

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año V - N° I (9/2004) 45/61 pp.

Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa¹

Nelly E. Mainero

Universidad Nacional de San Luis
nmainero@unsl.edu.ar

Resumen

La calidad y la igualdad educativas son dos valores a los que se alude frecuentemente en las instituciones de Educación Superior. Sin embargo, lejos de tener un sentido unívoco, ambos conceptos son interpretados de manera diferente y a veces absolutamente contrapuestos entre los distintos actores, a los que guían posiciones basadas en identificaciones ideológicas, no siempre conscientes.

Los miembros de la comunidad, sostienen y fundamentan sus apreciaciones en relación a estos valores, las que se traducen en las distintas acciones que se emprenden y en las normativas que regulan el funcionamiento institucional.

En este trabajo se describen brevemente los aportes de Burton Clark (1993) a la comprensión de las instituciones de Nivel Superior, como un primer intento de acercamiento a esta problemática, los que se consideran pueden servir de base para el análisis, en situaciones concretas, de la incidencia de las características distintivas de las comunidades académicas de Educación Superior en las formas de valorar la calidad y la igualdad educativas.

¹ El presente trabajo ha sido traducido por la Lic. Lidia del Carmen Unger (UNSL)

En este texto es posible encontrar una teoría y un modelo de análisis desde una mirada analítica y comparada.

Se comentan las principales categorías teóricas que propone el autor, y se relacionan con otros aportes teóricos, a fin de vislumbrar de qué manera las particularidades de los Sistemas de Educación Superior contribuyen a la definición de posturas en relación a estos dos valores.

Palabras Claves

Comunidades académicas. Valoraciones: calidad e igualdad. Educación superior.

Abstract

Educational quality and equality are values frequently referred to in Higher Education institutions. However, far from having a univocal sense, both concepts are interpreted differently and sometimes, in an absolutely opposed manner by the different actors who hold positions based on ideological identifications but not always aware of them.

Community members hold and support their assessments in relation to these values, and this is evidenced in the actions they take and in the regulations that rule the running of the institution.

In a first attempt to approach this problematic, Burton Clark's (1993) contributions to the understanding of Higher Education institutions are briefly described. His contributions are considered to be the base of analysis, in specific situations, of the effect of the distinctive characteristics of Higher Education academic communities on how educational quality and equality are appraised. From an analytic and comparative perspective, a theory and a model of analysis can be found in this text.

In this work, this author's main theoretical categories are analyzed and related to other theoretical contributions to discern how the special features of Higher Education systems contribute to the definition of views with relation to these two values.

Key Words

Academic communities – assessments: quality and equality – Higher Education

Introducción

La calidad y la igualdad educativas son dos valores a los que se alude frecuentemente en las instituciones de Educación Superior. Sin embargo, lejos de tener un sentido unívoco, ambos conceptos son interpretados de manera diferente y a veces absolutamente contrapuestos por los distintos actores, a los que guían posiciones basadas en identificaciones ideológicas, no siempre conscientes.

Los miembros de la comunidad, sostienen y fundamentan sus apreciaciones en relación a estos valores, las que se traducen en las distintas acciones que se emprenden y en las normativas que regulan el funcionamiento institucional.

Sin desconocer la complejidad de las variables que intervienen en la definición de ambos conceptos, que pueden dar lugar a distintos abordajes, nos interesa en este trabajo, describir brevemente los aportes de Burton Clark (1993) a la comprensión de las instituciones de Nivel Superior, -como un primer intento de acercamiento a esta problemática-, los que se considera pueden servir de base para el análisis, en situaciones concretas, de la incidencia de las características distintivas de las comunidades académicas de Educación Superior en las formas de valorar la calidad y la igualdad educativas.

La obra de Burton Clark, uno de los principales referentes contemporáneos en los estudios sobre la Educación Superior, constituye un marco de referencia ineludible.

En este texto es posible encontrar una teoría y un modelo de análisis desde una mirada analítica y comparada, los que han sido profusamente utilizados por distintos autores.

La descripción de Burton Clark del funcionamiento de estos sistemas, a los que considera "organizaciones complejas", posibilita analizar las problemáticas que afectan a los mismos, en el interjuego de relaciones que ocurren en los mismos.

El texto se estructura sobre la base de cinco interrogantes acerca de los sistemas académicos, a los que el autor responde en los distintos capítulos:

¿Cómo se organiza el trabajo?, ¿Cómo se sostienen las creencias?, ¿Cómo se distribuye la autoridad?, ¿Cómo están integrados los sistemas?, ¿Cómo ocurre el cambio?.

Por organización del trabajo entiende "el modo en que son concebidas y ordenadas las tareas o actividades principales".

Define las creencias como las normas y valores primarios sostenidos por los diversos actores del sistema, íntimamente relacionadas a la cultura y a la estructura del trabajo.

Concibe la autoridad como la distribución del poder legítimo por todo sistema. Considera que la integración posibilita entender cómo entran en concierto las disciplinas y las instituciones en modalidades diferentes. Asimismo que el cambio se encuentra condicionado por las formas existentes.

Caracteriza a la Educación Superior como un hecho social complejo, partiendo de un enfoque internalista sobre las organizaciones de la Educación Superior y la forma en que sus integrantes trabajan en torno al conocimiento. Para el autor, el conocimiento es la herramienta que constituye la materia prima en base a la cual se organiza la actividad, y el modo de trabajarla determina sus rasgos distintivos: una estructura que tiende a ser plana y a establecer débiles vínculos con difusos mecanismos de control y autoridad.

Caracteriza por lo tanto a los Sistemas de Educación Superior como “anarquías organizadas”, en las que los fines y los medios están poco articulados y mal definidos.

Se forman grupos de interés en torno a las disciplinas y a los establecimientos. Por lo que los sistemas se presentan con una “base pesada”, y naturalmente fragmentados. No obstante, considera que intervienen los mecanismos de coordinación y de integración, que posibilitan restituir la unidad.

Postula la existencia de un conflicto de valores sociales globales en los sistemas de Educación Superior, mantenido por diversos actores en posiciones de poder e influencia.

Dedica una parte de su texto a estudiar el cambio y los factores que lo determinan.

Argumenta que los procesos de organización del trabajo, las creencias que se sostienen, la distribución de la autoridad y de la integración de los sistemas, así como de la ocurrencia del cambio, posibilitan comprender los temas de controversia al interior de los sistemas.

Burton Clark parte de una definición abierta y flexible de sistema, entre la institución y el contexto, con fronteras difusas, que se expanden y contraen, en el tiempo y en el espacio.

Por lo que cada sistema está expuesto a restricciones y apremios de carácter global, que afectan su comportamiento en todos los niveles.

Distingue cuatro niveles en los que puede ser estudiado el sistema:

El nivel de base: constituido por las unidades operativas: las asignaturas, las áreas, los departamentos.

El nivel intermedio: constituido por las facultades, las escuelas.

El nivel del establecimiento: Es la institución que reúne a las distintas facultades, la universidad, la que puede estar ubicada en distintas sedes.

El nivel del sistema: el conjunto de instituciones de Educación Superior.

Nos referiremos someramente a cada una de estas categorías, relacionándolas con aportes de otros autores, intentando encontrar pistas para entender las valoraciones contrapuestas en relación a la calidad y a la igualdad educativa al interior de las instituciones.

La organización del trabajo

La organización del trabajo en torno al conocimiento, le confiere a las instituciones características particulares que las diferencian significativamente de otras. Burton Clark utiliza la metáfora de una estructura plana de piezas débilmente acopladas a fin de caracterizar el grado de autonomía y de desajuste entre las unidades tales como la facultad, el departamento o la cátedra, basados en sus particularidades de base disciplinar.

A tal punto influyen estas particularidades que Burton Clark concibe a estos estamentos como:

“... una federación o una coalición, antes que en un sistema unitario comúnmente conocido como burocracia... Esto significa también que el trabajo académico tiene su raigambre en la evolución de las disciplinas y de las profesiones, cada una de las cuales es portadora de ideas, estilos intelectuales y tradiciones particulares que orientan sus esfuerzos”(op cit : 41-42).

De allí se deriva la natural ambigüedad de los fines de la universidad, a partir de las múltiples visiones de los actores académicos, en la base del sistema. El conocimiento determina las tareas y los grupos. Veamos cómo lo explica B. Clark.

“Las personas y los grupos actúan en su nombre, y los paquetes de conocimiento están modelados por los modos en que están compuestos y controlados los grupos educativos. Al evolucionar las instituciones educativas, las personas y los grupos desarrollan categorías de conocimiento, determinando así la existencia y la legitimidad de ciertos tipos de saber. También definen las categorías de individuos que tendrán el privilegio de poseer esos cuerpos de conocimiento y de ejercer la autoridad que otorga dicha propiedad. Las estructuras educativas, son, en efecto una teoría del conocimiento en el sentido de que contribuyen a definir lo que en un período determinado se considera como saber legítimo. Ciertas estructuras específicas de la Educación Superior, tales como el Departamento también contribuyen a unificar las disciplinas, otorgando así coherencia e estas portado-

ras organizadas de las materias académicas y los núcleos de conocimiento que contienen. Por su lado, las escuelas profesionales y los programas interdisciplinarios combinan cursos y expertos provenientes de varias disciplinas, conformando así, mezclas de conocimiento” (op cit: 53-54).

Para B. Clark, la disciplina es una forma especializada de organización por campo de conocimiento que moldea a la profesión académica y a la organización del trabajo. Las actividades académicas se agrupan por disciplinas y por establecimientos.

En la apreciación de estas características coinciden varios autores. Entre ellos Cox y Courard (1989) aportan que las disciplinas determinan fuerzas centrífugas, y el establecimiento –que surge de la necesidad de coordinar y administrar recursos, gentes y materiales en el marco de una institución-, determina fuerzas centrípetas. Consideran asimismo que las particularidades disciplinares tienen sus efectos sobre la organización del trabajo y la definición de la autoridad, señalando como características distintivas: el carácter especializado, lo que determina la creciente división y expansión, una autonomía creciente y consecuentemente una mayor distancia entre las especialidades, y un proceso de descubrimiento sin límites precisos.

Un aspecto importante, señalado por Clark y otros autores, es la incidencia de las diferentes culturas e intereses, que se manifiestan en los distintos niveles del sistema.

Cada disciplina tiene su propia historia, su propio estilo intelectual.

Las características epistemológicas de las disciplinas configuran las culturas de los académicos en sus respectivos campos.

Esto da como resultado diferencias en las prácticas académicas, ya sea en términos de actividad, de enseñanza, de patrones de investigación, o en las relaciones con los estudiantes. Becher. (1993). Este autor realiza un interesante análisis de la incidencia de las disciplinas en la identidad de los académicos.

Las culturas disciplinarias se cristalizan en la institución, en el curriculum y en las prácticas docentes. Incluso trascienden el nivel del sistema. Aunque también desde el exterior irradian sus efectos hacia adentro del sistema, a través por ejemplo de los colegios profesionales que agrupan a especialistas de determinadas disciplinas.

B. Clark, no se explaya en relación a las profesiones académicas, sino que su interés está centrado en la forma en que las creencias disciplinares contribuyen a generar modos de interpretación de la institución.

Para B. Clark los establecimientos se diferencian horizontal y verticalmente al interior de las instituciones y entre las instituciones entre sí.

La diferenciación horizontal determina secciones y sectores; la diferenciación vertical, niveles y jerarquías.

Las secciones son las facultades, escuelas, y las unidades operativas básicas: cátedra, instituto, departamento, que comprenden a una determinada especialidad o a disciplinas enteras.

Cada sección trabaja con contenidos de conocimiento diferentes, con distintos grados de estructuración, lo que tiene profundas incidencias en la problemática que nos ocupa, sobre todo en sus manifestaciones vinculadas al ingreso y permanencia de los alumnos, las cuales son resaltadas por el autor:

- *La dificultad relativa de las distintas disciplinas siempre ha ejercido un impacto fuerte y sistemático sobre las variaciones en el acceso estudiantil entre los establecimientos individuales y el sistema global.*

- *Dichas variaciones están en íntima relación con las dificultades relativas percibidas por los estudiantes para seguir una secuencia rígida de materias a fin de dominar un cuerpo complejo de conocimiento.*

Por lo que se establecen diferencias significativas entre las disciplinas altamente estructuradas que son de difícil acceso y permanencia, y entre las Ciencias Humanas y Sociales, en las que es más fácil el ingreso.

- *La llegada de la Educación Superior de masas ensancho las diferencias internas, pues mientras las ciencias "duras" conservaron un acceso limitado, las ciencias "blandas" operaron con ingreso irrestricto.*

Concluye el autor: *"En suma, por medios formales e informales el acceso se diferencia entre los distintos campos y sus respectivos soportes organizacionales, y este tipo de selección, no llama la atención"* (op cit:70).

En relación a la organización por Niveles, identifica jerarquías de diferentes tipos.

En la organización del trabajo académico existe un eje organizativo previo y fundamental, basado en el principio de secuencia en base a escalas de dificultad. *"Es decir, la idea de que las actividades serán organizadas de acuerdo con una escala definida de dificultad"* (op cit: 83).

- A nivel de las disciplinas, identifica actividades introductorias, intermedias y avanzadas; en los planes de estudio diferencia ciclos o niveles básicos y avanzados; a nivel de sistema considera que puede haber uno, dos o mas niveles, como por ejemplo pre-grado, grado y post grado.

El autor señala las implicancias en la democratización de la enseñanza, de los niveles y jerarquías:

“Las diferencias en las estructuras por niveles tienen enormes consecuencias. En primer lugar ejercen una enorme presión sobre el acceso. Los más severos problemas ocurren en establecimientos de un solo nivel... La diferenciación vertical al interior de los programas docentes, así como de los sistemas en su totalidad, desplaza la operación selectiva hacia delante y permite combinar el acceso irrestricto con la selectividad... Un segundo conjunto de efectos de diferenciación por niveles radica en la colocación ocupacional y en los vínculos de la Educación Superior con el mercado laboral” (op cit: 85-86).

Ya que un egreso masivo que supere la capacidad de absorción del mercado genera desempleo y devaluación profesional.

Señala que, a nivel de los sistemas, las separaciones laterales generan sectores: por ejemplo, público y privado, con diversos tipos de instituciones, y con diferenciaciones de jerarquías de secuencia: dependiendo del nivel de tarea en la escala educativa, y de rango, basados en el prestigio, status, etc.:

“Cualquiera sea la combinación de sectores y niveles dentro de las instituciones y los sectores, y las jerarquías entre las mismas, la estructura prevaleciente define los problemas de control y condiciona los debates sobre cuestiones tan cruciales como la continuidad y la reforma. De allí la necesidad de comprender la estructura básica como fundamento del análisis de una vasta gama de problemas y controversias. Estudiar la diferenciación académica implica no sólo identificar la división del trabajo académico en sus contextos operativos, sino también examinar la expresión de los valores académicos y las bases del poder académico”. (op. cit: 111).

La forma de organización del trabajo, según la perspectiva de B. Clark, permite entender por qué, en nombre de la calidad y de la igualdad educativa, se explicitan argumentaciones y se originan cursos de acción diferentes y contrapuestos al interior de las instituciones.

Las creencias

Las mismas constituyen para B. Clark, el aspecto simbólico que identifica a las instituciones y sus distintos grupos. Son las culturas y subculturas, paradig-

mas, ideologías, perspectivas ideales y símbolos que genera el sistema académico y que se encuentran profundamente arraigadas en su seno.

Las distintas formas de organización del trabajo académico comportan diferentes culturas e intereses (cultura de la disciplina, del establecimiento, de la profesión, del sistema, etc).

Las creencias interpretan las tendencias y demandas externas y funcionan como *“mediadores entre el contexto social y global, y el Sistema de Educación Superior en su conjunto”*. (op cit: 117).

También las creencias de un sector social operan como mediadores de las presiones externas. Considera que *bajo la influencia de sus propias ideas, los miembros del sistema interpretarán el significado de las tendencias sociales y producirán las respuestas que se consideren adecuadas*.

Sin embargo expresa que, a pesar de la desintegración producida por las especializaciones, se generan *contramovimientos en todos los niveles de los sistemas, produciendo nuevas vinculaciones simbólicas*.

Según lo explicitado, las creencias sobre valores sociales, entre ellos el de la democratización, pueden traducirse de distintas maneras y a su vez también generar cursos de acción diferentes al interior de las instituciones, con procesos selectivos, o por el contrario de mayor amplitud, aunque siempre en nombre de la calidad y de la igualdad, los que obviamente son interpretados de manera diferente. Aunque existen a su vez fuerzas que posibilitan reagrupar las posiciones, en las que seguramente primarán las opiniones hegemónicas.

La distribución de la autoridad

B. Clark subraya la complejidad de los mecanismos de autoridad en la Educación Superior. *“la autoridad académica es extremadamente compleja, difusa, de base pesada, y de decisiones por incrementos”* (op cit: 195).

Con la expresión “anarquías organizadas” describe las diferentes formas que adopta el poder legítimo, ya sea en lo que se refiere a las autoridades formalmente designadas, como a las que ejercen influencias sin tener este carácter.

Analiza los tipos de autoridad posibles a nivel de la infraestructura, de la estructura intermedia y de la superestructura, entendiendo que los mismos son fundamentales para analizar también el funcionamiento del poder. Señala que:

“ como cada grupo utiliza ciertas formas de autoridad en función de determinados intereses, amén de que dichas formas contribuyen incluso a la definición de los mismos, se configuran las claves analíticas fundamentales para identificar a los grupos de poder. (op cit: 163).

Con relación a las formas de autoridad académica, B. Clark identifica seis formas básicas, arraigadas fundamentalmente en las disciplinas, los establecimientos, o los sistemas en su conjunto. Distingue, con relación a la autoridad basada en la disciplina, a la *autoridad personalista*, la *autoridad colegiada*, y la *autoridad profesional*

A nivel del establecimiento considera la *autoridad del patronato*, la *autoridad burocrática* y a nivel del sistema la *autoridad burocrática*, la *autoridad política* y la *oligarquía académica pansistémica*.

Señala también la existencia de *autoridad carismática*, basada en cualidades personales, cuyo rasgo esencial es la inestabilidad, y a otras múltiples formas de poder, como por ejemplo las detentadas por los estudiantes en muchos sistemas, o los múltiples patrones de amistad, intercambio y protección, tráfico de influencias y poderes ocultos.

Factores de integración y cambio

En el capítulo referido a Integración, B. Clark describe las formas que adoptan los sistemas para cohesionarse y concertar la acción académica, a pesar de la natural fragmentación.

Señala que sólo es posible entender la complejidad del sistema, desmontando y ensamblando las distintas formas mediante las cuales se produce la concertación.

Considera tres tipos ideales de integración a nivel de sistemas: *el sistema estatal*, *el sistema de mercado* y *el sistema profesional*.

Al dividir la autoridad estatal en sus componentes políticos y burocráticos, identifica los siguientes procesos naturales de integración: *burocrática*, *política*, *de profesión* y *de mercado*.

En relación al control mediante grupos de interés describe al *corporativismo* y al *sistema gremial*.

Propone un enfoque sistemático del estudio de los cambios, ya que en el campo académico los sistemas son particularmente ambiguos y complejos.

Explica que los sistemas desarrollados imponen numerosos frenos al cambio, y son más resistentes a los mismos que los sistemas nuevos. Muchos cambios, aún los generados internamente fracasan, porque son incapaces de acomodarse a los frenos estructurales imperantes, los cuales defienden las principales áreas de interés académico. Sin embargo, aclara que, *“pese a todas las barreras que se oponen a la innovación, los sistemas académicos pueden ser muy adaptables”*. (op cit: 163).

Destaca también la importancia de analizar cómo es condicionado el cambio por la manera en que opera el sistema:

“El cambio en los sistemas organizados en torno a paquetes de conocimiento y sus grupos portadores, tenderá a ser particularmente desarticulado, por incrementos, e incluso invisible, a pesar de la imposición de vastas superestructuras de control por parte de los gobiernos modernos” (op cit: 267).

Considera que las culturas disciplinarias contribuyen a definir el cambio aceptable y las tradiciones imperantes en el sistema ejercen influencia sobre lo que es o no susceptible de cambio.

Cada una de estas fuentes de creencias continuamente elabora doctrinas para legitimar la evolución del trabajo académico y los intereses que de él se derivan. Expresa al respecto:

“En suma, los grupos académicos perciben los cambios y responden a ellos bajo la orientación de sus definiciones de lo que es la actividad académica legítima y de su percepción de cómo serán afectados su trabajo, su identidad y su tradición.” (op cit: 280).

También las creencias de los grupos académicos intervienen para interpretar las implicaciones de las demandas y de los cambios externos sobre las unidades operativas del sistema.

Analiza posteriormente las formas de promoción y de resistencias a los cambios, en los distintos tipos de autoridad e integración. Asimismo las contradicciones entre el orden y el desorden que caracterizan al trabajo académico.

A nivel de la infraestructura señala que la resistencia al cambio se presenta con fundamentos disciplinares, aunque éstos son también generadores de cambio.

En la cúpula del sistema, la pirámide estatal, que se rige por una lógica administrativa, *“opera con una racionalidad que consiste en imponer un orden que*

busca cohesionar las tendencias atomizadoras de las disciplinas, los establecimientos y los sectores". (op cit :292).

Considera que gracias a la expansión, la creciente complejidad y la mayor densidad de vinculación de las superestructuras, las tendencias y las demandas externas adquieren eficacia dentro del sistema, en la medida en que se transforman en demandas estatales. Las demandas de los consumidores, de los empresarios, de los profesionales y la burocracia política, son interpretados por el personal administrativo y político y procesados en sus respectivas oficinas. Los mismos funcionarios llegan a pensar que serán ellos quienes iniciarán los cambios, por lo que se rodean de especialistas cuyos intereses y formas de trabajo tienden a profesionalizar las reformas. Así, el vehículo del cambio es la coordinación política y burocrática, a diferencia del vehículo de la influencia profesional que prevalece en la infraestructura.

En tanto que, la estructura intermedia opera como mediadora de los flujos naturales de la base y de la cúpula.

Advierte el autor la necesidad de especificar los niveles en los que los cambios se analizan, debido a las lógicas diferentes que operan en cada uno de ellos.

Considera de gran importancia del enfoque sociológico de la diferenciación para estudiar el cambio académico.

La creciente complejidad de los sistemas está relacionada con la también creciente complejidad de las tareas, derivadas de la ampliación y combinación de actividades en los sistemas académicos. La misma está vinculada a las fuerzas que han producido la expansión de la matrícula, entre las que señala la difusión de la ideología de la igualdad de oportunidades educativas.

Reconoce que un aspecto central de los efectos de tales fuerzas es el desarrollo y la reformulación de los intereses de individuos y grupos, en torno a especializaciones y sectores diferenciados. En este sentido opina que:

"Una clientela más heterogénea significa una variedad más amplia de las características personales de los estudiantes interesados en la multiplicidad de campos semiprofesionales y profesionales: Así habrá quienes requieran una atención académica "reparatoria", y los que estén en condiciones de realizar trabajo avanzado, así como los que demanden servicios y procedimientos compatibles con muy diversos orígenes culturales, de clase, y étnicos. En términos generales, los intereses estudiantiles están marcados por el proceso de diferenciación" (op cit : 303)

En consecuencia, expresa que las fuerzas del cambio operan por medio del realineamiento de intereses de los participantes.

Reconoce por otra parte, que una buena parte del cambio proviene de la transferencia internacional.

Concluye expresando que los cambios deseados se atenúan y fracasan, a menos que se incorporen firmemente a la estructura del trabajo académico, a la red de creencias y a la división de poderes. El estudio del cambio académico comienza con *“la comprensión de cómo las estructuras existentes condicionan los cambios posteriores”*(op cit :330).

Algunas conclusiones preliminares:

De la síntesis expuesta sobre el funcionamiento de los Sistemas de Educación Superior, esencialmente desde la perspectiva de Burton Clark, podemos extraer algunas pistas para entender la problemática que nos ocupa.

Los mecanismos de poder y de autoridad, la incidencia de la organización del trabajo académico, de las tradiciones disciplinares, de las concepciones y visiones hegemónicas, de los conflictos y las tensiones, así como la evolución de las ideas y de las perspectivas de cambio, posibilitan obtener un panorama general acerca de las visiones predominantes y de sus implicancias en la problemática de la calidad y de la igualdad, sobre todo al interior de las instituciones educativas de Nivel Superior.

Intentaremos formular algunas conclusiones preliminares sobre cómo operan las creencias de los distintos grupos que trabajan en torno al conocimiento en la Educación Superior, en relación a estos dos valores, y algunas de las respuestas institucionales, curriculares y didácticas.

Como ya vimos, conviven en la institución universitaria, distintas visiones, muchas veces contrapuestas y/o contradictorias entre sí, con relación a lo que se considera calidad de la educación universitaria.

Estas visiones, que se sustentan en concepciones acerca del conocimiento, la ciencia, las disciplinas, la sociedad, las finalidades de la educación universitaria, sobre todo de las universidades públicas, tienen manifestaciones concretas en las normativas institucionales, en el curriculum y en las prácticas docentes.

En el plano institucional, la calidad se define en gran medida en relación al cumplimiento de los fines institucionales o de las condiciones y normas de una disciplina determinada.

El concepto de calidad no tiene un sentido unívoco. Por el contrario, está vinculado a los intereses específicos y a las distintas visiones que pueden coexistir en las instituciones, y en segundo lugar, a las múltiples dimensiones en las que la calidad puede manifestarse, aunque todas ellas están íntimamente relacionadas, y vinculadas con los fines que espera de las mismas.

Por otra parte, en el largo proceso de pasaje de la “universidad de élites” a la “universidad de masas”, la igualdad de oportunidades educativas se fue consolidando como un valor fuerte. Es una de las tendencias globales más arraigadas en las distintas instituciones y asociadas a la idea de democratización de la enseñanza. El ingreso irrestricto y sin barreras vino a concretar estas aspiraciones consideradas como un derecho de los ciudadanos, y como una expresión de la igualdad educativa.

La heterogeneidad de los grupos de alumnos actuales, en cuanto a su grupo social de procedencia, capital educativo y cultural previo, etc, trajo aparejado problemas de rendimiento académico, por lo que suele asociarse la baja calidad con la masificación, desde algunas perspectivas.

Por cierto que, la democratización únicamente en el acceso no es suficiente y no asegura la igualdad de oportunidades en el acceso a los conocimientos. Los problemas de deserción, de duración real de las carreras muy por encima del tiempo estipulado en los planes de estudio, y de bajo rendimiento académico en general, evidencian dificultades en los grupos de alumnos. Aun los alumnos que logran egresar, tienen dificultades para insertarse en el sistema laboral. Con lo cual las desigualdades persisten, y la discriminación que anteriormente estaba fuera del sistema, pareciera ingresar al interior del mismo.

La democratización en el acceso introdujo paradójicamente al interior del sistema, la diferenciación que antes estaba fuera del mismo, con altos índices de fracaso y deserción estudiantil, con carreras de distinta calidad y valoración, que no garantizan el ascenso social y la igualdad de oportunidades.

De aquí se deriva otro aspecto en relación a la igualdad educativa, la que tiene que ver no sólo con el acceso físico a las aulas, sino con la igualdad de oportunidades en relación con experiencias educativas relevantes, con una efectiva democratización del saber.

La expansión del acceso a las aulas universitarias y la heterogeneidad del grupo estudiantil, puso en evidencia la insatisfacción de las expectativas y demandas, así como de las posibilidades institucionales de dar respuesta a las mismas con una calidad satisfactoria para todos. Aunque evidentemente el pro-

blema excede a las propias instituciones, las que están asimismo condicionadas por las políticas globales imperantes.

Es indudable que los múltiples intereses y prácticas de la diversidad de grupos que actúan organizados en torno al conocimiento, en el seno del sistema, producen diferentes visiones en relación a lo que se considera calidad e igualdad educativas. Existen patrones diferentes de valoración, aunque a veces son muy sutiles y difíciles de percibir.

Sin embargo, es evidente que uno de estos patrones tiene que ver con las particularidades disciplinares, que perfilan intereses específicos y modos diferentes de apreciar el problema de la calidad y de la igualdad.

Aun cuando existan políticas comunes en una institución, -muchas de las cuales estarán influidas por tendencias más generales-, los mecanismos de ingreso, de evaluación, de acreditación, adquieren características distintivas de acuerdo a las disciplinas. Algunas son más restrictivas. Otras más abiertas. La selección tiene que ver con valores que no son compartidos por todas las disciplinas.

Las políticas se construyen por mecanismos de poder y el peso que tienen los representantes de las disciplinas más consolidadas suele ser muy importante, tanto al interior del sistema, como en las comunidades académicas en la sociedad.

Por otra parte en el plano del curriculum, también se expresan los valores que guían a los actores que lo construyen. Uno de los autores que se han ocupado de estudiar la problemática del Currículum, Maguendo señala: *"el curriculum no es un proceso azaroso y neutro, sino que es intencional, que compromete una visión de hombre y de sociedad, por consiguiente está cargado ideológica y valóricamente"* (Maguendo, A. 1986)

No es difícil imaginar que las propuestas curriculares y didácticas también están condicionadas por las distintas visiones, tradiciones y perfiles disciplinares que conviven en el seno de la institución universitaria (las que se traducen en mayor o menor flexibilidad de los planes, mayor o menor selectividad en las evaluaciones y requisitos de aprobación, etc).

Es posible que estas diferencias se constituyan o bien en dificultades, o bien en mayores posibilidades para el acceso y permanencia de los alumnos en el sistema.

Los prerrequisitos, las dificultades de acceso al contenido o las secuencias curriculares pueden determinar procesos selectivos o autoselectivos, que pueden ser considerados, desde algunas perspectivas, netamente antiigualitarios.

No obstante, los mismos garantizan, desde posiciones contrarias, niveles mínimos de calidad, y responden a principios de equidad.

Aunque estas normas suelen no ser siempre explícitas, es evidente que operan en los distintos grupos.

Los planes de estudio dan cuenta también de otros elementos que pueden ser potenciales obstaculizadores, sobre todo con relación a los contenidos y sus formas de abordaje tradicionales, que generan atomización, fragmentación, superposición, descontextualización de los conocimientos, y en consecuencia escasa significatividad, y alto nivel de dificultad. Lo que, en conjunto con las normativas institucionales vigentes, referidas al régimen de alumnos, acciones de orientación vocacional y de articulación con el nivel medio, y políticas de ingreso en general, pueden incidir favorablemente o desfavorablemente.

Es importante, por lo tanto, poder analizar la incidencia de las concepciones y los mecanismos de poder, negociación y conflicto que operan en el seno de las instituciones educativas cuando el curriculum es concebido o puesto en acción, y la confluencia de los aspectos pedagógico –didácticos con el contexto institucional y sistémico.

La expansión de la matrícula universitaria trajo aparejada una gran diversidad en el grupo estudiantil con distintos puntos de partida y de llegada en su proceso de aprendizaje.

Una enseñanza dirigida a grupos homogéneos, que no tiene en cuenta las diversidades y heterogeneidades, determina la ausencia de propuestas pedagógicas dirigidas a compensar las desigualdades y a hacer efectiva la democratización de la enseñanza, articulando de esta manera calidad con igualdad.

Vincular igualdad con calidad es imprescindible. Sin embargo las distintas visiones en relación a la calidad, no siempre son compatibles con la igualdad.

Referencias bibliográficas:

- Araujo, S. (1994): Curriculum universitario: notas para diseño, evaluación e innovación. En: Revista Argentina de Educación. Año XII, Nº 22.
- Becher, T. (1993): Las Disciplinas y la identidad de los académicos. En: Pensamiento Universitario Nº 56.
- Clark, B. (1993): El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. México. Nueva Visión.
- Cox, C. y Courard. (1989): Poder, autoridad y gobierno en las Universidades Chilenas. (1960-1989). Elementos de análisis y discusión. Documento de Trabajo. Programa FLACSO_CHILE. Nº 435.
- Magendzo, A. (1986): Curriculum y cultura en América Latina. Chile. PIIIE.