

La preeminencia de la visión extrínseca de calidad en las universidades mexicanas*

Preeminence of extrinsic vision of quality in Mexican universities

César Silva Montes**

Resumen

La acepción de calidad educativa en las universidades mexicanas se define desde la visión extrínseca a las instituciones encabezada por los conceptos de empresarios, gobernantes y economistas, con un enfoque técnico que busca la rentabilidad de la educación, derivado de la crisis económica mundial de los ochenta. En oposición, se plantea una visión intrínseca de la calidad en educación vinculada a los valores éticos y a los dilemas cotidianos que enfrenta el profesorado e intenta solucionarlos con teorías surgidas de la propia práctica docente. En este marco, en el presente artículo se esboza la conveniencia de que la calidad educativa en las IES la determine la comunidad escolar en diálogo con la administración. Sería una definición desde la cotidianidad y particularidad de cada institución con relación a su contexto, en oposición al predominio de las nociones generadas desde posturas afines a la producción y al valor económico, o en nombre de las abstractas necesidades sociales. Se parte de la idea de que la calidad en educación es una construcción histórica, multidimensional, contradictoria y particular, por tanto, no debe servir para establecer jerarquías o exclusión de aquellas experiencias que no coinciden con las posturas hegemónicas.

Palabras clave: Calidad, Educación, Extrínseca, Intrínseca, Mercado.

Abstract

The meaning of educational quality in Mexican universities is defined from the extrinsic vision to institutions headed by the concepts of entrepreneurs, leaders and economists, with a technical approach that seeks the return to education, derived from the global economic crisis of the eighties. In contrast, an intrinsic vision of quality education linked to ethical values and the daily dilemmas faced by teachers and try to solve them with emerging theories of teaching effectiveness arises. In this context, in this article the desirability of educational quality in the IES determine the school community in dialogue with the administration outlined. It would be a definition from the everyday and uniqueness of each institution in relation to its context, as opposed to the predominance of the generated ideas from like-minded production and economic value, or on behalf of abstract social needs. It starts from the idea that the quality of education is a historical, multidimensional, contradictory and particular construction, therefore, should not serve to establish hierarchies or exclusion of those experiences that do not match the hegemonic positions.

Keywords: Quality, Education, Extrinsic, Intrinsic, Market.

Cómo referenciar este artículo: Silva, C. (2013). La preeminencia de la visión extrínseca de calidad en las universidades mexicanas. *Pensamiento Americano*, 6(11), 193-208.

Fecha de recibido: Noviembre 5 de 2013 • **Fecha de aceptado:** Diciembre 12 de 2013

* Artículo que desarrolla los resultados de una investigación Holística e interdisciplinaria del departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez.

** Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades, Ciudad Juárez, Chihuahua, México. cesilva@uacj.mx.

Introducción

En la definición de calidad educativa en las universidades mexicanas prevalecen los conceptos de empresarios, gobernantes y economistas. Carr (1993) definió a este hecho una visión extrínseca de la calidad que se relaciona con un enfoque técnico centrado en la rentabilidad de la educación. La tendencia se acentuó en los años ochenta, época de crisis económica mundial. En contraparte, Carr propuso la visión intrínseca de la calidad en educación ligada a los valores éticos y los dilemas cotidianos que el profesorado enfrenta con las teorías generadas desde la práctica docente.

A partir de esta antípoda, en el presente artículo se esboza la conveniencia de que la calidad educativa en las universidades la determine la comunidad escolar en diálogo con la administración. Sería una definición desde la cotidianidad y particularidad de cada institución con relación a su contexto, en oposición al predominio de las nociones generadas desde posturas afines a la producción y al valor económico, o en nombre de las imprecisas necesidades sociales. La premisa sobre la calidad en educación se concibe como una construcción histórica, multidimensional, contradictoria y particular que no debe utilizarse para establecer jerarquías o excluir experiencias distintas de las posturas hegemónicas.

Economía y calidad

La calidad en educación como un hecho social e histórico puede interpretarse como re-

sultado de dos fuerzas: Del exterior, entre ellas, como al servicio de la economía o la adaptabilidad al cambio tecnológico; del interior, desde los ámbitos locales (aula, escuela, comunidad), para articularse con el entorno. Estas fuerzas determinan el criterio de calidad y de pertinencia de la enseñanza. Predomina la vinculación externa que define a la escuela para la socialización en las normas establecidas por la sociedad y el progreso material, en realidad, por una administración que forma un sujeto al servicio de la nación y el conocimiento (Tou- raine, 2000), no un individuo para una ciudadanía crítica que produzca cultura (Giroux, 1998).

El impulso a la calidad en la Educación Superior (ES) provino de la restricción presupues- tal de los gobiernos y de una economía basada en la tecnología. En 1984, Sir Keith Joseph, de Reino Unido, aseveró que las principales metas para la ES deberían ser la calidad y la recupe- ración de la inversión educativa (Kent, 1991).

En este contexto, en América Latina los gobiernos empezaron a frenar la demanda de educación superior que impulsó el Estado be- nefactor. De acuerdo con Rodríguez (1995), las universidades disminuyeron el nivel aca- démico y la calidad de la educación y de los servicios; también redujeron los recursos, los salarios y las condiciones de trabajo del profesorado. Se difundió que la gratuidad generó baja calidad y egresaban profesionales sin tra- bajo. Arredondo (1995) expresa que el proble-

ma de la calidad no se resuelve restringiendo el acceso a quienes no satisfacen exámenes estandarizados, o con visiones burocráticas de funcionarios y organismos ajenos a la región. Al contrario, financiar la educación superior traerá equidad y competencia en el mercado de conocimientos. Y las crisis económicas mostraron que no era responsabilidad de la universidad generar profesionales desempleados.

Aboites (2002) refuta el anterior argumento, en el caso de México, de que durante los setenta la expansión de la educación superior fue desmedida y era conveniente detenerla. Afirma que en 1970 la matrícula de licenciatura era de menos de un cuarto de millón de estudiantes y la llamada “masificación incontrolada” apenas llegó a 731.200 inscritos, con una población de más de 50 millones. El pretexto de que el Estado no puede destinar recursos para el crecimiento de la ES no se sostiene. En los ochenta el presupuesto se gastó en la deuda externa. En los noventa, el rescate de la banca privada costó más de 75 mil millones de dólares, equivalente a tres veces el presupuesto total de la federación para educación.

Con el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) se privilegió el uso en gasto corriente, el aumento del presupuesto para el ejército y las policías en el marco de la inseguridad pública. Es evidente que la asignación de financiamiento para la educación superior es una cuestión política, no económica. Así se ahondó la estrategia neoliberal en México iniciada en

los ochenta de rebajar el presupuesto real para la ES y el acceso a subsidios previa evaluación externa.

En síntesis, la calidad educativa en la universidad y su definición se ubica en la política de financiamiento restringido que obliga a hacer más con menos. El modelo que siguió la administración mexicana de la educación superior durante la crisis de los ochenta fue la experiencia de Estados Unidos en su vinculación con la industria (Aboites, 1999), la creación de organismos evaluadores y acreditadores de la calidad y la noción de que la ES formaría el capital humano para el desarrollo material del país.

México: Economía, educación y calidad

Después de la Revolución mexicana de 1910, la escuela se imaginó como un apoyo para solucionar las profundas diferencias sociales. Por tanto, se debía enseñar a leer y escribir al educando para transmitirle la identidad de una cultura nacional. Otro afán fue responder a las exigencias de personal calificado de la incipiente industrialización, la agricultura y los servicios proporcionados por el nuevo Estado. El posterior impulso a los planteles técnicos y al Instituto Politécnico Nacional se relacionaba con la idea de suscitar el desarrollo tecnológico propio.

Luego aumentó la cobertura orientada por el paradigma desarrollista de educación igual al progreso de los sesenta hasta mediados de

los setenta cuando empezó la globalización económica. Así, la escuela mexicana transitó de un proyecto nacionalista-revolucionario hacia los requerimientos empresariales y como una salida a la crisis presupuestal del gobierno. En los ochenta y hasta el año 2014, en la educación superior el gobierno mexicano orientó las demandas extrínsecas a las universidades al mercado de trabajo, las opciones técnicas y aumentó la participación de la iniciativa privada.

Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) solicitó a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) revisar 25 años de crecimiento de la matrícula en la ES. Una de las principales recomendaciones de la OCDE (s.f.) fue la realización de evaluaciones externas para verificar que los cambios curriculares, la pertinencia de los programas de estudio y la calidad de la educación se apuntalen. Con Ernesto Zedillo (1994-2000) se consolidaron las políticas de vinculación con el aparato productivo al fomentar las universidades tecnológicas para admitir a los empresarios en el diseño de los planes y programas de estudio.

Vicente Fox (2000-2006) formuló un plan para el sector educativo hasta el año 2025 en los siguientes rubros: 1) flexibilización curricular pertinente al entorno del sector productivo en un marco de globalización; 2) instituciones con una eficiente organización y utilización de sus recursos; 3) calidad medida con indicadores como la aceptación social de sus profesionales, altas tasas de titulación, docen-

tes en cuerpos académicos; 4) autoevaluación y evaluación externa para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad; 5) estándares internacionales para medir el avance de la educación (PNE 2001-2006, pp. 183-184 y 203).

El interés por asegurar una formación de calidad a toda la población desde la óptica de rentabilidad, es para “[...] convertir (a) la educación en el eje fundamental del desarrollo del país”. Además, la calidad en ES se plantea como “[...] un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación [...] y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos por la economía basada en el conocimiento” (PNE, 2001-2006, p. 183). Sus postulados los fundamentan en la teoría del capital humano que reivindica el mejoramiento del bienestar de los pobres en el aumento de las capacidades y destrezas adquiridas por la gente del sistema escolar en el mundo entero.

Felipe Calderón (2006-2012) y Enrique Peña (2012-2018), en sus Programas Nacionales de Desarrollo (2007-2012 y 2013-2018), para el sector educativo continuaron con el impulso a la calidad en la formación de capital humano para superar la pobreza. Se reitera a la evaluación como el instrumento fundamental para avalar la calidad y pertinencia de la educación y fortalecer los nexos con los organismos empresariales en los consejos estatales de educación para acoger a estudiantes que realicen sus prácticas profesionales. El referente para la

calidad es el mercado laboral y sus demandas de manejo de la información y las computadoras, y la actitud de la juventud para desarrollar un espíritu para el autoempleo e “Impulsar a través de los planes y programas de estudio de la educación media superior y superior, la construcción de una cultura emprendedora” (PNE 2013-2018, p.124). En suma, el gobierno mexicano sigue un enfoque de calidad extrínseca, técnica, medible, estandarizada, no particular.

Definición multidimensional de calidad

La acepción actual de la calidad educativa se sitúa en las reformas económicas y sociales en el mundo y engloba dimensiones, referencias y significados diversos, emanados de procesos de la vida cotidiana. Su definición es multidimensional y depende, en cada institución, de la consecución de objetivos y valores con un proyecto determinado de escuela y sociedad concretas que, en ocasiones, se esquematiza en la triada eficacia-eficiencia-rentabilidad. Las expectativas sobre la educación escolar enunciadas como “necesidades de la sociedad” son diversas y discordantes, pero a las universidades se les exige responder de la misma manera a ellas. Así, según Wolf (1994), los conceptos son relaciones, y ubicándolos en el terreno del que fueron abstraídos es factible comprender, en este caso, por qué la calidad educativa se liga con estándares externos a las escuelas diseñados por expertos de la administración educativa y la aceptación del ISO 9000 delineado para las empresas. De ahí que no en todos los

espacios se considera a la educación como un apéndice de la economía y la producción.

Conviene que la noción de calidad educativa no se limite a responder en abstracto a la nueva gestión de la producción, a los requerimientos del mercado laboral, ni a la denominada sociedad del conocimiento. La denominación se sitúa en el marco del rápido cambio tecnológico y su aplicación en la economía. Para Kurz (2003) es más semejante a una sociedad de la información saturada de señales que no significan conocimiento y reduce el mundo al simple procesamiento de datos, no impulsa la reflexión como las instrucciones para navegar en Internet, porque son secuencias mecánicas y ejecutables. Según Costa (1996) no hay consenso sobre qué se entiende por calidad, ni hasta qué punto y bajo qué modalidades es posible evaluarla. Para Rodríguez (1994), como categoría interpretativa, la calidad supera la idea de concebirla un fin en sí; es más bien un instrumento de logros de alcance más amplio. Las definiciones son necesarias cuando se trata de hacer operativa la calidad a través de políticas y programas definidas y planificadas por el Estado, agrega Rodríguez. Así, puede afirmarse que el concepto de calidad en educación es polisémica, equívoca, plural e indefinida.

En el debate, Riveros (2007) sustenta que es una construcción socio-cultural, no es neutra y es un juicio de valor sobre el sentido de la enseñanza, las personas y la sociedad. El autor define la calidad de la educación popular desde

un proceso histórico, en un contexto específico que tiende a formar una ciudadanía autónoma del poder del gobierno y ligada a la búsqueda de la equidad. Los elementos de esta calidad son: la participación para la construcción de su proyecto educativo, el desarrollo de prácticas para que los sujetos sean protagonistas de su historia, la vinculación con las organizaciones comunitarias a través del plan de estudios y currículo, el desarrollo de propuestas educativas hacia una lectura crítica de la realidad; la integración de experiencias, conocimientos y cultura de la comunidad para generar propuestas sociales; la construcción del conocimiento colectiva y basada en el diálogo, que parte de los problemas determinados por la comunidad. El fin de la calidad educativa es impulsar procesos de transformación y emancipación en los sujetos y las comunidades.

Águila (2005) señala que la calidad educativa en América Latina adquirió mayor relevancia en el marco de la globalización con la intervención de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas y el Banco Mundial, porque la universidad compete por la subsistencia. Por tanto, la calidad de la educación universitaria depende del proceso de evaluación y acreditación externa de las instituciones y de los programas. El autor sostiene que la calidad posee múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones, pero conviene definirla respecto a la realidad latinoamericana. Ubica a la calidad como concepto histórico que se modifica en el contexto específico. Actual-

mente significa excelencia, entendida como formar estudiantes sobresalientes y un profesorado bien preparado, afín a una educación superior de élite. Otro elemento es la pertinencia, pero no reducida a preparar en aspectos técnicos y para el mercado, sino incorporar la cultura, misión central de universidad. Para Águila, los estándares de calidad se establecen con el acuerdo entre las exigencias sociales, estatales y las institucionales, y la pertinencia social se mide por las transformaciones del entorno. No obstante, su definición no trasciende la visión extrínseca de instrumentarla a través de estándares, variables e indicadores, entre otros.

En México, Latapí (2002) habla de buena educación y se remite al diccionario para entender la calidad como "... la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie" (p. 42). Una buena educación debe formar en: a) el carácter, congruencia entre el pensar y obrar; b) la inteligencia, que comprende la cultura general, destrezas de abstracción y conocimientos para el trabajo; c) los sentimientos, algo más allá del racionalismo pedagógico; y d) la libertad con responsabilidad.

En su definición, Latapí (2002) menciona que la calidad es inseparable a la cosa. Luego propone características de la buena educación alejándose del arquetipo de parámetros y medición. Pero la buena educación tampoco puede tener características innatas, porque ésta se

construye social e históricamente. No es conveniente abstraer de su sentido en la cotidianidad conceptos como la libertad o la calidad, porque la connotación varía en cada comunidad. Latapí, en su noción de inteligencia, incluye los preceptos en boga de aprender a aprender y de conocimientos especializados para desempeñar trabajos productivos, conceptos afines a la eficiencia laboral.

Así, la idea de calidad no surge de una definición de diccionario, sino de normas que indican los rasgos de excelencia y de efectividad para conseguir un propósito con valores instrumentales (Carr, 1993). Cualquier definición de calidad encierra visiones de la sociedad, la vida y la educación y una postura política, social y cultural; no es un valor absoluto, neutro o universal. Es, en todo caso, una comparación entre una realidad observada y una realidad modelo, de un deber ser (Edwards, 1991), ligada a la ideología de la eficiencia social.

En consecuencia, la polémica no es si la educación es buena o de calidad, mejor o peor, sino conceder que comprende valores en una situación específica. Villaseñor (1993) sostiene que la calidad es un doble concepto: desde el punto de vista técnico, de procedimientos y de especificaciones, se corresponde con lo adecuadamente realizado; es objetiva y comprobable. Desde otra perspectiva, se identifica con lo prometedor y riesgoso, es subjetiva y vinculada a valores e intereses. Ninguno de los dos tipos de calidad es superior al otro y criterios

diferentes no pueden utilizarse como factor de discriminación o de selectividad.

En suma, la definición de la calidad es multidimensional, es una construcción socio-cultural en relación con cada institución, que no debe responder unívocamente a las denominadas necesidades sociales. La calidad educativa no se limita a una acepción de diccionario. Encuentra sentido en una sociedad específica y contiene ideas sobre la vida, el sentido de la enseñanza, una postura política y no es un valor universal. Un ejemplo es la calidad de la educación popular que aspira a formar una ciudadanía autónoma del gobierno, conectada con la comunidad para solevantar sus problemas. Porque promueve la emancipación de los sujetos, sería la antípoda de la visión economicista y tecnológica de la calidad en educación.

La visión extrínseca de la calidad

Carr (1993) asevera que políticos, economistas y empresarios interpretan y estiman la calidad en la enseñanza con valores y propósitos extrínsecos al proceso educativo, como el interés nacional, las necesidades económicas de la sociedad o las demandas del mercado de trabajo. Los juicios sobre la calidad educativa no se formulan invocando a los criterios para comprender la enseñanza como proceso, sino a partir de consideraciones relacionadas con su efectividad como medio al servicio de otros fines. Esta concepción se identifica con la obtención de niveles preestablecidos, cotejados por un sistema de supervisión, inspección y control.

La idea de calidad elaborada externamente a la educación se apoya en el paradigma de la administración estratégico-situacional, cuyos criterios empresariales variaron en el siglo XX. Antes de la Segunda Guerra Mundial la aceptación era técnica, medida con ciertas especificaciones y su calidad estribaba de la inspección intensa. Después de la Segunda Guerra Mundial, se definió humanista, centrada en el estudio de las actitudes y valores, traducidos en conductas laborales. En los setenta, la calidad la estipuló la satisfacción de las necesidades del cliente, guiada por la noción de mejoramiento continuo, desde el paradigma de la calidad total o gestión de la calidad (Kent, 1991; Municio, 1998). Esta supone evaluar cómo se realiza la gestión en una institución que pretende conseguir sus objetivos encauzados por la misión y la visión.

En la corriente extrínseca existen matices en los conceptos para distinguirse de los principios empresariales. Se esgrimen las nociones de escuelas eficaces en lugar de exitosas, gestión de la calidad versus calidad total, usuario como sinónimo de cliente para apartarse de los términos técnicos. Una muestra es el informe de Municio (1998), como opción a los criterios y vocabulario del ámbito comercial e industrial. La filosofía de la calidad del reporte supone que las personas son el motor y el corazón de la institución. Por ello, la evaluación se hace sobre la gestión del sistema para ayudar a entender y mejorar los procesos. El modelo se expone universal por su flexibilidad para adap-

tarse a cualquier institución. Sus criterios cualitativos se cuantifican en siete variables, con 20 áreas de diagnóstico y 118 dimensiones, que incluyen la actuación del profesorado, todo valorado por cuerpos inspectores externos, "... porque todo lo que no se puede medir no se puede mejorar" (p. 43).

El discurso extrínseco universitario distante del empresarial destaca la importancia de los procesos sobre los resultados. Reconoce que la gente aprende de manera desigual y, contrario a lo tradicional, no se le puede dar un tratamiento estandarizado y orientado a la homogeneización. Pero la dosificación de programas y la exigencia de cumplir con metas de aprobación contradicen la posibilidad de establecer procesos diferenciados y pertinentes para cada estudiante, porque la escuela es parte de un sistema más amplio. En el PNE 2001-2006 (p. 240), la educación de "... buena calidad es aquella que se propone objetivos de aprendizaje relevantes, y consigue que los alumnos los alcancen en los tiempos previstos..." Un ejemplo son las pruebas estandarizadas y los puntajes del examen del Ceneval, que miden la calidad profesional a escala nacional para certificar el nivel y uniformidad de conocimientos y habilidades. Aun autores a favor del perfil de prestadoras de servicio de las escuelas, como Cervantes (1988, p. 64) sustentan que "... los exámenes y pruebas operan como una inspección final de la línea de producción, en donde sólo se constata la falla, pero no se ofrece ninguna oportunidad para su mejora".

Los significados recientes de la calidad educativa desde la perspectiva extrínseca son parte de los cambios culturales del mundo contemporáneo. En este sentido, la calidad fijada desde los grupos empresariales y del comercio internacional se convierte en sinónimo de capacitación para la productividad y responde a un proyecto neoliberal, determinado por los requerimientos de una economía de mercado más que por necesidades sociales (Calvo, 1993).

Es una calidad que parte del concepto economicista de eficacia para tratar los hechos educativos de forma similar a la producción, en la cual se pueden especificar de antemano los pasos y los resultados (Pérez, 1999). Esto es factible en un espacio laboral con variables materiales sin capacidad autocreadora y sin la implicación de valores éticos o de consentimiento generalizado. Agrega Pérez que, en las escuelas, el análisis de las estructuras de la organización, expectativas colectivas y los propósitos educativos y curriculares, deben ser factores para la reflexión, deliberación y toma de decisiones, no indicadores de la eficacia. Existe una discrepancia entre las finalidades atribuidas a la escuela en las sociedades democráticas (equidad, igualdad, solidaridad y desarrollo humano) y las exigencias del mercado laboral (excelencia, formación vocacional, competitividad individual). El riesgo es que estas terminologías mercantilistas pueden generar una sociedad hiper-individualista, donde cada persona ve a los demás seres humanos como alguien a quien superar (Torres, 2001).

La corriente extrínseca de calidad educativa parte del punto de vista técnico. Sus procedimientos y especificaciones requieren variables objetivas y comprobables de la rentabilidad de la educación. En síntesis, el criterio de medición de la calidad educativa es la eficacia de la institución escolar como subsistema social reproductor y productor del conocimiento experto que el sistema económico y social necesita para su expansión. A la visión extrínseca se le opone una perspectiva intrínseca que concibe a la educación como una actividad práctica, mediada por los valores y desarrollada en la cotidianidad de la actividad docente.

La visión intrínseca de la calidad

La calidad educativa suele presentarle como un proceso técnico irreflexivo que soslaya los valores educativos. Desde la docencia, el hecho educativo es una actividad *práctica* más que *técnica*. Importa más la capacidad de aplicar los valores éticos abstractos a la práctica educativa concreta, que la habilidad de emplear con precisión las normas técnicas y el conocimiento teórico producido por académicos expertos. Mejorar la actividad del profesorado es factible si se comprende y dilucida la enseñanza para el desarrollo de su profesionalidad, a través de una investigación reflexiva de su experiencia en el aula que se utilice para reconstruir su práctica.

El debate de la educación no se delimita a cómo puede mejorarse su calidad. Entraña disyuntivas complejas, polémicas y éticas res-

pecto a cómo el lenguaje técnico fragmenta el pensamiento educativo, burocratiza la actividad docente y limita la capacidad profesional. No bastan especificaciones y mecanismos de control (como la inspección y la acreditación de la formación del profesorado) para asegurar la calidad de la enseñanza.

La perspectiva de la docencia tiene el propósito de proveer al profesorado la capacidad de enfrentar los problemas cotidianos, reemplazando el lenguaje técnico (el teórico) dominante en el discurso educativo por el lenguaje “práctico”. Lo “práctico”, sustenta Schawb (como se citó en Carr, 1993, p. 9), es una disciplina comprometida con la elección y la acción utilizada por la planta académica en el ejercicio docente que implica la moral y los valores. Otro ámbito para la recuperación de la capacidad y calidad profesional del colectivo académico es para Stenhouse (como se citó en Carr, 1993, p. 10) el desarrollo curricular.

Es un intento por recuperar el objeto de trabajo del colectivo docente, que las labores de diseño no se separen de las de ejecución. Un docente que no renueva y transforma con frecuencia su tarea, no puede enseñar a innovar ni a participar al estudiantado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una posición que resiste a los currículos y formas de evaluación decididos por expertos de la administración. Cuestiona cuáles son los códigos culturales básicos, en qué sentido se promueve la facultad para la participación democrática y ciudadana,

cuáles son los valores idóneos acordes con una sociedad que supone dotar de una vida de calidad a todos sus habitantes. Su aspiración es formar sujetos autónomos, valorados por la construcción personal de significados, la crítica del pensamiento y la autorreflexión durante el aprendizaje.

La perspectiva de la docencia cuestiona la educación eficaz dirigida al cumplimiento de los objetivos propuestos, comprobados con los resultados del alumnado a través de pruebas estandarizadas. También cuestiona que la eficiencia se reduzca a la adecuación entre los logros obtenidos y que los recursos utilizados sean una relación de entradas y salidas, de tasas de egreso y deserción, porque reafirman a la educación como producto técnico y desplazan el proceso práctico.

Porque si la calidad educativa se vislumbra con resultados para los padres y madres, será en referencia a la imagen de la escuela, de sus instalaciones, del orden, de los servicios ofrecidos y del éxito o fracaso en cada curso de su hija o hijo; para el alumnado, los indicadores de calidad pueden ser el trato, el grado de autoritarismo, la cantidad de actividades lúdicas y deportivas, el monto de tareas, la disciplina no rigurosa, la interacción y la posibilidad de hacer amistad; para el profesorado, la calidad se manifestará en trabajar con pocos alumnos y alumnas, más tiempo para preparar clases y menos horas frente a grupos.

La diversidad para conceptualizar la educación y su calidad tiene una práctica en la vida diaria. Intervienen intereses y valores que surgen de las relaciones sociales en un momento histórico concreto. No es una simple expresión sino la materialización de un proyecto de sociedad y es motivo de debate.

Conclusiones

La discusión respecto a la calidad educativa no es semántica o etimológica. Su polisemia genera polémica e interesa más su uso instrumental, porque sirve como discurso legitimador. La “calidad en educación” es una expresión con amplia divulgación que presiona hacia el consenso y evita la discusión más extensa sobre sus implicaciones (Contreras, 1997). Por eso, la calidad educativa se acomoda al punto de vista que la define: para unos la preocupación crucial es hacer más eficiente y efectiva a la universidad, mientras que para otros es garantizar el acceso de los individuos a ella y que participen en las decisiones escolares; mientras los primeros intentan estandarizar el conocimiento y evaluar resultados con puntajes y exámenes nacionales, los segundos buscan el conocimiento crítico y los valores que rebasen un procedimiento de instrucción pasiva o de entrenamiento. Las dos posturas confluyen en que la calidad educativa se liga a la calidad de vida del estudiantado y del personal docente.

Las perspectivas extrínseca e intrínseca, en su análisis sobre la educación, coinciden en que la planta docente es la creadora de la ca-

lidad. De alguna manera, ambas corrientes le asignan al profesorado un papel instrumental destinado a obtener la calidad de los aprendizajes. También coinciden en la demanda de más formación y mayor participación en lo pedagógico, incluyendo el currículo, para la planta académica. La diferencia estriba en que el enfoque extrínseco lo propone desde una orientación técnica, de expertos, que corresponde a un paradigma de racionalidad, control y eficiencia para eliminar la subjetividad, y la perspectiva intrínseca parte del sentido práctico-cotidiano, subjetivo, correspondiente a un paradigma de investigación-acción. La extrínseca intenta responder a los requerimientos sociales y la intrínseca trata de satisfacer intereses de emancipación. Así, los fines y valores de la educación son diferentes y las connotaciones de calidad distintas.

Respecto al perfil del egresado, se intenta forjar un individuo que asimile la tecnología y los métodos de trabajo en constante renovación con una visión utilitarista del conocimiento, o por la superación de la conformación de “recursos humanos”, que como recursos son susceptibles de explotación, y de la rentabilidad en la inversión para pasar a formar sujetos autónomos. Es la disputa por formar individuos que trabajen en equipo y aprendan a emprender (Arrien, 1996) en función de la adaptabilidad al cambio constante, o sujetos solidarios y comprometidos con la solución de los problemas de su comunidad.

En síntesis, el impulso y la aceptación de la calidad educativa es un concepto histórico que comprende relaciones sociales y la vida cotidiana en una sociedad concreta. Los indicadores que definen la calidad y su práctica conforman un paradigma para construir escuelas que en sentido operacional y normativo cumplan con los propósitos determinados con evaluaciones institucionales. Este derrotero provoca conflictos latentes entre la eficiencia administrativa y la académica, y entre la obtención de presupuesto y la autonomía de las universidades. En la definición de calidad educativa con un referente técnico, sus variables y resultados pueden medirse y evaluarse con especificaciones de la esfera de la producción. Se soslaya que el acto educativo implica capacidad y valores éticos. Por tanto, la evaluación puede servir a la deliberación y toma de decisiones, no sólo para calcular la eficacia escolar.

Con la globalización, la percepción de calidad en las universidades se modifica en un escenario de financiamiento público restringido y con la presión de responder al mercado laboral. Un sector avizora la oportunidad de intercambios de conocimiento y de cooperación para el desarrollo de tecnología, de transformar las universidades con las experiencias internacionales y de convertirlas en factor de desarrollo nacional. Otras esferas observan el arribo de parámetros mercantiles en la definición de la calidad: Programas de estudio que relegan necesidades regionales y la asunción del trinomio gobierno-empresarios-universi-

dad para controlar la educación superior. Evitar esto, requiere fortalecer la autonomía universitaria y no responder de manera unívoca al esquema de eficacia-eficiencia-rentabilidad.

En el discurso en boga, la calidad de la enseñanza implica la evaluación como un medio indispensable en la mejora continua y la pertinencia curricular. Es una evaluación que mide la eficacia de los procesos y de los resultados del hecho educativo, bajo el supuesto de congruencia con los intereses sociales. Los gobiernos afines a la apertura comercial han impuesto la visión extrínseca de calidad educativa, excluyendo de su definición al colectivo académico.

Epílogo

En el discurso gubernamental y empresarial, la calidad educativa se ha convertido en un fetiche para la solución de los problemas del mundo (Silva, 2006), que como concepto contiene aspectos ideológicos, políticos, económicos y sociales, fetichismo promovido por los organismos internacionales económicos y culturales que enaltecen a la educación como la vía para lograr que los países se vuelvan productivos y mejorar sus condiciones de vida, situación sin referentes empíricos en la globalización. Las protestas de la juventud en la toma de Wall Street contra el abuso de poder de las empresas y las evasiones fiscales del 1% más rico del planeta, la lucha del estudiantado chileno por una educación pública y gratuita, las recientes movilizaciones en España por las

nuevas leyes educativas y las protestas en Grecia, se generaron por la creciente desigualdad material.

Abunda la literatura sobre la educación de calidad como factor de desarrollo material para la movilidad social, la difusión de valores y la armonía humana. Un ejemplo es el libro de Bonino (2002) sobre la experiencia en Argentina de adaptar las normas ISO 9000 a los servicios educativos. Hoy el estudiantado se convirtió en un cliente o usuario y el profesorado en un proveedor de conocimientos. Sin reparar en alguna incongruencia, en el texto se establece que la calidad educativa es un mecanismo para el progreso de la sociedad que debe cumplir estándares medibles por evaluaciones externas. Se equipara a la educación con cualquier producto que satisfaga al usuario y las universidades como organizaciones tienen derechos y obligaciones. Por tanto, no existe incompatibilidad en que los criterios de la industria manufacturera se trasladen a las universidades, ni que la evaluación se vincule al control administrativo (p. 29), pues es necesario para verificar el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Para Bonino (2002) la búsqueda de la calidad se remonta: "...al inicio de los tiempos –y Dios vio que era bueno (Gn. 1,31)" (p. 51). Es desproporcionado ubicar el interés de la calidad en la misma formación del planeta. Entonces no extraña, sin aportar ejemplos concretos, que el autor mencione al Código de

Hammurabi, a los fenicios, y a las pirámides de Egipto y de la América prehispánica como ejemplos de mecanismos de control de calidad. Bonino (2002, p. 45) arriba a la época global en donde la mercadotecnia diseña el producto después de conocer las necesidades del cliente, sentencia ajena a las universidades mexicanas, pues el interés de vincular el perfil del egresado profesional con las exigencias de la esfera laboral impone estándares a cumplir para recibir financiamiento. Así, las universidades mexicanas adoptan un modelo curricular basado en competencias, la didáctica constructivista basada en Piaget para enseñar, la acreditación de programas como sinónimo de calidad del servicio y competencia en el mercado educativo, la evaluación externa con predominio cuantitativo, la planeación estratégica para gestionar las escuelas y el ISO 9000 para certificar los procesos administrativos y académicos (Silva, 2009).

Un ejemplo es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), reconocida como una de las mejores 100 universidades del mundo, cuyo rector declaró que: "Pasa la prueba y la pasa muy bien"; porque recibió el certificado "...ISO 9001:2000 por la aplicación de un sistema de gestión de calidad en sus servicios administrativos". El reconocimiento será útil para la competencia: "Esta casa de estudios deberá mantener la calidad y someterse a evaluaciones periódicas para ser cada vez mejor y un orgullo nacional identificado con la excelencia". Y la planeación estratégica sirvió para "...homolo-

gar los procesos básicos y armonizar los procedimientos, formularios, la documentación de movimientos de personal, prestaciones, servicios... y control presupuestal” (Áviles, 2006).

En la globalización, las universidades de calidad se someten a evaluación de agentes externos que verifiquen la pertinencia de los programas de estudio y su funcionamiento como organizaciones prestadoras de servicios. Se asumen como sistemas con procesos integrados y de trabajo en equipo para cumplir una función o actividad. Se preparan hacia la certificación de ISO 9000 y para competir con otras universidades acreditadas. Cual si fueran empresas, su éxito depende de la correcta identificación de proveedores, clientes, insumos y productos. Un indicador de calidad es obtener un empleo y todos los elementos de la calidad educativa son mensurables. Y la acreditación es equivalente al aseguramiento de la calidad de los productos en las empresas. Es también sinónimo de prestigio social en el mercado de la educación y de eficiencia-eficacia-rentabilidad, porque les permite recibir recursos económicos del Estado (Silva, 2009). Situaciones semejantes en Argentina, de acuerdo con Bonino (2002), que resalta a la acreditación como una instancia de reconocimiento positivo o negativo si no se obtiene.

Finalmente, no se trata de resistirse a conseguir la calidad educativa, sino a pugnar porque se defina desde la particularidad de cada

institución, que no se use como un parámetro de diferenciación y de exclusión social, ni en detrimento de la autonomía universitaria y la uniformidad de la visión extrínseca de los valores empresariales. Las universidades que persiguen la acreditación con base en la eficacia bajo el paradigma de gestión de la calidad, no deben restringirse a presentar números: Más computadoras, más grados académicos y más burocratización como evidencia de evaluación, solo descartan los sucesos empíricos cotidianos. La calidad en la universidad no es compatible con la ideología del *todo lo que no se puede medir, no se puede mejorar*. No es un sistema de insumo-productos-resultados. En ella existen personas concretas con aspiraciones e ideales disímiles que debaten entre integrarse sin deliberación a la sociedad del conocimiento o buscar emanciparse de la inequitativa globalización económica.

Referencias

- Aboites, H. (1999). *Vientos del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México* (2ª ed.). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Plaza y Valdés, Red Mexicana de Acción Frente al Libre Comercio, Servicios Informativos Procesados y Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia.
- Aboites, H. (2002). *Actores y políticas en la educación superior*. Versión electrónica.
- Águila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: Clave para el

- logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(35). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>
- Arredondo, V. (1995). El dilema entre la calidad y el crecimiento de la educación superior. En J. Larrondo, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 151-158). México: CESU-ANUIES.
- Arrien, J. et. al. (1996). *Calidad de la educación en el Istmo Centroamericano*. San José: UNESCO.
- Avilés, K. (2006). La UNAM “pasa la prueba y la pasa muy bien”: Juan Ramón de la Fuente. *Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2006/01/12/index.php?section=sociedad>.
- Bonino, L. (2002). *Las Normas ISO 9000 y los servicios. Análisis de su aplicación a los servicios educativos*. Buenos Aires: Editorial Osmar D. Buyatt.
- Calvo, B. (1993). *El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: Una interpretación regional desde la frontera norte*. Ciudad Juárez: Cuadernos de Trabajo/11, Unidad de Estudios Regionales, UACJ.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e Investigación-acción*. (Ángel Martínez, Trad.). Madrid: Diada Editora.
- Cervantes, E. (1998). *Una cultura de calidad en la escuela. Liderazgo para el cambio educativo*. México: Ediciones Castillo.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Costa, M. (1996). Aportes de las ciencias del lenguaje para la consideración de la calidad en educación y su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a04.pdf>.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREAL.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (2ª ed.). (Martín Mur, Trad.). México: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de la República (s.f). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Versión PDF.
- Gobierno de la República (s.f.). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Versión PDF.
- Kent, R. (1991). La calidad en la educación superior en Europa: El siguiente paso. *Universidad Futura*, 3(8-9). Disco compacto.
- Kurz, R. (2003). La ignorancia de la sociedad del conocimiento. En L. Álvarez, *Un mundo sin educación* (pp. 85-93). México: Dríada.
- Latapí, P. (2002). Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad. En Carlos Ornelas (compilador), *Valores, Calidad y Evaluación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación* (pp. 41-50). México: Santillana, Aula XXI.
- Municio, P. (Coord.). (1998). *Evaluación de la calidad en la educación superior. Un modelo de autoevaluación institucional*. Madrid: ALFA-RUECA.

- OCDE. (s.f.). *Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: La educación superior en México*. Recuperado de <http://sesic.sep.gob.mx/ocde/>.
- Pérez, Á. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Reyes, A. (2000). *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases* (3ª ed.). México: Trillas-ITESM Universidad Virtual.
- Riveros, E. (2007). Es posible hablar de calidad en educación popular. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5e(5), 244-252. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art33.pdf>
- Rodríguez, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a02.pdf>
- Rodríguez, R. (1995). A dónde va la universidad latinoamericana. En J. Larrondo, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 15-27). México: CESU-ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación 2001-2006.
- Silva, C. (2009). *Currículum, calidad y evaluación. Las claves de la globalización en las universidades públicas*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Silva, C. (2006). El paradigma de la calidad educativa en el bachillerato. *Revista Nósis*, 15(29), 69-92.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (4ª ed.). (Horacio Pons, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Villaseñor, G. (1993). El problema de la pluralidad en la situación actual de la universidad mexicana. En *Planeación en la universidad pública en México* (pp. 63-73). México: UAM-X.
- Wolf, E. (1994). *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica.