

# Evaluación de la calidad educativa en la Universidad de Antioquia: una mirada deconstructiva<sup>1</sup>

*Germán Alonso Vélez Sánchez<sup>1</sup>*

*Rodrigo Jaramillo Roldán<sup>2</sup>*

*Universidad de Antioquia*

## Resumen

**E**l artículo busca argumentar desde una estrategia deconstructiva los modos como se da la evaluación de la calidad de la educación en la universidad. Se muestra el predominio del enfoque instrumental en que por lo regular se excluyen e invisibilizan intereses y sentidos de los docentes y estudiantes. Se comienza por desarrollar una postura conceptual sobre la evaluación de la calidad de la educación en la universidad, para luego analizar deconstructivamente el modelo seguido en la Universidad de Antioquia.

En el recorrido conceptual y metodológico se muestra cómo el enfoque de calidad instalado condiciona las nociones de evaluación y de universidad, en cuanto se concibe la evaluación como una práctica mediada e iluminada por una postura teórica atravesada por la comunicación, el lenguaje y los acuerdos, como un acontecimiento de formación que aporta a la constitución del ser humano y de la organización que pone en marcha el proceso de evaluación. Por su parte, la calidad

---

1 Este artículo forma parte de los avances obtenidos en el desarrollo del proyecto de investigación «Análisis deconstructivo del modelo de evaluación de la calidad de la educación en la Universidad de Antioquia», dentro de la convocatoria temática del Comité de Investigaciones (CODI) 2011 «Universidad y Educación Superior».

2 Candidato a doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Profesor de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional.

3 Magíster en Educación. Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Coordinador del grupo de investigación Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional. Coordinador de la Red de Maestros Investigadores de las Normales Superiores de Antioquia, REDMENA.

se identifica dominada por una postura utilitaria, la cual termina generando un reduccionismo de la educación, de la escuela en su currículo y los planes de estudio e incluso en la formación de los docentes.

Con el trabajo se propone que cada programa e institución debe apostar por un proceso formativo caracterizado por el debate público, en que se instale la cultura de la evaluación y se pueda generar un proceso realmente participativo de autoevaluación, consciente, autónoma y de auto-mejoramiento; en que se aboque por decisiones concertadas, que salgan al paso de lo técnico-instrumental mediante acciones con las personas involucradas, teniendo como finalidad principal el fortalecimiento y la mejora de las prácticas educativas.

**Palabras claves:** participación, deconstrucción, formación docente, emancipación, posmodernidad, autonomía.

## Assessment of education quality at Universidad de Antioquia: a deconstructive approach

### Abstract

*With a deconstructive perspective, this article seeks to analyze the way education quality is assessed in higher education. It shows the prevalence of instrumental approaches that usually exclude and hide the interests and senses of teachers and students. The article begins by developing a conceptual approach on education quality assessment in higher education, and then it deconstructively analyzes the model used at Universidad de Antioquia.*

*This conceptual and methodological overview shows how the quality approach under use determines the notions of both assessment and higher education: assessment is perceived as a practice mediated and enlightened by a theoretical position traversed by communication, language, and agreements, as well as an educational event that contributes to the formation of human beings and to the organization that sets up evaluation processes. On the other hand, quality is defined as dominated by a utilitarian approach, which ends up by downgrading education, curriculums and even teacher training.*

*This article suggests that each program and each institution commit themselves to an educational process characterized by public debates, adopting an assessment culture and thus generating a real participatory process of conscious and autonomous self-evaluation for self-improvement. Such culture would promote joint decisions in order to go beyond technical-instrumental approaches by interacting with the people involved, seeking the strengthening and improvement of educational practices in the first place.*

**Key Words:** participation, deconstruction, teacher training, emancipation, postmodernism, autonomy.

## Introducción

En el centro del actual debate sobre la esencia e identidad de la universidad pública se encuentra el concepto de calidad y, por conexión directa, de evaluación.

Los análisis y posturas han tenido un carácter predominantemente técnico e instrumental; en su mayoría, los estudios se concentran en revisar la efectividad

de distintos métodos y estrategias; otros hacen ingentes esfuerzos por soportar y justificar la vigencia de los enfoques dominantes en el medio, especialmente aquellos que se derivan del modelo económico y tecnológico impuesto y del cual es subsidiario el sistema político.

En este artículo se abordan cuatro grandes núcleos. En primer lugar se desarrolla una postura

conceptual sobre la evaluación y la evaluación de la calidad de la educación en la universidad. En segundo lugar se realiza un análisis sobre el interés en la evaluación educativa y la evaluación de la calidad en la universidad. En tercer lugar se avanza en una deconstrucción de la evaluación de la calidad en la universidad. Por último se ofrece una descripción general de los avances del análisis deconstructivo del modelo de evaluación de la calidad de la educación en la Universidad de Antioquia desde la perspectiva de la acreditación, con el fin de dar cuenta de algunos hallazgos y de miradas comprensivas al mismo, contribuyendo al fortalecimiento de la cultura de la evaluación sin detrimento de la autonomía que la debe caracterizar.

## Qué se entiende por evaluación de la calidad de la educación en la universidad

Mantener una mirada atenta y “sospechosa” al concepto de evaluación y su relación con la calidad en la universidad llevó a anticipar la hipótesis de que el enfoque de calidad instalado condiciona las nociones de evaluación y de universidad, pero, recíprocamente, la calidad en la universidad entra en dependencia directa con —y a su vez también es condicionada por— el concepto de evaluación.

El mismo concepto requiere de una reflexión que parta de una mirada deconstructiva y del análisis de la producción teórica y práctica que en el campo de la evaluación de la calidad se ha generado. La evaluación se asume como un proceso en que intervienen enfoques teóricos, posturas éticas y de valor, propuestas políticas y de uso del poder tanto de quien evalúa como de las entidades e instituciones que administran o dirigen la evaluación y un componente instrumental definido, como plantean House & Howe (2001) citando a Scriven (1980): «la lógica de la evaluación consiste en encontrar unos criterios de evaluación, establecer unos niveles de actuación para cada criterio, recoger la información relevante y resumir esta y los criterios en juicios generales de éxito o fracaso de las políticas, programas, productos o lo que se haya sometido a revisión» (2001: 21). Igualmente, se concibe la evaluación como práctica mediada e iluminada por una postura teórica que debe estar atravesada por la comunicación, el lenguaje, los acuerdos a los cuales se llega por la palabra, la circulación de argumentos, el reconocimiento de que los argumentos no son totales ni definitivos, sino que deben estar sometidos a la discusión.

Esta perspectiva de evaluación como concepto complejo incluye una postura política democrática que tiene en cuenta múltiples consideraciones esenciales y contextuales, así como sociales, económicas, culturales y otras relacionadas con la naturaleza de la institución, el programa, el proyecto o la persona a quien se evalúa. Por ello, se privilegian enfoques basados en la autoevaluación y la interacción comunicativa o dialógica, orientada al mejoramiento a partir de una mirada comprensiva y responsable de la propia realidad, pues las evaluaciones objetivas estructuradas tradicionales tienen un objetivo más centrado en la rendición de cuentas (*accountability*), en la inspección y vigilancia, en el control de estándares para garantizar el cumplimiento de metas predeterminadas asumiendo esquemas y lenguajes más pertinentes con el sector de la producción, con el del mercado y con una concepción neoconservadora de la sociedad, los cuales son construidos desde disciplinas como la ingeniería, la economía y la psicometría, aislando los discursos humanistas y pedagógicos.

A este argumento se suma la perspectiva crítica de la pos estandarización, que viene planteando la idea de que los modelos de evaluación basados en indicadores de competencias estandarizados no han llevado a los resultados esperados; más bien han limitado la creatividad del docente y de los estudiantes en el aula de clase y han generado currículos rígidos, inflexibles y descontextualizados, que no permiten el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía (Hargreaves & Shirley, 2008: 1).

En definitiva, se asume la evaluación como un acontecimiento de formación que contribuye a la constitución del ser humano o de la organización que está siendo evaluada. Y es en esta dirección como debe encaminarse su sentido, puesto que asistimos a una época en que se le otorga un lugar casi mesiánico en relación con la denominada calidad de la educación.

## El interés en la evaluación educativa y la evaluación de la calidad en la universidad

Tres cuestiones básicas surgen del análisis deconstructivo y antihegemónico del problema de la evaluación de la calidad de la educación. La primera tiene que ver con la emergencia y consolidación del concepto de calidad en educación. La segunda, sobre la relación o vinculación que los intereses hegemónicos han querido establecer entre la calidad de la educación y la formación. La tercera, el interés en la evaluación

como estrategia determinante del aseguramiento de la calidad. Para el desarrollo de una postura teórica reflexiva y crítica de estas perspectivas es importante realizar un recorrido por sus bases referenciales, por lo menos en el contexto de América latina.

Inicialmente, es importante analizar la emergencia y consolidación de un discurso de la calidad y de evaluación de la calidad en educación. Desde los años ochenta se ha venido generando un cambio de perspectiva en las políticas educativas: si durante los años cincuenta hasta los setenta la preocupación mundial fue por la extensión de la cobertura y el acceso al servicio educativo, después de los años ochenta el interés se amplía a los contenidos educativos.

Después de instalarse como una necesidad la revisión de los resultados de aprendizajes básicos para establecer aquellos que correspondan con el criterio de utilidad, se desarrollan distintos enfoques de calidad educativa:

- Entendida como “eficacia”, una educación de calidad es la que logra que los estudiantes aprendan lo que deben aprender, es decir, lo que está determinado en los planes curriculares —en el caso colombiano, en los estándares de competencias establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional—. Lo importante son los resultados de aprendizaje alcanzados efectivamente por los estudiantes después de la acción educativa.
- También se incluye en el concepto la “relevancia” desde lo individual y lo social que tienen los aprendizajes.
- Una tercera perspectiva del concepto de calidad educativa es la relacionada con «los *procesos* y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa»; se trata de la variable que determina la relación del contexto o los ambientes requeridos para el aprendizaje.

Según la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (UNESCO, 1990), la efectividad de los resultados del aprendizaje es el común denominador del proceso educativo, y a esta aspiración de la racionalidad modernista apuntaron todos los estamentos de la sociedad en los últimos veinte años. Ello se ha venido implementando a través de estrategias reformistas de los sistemas educativos que han llegado hasta la

escuela. Desde este momento, la preocupación por la calidad de la educación se concentró en la definición de unos indicadores que comparan la dimensión de la calidad, los cuales debían ser concretos, objetivos y susceptibles de ser medidos a través de pruebas estandarizadas. Se llega entonces al acuerdo general previsto desde el Banco Mundial y desde el Pacto de Bolonia de considerar que la educación debía desarrollarse en torno de unos mínimos denominados competencias básicas, definidas con formulaciones estandarizadas y homogéneas identificadas en su relación con lo operativo y con lo procedimental. Estas competencias se construyeron teniendo en cuenta que el saber quedaba subordinado al hacer.

Tenemos hasta aquí dos posturas: la hegemónica, que defiende una conceptualización de la calidad de la educación centrada en la utilidad, en lo pragmático y operativo de los conocimientos, y la antihegemónica, que asume una posición crítica para mostrar cómo la postura utilitaria, que a su vez se enmarca dentro de la visión técnico-instrumental, termina generando un reduccionismo de la educación, de la escuela en su currículo y los planes de estudio e incluso en la formación de los docentes que deben desarrollar el proceso educativo.

Al realizar el análisis del lenguaje en estos objetivos desde una perspectiva deconstructiva se sigue confirmando la tesis de que el modelo neoliberal mantiene una presencia constante en el proyecto de reforma de la universidad. Todos los objetivos se derivan de tal proyecto, pero hay algunos que son más ilustrativos: adecuar las enseñanzas al mercado laboral significa reducir la formación superior a los estándares del mercado laboral, renunciando a un espíritu de formación universitaria para el pensamiento crítico, la investigación, la estética y el conocimiento como contemplación.

Igualmente, la concepción de “educación a lo largo de la vida”, como formación paralela al trabajo, reduce la formación a la utilidad: solo si es útil para la producción, la formación se justifica. Esto trae como consecuencia la reducción del currículo a lo instrumental y la exclusión de las áreas humanistas y su remplazo por competencias básicas ciudadanas, necesarias para reproducir los valores requeridos por la empresa o por el mundo laboral. De igual modo, se reduce al estudiante a una máquina de producción que no debe tener tiempo para el ocio: si no está en proceso de formación o capacitación, debe estarlo trabajando.

Por último, el concepto clave: calidad como eficacia. Se define la calidad como la capacidad de la universidad de ser eficaz en relación con su “coste”. Será este objetivo el que determinará la transición de la idea de una universidad como escenario de la cultura, la ciencia, la docencia y la investigación hacia una empresa que debe lograr beneficios o rendimientos económicos.

Otro aspecto que se ha de analizar es el de los intereses hegemónicos por la relación entre la calidad de la educación y la formación. Según la postura conceptual ya asumida, se puede avanzar a una reflexión contrastada que parte de la pregunta por el lugar de la formación en una política de calidad educativa. Ello nos remite a preguntarnos por el lugar de la pedagogía y de la educación en el contexto de los sistemas de gestión de calidad y, a la vez, nos permite identificar cómo el concepto de *calidad* emerge y se configura en el campo de la educación de una manera engañosa, haciéndose pasar por naturalmente necesario. De esto dan cuenta las distintas corrientes de la teoría crítica en educación, que hoy convocan a asumir una actitud de resistencia positiva y activa.

La configuración de un discurso sobre calidad y evaluación de la calidad implica asumir posición, incluso ideológica, sobre su significado. En esto, pues, se tiene claro que el concepto de calidad está determinado por los objetivos y pretensiones del sector que lo propone. Así, el sector empresarial ha venido desarrollando unas teorías sobre la calidad centradas en la concepción de la eficiencia y la eficacia como sus principales indicadores, teorías que han ingresado en el campo de la educación con el grave riesgo de convertirla en una mercancía.

El interés en la evaluación como estrategia determinante del aseguramiento de la calidad en los sistemas educativos, las instituciones educativas y la universidad es otro de los aspectos que forman parte de la emergencia y consolidación de los discursos de la calidad y su preocupación por insertarse en los discursos pedagógicos y formativos.

Según lo anterior, el concepto de evaluación transita por un devenir marcado por la diversidad y la complejidad tanto política como económica y social. En cada contexto, en cada época y en cada modelo de poder y de economía se impone un concepto de evaluación, que generalmente es aceptado y legitimado según los intereses del momento.

## Deconstrucción del proceso de consolidación de la evaluación de la calidad en la universidad

La evaluación ha desbordado los límites y fronteras disciplinares en el contexto académico, en la educación y en el escenario productivo. Pero, para nuestros efectos, el interés se centra en la evaluación educativa. Esta, al igual que los demás campos de la evaluación, «se ha desarrollado como una disciplina compleja. Lejos estamos de la perspectiva que la circunscribía al aprendizaje y, aún en este ámbito, va conformando nuevas técnicas y diferentes procesos de trabajo» (Díaz Barriga, 2006: 584).

En el contexto nacional e internacional se han adoptado dos orientaciones básicas para medir la calidad de la educación: una tiene que ver con la medición del logro de los aprendizajes alcanzado por los estudiantes en pruebas masivas aplicadas externamente a la institución; otra tiene que ver con procesos para asegurar la calidad de la educación en las instituciones, la cual se realiza a través de tres fases: autoevaluación, evaluación externa y acreditación.

Sobre la medición de los aprendizajes logrados por los estudiantes se puede afirmar que existe en la actualidad una preocupación permanente desde los distintos estamentos responsables de la gestión de los sistemas educativos, tanto en el plano nacional como el internacional, por mejorar los indicadores de logro educativos. Estos desarrollos han puesto el enfoque de pruebas masivas estandarizadas como el referente básico para medir el nivel de calidad de la educación, representado en el rango alcanzado por todos los estudiantes en el aprendizaje de las competencias definidas por el sistema. Estas pruebas masivas permiten comparar resultados de los aprendizajes en un país o entre algunos de ellos. Se trata de comparaciones que utilizan exclusivamente lenguajes numéricos, rangos, porcentajes y fórmulas estadísticas, que dan cuenta de una estructura estrictamente especializada y desarrollada con rigor técnico e instrumental.

Los críticos del enfoque dicen que se ha llegado a tal extremo con él que hoy en las instituciones se ha dejado de enseñar por entrenar a los estudiantes con el fin de que respondan la evaluación externa. De igual modo, el instrumentalismo técnico implementado en la construcción de las pruebas lleva a disponer de una herramienta efectiva a la hora de establecer

las comparaciones para establecer las clasificaciones necesarias en la competencia por el mercado de la educación, pero oculta o invisibiliza los reales problemas relacionados con la formación y el aprendizaje de los estudiantes, que pertenecen a una dimensión que las fórmulas estadísticas no alcanzan a agotar. «En este caso la técnica —los instrumentos técnicos de evaluación— por una parte posibilitan la realización de estas comparaciones y, simultáneamente, ocultan el problema de fondo: el desarrollo de procesos de aprendizaje en los estudiantes» (Díaz Barriga, 2006: 584).

En cuanto a los procesos para asegurar la calidad de la educación en las instituciones educativas, el objetivo de los sistemas educativos de adaptarse a los requerimientos de la productividad y del mercado —que fueron decorados para que resonaran con nombres atractivos como *calidad*, *mejoramiento*, *dar respuesta a los requerimientos de la sociedad*— exigió un proceso de reformas y reestructuraciones tanto en el propio sistema como en las mismas instituciones. Para tal efecto, se diseñaron estrategias para vincular los procesos de gestión empresarial a la educación, al igual que se incorporaron mecanismos de evaluación de la calidad. En el caso de la universidad, se pusieron en marcha cambios que afectaron su misión y los propósitos históricamente definidos; en principio, se desarrollaron estrategias para debilitar la imagen de la universidad, especialmente la pública, al comparar sus resultados con los estándares construidos desde el mercado. Estos bajos resultados pasaron a formar parte de la estrategia publicitaria para que la sociedad empezara a mirar con sospecha la educación pública. Luego se aprovecharon estos resultados para justificar las reformas y los ajustes requeridos, que derivaron en expedición de lineamientos y normatividades sobre procesos de evaluación de la calidad en las instituciones educativas.

Estos procesos de evaluación de la calidad en educación se definen como «evaluación del desempeño funcional de la universidad» (Sousa Santos, 2006: 261-262), los cuales, por su naturaleza, tanto porque son externos como porque no son coherentes con la tradición de la universidad, han sido recibidos con extrañeza y hostilidad.

## **Acreditación: metáfora democrática de evaluación de la calidad de la educación en los años noventa**

En el proceso de deconstrucción de las metáforas que definen los discursos de la evaluación de la calidad

de la educación durante los últimos treinta años en Colombia, se instaló para la década de los noventa la “acreditación de calidad”.

Es importante reiterar que tanto el concepto de calidad como el de evaluación y acreditación son de reciente acotación en los sistemas educativos en todo el mundo, pero especialmente en América Latina. Al igual que la calidad y la evaluación, tema ya abordado, la acreditación aparece como gran metáfora en los discursos actuales de los sistemas educativos. Este proceso se constituyó en un acontecimiento casi revolucionario y esperanzador de la tan deseada transformación de la educación superior. Puede decirse que con el proceso de evaluación y acreditación de calidad se llegó a consolidar la idea de la intervención externa de la universidad, que se había proyectado desde principios del siglo xx y a la cual siempre se le han generado fuertes manifestaciones de rechazo desde su interior; todos los proyectos iniciales de intervención externa de la universidad se fracturaban o atentaban contra su independencia y autonomía. En ese sentido puede afirmarse que «desde mediados de los ochenta, las instituciones de educación superior han conocido una creciente intervención en asuntos tradicionalmente internos y, en ocasiones, sistemas completos han sido remodelados» (Kent & Vrie, 1996: 1).

La evaluación funcional de desempeño, dice Sousa Santos (2006: 262), es evaluación externa. Así se inicie con un proceso de autoevaluación, sigue siéndolo porque su propósito final es poner la utilidad social de la universidad a disposición de otras utilidades sociales. Lo que se pretende mostrar es cómo, a través de la evaluación externa, la utilidad social de la universidad empieza a ser determinada, comparativamente, por la utilidad que represente para otros estamentos o sectores de la sociedad. Esto hace que ya no sea la universidad la que determine su propia utilidad y pierda la hegemonía sobre ella misma; más bien serán sectores externos los que califiquen dicha utilidad, si se adecúa a los estándares definidos desde afuera. Esto es lo que termina generando repulsión desde adentro de la universidad hacia la evaluación externa.

De esta manera, es claro que la crisis de la hegemonía de la universidad se produce de modo paralelo con la exigencia de la evaluación: «en la medida en que la universidad pierde centralidad se hace más fácil justificar y hasta imponer la evaluación de su desempeño. No sorprende pues que esta exigencia haya crecido mucho en las dos últimas décadas» (Sousa Santos, 2006: 262).

Dos tendencias se han configurado frente a la evolución funcional de desempeño en la universidad: la primera, interna, estima que dicha evaluación está en contradicción con la autonomía universitaria; la segunda generalmente es la que defienden quienes administran y definen los condicionamientos de dicha autonomía en el sistema educativo: ven en la evaluación externa su correlación natural. Sousa Santos (2006) desarrolla tres de las múltiples dificultades que enfrenta la evaluación externa en la universidad.

La primera se refiere a la “definición del producto de la universidad”: ante los múltiples fines que ha incorporado la universidad es clave la pregunta por si tiene sentido hablar del producto que ella debe lograr. Por lo menos, ante la gran variedad de “productos” atribuibles a los procesos en la universidad es difícil exigir igual eficiencia entre todos. Cuanto menos, se puede exigir una jerarquización para que la universidad se pueda destacar de distintas maneras y en medidas diferentes, según sus énfasis y sus apuestas, en algunos de ellos.

Respecto de la denominación “productos”, “producción” o “productividad”, el autor precisa la observación de si es pertinente hablar con tales términos en la universidad. Para esto, es necesario explicitar dichos “productos”: «producción y transmisión del conocimiento científico, la producción de trabajadores calificados, la elevación del nivel cultural de la sociedad, la formación del carácter, la identificación de talentos, la participación en la solución de los problemas sociales, son productos, no sólo muy variados, sino también difíciles de definir» (Sousa Santos, 2006: 263).

Igualmente, como aclara el autor citado, no es claro si es posible determinarlos como “productos”, pues «se puede incluso entender que el uso de los términos ‘producto’ y ‘producción’ implica la opción de una metáfora economicista y materialista que introduce un sesgamiento de base en la evaluación del desempeño en la universidad» (2006: 263).

Puede observarse cómo, desde la perspectiva de Sousa Santos, el ingreso del modelo de evaluación funcional de desempeño a la universidad está relacionado con las pretensiones del modelo económico por hacer de ella una institución cuyos resultados entren a fortalecer el engranaje productivo y no necesariamente a generar formación de ciudadanos y fortalecimiento del desarrollo humano y social sostenible. Ya

el desplazamiento metafórico de sentidos del campo de la economía al de la educación superior trae un interés marcado y, como dice el autor, sesgado.

La segunda dificultad remite a los criterios para evaluar los “productos”: cómo establecer medidas de evaluación de la calidad y la eficiencia si, incluso aceptando que la universidad elabora “productos”, la mayoría de ellos no son susceptibles de medición directa. «¿Cómo medir la formación del carácter o incluso el progreso científico? No hay medidas directas e incluso recurrir a medidas indirectas no deja de crear algunos problemas» (Sousa Santos, 2006: 263). De lo anterior se derivan dos líneas que ponen en peligro y afectan la autonomía universitaria, pues no son construidas dentro de su dinámica y cultura. La primera línea tiene que ver con la adopción del método cuantitativo de evaluación adoptado por el economicismo y transferido al sistema educativo para efectos de la evaluación de la calidad de la evaluación, a manera de réplica de la estrategia de medición de productos en la industria y en los distintos sectores del sistema económico.

En tal dirección, empieza a hacerse visible el trasfondo de las metáforas adoptadas con el fin de justificar la tendencia de una evaluación de la calidad de la educación: la tendencia economicista.

Otro problema que se encuentra al acoger la medición a partir de la contrastación con los indicadores es que este modelo favorece, en evaluación, los objetivos o productos más fácilmente cuantificables; por ejemplo, puede privilegiarse la medición de productos de investigación o de conocimiento científico por el número de publicaciones, poniéndola por encima de la formación integral de los estudiantes. De manera más ilustrativa, una universidad adquiere mayor imagen y estatus en el medio por el número de investigaciones desarrolladas que por los ciudadanos y profesionales formados en pensamiento crítico. Aquí resulta muy interesante retomar la cita que formula Sousa sobre Giannotti: «Si Federico el Grande hubiera exigido cuarenta *papers* para volver a contratar a Kant para la cátedra de Filosofía, en Königsberg, Kant no habría tenido tiempo para escribir la *Crítica de la razón pura*» (2006: 264).

En definitiva, la transferencia del economicismo a la universidad consiste en asociar el producto universitario con el producto industrial, lo que implica empezar a reconocer la universidad como una empresa.

De todas formas, es necesario dejar por sentado que este es un proyecto legitimado en nuestros días. En la actualidad se ha acuñado, dentro de los léxicos de la calidad de la educación, la expresión “empresa educativa”, como término que ha desplazado al de “institución educativa”, con todas las implicaciones que ya se han analizado.

La segunda línea que afecta y pone en peligro la autonomía de la universidad bajo el modelo economicista, empresarial o industrial es la relacionada con el modelo empresarial o industrial es la relacionada con el *proceso de producción*: la universidad requiere en su proceso productivo la movilización de grandes fuerzas de trabajo, entre las que se cuentan los docentes, los funcionarios y los estudiantes. Esto, comparado con las lógicas de la productividad industrial actuales en la estructura capitalista, permite reconocer cómo el proceso productivo de la universidad tiene resultados inferiores, comparativamente, con la producción empresarial. Un ejemplo puede ser el de los productos de investigación y las publicaciones científicas, que tienen un trayecto de mediano o largo plazo; igualmente, la formación de profesionales, que por más que se recorten los currículos, el proceso es extenso en comparación con los procesos industriales.

La tercera dificultad, derivada de la evaluación funcional de la universidad, se refiere al efecto de la *titularidad de la evaluación*. Se trata de la contradicción que se presenta entre quien ejerce la titularidad sobre la evaluación del desempeño en la universidad y su propia autonomía: mientras la financiación de la educación superior estuvo asignada al Estado en su totalidad, este ejerció influencia sobre ella, pero a la vez la autonomía se garantizó.

En otras palabras, lo que le sucede a la universidad con respecto a la *titularidad de la evaluación* es que se le multiplican los entes reguladores, de inspección y vigilancia externos. La presión para que la universidad se deje evaluar aumenta y se acumulan las condiciones para que la titularidad sobre la evaluación ya no sea de su potestad: «En estos casos, la autoevaluación, aunque posible y deseable, no satisfará ciertamente a quienes tienen más intereses en la evaluación, los financiadores, sean ellos públicos o privados» (Sousa Santos, 2006: 267). La autoevaluación termina convirtiéndose en parte de una rutina o un requisito; la figura del evaluador y de la evaluación externa sigue marcando protagonismo, aunque no aceptados totalmente en el contexto interno de la universidad.

## La metáfora de la acreditación de la calidad de la educación superior en Colombia

Como afirma Hoyos Vásquez, «concretamente la acreditación de alta calidad de los diferentes programas académicos y recientemente de las instituciones de educación superior, se entiende como complementaria de la labor gubernamental de la inspección y vigilancia con respecto a estándares mínimos que conduce al registro calificado» (2005: 19).

En Colombia, el proceso de transformación de la política pública para la educación superior y la inclusión de una estructura de evaluación de la calidad de la educación se consolidó a partir de la reforma constitucional de 1991. La nueva constitución política consagró la libertad de cátedra y la autonomía universitaria como dos grandes preceptos que permitirían mantener la universidad desde su espíritu moderno. Igualmente, la carta política ordenó al legislativo que creara una nueva ley para la educación superior, que se aprobó con posterioridad de un largo debate con los colectivos y estamentos universitarios. Como producto de este, se promulgó la Ley 30 de 1992, que consagra la creación del Sistema Nacional de Acreditación en el Artículo 53.

De igual manera, la norma ordenó la constitución de incentivos para las instituciones que ingresan al sistema y que sean acreditadas.

En el Artículo 54 crea, dentro del Sistema Nacional de Acreditación, el Consejo Nacional de Acreditación integrado por las comunidades académicas y científicas. En el Artículo 55 define la autoevaluación. Por último, en el Artículo 56 se crea el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, al que asignó la función de divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del sistema.

Como puede observarse, esta metáfora de la acreditación tuvo implicaciones desde el ordenamiento constitucional y legal del país; buscó la garantía de la autonomía universitaria y la defensa de los intereses de la sociedad en la educación superior; ofreció la posibilidad de que fuera un proceso voluntario, respetando así los ritmos y diferencias de cada institución a la hora de exponer sus logros y exponerse ante la sociedad. Igualmente, puso en diálogo permanente a las instituciones educativas en sus distintos estamentos



internos y les facilitó las posibilidades del diálogo con los sectores externos de la comunidad, tanto en el plano nacional como el internacional.

Sobre lo anterior, Hoyos Vásquez afirma: «Los dos apoyos fundamentales a la acreditación son la autoevaluación y la interacción con los pares académicos» (2005: 19). Esto es evidencia del espíritu democrático impuesto por el precepto constitucional a la universidad y su misión en cuanto a lograr que hiciera del espacio académico y científico un debate permanente para su crecimiento y reconfiguración: «Esto se basa en complejos procesos comunicacionales de aprendizaje, crítica y cooperación: los internos constituyen el *ethos* de la Universidad como colectivo en procura de verdaderas formas de vida auténtica y proyectos sociales ambiciosos» (Hoyos Vásquez, 2005: 19).

En definitiva, la intención deconstructiva de la metáfora de la acreditación de calidad se orienta a la perspectiva de lo planteado por Hoyos Vásquez:

*De todas formas estos aspectos son instrumentales en relación con la actitud crítica y propositiva, propia de la comunicación, que constituye la así llamada filosofía de la Acreditación de alta calidad. Esto corresponde a la idea misma de universidad, cuya estructura radicalmente discursiva progresa en la medida en que se fortalezcan el diálogo, el debate, la competencia argumentativa, la transdisciplinariedad, las actitudes democráticas y participativas, en una palabra, su dimensión pública de cara a una sociedad cada vez más compleja y a un Estado de derecho que se marchita por el agotamiento de recursos culturales y materiales (2005: 19).*

## **Tendencias para una evaluación de la calidad de la educación en la universidad: humanista, plural y abierta al futuro contingente**

Considerando la posibilidad de una alternativa, que recoja las críticas y los aportes que nacen del análisis deconstructivo realizado, se puede plantear una serie de reflexiones a manera de logros alcanzados en el proyecto hasta el momento, en los cuales se da cuenta de las diferencias que podrían existir entre el modelo clásico técnico-instrumental, ya suficientemente caracterizado, y que ha sido asumido por la mayoría de las naciones en sus sistemas educativos,

inclusive Colombia, y una perspectiva más posmoderna o deconstructiva en que se generan aportes y posición crítica más que un nuevo modelo con estrategias, instrumentos o procedimientos.

De este modo, se tiene claro que la estructura instrumental de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia, durante los últimos treinta años, se concreta en los lineamientos para el proceso de acreditación de calidad en educación superior definidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), los cuales, aunque inspirados inicialmente en un marco posmoderno de dialógico, de comunicación como proceso diverso y mediado por el lenguaje, cada vez va siendo más sometido a la instrumentalización propia de los modelos racionales privilegiados por el modelo neoliberal; en tal sentido, se observa críticamente un proceso cada vez más agudo que busca llevar la acreditación al nivel de la homogenización desde estándares que den cuenta de condiciones de calidad.

Al hacer la deconstrucción de dicho proceso, hay dos aspectos particulares que hacen que éste, aunque originalmente pensado bajo el enfoque crítico, comunicativo y diverso, termine convirtiéndose en un procedimiento técnico-instrumental.

El primero tiene que ver con la estructura lineal, procedimental y secuencial que atiende a un conjunto de parámetros predefinidos. Así, por más que la autoevaluación propenda por un fortalecimiento de la autonomía institucional, por un proceso de crecimiento o mejoramiento que evidencie una alternativa de evaluación formativa, seguirá estando condicionada por los marcos construidos e impuestos externamente. En especial, se observa que existe una serie de factores predeterminados, los cuales deben ser revisados, verificados y valorados; si se asumiese una perspectiva crítica, se podría argumentar que con ello se afecta la autonomía, se facilitan los controles y se llega al reduccionismo propio de un “check list”.

Un ejemplo concreto es el proceso de visita de pares académicos para la acreditación del programa de formación complementaria en las Escuelas Normales Superiores, que ha sido reducido a un ejercicio de verificación de condiciones de calidad que están definidas por el Decreto Nacional 4790 de 2009. De esta manera, la concepción de evaluación de calidad como proceso comunicativo y dialógico queda suprimida; incluso se llega a prohibir a los evaluadores externos entrar en discusión con las audiencias con las

cuales se entrevistan o sustentan sus posiciones frente a las mismas. Igualmente, se les invita a que busquen evidencias a través de preguntas y documentos, para soportar lo que se define en el listado de chequeo, invisibilizando el verdadero sentido del par académico y restringiéndolo a un verificador, con lo cual su función queda, cuando más, minimizada a una auditoría.

El segundo aspecto evidencia que la evaluación de la calidad de la educación superior desde la acreditación, aunque aparentemente busca valorar la manera como la universidad responde a los requerimientos de la sociedad y otorgar a ésta un reconocimiento sobre la calidad de sus procesos, termina siendo una metáfora de la competitividad orientada al reconocimiento, a la certificación que le permita mantenerse en el medio, obtener un lugar significativo para competir por recursos, captar el mayor número de clientes —especialmente en las instituciones de educación superior de carácter privado, para las cuales es un “sello de calidad” que exhiben, difunden y publicitan— y rendir cuentas a partir de la relación costo-beneficio.

Con lo anterior, se puede sustentar que el proceso de evaluación de la calidad de la educación termina reproduciendo la intencionalidad instrumental, propia del modelo empresarial o de mercado en educación, aunque en su espíritu inicial no era la intención.

Por último, de modo comparativo se puede pensar en una posibilidad de enfoque de evaluación de la calidad de la educación desde la perspectiva deconstructiva y posmoderna, con un horizonte de sentido en que esté presente la contingencia, la finitud, el lenguaje diverso y las representaciones e intereses propios de los contextos sociales, sin dejar de lado la coherencia y claridad que lo debe caracterizar.

El proceso de evaluación de la calidad de la educación no recorre un camino rectilíneo, sino que es una espiral creciente. Tiene como punto de partida la revisión ideológica de los objetivos: ¿a quién beneficia?, ¿qué intereses satisface?, ¿quién lo ordena? Son preguntas claves. El trabajo inicial es el del reconocimiento colectivo de las características y valores que debe poseer el hecho mismo de la evaluación de la calidad. Son características y valores que se distancian de los modelos instrumentales, donde la principal preocupación es la de las técnicas y la del logro de datos objetivos. Por el contrario, en este enfoque hay que instalar con solidez y claridad en las personas que integran las instituciones y programas que no

hay verdades definitivas y por eso cada paso que se da debe ser discutido, sometido al análisis crítico y la reflexión argumentada para llegar a acuerdos que tampoco son exactos o verdades definitivas; por eso el proceso se caracteriza por ser dialógico, democrático y contextual.

Si se quiere dotar el proceso de las características antes mencionadas, se debe tener claro que el enfoque es formativo durante todos sus momentos; debe incluir una preparación, un ejercicio pedagógico que lleve a los participantes a apropiarse, con permanente mirada crítica, de la red conceptual y de las técnicas e instrumentos pertinentes y a tener suficiente claridad para recoger y sistematizar la información. Esto les permitirá ubicarse en el lugar central y no caer en lo que Dewey, citado por House & Howe (2001), llamó “perspectiva de espectador”, que caracteriza a los modelos positivistas instrumentales.

Por último, el enfoque alternativo observa en su espiral, de manera transversal, la idea de que el proceso de evaluación de la calidad de la educación asuma la contingencia, la diversidad y la finitud, propias de lo humano; por tal razón, las personas implicadas siempre mantienen una actitud escéptica frente a los lenguajes estructurados derivados de las meta-narraciones clásicas que en la actualidad son las que dominan. Por eso, se opta por la incertidumbre; no hay un modelo que pueda resolver y atender las situaciones específicas propias del fenómeno contingente; los acuerdos establecidos frente a teorías, conceptos, métodos, técnicas y resultados siempre serán considerados propios del caso estudiado o evaluado; no se pretenderán generalizaciones. Igualmente, todos estos conceptos, teorías, métodos, técnicas e instrumentos, al estar sujetos a la incertidumbre, a la contingencia y a la finitud, pueden ser transformados, relevados o descartados en cualquier momento del proceso, pues para ello se recurre a la transversalidad dialógica de los argumentos y las interpretaciones.

Así que cada programa o institución, después de un proceso formativo y de debates públicos, acuerda el procedimiento teniendo en cuenta que no se tratará de algo estructurado, rígido y permanente.

El proceso debe estar atravesado por un enfoque de formación permanente con el cual se instale la cultura de la evaluación y además se pueda generar un proceso realmente participativo de autoevaluación, consciente, autónoma y de auto-mejoramiento. Si este

proceso de formación es efectivo, los demás aspectos serán resultado de una discusión y de un ejercicio dialógico; se pueden desarrollar estrategias de sesiones permanentes donde se mantenga una comunicación fluida con todos los que integran la institución y el programa y un debate sano y productivo alrededor de los principales objetos y problemas sobre los que haya que tomar decisiones concertadas.

Finalmente, se desarrolla el proceso técnico-instrumental que debe ser validado permanentemente en los escenarios participativos; se debe planificar y desarrollar de cara a las personas que están involucradas, teniendo como finalidad principal el fortalecimiento y la mejora.

## Referencias bibliográficas

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA) (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006). «Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas». En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, N.º 29, pp. 583-615, abril-junio. México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

HARGREAVES, Andy y SHIRLEY, Dennis (2008). «Beyond Standardization: Power New Principles for Improvement». En: *Phi Delta Kappan*.

HOUSE, Ernest R. y HOWE, Kenneth R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.

HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo (2005). «Calidad de la educación y desarrollo como libertad». En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*, N.º 8, pp. 15-31. Nariño: Universidad de Nariño.

KENT SERNA, Rollin y VRIE, Wietse (1996). «Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas». Disponible en Internet: <http://www.adunca.com.ar/biblioteca/Evaluacion%20y%20acreditacion%20de%20la%20educacion%20superiorlatinoamericana.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (1994). «Decreto 2904 de 1994». Por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en Internet: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86230\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86230_archivo_pdf.pdf)

SOUSA SANTOS, Boaventura de (2006). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. 1.ª reimpr. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Uniandes.

UNESCO (1990). «Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje». Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Yontien, Tailandia.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido 06-04-2013 Aprobado el 15-06-2013