. 21.