

2012-12-01

## Educación superior: ¿servicio o derecho? Dos visiones antagónicas a partir de los argumentos de algunos autores sobre el tema

Eliasib Naher Rivera Aya

*Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia, eliasib.rivera@utadeo.edu.co*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/gs>

---

### Citación recomendada

Rivera Aya, Eliasib Naher (2012) "Educación superior: ¿servicio o derecho? Dos visiones antagónicas a partir de los argumentos de algunos autores sobre el tema," *Gestión y Sociedad*: No. 2 , Article 12.  
Disponibile en:

This Artículo de investigación is brought to you for free and open access by Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Gestión y Sociedad* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Educación superior: ¿servicio o derecho? Dos visiones antagónicas a partir de los argumentos de algunos autores sobre el tema

Eliasib Naher Rivera Aya\*

**Recibido:** 8 de junio del 2012 – **Aprobado:** 20 de octubre del 2012

## Resumen

El presente documento presenta una recopilación de los argumentos de algunos autores que consideran un riesgo social la consideración de la educación superior como un servicio privado que se ajusta a las condiciones del mercado, en contraposición con otros académicos u otras instituciones que consideran que la educación superior debe estar al servicio de los intereses de la sociedad y de la humanidad, por encima de un sentido utilitarista y ser más bien un derecho.

## Palabras clave

Educación superior, educación superior como un servicio, calidad de la educación, visión crítica de la educación superior.

## Higher Education: Service or Right? Two Competing Visions Based on Some Authors' Arguments on the Subject

## Abstract

This document presents a compilation of the arguments of some authors, who think it is a social risk to consider higher education a private service that adjusts

---

\* Administrador de empresas, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia; ingeniero industrial, Universidad Distrital, Bogotá; especialista en Docencia Universitaria, Universidad Antonio Nariño, Bogotá; MSc. en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Profesor asociado, Facultad de Ciencias Económicas-Administrativas, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: eliasib.rivera@utadeo.edu.co

to market conditions, as opposed to other academicians or other higher education institutions, who argue that higher education must serve the interests of society and humanity, beyond a utilitarian sense, and that they should be a right instead.

### Keywords

Higher Education, Higher Education as a Service, Education Quality, Critical View of Higher Education.

## Introducción

La relación de la educación superior con el concepto de servicio se puede ver desde dos perspectivas. Una de ellas es la idea de que la universidad ofrece sus servicios a la comunidad a cambio de una retribución monetaria y la otra es la consideración de la educación superior como un servicio sujeto a las condiciones del mercado. Esta última perspectiva causa en algunos académicos cierto temor por considerar que puede significar la pérdida de la misión suprema de la educación superior y de la universidad, la cual, durante muchos años, estuvo orientada hacia el beneficio del ser humano y de la sociedad. Este documento presenta la postura de algunos autores que advierten sobre los riesgos de considerar la educación como un servicio que debe ajustarse a las demandas del mercado. Inicia con una revisión de la evolución de la misión de la educación superior, la cual estuvo centrada inicialmente por el conocimiento de la verdad a partir de la investigación, por la formación integral del hombre y por el aporte a la humanidad, es decir, por servir al ser humano y a la sociedad. Presenta argumentos de algunos académicos que advierten sobre los riesgos y las consecuencias de la mercantilización de la

educación. Muestra dos perspectivas de análisis: la perspectiva neoliberal y la perspectiva crítica de la educación superior. Además, se incluye el tema de la calidad de la educación superior y las políticas públicas en este ámbito y su relación con el avance de la perspectiva neoliberal sobre la perspectiva crítica.

### El concepto de servicio en la evolución de la misión de la educación superior

La misión de la universidad ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. En 1946, Jaspers (1965, p. 19, citado en Santos, 1998, p. 226) definía la misión *eterna* de la universidad:

[...] es el lugar donde por concesión del Estado y de la sociedad, una determinada época puede cultivar la más lúcida conciencia de sí misma. Sus miembros se congregan en ella con el único objetivo de buscar la verdad y solo por amor a la verdad.

De ahí se desprenderían, por orden de importancia, los tres grandes objetivos de la universidad: la investigación, la educación del hombre como un todo y enseñar. Es decir:

Porque la verdad solo es accesible a quien la busca sistemáticamente, la investigación es el principal objetivo de la universidad; porque el campo de la verdad es mucho más amplio que el de la ciencia, la Universidad debe ser un centro de cultura disponible para la educación del hombre como un todo; finalmente, porque la verdad debe ser transmitida, la Universidad enseña e incluso la enseñanza de las aptitudes profesionales debe ser orientada hacia la formación integral. (Jaspers, 1965, p. 51 y ss., citado en Santos, 1998, p. 226)

Por otra parte, las funciones de la universidad, según Ortega y Gasset son: “transmisión de la cultura, enseñanza de las profesiones; investigación científica y educación de los nuevos hombres de ciencia” (1982, p. 41, citado en Santos, 1998, p. 226).

Pero, ¿cuándo aparece la misión de la universidad asociada a los servicios? Luego de la década de los sesenta, los tres principales fines de la universidad pasaron a ser la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios. Esta aparición de los servicios en la educación supuso para algunos pensadores un cambio sustancial en la misión de la universidad y un retroceso de la perspectiva social y *romántica* de esta:

A pesar de la inflexión en el sentido del atrofiamiento de la dimensión cultural de la Universidad y del privilegio de su contenido utilitario, productivista, fue sobre todo a nivel de las políticas universitarias concretas que la unidad de los fines abstractos explotó en una multiplicidad de funciones en ocasiones contradictorias entre sí. (Santos, 1998, p. 227)

En 1987, la OCDE (1987, p. 16 y ss., citado en Santos, 1998, p. 227) atribuía a las universidades diez funciones principales:

[...] educación general postsecundaria; investigación; suministro de mano de obra calificada; educación y entrenamiento altamente especializados; fortalecimiento de la competitividad de la economía; mecanismos de selección para empleos de alto nivel, a través de la certificación; movilidad social para los hijos e hijas de las familias proletarias; prestación de servicios a la región y a la comunidad local; paradigmas de aplicación de políticas nacionales (ejemplo: igualdad de oportunidades para mujeres y minorías raciales); preparación para los papeles de liderazgo social.

Pasar de una misión específica a tantas y tan diversas funciones generaron grandes contradicciones en la misión de la universidad. En un sentido diferente, en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (París, 1998), la Unesco (s. f.) afirmaba que la misión de la educación superior consiste en contribuir al desarrollo perdurable y al mejoramiento de toda la sociedad. También proclamaba que la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, sobre todo, en las actividades orientadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente, etcétera.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, la Unesco (s. f.) hizo un llamado a los gobiernos para incrementar la inversión en educación superior, fomentar la diversidad y fortalecer la cooperación regional para servir a las necesidades sociales. Declara que la educación superior y la investigación deben contribuir a la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y a progresar para alcanzar los acuerdos internacionales sobre los objetivos de desarrollo. Además, indica que la educación superior no solamente debe dar habilidades sólidas para el mundo actual y futuro, sino que también debe contribuir a la educación

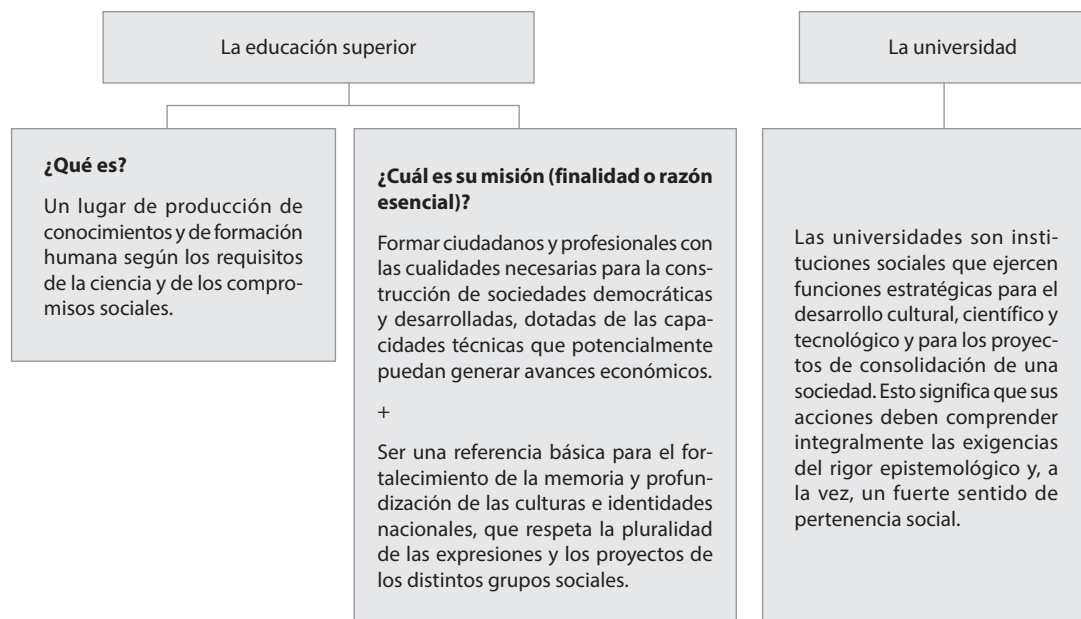
de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

Lo anterior coincide con Días y Goergen (2006), quienes consideran que la razón esencial de la educación superior es la formación de ciudadanos y profesionales para la vida en sociedad: tanto para construir sociedades democráticas y desarrolladas, como para el fortalecimiento de la memoria y profundización de las culturas e identidades nacionales. Define como compromiso de la universidad “promover la crítica de la propia sociedad y oponerse a la inmediatez y al utilitarismo (a las lógicas del mercado que consideran a la educación como una mercancía), así como a considerar que la educación es un bien público de interés social, es un derecho del ciudadano y un deber del Estado”.

Días y Goergen (2006) argumentan que la OCDE atribuye a las universidades unas funciones alineadas con la ideología neoliberal, claramente instrumentalistas y enfocadas en garantizar mano de obra calificada para las empresas (formar empleados, formar para el trabajo) con un sentido utilitarista, aparentemente favorable económicamente en el corto plazo, en contraposición de otros pensadores que consideran preferible que la educación superior propenda a formar ciudadanos para la vida y para la sociedad, puesto que a largo plazo esto permitirá que los ciudadanos tomen decisiones de manera responsable e informada. En la figura 1 se resaltan los aspectos más relevantes de estos dos conceptos.

Hoy en día existe consenso acerca de que la docencia, la investigación y la extensión de sus servicios son misiones esenciales de la universi-

**Figura 1.** Conceptos sobre educación superior y universidad



**Fuente:** elaboración propia, a partir de Días y Goergen (2006).

dad, pero para López (2006), “la definitiva razón de ser de la universidad es la transformación de la sociedad y para ello debe participar activamente en la solución de los principales problemas locales, regionales, nacionales y universales” (p. 28). Lo que le resulta preocupante es:

[...] ver cómo se extienden otras propuestas acerca de la misión de la universidad: para el neoliberalismo, la misión esencial de la universidad es la adaptabilidad a las demandas del mercado, en detrimento de su misión tradicional de la docencia, la investigación y la extensión, junto a la producción y transferencia de nuevos conocimientos. (p. 30)

Además, la universidad no debe limitarse a formar especialistas cualificados, sino que debe formar ciudadanos responsables, asegurar su formación integral priorizando la dimensión ética, cívica y cultural; para ello debe propiciar que los estudiantes adquieran conocimientos, competencias, actitudes y valores que los inciten a actuar como ciudadanos responsables y comprometidos (López, 2006, p. 29).

### **Algunos argumentos en relación con la educación superior como una mercancía y su impacto en el desarrollo humano**

A pesar de las declaraciones orientadas a una visión integral sobre la misión de la educación superior en el mundo, hay expresiones que ven con mucha preocupación cómo el discurso hegemónico acentuado en lo económico y financiero ha logrado convertir la educación en un negocio. Una de ellas indica que el interés de educar se centra ahora en formar para el trabajo y no como garantía de desarrollo humano —educación para la vida, con formación de pensamiento

crítico, creativo y autónomo—. Como se lee a continuación:

[...] los objetivos que se pueden llamar “clásicos” de emancipación política y de realización personal que se habían asignado a la institución escolar se sustituyen por los imperativos prioritarios de la eficacia productiva y de la inserción laboral. Asistimos, en el ámbito de la escuela, a la transmutación progresiva de todos los valores en el solo valor económico. (Laval, 2006, p. 26)

También hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes tienen solamente la expectativa de formarse para el trabajo. Algunos estudiantes van a la universidad a formarse en su identidad personal y en la comprensión de los problemas sociales, pero pueden encontrar que esta tiene funciones que pueden estar en tensión, *dadas las contradicciones de sus funciones* (Santos, 1998, p. 228). Un complemento a esta idea tiene que ver con lo que expresa Karl Mannheim:

[...] la universidad está sometida a múltiples fuerzas en las sociedades complejas; su orientación en una dirección puede producir serias tensiones en otra. Un sistema de enseñanza subordinado a las exigencias del progreso tecnológico puede generar el descontento de una buena parte de sus estudiantes cuyos ideales se orientan hacia la formación de una identidad personal y de conciencia en los problemas de justicia social en una sociedad de masas.

Cuando la universidad se deja hipnotizar por la demanda ocupacional, suele pasar por alto las necesidades de orden humanístico, estético, cultural de las personas. La universidad no se puede centrar en lo puramente utilitario; debe crear las oportunidades de formación de la sensibilidad, de sentir la experiencia estética de fomentar las artes. (Henoa, 1999, p. 53)

Convertir la educación en un negocio lleva a que las decisiones en el mundo de la educación superior tiendan cada vez más hacia un criterio de carácter eficientista, con criterios netamente financieros. Esta visión crítica advierte que las fuerzas del mercado pervierten las relaciones entre los centros educativos y la comunidad. De una relación de colaboración se pasa a una de competitividad; la relación profesor-alumno pasa a ser de enseñante a cliente; los resultados académicos pasan a ser *productos* objeto de consumo; la relación se establece entre los profesores y los consumidores (padres, alumnos, empleadores). Las condiciones para la competitividad hacen necesarios los indicadores de rendimiento, los estándares de medición, los test que ofrecen logros precisos (Álvarez, 2007).

Como complemento, la tabla 1 recoge de manera resumida algunos puntos clave para comprender y comparar las perspectivas capitalista (otras la denominan neoliberal) y crítica presentando sus características principales.

### **Algunas razones orientadas a explicar el avance de la perspectiva neoliberal sobre la perspectiva crítica**

Con respecto a las dos visiones presentadas en la tabla 1, parece ser que la perspectiva neoliberal es la que ha venido fortaleciéndose en los últimos veinte años aproximadamente; esta perspectiva parece tener una más fácil aceptación, tal vez porque las condiciones laborales de los profesores tienden a ser más precarias, o porque los estudiantes tienden a ir a la universidad con la intención principal de adquirir competencias para su desempeño laboral y en segundo plano para adquirir una conciencia crítica y una actitud reflexiva.

Con referencia a la situación actual de la educación superior, Boron (2006) considera que la mercantilización de la educación es la amenaza más seria que actualmente se cierne sobre las universidades, tanto públicas como privadas de América Latina:

[...] el lento pero sostenido progreso del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés) impulsado por el gobierno de Estados Unidos en diversos foros internacionales, desde la Unesco hasta la Organización Mundial del Comercio (OMC) le otorgaría rango constitucional a la ya bastante irreversible mercantilización sufrida por la educación superior en América Latina. El GATS es un conjunto de reglas multilaterales que regulan el comercio de servicios a escala planetaria. Inicialmente hacía acuerdos comerciales internacionales que se circunscribía a bienes y productos pero no a servicios. Sin embargo, el predominio ideológico y político del neoliberalismo, unido a la fuerte presión ejercida por la Casa Blanca, ha terminado por incluir a la educación como uno de los doce "sectores de servicios" a ser liberalizados y desregulados, junto con, por ejemplo, las comunicaciones, el transporte, las finanzas, el turismo y la salud. (Boron, 2006, p. 11)

Como se dijo anteriormente, actualmente es evidente que el neoliberalismo en Colombia es la perspectiva hegemónica. Esta es adoptada de manera prácticamente inconsciente por una proporción significativa de la nueva generación que releva los profesores y directivos que van saliendo del sistema educativo, porque asumen que es la visión legítima y única que hay que seguir, en buena parte, porque es el paradigma que por lo general encuentran al entrar al sistema de educación superior, especialmente en las universidades privadas en carreras administrativas y de ingeniería. Precisamente existe un estudio



**Tabla 1.** Visiones de la educación: perspectiva neoliberal y perspectiva crítica

Perspectiva capitalista (neoliberal)	Perspectiva crítica
<b>Educación como una inversión:</b> interpretación de la educación como visión empresarial de mercado (Álvarez, 2007). Mercantilización de la educación (Estrada, 2007).	<b>Educación como un derecho y un servicio público:</b> interpretación de la educación como un sistema de formación para todos los ciudadanos (Álvarez, 2007).
<b>Enfoque de rendición de cuentas</b> y en la eficiencia y eficacia de los programas. Intención: aumentar su rentabilidad y su eficacia.	<b>Enfoque para el mejoramiento de las prácticas</b> y un sentido formativo de la evaluación: preocupación por las dimensiones humanas y formativas de los procesos.
<b>Educación excluyente:</b> elegida por criterios económicos y solo para los que demuestren alto rendimiento académico (selección mediante técnicas de evaluación excluyentes) (Álvarez, 2007).	<b>Educación como derecho democrático inalienable de todos los ciudadanos:</b> educación para la inclusión, la transformación y el desarrollo de los ciudadanos en la sociedad democrática (Álvarez, 2007).
<b>Educación para el mundo sociolaboral:</b> barata, flexible y sumisa (adoctrinamiento, amaestramiento, instrucción, adiestramiento).	<b>Educación como garantía de desarrollo humano:</b> pensamiento crítico, creativo, autónomo.
<b>Evaluación como ejercicio de control:</b> medir y comparar a todos por igual (centros educativos como máquinas triviales). Criterios de rentabilidad y resultados académicos cuantitativamente representados (a pesar de que la rentabilidad académica suele estar muy ligada a la renta per cápita de las personas) (Álvarez, 2007). Además, evaluación como imposición (Estrada, 2007).	<b>Evaluación formativa:</b> reconocimiento de la complejidad sociocultural y la diversidad de los alumnos —considerar diferencias de la procedencia, los contextos socioculturales, las historias de vida, las dificultades materiales de las instituciones—. La evaluación como ejercicio para mejorar la educación y quienes participan en ella (Álvarez, 2007). La evaluación como instrumento para construir una estrategia pedagógica para mejorar las deficiencias (Díaz Barriga, 2007).
<b>Mecanismos:</b> estandarización curricular y normalización de las pruebas para facilitar el control externo, que refleja una visión funcionalista del sistema educativo: énfasis en los elementos técnicos del trabajo. (Álvarez, 2007).	<b>Mecanismos</b> de autoevaluación y la evaluación de la institución como parte de la autonomía y responsabilidad.  Los significados de otras experiencias y evaluaciones surgen en escenarios únicos, irrepetibles, específicos, propios de un contexto: no se puede copiar o calcar sus conclusiones (Álvarez, 2007). En Latinoamérica se requiere aplicar experiencias locales, puntuales (Díaz Barriga, 2007).
<b>Evaluación desarrollada por la concepción positivista,</b> empírico-analítica y cuantitativa.	<b>Evaluación cualitativa crítica,</b> desde el pensamiento hermenéutico y crítico (Díaz Borbón (2007).

**Fuente:** elaboración propia, a partir de Niño Zafra (2007).

que podría demostrar que los profesores y estudiantes de carreras económico-administrativas en Colombia en su mayoría están alineados con la perspectiva del *management* americano, en gran parte, porque se presenta una tendencia, en el estudio de las teorías organizacionales, por considerar como único referente la experiencia administrativa y las glorias de avezados directores de empresas, lo que causa la:

[...] aversión a la teoría que suelen profesar administradores y estudiantes. Aun las mismas universidades alientan esa aversión. [...] Las contribuciones no originadas en los Estados Unidos [...] generalmente se excluyen en la síntesis sobre el desarrollo de la teoría organizacional (etnocentrismo anglosajón). Por lo común, la literatura organizacional no hace mención de la posición ideológica y



los intereses y posición social de los diversos autores. (Dávila, 2001, p. 11)

Desde el punto de vista de los estudiantes, Dávila (2001, p. 13) hace referencia al dilema que proponen los estudiantes de teoría organizacional con respecto si tanta teoría y discusión es mejor que ejercitarse en manejar herramientas organizativas y administrativas (sin hacerse tantas preguntas ni complicarse la vida).

Otro autor reconocido en la literatura sobre administración complementa este tema del etnocentrismo anglosajón:

[...] se hace aparecer el *management* a la americana como el único verdadero, auténtico, natural, trascendente, científico, objetivo, universal. Se escribe y se dice sistemáticamente “management” sin otras precisiones, cuando se trata del *management* americano, y “management a la japonesa”, “a la alemana”, “a la sueca”, etc. haciendo aparecer automáticamente estos “otros” *managements* como completamente específicos, cargados de particularismos culturales, incluso de folclorismos que los hacen no imitables, no exportables. [...] No son más que prejuicios (y una cuestión de intereses de clase y de escogencia del facilismo) cuidadosamente cultivados por una propaganda y un proselitismo agresivos del management americano, ya sea a través de las escuelas de gestión, o de las ayudas relacionadas con estas, o de los consorcios de consultores. (Aktouf, 2004, pp. 137-138)

Así como Aktouf (2004, p. 138) considera que existe una “tiranía del vocabulario”, mediante el cual se fabrica el consenso y el consentimiento, asimismo, en Colombia se dan a conocer las reformas al sistema escolar por medio de las políticas educativas utilizando un vocabulario que intenta persuadir y lograr un cambio ideológico en los

actores del sistema a favor de la perspectiva neoliberal.

## La importancia de conocer las dos perspectivas por parte de los actores universitarios

Es necesario que los actores comprometidos en procesos educativos puedan reconocer la existencia de las dos perspectivas, tanto la neoliberal como la crítica. Esto resulta indispensable, porque, como indicaba antes, generalmente la ideología dominante es la que más difusión o visibilidad tiene, en detrimento de otras visiones alternativas. Un caso específico puede reflejar las consecuencias de esta situación: cuando un profesional de carreras administrativas o de ingeniería llega a la academia como docente en una institución de educación superior privada —que en la mayoría aún predomina la contratación por hora cátedra— no tiene previamente una formación profunda en temas relacionados con la educación y no conoce las tensiones y discusiones propias de este campo. Generalmente no se hace un análisis crítico del contenido de los temas de educación y pedagogía, por lo que los actores universitarios reciben solamente una perspectiva. Además, existen una serie de medidas a las que hay que ajustarse prontamente, generalmente por supervivencia laboral como docente.

Una demostración de la hegemonía de la visión neoliberal en algunas instituciones de educación superior se encuentra, por ejemplo, cuando la evaluación se ejerce para el control, más que para el mejoramiento; cuando la educación se concentra en formar para el mundo sociolaboral, en detrimento de la formación para la autonomía y el pensamiento crítico; cuando los cursos se abren o cierran según el número de estudiantes inscritos; cuando se exigen procesos de registro calificado

con el objetivo de mantener la oferta del programa y que se inician procesos de acreditación para cumplir con órdenes impartidas desde la dirección de la universidad, más que para mejorar la calidad educativa. Debido a lo anterior, los actores del mundo académico deberían adentrarse en la revisión epistemológica del campo de la educación y comprender la existencia de visiones diferentes a lo que su experiencia le muestra. Es en ese momento cuando se pueden desarrollar criterios de análisis a la luz de referentes teóricos y así tomar partido. A partir de esto, ya puede formular propuestas y llevarlas a cabo para lograr las transformaciones que se requieran desde su papel de docente y ayudar a formar ciudadanos también en la dimensión ética, cívica y cultural.

### **Algunos elementos de análisis sobre las tendencias de las políticas públicas de la educación superior en el mundo y su influencia en la visión de la educación superior como un servicio**

Aquí conviene hacer claridad con respecto al concepto de políticas públicas, el cual puede ser: es “una acción gubernamental dirigida hacia el logro de objetivos fuera de ella misma; es la acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad, la cual se transforma en un programa de acción de una autoridad pública” (Mény y Thoenig, 1986, citado en Roth, 2002, p. 26).

Otro concepto propone que una política pública:

[...] designa la existencia de un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios o acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de

orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (Roth, 2002, p. 27)

El concepto anterior invita a pensar que existen detrás de las políticas públicas algunos actores que son los que jalonan o presionan por alcanzar unos objetivos por ellos deseados, es decir, que buscan modificar comportamientos mediante el cambio de las reglas de juego operantes hasta entonces (Roth, 2002, p. 19) y lo hacen de acuerdo con sus paradigmas, no necesariamente para beneficio de la mayoría de la sociedad, sino en algunas ocasiones motivados por conveniencias o intereses particulares. Precisamente, Chavarría y Borrell (2002, p. 39) citan a Gómez Dacal (2000) para señalar que la relación entre política educativa, funcionamiento de la escuela y calidad de la educación no se establece únicamente con fundamentos técnicos o científicos. Más bien, por el contrario, en buena medida es el resultado de planteamientos ideológicos que, en la actualidad, se aglutinan en torno a las siguientes dos grandes concepciones:

- El liberalismo de tipo conservador. Apuesta por explicar desde las leyes del libre mercado la dinámica social y el comportamiento de los individuos y de los grupos. Expresa su convicción de que es necesario aplicar estas mismas leyes al ámbito educativo para regular el funcionamiento de los sistemas escolares (Chavarría y Borrell, 2002, p. 38).
- El socialismo. Desde la preocupación general de compensar déficits sociales de origen económico, cultural o social, entiende que las leyes que regulan el libre mercado no son el instrumento más adecuado para fijar los objetivos y ordenar el funcionamiento de la escuela. Este papel correspondería a las leyes sociales, dictadas y aplicadas para reducir las distancias

que se han originado a lo largo de la historia entre los individuos y los grupos en las distintas sociedades (Chavarría et ál., 2002, p. 38).

Políticas públicas que se asemejen al liberalismo de tipo conservador, es decir, alineada con la perspectiva neoliberal, requieren una confianza bastante elevada en el libre mercado, considerándolo como el que puede autorregular las relaciones de oferta y demanda de los actores de la educación. Pero, también existen suficientes advertencias con respecto a esta confianza ciega en el mercado. Precisamente, González (2001) hace referencia a la denuncia que hace Noam Chomsky en relación con cómo los efectos inhumanos de la "mano invisible" de Adam Smith (el mercado) provocan perjuicios en el pueblo trabajador o la gente de trabajo, porque la *mano invisible* (dejar hacer, dejar pasar; el Estado gendarme) sigue hoy manejando y ampliando los mercados desregulados y que lo hace en formas cada vez más contrarias a la equidad, la cultura y la libertad. González (2001) también llama la atención sobre cómo los servicios sociales de salud, de alimentación, de vivienda, de educación en todos sus niveles, junto con la transformación de los empleos profesionales y no profesionales convertidos en simples mercancías, harán que solo puedan recibir bienes y servicios los que tengan para pagarlos a los precios que se les fijen en un mercado desregulado.

Con respecto a las políticas internacionales sobre educación superior es necesario partir de algunos elementos que facilitarán la comprensión de las políticas públicas en educación superior en el ámbito internacional, relacionadas con la calidad de la educación y con la acreditación. Uno de ellos es tener claro que algunas entidades internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, condicionan sus préstamos a la aplicación de medidas orientadas

por sus expertos, como por ejemplo, la reducción por parte del Estado el presupuesto destinado a educación, o al menos que este busque descargarse de la responsabilidad de financiar en exclusiva el presupuesto de la universidad (Santos, 1998, p. 266). Otro elemento importante es reconocer la tendencia a aceptar la privatización del servicio público de la educación por parte de los gobiernos que han decidido alinearse con la globalización neoliberal. Debido a que estos últimos exigen que se facilite la movilidad estudiantil y la estandarización de los currículos, la acreditación se convierte en un instrumento por el cual se orienta la oferta educativa para que cumpla con estos requisitos, considerados por la ideología dominante como necesarias en un mundo cada vez más globalizado.

En relación con lo anterior existen voces que reclaman que las universidades no pierdan su autonomía, a fin de evitar su homogenización y medidas copiadas o trasplantadas:

[...] la reflexión sobre la calidad universitaria en Colombia tiene que ser propia. Con una conciencia de lo que es este mundo particular en el que vivimos, con una conciencia de las oportunidades que tenemos, pero también con una conciencia de que no tenemos las mismas oportunidades ni posibilidades que otros. (Páramo, 2008, p. 40)

Se podría suponer que el Estado, por medio del gobierno, se encarga de diseñar políticas públicas de acuerdo con las necesidades particulares del país y para alcanzar unos objetivos sociales y económicos que beneficien a la población en su conjunto, para así dar continuidad a algunas políticas y transformar otras con este criterio. Sin embargo, parece que la perspectiva neoliberal se evidencia en los más recientes gobiernos, alineándose así con una ideología orquestada

por parte de actores en países desarrollados que materializan sus intereses mediante las entidades internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial. Estas organizaciones condicionan sus préstamos a modificaciones en la legislación y en las políticas públicas como requisito para autorizar los desembolsos, lo cual se podría decir que son medidas diseñadas desde países desarrollados con condiciones sociales y económicas diferentes.

En relación con lo anterior, Díaz Borbón (2007) considera que la intencionalidad propagandística de las políticas promulgadas por los gobiernos, desde Virgilio Barco Vargas (1986-1990) hasta Álvaro Uribe Vélez (2000 en adelante) en su discurso ha sido el mejoramiento de la calidad de la educación, la excelencia académica, la racionalización de los recursos, la expansión de la cobertura, la autonomía, la eficiencia, la cualificación de los servicios educativos, el derecho a la información, la construcción de ciudadanía, el vínculo entre las demandas del sector productivo como eje determinante del desarrollo social. Lo anterior se constituye en:

[...] todo un arsenal lingüístico y político en el cual se han dado a conocer las reformas al Sistema Escolar —del Estado Social de Derecho al del Estado Neoliberal—, con la visión de ser también un instrumento de persuasión social, docente, estudiantil, al servicio de un cambio ideológico, como medio de aceptación masiva y de recurso de acción educativa en el plantel educativo, en el aula de clase. A un segundo nivel de interpretación de las políticas educativas, [...] surge el análisis visible, el modelo de sociedad y de Sistema Escolar desplegados por el denominado “Consenso de Washington” de Sociedad Neoliberal, fundamentada en el mercado como principio estructurador y valorador de todo, incluso de la vida humana, ahora un

recurso productor más. [...] La Evaluación es el instrumento idóneo para hacer realidad los fundamentos de la doctrina neoliberal en el nuevo discurso y mentalidad educativa, en la nueva concepción y administración de la educación y de sus instituciones educativas. (Díaz Borbón, 2007, pp. 66-67)

Díaz Borbón (2007) precisa que se habla de la autonomía, pero del mercado, no de las instituciones ni del docente, mientras que observa cómo la política educativa considera que la educación en el sector público es un “gasto social improductivo”, pero si el Estado, por medio de un gobierno, endosa la educación al sector privado, entonces desaparece el monopolio estatal y el *servicio educativo* se ofrece como un sector de alta rentabilidad, en las transacciones de los *servicios básicos*, por ejemplo. Por otra parte, Estrada (2007) precisa que:

[...] la política pública educativa en los últimos 10 años se ha orientado a la organización de un mercado en la educación, es decir, hacia la mercantilización de la educación como propósito más general. [...] Se ha demostrado cómo la política educativa se ha venido subordinando a las disposiciones de la política económica y se han venido articulando decisiones que privilegian un concepto de flexibilización del mercado laboral en el ámbito educativo, que han tendido principalmente a generar ahorros fiscales. [...] El enfoque del ministerio ha sido un enfoque economicista, orientado a flexibilizar las plantas docentes, orientado a hacer depender de la evaluación la permanencia en la carrera docente. (pp. 87 y 89)

Lo anterior constituye un pensamiento instrumental de las políticas públicas, es decir, estas tienen la intención de ajustar el sistema educativo nacional a los intereses de quienes promueven la globalización neoliberal y:

[...] terminamos entonces ratificando e implementando en nuestras aulas la injusta división internacional del trabajo: para nuestros trabajadores el trabajo manual y de aplicación técnica, mientras que para los países más desarrollados y sus multinacionales el trabajo intelectual y gerencial, el diseño creativo e investigativo, de producción de conocimiento y de nueva tecnología. (Flórez, 2007, p. 98)

## **Dos perspectivas de las políticas de evaluación de la educación superior en el mundo y su relación con la educación superior como una mercancía**

La evaluación de la educación superior también ofrece diferentes perspectivas, asociadas a sus intencionalidades. Una postura refleja que algunos actores tienen el interés de fortalecer el modelo neoliberal mediante la evaluación basada en la rendición de cuentas, en tanto que otra perspectiva considera que la evaluación debe enfocarse al mejoramiento de las prácticas académicas. En esta última se afirma que la evaluación se está convirtiendo en un instrumento de poder al servicio del control administrativo. Además, esos nuevos usos se expresan en términos de eficacia y eficiencia, de rentabilidad y de competencia, de utilitarismo y pragmatismo, de flexibilidad y de movilidad, todo ello en nombre de una calidad que obedece al mismo razonamiento técnico y a las mismas intenciones (Álvarez, 2007). También se critica el surgimiento de las políticas de evaluación estandarizadas, sesgadas hacia el modelo neoliberal y rutinizando la evaluación, con el efecto de que esta pierde potencial de transformación profesional. Al respecto, se afirma que:

[...] el surgimiento de las políticas de evaluación estandarizadas que aparecen en la década

de los años ochenta en los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y que paulatinamente, sobre todo a la largo de la década siguiente van generalizándose por su incorporación a las agendas educativas nacionales con el decidido impulso a esas iniciativas desde las organizaciones internacionales con proyección e intervención en el ámbito de la educación, tienen un sesgo político-ideológico asociado a un modelo neoliberal que hace de la filosofía de la “rendición de cuentas” uno de los pilares centrales de su modelo de educación. Lo anterior, porque se ha fomentado una desconfianza hacia el funcionamiento de los sistemas de educación públicos por comparación a una supuesta mayor eficiencia de los privados. [...] Además, la evaluación acaba por rutinizarse tanto para el evaluado como para los evaluadores perdiendo potencial de transformación profesional. (Lázaro, 2007, p. 106)

Siguiendo el mismo razonamiento, existe preocupación porque se considera que la orientación de la política educativa es hacia la mercantilización, hacia la rendición de cuentas:

[...] la política educativa se ha orientado a la organización de un mercado en la educación, es decir, hacia la mercantilización de la educación. La política educativa se ha venido subordinando a las disposiciones de la política económica. Cada vez más los determinantes de la política económica están incidiendo sobre las definiciones de la política educativa. [...] Se han venido articulando a decisiones que parecieran privilegiar un concepto de flexibilización del mercado laboral en el ámbito educativo. Se ha tratado de políticas que han tendido principalmente a generar ahorros fiscales. (Estrada, 2007, p. 86)

La visión anterior se puede contrastar con una visión crítica de la evaluación de la educación



superior, que afirma que estandarizar y establecer estándares mínimos para los insumos, los procesos y los resultados es contraproducente en sociedades como la colombiana, con gran diversidad de culturas y regiones con características diferentes.

Apoyados en la tabla 1 se puede indicar que la perspectiva neoliberal concibe la evaluación como un ejercicio de control y de carácter punitivo, que mide y compara a todos por igual gracias a la estandarización curricular y a la normalización de las pruebas, mientras que la perspectiva crítica concibe la evaluación como ejercicio para mejorar la educación, a partir de la autoevaluación; asimismo, permite construir una estrategia pedagógica para mejorar las deficiencias.

### La calidad de la educación y su relación con las dos posturas de la educación superior: algunos presupuestos por considerar

Es conveniente considerar previamente tres supuestos fundamentales para abordar el tema de la calidad de la educación:

- El concepto de calidad en la educación tiene diferentes perspectivas, por lo que es muy difícil definir satisfactoriamente la palabra *calidad*, especialmente cuando se refiere a la educación.
- El concepto de calidad ha evolucionado con el tiempo. Como lo expresa Rafael Flórez: "el concepto de la calidad de la educación cambia de contenido en cada época histórica, en cada sociedad, con cada institución educativa; no posee contenido propio, estable y duradero porque es un concepto primordialmente histórico" (Flórez, 2002, p. 37).

- Por último: "es fundamental distinguir los conceptos de calidad que tienen su raíz en concepciones empresariales de los que tienen su raíz en las concepciones educacionales" (Días, 2008, p. 3).

Con respecto al primer supuesto aquí sugerido, debemos saber que una de las dificultades para formarse una idea de la calidad en sentido estricto y referida específicamente a las universidades es la multiplicidad de acepciones que encontramos en la literatura especializada (Orozco, 2003, p. 1), así como por la multiplicidad de fines que se le atribuyen hoy en día a la educación superior. En relación con esta multiplicidad surge la pregunta ¿cuál es el producto de la universidad o al menos si tiene sentido hablar de producto? "[...] La variedad de productos que se esperan de la universidad es tal que se hace difícil exigir que la universidad los produzca todos con la misma eficiencia" (Santos, 1998, p. 262). Además, es necesario tener claridad que ninguna definición ha conseguido aprehender la complejidad de todas sus significaciones posibles y satisfacer a todos los académicos y grupos de interés (Días, 2008, p. 3).

Otro aspecto clave que soporta este presupuesto es reconocer que la educación es un fenómeno social y no todos sus atributos y dimensiones son medibles:

La calidad de los objetos materiales puede establecerse con el apoyo de las ciencias naturales; la de los objetos humanos y sociales lo será, por el contrario, siempre a través de una opinión, aunque gracias a una actividad especializada pueda ser por convención y por razón aceptable y aceptada. Una realidad humana, social y dinámica, como es el caso de la educación, debe ser comprendida a través de un entramado complejo de perspectivas, metodologías, instrumentos y herramientas

epistémicas que combinen las dimensiones de calidad y cantidad. (Días, 2008, p. 4)

Teniendo en cuenta esto y en relación con la calidad de la educación, hay quienes lo consideran un concepto muy abstracto y, en lugar de abordarlo directamente, prefieren más bien abordar, describir y comprender los factores que la condicionan, es decir, prefieren comprender y evaluar los factores asociados a la calidad de la educación (Flórez, 2002).

En cuanto al segundo presupuesto —el concepto de calidad ha evolucionado con el tiempo—, se debe señalar que “el concepto empresarial de calidad se ha transferido a amplios e importantes sectores educacionales:

Con la creciente atribución de valor económico a la educación, hay un gran auge de la apropiación de la lógica empresarial en la formulación del concepto y en la evaluación de la calidad. Por ello es bastante común asociar calidad en educación a conceptos como eficiencia, productividad, costo-beneficio, rentabilidad, adecuación a la industria, al mundo del trabajo y sus traducciones en expresiones cuantitativas. (Días, 2008, p. 4)

En concordancia con los cambios en el concepto de calidad en sentido amplio y desde la empresa, se pueden identificar tres etapas: control de calidad, gestión de la calidad y etapa de la calidad total. En la primera etapa se verificaban los requisitos relativos a la calidad del producto o servicio para que el producto defectuoso no llegara al cliente. En la segunda etapa se requiere un sistema de gestión de calidad, el cual debe estar documentado con un manual de calidad y con procedimientos e instrucciones técnicas y se debe revisar su cumplimiento mediante auditorías. En la tercera etapa se considera que la organización está enfocada en los procesos para la satisfacción

del cliente por medio de una fuerte cultura de la calidad.

Cuando se alude a la calidad de productos o servicios, algunas definiciones de calidad se asocian con aquello que proporciona excelencia; es excepcional; proporciona una buena relación calidad-precio; se ajusta a las especificaciones; hace las cosas bien a la primera; satisface las necesidades de los clientes; no tiene defectos; ofrece un valor añadido y presenta adecuación del objetivo y para el objetivo.

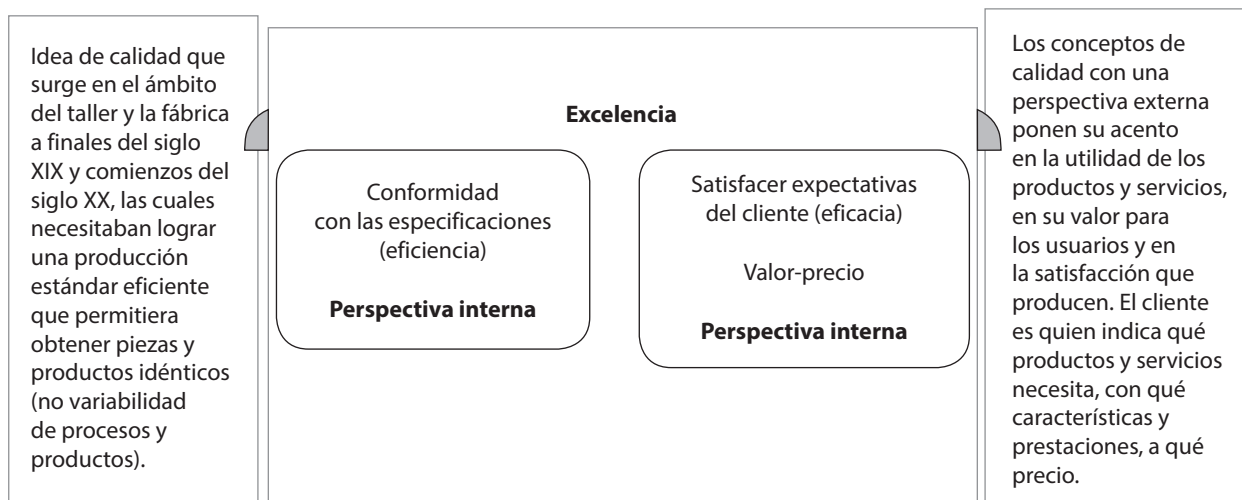
Un concepto de calidad en referencia al producto, procesos, sistemas y empresa en su globalidad y tomando como punto de referencia a la empresa puede ser entendido desde tres perspectivas: la perspectiva interna, la perspectiva externa y la perspectiva global (figura 2).

La perspectiva interna se refiere a la conformidad con las especificaciones y hace énfasis en la eficiencia. La perspectiva externa se refiere a satisfacer expectativas del cliente y hace énfasis en la eficacia. La perspectiva global abarca las dos anteriores: la empresa excelente es aquella que satisface las necesidades de todos los grupos de influencia relacionados con ella y, además, con criterios de eficiencia (Moreno-Luzón, Peris y González, 2001).

Una forma para caracterizar los cambios históricos en el concepto de la calidad es clasificar o agrupar algunas definiciones dentro de alguna de las cuatro categorías siguientes: a) calidad entendida como *conformidad con unas especificaciones*; b) calidad como *satisfacción de las expectativas del cliente*; c) calidad como *valor en relación con el precio*; y d) calidad como *excelencia*. La calidad como conformidad buscaba obtener piezas y productos idénticos, con el fin de estandarizar la producción, lo que supone un concepto útil en mercados de



**Figura 2.** Evolución del concepto de calidad



**Fuente:** elaboración propia, a partir de Moreno-Luzón, Peris y González (2001).

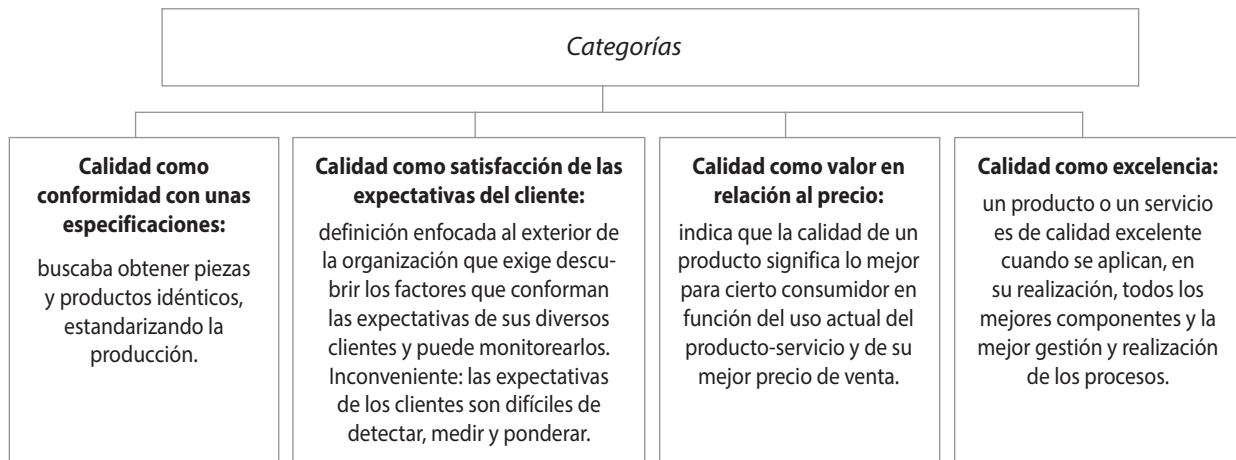
productos industriales, de esta manera se logran incrementos de eficiencia en áreas o partes de la organización como producción, facturación, servicio bajo contrato, etcétera. La calidad, como satisfacción de las expectativas del cliente, es una definición enfocada al exterior de la organización y exige descubrir los factores que conforman las expectativas de sus diversos clientes y puede monitorearlos; sin embargo, el mayor inconveniente es precisamente que las expectativas de los clientes son difíciles de detectar, medir y ponderar. La calidad como valor en relación con el precio indica que la calidad de un producto significa lo mejor para cierto consumidor en función del uso actual del producto-servicio y de su mejor precio de venta. La calidad como excelencia se refiere a que un producto o un servicio es de calidad excelente cuando se aplican, en su realización, todos los mejores componentes y la mejor gestión y realización de los procesos (Moreno-Luzón, Peris y González, 2001). Un resumen de estas categorías de las definiciones de calidad se presenta en la figura 3.

Otra forma de caracterizar la calidad más ajustada al concepto de calidad de la educación, señalada por Días Sobrinho (2008), es la figura 4.

Una de las concepciones de la figura 4 hace referencia a las normas ISO. En cuanto a esto, conviene indicar que, para que el sistema pueda ser certificado por terceros, ha de estar elaborado de acuerdo con normas establecidas, como la Serie ISO 9000 (ISO: International Organization of Standardization; Organización Internacional de Normalización). El objetivo de ISO es:

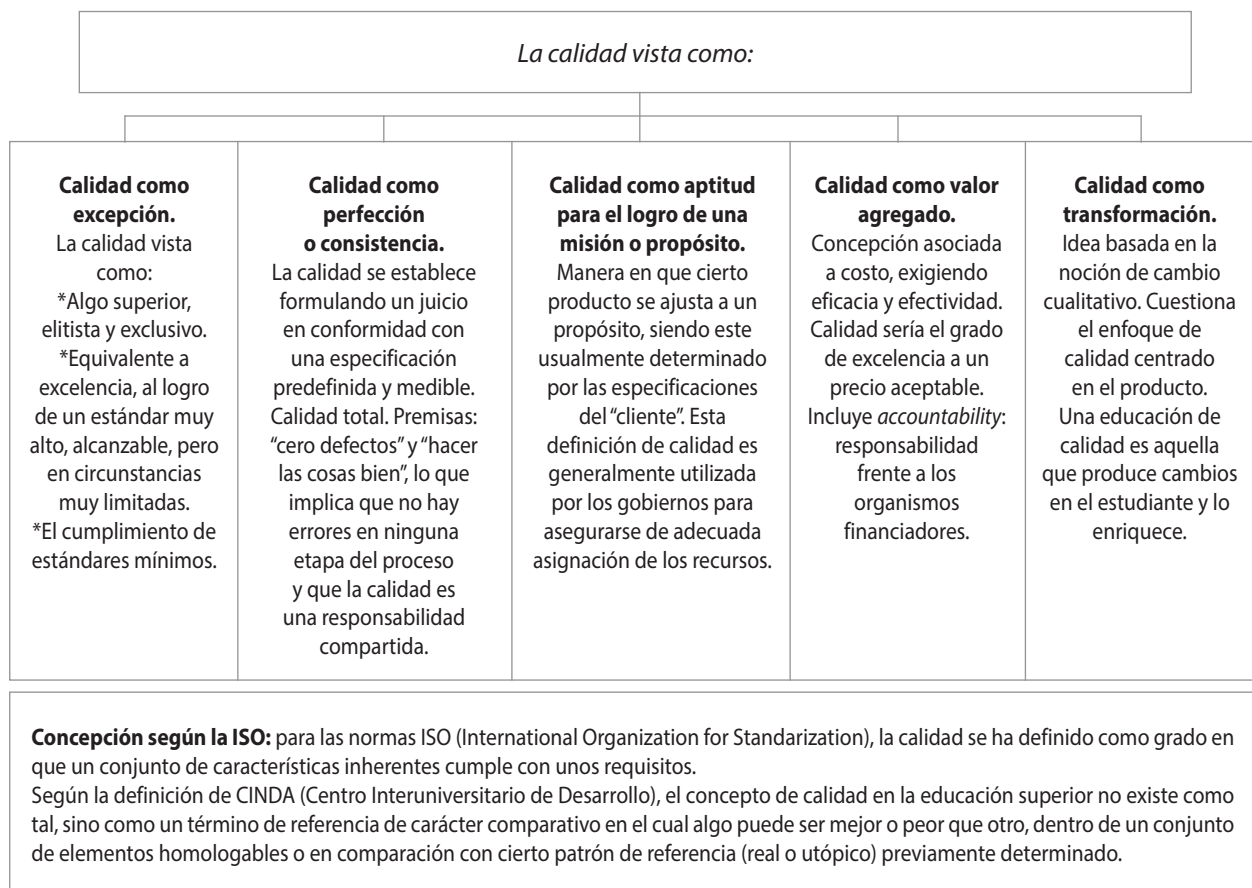
favorecer el desarrollo de la normalización en el mundo, facilitar los cambios de mercancías y prestaciones de servicios entre las naciones y lograr un entendimiento mutuo en los dominios intelectuales, científicos, técnicos y económicos. [...] La norma ISO 9001: 2000 promueve la adopción de un enfoque basado en procesos para desarrollar la implementación y la mejora en la eficacia de un sistema de gestión de la

**Figura 3.** Definiciones de calidad: categorías



**Fuente:** elaboración propia, a partir de Moreno-Luzón, Peris Bonet y González (2001).

**Figura 4.** Concepciones de calidad en educación



**Fuente:** Días (2008).

calidad para aumentar la satisfacción del cliente mediante el cumplimiento de los requisitos, necesidades y expectativas. [...] La importancia de todos los documentos que conforman un sistema de gestión de la calidad radica principalmente en el beneficio que aportan a la organización, para que trabaje y opere de manera funcional y estandarizada. (Yzaguirre, 2005, pp. 20-23)

Precisamente Yzaguirre (2005) propone que la calidad educativa va estrechamente ligada a la manera como se administra la escuela y que para mejorar la calidad en la educación se requiere adentrarse en la organización de los procesos académico-administrativos que se llevan a cabo en las organizaciones escolares, en las oficinas gestoras de recursos o en la escuela, es decir, en el aula.

Sin embargo, este es un enfoque muy reduccionista al creer que se elevará la calidad de la educación al mejorar la forma en que las instituciones de educación son administradas. En contraste, está otra postura que considera que:

[...] la excelencia académica radica en la calidad, la competencia, el compromiso y la motivación del cuerpo profesoral. [...] La calidad de un programa académico universitario no se evalúa tanto por sus resultados medibles empíricamente, sino más bien por su aporte a la formación cultural, ética y científica de sus participantes, y por el desarrollo de las competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas de sus egresados, especialmente por la capacidad alcanzada de autoaprendizaje, autocrítica y autonomía para acceder y analizar la información y resolver los problemas propios de la profesión, de manera contextualizada en el seno de la empresa y de la sociedad a la que satisface. (Flórez, 2002, p. 49)

Yzaguirre señala que “una organización educativa orientada a la calidad es aquella que se define a sí misma en función de la satisfacción de las necesidades de sus clientes y beneficiarios, es decir, en primer lugar sus estudiantes” (Yzaguirre, 2005, p. 31). Sin embargo, considerar los estudiantes como clientes constituye una postura neoliberal, en la que se pasa de considerar la educación como un derecho y convertirla en un servicio, en un negocio, en el cual el estudiante pasa a ser el cliente y la escuela se convierte en una empresa.

Adicionalmente, Yzaguirre recomienda un sistema de gestión de la calidad en una organización educativa, porque considera que los sistemas educativos requieren estructurar nuevos paradigmas con los perfiles que la sociedad moderna necesita para competir internacionalmente. De todas maneras, reconoce que la norma ISO 9001:2000, la cual es aplicable a todo tipo de organización, posee una redacción muy general, que a veces es difícil de interpretar al aplicarla a un sector específico, lo que ha traído como consecuencia que la norma se haya aplicado en las organizaciones educativas mayormente en procesos administrativos y de apoyo, pero no en los procesos sustantivos, es decir, aquellos directamente vinculados con la enseñanza y el aprendizaje (capacitación de profesores, actualización de programas de estudio, selección de estudiantes, seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de material didáctico, vinculación con el sector productivo).

En cuanto al tercer supuesto aquí propuesto para abordar el tema de la calidad de la educación —necesidad de distinguir las concepciones empresariales de las concepciones educacionales—, resulta pertinente presentar los planteamientos de cada concepción a la luz de Días Sobrinho (2008). La siguiente figura presenta un resumen de dos paradigmas: un paradigma basado en el

desarrollo económico —relacionado con aspectos cuantitativos y medibles, asociados al rigor científico— y otro paradigma basado en el desarrollo humano —relacionado con dimensiones cualitativas: actitudes éticas y valores cívicos—.

Desde una visión empresarial (concepto de desarrollo económico), el concepto de calidad se asocia con la comparación de factores y con la verificación del grado de satisfacción del cliente y que esto vaya acompañado de procesos eficientes —manejo racional de los recursos— y eficaces —logro de los objetivos propuestos—. A pesar de que el concepto de calidad es subjetivo se ha intentado objetivarlo mediante procesos de comparación y verificación que permitan establecer puntajes o niveles de desempeño que faciliten su medición.

Por otra parte, teniendo en cuenta el paradigma de calidad basado en el concepto de desarrollo humano, el concepto de calidad se puede asociar con criterios basado en la pedagogía: la calidad de la enseñanza, la calidad de la investigación, énfasis en la formación para la vida (cultura política y de realización personal). Aunque el concepto de calidad proviene de la industria y se transfirió a la educación, en lo referente a la calidad de la educación, Tamayo (2004) advierte que:

[...] el discurso sobre la calidad de la educación pertenece por su naturaleza al campo propio de la pedagogía; sin embargo, ha sido enraizado por los intereses mercantilistas de una política neoliberal que pretende globalizar el discurso hegemónico de las agencias internacionales. Es necesario recuperar su sentido para centrarlo en la pedagogía. (p. 123)

En esta misma línea, Wilson (1992, p. 126) expresa que “la calidad del sistema educativo depende en definitiva de la calidad de las personas que lo de-

sempeñan, [...] es decir, de quienes desempeñan puestos clave en la enseñanza y en la gestión”.

A pesar del discurso hegemónico, hoy se puede reconocer que “el elemento fundamental para la calidad de los procesos de aprendizaje son los métodos pedagógicos y las estrategias didácticas [...], así sea difícil llegar a un acuerdo universal sobre cuáles de ellas son de mayor calidad” (Alonso, 2002, p. 42). Complementando, “existe un consenso mundial en reconocer a los docentes como un factor decisivo de la calidad de la enseñanza universitaria” (Flórez, 2002, p. 18). En este mismo sentido, Wilson (1992) subrayó la importancia tanto de una mayor eficacia en la selección y la formación de los profesores, como de la valoración de la práctica docente. También, en otras latitudes (España, por ejemplo), el cuerpo docente es “el determinante fundamental de la calidad de la educación” (libro blanco *Teaching Quality*, Ministerio de Educación y Ciencia, 1983).

De acuerdo con los dos paradigmas anteriores, se debe considerar la perspectiva desde la cual se evalúa, así como reconoce, que:

[...] evaluar la calidad es un acto que implica un juicio valorativo que se deriva de una comparación, proceso propio de la evaluación, que implica una comparación entre el ser y el deber ser. [...] No hay una respuesta única para el problema de la calidad, ya que esta no es una cuestión “objetiva”; depende de valoraciones, de criterios establecidos a partir de metas predefinidas y en general de condiciones ligadas a los contextos propios y particulares de las diferentes instituciones. (Pabón, Durán, Forero y Castro, 1996, p. 35)

A partir de la diversidad de conceptos sobre la calidad de la educación, se hace evidente la dificultad para clasificar de manera estricta sus diferentes visiones y paradigmas. Sin embargo,

**Figura 5.** Tipos de paradigmas de calidad

Concepto de desarrollo económico	Concepto de desarrollo humano
<p>Calidad según criterios que pretenden ser objetivos y universales, valorando más el rigor científico y los aspectos cuantitativos y medibles, identificados con términos y esquemas económicos, como índices de desarrollo, rentabilidad, cálculos de costo-beneficio, eficiencia, rendimientos económicos de las inversiones, tasas de rendimiento cuantitativo en relación con matrículas, tiempos de formación, proporción profesores-estudiantes, indicadores de la producción científica, expansión de los sistemas, medición de desempeño, rendimientos de estudiantes, capacidad de captación de recursos en varias fuentes, empleabilidad, etcétera.</p>	<p>Sin negar muchos de los aspectos del paradigma anterior, también consideran relevantes las realidades políticas y sociales de las instituciones y los sistemas educativos, las dimensiones cualitativas, como actitudes éticas y valores cívicos, insertando la educación superior en las estrategias nacionales y regionales de consolidación de la democracia, desarrollo sostenible de la ciudadanía y la economía nacional, respetando las identidades culturales y los ideales de cohesión de los pueblos.</p>
<p>“La primacía del concepto restrictivo de desarrollo económico y con las amenazas crecientes de transformar la educación en un producto negociable, el planeamiento y las lógicas mercantiles y empresariales han adquirido gran importancia en la agenda de los países ricos [...], en detrimento de los temas de pertinencia, responsabilidad social y equidad de la educación superior” (Días, 2008, p. 5).</p>	

**Fuente:** elaboración propia, a partir de Días (2008).

se pueden revisar las características de cada concepto y se encontrará afinidad o mayor cercanía con alguno de los dos paradigmas —concepto de desarrollo humano vs. concepto de desarrollo económico; visión instrumental vs. visión crítica.

Como complemento, se incluye un ejemplo de dos percepciones sobre lo que significa calidad de la educación:

[Mientras que] hay quienes postulan que la educación superior debe orientarse, principalmente, a formar los profesionistas que demanda el mercado del trabajo, para contribuir de manera efectiva a la generación de riqueza, otros proponen en su paradigma de calidad de la educación que esta incluya otros atributos relevantes, como la capacidad para aprehender su entorno social, detectar y resolver problemas de los marginados, un compromiso con la libertad o la justicia, o la posibilidad de convertirse en conciencia crítica

de las estructuras de las relaciones sociales o de producción. (Alonso, 2002, p. 40)

A continuación (tabla 2) se muestran algunos elementos relacionados con los conceptos de calidad y educación y su relación según el punto de vista de calidad crítica y el punto de vista instrumental.

En contraste con la visión crítica, Gola (2003) propone, basado en la Organización Internacional de Normalización (ISO) a la educación superior, una definición de calidad como “especificar objetivos de aprendizaje que merezcan la pena y permitir que los estudiantes los alcancen”(p. 121). Este concepto implica dos aspectos: por una parte, tener objetivos de aprendizaje definidos, y por el otro, facilitar que los estudiantes logren estos objetivos. Un análisis de lo que significa cada uno de los dos aspectos se resume así:

Especificar objetivos de aprendizaje que merezcan la pena implicaría articular estándares

**Tabla 2.** Visión instrumental y visión crítica de la calidad y la evaluación

	Calidad	Evaluación	Calidad y evaluación
Visión instrumental	Excelencia asociada a desarrollos máximos en una disciplina (utilitarismo asociado al mercado).  Como <i>eficiencia y eficacia</i> , ajustada a la <i>globalización</i> del mercado, descuidando la formación del sujeto.	Objetividad en la evaluación, basada en el método científico, énfasis en los resultados y en el cumplimiento de objetivos.	Revisar el uso y los resultados esperados con los recursos otorgados.
Visión de calidad crítica	Horizonte en la <i>formación del sujeto</i> , búsqueda del perfeccionamiento del ser humano. Se relaciona con la búsqueda de la "verdad".	Proceso de reflexión, de análisis y valoración de hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones. Vincular a los sujetos, sus perspectivas e intereses y posibilitar el cambio y transformación de estos.	Contribuir al seguimiento del desarrollo de esa calidad de humano hacia su perfeccionamiento. Inclusión de valores como elemento en los procesos evaluativos.

**Fuente:** el autor, a partir de Niño Zafra (2007).

académicos que cumplan: i) las expectativas de la sociedad; ii) las aspiraciones de los estudiantes; iii) las demandas del gobierno; las empresas y la industria; y iv) las necesidades de las instituciones profesionales.

Permitir a los estudiantes alcanzar estos objetivos requeriría un buen diseño de cursos, unas estrategias docentes de aprendizaje eficaces, profesores competentes y un ambiente que permita la formación. (Gola, 2003, p. 122)

Para Gola, tanto los estándares académicos como otros requerimientos son los que aportan a la calidad de la educación superior. Este concepto considera objetivos de aprendizaje acordes con estándares académicos, estrategias eficaces y competencias, lo que evidencia una visión centrada en el control e instrumentalista del concepto de calidad de la educación superior.

Una crítica a la visión tradicional de la calidad formulada por Díaz Borbón muestra que la tendencia es a creer que:

[...] un Sistema Escolar, una institución educativa, un docente, serán de calidad, se acreditarán entre más correspondan a aquellos contenidos, competencias, desempeños puestos en el estándar buscado, importa si la marca fijada está tasada para unas informaciones tecnológicas de bajo o mediano perfil. (Díaz Borbón, 2007)

En la figura 6 se presenta un ejemplo de la visión tradicional de la calidad, basada en estándares, en la cual son determinantes aspectos externos como las expectativas de la sociedad y las demandas de las empresas.

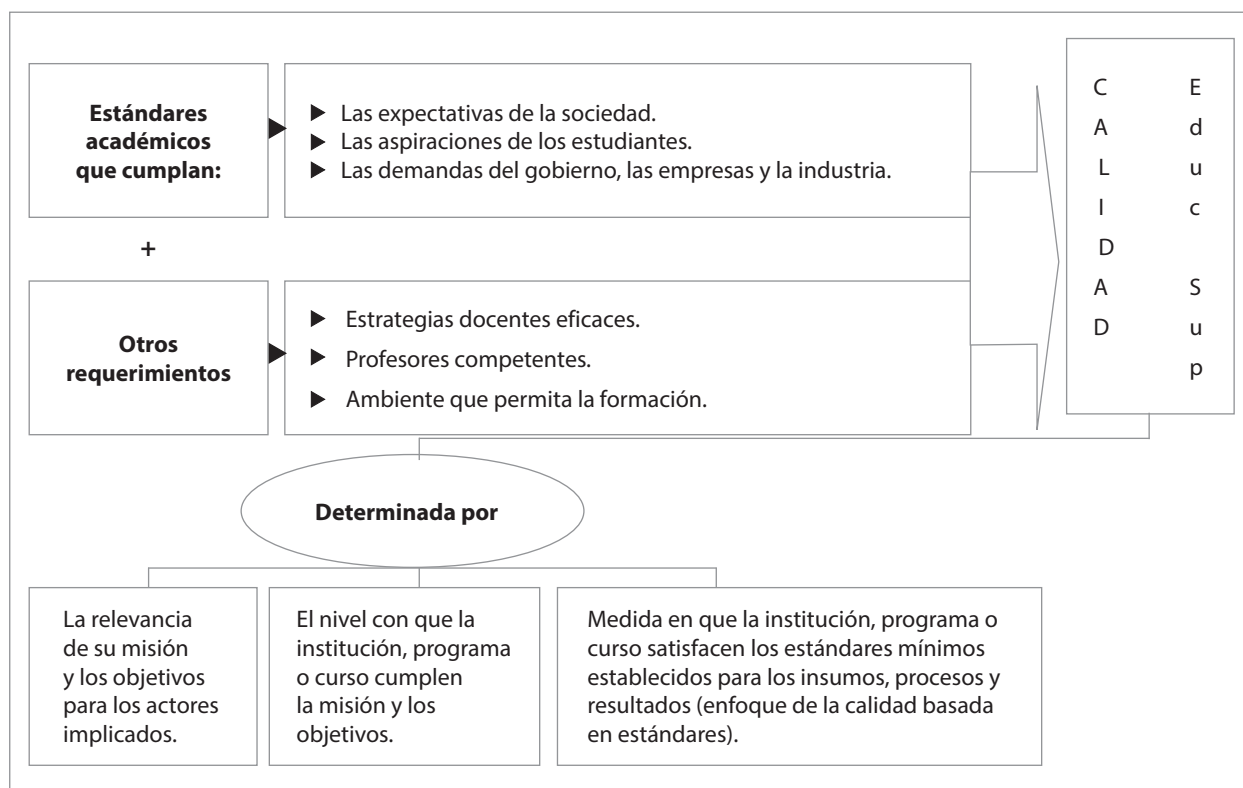
Cualquier visión sobre la calidad de la educación superior tiene unos intereses detrás que mueven el deseo de controlar la universidad. Por ejemplo,



el enfoque de la calidad basada en estándares (propuesto por Sanyal y Martin, figura 6) tiene unos intereses que están en relación directa con la internacionalización de la economía, la competitividad empresarial y el neoliberalismo,

factores que necesitan tener una fuerza laboral formada bajo premisas de productividad, eficiencia y eficacia. La educación superior como un servicio se alinea a esta visión de calidad de la educación.

**Figura 6.** Aspectos clave para la calidad de la educación superior: enfoque basado en estándares



**Fuente:** elaboración propia, a partir de Sanyal, Bikas y Martin (2006, p. 5).

## Conclusiones

En la literatura especializada se encuentran diferentes posturas con respecto al tema de la educación superior como un servicio. Por una parte, están aquellas instituciones o autores que promueven la necesidad de ajustar la educación superior a las características de la perspectiva

neoliberal, al considerar que es necesario y conveniente fomentar la rendición de cuentas, así los conceptos de eficiencia y eficacia en la educación superior. Por otra parte, están los académicos o autores que rechazan la mercantilización de la educación por considerar que esto va en contra de los fines supremos y la misión de la educación superior.



Las concepciones empresariales son antagónicas frente a las concepciones educacionales, así como la visión instrumental de la calidad lo es con la visión crítica de esta o el concepto de desarrollo económico de la calidad de la educación es contrario al concepto de desarrollo humano.

Se presentaron argumentos en ambos sentidos, para ofrecer así un panorama comparativo de perspectivas, posiciones o visiones de la educación superior, a partir de su consideración como un servicio que se ofrece y se ajusta al mercado, versus la educación superior como un derecho.

## Referencias

Aktouf, O. (2004). *La estrategia del avestruz. Posglobalización, management y racionalidad económica* (2ª ed.). Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Alonso Concheiro, A. (2002). Calidad en la educación: significado y medición. En F. Solana (Comp.). *¿Qué significa calidad en la educación?* México, D.F.: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo y Noriega.

Álvarez Méndez, J. M. (2007). La evaluación en la sociedad neoliberal: tendencia envolvente en todos los ámbitos para la rentabilidad y la eficacia. En *Políticas Educativas. Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Boron, A. (2006). Prólogo. En F. López Segrera. *Escenarios mundiales de la educación superior: Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

Chavarría Navarro, X. y Borrell Closa, E. (2002). *Calidad en educación*. Barcelona: Edebé.

Dávila Ladrón De Guevara, C. (2001). *Teorías organizacionales y administración: enfoque crítico* (2ª ed.). Bogotá: McGraw Hill.

Díaz Borbón, R. (2007). Políticas, evaluación y metaevaluación en la reforma neoliberal: connivencia o acción transformadora. En *Políticas educativas: evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz Flórez, O. C. (2008). *Autoevaluación de programas de posgrado con miras a la acreditación de alta calidad*. Documento de trabajo para la Construcción del Proceso de Autoevaluación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Días Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Iesalc-Unesco.

Días Sobrinho, J. y Goergen, P. (2006). Compromiso social de la educación superior. En *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Madrid: Mundi-Prensa Libros.

Estrada Álvarez, J. (2007). Políticas, evaluación y metaevaluación en el mercado de la educación y la flexibilización laboral. En *Políticas educativas: evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Flórez Ochoa, R. (2002). *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria*. Bogotá: Icfes.

Flórez Ochoa, R. (2007). Ministerio de Educación Nacional: desconocimiento y desaciertos en la evaluación. En *Políticas educativas. evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez Dacal, G. (2000). *Política educativa y funcionamiento de la escuela: Accountability*. Ponencia presentada al Simposio Internacional de Inspección Educativa. Madrid: MECD.

González Casanova, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.

Heno Willes, M. (1999). *Políticas Públicas y Universidad*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, Ascun.

Jaspers, K. (1965). *The Idea of the University*. Londres: Peter Owen.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Lázaro Lorente, L. M. (2007). Políticas de evaluación y metaevaluación para la rutina ideológica o la transformación profesional. En *Políticas educativas. Evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

López Segrera, F. (2006). El enfoque de los conceptos de calidad y acreditación en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco (París, 1998) y en las reuniones de seguimiento. En *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Madrid: Mundi-Prensa Libros.

Meny, Y. y Thoenig, J.C. (1989). *Les politiques publiques*. París: PUF.

Moreno-Luzón, M. D., Peris Bonet, F. y González Cruz, T. (2001). *Gestión de la calidad y diseño de las organizaciones*. Teoría y Estudio de Casos. Madrid: Prentice Hall.

Niño Zafra, L. S. (Comp.) (2007). *Políticas educativas. Evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Grupo Evaluando\_nos, Universidad Pedagógica Nacional.

OCDE (1987). *Universities under Scrutiny*. París.

Pabón Fernández, N., Durán, M. M., Forero Rodríguez, F. y Castro Robles, Y. (1996). *Evaluación y acreditación universitarias. Base de datos y estado del arte*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Páramo Rocha, G. (2008). Calidad en la educación superior: conceptos, visiones e implicaciones, enfoques y tendencias. En *Memorias Foro Internacional. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, Ascun.

Roth Deubel, A. N. (2006). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.

Santos, B. (1998). De la idea de universidad a la universidad de ideas. En *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad* (cap. 8, pp. 225-283). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Sanyal, B. C. y Martin, M. (2006). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global. En *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Madrid: Mundi-Prensa Libros.

Tamayo Valencia, A. (2004). La calidad de la educación: entre banqueros y pedagogos. En *Apuntes del CENES* (vol. XXIV). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Unesco (s.f.). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)

Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Yzaguirre Peralta, L. E. (2005). *Mitos y realidades de ISO 9001:2000 en organizaciones educativas*. México: Limusa.