



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Lerche Vieira, Sofía (1995)
“CONCEPCIONES DE CALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR”
en Perfiles Educativos, No. 69 pp. 55-61.

CONCEPCIONES DE CALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Sofía LERCHE VIEIRA *

Traducción: Enrique Galindo

Revisión de traducción: Elsa Torres Garza

En este trabajo la profesora Vieira analiza las implicaciones del concepto de "control de calidad total" en la evaluación de la educación universitaria del Brasil. La autora propone repensar el concepto de calidad de la educación tanto en su articulación con las luchas por la construcción de la ciudadanía en Brasil, cuanto con las nuevas exigencias de la competitividad a nivel mundial. De esa manera, la profesora Vieira intenta mostrar que la reflexión acerca del concepto de calidad no puede situarse solamente en un enfoque gerencial, sino que hay que explorar las dimensiones que comprende el debate sobre la calidad de la educación superior.



QUALITY CONCEPTS AND HIGHER EDUCATION. In this paper professor Vieira analyzes the implications of the concept of "total quality control" in the evaluation of university education in Brazil. The author proposes to reconsider the concept of quality in education, both in the sense of its articulation with the struggles for the construction of citizenship in Brazil, as well as in the sense of the new demands of worldwide competition. This way, Vieira tries to show that the reflection on the concept of quality cannot be made only with a managerial focus, but that it should also consider the dimensions involved in the debate on the quality of higher education.

En todas las áreas de la producción y del pensamiento humano, la preocupación por la calidad se presenta como una constante en nuestros días. Esta cuestión se discute en cursos y capacitaciones; los programas sobre "calidad total" son la regla en las organizaciones, los anaqueles de las librerías están repletos de publicaciones, en fin, donde quiera que se dirija nuestra mirada encontramos algo relativo a la calidad. Todo ese movimiento en torno al asunto acaba por reflejarse en la educación, de modo que ya comienzan a surgir producciones sobre este tema en dicho campo.² No sorprende, pues, el creciente interés de los profesionales del área por la discusión sobre los impactos de esa nueva visión sobre la educación en sus diversos niveles, la escuela y las aulas.

Como otros tantos temas, la calidad también corre el riesgo de transformarse en una moda más, tanto en la empresa como en la escuela y la universidad. Así, al reflexionar sobre su significado se impone la necesidad de un examen más profundo de la cuestión, buscando sobrepasar el terreno del debate tal como se ha presentado hasta hoy, o sea a partir de una visión gerencial y administrativa

Desde una perspectiva más amplia, verificamos que la preocupación por la calidad no nace de los cambios empresariales sino que está inmersa en la misma historia de los hombres. De hecho, el concepto mismo de calidad varía de acuerdo con circunstancias temporales y espaciales. Desde el punto de vista educacional, es evidente que a cada momento histórico corresponde un determinado "patrón de calidad". Éste,

* De la Universidad Federal de Ceará.

en general, tiene una marca diferenciadora de la clase social. La escuela de calidad del pasado, por ejemplo, cultivaba valores que no se sustentan actualmente, porque el concepto de calidad no es estático. Si hoy es raro encontrar una escuela brasileña donde las jovencitas se dediquen a aprender "labores domésticas", hace poco más de 20 años, ése era un indicador de calidad. En estos días, sugerir una calidad diferenciada para la educación de niños y niñas sería insostenible. Se percibe así que el concepto de calidad tiene un carácter dinámico.

Estas rápidas pinceladas iniciales en torno al tema revelan algo de su complejidad. La discusión sobre calidad conllevaría, por tanto, diferentes aproximaciones. Podríamos abordarla sobre prismas muy variados y, en este abordaje, buscar elementos de relación con las cuestiones de la educación. En este ensayo intentaremos situar el debate sobre la calidad con base en una breve incursión en sus fundamentos filosóficos para, después, detenernos en la discusión sobre la política educativa brasileña contemporánea. A partir de esta incursión, procuraremos hacer algunas consideraciones acerca de la relación entre la calidad y la educación superior.

La calidad en el discurso filosófico y educativo

Desde el punto de vista de la filosofía podremos constatar que la preocupación por la calidad no aparece de un modo aislado, sino que se articula con una discusión sobre la cantidad. Ya en los orígenes del debate sobre la didáctica, en el siglo XVII, Comenius había situado la importancia de esta integración, al discurrir sobre el "arte de enseñar todo a todos", o sea la idea de una educación universal, lo que lo sitúa como precursor en la defensa de la preocupación por la enseñanza.³

En el siglo XIX el nexo entre calidad y cantidad sería retomado por los pensadores materialistas. Engels presentó una contribución al tema al establecer las "leyes generales de la dialéctica" dentro de las cuales se situaba la "ley del pasaje de la cantidad a la calidad (y viceversa)". Siguiendo esta perspectiva,

al cambiar, las cosas no cambian siempre al mismo ritmo; el proceso de transformación por medio del cual ellas existen, pasa por periodos lentos (en los cuales se suceden pequeñas alteraciones cuantitativas) y por periodos de aceleración (que precipitan alteraciones cualitativas, esto es, "saltos", modificaciones radicales (Konder, 1981, p.58).⁴

Otro filósofo aplicado a esta cuestión fue Gramsci, quien también buscó articular cantidad y calidad comprendiéndolas como inseparables.⁵ Acudiremos a una larga referencia que se justifica por la riqueza de los argumentos emitidos al respecto:

Dado que no puede existir cantidad sin calidad y calidad sin cantidad (economía sin cultura, actividad práctica sin inteligencia, y viceversa), toda contraposición de los términos es, racionalmente, un contrasentido. Es de hecho, cuando se contraponen la calidad a la cantidad. (...) En la realidad se contraponen una cierta calidad a otra calidad, una cierta cantidad a otra cantidad, esto es, se hace una determinada política y no una afirmación filosófica. Si el nexo cualidad-cantidad es inseparable, se presenta la cuestión: ¿dónde es más útil aplicar la misma fuerza de voluntad, en desarrollar cantidad o calidad? ¿Cuál de los dos aspectos es más controlable? ¿Cuál es más fácilmente mensurable? ¿Sobre cuál de los dos es posible hacer previsiones, construir planes de trabajo? La respuesta parece indudable: sobre el aspecto cuantitativo. Afirmar, por lo tanto, que se quiere trabajar sobre la cantidad, que se quiere desarrollar el aspecto "corpóreo" de lo real, no significa que se pretenda olvidar la "calidad", sino al contrario, que se desea colocar el problema cualitativo de manera más concreta y realista, esto es, se desea desarrollar la calidad por el único modo en el cual tal desenvolvimiento es controlable y mensurable (Gramsci, 1966,p.50)

Si estableciésemos una articulación entre el debate filosófico y el educacional, podríamos constatar que hay muchos puntos de contacto entre las formas de pensar las relaciones entre cantidad y calidad en los dos campos. Discutiendo la historia de la educación brasileña, Ghiraldelli identifica, tomando como base un estudio anterior de Nagle⁶ a partir de la Primera República (1889-1930), la "conjunción de dos movimientos ideológicos desarrollados por los intelectuales de las clases dominantes del país", los cuales denomina de "entusiasmo por la educación" y "optimismo pedagógico". Según el autor:

El entusiasmo por la educación tuvo un carácter cuantitativo, o sea, en última instancia se resumía en la idea de expansión de la red escolar y en la tarea de alfabetización del pueblo. El optimismo pedagógico insistió en la optimización de la enseñanza, es decir, en la mejoría de las condiciones didácticas y pedagógicas de la red escolar. Por lo tanto, muchas veces actuando por separado y hasta contra el entusiasmo, el optimismo se caracterizó por su énfasis en los aspectos cualitativos de la problemática educativa (Ghiraldelli, 1990, p. 15).

Aquí no nos interesa destacar el mérito del análisis de Ghiraldelli. Lo que queremos enfatizar, con referencia a su discusión, es la existencia de tesis que contraponen cantidad y calidad, en momentos muy anteriores al actual. En realidad, los argumentos en defensa, en una u otra dirección, pueden traducirse en posiciones democráticas y elitistas, como lo señalamos hace ya más de una década,⁷ de donde recogemos la observación de García según la cual:

En el caso brasileño en particular, muchas de las discusiones referentes a la calidad y cantidad de la enseñanza en el momento presente, denotan la enorme dificultad para la aproximación entre teoría y praxis. Por lo general, los educadores formados en un época donde la enseñanza constituía un privilegio que sólo podía ser soportado por aquellos de mejor condición socio-económica y donde la buena enseñanza era aquella que preparaba para las carreras que aseguraban prestigio social, tienden a reaccionar negativamente a cualquier medida práctica que busque ampliar las oportunidades educativas con el pretexto de que esto implica un rebajamiento de la calidad (García, 1977, p.130).

Ya entonces llamaba nuestra atención un reportaje aparecido en un diario de circulación nacional que, discutiendo problemas educativos de diversos países, destacaba que:

...la peligrosa tendencia de contraponer el desarrollo cuantitativo a la mejoría cualitativa puede llevar a un tipo de política educacional neoconservadora con énfasis en tendencias elitistas y un decremento de la responsabilidad estatal por la educación. Los países en desarrollo, de hecho, no tienen escuela. Requieren de más y mejor educación. Deben de mantener la expansión y, al mismo tiempo, perfeccionar sus sistemas de enseñanza, en caso de que quieran reducir la brecha que los separa de los países industrializados y proseguir en dirección al nuevo orden económico internacional (Jornal do Brasil, 1981, p.5).

De modo que remitiéndonos al pensador italiano antes mencionado, "sustentar la calidad contra la cantidad, sólo significa [...] mantener intactas determinadas condiciones de vida social, en las cuales algunas son sólo cantidad, otras pura calidad" (Gramsci, op. cit., p. 50).

Si analizamos la discusión actual sobre la política educativa brasileña, encontraremos la presencia de argumentos en defensa de la calidad que acaban por restar importancia a la dimensión cuantitativa, o sea, a la cuestión de la ampliación de las oportunidades educacionales.⁸ Hay consenso entre algunos técnicos altamente capacitados, por ejemplo Castro (1994), Mello (1993) y Ribeiro (1993),⁹ en cuanto a que el país ya dio cuenta de estar resolviendo los problemas de cobertura de la escuela básica. Nuestro actual desafío, por tanto, no sólo radica en los problemas de acceso a la escuela, sino en la repetición y en los precarios niveles de calidad alcanzados por el sistema escolar. Los tres autores arriba citados coinciden en el entendimiento de que el problema educativo brasileño no es cuantitativo sino cualitativo, como podemos desprender de algunos pasajes de su autoría. Castro, por ejemplo, afirma que:

Hubo y continúa habiendo una expansión de la cobertura de la escuela. Las tasas de matrícula, la matrícula activa y los niveles de escolaridad continúan creciendo. El problema no está en la dimensión cuantitativa. Este asunto está debidamente planteado y resuelto. Por eso, si no está, tampoco debe ser colocado en el centro de las discusiones [...] lo que parece más grave es la incapacidad del sistema para ofrecer educación de calidad suficiente para atraer e instruir a los alumnos con mejor desempeño (Castro, 1994, p.30).

El principal argumento que sustenta tal posición se encuentra en un nueva lectura de las estadísticas educacionales,¹⁰ según las cuales "respecto al nordeste rural, arriba del 95 por ciento de los brasileños de 7 a 14 años o están en la escuela o ya pasaron por ella" (Ibid., p.32). Así,

...urge mejorar la educación formal para que los alumnos no la abandonen prematuramente ni se formen sabiendo sólo un poco más que firmar con su nombre. Las otras opciones son

demagógicas e hipócritas delante de esta prioridad mayor. Encontramos por tanto que la gran prioridad nacional es mejorar la escuela básica (Idem., p. 33. Subrayado del autor).

Si de verdad es incuestionable el argumento en defensa de la mejoría de la calidad de la escuela básica, vale recordar que incluir en una cuenta el 95 por ciento de asistencia escolar de alumnos que "ya pasaron" por la escuela, es una contabilidad que parece pretender escapar de la obvia transparencia de los números.

Observando los datos del Ministerio de Educación acerca de la relación entre asistencia y elevado nivel de población en edad escolar, verificamos que apenas 17 por ciento de los niños de 0-6 años reciben algún tipo de atención; la enseñanza básica atiende a 85 por ciento de los infantes de 7-14 años; solamente 16 por ciento de los jóvenes de 15-19 años frecuentan la enseñanza media, y 18 por ciento de la población de 15 años y más se reconoce como analfabeta.¹¹ Estos números exponen abiertamente que no nos podemos eludir con optimismo de aquellos que entienden que los problemas más agudos de cantidad ya fueron planteados.

Si también articuláramos a la dimensión cuantitativa del problema indicadores de calidad, veríamos, con todas sus letras, la realidad de la tragedia educativa brasileña. Para ello basta recordar que de cada 1 000 niños que ingresan a la primera serie, apenas 45 completan la enseñanza básica en 8 años. El desempeño de los niños brasileños en pruebas de rendimiento en portugués, matemáticas y ciencias, ha sido absolutamente pobre¹²:

Los resultados de las pruebas para el país indican que, a medida que los alumnos de las escuelas públicas de 1o grado terminan el año lectivo dominando menos de la mitad (46,77 puntos) de los contenidos mínimos necesarios para la serie de disciplinas que están cursando [...] se constató también que las medias de 1o a 4o serie son, en todas las UF siempre superiores a las medias de 5o a 8o serie [...]. Existe una tendencia de rendimiento decreciente a medida que las series avanzan, hecho especialmente visible en matemáticas (IBGE, 1992, p.122)

Podríamos alargarnos en esta discusión, mostrando también diferencias de rendimiento escolar entre las regiones del país. Nuestra intención, sin embargo, fue tan solo mostrar que el problema comporta dimensiones cuantitativas y cualitativas y, como tal, debe ser planteado.

Examinamos algunos aspectos de la discusión sobre calidad, de modo que pudiéramos situarnos en relación a este debate. Percibimos, por esas primeras aproximaciones, que el tema es más complejo de lo que puedan indicar las apariencias. Hecho este movimiento inicial podemos retornar al punto de partida de nuestra discusión, apreciando el debate sobre calidad en los términos en que va apareciendo en el escenario nacional. O sea, es preciso examinar el tema en la perspectiva de un modelo gerencial capaz de revolucionar el desempeño de las más diversas instituciones de la industria al servicio público, situándolo también en el contexto de la democratización de la sociedad brasileña.

Calidad, ciudadanía y competitividad

La preocupación por la calidad, como hemos visto, ha estado en el escenario de la política educacional y en el ideario pedagógico a lo largo de la historia de las instituciones escolares brasileñas.¹³ Con el inicio del proceso de transición hacia la democracia, al correr la década de los ochenta, la discusión sobre el asunto quedó vinculada a la lucha por la ciudadanía, que culmina con el proceso de la Asamblea Nacional Constituyente y la incorporación de la "garantía del patrón de calidad" como uno de los principios educacionales definidos por la Constitución de 1988 (Art. 206, Inc. VII). Más recientemente, en los años noventa, esa discusión pasa a tener una inflexión de rumbos, articulándose con la apertura de la economía brasileña en el contexto del llamado neo-liberalismo, inaugurado por el gobierno de Collor.¹⁴

La desarticulación del eje del debate sobre la calidad como derecho de la ciudadanía, para una articulación de las cuestiones asociadas a la competitividad, se inserta en un movimiento más amplio de reordenación del sistema productivo en términos mundiales. Tal preocupación surge, justamente, a partir del impacto que la producción asiática comienza a tener sobre el mercado internacional, oportunidad en que se comienza a estudiar el modelo subyacente a aquel sistema productivo. Al mismo tiempo, se articula también

una discusión en torno al impacto de las innovaciones tecnológicas sobre las relaciones entre capital y trabajo. Esa problemática más amplia acaba por tener irradiaciones sobre la agenda de las discusiones en el ámbito educacional. Al lado del debate sobre las nuevas demandas de calificación, surge también una reflexión sobre las formas de gestión de la educación.¹⁵

Desde un punto de vista más general, estas preocupaciones están asociadas al reconocimiento por parte de los occidentales de que la producción industrial asiática difiere de los métodos de administración de las empresas americanas y europeas. Se constató que la llave para entender la penetración de esos productos debía ser buscada en la naturaleza del proceso adoptado en las organizaciones asiáticas y en la capacidad que las mismas presentaban para ofrecer mercancías que fuesen al encuentro de las demandas de la clientela en primer lugar. A medida en que tales procesos comenzaron a ser estudiados, el interés por la "gerencia de calidad total" fue aumentando. Pronto, las preocupaciones por la calidad comenzaron a tomar cuerpo en las industrias y en las organizaciones occidentales.

No vamos a detenernos aquí a discutir el éxito del modelo asiático o los impactos de esta visión de calidad en nuestra realidad. Para eso basta recorrer la amplia literatura ya disponible,¹⁶ o consultar los burós de servicios especializados. Lo que nos interesa, muy de cerca, son las implicaciones de esa nueva concepción para la realidad brasileña y, de modo particular, para la universidad y su evaluación.

El principio orientador de la concepción de *calidad total* parece muy simple. Existe una presuposición de que cuanto más clara sea la comprensión que las personas tengan de las organizaciones que integran y, cuanto mayor el poder de decisión y el compromiso de las mismas con sus finalidades, mayor producción y mejor producto. Así, a grosso modo, la participación, el compromiso y el poder decisorio son elementos clave en este modelo gerencial.

Una primera pregunta a formular sería: ¿siendo un modelo exitoso en las empresas, lo sería al transportarlo a la escuela o la universidad? La respuesta es compleja y merecería mayor profundización.

Un primer aspecto a considerar con relación a esta cuestión, es que un modelo adoptado con el objeto de obtener mayor retorno de capital, no se aplica necesariamente en la esfera del trabajo no material, como es el caso de la educación.¹⁷ Así, una fábrica de componentes electrónicos no es la misma cosa que una escuela, o un aula. El trabajo que se desarrolla en una institución educativa, cualquiera que sea su complejidad, envuelve un proceso cuyos resultados apenas son parcialmente mensurables. Esto porque el aprendizaje es un proceso que incluye: conocimiento, sentimiento y acción (Pinto, 1985), componentes no siempre posibles de medir.

El producto del aprendizaje puede no representar resultados a corto plazo, del mismo modo, un proceso que produce resultados efectivos en determinada realidad, puede no surtir los mismos efectos en otra, por la influencia de factores como la historia de los agentes involucrados en el proceso educativo, determinaciones culturales, etc. Por otro lado, hay que considerar también que la educación no se restringe a una cuestión de insumos. Sobre este asunto, es importante observar que:

...no basta que se comprenda que la calidad de la educación pasa por la calidad de los insumos ofrecidos a la población. Es necesario ampliar el concepto de calidad para incluir la calidad del proceso, donde se inserta la "matriz institucional", o sea la escuela, orientada hacia la calidad del producto o alumno. Es fundamental, en este aspecto, la interpretación de estos factores. Por otro lado, una política que sólo cuida de los insumos (libros, cuadernos, profesores, bancas, etc.), además de que no ve el proceso (motivación, autonomía, participación, confianza, análisis de resultados, etc.), no puede obtener un buen producto, donde el enseñar-aprender tiene relevancia social, pertinencia cultural y significación personal. Todo esto quiere decir que una escuela es responsabilidad colectiva e individual. Todos son responsables, aunque alguien es responsable individualmente por alguna cosa... (Veras, 1994).

Se entiende entonces que la lógica de la producción material no necesariamente se aplica a la realidad educativa. Pensar en calidad en educación, por lo tanto, aun desde el punto de vista de su gestión, es algo que sobrepasa una perspectiva de calidad total, aunque existan aspectos que puedan ser incorporados a la gerencia de sus servicios. En ese sentido cabe destacar una vez más: cualquier iniciativa de adaptación de un modelo de administración empresarial para una institución educacional, debe ser hecho en estricta observancia de su especificidad.

Un aspecto no siempre enfatizado al respecto de la adopción de modelos inspirados en la gerencia de calidad total, se refiere a su vinculación con los procesos de reducción de personal en el ámbito de las industrias y organizaciones que pasan por procesos de tal naturaleza. Los llamados procesos de "reingeniería" responden a un notorio abatimiento del personal activo en grandes organizaciones internacionales, al igual que en empresas brasileñas, como se puede desprender del siguiente pasaje:

...en 1985 la IBM tenía 406,000 empleados, hoy tiene 302 000. La Digital Equipment bajó su cuadro de 126,000, en 1989, a 98 000. La Genetec americana, que es la mayor empresa en biotecnología del mundo, consigue hacer todo lo que requiere con 2 100 empleados -empresa del siglo XX que ya nació con cuadros de personal del siglo XXI. El Brasil no es ni será diferente. El Banco Multiplic, que en 1990 tenía 1 200 funcionarios, pretende cambiar el siglo con sólo 370. Con un detalle, manteniendo el mismo número de activos. Alparbatas, Gradiente, Estrela... la lista es larga... (El Trabajo, 1994, p.43).

A pesar de que los especialistas entienden que "las nuevas tecnologías están creando más empleos de aquellos suprimidos por ellas" (Mayo, 1994. p.7), es incuestionable el reconocimiento de que el desempleo es hoy un componente estructural de la sociedad, "dejando de ser accidental o expresión de una crisis coyuntural", esto, "porque la forma contemporánea del capital no opera por inclusión, sino más bien por exclusión" (Chauí, 1994,p. 6). En esos términos, ¿qué implicaciones traería para la educación una concepción de calidad total? ¿Cómo pensar esta cuestión de cara al gigantesco contingente de profesores involucrados en el área de educación en todas las esferas del poder público? ¿Habría algún segmento gubernamental dispuesto a aventurarse en la empresa de la "reingeniería" del sistema educativo? Todo indica que sería una decisión política de consecuencias imprevisibles y no hay señales de que exista algún movimiento en esta dirección.

Todos estos hechos evidencian que es imprescindible precisar el contenido del debate sobre la calidad si queremos articularlo con la discusión acerca de la universidad. Aquí, el tema resurge alimentado por el doble sentido de las visiones arriba mencionadas. Se impone volver a pensar la calidad tanto en su articulación con las luchas por la construcción de la ciudadanía, como por las nuevas exigencias que conlleva la competitividad.

Discutir las implicaciones de estos hechos es, por cierto, materia compleja. Entre tanto, es necesario atender a esa nueva concepción para redireccionar, el sentido de la reflexión que ha venido rigiendo a propósito del tema.

Calidad y educación superior

Una vez que sabemos que el debate sobre la calidad tiene una doble dirección, tanto en el sentido de la ciudadanía como de la competitividad, es importante situar debidamente el cómo estas cuestiones se articulan en el ámbito de la universidad.

Aunque la preocupación por la calidad de la educación superior siempre ha estado presente en el discurso gubernamental, una orientación más explícita en ese sentido surge a partir de la segunda mitad de los años ochenta, y con el registro de la discusión en torno a la evaluación institucional y como tema dominante del discurso sobre la universidad a partir de entonces.¹⁸

El despertar de las instituciones de enseñanza superior ante las cuestiones de la calidad, aun situando las preocupaciones por la evaluación institucional y otros indicadores cualitativos, se inscribe en el movimiento más general de democratización de los servicios educacionales y de la demanda de la sociedad por una mayor transparencia en el uso de los recursos públicos. Al lado de esta dimensión más aparente, vale la pena recordar que para las IES la preocupación por la calidad es también una cuestión de sobrevivencia; para las universidades públicas, porque la "crisis fiscal" que afecta a la Unión y a los Estados ha generado circunstancias extremadamente adversas para su financiamiento; para las universidades privadas, porque en tiempos de recesión económica la clientela tiende a escasear.

La universidad pública se enfrenta actualmente a la irrefrenable crítica por su participación en la vida social. Las cifras que alcanza el desperdicio de recursos invertidos en enseñanza superior comienza a adquirir contornos sombríos. En reciente encuentro promovido por la Dirección del Consejo de Rectores de las

universidades Brasileñas (CRUB) para discutir la problemática de la evaluación institucional, los especialistas alertaron sobre la preocupante situación en materia de productividad de la enseñanza superior. En cierta universidad pública, por ejemplo, el índice de deserción llega al 50 por ciento. Por otro lado, en el posgrado en estricto sentido, el índice de titulación persiste alrededor del 10 por ciento.¹⁹ Aceptar tales cifras implica pactar con escándalos semejantes a aquellos que la universidad acostumbra denunciar. Esos indicadores evidencian la urgencia de la universidad por cambiar, para una evaluación cualitativa, sus rumbos y rutas. Y si un esfuerzo "radical, riguroso y de conjunto" de revisión de la trayectoria no fuera hecho por iniciativa de la propia institución, la crítica exterior terminará por sobreponerse a sus problemas internos, imponiéndole un opresivo silencio.

Podríamos alargarnos en esta discusión, pues mucho habría aún por reflexionar y profundizar. En este ensayo pretendemos solamente una primera aproximación a un tema por demás polémico y aún poco estudiado, intentando mostrar que la reflexión acerca de la materia no puede ser situada sólo a partir de un enfoque gerencial, siendo necesario también ir en busca de otras dimensiones que comporta el debate sobre educación superior.

NOTAS

1. Véase, Ramos (1992 y 1994) y Xavier (1992).
2. Para mayores aclaraciones consultar al respecto: Gasparin (1994).
3. Aunque Konder advierte que las leyes de la dialéctica "deben ser utilizadas con las debidas precauciones" (p. 61), es importante verificar sus observaciones sobre el asunto en la misma obra. Así, la modificación del todo sólo se realiza de facto, después de una acumulación de cambios en las partes que lo componen. Se realizan alteraciones sectoriales, hasta que se alcanza un punto crítico que señala la transformación cualitativa de la totalidad" (p. 39). Véase también p. 61.
4. Las consideraciones acerca del asunto están en Concepción dialéctica de la historia (1966).
5. Discurriendo sobre el significado de la educación en los años 20, Nagle se refiere al "surgimiento de un inusitado entusiasmo por la escolarización y de marcado optimismo pedagógico: por un lado la creencia de que por la multiplicación de instituciones escolares, y la diseminación de educación escolar, será posible incorporar grandes grupos de población en la senda del progreso nacional, y colocar a Brasil en camino de las grandes naciones del mundo; por otro lado está la creencia de que determinadas formulaciones doctrinarias sobre la escolarización indican el camino para la verdadera formación del nuevo hombre brasileño (escolanovismo). A partir de un determinado momento, las formulaciones se integran" (1976, pp. 99-100). Para mayores aclaraciones véase la discusión íntegra, pp. 97-124.
6. Nos referimos al texto: "Tendencias en la educación superior brasileña al inicio de la década de los 80 (aspectos cualitativos)", presentado en la 33 Reunión Anual de la SBPC, realizada en julio de 1981 en Salvador y publicado en la colección La universidad brasileña en los años 80. Fortaleza, 1981, pp. 6-19.
7. Para una discusión a ese respecto, véase Veras y Vieira (1994).
8. Como los argumentos de los tres autores son semejantes, nos limitaremos a discutir uno de ellos. La lectura de Mello o Ribeiro es igualmente ilustrativa de esta posición.
9. Fletcher y Ribeiro fueron los primeros en argumentar contra la actual metodología de cálculo de las estadísticas educacionales mostrando el equívoco de contabilizar como desertores a alumnos que efectivamente son repetidores. Para mayores aclaraciones acerca de esta tesis, consultar: Fletcher, Philip y Ribeiro, Sergio Costa. "La enseñanza de 1o grado en el Brasil de hoy", Em aberto (33):1-10, Brasília, INEP, 1987 y Sergio Costa, Ribeiro, Pedagogia da repetência. 1991 (mimeogr.)
10. Para mayor información sobre estadísticas educativas, véase: Brasil. Mec. EducaÇao no Brasil na década de 80. Brasília, 1992, Brasil. IBGE. Crianças e adolescentes: indicadores sociais. Fundacao IBGE, Rio de Janeiro, v. 4, 1992 y Brasil. MEC. Plano decenal do educaÇao para todos. Brasília, 1993.
11. Para información adicional al respecto, véase: Brasil. IBG. op. cit., pp. 122-125 y Brasil. MEC, 1993, pp. 114-116
12. La historia de la educación brasileña está llena de ejemplos de medidas tomadas para recomponer la calidad de la enseñanza. Un recuento de los argumentos utilizados a favor de la proposición de reformas educativas permitiría percibir que la gran mayoría de ellas buscaban asegurar mayor calidad al sistema escolar. Véase, además de Ghirdelli, a Freire, Nagle y Romanelli (1978), entre otros.
13. En otra oportunidad llamamos la atención para la imprecisión conceptual del término "neo-liberalismo". Véase a propósito: Vieira, 1994.

14. La idea de las dos visiones de calidad fue explicada por Silke Weber, en una conferencia sobre política educativa en el Brasil, realizada en ocasión del seminario de instalación del Doctorado en Educación de UFC. Fortaleza, agosto de 1994.
15. Véase al respecto: Campos (1992), Carr y Littman (1992), Crosby (1990) y Feigenbaum (1994) y Lobos (1991).
16. Véase consideraciones adicionales al respecto, del ensayo de nuestra autoría: "Estado, privatización y gestión educativa". Fortaleza, 1994 (mimeo.)
17. Para un rescate del discurso de la política de enseñanza superior en los años 80, inclusive la emergencia de las preocupaciones con la calidad, consultar: Vieira, 1990.
18. La reunión para discutir el asunto se realizó en Brasilia, en los días 1 y 2 de septiembre de 1994. Para mayor información al respecto de los estudios, véase: Franco, Ludke y Martins, 1994.

BIBLIOGRAFÍA

IGB

1992. Crianças e adolescentes: indicadores sociais. v. 4. Função IBGE. Departamento de Estatísticas e Indicadores Sociais, Río de Janeiro.

MEC

1992. A Educação no Brasil na década de 80. Brasilia.

CAMPOS, Vicente Falconi

1992. TQC: controle de qualidade total (no estilo japonés). Belo Horizonte, Fundação Chistiano Ottoni.

CARR, David e Ian LITTMAN

1992. Excelencia nos serviços públicos gestão da qualidade total na década de 90. Río de Janeiro, Qualitymark.

CASTRO, Claudio de Meera

1994. Educação brasileira: conservos e remendos. Río de Janeiro, Rocco. Chauí, Marilena

1994. "De alianças, atrasos e intelectuais". Folha de Sao Paulo, 20 (04).pp. 06-08.

CROSBY, Philip

1990. Qualidade-falando sério. Sao Paulo, McGraw Hill.

FEIGENBAUM, Armand

1994. Controle de qualidade total. Vol. 4, Sao Paulo Makron Books.

FRANCO, María Ciavatta

1994. "O acesso ao ensino superior a cinco teses demoralidades". Río de Janeiro, 46 pp. (Mimeo).

FREIRE, Ana María Araujo

1989. Analfabetismo no Brasil. Sao Paulo: Cortez: Brasilia: INEP.

GARCIA, Walter

1977. Educação: visão teórica e prática pedagógica. Sao Paulo, McGraw Hill do Brasil.

GASPARININ, Joao Luiz

1994. Comenio ou do arte de ensinar tudo a todos. Campinas, Papirus. Ghiraldelli, Paulo Jr.

1990. Historia da educação. Sao Paulo, Cortez.

GRAMSCI, Antonio

1966. Concepção dialética da história. Río de Janeiro, Civilização Brasileira.

1981. Jornal do Brasil. Caderno especial. Río de Janeiro, 05/07

KONDER, Leandro

1981. O que é dialética. Sao Paulo, Brasiliense, 3 ed.

- LOBOS, Julio
1991. Qualidade! Através das pessoas. Sao Paulo, J. Lobos.
- LUDKE, Menga
1994. "Formação de docentes para o ensino fundamental e médio". Rio de Janeiro, mayo, 72 pp. (Mimeo).
- MARTINS, Ricardo Rezende
1994. "A capacitação de docentes no sistema universitario brasileiro: políticas, estratégias, problemas e resultados". Brasília, 35 pp. (Mimeo).
- MAYO, John
1994. "O futuro é alucinante" (entrevista). Veja. Ano 27, n. 36, 07/09/, pp. 7-10. Mello, Guiomar Nemo de 1993. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do 3o milenio. Sao Paulo, Cortez.
- NAGLE, Jorge
1976. Educação e sociedade na Primeira Republica. Sao Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar.
1994. "O Trabalho no proximo milenio será diferente". Exame. n. 17.
- PINTO, Leonel Correia
1985. Educação e modelo psicopedagógico y social do desenvolvimento da pessoa. Fortaleza, Edições UFC.
- RAMOS, Cosette
1992. Excelencia na educação. Rio de Janeiro, Qualitymark.
1994. Pedagogia da qualidade total. Rio de Janeiro, Qualitymark.
- ROMANELLI, Otaiza da Oliveira
1978. Historia da educação no Brasil (1930-1973). Petropolis, Vozes.
- RIBEIRO, Sérgio Costa
1993. "Educação e cidadania". (Mimeo)
1991. "Pedagogia de repetência". (Mimeo).
- SAVIANI, Dermeval
1983. Escola e democracia. Sao Paulo, Cortez.
- VERAS, Maria Eudes
1994. Financiamento e gerenciamento da educação no municipio Fortaleza.
- VIEIRA, Sofia Lerche
1994. Estado, privatização e gestao educacional. Fortaleza.
1981. "Tendencias na educação superior brasileira no inicio da década de 80 (aspectos qualitativos), en: A universidade brasileira nos anos 80. Fortaleza, Imprensa Universitaria, pp.6-19.
1990. "Universidade federal nos anos 80: a jogo da política educacional". Sao Paulo, Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Tese de doutorado (Mimeo). Sofia Lerche Vieira
1944. Política educacional brasileira no atual conjuntura. Fortaleza. XAVIER, Antonio Carlos de R.
1992, "Reflexoes sobre a qualidade da educação e a gestao da qualidade total nas escolas", en: Jacques Velloso, et al. Estado e educação. Coletines, CBE. Campinas, Papirus, pp. 223-230.