

“UNA POLEMICA SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR”

Por Alfredo L. Fernández, Josu landa y Laura Santini.

Introducción

La política de expansión educativa, en las últimas tres décadas, ignoró las problemática que se generó por haber privilegiado lo cuantitativo sobre lo cualitativo; por tanto, hasta cierto punto resulta normal observar actualmente una aguda decepción, de amplios sectores de la sociedad, hacia el subsistema de educación superior. Sin embargo, esa desilusión no ha llegado a conformar dentro de la opinión pública un auténtico debate sobre la calidad de la educación superior. Menos aún se ha considerado que dicha visión se podría inscribir dentro del proceso actual de evaluación de la educación superior, porque no ha sido una forma legítima de dilucidar sobre la bondad de la misma educación superior; antes habría que reconocer que el énfasis sobre lo cuantitativo, en el desarrollo de la educación superior, se debió a legítimas razones de carácter socio-político y económico. Por tanto, resulta infundado e inconsecuente juzgarla educación superior bajo preceptos y suposiciones extraños a la naturaleza de ella misma. Esta postura no significa que se soslaye el valor que encierra la opinión pública, sino todo lo contrario; se debe entender como una invitación a participar en un terreno ad hoc donde se pueda realizar adecuadamente el debate y la disputa sobre la calidad de la educación superior.

Cualquier polémica sobre la educación superior sería simplista si se centrara exclusivamente en desentrañar qué es mejor: la educación superior pública o la privada, pues todavía no se cuenta con patrones incontrovertibles de referencia, que sirvan para reconocer la educación de buena calidad. En efecto, en nuestro país el desarrollo técnico y cultural acerca de este tema todavía es incipiente. En cambio, en los países anglosajones las experiencias pioneras sobre la valoración de la educación superior son centenarias.

Para el caso latinoamericano, Schwartzman¹ reconoce que la historia de la evaluación en América Latina es casi nula, aunque él mismo indica que sobresalen algunos aspectos. En primer lugar, las unidades latinoamericanas solían ser valoradas informalmente por estudiantes, profesores y gobiernos, en términos de su relativa democratización, de la politicidad de sus protagonistas y del prestigio social y laboral de sus egresados; no obstante, ninguno de esos aspectos se refería directamente a la calidad de la enseñanza profesional o de la investigación científica y humanística, impartida y realizada respectivamente en el propio seno institucional.

La paradoja de la cantidad y la calidad.

La década de los años ochentas se caracterizó por la estabilización del crecimiento de la matrícula en la mayoría de los países de la región latinoamericana. Empero, la disminución de la presión educativa en las instituciones de educación superior no trajo consigo una situación más halagueña, pues la escasez de recursos de toda índole, provocada por el peso de la deuda externa, y el surgimiento de nuevos fenómenos o la agudización de algunos ya existentes, causados ambos por la carencia de mecanismos de regulación y control, propició que se estableciera una estrecha relación inversa entre cantidad y calidad. Los datos y razonamientos han sido variados y numerosos, y tocan diversos aspectos de la educación superior.

Una de las asociaciones más socorrida entre cantidad y calidad educativa ha sido la que se refiere al deterioro del gasto educativo, fenómeno que principalmente ha impactado el nivel salarial del profesorado, sin que se desconozca la influencia negativa que también ha tenido en los programas de inversión y mantenimiento en materia de infraestructura y de equipamiento.

¹Schwartzman, Simón. La Calidad de la Educación Superior en América Latina. Edición Cto. de Adiestramiento para el Desarrollo Económico CENDEC, San Pablo. Brasilia, 1988.

De la misma forma, las altas tasas de repetición, rezago y fracaso escolar presuponen que la oferta ha disminuido en su eficacia, sobre todo cuando los sectores sociales que ingresaban regularmente -antes de los ochentas- a la educación media y superior, constatan una interrupción en su proceso de incorporación al ámbito educativo, que podría tener una explicación en varios de los fenómenos causantes de la crisis del desarrollo en esa misma década.²

Respecto al desempleo y subempleo profesional no hay una evidencia contundente de que la educación superior sea la causa, sino que parece que ella misma padece el efecto de un aparato productivo ineficaz, estrecho y poco dinámico.

Por su parte, las instituciones de educación superior no podrían asegurar que el tránsito por el currículo escolar garantiza la adquisición de un dominio técnico-profesional, tal y como lo requieren los centros de trabajo.³ Por si fuera poco aquello, Blaug⁴, en un trabajo reciente, afirma que el dominio afectivo y del comportamiento resulta determinante en el acceso al mercado de trabajo, en oposición al dominio cognoscitivo e instrumental (según las categorías de Bloom).

La idea de que el servicio educativo no es equitativo ni democrático ha puesto en entredicho la eficacia de la cobertura y de la oferta de la educación superior. Y se podría afirmar que se ha observado cierta complicidad entre la institución pública y privada en llevar el proceso de diversificación y diferenciación de la oferta educativa hacia una trayectoria sin fin, puesto que en ambos casos ha permeado la idea de segmentar y, tal vez, jerarquizar el servicio educativo.

Por lo cual no resulta raro que, desde los años sesentas, la educación privada haya crecido más rápidamente que la pública, al grado de llegar a representar la tercera parte de la matrícula en 1985.⁵ Este fenómeno se ha manifestado en forma diferente según los países de la región. Para Brasil, Colombia y República Dominicana se tiene un 50 % de participación; para Chile, El Salvador, Perú, Argentina, Guatemala y Paraguay se observa una variación entre el 20 % y el 40 %, y el resto tiene menos del 20 %. Sin embargo, este proceso de privatización de la educación superior no parece tener como finalidad la calidad del servicio educativo.

El Desafío de la Calidad.

El desafío que plantea a la región el nuevo modelo de la economía, constituido en regiones y zonas de libre comercio y de alta competencia, como son la cuenca del Pacífico y el mercomún europeo, plantea la necesidad de cambios de carácter estructural y cultural para los países de la región; no solamente en cuanto al esquema de globalización de mercados, de liberación de aranceles y normas, sino también en cuanto a la productividad y competitividad y, sobre todo, de calidad.

Una cierta concepción de la economía, de esa naturaleza, es por consiguiente una concepción de la sociedad y de la cultura, que se expresarán con nuevos paradigmas.

Sin detenernos en la vasta complejidad que representan esas esferas de interacción humana, es pertinente señalar que las prácticas productivas a que obliga la globalización económica dan pie y legitimidad al juicio valorativo del usuario, o consumidor (en su carácter individual, colectivo, corporativo o nacional) de la cosa o servicio que se demanda y se requiere. De esa manera, el asunto de la calidad se convertirá en un asunto insoslayable en los tiempos por venir.

En países de nuestra región que todavía muestran grandes carencias de índole cuantitativa, como vivienda, salud, empleo, educación, etc., resultaría exageradamente conservador tratar de medir la satisfacción social e individual por el mero hecho de comparar índices o cantidades, a través del juego de la aritmética como condición sine qua non, para la toma de decisiones, cuando los aspectos de calidad de esos satisfactores sean

²CRESALC. Documento Base. Caracas, abril 1991. pp. 28 29.

³López O, G. Gestión del Cambio Global y Educativo: Desafíos de la Educación Superior y los Estudios Avanzados, CRESALC/UNESCO, México 26-30 de marzo de 1990. p.6.

⁴Blaug, Mark. Economics of Higher Education Documento presentado al Seminario del Banco Mundial realizado en la Universidad de Stanford, 1990.

⁵López op cit. p 7.

soslayados.

Por otro lado, la expansión del sistema educativo siempre ha sido motivo de orgullo por lo que significa en números absolutos y relativos de crecimiento, y en cuanto a la atención de la demanda social y la diversificación de las plazas escolares; empero, sería difícil sostener la misma presunción en cuanto al desempeño escolar, el acceso al mercado de trabajo, la innovación curricular y didáctica, etc. Estas cosas se miden en forma diferente y tienen una ligazón mayor con lo cualitativo. De la misma manera, es diferente conocer la magnitud de la planta magisterial que de su capacidad pedagógica, o de la infraestructura escolar, si no se conoce el grado de aprovechamiento de aquella para una enseñanza exitosa. De esta forma, podríamos llenar pliegos de papel para formar una inmensa lista de las cantidades educativas, pero poco sabríamos de la calidad educativa que se ofreció con todo ello. Por lo tanto, no es fortuito ni gratuito que el tránsito de la cantidad hacia la calidad no se pueda posponer.

Y es en ese terreno donde las IES tienen ante sí un gran desafío, el reto de la calidad. Y este reto de la calidad consiste en saber si los universitarios son veraces en cuanto a lo que es la institución de educación superior, sus funciones, sus productos y resultados.

Es justo decir que las IES llevan recorrido un largo trecho de buscar la calidad y de intentar la formulación y desarrollo de procesos de valorización de dicha calidad, pero todavía falta mucho por recorrer.

Como lo afirma Croizer⁶, ha concluido el reinado de la lógica de la cantidad, en adelante la inversión en calidad será lo más importante que podrá hacer el Estado. Será indispensable la transformación de las universidades y de las escuelas superiores. La calidad, demanda compromiso, participación y confianza.⁷ En la cantidad lo que cuenta son los números y en la calidad lo que cuenta son los seres humanos y el uso de la libertad.⁸ Así, la evaluación de los resultados de los servicios que se ofrecen tendrá que ser oportuna, adecuada y legítima; que no caiga en otra arrogante empresa tecnoburocrática, ni en el menor clamor triunfalista de los neoliberales.

Esta responsabilidad pública y privada del logro de la calidad académica constituye uno de los elementos de mayor importancia ante la tradicional predominancia de la expansión educativa como valor fundamental.

La calidad de la educación superior no ha sido atendida en la práctica, más bien ha sido en el discurso, y a veces como mero formalismo. No se han establecido adecuadamente las relaciones internas entre los componentes educativos para poder fomentar la calidad. En muchos aspectos, la calidad sólo será alcanzable, sobre todo, en campos especializados de conocimiento -como lo afirma la Comisión Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC)⁹-, con la acción conjunta de países y de importantes núcleos de académicos, científicos y especialistas en la región de América Latina y el Caribe.¹⁰

Concepciones de Calidad de la Educación.

Las concepciones de la calidad de la educación y de la excelencia educativa han tenido una presencia importante en el debate sobre el desarrollo de la educación superior en los últimos años. Precisamente a partir de la década de los años sesentas, la calidad de la educación como sinónimo de mejoría y superación, o como freno a un deterioro posible, o como la búsqueda de un ideal educativo, ha jugado un papel importante en el discurso que ha acompañado la también controvertida masificación de la educación superior, fenómeno señalado como principal causante de la marginación de la calidad educativa.

Es evidente que la discusión sobre la calidad de la educación en el plano meramente filosófico, con el objeto de encontrar o delimitar una esencia absoluta de la educación, que nos brinde un arquetipo para el proceso educativo, no ha sido muy socorrida, aunque implícitamente ha sido atractiva. Empero eso no es extraño, pues la intención de la mayoría de los protagonistas del campo educativo no ha sido elaborar tratados

⁶Michel Croizer. Estado Modesto. Estado Moderno. Estrategia para el cambio. México, D. F. Fondo de Cultura Económica, 1989. p. 144.

⁷Ibidem. p. 148.

⁸Ibidem. p. 149.

⁹CRESALC op. cit. p. 41 y 42.

¹⁰López O, G. op. cit. pág. 9.

sobre filosofía educativa, en alguna rama de la ética o de la axiología, sino todo lo contrario. El propósito fundamental de estos actores ha sido, en forma implícita e explícita, otorgarle atributos a la misma educación. La variedad de estos atributos ha contribuido a conformar una larga lista de concepciones, recomendaciones, estándares, indicadores y comparaciones. Es notable cómo todas estas cosas han servido para validar posturas y prácticas que, a la fecha, lejos de lograr un consenso, han conformado, en la parte que les atañe, conceptos diversos de la educación superior.

Es llamativo el alcance que ha tenido el debate sobre la calidad de la educación en México y en el mundo. Las revistas especializadas llevan largos años dedicando un apartado especial del asunto. Desde diversas trincheras los estudios del tema se confrontan con concepciones, métodos e índices que prometen resolver o dar salida a una situación que se ha vuelto hartamente preocupante.

La primera tentación consiste en el establecimiento de rasgos “esenciales” de la calidad de la educación, o sea, que se asume la necesidad de descubrir la esencia de la educación en sí misma. Es un interno que traspasa a la misma antropología filosófica y descansa probablemente en la metafísica, o peor aún, en la esoteria. En efecto, un hábito de vaguedad y confusión rodea a conceptos como “calidad de la enseñanza” y “calidad de la educación”. En general, hay una especie de consenso tácito en considerar como propio orden de lo cualitativo a lo que se oponga lo evidentemente cuantitativo. Se trata de una operación acomodaticia, simplista, que parte de la ilusión de manipular los objetos de conocimiento, con base en consideraciones similares al maniqueísmo clásico: oposiciones frontales y nítidas entre lo blanco y lo negro, vida y muerte, noche y día... calidad y cantidad.

Aunque muchos de quienes manejan el asunto de esa manera no tengan conciencia de ello, dicha postura implica ciertas concepciones de la realidad, ciertas ontologías, entre las que cabría destacar la que reivindica una esencia, como soporte de una existencia sumida en el orden de lo fenoménico, lo meramente aparente; o su versión actualizada, consiste en postular la presencia de una estructura, que unifica, sustenta y da sentido a un objeto que se desenvuelve, de su devenir, como una sucesión de “fenómenos” de carácter “coyuntural”. Es obvio que la mayoría de quienes oponen tajantemente cantidad a calidad lo hacen dando por supuesto que esta última remite oscuramente a un orden que escapa a la intuición sensible, a algo que “debe de corresponder” al plano de la “estructura”, la esencia oculta de un objeto que, en nuestro caso, es un objeto social. De esa forma, la vaguedad y la confusión, en tomo al concepto de calidad, se aproxima al terreno de lo misterioso, a lo mal llamado “metafísico”. Aire de misterio que se densifica y enrarece, cuando se pregunta por las formas de “medir” la calidad de la educación. Las dificultades en este terreno refuerzan el espejismo de que lo cualitativo pertenece al ámbito de lo esotérico; por cuanto, si algo no se deja medir es porque con ello evidencia que no corresponde al mundo de lo visible y palpable.

Esta forma de asumir el asunto de la calidad desdeña el componente valorativo que encierra, no el concepto como tal, sino nuestras aproximaciones a un objeto dado, en virtud de la aceptación previa de tal categoría ontológica (de importancia indudable en un sistema filosófico tan rico e influyente en nuestra cultura como el aristotélico). Ciertamente, todo objeto no se nos muestra con los rasgos que permiten determinar su calidad; pero dichos rasgos carecen de sentido cualitativo mientras un sujeto cognoscente no parta, en primer lugar, del presupuesto de la categoría de calidad y, en segundo lugar, no los asuma valorativamente. De ese modo, el sujeto “pone” lo cualitativo en algunos aspectos objetivos presentes en el objeto (pues la valoración cualitativa no es arbitraria ni enteramente subjetiva), asignándoles un determinado valor, encuadrándolos en juicios de índole valorativa (positivo-negativo/bueno- malo/mejor-peor-igual/ etc.). De ahí que sujetos distintos cualifiquen o califiquen de manera diferente un mismo objeto. Esto permite advertir, de pasada, el peso ideológico en la valoración cualitativa, esto es, cuál es el objeto educativo en la definición de la calidad de un objeto social.

En vista de lo anterior, el asunto de la calidad de la educación tiene tantas variantes como atributos se le han ido adjudicando a la educación. La educación buena o mala, excelente o pésima, eficiente o deficiente, etc. . . en el presupuesto de que se juzga su calidad, tiene varias denotaciones, al intentar su operacionalización.

La bibliografía sobre este tema es muy abundante; toca una multiplicidad de aristas sobre el asunto de la calidad. Tomemos solamente, por ejemplo, el punto de vista de algunos autores para ejemplificar esta cascada de ideas sobre el tema. Para A. Bienayme¹¹, la calidad de la educación superior está determinada por el comportamiento de ciertos factores internos y externos (nuevos estudiantes, valores profesionales, educación de los maestros, métodos de gestión administrativa y de enseñanza, acceso al empleo, salarios, etc.). En este sentido, la calidad de la educación estará siempre asociada a la eficiencia y eficacia.

Por otro lado, T. Husén¹² acepta la idea de que la calidad está asociada a normas (estándares y reglas) y que se puede evaluar a través de índices del “modelo CIPP”.

Otro autor¹³ toma un modelo de maduración educativo y social, y concluye que el cuarto nivel de éste: “significados” (capacidad expresiva oral y escrita, originalidad, cooperación grupal, liderazgo, etc.) caracteriza a una excelente calidad de la educación.

Conceptos e indicadores asociados a la calidad de la educación.

De hecho, para cada uno de los componentes del sistema educativo podrá corresponder un concepto e indicador sobre la calidad. El mismo interés de los actores y protagonistas del proceso educativo y de su sustrato hacen que se aborde particularmente cada uno de los factores constituyentes del espacio educativo; de tal manera que cada uno de los componentes, como lo son: los alumnos, los materiales didácticos, los recursos humanos, las bibliotecas, recibiese un calificativo y un indicador que sirviese para valorar o conocer el nivel de la calidad.

Sin embargo, sobresalen tres criterios que constituyen un marco comúnmente aceptado para valorar la calidad de la educación, a saber eficiencia, eficacia y congruencia. En estos se engloban otros menos comunes como: optimización, funcionalidad, pertinencia. Por otro lado, no se niega la utilidad de otros criterios de orden prácticamente axiológico, que pretenden dar conocimiento del nivel de la calidad de educación, tales como: beneficio, compromiso, prestigio, libertad, creatividad, orden y disciplina, entre otras.

En la bibliografía especializada se señalan diversos indicadores que también pretenden dar respuesta a la medición de la calidad; a saber:

- a) De naturaleza escolar: Promedios, calificaciones, aprobación, reprobación, deserción, titulación.
- b) De naturaleza docente: dedicación del profesorado, horas de preparación docente y de los estudiantes, materiales de apoyo, número de libros en biblioteca.
- c) De naturaleza ocupacional: desempleo y subempleo, salarios, habilidades, ocupaciones.
- d) De naturaleza normativa: expulsiones, sanciones, activismo.
- e) De naturaleza administrativa: cuotas diversas por prestación de servicios, etc.

Una postura institucional sobre la calidad de la educación.

Tomemos, por ejemplo, el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán, que dentro de su “nueva etapa de la vida”¹⁴ universitaria, ha considerado seis perspectivas de la excelencia académica que operarán como directrices del quehacer académico de la institución en los años venideros.

¹¹ Alain Bienayme “Eficiencia y Calidad de la Educación Superior”. Docencia. 14. sept-dic. 1986. No. 3, págs. 34-38.

¹² Torsten Husén. “¿Qué es la calidad de la educación?”. Docencia. 14 sept-dic- 1986, No.4 págs. 67-71.

¹³ Luis R. Hernández Montenegro. “La calidad de los estudios de posgrado”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. V.XV (2o. trimestre, 1985 No. 2, págs. 82-95).

¹⁴ Alvaro Mimenza, Inicia la UADY una nueva etapa. (Discurso pronunciado por el rector de la UADY ante el Consejo Universitario). Mérida, UADY. 1987.

Esas seis perspectivas provienen de los enfoques siguientes: a) economía política (“la excelencia se mide por el grado en que las universidades apoyan y promueven el desarrollo social y económico de la nación”); b) la productividad (“la excelencia se calcula por la eficiencia con que las universidades manejan los recursos al realizar sus funciones de docencia, investigación y difusión”); c) del valor agregado (“la excelencia se evalúa por el grado en que las universidades promueven el desarrollo individual en sus educandos”); d) calidad de los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje (“La excelencia se determina por la calidad de los maestros y de los alumnos”); e) el contenido de la educación (“La excelencia se juzga por la calidad y la amplitud del currículo”) y f) multidimensional (“la excelencia se mide por varias dimensiones, incluyendo la eficiencia, la eficacia y las características de los participantes”).

De hecho, todo lo anterior demuestra que no hay que buscar la calidad de un terreno misterioso. No hay misterios en torno a la calidad de la educación. La calidad de la educación se muestra en los indicios palmarios, evidentes, de los sistemas educativos. En la “cantidad” de la dinámica educativa está la calidad de la misma. Es un desafío epistemológico y procedimental¹⁵ (relativo) a dispositivos, tácticos y técnicas de acopio de información apropiado) generar las vías de representaciones fundamentadas de la calidad de los objetos (sistemas) educativos, con apego a los requerimientos de la ciencia y la filosofía contemporáneas.

A manera de conclusión: El imperativo de la calidad educativa.

Como se afirma a lo largo de este texto, en los últimos años se ha convertido en una opinión común la aseveración sobre el bajo nivel de calidad de las escuelas y universidades públicas en México.

Desde que la UNAM difundió sus estadísticas sobre los resultados obtenidos de la aplicación de los exámenes de admisión para el ingreso al bachillerato y a la licenciatura, la opinión pública pareció reafirmar la idea sobre el decaimiento de la calidad de la educación. Por tanto, no resultó extraño que un conocido estudioso de la realidad universitaria mexicana -Daniel Levy- concluyese en un libro recientemente publicado, “Higher Education and the State in Latin America; private challenges to public dominance”, que la competencia por el prestigio social de la educación la estuviese ganando la universidad privada.

Por su parte, las universidades públicas han argumentado que es insensato considerar a una institución mala o de menor calidad, por el solo hecho de no contar con la aprobación de ciertos sectores de la sociedad, dado que el desprestigio que se le achaca se funda en factores que no son necesaria y únicamente imputables a la universidad. En efecto, los juicios no siempre se fundan en datos y evidencias comprobables, y en este terreno quedarían muchos fenómenos relativos a la deserción y a la reprobación escolar, al acceso al mercado de trabajo, al subempleo y desempleo profesional, al manejo de la lengua nacional, al papel de las organizaciones sindicales, etc., sujetos a un examen más acucioso antes de poderse emitir un juicio inequívoco.

Por otro lado, las instituciones universitarias también se quejan y sufren de una gran incompreensión en cuanto a que son censuradas por la baja rentabilidad de sus actividades de investigación, extensión de los servicios y difusión de la cultura; sin mencionar otras funciones sociales que por su carácter controvertible son poco conocidas y menos reconocidas, aunque, a veces, constituyen un verdadero desiderátum de la sociedad, como lo fue la movilidad social.

Lo dicho anteriormente no manifiesta todavía la existencia y desarrollo, en el seno de la sociedad mexicana, como lo afirmamos anteriormente, de un debate sobre la calidad de la educación superior, y lo mismo podría afirmarse para la de tipo básico. Sin embargo, los protagonistas del debate posible: profesores, investigadores, autoridades universitarias y gubernamentales, agrupaciones laborales y gremiales, cámaras y consejos patronales y empresariales, y estudiantiles, entre otros, carecen de un terreno y bases comunes para iniciar dicho debate sobre la calidad, a pesar de que ya se han definido algunos mecanismos para valorarla.

No se podría negar que el impulso que han dado a la evaluación -como forma de verificar la calidad- las instituciones de educación superior y las autoridades del ramo ha sido cuantioso. En ese tenor, las experiencias

¹⁵Ver “Special Section Qualitative Methodology”, American Educational Research Journal. Vol. 24 No.2 Verano de 1987, págs. 171-218.

anteriores no pueden soslayarse. En más de veinte años, se han perfeccionado los mecanismos, los conceptos y las estrategias de evaluación. Las universidades han realizado autoestudios y evaluaciones institucionales con cierta regularidad. Algunos opinan que éstas se han realizado con cierta autocomplacencia, y que a partir de ellas es difícil valorar la calidad. Independientemente de la veracidad de dichas opiniones, una cosa es cierta: el sector educativo está empeñado en la cruzada por la calidad académica.

Baste mencionar que a partir del año pasado se cuenta con comités interinstitucionales externos a las instituciones de educación superior -llamados de "Pares"- para evaluar las carreras, los posgrados y los programas de investigación; asimismo, se estableció un sistema de registro y de reconocimiento académico de planes y programas de estudio de posgrado. Los primeros los ha puesto en marcha la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), y el segundo lo implantó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Si estos mecanismos prosperan como en su época lo logró el Sistema Nacional de Investigadores, a pesar de las múltiples críticas- no cabría ninguna reserva sobre su idoneidad y pertinencia para valorar y fomentar la calidad de la educación.

La reciprocidad de la sociedad y del empresariado nacional tendrá que manifestarse en los ámbitos ya puestos en marcha, si es que realmente se quiere que esas iniciativas se consoliden, surjan otras y las que ya hayan cumplido con sus propósitos iniciales puedan ser renovadas. Esto no podría quedarse solamente en una mera expectativa sino en un compromiso inexcusable. Por su parte las IES han reconocido que una justa tarea evaluatoria es un deber consigo mismas. Su misión inmediata será superar los impedimentos de tipo técnico, cultural y político que podrían distorsionar o frenar las tareas evaluatorias.

Las autoridades educativas también tienen una enorme responsabilidad y, por ello, es significativo que el Programa para la Modernización Educativa, subraye: "... todos los participantes en el hecho educativo son agentes y objeto de evaluación en sus respectivas áreas de actividad" (pág. 183). De ahí se sigue que el imperativo de la calidad educativa habrá de compartirse en cuanto a deberes y prerrogativas. Un compromiso que será inusual para una sociedad y una educación que cada día irán comprendiendo más su nuevo papel.