

# ***La calidad de la educación en el discurso político-académico en México***

**José Manuel Juárez Nuñez**

**Sonia Comboni Salinas\***

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.

\* Profesores investigadores de la UAM-Xochimilco. Correo electrónico: [jjuares@correo.xoc.uam.mx](mailto:jjuares@correo.xoc.uam.mx)

## **Resumen**

La calidad educativa es un término difícil de aprehender, por la misma indefinición de las cualidades que debe revestir “una educación de calidad”. Los criterios cuantitativos para evaluar resultados cualitativos son contradictorios en sí mismos. Luego, es necesario hacer un análisis crítico de dichos parámetros para situarlos en su valor real y no pensar que los procesos evaluatorios son “puros científicamente”. La evaluación es necesaria para superar hedonismos y falsas complacencias, pero no deja de ser relativa. La validez le viene otorgada por las mismas instituciones en la medida en que sean conscientes de sus falencias y límites, por un lado, y de sus fortalezas y éxitos, por el otro. En síntesis, la calidad educativa es una utopía a seguir para lograr una mejor formación humana y científica de los alumnos, contar con mejores ciudadanos y profesionales competentes, para buscar la transformación de la sociedad cimentada en la equidad y la justicia para todos.

## **Palabras clave:**

Educación  
Calidad educativa  
Evaluación  
Criterios de evaluación

## **Abstract**

Quality of education is a difficult term to define clearly, precisely because of the difficulty of defining the characteristics of “a quality education.” There is an inherent contradiction in using quantitative criteria to evaluate qualitative measures. A critical analysis of these parameters is then necessary in order to understand their real value; to not simply assume that evaluation processes are “automatically scientific.” Evaluation is needed to avoid unwarranted complacency, but it must be borne in mind that such evaluation is still relative. Validity is conferred by the institutions themselves to the degree that they are conscious both of their mistakes and limits, and their successes and strengths. In summary, while quality in education is a utopian ideal, pursuing it can help achieve better education in the sciences and the humanities, and prepare better citizens and competent professionals ready to transform society based on equality and justice for all.

## **Keywords:**

Education  
Quality of education  
Evaluation  
Evaluation criteria

## Introducción

Durante el mes de marzo del 2006, se llevó a cabo en las instalaciones de la Rectoría General de la UAM, el Foro Nacional Sobre Calidad de la Educación Superior organizado por la ANUIES (U2000, 2006, p. 3). En dicho evento se plantearon algunos tópicos importantes sobre la calidad educativa y en particular de la educación superior: ¿qué es la calidad?, ¿en qué sentido se habla de calidad?, ¿en qué medida el sistema de educación superior ha logrado elevar sus niveles educativos?, ¿cuáles son los mecanismos adoptados para evaluar la calidad de la educación?, ¿qué papel desempeñan las evaluaciones de las instituciones de educación superior?, ¿cómo se pueden fortalecer las IES públicas y darles viabilidad en un mundo globalizado y competitivo no sólo con las IES privadas nacionales, sino en el ámbito internacional? A estos cuestionamientos nosotros añadimos: ¿cuáles son, finalmente, los criterios para medir la calidad? En el foro se hablaba de mecanismos, mencionando criterios, lo cual no es lo mismo. Una cosa son los instrumentos que podemos utilizar para recuperar información acerca de un problema, en este caso la evaluación de la calidad educativa, y otros son los criterios que empleamos para calificar dicha calidad. Por ello es necesario despejar esta confusión que con frecuencia manejan las autoridades para evitar hablar de criterios que, finalmente, pueden ser de carácter ideológico y arbitrarios y, por ende, nunca son absolutos, como se pretende en ciertos discursos oficiales.

En este artículo analizamos, en una primera parte, el significado de calidad aplicado a la educación para, enseguida, analizar los enfoques de la calidad adoptados en América Latina y en México, a fin de demostrar los elementos ideológicos presentes en los criterios propuestos por las instituciones reguladoras de la educación en México (SEP, CONACYT, ANUIES), derivados de las propuestas del Banco Mundial y de otros organismos internacionales y utilizados en la evaluación de la “calidad de la educación” ofrecida por el sistema educativo nacional, en particular por las universidades. Nuestra posición no es la de negar dichos criterios sino de situarlos en su justa dimensión como indicadores de una realidad que necesita ser interpretada científicamente, pero también con ética y equidad.

## La calidad

Uno de los problemas más analizados y debatidos en los últimos 15 años es el de calidad educativa. El término “calidad” se utiliza en todos los campos. Se hace referencia a calidad de vida, calidad de las instituciones, calidad en el trabajo, calidad en los productos de la industria. Pero, en general, no se logra precisar qué se entiende por calidad o qué es la calidad. La ausencia de una teoría de la calidad es

un obstáculo para establecer una definición válida de este concepto. La calidad como concepto abstracto implica algo que reúne ciertas características que satisfacen las necesidades de quien lo posee o lo adquiere. En la práctica, se considera que un producto de calidad es bueno, pero depende también del conocimiento, de la apreciación personal y para qué sirva, luego es un juicio subjetivo difícil de generalizar a través de una definición. Esto nos lleva a pensar que calidad es algo relativo, depende de quién lo juzgue, lo aprecie y lo valore.

Esta misma indefinición se produce cuando hablamos de calidad educativa. Aunque hagamos referencia al ámbito educativo no nos da más precisiones que al hablar de calidad de vida. Se requiere de una serie de indicadores que pueden más o menos dar una idea de que un proceso educativo puede contar con cierta calidad, pero dependerá también del consumidor, del evaluador y de los parámetros que utilice para opinar si un proceso educativo es de calidad o mejor que otros. Por ello, algunos autores sugieren que “en todo proceso de análisis y valoración sobre los fenómenos educativos se debe partir de la definición operativa que en cada caso concreto se establece sobre la calidad de la educación. De ahí que para evaluar la calidad de un aspecto concreto del sistema educativo debemos partir de los criterios específicos que se establecen al respecto” (Miguel, 1994, p. 14).

¿Calidad para quién? Esta pregunta suscita ya una serie de cuestionamientos acerca de la calidad, que impide una definición única que proporcione los criterios por los que deben valorarse las actuales políticas y prácticas educacionales. De acuerdo con el informe de la OCDE sobre escuelas y calidad de la enseñanza de 1991, la definición estricta de calidad en educación requeriría de dos supuestos discutibles: primero, que bajo la complejidad de los sistemas de educación hay una serie de objetivos relativamente claros y no contradictorios que proporcionan la medida del logro de la calidad; segundo, que debería ser posible aplicar tales objetivos en todos los países, pese a la gran diversidad de sus tradiciones y culturas y a la variedad de condiciones que predominan incluso dentro de las fronteras nacionales. Ello exigiría también suponer que ha de llegarse al mejoramiento educacional a través de un modelo o plan estándar que cabe aplicar de arriba abajo. Aunque la respuesta a esos planteamientos es negativa, ya que “entre los elementos que podrían coadyuvar al mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones educativas estaría el encontrar mecanismos que tengan viabilidad y los cuales sean medidos a partir del contexto en el que se desenvuelven. Ya que no es permisible hacer una comparación en sistemas de calidad entre países, ya que esto llevaría a un ranking, lo cual no permite el avance del desarrollo de la calidad”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Declaraciones del representante de la ANECA en el Foro Nacional sobre Calidad de la Educación Superior, celebrado el 27 y 28 de febrero de 2006 en la UAM.

Tal parece que en el caso mexicano, se pretende aplicar una noción de calidad desde las autoridades estatales hacia los profesionales de la educación, e imponer una sola noción desde el punto de vista de la imitación de sistemas educativos extranjeros, sin tomar en cuenta la realidad nacional, lo que contradice el espíritu del informe de la OCDE que se negó a proponer una sola interpretación, aceptando la diversidad o la variedad de interpretaciones de la calidad así como la gama de condiciones existentes en los diferentes países miembros,<sup>2</sup> ya que hay una serie de factores externos al proceso educativo que influyen en la calidad del aprendizaje, y por ende, de la educación: la familia, sus condiciones de vida, su situación económica, el tipo de vivienda, el número de integrantes que favorecen o no las condiciones de estudio de los estudiantes, el nivel educativo alcanzado por los padres y la posibilidad o no de apoyo fuera de la escuela. En otros términos, la desigualdad social es un factor que interviene en las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas, de los estudiantes en general. Por otra parte, las condiciones de la infraestructura y el mobiliario escolar; la ubicación de la escuela; la situación económico-social de los maestros, las mismas políticas educativas, que con frecuencia no pasan de ser una declaración de buenas intenciones que no se llevan a la práctica, sea por falta de apoyo a los actores inmediatos del proceso educativo, sea porque no se mejoran las instalaciones y también por la ideología del apoyo en becas que no toma en cuenta las condiciones de la familia más allá de la económicas, aunque es mejor eso que nada.

Sin embargo, la preocupación por la calidad de la educación impartida en las escuelas figura hoy entre las prioridades supremas de todos los países miembros de la OCDE, entre los cuales está México.<sup>3</sup>

## Enfoques de la calidad

El concepto de calidad implica aspectos descriptivos y normativos en cualquier campo que se aplique, pero cuando se atribuye a la educación asume dimensiones distintas, por lo cual se ha adoptado una diversidad de enfoques para definir y mejorar la calidad de la escolarización. Es importante notar que se habla de “escolarización” y no de algo más intangible como es la “educación”, pues es en la escuela donde se llevan a cabo los procesos educativos más importantes, aunque no los únicos. Por ello, el debate se ubica en el papel que tienen la escuela y el sistema educativo, así como los actores que intervienen en la práctica pedagógica cotidiana *en el aula*.

En esta perspectiva es conveniente tratar de precisar los elementos que se tomarían en cuenta para intentar ubicar una educación escolar de calidad, sin que se torne en una medida universal y única como parámetro al cual deben someterse todas las instituciones, como pretende el CONACYT en sus evaluaciones de los posgrados considerados “de calidad”, o como pretende el gobierno con su *Acuerdo para la Modernización de la Educación*, que se toma como mejoramiento de la calidad.

Para la SEP, el instrumento para medir la calidad es la certificación ISO9000-2000 de las instituciones de educación. Es decir, se trata de ceñirse a las normas y parámetros de organización y flujo de la información y de los procesos a seguir para ofrecer un buen servicio. Luego, la calidad de la educación no se define en sí, sino que se establecen parámetros administrativos que puestos en práctica garantizarán la calidad porque, apunta Oria Razo, “los procedimientos de control de los procesos escolares están integrados al sistema de calidad”.<sup>4</sup> Ahora bien de

acuerdo con el principio 5 del mencionado ISO, se adopta un enfoque sistémico: “la calidad es un proceso participativo de directivos, maestros y alumnos que se da en las relaciones en el aula, en la escuela y con la comunidad, identificando, entendiendo y buscando alcanzar los objetivos comunes y la eficiencia y calidad del trabajo escolar. Identificar, entender y administrar un sistema de procesos interrelacionados hacia un objetivo dado contribuye a la efectividad y eficiencia de la escuela.”<sup>5</sup>

En todo caso no hay una definición de la calidad de la educación, sino de la calidad de los procedimientos y, por extensión, consideran que observando dichos procesos la educación impartida en la escuela es de calidad. A nuestro entender, suponiendo, sin conceder, que los procedimientos administrativos sean correctos, no se sigue que la enseñanza o el aprendizaje sean de calidad. La confusión reside en trasladar la certificación de los procedimientos administrativos al proceso educativo. De aquí la contradicción entre la certificación de las instituciones y los escasos resultados académicos. De aquí, la inadecuación de estas normas a los procesos áulicos, que es en donde se lleva a cabo la relación y la comunicación educativa, ya que se habla en general de la relación maestro-alumno, de nuevas pedagogías, de mística de la acción pedagógica del maestro; la construcción del conocimiento por parte del alumno. Ideas con las cuales estamos de acuerdo, pero que se ubican en el “deber ser” y no necesariamente en el hecho real. Se recurre a lugares comunes, vincular teoría y práctica, lo cual nos remite a la categoría de “praxis”, que difícilmente se lleva a cabo cuando los procesos educativos no están organizados en torno a la investigación. En todo caso, es preciso superar los principios ideológicos para tratar de ver objetivamente las condiciones del trabajo

<sup>2</sup> *Op. Cit.* p. 16.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 174.

<sup>4</sup> *Idem*, p. 33.

<sup>5</sup> *Idem*, p. 32.

docente que pueden influir negativamente en el aprendizaje, y por ende, en la calidad de la educación.

Para autores como Mario de Miguel y su equipo (1994), que coinciden en la complejidad y relatividad del concepto “calidad” en las instituciones de educación, sobresalen cuatro enfoques:

#### *a) Calidad como excelencia*

El concepto de calidad como excelencia hace referencia a logros por encima de los estándares establecidos, centrada en la reputación de los centros educativos, del profesorado o de la tradición de la institución.

#### *b) Calidad como perfección o mérito*

Es decir que responde a los requisitos exigidos por la sociedad, para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de calidad, en una transposición fragante de los criterios industriales a los procesos educacionales.

#### *c) Calidad como adecuación a propósitos*

Se parte de una definición funcional sobre la calidad, lo que es bueno o adecuado para alguien. Este tipo de enfoque se encuentra en:

- Instituciones donde existe una adecuación entre los resultados y los fines y objetivos propuestos.
- Instituciones donde los programas y servicios responden a las necesidades de los clientes.
- Instituciones que cubren satisfactoriamente los objetivos establecidos en el marco legal.

Este enfoque se halla determinado por los propósitos educacionales. Sin embargo, los propósitos son formulaciones generales de resultados deseados, entonces, siempre habrá espacio para el mejoramiento. La calidad siempre puede ser mejor. Por esa razón los propósitos no proporcionan criterios absolutos para juzgar cuando es satisfactoria la calidad.

Por otra parte, si las instituciones educativas se centran en los resultados se debería poner en claro si ha de otorgarse prioridad a los específicamente cognitivos, o si entre los fines deseados tendrían que figurar igualmente los propósitos más amplios de la educación para englobar el aprendizaje afectivo, social, estético y moral (OCDE, 1991, p. 177). A pesar de que se habla de educación integral, con frecuencia se da prioridad al componente cognitivo que es el que se utiliza para concursar en las olimpiadas del conocimiento en el grado de primaria y en las olimpiadas especializadas en el nivel superior, o en las pruebas PISA y similares en el nivel medio superior.

#### *d) Calidad como producto económico*

En la actualidad uno de los criterios que sobresalen en la consideración de la calidad es el de la eficacia y la eficiencia, es decir, la aproximación al concepto de calidad desde la perspectiva del costo que supone su obtención: instituciones eficientes en la relación costo-resultados, e instituciones

más preocupadas por la rendición de cuentas de los recursos recibidos que de la formación de los estudiantes.

Es evidente que varios de estos enfoques se combinan y se toman como parámetro para evaluar a las instituciones educativas y determinar de manera apriorística, o bajo la influencia de la globalización y la necesidad de competir con otras naciones, los niveles universales que se deben alcanzar para ser considerada de calidad la formación científica o tecnológica que ofrecen.

Este enfoque es el aceptado por el Estado mexicano al adoptar la Norma ISO 9000-2000, cuyos criterios de calidad se sintetizan en la siguiente afirmación: “en la educación la calidad debe asegurarse sobre la base de una serie de principios, normas y requisitos que se refieren a la gestión de todo el proceso escolar. Se trata de evaluar todo el proceso y no sólo de evaluar el éxito o fracaso” (Oria Razo, 2003, p. 28).

## **Conceptos de calidad dominantes en la actualidad latinoamericana**

El análisis de la temática de la calidad de la educación y de sus diferentes enfoques debe necesariamente considerar los debates que se han llevado a cabo en Europa y en Estados Unidos, para entender lo que está sucediendo en América Latina y en México, en particular.

De acuerdo con Norberto Fernández (2004), en Europa, la European Network for Quality Assurance (ENQA) y la Joint Quality Initiative han contribuido a dicho debate y a homogeneizar concepciones, estándares e indicadores de calidad en el ámbito de la Unión Europea. En Estados Unidos y Canadá —con una más larga tradición sobre esta temática— las concepciones y sus metodologías se revisan de forma periódica en función de los requerimientos sociales y profesionales.

En América Latina no hemos llegado a plantear este debate de manera propia, sino asumiendo los parámetros norteamericanos o europeos lo cual hace que se tengan diferentes concepciones de la calidad, aunque en México se asuman ciertos parámetros, copiados de los norteamericanos, y se adopte la Norma ISO 9000-2000, hasta el momento ha sido difícil y complejo alcanzar acuerdos sobre calidad de la educación, sin recurrir a parámetros industriales.

Las concepciones sobre calidad varían según los actores. Para los académicos, se refiere a los saberes; para los empleadores, a competencias; para los estudiantes, a empleabilidad; para la sociedad, a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar: de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano, a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano. En realidad —como señala Dias Sobrinho (1995)—, el concepto de calidad es una construcción social

que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro. No es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido a través de consensos y de negociaciones entre los actores (Dias Sobrinho, 1995). Es, por tanto, una concepción de construcción colectiva y gradual, que integra y articula visiones y demandas diferentes con los valores y con los propósitos de la institución educativa.

El problema de la calidad educativa en la educación superior ha sido abordada en todos los países de América Latina independientemente de lo que cada uno de los actores o miembros de la sociedad considera como calidad educativa, bajo diferentes enfoques que coinciden en lo general con los expuestos por Mario de Miguel y su equipo y que resume muy claramente Águila V., resaltando la relatividad de los mismos. Calidad como:

- Excelencia, basado en la definición tradicional, equivalente a poseer estudiantes sobresalientes, académicos destacados, y aseguramientos del primer nivel.
- Respuesta a los requerimientos del medio, con una fuerte tendencia técnica en detrimento de los aspectos culturales, humanísticos y sociales.
- Basado en el logro de los propósitos declarados, tiene la dificultad de que puede no ser suficiente para garantizar la calidad de la Universidad si los propósitos son limitados, pobres y regionales. Pero posee la ventaja de que un país o una institución pueden trazarse y luchar por sus propias metas sobre la base de sus aspiraciones.

En esta síntesis el autor engloba las diferentes concepciones de calidad en la educación superior, que llevan o poseen ventajas y desventajas, ninguna es totalmente perfecta y nos lleva nuevamente a plantear el problema “¿calidad para quién?”

## **Enfoques de la calidad educativa en México**

La respuesta a la pregunta anterior la esbozamos analizando los criterios que se han tomado en México para evaluar y clasificar a las instituciones de educación superior, particularmente, aunque no están exentas las instituciones de los niveles anteriores. En México se creó, en 1989, la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). En el año 2000, se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), con fines específicos de acreditación de programas académicos de nivel superior (carreras o titulaciones), a partir de la experiencia en la década de los noventa de la CONAEVA, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y de diversos consejos, comisio-

nes o asociaciones profesionales con funciones de acreditación y de certificación al estilo de las existentes en Estados Unidos, ya que estos procesos estuvieron enmarcados en la integración de México al TLCAN (Fernández Larrama, p. 10). México sigue los parámetros utilizados en Estados Unidos y Canadá para la evaluación de las instituciones educativas sin tomar en cuenta las diferencias socio-económicas y políticas culturales existentes entre esos países y el nuestro. En la instrumentación de esta política, han desempeñado papeles decisivos tanto la ANUIES como la SEP a través de la Dirección de Educación Superior, el COPAES e incluso, el mismo CENEVAL siguiendo las determinaciones del Tratado para lograr la colaboración internacional y cooperación para la educación, a fin de alcanzar la equivalencia de los grados y la certificación de los mismos en el proceso de integración de Norteamérica. Aunque siempre es México quien debe adecuarse a las imposiciones norteamericanas.

## **Criterios de calidad**

En este apartado, precisamos lo que las autoridades han denominado “mecanismos para mejorar la calidad de la educación” y que, en realidad, aplican como criterios para determinar la calidad de la educación ofrecida. De esta manera queda claro que el “mecanismo” es la evaluación, externa, interna, de diagnóstico o de certificación. En todo caso, el mecanismo es la evaluación impuesta por el Estado como condición no para la calidad, sino para otorgar el financiamiento, que nunca es el suficiente. Los indicadores han sido impuestos por los países desarrollados. La evaluación puede ser realizada tanto por los CIES (Comités Interinstitucionales de Educación Superior) como por organismos privados de acreditación reconocidos y autorizados por el COPAES.

José Antonio Esparza, en su colaboración al Observatorio de la Educación, *México y la calidad educativa* se hace las mismas preguntas que trataron de responder los participantes en el Foro realizado por la UAM el año pasado: ¿es posible definir o medir la calidad? ¿Es lo mismo prestigio de una institución que calidad en la educación? O ¿acaso la calidad viene dada por el equipamiento y la infraestructura de una institución? ¿Es el nivel académico de los maestros lo que confiere calidad al proceso educativo? ¿Excelencia es lo mismo que calidad? ¿Es suficiente la certificación administrativa para trasladarla a la academia?

Si bien es cierto lo que afirma Esparza cuando dice que: “para saber si una institución educativa es de calidad se realizan evaluaciones donde uno de los puntos fuertes es la transformación del alumno y del docente tanto intelectual como personalmente; un segundo punto es que la institución haga el mejor uso de todos sus recursos y por último que exista una buena relación entre toda la gente que de alguna manera u otra se relaciona en ese contexto, tratando de que

esa relación se mantenga ya que hay que tomar en cuenta que en una institución no siempre son los mismos alumnos, los mismos maestros y quizás la misma infraestructura”, conviene reflexionar sobre algunos puntos importantes que a nuestro parecer, despejan un poco la neblina que se ha creado en los últimos 20 años acerca de la llamada calidad educativa.

## **Excelencia, calidad y certificación**

En su discurso al recibir el Doctorado *Honoris Causa* de la UAM, el doctor Pablo Latapí Sarre cuestionó los paradigmas actuales de la educación superior, tales como la búsqueda de la excelencia, la definición de calidad educativa, la sociedad del conocimiento y el saber racional.

¿Qué es la excelencia? De acuerdo con la definición del diccionario *Océano*, significa superior calidad o bondad. Definición que nos deja en el mismo punto de partida ¿qué es la calidad? En todo caso parece ser que se asume como “algo que alcanza lo mejor que se puede hacer. Con lo cual se cierra cualquier posibilidad de mejoramiento, puesto que se ha alcanzado lo perfecto, más allá de lo cual no se puede ir. Esta concepción de la excelencia es la que Pablo Latapí (2007) señala justamente como errónea, al menos en el campo de la educación: “La excelencia sería legítima si representara un proceso gradual de mejoramiento, pero es atroz si significa perfección. Educar debe significar crecimiento, desarrollo de capacidades, maduración; una buena educación debe dejar una disposición permanente a seguir en ascenso.” Por ello, cuando se demandan métodos de excelencia se cae en el campo del idealismo, haciendo un uso ideológico del término para justificar ciertas medidas administrativas, económicas e, incluso, políticas.

Por tanto, la excelencia se convierte en una utopía, en el sentido del ideal

que nos hace avanzar y continuar los esfuerzos por alcanzarlo, pero no como objetivo a evaluar, ni a considerar como *conditio sine qua non* de una educación de calidad.

## **Calidad de la educación**

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, no encontramos una definición de calidad de la educación, aunque está saturado de juicios sobre la mala calidad de la misma juzgada por los resultados de las evaluaciones practicadas en los distintos niveles del sistema educativo. Ante esta situación, Pablo Latapí, en su discurso insiste en que hay que “redefinir el concepto de la calidad de la educación que prevalece en México porque se carece de una descripción clara. Una verdadera calidad educativa no debe estar sujeta a formar profesionales que necesariamente tengan éxito en el mundo laboral, como presuponen los valores del sistema. La calidad debe centrarse en el plano de la enseñanza entre alumno y profesor en donde la verdadera actitud del aprendizaje debe promover la autoexigencia”.

## **Evaluaciones internacionales**

Las evaluaciones PISA se han tomado como referencia para resaltar el problema de la mala calidad de la educación en México, según las cuales no hemos sido lo exitosos que, según los criterios europeos, deberíamos haber sido. Es evidente que este criterio no puede ser la medida de la calidad educativa, porque las condiciones de los alumnos que resuelven el examen no son las mismas debido a las diferencias de los recorridos intelectuales y académicos de los miembros de las sociedades europeas. Jóvenes de 15 años que con frecuencia cursan hasta el segundo año de preparatoria, cuando en nuestro país, la mayoría está en el tercero de secundaria. Esto no quiere decir que

estemos bien, lo que queremos señalar es que la comparación no se hace sobre conocimientos equiparables que hayan alcanzado todos los alumnos evaluados, sino por cohorte de edad: adolescentes que hayan cumplido 15 años, poco importa el grado que curse, se supone que deben tener las mismas capacidades, habilidades y destrezas, lo cual, desde el punto de vista pedagógico y de las nuevas corrientes cognitivas, es un desacierto por cuanto se violentan los ritmos de aprendizaje de cada individuo para tratar de homogenizarlo: todos lo mismo y al mismo tiempo, cuando sabemos que existen diferentes ritmos de aprendizaje de acuerdo con la edad emocional de los adolescentes, ya que en la medida en que se desempeñan mejor en el manejo de sus emociones, son más eficaces, más atentos en la escuela y, por tanto, más eficientes (Goleman, 2001, p. 226). Este tipo de evaluaciones pueden constituir indicadores, pero nunca son la realidad, y tomar al indicador por la realidad, desde el punto de vista epistemológico, es erróneo.

## **La tradición, ¿parámetro de calidad?**

Esta idea de la calidad vinculada a la tradición de una institución, también está cayendo en desuso debido a que no por antigua una institución sigue siendo la mejor. Puede ser la más grande, conocida, buscada, pero ya no es válido el criterio de la tradición para afirmar que es una educación de calidad la que se imparte. En la actualidad, el surgimiento de nuevas instituciones de educación tanto públicas como privadas, bajo la perspectiva y horizonte de la globalización implica una competencia que en los años 50 del siglo pasado, por ejemplo, no existía.

La evolución de la idea de calidad se dio hacia la evaluación externa, además de los procesos de autoevaluación para buscar los elementos de satis-

facción del concepto de calidad impuestos por instituciones bancarias y organismos rectores de la educación, como la SEP, ANUIES y CONACYT. Esto fue determinante para las propuestas del Banco Mundial de financiar lo menos posible a las IES y dedicar los recursos a la educación básica, particularmente en la década de los noventa, con el impulso dado a las reformas educativas surgidas de la Conferencia de Jomtién. Allí se puso de manifiesto que una educación de calidad en el nivel básico es aquella que satisface las necesidades básicas de aprendizaje. En esta perspectiva, la OREALC-UNESCO (1993, p. 10), considera que “las necesidades básicas de aprendizaje están presentes en los sujetos desde el nacimiento y durante toda su vida. Las demandas, en consecuencia, se ponen de manifiesto tanto en niños como en jóvenes y adultos de maneras diferenciadas no tan sólo según edades sino que también según contextos socioeconómicos, políticos y culturales. La satisfacción de una necesidad básica debe ser entendida en un sentido dinámico, es decir, como piso de nuevos aprendizajes para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo económico, político, social y cultural”. Esta definición de necesidades básicas de aprendizaje (NEBAS) es fundamental porque abarca desde la educación preescolar hasta la superior, y toma en cuenta edades, niveles educativos, contextos sociales, políticos, económicos, de capacidad de aprendizaje adecuado a la solución de problemas que los distintos alumnos deben resolver en sus respectivos contextos que varían de un país a otro e incluso de una región a otra dentro del mismo territorio nacional. En otros términos, fija su atención en aquella educación que ponga énfasis en el aprender a ser, a pensar, a hacer y a actuar.

Ahora bien si estos principios filosóficos, éticos y prácticos pueden y deben ser considerados como válidos universalmente, otra cosa es cómo se pueden aplicar en cada uno de los contextos en los que se ubican las instituciones educativas y en el cual se desarrollan educadores y educandos. Por tanto, las NEBAS necesariamente son diferentes para cada país, e incluso para cada región, independientemente de que haya necesidades comunes.

### **Infraestructura escolar criterio de calidad educativa**

Uno de los factores pregonados por instituciones, particularmente de carácter privado, es el equipamiento con el que cuenta la institución para considerar y publicitar que la educación ofrecida es de calidad. Ello conlleva colegiaturas elevadas, que contribuyen al elitismo de la población elegida. Es indudable que instalaciones modernas y confortables contribuyen a hacer más agradable la estancia en la escuela y favorecen el aprendizaje mismo. El contar con equipos de cómputo y de tecnología al servicio de la educación favorece el acceso a la información. Sin embargo, no podemos decir

que por sí mismos una buena infraestructura y un excelente equipamiento sean garantes de una educación de calidad, particularmente cuando asistimos a procesos de plagio de trabajos de Internet, por parte de los alumnos, poca reflexión y aprendizaje efímero. El acceso a mayor información no garantiza la capacidad de procesamiento de la misma ni de que se apropien de ella. Luego, la calidad no reside en los medios ni equipos sino en procesos internos de estudio y reflexión y, por ende, de aprendizaje por parte de los alumnos, y de guía por parte de los profesores. Aprendizaje que implica apropiación de los conocimientos, manejo y capacidad de aplicarlos a la solución de problemas relacionados con esos conocimientos construidos por las y los discentes.

### **El currículo como variable de calidad educativa**

Aunque con frecuencia se dice que “el currículo es lo de menos cuando los alumnos estudian”, cabe hacer la reflexión de que los contenidos curriculares son importantes en la medida en que transmiten conocimientos actualizados. El avance científico-tecnológico de los últimos 20 años, supera con mucho lo alcanzado en dos siglos de investigación de la humanidad. Ello es válido en todos los niveles del sistema educativo, sea en el campo humanístico, social, político, cultural, económico o tecnológico. El currículo es un criterio que se puede considerar válido para todas las carreras, aunque por sí mismo tampoco es garantía de una educación de calidad.

### **¿Un currículo exhaustivo o selectivo?**

En la actualidad se plantea este dilema ante la demanda de una educación de mayor calidad: ¿ésta reside en un cúmulo de conocimientos almacenados en la memoria, o en una capacidad de reflexionar a partir de ciertos conocimientos fundamentales relevantes y pertinentes para el aprendizaje de los alumnos?

Las tendencias actuales se manifiestan en las diferentes maneras de concebir el proceso educativo y de lograr la calidad:

- a) Mediante una educación bancaria, como la definía Freyre, y que sigue vigente en muchas escuelas y universidades, en donde el maestro es el depositario del saber y los alumnos receptáculos pasivos y repetidores de la información recibida.
- b) A través de un alargamiento de la escolaridad, como se ha optado en todos los programas vigentes de educación básica en América Latina, haciéndola obligatoria hasta la secundaria, en otros países hasta la preparatoria, o en países europeos, por lo menos hasta los 16 años.

c) Una tercera propuesta para alcanzar la calidad es la especialización de la enseñanza.

Las tres vertientes se encuentran vigentes en toda América Latina, y en todos los niveles del sistema escolar. Existen “currícula” que consideran al alumno como una enciclopedia ambulante y lo sobrecargan de información. ¿El contar con mayor información sin saber utilizarla es un referente de calidad educativa?

Otra tendencia es la de crear carreras “interdisciplinarias” impartiendo unos cuantos conocimientos de cada una de las ciencias consideradas sociales, humanísticas y administrativas, como expresión de “currícula” flexibles e interdisciplinarios. De acuerdo con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 “una importante deficiencia de los tipos medio superior y superior sigue siendo la rigidez de sus modalidades educativas”. Sin embargo no se menciona que el mismo sistema coarta toda libertad de acción a los maestros en los niveles controlados por la SEP, porque el programa a cumplir constituye una obligación por encima del aprendizaje. Por otra parte, en el nivel medio superior y superior, los mecanismos de intercambio y movilidad de los alumnos y de los profesores no es una realidad que esté al alcance de todos los alumnos y alumnas, ni se facilita por la diversidad de calendarios escolares, de modelos educativos y de exigencias institucionales. Por lo cual, la flexibilidad por sí misma no es garantía de calidad. Es claro que la apertura siempre es una fuente de mayor información y puede ser un factor de mejoramiento de los aprendizajes y se debe intentar para tratar de alcanzar la utopía de una educación conforme a las necesidades de desarrollo de los individuos y de la sociedad en su conjunto.



Fotografía: Carmen Toledo

Nosotros estamos convencidos de que la información por sí misma no es un indicador de calidad educativa. Por ello, nos inclinamos por la tercera vía que es la selectividad de los contenidos en función de la pertinencia social, el desarrollo humano personal, profesional y del campo de trabajo en el que posiblemente se incorporarán los egresados, es decir, en una capacidad de reflexión que les permita seguir aprendiendo de las circunstancias en las que se encuentren y de los problemas que deban resolver. En otros términos en el aprender a aprender, que implica el saber ser, el saber pensar, el saber hacer y el saber actuar como fuente de nuevos aprendizajes, es en donde reside un criterio fundamental para medir la calidad de la educación.

## Los maestros como criterio de calidad

La exclusividad de los maestros que reclaman las IES es otro mito que se ha asociado a la calidad de la educación. Si un profesor trabaja sólo en una institución tendrá todo el tiempo dedicado a sus alumnos con lo cual logrará buenos aprendizajes por parte de los discentes.

En principio podríamos estar de acuerdo con este propósito, ya que ayuda a que los maestros no vayan de una escuela a otra, con grupos numerosos, sin tiempo para prepararse o corregir deberes. Esta lucha que se dio en los ochenta para lograr la “profesionalización” de los maestros, no ha rendido los frutos esperados, debido a los bajos salarios vigentes, por lo cual las IES públicas tuvieron que recurrir a los incentivos para lograr, por una parte, salarios diferenciados, según la formación de los docentes y, por otra, la competencia entre los mismos de acuerdo con la productividad científica. Los resultados no son malos, pero tampoco lo que se podría esperar debido a una serie de efectos perversos que hacen que muchos profesores se vean más atraídos por la investigación para poder publicar e ingresar al SNI, que por la conducción de procesos de aprendizaje. Es indispensable contar con una plantilla de profesores de tiempo completo, sin duda alguna, pero tampoco es un criterio absoluto de calidad educativa.

Una segunda vertiente de esta concepción de calidad como excelencia es la que maneja la SEP a través del programa PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), mediante el cual se supone que la mejor formación de los maestros redundará en una mejor educación de los alumnos, lo cual en principio no es erróneo, sin embargo, con frecuencia el famoso “mejoramiento”, en particular para la escuela básica, media y media superior, se ha vinculado a cursos de capacitación llevados a cabo en períodos de vacaciones y con pocos elementos teórico-prácticos. En la educación superior se ha vinculado más bien con diplomados o cursos de posgrado realizados con frecuencia en especialidades que no necesariamente corresponden a los cursos impartidos por los profesores.

Evidentemente, no se descalifica esta propuesta, pero sí es importante desmitificarla porque ser un “pozo de ciencia” no necesariamente redundan en un saber enseñar.

Otro factor que se toma en cuenta es la capacidad investigativa de los maestros, si se es investigador, se es un buen docente. Lo cual también es falso, se puede ser un excelente investigador y un maestro mediocre, como se puede ser un excelente teórico y un pésimo administrador, o un maestro carente de recursos para enseñar.

El número de maestros de tiempo completo y de tiempo parcial con los que cuenta la institución o el programa en particular se utiliza como criterio de calidad en la evaluación de los programas de enseñanza, a lo cual se añade el número de profesores con perfil PROMEP, o pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores.

Nuestra postura clara frente a estos criterios es que ciertamente son útiles, pero no son apodícticos. Existen excelentes maestros que son capaces de conducir y coordinar un proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo aprendizajes significativos para que los alumnos construyan sus propios conocimientos y sean artífices de su propia formación, sin las tirillas distintivas que le dan el “perfil PROMEP” o el “SNI”.

## **El alumno como actor del proceso educativo**

Finalmente, el alumno es un factor que ninguna propuesta contemporánea acerca de la calidad de la educación toma en cuenta. Es fundamental que el alumno tome conciencia de la importancia que reviste el proceso educativo en su vida. Es evidente que esto va de la mano con la edad y el nivel educativo, pero implica responsabilidad por parte del alumno, de manera que todos los actores de la educación asuman sus propias responsabilidades: directores, padres de familia, maestros, alumnos y la sociedad en su conjunto, en la búsqueda de nuevas formas de organización, colaboración y participación en los procesos educacionales orientados a la mejor formación de los alumnos. Pueden existir condiciones de estudio, maestros de muy buen nivel con amplios recursos didácticos y pedagógicos, pero si el alumno no hace suya la responsabilidad de su formación y de la construcción de su propio conocimiento, se da el fracaso escolar y se culpa a la escuela de ello.

## **Eficiencia terminal como criterio de calidad**

Un criterio mucho más débil pero que se ha tomado con mucha exigencia es el de eficiencia terminal, calculada como el número de titulados sobre el número de ingresos. Un indicador cuantitativo tomado como indicador de calidad encierra en sí mismo una contradicción. Se considera como

programa de enseñanza de calidad a aquel que tiene mayor número de titulados, pero no se toma en cuenta la calidad de los trabajos presentados por los alumnos, lo que ha dado pie para que se creen, de manera positiva ciertamente, estrategias de titulación para aumentar el número de titulados y figurar como instituciones de calidad: desde un simple informe de trabajo de campo hasta verdaderas tesis a la manera napoleónica. Estas estrategias han hecho posible la titulación de muchos alumnos y favorecido la simulación en algunas instituciones, por lo cual es erróneo tomarlo como indicador de calidad y mucho menos de excelencia, como pretenden instituciones privadas, financiadoras y las políticas de posgrado estatales. En este aspecto, asumimos el término calidad como la relación adecuada entre la problemática a investigar, la rigurosidad de la metodología utilizada, incluyendo la definición de conceptos teóricos y operativos, la originalidad de los datos y la rigurosidad científico-analítica, así como la capacidad explicativa de la realidad investigada y los aportes a la ciencia de que se trate el trabajo.

## **Las publicaciones como criterio de calidad**

Las publicaciones de los maestros participantes en el programa y las de los alumnos es otro criterio utilizado, como si la calidad de la formación académica se manifestara solamente a través de las publicaciones en revistas científicas, particularmente del extranjero, y no en el desempeño profesional o de investigación de los egresados. Las publicaciones hacen circular los nuevos conocimientos generados y dan a conocer tanto a los investigadores como a la institución a la que pertenecen, pero no pueden ser consideradas como determinantes para juzgar la calidad de un programa de enseñanza o de investigación.

## **Certificación institucional**

La certificación institucional constituye otro criterio de calidad educativa. Lo que sucede con frecuencia es que dicha certificación tiene que ver con procedimientos administrativos, que si bien son importantes, no son el núcleo central de una institución educativa. El hecho de que se cumplan horarios establecidos, se agilice la administración y los procesos burocráticos no implica una calidad educativa. Por tanto, la certificación institucional, utilizada ideológicamente como gancho para atraer clientes, hace que se considere a la escuela como una empresa.

Una evaluación exitosa por parte de los pares Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como lo propone la SEP-CONACYT-ANUIES, puede ser tan engañosa como un concurso de belleza, en donde no siempre gana la más bella ni la más inteligente, sino

la que aparenta mejor. Los criterios administrativos como los propuestos por CONACYT para aplicar el manual a fin de evaluar “la calidad” de los posgrados quedan a la libre interpretación de los evaluadores, que como personas están sujetas también a influencias sociales, psicológicas o sentimentales. Sin embargo, la utilidad de estas evaluaciones contribuyen a romper la endogamia y la autocomplacencia institucional o gremial, por lo cual aportan elementos positivos para la prosecución de la utopía de la calidad.

## **La calidad como concepto histórico**

Águila V. considera que la calidad educativa ha tomado diferentes connotaciones a lo largo de la historia, en particular para la educación superior. El concepto “calidad educativa” modifica sus contenidos de acuerdo con cada época y bajo los distintos gobiernos y políticas impuestas por los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), o la UNESCO, la OCDE e incluso bajo la influencia del aparato productivo de cada país, por lo cual no es estable ni duradero. El problema es que a partir de la globalización económico-industrial se pretende hacer equivalentes los sistemas educativos de los diferentes países bajo la dirección de los países más industrializados y a partir de esa óptica se juzga la pertinencia o no de los conocimientos transmitidos en las escuelas, desde la educación básica hasta los posgrados.

A partir de las conclusiones de la “Alianza para el Progreso” celebrada en 1961 e impulsada por Estados Unidos para América Latina, en Punta del Este, Uruguay, se daba por sentado que más años de escolaridad tenían necesariamente como consecuencia producir ciudadanos mejor preparados y productivos así como mayor participación ciudadana en un sistema democrático. Esto produjo la política de la cobertura

total, provocando la expansión de la educación básica. El crecimiento considerable de la población escolarizada demandante de educación media, media superior y superior obligó a la creación de escuelas secundarias generales y técnicas; la UNAM creó los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y la SEP durante el gobierno de Echeverría, creó el Colegio de Bachilleres para tratar de atender la mayor población estudiantil posible en el nivel medio superior. De igual manera se crearon universidades estatales e institutos tecnológicos regionales. De acuerdo con Prawda (1984, p. 79) en el sexenio de 1970-1976, la matrícula de los niveles medio superior y superior creció desmesuradamente y prácticamente sin planeación, lo cual redundó en la masificación de la educación, con un profesorado insuficiente, por lo cual se incorporó personal académico poco preparado, incluso sin haberse titulado y, sin que se hubiesen creado programas de formación docente.

Ante este panorama, durante el gobierno de López Portillo (1976-1982) se trató de reorganizar planes y programas de estudio en todos los niveles, se le dio mayor importancia al bachillerato tecnológico y se creó el bachillerato terminal (CONALEP) para tratar de vincular la educación con el aparato productivo. Se creó el sistema de planeación nacional de la educación superior con el CONPES, los COEPES y los organismos institucionales de planeación. En la política educativa apareció por vez primera la preocupación de elevar la calidad de la educación.

En este contexto, Juan Prawda considera que “la calidad de la educación está determinada por el grado en que permite al individuo que se educa reconocer valores para saber qué le conviene, adquirir conocimientos para saber cómo lograrlo, desarrollar habilidades para poder alcanzarlos, asumir actitudes y adquirir hábitos para querer y poder lograrlo” (1984, p. 80). Sin embargo, aún cuando en la jerga pedagógica no

se hablaba de la construcción de conocimientos, había ideas que centraban la calidad de la enseñanza en la actitud del alumno. Por ello, continua el autor, “la educación puede implicar transmisión, es decir, enseñanza. Ésta constituye por lo tanto una herramienta, pero es en el aprendizaje de los atributos anteriores donde el vocablo educación cobra la más plena significación en la medida que esta acción sea el resultado de la voluntad del individuo por lograr transformaciones interiores para la realización de valores. Educarse debe ser por tanto un acto reflexivo que provenga de la conciencia del individuo. Ayudar a estimular las capacidades del educando para que el individuo se eduque es pues, la gran responsabilidad de los encargados de la educación, y un compromiso prioritario elevar su calidad. En este contexto el docente tiene un papel vital”.

## **Vinculación educación-empresa como símbolo de calidad**

La necesidad de vincular los procesos educacionales con los productivos dio origen a lo que se denominó el vinculaciónismo (Thomas y Dagnino, 1999) de los años 60 en América Latina que provocó el surgimiento de una serie de medidas orientadas a la creación de mecanismos de enlace entre el sector de ciencia y tecnología y el sector productivo. La finalidad era crear tecnologías en las universidades e institutos tecnológicos que luego se ofertarían a empresarios e industriales demandantes de esas tecnologías. El fracaso se debió a la falta de demandantes ante una oferta tampoco muy segura. Esto mismo impidió una mayor vinculación de las IES con el aparato productivo, lo que a finales del siglo XX se consideró como una falta de pertinencia y de calidad en la educación. Esto modificó las políticas estatales de financiamiento a la educación porque frente al sentir

común de la década de 1960-1970, donde el deseo de autonomía justificaba la inversión en instituciones y recursos humanos, en los noventa la actividad se enfrentó al desafío de justificar el destino del gasto, lo que impulsó los procesos evaluatorios por parte del Estado y el rendimiento de cuentas. La adopción del “mercado” como criterio básico de calidad generó una situación tal, que el argumento de la “eficiencia” de una institución o una línea de investigación no resultaba ya suficiente para continuar apoyándola. Ahora es la “funcionalidad” definida por la colocación de *outputs* en el mercado, el principal criterio para justificar la continuidad del financiamiento de la calidad de la educación.

En México fue muy clara la posición del Estado al emprender la revisión crítica de las políticas educativas. De la búsqueda del bienestar social y de la oferta de educación como motor de movilidad social, se pasaría a la de vinculación con el aparato productivo como sinónimo de calidad y eficiencia. Estamos entonces frente a una concepción política de la calidad educativa. Si bien es cierto que la educación obedece a políticas públicas específicas, el mejoramiento de la educación es exigido por la sociedad en estrecha vinculación con las demandas del mercado de trabajo. La consecución de empleo es primordial para los estudiantes de las universidades. La formación profesional debería abrirles las puertas del empleo y esta posibilidad se relaciona con la noción de calidad en la educación recibida. Si estas expectativas no se cumplen, se culpa a la institución educativa como “generadora de desempleados”, sin cuestionar la capacidad productiva del aparato industrial, como si la economía del país, y por tanto el empleo, dependiera de las instituciones educativas.

El sistema educativo debe formar integralmente a las alumnas y alumnos, dotándolos de conocimientos, capacidades y habilidades para enfrentar los problemas que su entorno y sus acti-

vidades laborales les presenten y, particularmente, de la capacidad de aprender a aprender, es decir, seguir formándose en la vida laboral y en la vida cotidiana mediante el autoaprendizaje y la transferencia de conocimientos de un campo problemático hacia otro. En otros términos, se trata de una educación para la vida y el trabajo, pero también para la realización de las más altas aspiraciones humanas, entre ellas las de una convivencia pacífica, armónica, creativa y satisfactoria de las necesidades espirituales y materiales de los individuos y de las colectividades.

El papel del maestro es fundamental en todos los niveles del sistema educativo. En el nivel superior la experiencia profesional es determinante en el tipo de situaciones de aprendizaje que genera para el trabajo intelectual de los alumnos, por ello, un profesor investigador puede ser un excelente profesor. La reflexión sobre su propio quehacer educativo y la experiencia en el trabajo investigativo son herramientas que favorecen una buena formación de los alumnos y, por ende, una mejor educación.

El trabajo del alumno no queda exento de responsabilidad, pues si el profesor coordina las actividades de aprendizaje, es necesario que aquél responda con seriedad, responsabilidad e interés por su propia formación. Desde nuestro punto de vista el binomio profesor-alumno, en una relación dialógica, son los actores principales y los responsables de la calidad del proceso educativo. Los demás actores constituyen apoyos invaluable, pero un poco externos al proceso de enseñanza y aprendizaje: autoridades y padres de familia, así como el conjunto de la sociedad.

No cabe duda que la infraestructura de la institución y el equipamiento de sus laboratorios y áreas de apoyo para el aprendizaje fortalecen el aprendizaje de los alumnos cuando son capaces de reflexionar y apropiarse de los conocimientos generados en talleres, laboratorios o centros de informática, o en

el uso de la biblioteca tradicional, por ello resulta importante la certificación institucional como criterio de calidad, con las restricciones que señalamos anteriormente.

La formación permanente de los maestros puede ser una fortaleza de las instituciones educativas, pues de esa manera se puede contar con maestros actualizados en los conocimientos de punta en sus respectivas especialidades, por ello, los programas de formación docente constituyen un indicador de la actualización y modernización de la dependencia y posiblemente de los métodos de aprendizaje.

La introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son indispensables hoy en día para lograr una buena preparación de los alumnos para el mercado de trabajo. No se puede ya pensar en una formación para el conocimiento por el conocimiento mismo, si no que se requiere también de una cualificación para poder incorporarse con éxito al mercado de trabajo en términos de competitividad profesional.

En una sociedad permeada por la ideología de la “calidad educativa” y reforzada por la publicidad de la certificación de las carreras, es necesario responder en ese mismo plano de manera que las instituciones de educación superior públicas sean conocidas por el reconocimiento de la calidad de los estudios y de las carreras que ofrecen. De esta exigencia surge el imperativo de actualizar planes y programas de estudio con un sentido crítico y humanista, es decir, sin renunciar a su autonomía para responder puntualmente a las demandas de los empleadores o de la industria formando meramente técnicos o ingenieros sociales acrílicos y sin capacidad para señalar las deficiencias del sistema y de los procesos productivos. Tampoco se pretende formar hipercríticos inactivos, sino agentes propositivos, creativos y analíticos como pretende la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, con su

modelo de universidad crítica y actuante fundamentada en un sistema modular cuyos principios del aprendizaje se asientan en la investigación y en la transformación de la realidad a través de la construcción permanente de conocimiento.

## Conclusión

El hecho de que la calidad sea una concepción histórica y que en cada época haya sido evaluada de distinta forma hace necesario que en la época de la globalización se adopte una concepción si no nueva, por lo menos que sea posible materializarla.

Evidentemente ya la calidad no se podrá definir a partir sólo de aspectos tales como la tradición, el elitismo, o de aspectos cuantitativos, sino que hay que definirla en términos que faciliten y hagan nítidos los procesos de evaluación y acreditación de la educación universitaria. Para esto es necesario definir un concepto de calidad con determinadas características que le permitan:

- Ser operacional, es decir, poder traducirse en elementos fácilmente manejables dentro de una guía, modelo o procedimiento de evaluación.
- Que abarque de una u otra forma las funciones sustantivas de la Universidad.
- Que lleve implícito el concepto de apreciación o evaluación.
- Que esté ligado a la pertinencia social.

En este sentido, la mejor descripción de calidad educativa es aquella que vincula de manera proporcional y coherente los objetivos propuestos por la institución y por el perfil del egresado con la enseñanza, los procesos de aprendizaje, los recursos empleados para esos objetivos y los resultados obtenidos. La pertinencia social visualizada como las necesidades de la mayoría de la población a las que los profesionales egresados deben buscar soluciones y no únicamente a los intereses empresariales y del mercado. Las universidades públicas, como instituciones responsables de generar, promover y difundir todo tipo de conocimientos, incluidos los improductivos en apariencia (Latapí, 2007), deben seguir siendo la conciencia de la sociedad e impulsar la formación humana, ética y profesional de los jóvenes y adultos. Para alcanzar la utopía de la excelencia como proceso de mejoramiento permanente, se necesita una política de financiamiento suficiente que permita asegurar la calidad, la dotación de una infraestructura y el equipamiento adecuados para los procesos de aprendizaje; el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la formación permanente del profesorado y recursos suficientes para ello; salarios remunerativos que permitan una vida digna y de continua puesta al día en el conocimiento científico de los maestros; mayor inversión en equipamiento para la investigación científica y el desarrollo tecnológico en las universidades públicas, que incluya laboratorios, bibliotecas y financia-

mientos para las prácticas de campo que permitan romper con la formación meramente libresco y, sobre todo, devolver a la escuela y a la Universidad el reconocimiento de la importancia que tienen en la construcción de los proyectos del país y en la creación del pensamiento crítico y de largo plazo. En otros términos, es preciso abandonar la política del Banco Mundial de privatización de la educación superior y volverla gratuita para todos, sin dejar de fortalecer el sistema de becas en apoyo de los que menos recursos tienen.

La vinculación con el sector empresarial debe ser visualizado como un servicio de la Universidad al aparato productivo y no como un sometimiento de sus planes y programas de estudio, de sus políticas educativas y de investigación ni de su misión a los intereses comerciales del mercado y de la industria. Concluimos citando nuevamente a Latapí en su discurso al recibir el Doctorado *Honoris Causa* de la UAM: ante el intento mundial de convertirnos a todos en mercaderes, “la Universidad tiene la misión de no dejarse llevar acríticamente por el juego de las complicidades del mercado en las carreras que abre, en las investigaciones que emprende, en los servicios que presta, sino que debe alertar contra los abusos de este proceso” (Latapí, 2007).

Los criterios aplicados constituyen indicadores, pero exigen prudencia y sentido ético en su aplicación y sobre todo en su interpretación para no concluir erróneamente con juicios no fundamentados. Esta actitud implica la ética profesional de los evaluadores y la responsabilidad social de las universidades y de su docentes para que la eficiencia, la calidad y la responsabilidad educativa no sean definidas en términos de mercado, como lo propone el Banco Mundial ni se dejen someter al paradigma empresarial sacrificando su misión humanística, que incluye la formación para el uso de la tecnología en una visión no mercantilista de los procesos educacionales (Boaventura de Sousa, 2006).

Una mejor educación se logrará conjuntado todos los factores científicos, académicos, pedagógicos, administrativos, profesionales, la relación profesor-alumno, que permita a éstos la libertad suficiente y la guía necesaria para construir su propio conocimiento. En este sentido, el liderazgo académico deviene el eje de conducción de las actividades institucionales. Todo ello sometido ciertamente a evaluación y rendimiento de cuentas, pero una evaluación útil para identificar problemas y causas, ofreciendo elementos para dar solución y remediar o consolidar las acciones emprendidas, que logren una educación pertinente y relevante no sólo presencial, sino a distancia, mediante el uso de las nuevas tecnologías. En síntesis, la calidad educativa es una utopía a seguir para lograr una mejor formación humana y científica de los alumnos, y con ello contar con mejores ciudadanos y profesionales competentes, para buscar la transformación de la sociedad cimentada en la equidad y la justicia para todos.

## Bibliografía

- Águila, Vistremundo, “El concepto calidad en la educación universitaria”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35/5, 25 de marzo, 2005. <http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>
- Boaventura de Sousa, Santos, “La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad”, en *Umbrales*, Revista del Posgrado en Ciencias del Desarrollo, septiembre, 2006, pp. 13-70.
- Días Sobrinho, J., “Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa”, en N.C Balzan y J. Días Sobrinho (org), *Avaliação institucional: teoria e experiências*, Cortez Editora, São Paulo, citado por Fernández Lamarra, *Op. Cit.*
- Didriksson, Axel, “Tendencias e impactos de futuro en la educación superior de América Latina y el Caribe”, en revista *La Vasija*, año 2, vol. 2, núm. 4, enero- abril 1999, pp. 67-86.
- Esparza Pérez, José Antonio, “México y la calidad de la educación”, <http://www.observatorio.org/colaboraciones/esparza2.html>
- Fernández Lamarra, Norberto, “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina” en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, mayo-agosto, 2004. Versión electrónica, <http://www.rieoei.org/rie35a02.htm>
- Goleman, Daniel, *La inteligencia emocional*, Ediciones B, México, 2001.
- Latapí S., Pablo, “Perverso el ideal de excelencia educativa: la calidad debe centrarse en interacción maestro-alumno y la autoexigencia”, discurso al recibir el Doctorado *Honoris Causa* de la UAM, Boletín Informativo de la UAM, 23 de febrero, 2007.
- Miguel, Mario de, et al., *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*, Editorial Escuela Española, España, 1994.
- Oria Razo, Vicente, *ISO 9000-2000 en la educación mexicana*, SEP, México, 2003.
- Prawda, Juan, *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, Grijalbo, México, 1984.
- SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001.
- Thomas, Hernán y Renato Dagnino, “Las necesidades sociales en las políticas de vinculación Universidad-Sector productivo en América Latina. Diferencias y similitudes entre los años setenta y los noventa”, en revista *La Vasija*, núm. 4, vol. 2, enero-abril, 1999, pp. 43-65.
- U2000, “¿Evaluación y financiamiento son condiciones *sine qua non* para mejorar la calidad educativa?”, 6 de marzo de 2006.
- OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza*, informe internacional, Paidós, España, 1991.
- OREALC-IDRC, “Presentación”, en *Necesidades Básicas de Aprendizaje*, OREALC, Santiago de Chile, 1993.

