

¿Qué universidad queremos?

Factores relevantes para una educación superior con calidad

Boris Salazar
Luis Aurelio Ordóñez
Universidad del Valle

Nº 4

Julio - septiembre 2013

ISSN: 2322-9764



Departamento de Filosofía

¿QUÉ UNIVERSIDAD QUEREMOS? No. 4

**FACTORES RELEVANTES
PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR
CON CALIDAD**

Boris Salazar
Luis Aurelio Ordoñez
Universidad del Valle



Departamento de Filosofía

Título: ¿Qué universidad queremos? No.4
Factores relevantes
para una educación superior con calidad
Boris Salazar
Luis Aurelio Ordoñez

Publicación trimestral
del Departamento de Filosofía
de la Universidad del Valle

ISSN 2322-9764

Comité Editorial
William Álvarez
Omar Díaz S.
Luis Humberto Hernández M.

Director-Editor
Luis Humberto Hernández M.

Diagramación
Luis Humberto Hernández M.

Impresión
Unidad de Artes Gráficas
Facultad de Humanidades

Santiago de Cali, septiembre del año 2013

Este folleto o parte de él no puede ser reproducido por ningún
medio, sin autorización de los editores.

PRESENTACIÓN

¿Qué universidad queremos? es una publicación periódica del Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle que se propone divulgar la producción intelectual orientada a la reflexión crítica sobre la universidad colombiana y, particularmente, de nuestra *alma mater*. Nació en el año 2011, en el contexto de la indignación nacional de los estudiantes, profesores, trabajadores y la ciudadanía en general contra la Reforma a la Ley 30 de la educación superior. ¿Qué universidad queremos? se afirma en la convicción de que la autonomía es un principio fundamental de la universidad y que, una de las tareas más importantes de la universidad pública consiste en pensarse a sí misma, impulsar y garantizar la plena libertad como condición necesaria para el debate y la construcción colectiva del *ethos* universitario, propendiendo por un pensamiento crítico sobre la universidad que, analizando el *ser* universitario con sus fortalezas y debilidades, se oriente a pensar y construir su *deber ser*, indagando las condiciones y posibilidades de la universidad en su compromiso con los grandes problemas nacionales y en el fortalecimiento de la participación ciudadana y la democracia. ¿Qué universidad queremos? está abierta a todos los sectores y estamentos que deseen expresar sus ideas y puntos de vista sobre los fundamentos y el quehacer cotidiano de la universidad, atreviéndose a presentar propuestas alternativas que puedan hacer realidad la universidad que queremos.

FACTORES RELEVANTES PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR CON CALIDAD

*Boris Salazar**
*Luis Aurelio Ordóñez***

Introducción

Cuando hablamos de calidad educativa y citamos los resultados de las últimas pruebas internacionales, confirmamos la extrema pobreza de los logros de nuestros niños y jóvenes, y concluimos que la terrible baja calidad de nuestra educación sólo puede ser superada por una educación de ... calidad. Es retórica, sí, pero una retórica que representa una situación real. El círculo vicioso de la calidad imposible refleja las dificultades inherentes al concepto de calidad, y los estragos de los discursos y prácticas dominantes sobre el pensamiento académico.

Sin duda, en la distancia que separa a los resultados reales de los deseables (el sueño de que nuestros estudiantes ocupen los primeros lugares en las pruebas internacionales) está la calidad que nos falta. Es la distancia que separa lo malo de lo bueno. O la que separa a lo mediocre de lo

* Profesor, Departamento de Economía, Universidad del Valle.
boris.salazar@correounivalle.edu.co

** Profesor, Departamento de Administración y Organizaciones,
Universidad del Valle.
luis.ordonez@correounivalle.edu.co

brillante y de lo extraordinario. Como lo confirman los diccionarios de varios idiomas, la calidad es una cuestión de grado, con una cúspide desde la que todo lo demás va alejándose en estricto orden descendente: desde la excelencia hasta la nulidad absoluta. La calidad, pues, llega a este mundo en aguas de orden y de medición. Por eso, casi todos sabemos lo que es de calidad, sin poder definirla: no hacemos más que separar lo bueno de lo malo, lo excelente de lo mediocre, lo ejemplar de lo olvidable y allí estaría la calidad en todo su esplendor.

Su transferencia al campo de la educación superior es inmediata. Una educación superior de calidad debe ser excelente, o por lo menos buena, cercana a lo mejor. Es fácil reconocerla: bastaría con tener los mejores profesores, los mejores estudiantes, los mejores procesos de investigación, los mejores laboratorios, los mejores espacios para la innovación, la mejor extensión, la mejor formación ciudadana, las mejores capacidades para la creación y la imaginación. Sin entrar todavía al problema de sus costos estrambóticos, vale la pena detenerse un poco en el enfoque que ilumina fórmula tan transparente.

El índice que evalúa la calidad de las universidades del mundo es de origen chino. El ranking universitario Shanghai Jiao Tong (SJT) ordena a las mejores universidades según cuatro factores, ponderados de acuerdo a ciertos criterios: el número de egresados que hayan ganado premios Nobel o medallas Field (10%); la calidad de los profesores medida por el número de ellos que hayan obtenido premios Nobel o medallas Field,¹ así como el número de investigadores

¹ Premio nobel de matemáticas.

más citados en 21 campos del conocimiento (40%); el producto investigativo, medido por el número de artículos publicados en *Nature* y *Science* y el número de citaciones en el Science Citation Index Expanded y en el Social Sciences Index (40%), y el desempeño académico medido por los índices mencionados, y ajustado por el número de profesores en cada institución (10%) (Burawoy, 2012: 140). Es fácil observar que pertenecer al cielo de las mejores universidades del mundo es algo que está más allá de lo imposible para cualquier universidad del tercer mundo. Incluso lo está pertenecer al cielo menor de las 500 mejores universidades.

Los resultados estadísticos son bien conocidos: «Los Estados Unidos dominan las clasificaciones con 17 en las 20 mejores, 40 entre las mejores 50, 54 entre las mejores 100, y 84 entre las mejores 200» (Burawoy, 2012: *Ibíd.*).

En el mundo de la educación superior la calidad, entonces, tiene nombre propio: el de las grandes universidades de los Estados Unidos, centradas en la investigación y en la innovación. Son ellas, las que con su riqueza, sus miles de millones de dólares en capital y en donaciones, sus alianzas con las empresas productivas más poderosas del mundo, sus decenas de premios Nobel y de ganadores de medallas Field, sus miles de innovaciones y patentes, centenares de miles de publicaciones más citadas, y miles de estudiantes pertenecientes al 1% de los mejores estudiantes del mundo han ganado un lugar inalcanzable para las demás instituciones. Ni siquiera la China, con sus gigantescas inversiones en ciencia y tecnología y su rápida repatriación de cerebros fugados se acerca al Olimpo de

las universidades de investigación de los Estados Unidos. Tampoco los muy ricos países petroleros del golfo con sus universidades recién hechas, a costos altísimos, logran disminuir la brecha que los separa del mundo de los mejores.

Detrás de estos elegantes ejercicios de cuantificación, cada vez más precisos en la elección de las dimensiones, que convierten en números la calidad de las universidades del mundo, es fácil encontrar un enfoque regulador que no hace más que confirmar todos los días la gigantesca brecha que separa a las mejores universidades del mundo del resto, celebrar la muy sesgada distribución de los mejores, y extenderla al resto del mundo con resultados devastadores. La distribución acumulada de la calidad de universidades del mundo es del tipo «el rico se queda con todo», también conocida como 80/20, es decir, el 20% de las universidades (quizás menos) controla el 80% de los recursos, mientras que el 80% de las universidades del mundo debe sobrevivir con el 20% (o menos) de los recursos. Visto desde otro ángulo, la probabilidad de que una universidad cualquiera alcance el lugar de Harvard es muy cercana a cero, mientras que la probabilidad de que una universidad esté situada entre las 2,000 o 5,000 que están en el fondo de la distribución es muy alta y cercana a uno.

Visto desde el tercer mundo, el problema más grave no está en la situación en sí misma, sino en las terribles consecuencias sobre las políticas educativas de haber adoptado como criterio de calidad el ordenamiento que refleja la gigantesca desigualdad que separa a las

universidades de elite de los Estados Unidos del resto de universidades del mundo. Parten de un ideal inalcanzable, de un modelo de extrema perfección, materializado en las grandes universidades de investigación e innovación de los Estados Unidos. Y no hacen más que confirmar la brecha creciente que las separa de las universidades y sistemas de educación superior del resto del mundo. Tomando como criterios básicos de calidad la excelencia de sus docentes y estudiantes, el monto de sus inversiones en investigación y desarrollo y su capacidad de innovación es evidente que la más alta calidad sólo sería alcanzable por aquellas instituciones que llegaran a tener, en un mundo de una improbabilidad extrema, los recursos humanos y materiales y las trayectorias recorridas por las universidades de elite de los Estados Unidos.

En el mejor de los mundos posibles cada país podría contar, quizás, con una universidad entre las mejores 500 del mundo, a unos costos financieros y sociales altísimos. Es obvio que este modelo es compatible con la meta de la maximización del crecimiento económico, pero no con metas como la igualdad y la redistribución del ingreso y de las capacidades. Una línea de quiebre profunda separa a las perspectivas basadas en el puro crecimiento económico, y en la concentración de los mejores recursos humanos y la mayor parte de la inversión en ciertas instituciones, y la perspectiva que privilegia la igualdad de oportunidades y de capacidades como camino hacia la calidad educativa.

La reproducción que los países periféricos han hecho del modelo basado en el crecimiento económico ha conducido a una copia deformada del original, con

repercusiones mucho más graves en sociedades con tan altos niveles de desigualdad como la nuestra. Conseguir los profesores mejor calificados y los estudiantes más talentosos y con mejor formación, además de atraer los capitales privados y la inversión pública para desarrollar la investigación y la innovación, *sin ampliar la base* de la que saldrían esos mejores estudiantes y profesores y sin potenciar las capacidades de todos, supone la reproducción profundizada y ampliada de la desigualdad que caracteriza al sistema educativo nacional.

En el mejor de los mundos –que puede ser el peor– el paradigma dominante sólo generará una competencia inútil y desesperada por unas capacidades y unos recursos escasos, manteniendo la desigualdad, creando menos riqueza, menos conocimiento, y dejando por fuera del mundo contemporáneo a la mayoría de la población. Los incentivos estatales compatibles con el paradigma del crecimiento no hacen sino profundizar los males existentes. Siempre habrá algunas universidades o colegios con la capacidad económica para atraer a los mejores profesores y estudiantes, y a los capitales más grandes, y producir mejores resultados en materia de investigación, innovación y formación, y habrá un número mucho mayor, y creciente, de universidades, institutos de educación superior y colegios que ni siquiera podrán cumplir con la tarea mínima de contribuir a la socialización de sus estudiantes.

No hay consenso

Si en el mundo real el problema de la calidad está muy lejos de una solución, en el mundo de las ideas y de los

conceptos, las cosas no están mejor. El tema de la calidad, y el de la calidad de la educación superior en particular, es de tal nivel de complejidad, que difícilmente existe un mínimo consenso acerca del concepto, dificultad que se extiende a la misión de la universidad, al desarrollo de sus funciones básicas, al currículo, al aprendizaje, a la proyección social, en suma, al conjunto de la academia en sus múltiples expresiones.

Se trata de un problema global, como lo ilustra, entre otras evidencias, el informe del Foro Internacional sobre Reformas a la Educación Superior, realizado en Bogotá, en abril de 2011. En uno de los apartes de dicho Informe, figura la pregunta a Mihaylo Milovanovitch (miembro de la Dirección de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el programa de cooperación para los países no miembros): «¿De qué manera la OCDE define una educación de calidad en relación con los resultados que obtienen las IES [Instituciones de Educación Superior] en las evaluaciones internacionales?»

La respuesta fue contundente: «Es una de esas preguntas que la OCDE no puede contestar». Lo sustentó afirmando que se trata de una pregunta muy difícil, pues la calidad incluye muchos elementos, entre otros, los relacionados con empleabilidad y la duración de los estudios. Admitió que algunos países han desarrollado sus propias formas de acreditarla, pero no se cuenta con posibilidades de hacerlo a escala internacional.

En Colombia, abundan testimonios en la misma dirección.

Orlando Acosta (2011) considera que: «La complejidad de la noción de calidad de la educación superior (ES) ha dificultado la elaboración de una definición esencial consensuada y la naturaleza cualitativa de muchos de sus componentes dificulta aún más el discernimiento de su esencia».

Para Gabriel Misas, la calidad es un concepto multicontextual, que permite un análisis desde diferentes ángulos:

«Únicamente a partir de una reflexión teórica profunda acerca de la naturaleza de la noción de calidad y sobre las formas de manifestarse, es posible emprender la construcción de los indicadores que permitan aprehender su naturaleza, sus manifestaciones, su evolución en el tiempo. Infortunadamente en Colombia la experiencia existente en construcción de indicadores de calidad para la educación superior es muy reducida, tanto por el número limitado de trabajos llevados a cabo sobre el tema, como por la baja calidad de los mismos» (Misas, 2004: 47).

Giraldo et al., igualmente reconocen que el tema de calidad en el ámbito de la educación es demasiado complejo y contradictorio, susceptible, por tanto, de análisis subjetivos. Los mismos autores, reconociendo que el concepto de calidad educativa ha dado lugar a múltiples aproximaciones, a veces contradictorias, llegan a admitir

que cada evaluador realiza su trabajo desde su propio enfoque:

«Este hecho determina que, en cada caso, debe valorarse todo proceso de evaluación en función del punto de vista o enfoque operativo que asume el evaluador sobre calidad así como de las estrategias que utilizan en su medida. Como fácilmente se puede suponer, la disparidad de criterios ha sido tal que hasta la fecha el tema de la calidad en la educación ha generado más confusión que resultados concretos» (Giraldo et al.: 11).

Si, finalmente, la valoración de la calidad depende del punto de vista del evaluador, admiten que se trata de apreciaciones eminentemente subjetivas y en cierto modo las aceptan, argumentando que para superar los sesgos provenientes de las diversas visiones resulta válido recurrir a la

«[...] filosofía utilizada sobre calidad en las empresas u organizaciones industriales, comerciales y productoras de bienes y servicios, orientan la discusión, teniendo presente que hoy, la institución educativa debe verse como una empresa del conocimiento, donde se producen servicios y bienes, tales como la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura para alcanzar un verdadero desarrollo humano y sostenible» (*Ibid.*, 5).

Un estudio sobre pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior, realizado por profesores de varias

Facultades de la Universidad Nacional, bajo la coordinación de Fabio Jurado, contiene un capítulo dedicado al balance de cuatro investigaciones, financiadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en torno a los Exámenes de Calidad de Educación Superior (ECAES), en el cual, con referencia al tema de la calidad, aparecen matices y coincidencias de diverso tipo, entre las que cabe resaltar la tendencia impropia a utilizar, para el análisis de la calidad de la educación, conceptos aplicables al mercado de bienes y servicios, como el de «valor agregado».

Ávila y Pérez (2004), citado por Jurado et al. (2011), lo plantean en la siguiente forma:

«El término «valor agregado» se emplea extensamente para estimar el incremento de valor logrado sobre un producto, un bien o un servicio, debido a la transformación ocurrida durante un determinado proceso. Su aplicación más difundida se da en el sector económico, donde se emplea para hacer un balance contable neto que resulta de restar los ingresos menos los egresos, en un cierto período de tiempo, de una persona, una familia, una empresa o un país o una región, y desde allí ha sido tomado para explicar el cambio ocurrido en el aprendizaje de los estudiantes que se forman en una institución educativa (Jesson y Taylor) o su potencial para abordar el siguiente ciclo de educación» (Ávila y Pérez, 2004: 6).

En uno de los informes, bajo el supuesto de que el profesor es el proveedor y el estudiante el cliente, como

sujeto de transformación, se hace la siguiente analogía: la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del consumidor (estudiantes) y, por otro, en posibilitarle (sic) para influir en su propia transformación. En el primer caso, el «valor añadido» es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes (una medida de calidad es la diferencia entre las calificaciones de entrada y las de salida de los estudiantes).

La designación de los estudiantes como clientes de la institución, modifica completamente la relación conocimiento, universidad, sociedad, para enmarcarla en un ámbito reduccionista en el que la educación se convierte en un valor de uso que los estudiantes consumen, en un mercado donde no hay transparencia en la información y la competencia no necesariamente mejora la calidad.

En los demás informes, según Jurado, el concepto de calidad aparece como un interrogante, ante la dificultad de definir el concepto, que oscila entre la noción de calidad como sinónimo de excepción, como actitud que busca alcanzar un propósito definido establecido por instancias gubernamentales o como posibilidad de transformación de los estudiantes identificable en las calificaciones.

Finalmente, en forma concluyente se afirma (Jurado, 2011: 66): «En los dos esfuerzos por definir la calidad, respecto a la educación superior, se diluye o se reduce a los lugares comunes [...] así el informe destaca la necesaria resemantización del término cada vez que las situaciones lo requieran.»

La metodología propuesta se traduce en tomar el resultado en las pruebas del proyecto ECAES (condición de salida del programa académico) y referirlo al resultado en pruebas de Estado para el ingreso a la educación superior, proyecto del ICFES (línea de base), al nivel de estudiante, programa o grupo de programas.

Para avanzar hacia una mejor aproximación al tema, algunos estudiosos han tomado como referencia las perspectivas que aparecen en la literatura referenciadas por Mario Díaz (1994).

Comenzando por las referencias a Garvin (1988), y Harvey y Green (1993), quienes destacan las opciones utilizadas con mayor frecuencia: calidad como prestigio/excelencia, calidad en función de los recursos, calidad como resultado, calidad como valor agregado, y calidad como adecuación de propósitos.

Calidad como Prestigio/Excelencia. Desde este punto de vista se entiende por calidad el prestigio o reputación académica y social de las instituciones educativas. Pero, generalmente, el prestigio de las instituciones es el resultado de procesos desplegados en el tiempo, en el que intervienen diversos factores externos e internos que presentan muchas dificultades para delimitarlos y evaluarlos de manera objetiva, dificultad que se convierte en justificación para acudir al juicio de expertos.

Calidad en función de los recursos. Desde esta perspectiva, la calidad de la educación depende de los recursos humanos (profesores y estudiantes) y los recursos físicos (laboratorios, bibliotecas, tecnologías educativas,

etc.). Si, al respecto, no existen evidencias probadas, hay indicios creíbles que pueden ser identificados objetivamente para establecer la relación entre los recursos humanos y físicos con los que cuentan las universidades más acreditadas del mundo y hacer las respectivas comparaciones. Igualmente para verificar que las instituciones con una dotación precaria de recursos no alcanzan niveles de calidad apreciables.

Calidad como *resultado*. Es un enfoque centrado en resultados (productos), considerados como tales los egresados exitosos, tomados como factores determinantes de la calidad de la institución. En realidad el éxito de los egresados depende de muchos factores externos a la formación académica, en particular a la formación superior. La relación entre la formación académica y el éxito de los egresados en el campo de la administración pública y de la política muestra que depende de manera preponderante de elementos ligados al contexto político y a las relaciones sociales de los egresados. Los casos de empresarios exitosos, sin formación académica, ilustran ampliamente la afirmación.

Calidad como *adecuación de propósitos*. No se precisa si se trata del cumplimiento de la misión de la Institución o del desarrollo de sus funciones básicas, de tal manera que al suponer que dicho enfoque tiene un sentido práctico, se reduce a valorar como calidad la eficacia en el cumplimiento de metas oficiales definidas por el Gobierno de turno, sin el enunciado de mínimos elementos filosóficos, sobre los fines de la educación.

El balance crítico resulta apropiado para un acercamiento conceptual al tema de la calidad incorporando, al menos parcialmente, los factores más pertinentes. Adicionalmente, cabe preguntarse sobre el sujeto de la calidad, pregunta que remite a las personas, es decir a la comunidad académica. Una comunidad académica compuesta por profesores y estudiantes relacionados en un proceso de formación al más alto nivel, de producción de nuevos conocimientos y de conservación del patrimonio cultural de la sociedad. Relaciones académicas articuladas al compromiso, la ética y los altos valores que deben prevalecer en el *ethos* académico.

Desde luego, la calidad debe estar, también en los factores físicos y en los procesos académicos, administrativos y de gestión académica en las instituciones.

Son factores generales que dan origen al Sistema Nacional de Acreditación, auspiciado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), a partir de la expedición de la ley 30 de 1992, como el medio de control de calidad de la educación superior. Tiene carácter voluntario, es desarrollado con la participación de pares académicos y ha sido diseñado en el marco de las funciones de control y vigilancia que le corresponde ejercer al gobierno a través del Ministerio de Educación. Para el CNA, la calidad de la educación es su razón de ser, que adquiere sentido en la medida en que pueda «*velar por su incremento y fomentar su desarrollo*». Conceptualmente considera que el concepto, aplicado a las instituciones de Educación Superior «*hace referencia a un atributo del servicio público de la*

educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate».

¿Qué es calidad?

Etimológicamente la palabra calidad alude a un conjunto de cualidades o propiedades inherentes a una cosa o una persona que permiten apreciarla como superior, mejor o peor. El término aplicado a casos individuales, colectivos o sociales es polifacético, implica superación de altos estándares, distinción, elitismo y, en el campo de la educación, resulta predominantemente complejo y subjetivo.

En sentido inverso, la noción de calidad ha sido relacionada con deficiencia, o bajo rendimiento académico, relación que conduce a cierto paralelismo con la productividad en el campo de la producción de bienes y servicios. Un paralelismo que, ligado a la alusión persistente a la globalización y la competitividad lleva, en cierto modo, a banalizar la expresión «calidad de la educación» convirtiéndola en una noción ambigua, que oculta o, al menos, no contribuye a esclarecer los fines de la educación superior en términos de la formación de los estudiantes al más alto nivel.

La calidad de la educación corresponde a un conjunto de atributos cualitativos que pueden apreciarse con algunos indicadores, entre otros, los relacionados con la formación del personal docente, estabilidad, continuidad, compromiso y dedicación de los profesores. Las mejores universidades del mundo cuentan con profesores que ostentan altos

niveles de formación; algunos de ellos, han obtenido el Premio Nobel en Ciencias, aportan significativos avances al conocimiento universal, sus publicaciones se divulgan en revistas de amplio impacto, ostentan elevadas distinciones intelectuales, su dedicación es exclusiva y su salario es digno.

Otros factores, relacionados con la identificación de la calidad educativa son, entre otros, los contenidos y métodos de la enseñanza, la utilización de tecnologías actualizadas, la autonomía en la gestión académica, el ambiente de trabajo académico, los servicios de bienestar universitario, el estímulo a las actividades intelectuales de los estudiantes, la participación democrática y el compromiso de la comunidad universitaria, los recursos educativos, el liderazgo de la dirección y el consenso alrededor de las metas y objetivos en las unidades académicas.

El concepto de calidad aplicado a las instituciones de educación superior hace referencia tanto a los atributos señalados, como al modo de desarrollar las funciones básicas y al tipo de institución.

Una institución universitaria de alta calidad cuenta con los mejores profesores, los mejores recursos físicos y tecnológicos y atrae a los mejores estudiantes, quienes también pueden ser laureados con distinciones académicas.

Teniendo en cuenta que el cumplimiento de la misión de la universidad se logra mediante el desarrollo de sus funciones básicas: docencia, investigación y servicio, la noción de calidad se despliega en la docencia, los procesos de enseñanza aprendizaje, el rigor metodológico en la investigación y el desarrollo eficiente de la extensión.

El problema surge con el manejo de indicadores para tratar de «medir» algo de carácter eminentemente cualitativo de tal manera que la noción de calidad educativa comienza a ser intercambiada con la de eficacia, cumplimiento de objetivos o medición de resultados. Más aún cuando, en el proceso de medición y control, subyace el objetivo de acompañar a las fuerzas del mercado en su función de coordinación del sistema, hasta el punto de considerar que lo mejor sería dejar el complejo, dificultoso y subjetivo tema de la calidad, al libre juego de la mano invisible de Adam Smith, en el mercado, como lo señala Carlos Miñana, al referirse a la política educativa gubernamental: «Entrar en los detalles de la calidad es demasiado complejo y en lo que intervienen criterios de valoración dispares y contradictorios, y de ello se encargará el mercado» (Miñana, 2011: 14).

En los procesos de evaluación la palabra calidad se repite constantemente, pero sin mencionar los fines de la educación, ni la misión de la universidad; más bien, como lo sugiere el profesor Guillermo Hoyos (2005), basado seguramente en su experiencia en la dirección del CNA, son procesos que se desarrollan encubriendo sutilmente la tendencia a la mercantilización de la educación: «Un modelo de evaluación está al servicio de una determinada concepción de educación. Por ello es importante comprender la acreditación más en función de un mejoramiento de la calidad que de procesos de mercantilización» (Hoyos, 2005: 79).

En el desarrollo del proceso, las comunidades académicas, en cada una de las universidades, fueron

quedando relegadas a un plano secundario, lo cual pone en evidencia la preponderancia de los actores externos a las universidades para determinar el desarrollo de la política educativa. Como consecuencia, los contenidos curriculares que deberían garantizar una educación superior con calidad, fueron pasando a manos de una legión de funcionarios, externos e internos, especializados en la interpretación y aplicación de parámetros, incisos y párrafos, en la definición de estándares mínimos para el registro calificado y los mecanismos de acreditación institucional.

Todo lo anterior en el marco de una política educativa concentrada básicamente en lograr aumento de cobertura. Aumento de cobertura para dar respuesta a los millares de jóvenes bachilleres que aspiran a ingresar a las instituciones de educación superior. En las IES privadas está directamente relacionado con la capacidad de pago o acceso al crédito educativo, de las familias o de los mismos estudiantes y, en las universidades públicas, con los aportes del Estado para su funcionamiento. Si los aportes del Estado son insuficientes, tal como lo han sustentado los rectores de las universidades públicas a través del Sistema Universitario Estatal (SUE), el aumento de cobertura con recursos insuficientes conduce a un desmejoramiento de la calidad.

¿Qué universidad queremos? No.4

Medición y regulación

La sustitución de la calidad por la medición de la calidad o de las supuestas dimensiones que componen ha conducido a distorsiones cada vez mayores de los objetivos de la

educación. La medición sistemática de la productividad de los profesores a través del impacto relativo de sus publicaciones y patentes ha llevado a instaurar un sistema de vigilancia y planeación similar al usado en la difunta Unión Soviética. Burawoy describe con agudeza el sistema británico de regulación, muy similar al que hoy impone Colciencias en Colombia:

«Así como los planificadores soviéticos tenían que decidir cómo medir el producto de sus fábricas, cómo desarrollar medidas de cumplimiento del plan, ahora también las universidades tienen que desarrollar sofisticados índices de producto, indicadores clave de productividad (КР), reduciendo la investigación a publicaciones, y las publicaciones a revistas arbitradas, y las revistas arbitradas a sus factores de impacto. Tal como la planificación soviética produjo distorsiones absurdas, calefacciones que no podían ser apagadas, zapatos que le servían a todo el mundo, tractores que eran muy pesados, porque los objetivos estaban medidos en toneladas, o vidrio que era demasiado grueso porque los objetivos estaban en volumen, así también ahora el monitoreo de la educación superior está repleto con distorsiones paralelas que obstruyen la producción (investigación), la diseminación (publicación) y la transmisión (enseñanza) del conocimiento.

La educación superior británica ha desarrollado una elaborada cultura de la auditoría que ha llevado a los académicos a dedicarse a sacarle provecho al sistema,

distorsionando su producto –como publicar el mismo artículo en distintas revistas– mientras los libros son devaluados, y creando y atrayendo celebridades académicas para mejorar sus puntajes RAE»² (Burawoy, 2011: 30).

Cualquier parecido con la situación colombiana y con el papel de Colciencias no es pura coincidencia: es el resultado de la aplicación de políticas de planificación centralizada similares. Colombia, sin embargo, ha aportado un desarrollo original: el surgimiento de especialistas con una pasión desenfrenada por la formulación de índices y por elevar sus puntajes dentro del sistema. Algo perfectamente compatible con la expansión de toda cultura burocrática y despótica: la emergencia de castas de funcionarios especializados en el cuidado, avance y perfeccionamiento del sistema de planificación centralizada. Al costo, no despreciable, de olvidar los procesos investigativos y reemplazarlos por su evaluación.

Calidad y mercado laboral

Otro aspecto relevante en la medición de la calidad por medio de indicadores, es el de la pertinencia, comúnmente asociada a las condiciones del mercado laboral. La necesidad de contar con una educación de mayor calidad se sustenta en la demanda del mercado laboral que requiere personas adecuadamente calificadas para aumentar la

² RAE: iniciales en inglés de Research Assesment System, o Sistema de evaluación de la investigación. Equivalente al sistema de evaluación impuesto por Colciencias en Colombia.

productividad de las empresas de bienes y servicios, reducción de costos de producción, mejoramiento de la competitividad y aumento del valor de sus productos. En el contexto de la globalización económica se subraya la necesidad de afrontarla exitosamente mediante el uso del conocimiento avanzado aplicable al proceso productivo y de gestión, mediante la reconversión y modernización del aparato productivo, que no puede lograrse sin una adecuada base científica y tecnológica.

Las universidades son las encargadas de la formación de los recursos humanos del más alto nivel aptos para la creación, desarrollo, transferencia y adaptación de tecnología. Pero las universidades no tienen el monopolio de la producción del conocimiento avanzado, lo comparten con centros e institutos de investigación altamente especializados, aunque conservan la potestad del otorgamiento de títulos de pregrado y posgrado. En la medida en que el conocimiento se convierte en una fuerza productiva directa, tendencia que se consolida en las sociedades de conocimiento, las universidades son reconocidas como factor relevante en los procesos de desarrollo económico y social, particularmente en el incremento de la competitividad, para situarse favorablemente en la economía global.

La sociedad moderna depende en buena parte del adelanto del conocimiento avanzado, de su transmisión, aplicación, desarrollo y análisis crítico. El incremento de la competitividad implica conocimiento científico, tecnología de punta, manejo de información y destrezas innovadoras para incorporar el progreso técnico a la

actividad productiva. Pero, sin dejar de reconocer que el desarrollo científico-tecnológico contemporáneo se enfrenta a la rápida obsolescencia de los conocimientos y la súbita aparición de nuevos avances tecnológicos.

En consecuencia, se requiere una formación apropiada para conocer, comprender, analizar y actuar en medio de los arrolladores avances tecnológicos y frente a realidades sociales complejas, incorporando metodologías acordes con el prodigioso y evanescente progreso tecnológico, que cambia de manera incesante los paradigmas y las certezas provenientes de la reflexión filosófica y la investigación científica. En la sociedad contemporánea no se trata, por consiguiente, de formar personas eruditas, informadas, que todo lo saben, sino personas familiarizadas con la heurística más adecuada para formularse interrogantes y problemas de conocimiento, con capacidad de abstracción y dominio de sólidas bases conceptuales, para apropiarse de los avances tecnológicos.

Para contextualizar los análisis en un marco global, nacional, regional y local, es preciso tener en cuenta que se trata de niveles que interactúan, se cruzan y están siempre en movimiento. Sin soslayar el hecho de que las fuerzas de la globalización actúan en un mundo asimétrico y desigual; con elementos de centro/periferia, dominación /subordinación, poder económico/tecnológico, con notable poder hegemónico de los Estados Unidos, en la invención de las nuevas tecnologías, tendencias que influyen poderosamente en la educación superior, diferenciando el lugar de los países desarrollados y los países en desarrollo.

Sin perder de vista que la globalización económica está sustentada en una división internacional del trabajo, en la cual subyace una división internacional del trabajo científico y tecnológico, con países productores de conocimiento científico, en un polo, y una constelación de consumidores en otro. Las universidades de investigación, que se destacan en todos los rankings, por ocupar los primeros lugares, están concentradas en Estados Unidos, apoyadas por el 80% de los fondos federales para investigación. Los lugares siguientes son ocupados por los países europeos más desarrollados y el Japón. En los países menos desarrollados, entre ellos, los de América Latina, resulta muy difícil, prácticamente imposible, por los elevadísimos costos de recursos humanos y físicos, consolidar universidades de investigación con posibilidades de producir avances en la frontera del conocimiento científico, tecnológico.

Tal como se expuso en la reunión de Cartagena (2008):

«Los países de América Latina y el Caribe disponen de 146.000 investigadores que representan apenas el 3.5% del total de científicos del planeta, valor inferior al promedio mundial. En comparación con otros países, América Latina y el Caribe, tienen 3 veces menos investigadores que Japón, 6 veces menos que Estados Unidos, un cuarto del personal de investigación y desarrollo de Europa, cuatro veces menos que China» (IESALC, 2008: 225).

En dicho contexto resulta pretencioso, por decir lo menos, que el fomento a la Investigación, la Tecnología y la Innovación, con los recursos provenientes de las regalías, sea la solución al problema de la brecha tecnológica o al logro de la competitividad de las empresas en el mundo global. Al respecto, resulta imperativo precisar que la innovación es un concepto que alude a un mejoramiento de la productividad del trabajo humano y puede estar mediado por un cambio tecnológico, pero no necesariamente en todos los casos. La innovación no es lo mismo que la invención y si se dan casos en que una persona inventa algo y la aplica a los procesos de producción, esa misma persona estaría cumpliendo dos funciones distintas.

Las instituciones de educación superior, en aras de brindar una educación con alta calidad, deberían promover el espíritu innovador de los estudiantes mediante el estímulo y fomento a la creatividad y la imaginación, aplicando diversos mecanismos ligados a la flexibilidad curricular y la actividad académica interdisciplinaria, conjugando conocimientos científicos, tecnológicos, sociales, humanos, de reflexión filosófica y creación artística. En suma, competencias innovadoras que pueden transferirse, aprenderse y aplicarse.

La innovación no tiene que ser necesariamente original, puede ser el resultado de la imitación creativa, como lo muestran algunos empresarios japoneses, entre ellos, Akio Morita, quien se apropió de un avance tecnológico descubierto por dos científicos norteamericanos y lo aplicó en la creación de la legendaria SONY.

El proyecto de Finlandia, que reúne saberes de las facultades de Ingeniería, Administración y Arte, para promover la innovación, es un ejemplo digno de estudiar, analizar y evaluar: «La nueva universidad comenzaría a funcionar en 2010, y se crearía con base en la fusión de las tres facultades más prestigiosas en tecnología, administración de empresas y bellas artes: la Universidad Tecnológica de Helsinki, la Universidad de Negocios de Helsinki y la Universidad de Artes y Diseño de Helsinki, respectivamente» (Oppenheimer, 2011: 79).

Promover el cumplimiento de la misión de la universidad exclusivamente en función de las necesidades del mercado laboral, tiende al reduccionismo profesionalista y al predominio de la razón instrumental. El compromiso de la universidad, además de la función crítica que le corresponde como esencia de su autonomía, es con la sociedad civil, en su conjunto, que no se agota en el mercado y es evidente que la sociedad necesita personas competentes y altamente calificadas para contribuir a su desarrollo, aumentando su productividad, pero también requiere personas comprometidas con los viejos y nuevos valores de la modernidad, como: la democracia, la tolerancia, el pluralismo y el uso público de la razón.

La educación reproduce y construye valores, conocimientos y habilidades profesionales; forma ciudadanos que desarrollen capacidades para aprender a aprender durante toda la vida, interpretar el mundo que los rodea, para influir en la transformación del entorno circundante y de la sociedad en su conjunto y contribuir a la solución de problemas inéditos, competencias que,

conjugadas, conducen a apreciar una educación con calidad, en un contexto social e histórico determinado.

En medio de las tensiones entre Universidad, Estado y Sociedad, los gobiernos de turno presionan a las universidades públicas para que sean primordialmente eficaces y eficientes. La eficacia, en relación con la obtención de resultados, y eficiencia, referida al logro de dichos resultados, con el mínimo de costos. La consabida trilogía: cobertura, calidad y pertinencia, conduce a entender la eficacia en función del cumplimiento de las metas fijadas por el Ministerio de Educación, de manera eficiente, es decir, disminuyendo costos, lo cual implica contratación de profesores de hora cátedra, eficiencia que termina afectando negativamente la calidad de la educación superior. Como lo advierte Rodrigo Parra Sandoval en su estudio sobre la calidad de la educación:

«Uno de los fenómenos centrales para acercarse a la comprensión de la educación en América Latina y a su proyección hacia el siglo XXI es la tensa contradicción que se ha creado entre la calidad de la educación y su democratización. La enorme y acelerada expansión de la escuela ha significado también una disminución significativa y desigual de su calidad» (Parra, 1994: 263).

No hay que olvidar que la calidad de la educación superior depende en buena parte de los niveles anteriores al ingreso a la universidad, niveles sobre los cuales hay estudios orientados a identificar factores determinantes del aprendizaje, de carácter internacional, muchos de los cuales

se cumplen en Colombia, entre ellos: los ingresos familiares, los estudios universitarios de los padres, el número de libros y la disponibilidad de computadoras. Entre dichos estudios figura la participación en el PISA, del año 2006, junto con 57 países, convocados por la OCDE, para proveer una medida del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias, entre estudiantes de 15 años de edad.

En dicha comparación:

«[...] los estudiantes de Colombia obtuvieron calificaciones más bajas en lectura, matemáticas y ciencias que la mayoría de los países [...] en lectura, su calificación media es de 381 puntos, 171 puntos por debajo de la de Corea, el mejor desempeño en esta área [...] En matemáticas, su calificación media es de 370 puntos, 179 puntos por debajo de las de China, Taipei y Finlandia, los desempeños más altos en esta materia [...] En ciencias, su calificación media es 388, 175 puntos por debajo de Finlandia, país con el desempeño más alto en ciencias. Las deficiencias formativas de los estudiantes al ingresar a la universidad, en matemáticas y ciencias naturales tienen impacto, junto a otros factores, sobre la deserción al cabo de los cuatro primeros semestres en algunas carreras, sobre todo, en las de Ingeniería: Las deficiencias en lectura, y otras áreas, tienen un impacto relativamente menor y todas, en su conjunto, son adjudicadas a la desarticulación entre la educación media y la superior» (Banco Mundial, 2009: 263).

Para superar las deficiencias y fomentar una formación integral, se han experimentado diversas medidas, entre ellas, las sugeridas por el experto Rudolph Atcon, quien asesoró a varios países Latinoamericanos, incluido Colombia, a comienzos de los años sesenta del siglo xx. En varias universidades se instauró la modalidad de los años básicos, consistente en una serie de asignaturas que debían cursar todos los estudiantes durante uno o dos años, antes de asumir las asignaturas propias de cada carrera. El experimento fue fallido por diversas razones, entre ellas, la apatía de ciertos jóvenes hacia las matemáticas y las ciencias naturales, que los llevaba justamente a escoger carreras sin dichos componentes curriculares.

Los años básicos desaparecieron, pero continuó el problema de la repetición, la falta de libertad para elegir, el fracaso y la deserción en los cuatro primeros semestres, por causas académicas. Se han realizado otros experimentos orientados a llenar vacíos durante el primer año, una especie de prolongación del bachillerato en la Universidad y se han identificado otras causas que tienen que ver con la formación de los profesores universitarios en el campo de la pedagogía y la didáctica, es decir, en los procesos de cualificación de los profesores.

Retomando los elementos enunciados sobre la calidad de la educación superior, es necesario subrayar que la formación y dedicación del profesorado es un factor relevante, junto a otros. La formación se puede evidenciar en los títulos de maestría y doctorado que son, más que un indicador, un aval que certifica a alguien ser apto para crear nuevos conocimientos en su disciplina, específicamente

en el nivel doctoral. En este sentido, el doctorado, no es un fin en sí mismo, sino un medio para propiciar el desarrollo del conocimiento, el cual se manifiesta en las publicaciones de libros y artículos en revistas indexadas, en los congresos internacionales y nacionales de las respectivas comunidades académicas que, en síntesis, reúnen indicadores claves del prestigio de las mejores universidades del mundo.³

La relación de la cualificación del profesorado con la calidad debe estar referida al cumplimiento de la misión de la universidad en términos de la formación de los estudiantes, al más alto nivel, el desarrollo del conocimiento y la conservación del patrimonio cultural. Más específicamente la misión de una universidad moderna, cuyo modelo está vigente en las universidades más reconocidas del mundo, se cumple con la condición de que la investigación sea una función básica y la universidad no se limite a la divulgación de conocimientos preexistentes. El desarrollo del conocimiento, rasgo esencial de la sociedad moderna, no es un monopolio exclusivo de las universidades y es compartido con centros e institutos de investigación especializados, capaces de generar y transmitir conocimientos técnicos avanzados, fuera del campo académico. El investigador puro, por así decirlo, encuentra su escenario privilegiado en dichos institutos, pero en la

¿Qué universidad queremos? No.4

³ El ya citado RANKING MUNDIAL DE UNIVERSIDADES DE INVESTIGACIÓN, de la Universidad Jiao Tong de Shanghai, China, produce anualmente un ranking de las primeras 500 universidades de investigación del mundo. En él, la Universidad de Chile ocupa el puesto 462, la UNAM el 185, Sao Paulo el 190, y la de Argentina 217.

<http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm> (p.101)

universidad debe estar comprometido con la docencia a nivel de pregrado, maestría y doctorado. Como lo precisa, R. Barnett:

«La sociedad moderna depende del conocimiento, su transmisión, comprensión, aplicación, acumulación, análisis crítico y desarrollo. Las instituciones de educación superior son las únicas encargadas de cumplir con todas estas funciones. Otras cumplen algunas de ellas y no se trata solamente de instituciones educativas formales» (Barnett, 2001: 49).

La investigación en la universidad debe estar armónicamente articulada con la docencia, una docencia actualizada permanentemente en los campos del saber específicos, apoyada en los avances pedagógicos, didácticos y el uso de nuevas tecnologías, en la perspectiva de una formación integral. La formación integral hace parte de la tradición en varias universidades colombianas y está consagrada en normas y decretos, comenzando por la ley 30 de educación superior, actualmente en discusión. La formación integral riñe con formas excesivamente especializadas y compartimentadas de conocimiento y los profesores deben estar convencidos de su conveniencia para brindarla a los estudiantes. Como lo advierte un reconocido experto en el tema, Edgar Morin,

«De hecho, la hiperespecialización impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas), como lo esencial (que disuelve, impide inclusive, tratar correctamente los

problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en un contexto. Los problemas esenciales nunca son parcelados y los problemas globales son cada vez más esenciales. Mientras que la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o de cualquier idea, la cultura científica y técnica disciplinaria, parcela y compartimento los saberes haciendo cada vez más difícil la contextualización)»⁴ (Morin, 2001: 43).

Las relaciones entre docencia e investigación no son fáciles, se trata de dos dimensiones de la academia que no se mueven por una misma lógica, pero deben estar articuladas para el cabal cumplimiento de la misión de la universidad y hacen parte del repertorio de campos de cualificación del profesorado. La formación del profesorado al más alto nivel es condición necesaria, más no suficiente, para garantizar una educación con calidad. Existen otros factores, como los ya mencionados, pero carecen de sentido sin la dedicación y el compromiso del profesorado. En ninguna de las universidades más prestigiosas del mundo es concebible que un profesor de dedicación parcial obtenga un Premio Nobel, y en Colombia el primer lugar que ostenta la Universidad Nacional tiene relación directa con la dedicación exclusiva, los incentivos salariales y el ambiente académico. En la mayoría de las IES privadas, salvo casos

⁴ En pie de página explica lo que entiende por hiperespecialización: es decir la especialización que se encierra en sí misma sin permitir su integración en una problemática global o una concepción de conjunto del objeto del cual no considera sino un aspecto o una parte.

excepcionales, se trabaja con profesores contratistas y de hora cátedra y, en las universidades públicas, la vinculación de tiempo completo va siendo sustituida por vinculaciones ocasionales y de hora cátedra, en una franca precarización laboral que atenta gravemente contra la calidad de la educación superior.

Una alternativa

Trataremos de defender una hipótesis alternativa: la calidad educativa sólo puede ser alcanzada en forma sostenible si el sistema de educación es transformado en su conjunto, siguiendo principios de igualdad, universalidad, autonomía y evaluación pública. Sólo cuando todos los colombianos tengan acceso a la mejor educación posible desde el preescolar hasta el final de sus vidas, cuando padres de familia y comunidades participen en los procesos de transformación educativa, cuando los profesores de todos los niveles sean las personas más capaces y con mejor formación para hacerlo, cuando las universidades interactúen con los otros niveles en asuntos investigativos, pedagógicos y curriculares y cuando la investigación haga parte de los procesos educativos a todos los niveles, será posible hablar de calidad en el sentido más amplio y complejo del término.

La idea central es que la igualdad y la calidad en la base del proceso asegurarían la igualdad y la calidad en los niveles superiores. Estudiantes y profesores mejor formados, con mayor autonomía, preparados en el pensamiento crítico, con mayores capacidades para investigar, preguntar, indagar y crear, en ambientes propicios a la investigación y a la indagación autónoma, propiciarán mayores niveles

de exigencia y de aprendizaje en primaria, secundaria y educación superior, y harán que la calidad emerja como una consecuencia natural de procesos interdependientes, que avanzan desde la base hacia «arriba», transformando a todos los niveles en su desarrollo.

En lugar de la medición sofisticada de las distancias que nos separan del cielo de los mejores, tiene más sentido pensar la calidad como una consecuencia del desarrollo de procesos sistémicos de transformación de la educación y de la sociedad. Esta transformación supone cambiar el papel de la universidad pública en el sistema educativo y en la sociedad. Deberá dejar de ser la torre de marfil, conservadora de las grandes tradiciones del conocimiento, para convertirse en un motor de cambio a través del desarrollo de interacciones permanentes con los otros niveles del sistema, de formar a los docentes del más alto nivel para todo el sistema, de desarrollar procesos de investigación desde el pre-escolar, de conformar redes que incluyan a universidades, colegios y escuelas, de generar procesos de investigación con las comunidades y de ganar el lugar de fuente y espacio del pensamiento crítico y de la discusión pública. En lugar del dilema de aceptar o no aceptar el influjo del mercado y de la razón instrumental, la universidad pública debe abrirse a la sociedad, descubriendo sus capacidades y proponiendo la creación de un valor agregado que no pasa en forma directa por el mercado, y que depende de sus interacciones con las comunidades locales y regionales y con la sociedad en su conjunto.⁵

⁵ Boaventura de Sousa Santos (2006) es quien ha desarrollado con más consistencia y amplitud esta idea. Encontramos su trabajo

Estamos acostumbrados a estudiar la calidad de la educación desde el punto de vista de su medición, es decir, del desempeño cuantificable de los egresados en pruebas diseñados para ese fin. Cada vez que es iniciada una conversación sobre el estado de esos procesos, aparecen de inmediato los resultados de pruebas y exámenes –nacionales e internacionales– o el estado de acreditación de una universidad, o de un programa, como la verdad última sobre la calidad de los procesos educativos. Información relevante, sin duda alguna, pero mal punto de partida para discutir el problema de la calidad educativa. ¿Por qué? Porque antes de indagar por la medición de los efectos, o por el lugar que un país, una región, una universidad o un colegio, o categoría de colegios, ocupa en la clasificación generada por las pruebas, habría que analizar hasta qué punto los procesos educativos reales están generando mayores capacidades, potenciando talentos, y ampliando posibilidades para todos los ciudadanos. Este cambio de pregunta implica, por supuesto, tener un cierto enfoque con respecto al papel de los procesos educativos en la construcción de las sociedades en las que vivimos, y al impacto de esas sociedades sobre la educación.

En otras palabras, la calidad de la educación –entendida como el espacio abstracto que condensa los efectos deseables permanentes de la educación sobre la sociedad y las capacidades de los individuos– sólo puede ser pensada en interacción con las transformaciones de la sociedad a

cuando varias de las ideas planteadas aquí ya habían sido formuladas. La lectura de su texto es indispensable para ver que no todo está perdido para la educación pública.

las que aspira a contribuir. No es posible aventurar afirmación alguna sobre la calidad de la educación sin tener un punto de vista acerca de la sociedad que pretendemos construir, mantener o transformar. Como tampoco es posible avanzar un punto de vista sobre la calidad de la educación superior sin entender su interdependencia con los otros niveles educativos y con los procesos que los conforman.

Por eso, en lugar de calidad *per se* preferimos hablar de la búsqueda de la mejor educación posible para todos dentro de las restricciones de cada sociedad. Es una búsqueda abierta, en el sentido de que no parte del seguimiento de un modelo cerrado, ni se compromete con un cierre pragmático o epistemológico: no busca obtener resultados específicos en pruebas y exámenes, ni cumplir con metas definidas en las dimensiones que compondrían la calidad educativa, ni aspira a encontrar y a mantener la verdad en un campo disciplinario. Supone que los mejores resultados en las pruebas internacionales pueden llegar como resultado de procesos de transformación que no los elevan a objetivos de vida o muerte. Tampoco renuncia a estándares o criterios objetivos: conserva –como plantea Barnett (2008)– las reglas de la apertura a la crítica, al diálogo permanente entre puntos de vista, y la evaluación constante, y autónoma, de los procesos y de los resultados obtenidos.

Bibliografía

–ACOSTA, Orlando (2011). «La calidad de la educación superior y la formación académica de sus docentes», Cartagena, 24-26 de octubre.

–BANCO MUNDIAL (2003). «Educación terciaria en Colombia, preparar terreno para su reforma», Abril.

_____ (2009). «Educación en Colombia, un análisis y algunas opciones para un programa de política», Febrero.

–BARNETT, Ronald (2001). *Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.

_____ (Editor) (2008). *Para una transformación de la universidad*. Barcelona, Octaedro.

–BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (2006). «La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad», en: *Umbrales* 15: 13-70.

–BURAWOY, Michael (2012). «The Great American University», en: *Contemporary Sociology*, 41: 139-149.

_____ (2011). «Redefining the Public University: Global and National Contexts», in: John Holmwood (ed.), *Manifesto for the Public Education*. London: Bloomsbury, 27-41.

–CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN C.N.A. (2006). «Lineamientos para acreditación de Programas», Bogotá, noviembre.

_____ (2009). «Lineamientos para acreditación de alta calidad de programas de posgrado», Bogotá, agosto.

–CRESALC/UNESCO (1997). *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. 2 Tomos, L.Y. Caracas.

–DIAZ, Mario (1994). «La calidad de la Educación, variables de proceso», en: *Calidad de vida en los centros educativos*. Centros asociados de la UNED de Asturias. Jornada educativa Gijón.

–GARVIN, David A. (1988). *Manging Quality: The Strategic and Competitive Edge*. New York, Free Press.

–GIRALDO, Uriel, ABAD, Dario y DIAZ, Edgar. BASES PARA UNA POLÍTICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Miembros del CNA-Colombia. Recuperado de www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf

–HARVEY, L. y GREEN, D. (1993). «Defining Quality», en: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), págs. 9-34.

–HOYOS, Guillermo (2005). «Una reflexión filosófica y epistemológica sobre la calidad de la educación», en: Revista *Lectiva* No. 10, diciembre.

–IESALC (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Bogotá, Panamericana.

–JURADO, Fabio (2011). *Anfibios académicos: pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior*. Bogotá, Editorial Universidad Nacional.

–MIÑANA, Carlos (2011). «Calidad de la educación en el proyecto de reforma de la educación superior en Colombia», Bogotá.

–MISAS, Gabriel (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Editorial Universidad Nacional, Bogotá.

–MORIN, Edgar (2009). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa.

_____ (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Magisterio.

–OPPENHEIMER, Andrés (2011). *¡Basta de historias!* Bogotá, Debates.

–PARRA, Rodrigo (1994). *La calidad de la educación*. Bogotá. TM.

¿Qué universidad queremos? se afirma en la convicción de que la autonomía es un principio fundamental de la universidad y que, una de las tareas más importantes de la universidad pública consiste en pensarse a sí misma, impulsar y garantizar la plena libertad como condición necesaria para el debate y la construcción colectiva del *ethos* universitario, propendiendo por un pensamiento crítico sobre la universidad que, analizando el *ser* universitario con sus fortalezas y debilidades, se oriente a pensar y construir su *deber ser*, indagando las condiciones y posibilidades de la universidad en su compromiso con los grandes problemas nacionales y en el fortalecimiento de la participación ciudadana y la democracia.