

En el camino de la transformación
Peter Eckel, Barbara Hill y Madeleine Green, American Council on Education.

Para la mayor parte de los *colleges* y universidades estadounidenses el péndulo ha oscilado desde el auge del crecimiento, la prosperidad y el favor del público, a tiempos nuevos que exigen a las instituciones adaptarse a las actuales y duras realidades. La educación superior está enfrentando desafíos en numerosos frentes, que la mayoría de los directivos e integrantes de la planta académica pueden identificar con facilidad:

- La presión para restringir los gastos y mantener la productividad de la educación superior.
- Las exigencias del público en lo que concierne a la responsabilidad educativa y financiera.
- Las crecientes demandas de calidad educativa y enseñanza de excelencia, con las implicaciones inherentes en cuanto a las políticas y prácticas de promoción y definitividad, las cargas docentes, el rendimiento académico y los currícula.
- La deflagración en la producción de conocimientos, tanto dentro como fuera del ámbito académico.
- La necesidad de servir a una sociedad en creciente diversificación.
- El creciente impacto de la tecnología en todas las áreas de la educación superior.

Los desafíos al cambio institucional planteados por el nuevo contexto son intimidantes. En primer lugar, para lograr instituciones eficaces el cambio debe ser intencional y continuo. Los *colleges* y las universidades sobrellevan modificaciones en forma permanente; solamente alguno de estos cambios es intencional. Las variaciones de la demanda estudiantil, las restricciones presupuestarias y las disposiciones legislativas generan ciertos cambios. Pero la transformación intencional requiere estrategias y comportamientos que son totalmente diferentes a los que se asocian con el cambio no planeado. Si bien la transformación intencional estará sometida siempre a los vientos de lo imprevisto, ella implica establecer un rumbo determinado.

El segundo desafío es el de la permanencia del cambio. En el contexto actual no es suficiente llevar a cabo una o más modificaciones importantes y detenerse. El reto es cambiar repetidamente y satisfacer mejor las demandas de muchos interesados en la educación superior y el ambiente externo. En otras palabras, los *colleges* y las universidades necesitan capacidad para evaluar sus entornos, decidir cuándo y cómo actuar, y cambiar en conformidad. Las instituciones eficaces aprenderán de sus modelos de ensayo y experiencia a responder y cambiar nuevamente, tantas veces como sea preciso.

El propósito de este trabajo es examinar la transformación de la educación superior estadounidense. Empezaremos por el análisis del debate sobre el tipo de cambio que necesita la educación superior. Luego propondremos una definición de transformación, señalando las diferencias con otros tipos de cambio institucional. Concluiremos con la discusión de nuestra experiencia en 26 *colleges* y universidades del Proyecto de Liderazgo y Transformación Institucional de ACE, la especulación sobre la probabilidad de que se produzca el cambio y la elaboración de algunas propuestas para su consideración.

¿En qué medida es necesario el cambio?

Los *colleges* y las universidades transitan constantemente por algún tipo de cambio. Cada año académico conlleva una innovadora programación de los cursos, nuevos libros para cursos rediseñados, diversos cursos agregados al *curriculum*, “software” de mejor calidad, nuevos profesores contratados y rotación administrativa.

Lo que separa con frecuencia a los críticos de la educación superior de sus defensores es la definición del cambio. Algunos sostienen que los cambios introducidos en el *curriculum*, el personal o los procesos administrativos son sólo superficiales y que las instituciones realmente nunca cambian. Argumentan estos críticos que las estructuras de la educación superior son reliquias del pasado: ellas se basan en supuestos anticuados, emplean métodos inoperantes y son manejadas mediante procesos ineficientes e ineficaces.

Los defensores del cambio radical piensan que la educación superior, tal como la conocemos, debe ser reestructurada si pretende sobrevivir. Los líderes universitarios deben modificar sus supuestos básicos y, fundamentalmente, cambiar la forma con que *colleges* y universidades cumplen su quehacer, y no simplemente ajustar sus modelos actuales. Ciertos proponentes del cambio aducen que a menos que la educación superior tradicional se autotransforme, las instituciones que proporcionan una educación menos onerosa y más conveniente dominarán eventualmente el mercado. Otros indican que sin reformas profundas la educación superior correrá la suerte del cuidado de la salud en Estados Unidos y se verá sometida a la versión de la atención administrada. Los críticos afirman que las instituciones que intenten seguir las habituales rutas a corto plazo conseguirán sólo un paliativo temporario. Mientras que, a largo plazo, las formas usuales serán insuficientes o potencialmente perjudiciales. Para tener éxito en el futuro, sostienen, muchos *colleges* y universidades no pueden confiar en las modalidades del cambio que funcionaron bien en el pasado.

La necesidad de un cambio radical está resumida en la siguiente cita:

Las exigencias del medio han cambiado desde solicitar a la universidad que haga lo que hace con menos dinero, a demandar a la universidad un cambio en lo que hace. La cuestión actual no es si la educación superior puede continuar con su quehacer habitual dada la creciente inquietud del entorno; el problema, más bien, consiste en qué tipo de universidades surgirá de la adaptación a esos inexorables requerimientos (Gumport & Prusser, 1997, p. 455).

Peter Drucker, otro abogado del cambio en todos los sectores, ha desafiado a los líderes a reflexionar sobre su “teoría de la empresa” y renovar los anticuados supuestos que “determinan ciertos comportamientos de la organización, dictan sus decisiones sobre lo que se debe o no hacer y definen lo que la organización considera resultados significativos” (1994, p. 96). En educación superior, reflexionar sobre la “teoría de la empresa” exige la reconsideración de sus productos, las formas en que los docentes enseñan y los estudiantes aprenden, y las prioridades de tiempo, energía y dinero.

Otros, sin embargo, se muestran inconformes con el concepto de que la educación superior necesita una transformación radical. Los que proponen cambios más moderados argumentan que la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y el servicio deben ser (y son) mejorados constantemente, pero esto puede hacerse sin tirar la empresa entera a un lado y reconstruirla en forma diferente. Aun un cambio sustancial, sostienen, tal como un *curriculum* totalmente nuevo, puede realizarse dentro del marco institucional existente y mediante procesos bien conocidos y experimentados.

Nuestra experiencia en el Proyecto ACE indica que la mayor parte de los *colleges* y las universidades probablemente no están de acuerdo con la reestructuración radical y total de la institución; ellos son creaciones de sus propias historias y se basan en la enseñanza y la erudición. Dichas instituciones, no obstante, enseñarán, incorporarán estudiantes y docentes, realizarán investigaciones, transmitirán conocimientos y desempeñarán las tareas básicas de la educación superior. Sin embargo, los supuestos en cuanto a cómo aprenden los estudiantes y qué hacen los profesores, cómo son conducidas las cuestiones académicas y aplicados los hallazgos de la investigación, y cómo son asignados los recursos están, probablemente, en vía de cambio. Ernest Boyer alienta esta redefinición en su importante obra de 1990 *Scholarship Reconsidered**, en la que desafía a la educación superior a ampliar sus tradicionales conceptos del saber.

Un tercer enfoque del cambio —que llamamos “transformación”— da por sentado que los directivos y docentes del *college* y la universidad modificarán su forma de pensar sobre el desempeño de las funciones básicas de enseñanza, investigación y servicio, pero ellos deberán hacer esto en una forma que les permita permanecer fieles a los valores y propósitos históricos de la institución. En pocas palabras, deberán cambiar de manera congruente con sus propósitos intelectuales y su misión. Si bien sus esfuerzos producirán cambios concretos y visibles —tales como la modificación de las prioridades institucionales y patrones en el gasto, diferentes pedagogías de la enseñanza, estructuras departamentales y administrativas alternativas, y nuevas interacciones entre estudiantes y profesores y profesores entre sí— estas instituciones “transformadas” serán reconocibles por la continuidad de su misión.

Cambiar intencionalmente la forma en que una institución realiza su quehacer no es una tarea fácil. En tanto que ciertos cambios simplemente —y quizás intencionalmente— han ocurrido en el transcurso del tiempo, tales como un enorme crecimiento del número de docentes de tiempo parcial o el movimiento orientado hacia carreras importantes, el cambio no planeado tiene sus riesgos. El desafío actual para la educación superior es institucionalizar intencionalmente un futuro deseado, congruente con nuestros valores y aspiraciones.

¿Qué es el cambio concebido como transformación?

Dado que la transformación puede significar muchas cosas diferentes a aquellas que conciernen a la comunidad de la educación superior, comenzaremos con una definición funcional:

La transformación (1) altera la cultura de la institución mediante la modificación de los selectos supuestos fundamentales y los comportamientos, procesos y productos institucionales; (2) es profunda y extensa, abarcando a toda la institución; (3) es intencional; y (4) es permanente.

La transformación altera la cultura institucional

La transformación exige cambios fundamentales en la cultura institucional, es decir, en el conjunto de creencias y valores comunitarios que generan conocimientos e interpretaciones compartidas de los acontecimientos y las actividades. Los patrones institucionales generales del percibir, pensar y sentir; los conocimientos comunes; los supuestos colectivos; y los marcos interpretativos genéricos son los componentes de ese “aglutinador invisible” llamado cultura institucional (Kuh y Whitt, 1988; Schein, 1992). La cultura de una organización no es monolítica. En organizaciones tan complejas como los *colleges* y las universidades, a menudo es más bien un compuesto de muchas culturas diferentes que una cultura única.

Conocer la cultura institucional es lo mismo que pelar una cebolla, con sus numerosas capas (Kuh y Whitt, 1988). Los estratos externos en la cebolla son los instrumentos de la organización; las capas medias, los valores adoptados; y las del núcleo interno, los supuestos básicos (Schein, 1992).

Los instrumentos son los que percibimos: los productos, las actividades y los procesos que integran el panorama de la cultura institucional. Los ejemplos de instrumentos abarcan el lenguaje y la terminología propios, los mitos y las anécdotas, las declaraciones sobre la misión, los ritos y ceremonias que practica, la estructura de las remuneraciones y los canales de comunicación. Estas son las manifestaciones concretas de la cultura.

Los valores adoptados son los que llamamos principios congruentes con lo que es “bueno”, “funciona” y es “correcto”. Los ejemplos incluyen: “consideramos importante promover la educación continua”, “son valiosas las relaciones entre profesores y estudiantes fuera del aula”, o “el aprendizaje activo tiene prioridad sobre las actividades formales en el aula”. Los valores adoptados se refieren a lo que decimos y lo que fomentamos, pero no siempre a lo que hacemos.

El núcleo más profundo de una cultura consiste en lo que creemos, nuestros supuestos básicos; estas creencias hondamente arraigadas son raramente cuestionadas y, generalmente, se aceptan a priori. Los supuestos básicos son de difícil identificación, dado que sólo cuidadosos observadores o integrantes de la cultura pueden comprenderlos realmente. Los posibles ejemplos comprenden: “la producción académica es lo que cuenta”, “el bienestar de la comunidad es más importante que la del individuo”, o “la extensión de un servicio es más importante que la idoneidad”.

La mayor parte de las iniciativas que emprenden las instituciones no desafían los valores adoptados ni los supuestos básicos de sus culturas. Ciertos cambios pueden ser muy amplios y afectar a muchas personas y diversos procesos en la institución, pero ellos constituyen ajustes que no alteran los valores o supuestos. Los cambios que desafían los valores medulares están a menudo limitados a una parte de la institución —como a una escuela o un departamento— y son, por consiguiente, aislados y circunscriptos.

El cambio entendido como transformación implica la modificación de los supuestos básicos, de manera que resulten congruentes con las innovaciones que se pretenden. Por ejemplo, muchas instituciones operan sobre el supuesto básico de que los profesores constituyen los actores principales del proceso educativo. Para alcanzar una práctica educativa en la que el alumno es el protagonista más importante, debe alterarse ese supuesto, para ubicar al estudiante en el centro de aquel proceso. La transformación que sigue llevaría entonces a un cambio en los valores adoptados (a menos que éstos fueran ya los de una institución centrada en el educando) y los instrumentos (por ejemplo, cambios en las prácticas de contratación, los criterios para la promoción y definitividad, los procedimientos para evaluar al estudiante, las interacciones entre profesores y estudiantes y las experiencias tradicionales en el aula).

La transformación es profunda y extensa, abarcando a toda la institución

La transformación no se vincula con arreglos de problemas menores o con ajustes y refinaciones de lo que ya existe en la actualidad. La transformación es profunda; responde a la “teoría de la empresa” de Drucker en cuanto a aquellos supuestos que indican a las organizaciones qué hacer, cómo proceder y qué producir. En otras palabras, la transformación llega al corazón de la institución. Tal cambio es, también, extenso. Es un movimiento institucional amplio, colectivo, aun cuando puede ocurrir inicialmente en una unidad (o aun en un individuo) a la vez. Cuando una cantidad suficiente de personas actúa de manera diferente o piensa en otra forma, estos estilos nuevos se convertirán en normas.

Exploraremos estos dos conceptos —profundidad y extensión— y sus implicaciones para comprender el cambio.

La profundidad se refiere a cuán hondamente el cambio afecta el comportamiento o altera las estructuras. Cuanto más profundo es el cambio más se infiltra en la vida cotidiana de aquellos a quienes afecta. Por ejemplo, un departamento académico decide que el servicio es de importancia fundamental. En esta unidad las decisiones sobre la promoción se basan principalmente en los antecedentes de servicios prestados por los docentes; los estudiantes se empeñan en actividades de servicio como una acción congruente con el trabajo final del curso; y se otorgan anualmente a docentes reconocimientos por servicios proporcionados fuera del *campus*. Otro ejemplo, es un curso rediseñado con la incorporación de tecnología. Esta puede ser una modalidad de experiencia educativa completamente diferente para el estudiante, una modalidad en que tanto el profesor como el alumno piensan y actúan en forma distinta. El cambio profundo implica una modificación de los valores y supuestos que fundamentan la forma habitual de hacer las cosas. En el primer ejemplo, el énfasis de la vinculación con la comunidad proporciona una importante estructura que conduce a cambios en el *curriculum* y en las funciones y remuneraciones de los profesores. El cambio exige que las personas piensen y actúen en forma diferente.

Un cambio profundo no es necesariamente amplio. Dada la naturaleza centralizada de las instituciones académicas y el débil ensamblamiento de sus componentes (Weick, 1983), es posible que los cambios profundos ocurran dentro de unidades específicas o departamentos académicos sin extenderse a toda la institución.

La extensión se refiere a la amplitud con que el cambio afecta a la institución. Cuanto más extenso es el cambio, éste se propaga a unidades aledañas y llega a diferentes dependencias de la institución. El empleo de computadoras es un ejemplo conocido del cambio expansivo. Las computadoras se encuentran en los escritorios de la mayoría de los profesores; los estudiantes tienen acceso a laboratorios de computadoras y muchos tienen sus propias computadoras; y las computadoras son utilizadas en todas las oficinas del *campus* para cualquier cosa, desde el rastreo de cuentas de estudiantes y el inventario de la librería a la presentación de calificaciones y el análisis de datos para la investigación.

Estos dos elementos esenciales del cambio —profundidad y extensión— pueden combinarse en diferentes formas para producir ciertas categorías básicas del cambio. La matriz que se muestra bosqueja cuatro tipos de cambio institucional: ajuste, cambio aislado, cambio de largo alcance y transformación.

		Profundidad	
		Baja	Alta
E	Baja	Ajuste (I)	Aislado (II)
x			
t			
e	Alta	Cambio de largo alcance (III)	Transformación (IV)
n			

El primer cuadrante es el ajuste: un cambio o una serie de cambios que introducen modificaciones en un área. A esto se le podría llamar “remendar”. Como Henderson y Clark (1990) señalan, los cambios de esta naturaleza consisten en corregir o reavivar, y ocurren cuando se mejoran o amplían los diseños o procedimientos actuales. Un ajuste puede mejorar el proceso o la calidad del servicio o éstos podrían ser algo novedosos; sin embargo, el ajuste no los modifica drásticamente. No tiene efectos profundos o de largo alcance.

El segundo cuadrante se refiere al cambio aislado, Esta modificación es profunda pero limitada a una unidad o un área particular; no es extensa. El tercer cuadrante corresponde al cambio de largo alcance; éste es extenso pero no afecta muy profundamente a la organización. El último cuadrante concierne al cambio entendido como transformación. La transformación sucede cuando un cambio asume ambas dimensiones: profundidad y extensión. Si bien la matriz presenta los cuatro tipos como distintos, en muchas instituciones las modificaciones consisten en una combinación de ellos. Más bien que un cambio puro vinculado con un determinado tipo, puede considerarse como un traslape de categorías. Además, cada una de estas áreas tiene cierto grado de variación y puede estimarse como un *continuum*, en el curso del cual suelen darse las modificaciones. Un cambio puede ser más o menos extenso o más o menos profundo.

La transformación es intencional

La transformación tiene un componente intencional, que se vincula con resultados previstos y deseados. No es “algo casual”. La intencionalidad tiene dos elementos: primero, una decisión consciente de actuar y, segundo, una elección previa sobre cómo y en qué dirección actuar. La transformación ocurre cuando las instituciones logran los cambios que desean y se mueven en las direcciones que han elegido. Se podría argumentar que la intencionalidad es raramente pura;

el rumbo establecido por una institución a menudo es una respuesta a las modificaciones del entorno. Para ciertas instituciones, la agenda del cambio comenzaría con transformaciones de la mentalidad. Otras pueden no empezar con la meta de una transformación. Más bien la magnitud del cambio aumentará exponencialmente mientras ellas continúan su tarea, de modo tal que los efectos en cascada del cambio hacen a éste profundo y extenso, con impactos en la cultura institucional. Sin embargo, cualquiera que sea la vía que las instituciones sigan para lograr la transformación, ellas deben tener una meta prevista.

La transformación es permanente

Los más severos críticos de la educación superior sostienen que ésta carece de la capacidad para llevar a cabo su transformación, debido a que está fosilizada por la definitividad, el poder del plantel docente, los sindicatos y una superabundancia de tradiciones. A causa de que los críticos ven que el cambio se realiza a un ritmo parsimonioso o de ningún modo, ellos equiparan la velocidad con la extensión. Sin embargo, la velocidad del cambio representa solamente un factor en el cambio institucional, y puede no ser muy importante para la transformación. En un extremo de la velocidad del *continuum* está el cambio revolucionario, que comúnmente se refiere a la rapidez de una modificación. En el otro extremo del *continuum* se ubica el cambio evolutivo o acumulativo, que alude a un proceso lento y metódico. Tanto el cambio revolucionario como el evolutivo pueden llevar a la transformación, pues no es la velocidad del cambio sino la intervención de otros factores —específicamente la profundidad, la extensión y el impacto en la cultura— los que son más importantes en la transformación.

¿Puede el efecto acumulativo del cambio evolutivo llevar a la transformación? Creemos que sí. Los cambios del paradigma no se logran de la noche a la mañana; la modificación que es adecuadamente extensa y profunda requiere cambios de procesos, valores, remuneraciones y estructuras en toda la institución, lo cual lleva tiempo. Estos cambios se influyen recíprocamente. Debido a que el proceso de transformación es difícil y ambiguo y a la complejidad de las instituciones, es improbable que en la educación superior se observen muchos “*big bangs* “. Pero, en el transcurso del tiempo, las instituciones pueden rediseñarse y lograr la transformación.

¿Las universidades están realmente en proceso de autotransformación?

Una encuesta sobre la situación general de la educación superior de los Estados Unidos nos impulsa a creer que muchos *colleges* y universidades están seriamente empeñados en autodiagnósticos y cambios, pero que pocos se “transformarán” en un futuro cercano. En 1995, el Consejo Estadounidense de Educación inició un proyecto financiado por la Fundación W. K. Kellogg para trabajar con 26 *colleges* y universidades en la transformación institucional. Aprendimos rápidamente que “transformación” no era un término que todos consideraran adecuado o una aspiración globalmente compartida. Las instituciones participantes reconocieron la necesidad del cambio, pero discreparon sobre el alcance del mismo o el tipo que podría intentarse.

Sólo unas pocas de las 26 instituciones estaban dispuestas a emprender una serie de cambios que ejemplificaran nuestra definición de transformación. En estas instituciones en “transformación”, altos funcionarios y un grupo importante de académicos cooperaron para reconsiderar sus objetivos y supuestos. Desarrollaron agendas de cambios diseñadas para variar los valores culturales, exploraron modificaciones que fueran profundas y extensas, se prepararon para procesos de cambio que exigían un tiempo prolongado y estaban conscientes sobre la intencionalidad de lo que querían lograr.

Los académicos y funcionarios que se mostraron inconformes con la transformación buscaron diferentes tipos de cambio o un vocabulario distinto para expresar lo que querían obtener. Algunos estaban preocupados por la posibilidad de que la transformación eliminara elementos que habían otorgado a la institución su particular singularidad. En vez de replantear las formas de hacer las labores y los supuestos básicos de sus prácticas, se proponían experimentar con nuevas actividades o introducir modificaciones en lo que actualmente hacían, lo cual estaba dentro de su legítimo derecho, pero no constituía una transformación. No estaban convencidos de la necesidad de una transformación y vacilaban ante los riesgos que involucraba.

Otros sentían que el lenguaje de la transformación era demasiado fuerte. Los agentes del cambio —líderes de funcionarios y académicos— manifestaron que no podían tremolar la bandera del cambio en sus *campus* o sólo enarbolar el estandarte de la transformación sin generar una profunda ansiedad y alienación en las personas que desempeñaban un papel central en la operación del cambio. Preferían hacer los cambios necesarios en forma tranquila, sin el alboroto que, ellos pensaban, amedrentaría a la gente. Podían estar de acuerdo con los conceptos concernientes a la transformación, pero consideraban que no existían ventajas en establecerla públicamente de ese modo.

¿En dónde podría realizarse la transformación?

Nuestras experiencias con la transformación de la educación superior sugiere que en muchos *campi* tanto líderes como otros integrantes de la comunidad consideran que actualmente no hay necesidad de un cambio profundo y extenso. Las instituciones de educación superior están firmemente arraigadas en tradiciones y costumbres que a menudo sólo les permite efectuar pequeños cambios marginales, en vez de grandes y amplias modificaciones en los criterios fundamentales que orientan sus actividades. La transformación, sin embargo, puede formar parte del futuro para un creciente número de instituciones. Si las iniciativas de cambio emprendidas por las instituciones que participan en el proyecto de ACE reflejan las inquietudes del amplio universo de la educación superior, los puntos alrededor de los cuales podría desarrollarse la transformación incluirían:

Ubicar al aprendizaje en primer lugar

Históricamente la educación superior ha estado más comprometida con la enseñanza —transmisión del conocimiento— que con el aprendizaje. En el modelo tradicional, los profesores exponen el tema ante pasivos estudiantes que repiten en los exámenes el conocimiento adquirido. El aprendizaje activo, el aprendizaje en colaboración y el aprendizaje en servicio son ideas que se están adoptando, pero estas prácticas son aún marginales ante el dogma fundamental de “cubrir la materia”. Mucha de la experiencia educativa actual está estructurada para facilitar la difusión del conocimiento y no para el proceso de aprendizaje (Barr y Tagg, 1995). Otorgar prioridad al aprendizaje puede llevar a distintos tipos y grados del cambio. Puede conducir a la introducción de alguna modificación en el tradicional estilo basado en la conferencia y discusión y a destacar el conocimiento de la pedagogía. Es decir, la prioridad del aprendizaje puede producir la clase de ajustes que corresponden al primer cuadrante de la matriz del cambio. Sin embargo, si el cambio perseguido es más extenso y profundo puede convertirse en transformación, desafiar las nociones existentes sobre los papeles y comportamientos de profesores y estudiantes, imponer y desarrollar nuevas pedagogías, crear aplicaciones novedosas de la tecnología, proponer mediciones nuevas de la eficacia y la destreza, y llevar a un pensamiento diferente acerca del compromiso de los estudiantes con el contenido de los cursos y temas. Ubicar en primer lugar al aprendizaje puede conducir a reasignaciones presupuestarias y diferente gasto del dinero, a la reconceptualización curricular y al cambio en los sistemas de remuneraciones con el fin de reconocer y reforzar los nuevos comportamientos.

Vincular las instituciones con sus comunidades

Debido a que la educación superior es un bien público y cumple una función pública, las instituciones establecen vínculos intencionales con sus comunidades. Las actividades académicas cubren una variedad de necesidades sociales, que incluyen las concernientes a los estudiantes, el pago de las colegiaturas, de los empleadores de futuros graduados, de los beneficiarios de la investigación, las becas y los servicios, y de la sociedad en general. Las comunidades se refieren a las ubicadas en el ámbito local, nacional o internacional; la mayor parte de las instituciones interactúan con múltiples comunidades. Las relaciones con diversos asociados suelen producir diferentes tipos de cambios. Pueden ser simples ajustes, tales como la adición de un curso o un programa de estudio en respuesta a una demanda de la industria local, o la creación de organismos para asesorar a la comunidad en ciertos campos. Para muchas instituciones, los

vínculos con sus comunidades sólo tienen efectos superficiales y son marginales en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Una notable excepción la constituyen los *community colleges*.

No obstante, estas vinculaciones pueden contribuir a rediseñar las prácticas y los propósitos institucionales. Por ejemplo, pueden motivar a los investigadores para que se replanteen la clase de subsidios que buscan, las formas de difundir los resultados de la investigación y el rango y las características de los destinatarios de sus descubrimientos. Las instituciones pueden modificar el empleo de los créditos y las horas de actividad académica, y los horarios y lugares en que ofrecen los cursos (y sus programas completos), de modo de estar más capacitadas para satisfacer las necesidades de los individuos que integran actualmente la fuerza de trabajo y las de sus empleadores. Pueden reconsiderar los tipos de servicios remunerados mediante el pago de incentivos y las políticas concernientes a la promoción y definitividad, y adoptar definiciones más amplias del conocimiento que incluyan la aplicación y la integración (Boyer, 1990). Los currícula pueden llegar a ser más integrados, sin costuras e interdisciplinarios, reflejando la complejidad del saber contemporáneo. Los profesores pueden incorporar servicios al público en sus clases y currícula y los estudiantes participar en actividades paracurriculares (tales como prácticas de internado o capacitación en el servicio) que los ubiquen en la comunidad, donde puedan aplicar sus conocimientos y resolver problemas del mundo real.

Lograr que la educación superior mejore su relación costo-eficacia y productividad

Los *colleges* y universidades están crecientemente presionados para que sean más eficientes y productivos. La sociedad está preocupada porque la educación superior está fuera de la capacidad económica de muchos ciudadanos. En ciertos estados, el financiamiento externo se mantiene igual o está en declinación, el aumento de colegiaturas para compensar los déficits presupuestarios son políticamente inviables y la sociedad está exigiendo la reducción del despilfarro en todas las organizaciones del sector público. Para mantener los niveles actuales de calidad (y, por supuesto, mejorar esta calidad), los *colleges* y las universidades están tratando de ser más eficientes y productivos.

Pero la productividad y la eficacia no son conceptos intercambiables. Su singularidad está ligada al tipo de cambio que emprenden las instituciones. La mayor parte de las medidas para mejorar la eficiencia consisten en introducir ajustes a las formas de operación en uso. Por ejemplo, para incrementar la eficiencia, las instituciones pueden aumentar la relación estudiantes/profesor, incrementar la carga docente y de asesoramiento de los profesores, pellizcar paquetes de ayuda financiera, o remendar con nuevos procedimientos para elevar los ingresos. Estos son posibles medios para mejorar la eficiencia, pero no garantizan el aumento de la productividad. De hecho, las medidas habituales para alcanzar una mayor eficiencia que asumen las formas destinadas

a reducir las dimensiones o consolidarlas, pueden llevar en el corto plazo a un ahorro, pero, a largo plazo, pueden conducir a la disminución de la productividad (Roach, 1996). Estas acciones afectan a las personas con ingresos reducidos y estables o con recursos eventualmente declinantes, lo cual, a su vez, lleva a una menor calidad y requiere una mayor reiteración para el cumplimiento de las mismas tareas.

Por otra parte, es más probable que los incrementos de la productividad lleven a la transformación, porque obligan a las instituciones a replantearse sus supuestos acerca de lo que hacen y cómo lo hacen. Para incrementar realmente la productividad, las instituciones no pueden continuar haciendo las cosas como siempre y limitarse sólo a introducir ajustes. Deben considerar nuevos caminos para alcanzar las metas y cumplir con sus tareas, en tanto logran reducir los costos. El rediseño del *curriculum* y la enseñanza, incluyendo la reconsideración del empleo del tiempo de los profesores, son ejemplos excelentes de los planteamientos de la “teoría de la empresa”. Las instituciones pueden también revalorar el concepto tradicional de “horas-nalga” y concentrar más bien la atención en los contenidos del conocimiento y las actividades autorritmadas, que permiten a los estudiantes transitar más rápidamente en ciertos contenidos y, más lentamente, en otros (Johnstone, 1993). Las instituciones también podrían, sin dejar de ofrecer ciertos programas de posgrado, optar por establecer convenios de colaboración con otras organizaciones (tanto dentro como fuera de la educación superior tradicional) para ofrecer programas conjuntos.

Los cambios que incrementan la productividad son de índole transformadora, porque, entre otras cosas, influyen en las modalidades pedagógicas, las definiciones del trabajo docente (un concepto que no es intercambiable con el de la carga docente), el diseño curricular y la forma de interactuar de profesores y estudiantes, así como en las asignaciones presupuestarias. Muchos cambios institucionales que mejoran la productividad requieren de nuevos modelos mentales y supuestos, elementos propios de la transformación. En donde hay problemas de dinero es necesario un nuevo modelo mental, que desligue el incremento de la calidad del aumento de los gastos.

Observaciones e interrogantes sin respuestas

Las experiencias de las 26 instituciones en el Proyecto de ACE proporcionan importantes conocimientos acerca de la naturaleza de la transformación de la educación superior. En primer lugar, revelaron que el concepto de transformación necesita ser cabalmente articulado y examinado. ¿Qué significa transformación para una institución en particular? ¿Qué significa ella para la educación nacional? En segundo lugar, el proyecto reforzó la necesidad de asociar las discusiones sobre la transformación a las condiciones específicas y al contexto local de cada institución. En tercer lugar, el proyecto ha subestimado el poder del lenguaje. Encontrar un lenguaje común y significativo es una tarea extremadamente importante pero difícil, si bien permite a los diversos grupos confrontar sus diferencias y buscar un terreno común. Finalmente, el proyecto reveló que las declaraciones (o aun las implicaciones) acerca de que la labor realizada por los interesados en los consejos no era importante o que sus valores eran erróneos, podían descarrilar un proceso de cambio. Esos influyentes interesados deben tener participación en el cambio y creer que sus contribuciones son valiosas.

Sin embargo, nuestra experiencia deja varias preguntas sin responder. Primera: ¿las instituciones tienen capacidad para emprender una transformación que no es enteramente impuesta desde afuera? Algunos sostienen que sólo los directivos de los consejos o las legislaturas o la energía demoleadora desencadenada por las fuerzas del mercado pueden contrarrestar la inercia de las instituciones de educación superior. Nosotros creemos, y lo hemos visto en el Proyecto de ACE, que la educación superior cuenta con la capacidad para crear el impulso interno y la energía apropiados para realizar el cambio. Pero, ¿son éstos adecuados para lograr la transformación?

Segundo: ¿qué hacen ciertas instituciones más eficazmente que otras en el proceso que busca la transformación? ¿Qué estrategias permitirán a las instituciones formular y conquistar sus metas? ¿Cuáles actividades y en qué circunstancias? Como empresa, la educación superior no tiene respuestas o fórmulas fáciles.

Finalmente: ¿las instituciones que emprenden un cambio intencional (o aun una autotransformación) tienen la capacidad y el *know-how* para sostener un continuo proceso de cambio? El ritmo de las modificaciones en el entorno, a las cuales colleges y universidades deben responder, no decaerá. Dichas modificaciones seguirán presionando a las instituciones para que se transformen y adapten, con el fin de satisfacer requerimientos nuevos. En el futuro, las instituciones eficaces quizás serán aquellas con capacidad de transformación y de responder continuamente a las nuevas presiones generadas en el ambiente y, además, de mantener los cambios.

Referencias

- Barr, R.B. & Tagg. 1995. "From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education". *Change* (November/December): 13-25.
- Boyer, E.L. 1990. *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Drucker, P.F. 1994. "The theory of the business". *Harvard Business Review* (September/October): 95-104.
- Gumport, P.J., & B. Prusser. 1997. "Restructuring the academic environment". In *Planning and management for the changing environment: a handbook on redesigning postsecondary institutions*, ed. M.W. Peterson, D.D. Dill, & L.A. Mets, 452-478. San Francisco: Jossey Bass
- Henderson, R.M., & K.B. Clark. 1990. "Architectural innovation: the reconfiguring of existing product technologies and failure of established firms". *Administrative science quarterly* 35: 9-30.
- Johnstone, D.B. 1993. *Learning productivity : a new imperative for american higher education*. Studies in Public Higher Education Report 3. Albany, New York: Office of the Chancellor. State University of New York.
- Kuh, G.D., & E.J. Whitt. 1998. *The invisible tapestry: culture in american colleges and universities*. ASHE-ERIC Higher Education Report N° 1. Washington, D.C.: Association for Study of Higher Education.
- Roach, S.S. 1996. "The hollow ring of the productivity revival". *Harvard Business Review* (November/December): 81-89.
- Schein, E.H. 1992. *Organizational culture and leadership* (2^a. Ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Weick, K.E. 1983. "Educational organization as loosely coupled systems". In *The dynamics of organizational change in education*, ed. J.V. Baldrige & T. Deal. 15-37. Berkeley, California: McCutchan.