



LA INVESTIGACIÓN EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – RUDECOLOMBIA

COLECCIÓN
TOMO IV

Educación, política educativa y bilingüismo

Liliana Margarita Del Basto Sabogal - Universidad del Tolima
Zahyra Camargo Martínez - Universidad del Quindío
Consuelo Orozco Giraldo - Universidad Tecnológica de Pereira

**Red de Universidades Estatales de Colombia -
RUDECOLOMBIA**

La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDECOLOMBIA

Educación, política educativa y
bilingüismo

Tomo IV

Róbinson Ruiz Lozano
Mario Alberto Álvarez López
Rodrigo Jaramillo Roldán
Nelly Hernández Molina
Luz Mery Hernández Molina
Deyssi Acosta Rubiano
Martha Luz Valencia-Castrillón
Neira Loaiza Villalba
Enrique Arias Castaño
Norbella Miranda
Oscar Fernández Sánchez



Serie La Investigación Educativa en Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA
2020

La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación
Rudecolombia : Educación, política educativa y bilingüismo
Tomo IV / Robinson Ruiz Lozano y otros. – Pereira :
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2020.
667 páginas. -- (Serie la investigación educativa en
Colombia).
ISBN: 978-958-722-453-5
e ISBN: 978-958-722-454-2
1. Educación inclusiva 2. Política educativa 3. Bilingüismo -
Enseñanza 4. Calidad en educación superior 5. Educación
básica - Niños 6. Educación médica 7. Comunidad indígena -
Sociología 8. Ciencias de la educación - Investigación
CDD. 370.72

Liliana Margarita del Basto Sabogal – Compiladora
Universidad del Tolima
Zahyra Camargo Martínez – Compiladora
Universidad del Quindío
Consuelo Orozco Giraldo – Compiladora
Universidad Tecnológica de Pereira

Autores

©Mario Alberto Álvarez López ©Martha Luz Valencia Castrillón ©Oscar Fernández Sánchez
©Rodrigo Jaramillo Roldán ©Neira Loaiza Villalba ©Norbella Miranda
©Nelly Hernández Molina ©Enrique Arias Castaño ©Deyssi Acosta Rubiano
©Luz Mery Hernández Molina ©Robinson Ruiz Lozano

Trabajo de Investigación

Impacto de las tesis doctorales en ciencias de la educación de las universidades de la región del Eje Cafetero. Este libro es resultado de un Proyecto de investigación financiado por el Fondo Común del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA.

Proyecto: La formación doctoral en el Eje Cafetero: tendencias, desarrollos y desafíos
Código: 1-19-7

Universidad Tecnológica de Pereira

Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira, Colombia

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia
luismvargas@utp.edu.co
Teléfono 313 7381
Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”
Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia
www.utp.edu.co
Montaje y producción:
David Restrepo Suarez.
Universidad Tecnológica de Pereira

Reservados todos los derechos

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I	13
ESTADO DEL ARTE	14
CAPÍTULO II	18
MARCO TEÓRICO.....	19
CAPÍTULO III	23
METODOLOGÍA	24
CAPÍTULO IV.....	28
EDUCACIÓN, POLÍTICA EDUCATIVA Y BILINGÜISMO	29
1. Políticas y prácticas inclusivas en la educación básica de niños con NEE, en instituciones oficiales del departamento del Quindío -Róbinson Ruiz Lozano	29
Justificación	29
Introducción	32
1. Planteamiento del problema	34
2. Objetivos de la tesis doctoral.....	44
3. Referentes conceptuales	44
3.1 Educación inclusiva	44
3.2 Políticas Inclusivas	48
3.3 Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	51
3.4. Práctica pedagógica y práctica inclusiva.....	53
4. Enfoque metodológico	57
4.1 Estrategias de indagación	59
4.2 Análisis e interpretación de resultados	59
4.3 Resultados y discusión	60
5. Conclusiones y propuesta	65
6. Propuesta: estrategias que potencien o fortalezcan la articulación entre políticas y prácticas en torno a la educación inclusiva de niños con NEE	67
Referencias bibliográficas.....	69
2. EL CONCEPTO de <i>desarrollo</i> subyacente en las instituciones de educación superior universitaria del Quindío -Mario Alberto Álvarez López.....	85
Introducción	85
1. El problema de investigación y los objetivos propuestos	88
Premisas iniciales para la problematización en torno a la conceptualización del desarrollo en la universidad regional	89
Referentes problematizadores en la significación del desarrollo	91
Declaración del problema	93
Objetivos.....	94
2. Referentes conceptuales y teóricos.....	94

3. Enfoque metodológico de la investigación	102
El análisis de contenido a modo de técnica para la interpretación	109
Universo y muestra de la investigación	110
El Proyecto Educativo Institucional como objeto de estudio de la investigación	111
Unidades de interpretación de la conceptualización sobre el desarrollo.....	112
Prueba piloto para validar las unidades de interpretación	113
Conclusiones	129
Referencias bibliográficas.....	138
3. Evaluación y calidad en la educación superior: lastres de la medición - Rodrigo Jaramillo Roldán.....	143
Resumen general	143
La reivindicación de una universidad humanista	145
La simbiosis entre evaluación y calidad	147
La autonomía: condición indispensable en una buena educación	152
La educación como derecho fundamental.....	154
La mercantilización de la educación.....	155
Los caminos recorridos	158
A modo de discusión y análisis de resultados	164
Referencias bibliográficas.....	175
4. Arqueología de las Prácticas Gubernamentales de la Educación Médica en Colombia 1992-2017 - Nelly Hernández Molina	177
Introducción	177
Algunas prácticas discursivas y no discursivas que contextualizan a la educación médica de pregrado.....	179
Saberes que circulan en la educación médica.....	190
Saberes previos a la admisión en calidad de estudiante	192
Saberes que constituyen al sujeto médico para posiciones diversas.....	194
A modo de cierre.....	231
Referencias bibliográficas.....	234
5. Ontología histórica del presente. Educación superior en enfermería, Colombia 1992-2014 - Luz Mery Hernández Molina.....	249
Introducción	249
Algunas problematizaciones alrededor de la educación superior en enfermería.....	250
Camino metodológico	255
Saberes acerca de la educación en enfermería: una mirada arqueológica ...	259
Algunas prácticas discursivas en el dispositivo curricular	273
Fuerzas que posibilitan la emergencia del cuidado de enfermería	283
Constitución sujeto enfermera(o).....	297
A modo de conclusión.....	302
Referencias bibliográficas.....	307
CAPÍTULO V.....	326
EDUCACIÓN Y BILINGÜISMO.....	327

1 .Exploring Critical Literacy Practices with Teachers’ Educators in a Language Teacher Education Program - Deyssi Acosta Rubiano	327
Abstract	327
Introduction.....	329
Literature review	331
Studies of reading as a social practice	331
Methodology.....	338
Participants	339
Data Collection.....	340
Data Analysis and Findings	341
Using problem based learning.....	342
Reading to ask and answer questions	344
Student’s life experiences.....	345
Connections between theory and practice	345
Conclusions.....	346
Bibliography.....	348
2. La incidencia de la organización cognitiva en el léxico de niños en formación bilingüe (español-inglés) de dos instituciones educativas públicas en Colombia -Martha Luz Valencia-Castrillón.....	359
Resumen.....	359
Introducción	361
Antecedentes.....	362
La organización cognitiva bilingüe.....	362
La densidad y diversidad léxica.....	363
Referentes teóricos	364
La organización cognitiva bilingüe: primera variable en estudio	364
La densidad y diversidad léxica: segunda variable en estudio	366
Metodología.....	367
Análisis de resultados	369
Conclusiones.....	380
Referencias bibliográficas.....	383
3. Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en estudiantes de licenciatura en lenguas modernas -Neira Loaiza Villalba.....	389
Resumen.....	389
Abstract	390
Introducción	391
Conceptos orientadores.....	392
Metodología de la investigación.....	405
Conclusiones.....	424
Referencias bibliográficas.....	429
4. Translingüismo, lengua y contenido: modelo integrado de educación bilingüe dinámica - Enrique Arias Castaño	437
Educación para “algunos”	441
Un modelo alternativo	442

Entendiendo el modelo	447
Marcos Teóricos de la Educación Bilingüe	457
Diseño del modelo integrado de translingüismo, lengua y contenido.....	476
Translingüismo como pedagogía bilingüe.....	487
Conclusiones.....	516
Referencias bibliográficas.....	520
5. Apropiación de la política educativa nacional para el bilingüismo español- inglés en una institución educativa oficial no focalizada - Norbella Miranda	533
Resumen.....	533
Introducción	534
Teorías orientadoras.....	536
Diseño del estudio.....	538
Resultados	547
Discusión.....	576
Conclusiones e implicaciones	584
Referencias bibliográficas.....	588
6. /Umbea/ y /kimare/, dos formas de expresión del número en el imaginario social de la Comunidad Embera-Chamí de Risaralda - Oscar Fernández Sánchez	599
Introducción	599
La comunidad embera-chamí.....	601
Población y ubicación de la comunidad Embera-Chamí	602
Algunos aspectos del imaginario social Embera-Chamí, para entender los numerales /umbea/ y /kimare/	603
Fiesta del niño pequeño	603
La pubertad	605
El sentido del número en el imaginario social de la comunidad embera- chamí de Risaralda	619
Numerales embera-chamí para números cardinales.....	621
El sistema de numeración de los Embera-Chamí	621
Tres niveles en la concepción del universo Embera-Chamí.....	626
Tres órdenes en el mundo de en medio y tres espacios dentro del tambo donde viven los Embera-Chamí.....	629
Tres niveles en la construcción del tambo tradicional donde habitan los Embera-Chamí	632
El sentido del número en algunas prácticas rituales y relatos míticos de la comunidad embera-chamí.....	636
Conclusiones.....	645
Referencias bibliográficas.....	648
CAPÍTULO VI.....	651
RESULTADOS, REFLEXIONES FINALES O HALLAZGOS.....	652

Evaluación y calidad en la educación superior: lastres de la medición⁴

Rodrigo Jaramillo Roldán⁵

Universidad de Antioquia
rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co

Resumen general

La Universidad colombiana pasa por un momento de franco deterioro en su vocación humanista, en gran medida por las deformaciones e impedimentos suscitados desde la relación evaluación-calidad. Al menos tres razones permiten identificar la génesis de su problemática actual: La reducción en sus procesos de autonomía, la pérdida del carácter de bien público y derecho fundamental de la educación y el predominio en ella de una visión mercantil.

Con el texto que se presenta, se quiere mostrar que el tema de la calidad presenta sus mayores inconvenientes en el contexto de la educación superior en sus relaciones con la evaluación. Para ello, y desde una visión deconstructiva y crítica, se comienza por enfatizar el análisis descriptivo-comparativo de discursos acerca de la calidad y la evaluación, según formas de gestión de la educación superior. En un segundo momento, se procede con la identificación de los léxicos predominantes en ambas categorías, privilegiando formas discursivas tanto desde lo oficial normativo como desde los distintos actores universitarios y analistas en el tema. Se finaliza con unas pistas a modo propositivo, donde se

⁴ El presente texto hace parte de la tesis doctoral Léxicos de la calidad en la educación superior colombiana (1991-2014).

⁵ Profesor Titular Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencias de la Educación. Coordinador del grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional y de la Red de Maestros Investigadores de las Normales Superiores de Antioquia, Redmena.

busca plantear alternativas para el desempeño de la educación superior colombiana en el presente, contrastando los modelos de gestión propuestos por el Ministerio de Educación de Colombia con otros que se vienen implementando en la educación superior, específicamente en las universidades.

Con los nuevos aires de modernización educativa, devino una situación paradójica. Mientras que la búsqueda por incursionar en la modernidad generó importantes expectativas de transformación social desde la universidad, al mismo tiempo pareció inaugurarse el deterioro sustancial de los procesos de humanización. Esta situación permite sospechar que dichos anhelos quedaron anclados en eventos exclusivos de modernización.

También, se hizo notoria la pérdida de autonomía de la universidad, así como el dominio de la visión de la educación como servicio sobre su condición de derecho fundamental. Se impusieron modelos gerencialistas que establecieron la concepción de empresa educativa imprimiendo a los procesos formativos un carácter de mercancía. En la ocurrencia de estos fenómenos tiene particular importancia la noción de calidad, la cual fue asociada con una visión de evaluación donde prima la medición.

Debido a las razones mencionadas, el tema es de alta relevancia puesto que están en juego los procesos de humanización, la deformación del sentido de universidad, la conversión definitiva de la educación en mercancía, la autonomía y la despedagogización de la evaluación, entre otros. En este caso vale la pena citar a Hoyos *et al.*, cuando plantean la necesidad de “cambiar el signo de una educación enmarcada en el paradigma de la precisión, la eficiencia y la positivización, por el de una formación de la persona en marcos culturales y humanistas” (2007: 38). Con este propósito, se establecen algunos referentes de orden teórico y conceptual, entre los cuales se comienza por hacer consideración especial de la confusión en la que se ha caído con la relación calidad y evaluación, desembocando en tres conceptos

centrales que permiten analizar la problemática de la universidad actual en Colombia: la autonomía, la educación como derecho y la transformación de la educación en mercancía.

En un segundo momento, se da cuenta de los caminos recorridos en la reflexión del tema, del proceso metodológico seguido, hasta desembocar en algunos análisis concretos y a manera de discusión algunos señalamientos relevantes de las consecuencias y propuestas, hacia una reorientación de los procesos evaluativos en aras de una educación más humanista en la universidad de hoy.

Entre los referentes teóricos y conceptuales considerados en el presente texto, se privilegia un enfoque de análisis crítico y deconstructivo, a partir de autores entre los cuales se resalta a Habermas, Hoyos, Derrida, Aboites, Santos, De Sousa y Vega. De igual modo, se analiza una amplia gama de conceptos asociados a las temáticas abordadas. Se ha centrado el análisis en la relación evaluación-calidad, tomando como referencia inicial la autonomía, tanto de los individuos como de los colectivos institucionales. Respecto a la visión de la educación como derecho, se contraponen su visión de servicio, mostrando sus efectos negativos en las personas. Por su parte, el tema de la mercantilización de la educación es planteado como factor clave en su deterioro, mostrando a su vez la deformación de la evaluación, mediante actos de medición y predominio de falsos productos y evidencias.

Palabras clave: *calidad, deshumanización, estandarización, evaluación, universidad.*

La reivindicación de una universidad humanista

Cuando en el presente contexto se hace referencia a la universidad, esta se considera como la institución constructora de conocimiento, humanista por excelencia. La idea de universidad está directamente relacionada con la formación integral, en el sentido planteado por Sánchez (2000). Esta va más allá de la

capacitación profesional, aunque la incluye. Es un enfoque o forma de concebir la educación integral, en la medida en que a través de las metodologías se concibe al estudiante como una totalidad y que no se le considera únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional. Esta formación integral debe ser desarrollada según fundamentos teleológicos y objetivos institucionales, que ante todo explicitan unos propósitos formativos acordes con los contextos histórico y social.

En la dirección descrita, se ubica la perspectiva planteada por Derrida (2003), como universidad sin condición, en cuanto responde a una forma de organización social y educativa autónoma que contribuye con los procesos de humanización y puede convertirse en alternativa frente a la universidad de la mercantilización. Es una institución que se realiza plenamente en la autonomía. En esta medida, viabiliza su existencia como universidad moderna, con sentido para sus actores, los cuales se forjan desde su racionalidad crítica. Al mismo tiempo, es un proyecto inconcluso que hay que ayudar a construir, de manera que contribuya críticamente a superar exclusiones de clase, de mercado o de intereses privados.

El carácter social de la universidad y su definición dentro de contextos específicos, hacen pensar que necesariamente ella está supeditada a condicionamientos internos y externos, lo que hace presumir las dificultades a las que se enfrenta. He ahí un primer reto para saber mantenerse dentro de ciertos ámbitos de independencia y libertad. Al parecer, un primer motivo de desencuentro con una organización social de estas características tiene relación con la misión educativa que la caracteriza, puesto que, como advierte Derrida (2003), es una universidad a la que se le exige y se le reconoce la libertad académica, así como la libertad de cuestionar y proponer. Enormes requerimientos que pasan precisamente por su autonomía como academia y por el uso de la libertad, tanto para orientar sus ideas y pensamientos,

como para hacer propuestas a la sociedad. Pero mucho más cuando se trata de someter públicamente a la crítica lo que dice y lo que hace. La universidad adopta unos principios teleológicos y axiológicos que son expuestos ante la comunidad y obtiene de ella su reconocimiento, la identidad y la lealtad de parte de sus miembros. Hace profesión de verdad, pone en juego lo que hace, de la manera más argumentada posible.

Con la declaración de Bolonia en 1999, se logran al menos tres cosas. Que el sistema de educación superior se haga atractivo y en la misma medida, más competitivo. Por otra parte, la formalización del sistema de créditos como criterio de movilidad. Y, a su vez, la movilidad como expresión del libre intercambio. Con el pacto de Bolonia se propicia, de acuerdo con Aboites (2010) un adiós a la autonomía universitaria y, con ella, a la idea de las comunidades académicas como las socialmente encargadas de estudiar y determinar cuáles son los grandes rubros del conocimiento necesario para la sociedad y materializarlos en los planes de estudio y de investigación. Se trata entonces, más que de propender por una universidad con propósitos exclusivamente empresariales, apostarle a una visión más humanista. Puesto que, como plantea Vega, lo que se busca es “la transformación de la universidad desde dentro, hasta convertirla en un espacio del y para el capital privado, trastoca el sentido profundo de la universidad como lugar de reflexión, de crítica y de propuestas alternativas” (2015: 78).

La simbiosis entre evaluación y calidad

La evaluación mirada como acto formativo, es imprescindible en sus contribuciones al bienestar y la sana convivencia entre los seres humanos. Por ello, se deben reivindicar sus potencialidades humanistas, en cuanto contribuye a la comprensión entre las personas y a la construcción de un contexto social posible para el desarrollo de la democracia. Concebir de manera no pedagógica la evaluación equivale a verla exclusivamente desde un enfoque

medicionista, que tiene prelación por la evaluación-sanción. Es por ello entendible que, cuando se pervierte la evaluación, se tiende a la subvaloración de los actos formativos y, por tanto, se afecta a las personas por cuanto se las minimiza como tales y se las cosifica.

Concebir la evaluación más allá de su definición nominal, implica convertirla en fuente vital para la vida escolar y en el reconocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje sin reglas de juego ocultas. La evaluación posibilita el diálogo, la reflexión y por ende los procesos participativos. Es por ello que no hay nada más propiciador de una postura ética fundamentada y de sana convivencia que la evaluación, especialmente cuando se posibilita a través de la autoevaluación. En escenarios como el de los procesos institucionales de acreditación, se la resalta como condición para un mejor estar organizacional, sobre todo si se antepone la participación amplia de la comunidad educativa (Comisión Nacional de Acreditación, 1998).

Múltiples indicios llevan a concluir que, en la actualidad, la evaluación muestra una marcada tendencia a su despedagogización, desconociendo sus contribuciones en los procesos formativos, para el desarrollo de mejores seres humanos, en términos de respeto mutuo, solidaridad y cooperación. Dicha despedagogización es consecuencia directa del desplazamiento sufrido por la educación en su labor de humanización y la acentuada imposición de neopositivismos (Jaramillo, 2016).

Entendemos entonces que, cuando se hace mención a la despedagogización de la evaluación, está primando la exclusión de lo pedagógico de los actos evaluativos, favoreciéndose el paradigma de la calidad y consecuentemente confundiendo el direccionamiento real de la evaluación, pues como sostiene Flórez “la evaluación ha devenido con la educación y la pedagogía, en dirección a la formación de personas.” (1994: 167). Este desvío tiene como consecuencia el olvido de la educación, imponiendo

una nueva tendencia en la cual prolifera el afán por los productos y los indicadores como principales garantes de la uniformidad, la certificación, la regulación de condiciones y el establecimiento de moldes y formatos. En otros términos, su pérdida de naturaleza y su direccionamiento equivocado, inciden negativamente en los actores de los procesos educativos, pues, como dijera Santos:

Planteada en forma negativa, realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica, la evaluación permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar las prácticas de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas. (1993: 21)

Recobrar el valor pedagógico de la evaluación implica recuperar los lenguajes que se corresponden con los contextos propios de la pedagogía y la educación humanista. Lo que exige la adopción, para los defensores de los actos formativos, de una actitud de resistencia frente a las tendencias gerencialistas que hoy dominan el panorama de la educación y evitando que se tienda a convertirla exclusivamente en medición o en excusa legitimadora de exclusiones y señalamientos tendenciosos.

Resaltar la importancia de la evaluación para múltiples ámbitos, con privilegio del campo educativo, contribuye a rescatar sus principales sentidos de valoración humana. La evaluación así entendida, se configura como un acontecimiento de formación que contribuye a la constitución del ser humano. Bien sea de manera individual o a través de procesos colectivos. En este último caso, adquieren sentido los procesos de gestión asociados con los proyectos educativos, los cuales, a su vez, deberán comprender la evaluación como un elemento muy importante dentro del componente pedagógico, por su sentido articulador. Lo que quiere decir que sin horizonte pedagógico no hay claridad evaluativa.

Conviene enfatizar que, por el reiterado interés en querer desconocer la relación entre pedagogía y evaluación, se hacen comunes las confusiones de la evaluación en el universo de las organizaciones educativas. El desvío de mayor significación se asocia con la rotulación que la hace equivalente a la calidad. Con ello se devela la tendencia de una visión de la evaluación exclusivamente desde los resultados, como fundamento de las políticas de mejoramiento de la educación. Mucho peor cuando ello le crea a la academia un panorama sombrío y pletórico de estrés que, como señala Martínez, permite hacer una lectura en que prevalecen:

Académicos sin autoridad, sin voz, pauperizados, recargados de tareas y formatos, acosados por las exigencias de los dispositivos evaluativos, sometidos a simulacros de acreditación y de registro calificado, acelerados por los ritmos e indicadores de productividad constante, limitados para el intercambio crítico con las comunidades de saber, sometidos a usos desprofesionalizantes de su rol como profesores, avocados a la plasticidad y a la flexibilidad en detrimento de la autenticidad, sumergidos en lógicas de planeación y monitoreo intensificado. (2015: 23-24)

Como efecto de una extraña deformación, la evaluación resulta convertida en uno de los eventos más significativos para que la educación sucumba frente a la calidad. Este fenómeno encarna una extraña simbiosis, puesto que históricamente la calidad no había sido objeto de reflexión sistemática en la educación, ni era elemento constitutivo de lo pedagógico.

La anterior consideración permite vislumbrar sesgos importantes a nivel institucional para el conjunto de la educación y la universidad en particular. Las deformaciones más notorias frente a la evaluación y sus consecuencias más visibles se encuentran en el tránsito de la acreditación a la certificación y de la gestión autónoma de la evaluación a la estandarización.

Como sostienen Jaramillo, Vélez y Espinosa (2015), la evaluación ha venido sufriendo migración lexical. Esto significa que se imponen formas de ver la evaluación como medición, control o penalización, a la par que en los escenarios educativos prefiere adoptarse la certificación y deja de hablarse de acreditación y de sus relaciones estrechas con la autoevaluación. Se evita recurrir a términos que identifican los procesos participativos, las comunidades académicas y la autogestión, o sea, las expresiones que se asocian con actos evaluativos característicos de la autonomía, la participación, el aprendizaje e interés por construir solidaria y colectivamente horizontes de bienestar humano y configuración de comunidades académicas.

Con la estandarización se contradice el proyecto de formar seres vitales en la autonomía, que es lo que posibilita la educación cuando da sentido a la participación de los actores sociales. A la par que se descontextualiza la educación, se dispersa y diluye su objeto. La asociación calidad-evaluación contribuye a que se dé la disolución de la evaluación como acto pedagógico. En este caso, vale la pena hacer referencia a Hoyos *et al.*, cuando aluden a que la educación está en lo seco, para referirse a su desalojo del lugar que le corresponde respecto a la formación de seres humanos:

Su competencia para formar ciudadanos y ciudadanas se mide y se valora por la enseñabilidad de determinados contenidos, por créditos, notas, exámenes, currícula, estándares, indicadores, todo aquello que alimenta los observatorios de cienciometría y permite la evaluación por resultados e impactos presentados en estadísticas, encuestas y sondeos de opinión. (2005: 23)

En síntesis, la relación entre evaluación y calidad, para el caso de la educación y particularmente en la universidad, resulta ser una simbiosis extraña dados sus orígenes. La noción de calidad procede de un contexto económico y su intromisión en el contexto educativo hace que vayan primando tendencias

mercantiles mientras que la evaluación, por su parte, cuenta con una génesis más amplia desde su fundamentación pedagógica, para el caso de la educación.

La autonomía: condición indispensable en una buena educación

El fenómeno de mayor reivindicación en los movimientos sociales recientes en favor de la dignificación de la universidad comienza por los procesos de autonomía. Diversos autores han denunciado para tiempos recientes, cómo se han diluido en este nivel educativo los valores y objetivos por las presiones y exigencias de eficiencia y productividad (De Sousa, 2007; Hoyos, 2007; Derrida, 2003 y Sánchez, 2000).

La autonomía, en cualquier organización educativa, es condición y garantía para posibilitar la formación humanista, ella es el contenido más importante desde el cual se sustentan proyectos educativos auténticos; incluso se convierte en elemento y criterio que determina la caracterización de una buena educación. Se la supone como un derecho intrínseco al ser humano.

El punto de partida de la autonomía es la libertad que cada individuo posee y que se amplía a todo su grupo humano. Es válido, sin embargo, preguntarse en qué medida la autonomía escolar es un valor que se hace realidad, cuando ha venido primando la cultura de la heteronomía, la centralización y los temores en las instituciones educativas para hacerla viable. Se alude entonces a la capacidad de pensar por sí mismo con sentido crítico. Con la realización plena de la universidad en la autonomía, se viabiliza la universidad moderna sin condición propuesta por Derrida (2003). Ella constituye un espacio con sentido para todos sus estamentos, de manera que la forjen desde la racionalidad crítica; sugiere el aprovechamiento de sus potencialidades, en tanto proyecto por construir dentro de la pretensión de superar exclusiones de clase, mercado o intereses privados.

La autonomía está seriamente comprometida debido a la confusión entre la evaluación y la calidad, esta ha venido opacándola hasta despojarla de su valor pedagógico. Es por ello que un proceso formativo orientado desde la autoevaluación es favorable a la autonomía, la identidad y la valoración de lo autóctono, mucho más cuando es un acto colectivo y cercano a la construcción de comunidad. Por ello, la educación debe asumir el reto de recobrar la autonomía, tanto individual como institucional. En lo institucional debe velar por acciones pedagógicas y curriculares concertadas que puedan defenderse públicamente ante quienes gestionan las políticas educativas. En lo personal, debe formar a cada uno de los educandos para la autorrealización, no para ser el mejor, sino para aprender a pensar (Hoyos, 2005).

El pensar autónomamente y con sentido crítico, suele ser una aptitud indispensable en la que puede contribuir de manera significativa la escuela ayudando a potenciar la autonomía, mediante actos fenoménicos que promueven su construcción y ayudando a que la educación recobre importancia como renovación cultural. Pero también está la autonomía individual, que es imprescindible para la vida en colectividad y que de alguna manera posibilita una especie de blindaje frente a diversas influencias del colectivo. De acuerdo con Nussbaum “un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir al rebaño es un ser valioso para la democracia, un ser que se resistiría a la presión de decir algo falso o tomar una decisión apresurada” (2011: 79).

El desarrollo de la autonomía, a su vez, se vincula con el fortalecimiento y los logros en la democracia participativa, en el diseño y puesta en marcha de proyectos educativos y propuestas de convivencia social. Es por ello que en lo colectivo, el diseño autónomo del proyecto educativo abre la posibilidad de avanzar en la construcción de comunidad educativa, así como en el ejercicio de los procesos de desarrollo administrativo, organizacional y pedagógico (Jaramillo, 2016). La autonomía en la educación guarda coherencia con el concepto de universidad y con la comprensión de la evaluación como acto formativo, presentándose como uno

de los mayores ideales, pero a su vez como uno de los mayores logros que debe preservarse y defenderse consustancial a la idea de universidad.

La educación como derecho fundamental

La educación se ha degenerado en su condición de bien público. Se ha desfigurado, a medida que ha perdido su carácter de derecho fundamental. Ello ha acontecido, como consecuencia de la hegemonía de los intereses privados sobre la educación. A medida que se imponen léxicos que conservan emparentamiento con la productividad y la rentabilidad económica. Se hace entonces comprensible que se vayan afirmando los lenguajes gerencialistas en la gestión de la educación, como bien ilustra Vega:

El proceso de mercantilización de la educación viene acompañado de la imposición de una nueva lengua, que aplicada a la educación la empobrece en una forma dramática: la escuela es una empresa, los rectores son administradores, los profesores son formadores de capital humano, los estudiantes son usuarios, los padres de familia son clientes y se exalta la noción gerencial de calidad como resultado de la lógica costo-beneficio. (2015: 1)

El tránsito del interés por promover la universidad pública a la universidad privada y la educación privada en su conjunto va implicando la reacomodación de los procesos de gestión y normatividad existentes. Nuevas políticas se proclaman en nombre de la calidad y del neoliberalismo económico. Además de constituirse en un cambio lexical significativo, la desfiguración de la educación como derecho comienza a implicar, de manera notoria, la segregación y la exclusión social de todos aquellos que hacen parte de los niveles inferiores de la estratificación. Adicionalmente, se atenta contra la educación en su sentido formativo e integral, para dar paso a otras alternativas instruccionales o de simple capacitación.

Lo paradójico en el caso colombiano es que, con la Constitución política (1991), la educación se estatuye como derecho y como servicio público con función social y con la finalidad de lograr “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”. La desfiguración de la educación no obedece solamente a un marco nacional ni a un nivel educativo exclusivo, forma parte de tendencias que van generalizándose cada vez más, puesto que como indica Nussbaum “las naciones democráticas de todas partes del mundo le están restando importancia a ciertas aptitudes y capacidades indispensables para mantener la vitalidad, el respeto y la responsabilidad necesarios en toda democracia” (2011: 111).

La pérdida de la educación como derecho fundamental y su transición al rubro de los servicios, permite entender su deterioro significativo como bien social. Situación que, en últimas, tiene graves consecuencias para la existencia de la democracia, puesto que significa un recorte en los procesos de participación, afectación en la formación de las autonomías individual y colectiva y en la limitación a la potenciación del pensamiento crítico.

La mercantilización de la educación

Es necesario decir que la configuración de la educación como mercancía, es una coyuntura clave para comprender los procesos de gestión que prevalecen en la universidad colombiana. Con el nuevo fenómeno de mercantilización de la educación, devienen léxicos asociados y deformaciones; como plantea Malo (2004) se imponen palabras que eran prácticamente inexistentes en el vocabulario de la educación superior hace 20 años: competitividad, globalización, fuerzas de mercado, clientes, parques tecnológicos, innovación industrial, educación transnacional y desarrollo regional; son ahora frecuentes en planes de desarrollo universitarios, así como en las publicaciones y revistas dedicadas a la educación superior.

La asociación de los temas de la calidad y la evaluación, ilustran ampliamente el recorrido que ha tenido la conversión de la educación en mercancía. En sus discursos y léxicos característicos, se identifican los modelos de gestión dominantes para la universidad en Colombia, los mismos que deben analizarse en sus implicaciones para los procesos de humanización y, por tanto, en el deterioro de las condiciones de existencia y bienestar de las personas que conforman la sociedad colombiana.

Las nuevas valorizaciones que se establecen para la educación con su hipermercantilización, afectan directamente su contribución para una sociedad más pluralista, democrática y humanizada. Situación que podemos comparar con la realidad de Francia en los años sesenta del siglo XX, en que se advertía, por parte de Bourdieu y Passeron, que estaba en riesgo la enseñanza democrática entendida como:

Aquella que se propone como fin incondicional el permitir al mayor número posible de individuos apropiarse, en el mínimo tiempo posible y lo más completa y perfectamente posible, del mayor número posible de las aptitudes que constituyen la cultura escolar en un momento dado, se verá que tal definición de la enseñanza se opone, tanto a la enseñanza tradicional, orientada a la formación y a la selección de una élite de gente de buena familia, cuanto a la enseñanza de tipo tecnocrático, volcada a la producción en serie de especialistas en función de la demanda (1967: 110).

Como ya se ha mencionado, se dan dos fenómenos paralelos a la conversión del estatus de la educación en mercancía: la acentuación en su carácter de servicio por encima de su consideración como derecho y su valoración como campo de inversión privada. Mientras que con su carácter de servicio busca opacarse su razón de derecho humano fundamental, su identificación como campo de inversión de capital y afán de

lucro privado la hacen cada vez más apetecible en términos de rentabilidad. Su finalidad mercantil se concreta con la supeditación a las leyes de oferta y demanda, donde entran a jugar de manera especial las bondades de la publicidad y las estrategias de venta comercial, con el señuelo de la certificación y la acreditación de alta calidad, para promover su atractivo frente a un gran número de clientes potenciales. De nuevo, y como suele ocurrir con cualquier mercancía, la fuerza de trabajo altamente especializada para la docencia y la investigación, a través de su formación doctoral, será garantía de la mejor oferta; pero, paradójicamente, a medida que se incrementa el sobre perfilamiento profesional, queda más limitado su ingreso al mercado de trabajo. Como plantea Aboites:

La comercialización de servicios, sin embargo, fue apenas una primera etapa en la nueva relación que comenzó a tejerse entre Europa y América latina. Una segunda apareció ya en los primeros años del siglo veintiuno y significó el paso de la mera venta de servicios educativos a individuos e instituciones, a un primer gran esfuerzo de coordinación de instituciones latinoamericanas desde España. Y es muy significativo que esta nueva experiencia fuera encabezada no por un consorcio de universidades europeas o algún ministerio de educación y cultura, sino por la banca, el Grupo Santander, uno de los más importantes de España (2010: 29).

Varias advertencias son necesarias al momento de puntualizar la conversión de la educación en mercancía, mucho más cuando se trata de la universidad. Un primer aspecto tiene que ver con la noción de calidad, la cual, como se ha mencionado previamente, no es gestada y pensada desde la educación. Por otra parte, es notorio el hecho de que, por los artificios del mercado, la educación ha sido convertida en un bien de consumo fugaz. Adicionalmente, su identificación como campo de inversión de capital y afán de lucro privado, la hacen cada vez más apetecible en términos de rentabilidad. Al menos en cinco relaciones, se

muestra con claridad el tránsito lexical hacia la mercantilización de la educación, de la mano de la noción de calidad: la educación como derecho en oposición a la educación como servicio; la tensión entre lo público y lo privado; el tránsito de la acreditación a la certificación; la supeditación de la universidad de docencia frente a la universidad de investigación y el paso del modelo ciencia-tecnología-sociedad al modelo ciencia-tecnología e innovación. En este último caso, con Vega, podemos caracterizar esta mutación, dentro de “el modelo empresarial de educación superior en que la universidad pública está de rodillas ante el capital privado” (2015: 34).

En las líneas anteriores, se ha mostrado cómo se ha dado la sustitución de la educación por la calidad, a la par que han pululado léxicos asociados con el fenómeno de conversión de la educación en mercancía. También ha sido importante considerar la relación entre calidad y evaluación, por sus importantes matices en el tema de la humanización. Finalmente, se asocian los temas del carácter de servicio por encima del derecho a la educación, su priorización como campo de inversión privada y de mercado, así como su opacamiento como derecho humano fundamental por parte de una visión como campo de inversión con afán de lucro. Si bien, a lo largo de las reflexiones que convergen en la relación educación y mercantilización, existen coincidencias importantes para caracterizar la imposición del modelo neoliberal en desmedro de lo público, vale la pena preguntarse por la gestión educativa con criterios humanistas, como una posibilidad real en el mundo de la universidad actual para Colombia.

Los caminos recorridos

Los caminos recorridos para realizar este trabajo dan cuenta de tres rutas principales. En primera instancia, las unidades de análisis se configuraron con los discursos representativos en los siguientes órdenes: textos de analistas de la calidad, de las autoridades educativas superiores nacionales:

Ministerio de Educación Nacional (MEN), Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y textos recopilados dentro de una muestra de universidades significativas del país.

En segunda instancia, se ha partido de la experiencia del autor acerca del tema como docente en educación superior en diferentes universidades públicas y privadas en Colombia, vinculando reflexiones significativas desde actividades de investigación y evaluación en el tema de la calidad de la educación durante los últimos veinte años. De modo complementario, se han analizado formas de gestión de las organizaciones educativas superiores teniendo en cuenta los modelos de evaluación promovidos desde el Sistema Nacional de Calidad de la Educación Superior, visualizados a través de las estrategias de difusión de los programas en las instituciones.

Las contribuciones de este trabajo investigativo se vinculan con reflexiones y propuestas alternativas en la visión de la calidad de la educación como problema, a través de los cuales se pretende obtener avances en sentido de cuestionamiento y reflexión acerca de la necesidad de asumir opciones diversas frente al modo de ser de la educación y la posibilidad de establecer propuestas desde la academia para evitar los unidireccionalismos. Esto es, sustentar públicamente y mediante formas escritas y orales, alternativas de orientación autónoma para la educación superior en Colombia que propendan por una nueva forma de humanización desde la educación.

El objeto de investigación fue abordado en términos documentales y de análisis discursivo y más que establecer contraste desde el diálogo directo con expertos o actores de la educación superior —lo cual no se ha obviado— la atención preferencial se ha orientado a indagar por la afectación del desempeño de la educación superior colombiana entre los años

1991 y 2017, por efecto de su mercantilización y los léxicos de la calidad asociados. También se buscó comprender la incidencia en la conceptualización poco rigurosa sobre la calidad y los abusos del término, sus representaciones y otros usos de carácter mercantil que se suelen relacionar. Al menos desde dos ámbitos, ha sido posible desarrollar la argumentación expuesta. Por una parte, desde las tensiones lexicales por las cuales transita actualmente la educación universitaria y superior. En segundo lugar, a partir de un análisis de las coyunturas sobresalientes en la educación superior colombiana entre los años 1991 y 2017, luego de analizar las deformaciones más significativas respecto de las políticas públicas en educación.

Las acciones de sustentación, análisis, comprensión y proposición indicadas han redundado en la definición de los léxicos predominantes de calidad en la educación superior en Colombia. Ello, en lo relativo a su identificación, la caracterización de sus visiones y las concepciones dominantes que las albergan, pero también respecto a las incidencias que han tenido o pudieran tener dichos léxicos en las prácticas pedagógicas de los docentes colombianos universitarios, como la identificación de los prejuicios y valores implícitos en su ejercicio profesional.

En los análisis que aquí se presentan, se consideró pertinente proceder desde un diseño predominantemente cualitativo, para posibilitar el tratamiento del tema desde diferentes miradas. Por otro lado, se trató de inferir desde la observación empírica y desde ejercicios de análisis deconstructivos, para cada uno de los casos en los que se tomaron como referencia las nociones de calidad y evaluación. En cuanto al análisis de las nociones en los procesos de gestión de la educación superior, en sus múltiples escenarios de observación, prevaleció la reflexión con base en los discursos orales y fuentes secundarias. En ambos casos, fue de gran utilidad el enfoque cualitativo desde una perspectiva hermenéutica y con fundamento en el análisis deconstructivo del lenguaje y de los imaginarios que se han instalado en relación

con la noción de calidad de la educación. Con ello se explicitaron los distintos significados, en especial los que comúnmente son invisibilizados en los discursos de la calidad.

Desde el procedimiento metodológico y analítico esbozado, se decidió tomar como objeto de indagación, múltiples textos que tomaban como referencia la calidad de la educación manteniendo sus características peculiares en cuanto a sentidos y significados, de acuerdo con la intención o intenciones del autor, todo esto sin perder de vista su comprensión según el contexto desde donde se ubican los actores. Las acepciones dadas a la calidad se enriquecieron a través del ciclo hermenéutico, mediado por la reflexión crítica en cada uno de los usos identificados, con lo cual se fueron identificando algunas categorías generales que denotaron algún efecto en particular y a modo de características amplias englobando construcciones acerca de efectos prácticos de la noción de calidad. Cada categoría obró como una manera de sistematizar expresiones y sensaciones observadas en las personas o expresadas por ellas, en los diálogos establecidos sobre el tema, lo que implicó un ejercicio de identificación y construcción de familiaridades y relaciones de cada hallazgo empírico o inferido, según el proceso interpretativo con cada acción de reconocimiento que llevó a crear las reconstrucciones teóricas propias de éste.

Mediante la interpretación, se construyeron referentes de calidad en asociación directa con la información factual y la reconstrucción teórica de la realidad educativa universitaria en Colombia. También, a través de la interpretación, se posibilitó la aproximación a entender cómo los fenómenos son asumidos, pensados y repensados al momento de una propuesta de reconstrucción teórica en que se invita a cuestionar los sentidos prevalecientes sobre la calidad de la educación, como condición para su comprensión en la cotidianidad del mundo académico. A su vez, esto permitió la configuración de un cuerpo teórico y metodológico como soporte de la propuesta de investigación, la cual considera los grandes hitos, fundamentos y tendencias

de la calidad de la educación en Colombia y de cada una de las tradiciones dominantes en el devenir histórico del último medio siglo, con especial consideración para los últimos 25 años.

Siendo coherentes con la estrategia metodológica, se propuso el uso de técnicas de revisión documental para el análisis de contenidos según el cotejo de informes e investigaciones sobre el tema, planes de desarrollo económico y social, programas y lineamientos de política para la educación superior, acuerdos u orientaciones de política en torno a la gestión de la educación y la visión de calidad en la educación superior, participación en grupos focales con audiencias especializadas en eventos académicos y foros públicos sobre el tema en diversas universidades del país y en la Universidad de Antioquia en particular. En la fuente documental del primer tipo, se destacan los análisis de ASCUN, los Lineamientos para la acreditación del CNA, los documentos correspondientes a los distintos planes de desarrollo económico y social elaborados por el DNP, los documentos oficiales correspondientes a las Leyes 30 y 115, boletines, circulares y pronunciamientos diversos del MEN, documentos de análisis y comunicados de la Asociación Nacional de Profesores Universitarios (ASPU).

Con respecto a los foros y encuentros con audiencias especializadas, deben destacarse los congresos de calidad y evaluación de la educación programados por el ICFES entre el 2010 y el 2016, congresos internacionales de investigación en educación, pedagogía, formación docente y currículo programados por las universidades Tecnológica de Pereira, de Antioquia, Pedagógica Nacional y Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante los años 2011 al 2013. De igual manera, se mencionan las charlas sobre el tema adelantadas con los maestros de las normales superiores de Antioquia entre el 2010 y el 2014, las charlas con los estudiantes y docentes de la especialización en gerencia educacional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja entre los años 2010 y 2014, así como con los estudiantes de pregrado del seminario Educación y sociedad,

y los estudiantes de maestría en la línea de Gestión, evaluación y calidad de la Universidad de Antioquia entre el 2010 y el 2016. Adicionalmente, se revisaron documentos recientes de autoevaluación para acreditación institucional y documentos anexos a la autoevaluación de programas que han recibido acreditación durante los últimos cinco años, con miras a identificar el enfoque evaluativo y la concepción de calidad utilizada.

Se recurrió a la entrevista semiestructurada para obtener información de parte de coordinadores de equipos de autoevaluación de procesos de acreditación de programas y/o instituciones, que fueron emergiendo durante el proceso en los escenarios académicos mencionados, como actores de la comunidad educativa participantes en procesos de gestión institucional, al igual que en procesos de autoevaluación con fines de acreditación. En este caso, se hicieron preguntas generales asociadas con el concepto de calidad articulado con los procesos académicos, la incidencia de dicho concepto en el cumplimiento de sus razones misionales, el mejoramiento de la educación a partir de la adopción de dicho concepto y la participación de los actores educativos en la construcción del concepto.

En cuanto a las fuentes documentales, se realizó una revisión detallada de informes de autoevaluación para la acreditación institucional y se tomaron distintos documentos escritos y de video publicados en las páginas de las universidades, en los cuales se daba cuenta de dicho proceso. Se tuvo cuidado en advertir el uso de léxicos o la definición de estrategias de gestión vinculadas con temas de evaluación en general, con acreditación o con asuntos de certificación, de manera que permitieran advertir los giros principales respecto a las relaciones entre acreditación y certificación, la educación como servicio o como derecho, la universidad de docencia o de investigación, la tensión entre lo público y lo privado y la orientación de la ciencia y la tecnología al servicio de la sociedad o en función de la innovación.

En síntesis, el recorrido metodológico se propuso, en un principio, con el análisis descriptivo-comparativo de discursos orales y escritos (documentos académicos, leyes, normas, acuerdos, cátedra magistral y programas de formación), acerca de la calidad en la educación superior, comparados con las formas de organización técnico-administrativa de la educación superior. En un segundo momento se procedió con la identificación de los léxicos predominantes acerca de la calidad en la educación superior mediante un diseño hermenéutico y según revisión de documentos escritos y orales. Para ello, se privilegiaron formas discursivas desde lo oficial normativo hasta discursos de los distintos actores y analistas, institucionales y no institucionales, con énfasis en los orales dentro de la modalidad tipo panel y aprovechando foros diversos, así como la participación en encuentros nacionales e internacionales sobre el tema. Finalmente, se formuló una fase conclusiva y propositiva que recoge los momentos anteriores, en la cual se proponen alternativas para el desempeño de la educación superior colombiana en el presente, contrastando los modelos de gestión orientados desde el Ministerio de Educación de Colombia y las presentaciones realizadas sobre el tema por las instituciones de educación superior (IES).

La metodología propuesta se inscribió dentro de un enfoque cualitativo; específicamente desde una perspectiva hermenéutica, basada en el análisis deconstructivo del lenguaje y de los imaginarios que se han instalado según la relación evaluación y calidad de la educación en la universidad. Así mismo, las técnicas e instrumentos de recolección de información fueron coherentes con los enfoques cualitativos en juego, así como las fuentes de información, los universos y diseños muestrales correspondientes.

A modo de discusión y análisis de resultados

El análisis de la relación calidad y evaluación en la universidad, como un asunto que trasciende la medición, permite identificar situaciones complejas y entender las lógicas

funcionalistas del deterioro de la universidad en Colombia. El sistema educativo se perfecciona y genera funcionarios que se profesionalizan en sus nuevos roles, mientras a través de los diseños curriculares, se generan condicionantes significativos al momento de definir las características de calidad en los nuevos profesionales, preferiblemente con un perfil eminentemente técnico.

Es preocupante el futuro para la universidad colombiana, si se mantiene determinada por el neopositivismo y la estandarización, a través de los medicionismos propios de la evaluación de la calidad. Podrían generarse otras alternativas para los universitarios, ya que requieren dedicar parte importante de su tiempo al llenado de fichas de registro, con variables ampliamente operacionalizadas en sus múltiples dimensiones, indicadores e ítems, de manera que garanticen la acreditación de alta calidad o la renovación de la acreditación.

Mercantilización, estandarización y neopositivismo mantienen parentesco con el unidimensionalismo y el pensamiento bipolar en educación. Todos estos términos se conservan en el mapa lexicográfico que se engloba dentro de la noción de calidad de la educación, operando como forma predominante de pensamiento, la cual favorece la exclusión real de la educación como protagonista de la transformación social, aunque se la mencione reiteradamente.

Al momento de analizar la relación entre cultura evaluativa y acreditación en la universidad, es preciso valorar la acreditación como acto formal que ha favorecido la cultura evaluativa y ha generado importantes avances en la conformación de comunidades académicas y los procesos de democratización del saber.

Aunque ha sido relativamente poco el tiempo de reflexión sistemática sobre sus procesos de gestión, las organizaciones universitarias colombianas han acumulado una rica experiencia

en el uso de la autoevaluación para procesos de desarrollo institucional. Sobre todo desde principios de los años noventa del siglo XX, ellas se dotaron de conocimientos propios del área, experimentaron y adoptaron como referencia la investigación evaluativa, diseñaron y ejecutaron planes de mejoramiento con el apoyo de pares interuniversitarios y extrauniversitarios.

Con el pretexto de la acreditación, las universidades asimilaron, a comienzos del nuevo milenio, lo más próximo a una cultura de la evaluación. A la fecha, pueden reportarse significativos avances con la autogestión institucional, la conformación de comunidades académicas, la producción de conocimientos nuevos como resultado de la investigación educativa y pedagógica. Pero el riesgo de perder el saber acumulado persiste y con él los inicios de la cultura evaluativa, mientras tiende a opacarse el valor protagónico y el trabajo conjunto de administradores, docentes, estudiantes y comunidad educativa en general. Situación que se ha hecho más inminente, con el tránsito de la acreditación a la certificación.

Las instituciones universitarias que ingresaron por el camino de la cultura evaluativa, emprendieron acciones de organización educativa para asegurar logros obtenidos y para suplir debilidades y carencias identificadas en los procesos de evaluación; se propusieron seguir la huella a los hallazgos obtenidos con la autoevaluación institucional, al igual que las observaciones, recomendaciones y sugerencias realizadas por los pares colaborativos y los evaluadores externos. Con lo dicho, y si se quisiera reivindicar la importancia de la evaluación en el campo de la universidad, habría que rescatar sus principales sentidos por su relación con la valoración humana, como lo sustenta Santos (1993) en términos de independencia, práctica, democracia, participación y externalidad, entendiendo la evaluación como una acción eminentemente dialógica.

Por otro lado, se hizo familiar el plan de mejoramiento para la excelencia institucional con la voluntad colectiva y la capacidad organizativa, este se convirtió, sobre todo entre los años 2005 y 2015, en un ejercicio de gestión institucional en que se acogió la evaluación como cultura y en el cual se puso en acción la capacidad organizativa para disponer de manera participativa del compromiso de los distintos actores. En este caso, se asumió el desarrollo operativo de programas, proyectos y actividades, se comprendieron acciones específicas donde se combinaron productos, responsables, tiempos y estrategias para su monitoreo, según nuevos requerimientos y demandas, así como tareas pendientes de procesos evaluativos anteriores. Se recurrió a la sistematización de acciones realizadas y la evidencia de logros nuevos. La imagen corporativa estuvo en alza, a medida que las instituciones estuvieron prestas a mostrar y demostrar variaciones y mejoras que han implicado cambios cuantitativos y cualitativos en el orden institucional. Además de garantizar el monitoreo del plan de mejora, se buscó dotar al establecimiento de estrategias a futuro, orientando la prevalencia de un sistema de evaluación institucional que implicó la asunción de la autoevaluación permanente.

Por el contrario, en las instituciones en que se dio el abandono de los procesos sistemáticos de evaluación institucional, se perdió la oportunidad de mantener avances en la cultura evaluativa. Los riesgos mayores no radican, sin embargo, en la aminoración de la marcha respecto de una cultura de la evaluación institucional, puesto que estos podrían mostrarse como tendencias transitorias. El riesgo radica en que por excusas de orden economicista se opta por olvidarse de la acreditación a cambio de la certificación, haciendo que ésta última prevalezca al momento de dar cuenta de las acciones educativas, llevando a la extinción o limitación de condiciones indispensables de autonomía, autoevaluación y reflexión. Tres aspectos que están asociados con el pensarse y repensarse, en términos de Nussbaum “tendríamos que reconocer ausencia de claridad frente a los

objetivos debido a la falta de autoexamen, lo cual es muy grave para los procesos de formación” (2011: 77). A su vez, la confusión expone fácilmente a la influencia externa, situación que a su vez devela la carencia de argumentación.

Los avances de la universidad en Colombia son altamente meritorios para el logro de una mejor educación. El balance de los primeros diez años de esta política con la creación del CNA redundó en los aportes de la cultura evaluativa con los procesos de autoevaluación y comunicación, lo que implicó el desarrollo y progreso democrático para la nación colombiana, en ello coincidimos con Hoyos, quien expresa que “Los dos apoyos fundamentales de la acreditación son los procesos de autoevaluación y la interacción con los pares académicos. Esto se basa en complejos procesos comunicacionales de aprendizaje, crítica y cooperación” (2005: 19).

Además de lo considerado con relación a la cultura evaluativa, la acción prioritaria debe ser el proyecto de recuperación de la educación como bien público, manteniendo los vínculos entre formación humanista y democracia; ello implica saber oponerse a las tendencias de dominio mercantil de la educación. Con la idea de formación humanista y democrática es posible recobrar una orientación adecuada sobre el deber ser del papel de la universidad.

Sin embargo, se corre riesgo de que se imponga una visión desarrollista, como la planteada para la educación superior ASCUN, cuando se define en los términos siguientes:

La educación es un bien de inversión y, como tal, constituye una contribución relevante al desarrollo económico. Toda inversión supone afrontar costos para obtener los beneficios esperados. La relación existente entre ambos puede ser analizada desde una doble óptica: 1) la privada, que compara los costos y beneficios directos, valorados

a precios de mercado, para escoger la alternativa que maximice el volumen y tasa de ganancia para el dueño de los recursos que se asignan; y 2) la social, bien público (análisis económico o socioeconómico) en la que se consideran también costos y beneficios indirectos a precios de eficiencia buscando maximizar el impacto (rentabilidad) de la inversión sobre la sociedad en su conjunto (2013: 1).

La plena recuperación de la educación como bien público implica, además de su configuración como derecho fundamental y bien de acceso general y con iguales cualidades para todos, a la vez en que sea escenario en el cual el maestro pueda concretar sus pretensiones e intencionalidades pedagógicas. Por tanto, donde se posibilite el objetivo de reforzar y potenciar competencias hermenéuticas a través del análisis y la discusión. Con estas intencionalidades, se trata de ayudar a formar espíritus abiertos y dispuestos a la creación, con los múltiples riesgos y oportunidades que ello implica.

En el orden propositivo, conviene generar alternativas que, comenzando por una progresiva reconceptualización de la noción de calidad, avancen en otras propuestas de organización social de lo educativo y lo pedagógico como bien público, hasta concluir con la revaloración de la educación. Este proceso implica reivindicar la postura crítica frente a los aconteceres en el mundo de la educación, al modo que lo propone Marcuse:

Es preciso despertar y organizar la solidaridad en tanto que necesidad biológica de mantenerse unidos contra la brutalidad y la explotación inhumanas. Esta es la tarea. Comienza con la educación de la conciencia, el saber, la observación y el sentimiento que aprehende lo que sucede: el crimen contra la humanidad. La justificación del trabajo intelectual reside en esta tarea, y hoy el trabajo intelectual necesita ser justificado (1993: 7).

En su carrera por la recuperación de la educación como bien público, es necesario que los actores sociales aprendan a oponerse a la supeditación al mercado. La defensa de lo público va más allá de comprender las tres crisis de la universidad a las cuales alude De Sousa (2007) esto es, la crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional. Es esta última la que presenta mayores repercusiones en el caso de la universidad colombiana frente al tema en cuestión, en cuanto se relaciona directamente con la reivindicación de autonomía, la definición de valores y objetivos, la presión respecto a los criterios de eficiencia y productividad empresariales o de responsabilidad social.

La falta de compromiso con la educación universitaria, en Colombia, se extiende a los últimos treinta años según reconocimiento común en las conclusiones de los estudios que muestran la evolución de la destinación financiera, esto se explica según De Sousa por:

La crisis institucional de la universidad provocada o inducida por la pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y el consiguiente desfinanciamiento y la descapitalización de las universidades públicas. Ante la imposición del modelo neoliberal como modelo global del capitalismo desde los ochenta, tuvo como consecuencia la puesta al servicio de la universidad de proyectos modernizantes autoritarios en los cuales se abre al sector privado la producción del bien público de la universidad, obligando a la universidad pública a la competencia desleal en el emergente mercado de los servicios universitarios (2007: 27).

En el análisis de la relación entre mercantilización de la educación, calidad y evaluación, es destacable la primacía de las metodologías cuantitativas, el énfasis evaluativo-diagnóstico basado en el análisis costo-beneficio y la preocupación obsesiva por la medición de resultados de aprendizaje a través de la

aplicación periódica de test estandarizados. Coincide con este ámbito, la transformación del conocimiento de bien público en bien privado o privatizable. La universidad es presionada para transformar el conocimiento y sus recursos humanos en productos que deben ser explotados comercialmente, la posición en el mercado pasa a ser crucial y en los procesos más avanzados es la propia universidad la que se transforma en marca. Pero se trata de orientar acciones eficaces tendientes a su reorientación, desde alternativas de construcción colectiva.

Varias conclusiones trascendentales para el tema en cuestión se correlacionan con los análisis realizados por De Sousa (2007), los cuales bien vale la pena recobrar para efectos de identificar sugerencias y alternativas en el caso de la universidad colombiana. Mientras la competencia por el *ranking* incentiva la separación y como este está hecho a partir de las desigualdades existentes entre universidades, tiende a agudizarse el tope de la pirámide. El funcionalismo de la universidad al servicio del capital exige la proletarización de los docentes e investigadores.

Resulta de mucha importancia una mirada crítica al proceso de evaluación de la calidad dominante en la universidad, de modo que se genere una visión alternativa que permita un análisis, tanto en el componente teórico-discursivo, como en las prácticas de evaluación de la calidad del servicio educativo que se ofrece. Este nuevo conocimiento, además de posibilitarle redireccionar sus procesos, le generaría la posibilidad de asumir nuevas posturas, más académicas y críticas, lo cual constituye la esencia de la universidad, y empíricamente le ofrecería insumos para consolidar sus acciones de mejoramiento tanto en la evaluación de la calidad como en el desarrollo de su proyecto educativo. Conviene entonces que se adopte una perspectiva de evaluación como concepto complejo, que requiere de una postura política democrática que tiene en cuenta múltiples consideraciones esenciales y contextuales; sociales, económicas, culturales, y otras relacionadas con la naturaleza de la institución, el programa, el proyecto o la persona que es evaluada.

Por ello, deben privilegiarse enfoques basados en la autoevaluación orientada al mejoramiento a partir de una mirada comprensiva y responsable de la propia realidad; pues las evaluaciones externas tienen un objetivo más centrado en la rendición de cuentas, en la inspección y vigilancia, en el control de estándares para garantizar el cumplimiento de metas predeterminadas asumiendo esquemas y lenguajes más pertinentes con el sector de la producción, con el del mercado y con una concepción neoconservadora de la sociedad, los cuales están definidos desde disciplinas propias de la medición ingenieril, la econometría y la psicometría, aislando el discurso pedagógico.

Las consideraciones anteriores, han de convocar a recuperar el concepto de evaluación, más como ejercicio de gestión en torno al estado actual de los recorridos frente a una acción determinada, que nos permiten identificar y comprender carencias, potencialidades y posibilidades de realización humana. Por tanto, no puede limitarse a una última etapa de la planeación, puesto que puede generar una pérdida de la comprensión compleja del concepto mismo; se trata más bien de ampliar el marco de reflexión sobre la red de relaciones que integran el concepto mismo de la evaluación.

Ser coherentes con una postura crítica de la evaluación en la universidad, implica adoptar criterios autónomos frente a la tendencia de centrar el interés por la evaluación como estrategia determinante del aseguramiento de la calidad en los sistemas educativos. Esto es, entender que más allá de criterios de eficiencia, efectividad o eficacia, prevalecen unas posturas formativas centradas en seres humanos. Se trata, por tanto, de reivindicar el valor humanista de la universidad, la cual, con su poder de reflexión, diálogo con saberes múltiples y creación de nuevos conocimientos, está en condiciones de recobrar la capacidad para autoleerse, autorevisarse, autoanalizarse y actualizarse, en procura de cumplir a cabalidad su misión.

Conclusiones

Al momento de destacar lo más relevante con respecto a la relación entre evaluación y calidad en la universidad, pueden considerarse aspectos como el deterioro sustancial que ésta ha sufrido paulatinamente, con sus énfasis propiciados por la noción de calidad y sus confusiones con la evaluación, sobre todo cuando se radicaliza en el tema de la medición; perdiendo su norte como *ethos* privilegiado, caracterizado por la recreación de cultura a través de los saberes y conocimientos nuevos, así como por la potenciación de las ciencias y las artes con sentido de crítica y libertad de las ideas.

La relación entre evaluación y calidad es otro aspecto que ha devenido artificiosamente en desmedro de la educación. La universidad no ha escapado a esta tendencia, sobre todo cuando tienden a imponerse enfoques y modelos centrados en la medición; la calidad ha entrado a actuar como elemento regulatorio indispensable para mantener el *statu quo* y como forma de control social a partir de la educación, sustituyéndola por una serie de léxicos asociados a la calidad, han acusado el fenómeno de conversión de la educación en mercancía. Ello ha incidido en que se impongan modelos de gestión educativa que atentan contra el carácter humanista en la educación colombiana.

La autonomía constituye uno de los mayores ideales y una búsqueda permanente. A su vez, uno de los mayores logros que debe preservarse y defenderse, como consustancial a la idea de universidad. Sin embargo, es uno de los factores de mayor riesgo cuando se imponen visiones de privatización y mercantilización; esta visión mercantilista influye en la pérdida de énfasis en la educación como derecho fundamental y su transición a servicio, aportado a un generando un deterioro significativo de la universidad como bien social.

Sin embargo, contrario a estas tendencias anteriormente mencionadas y si bien ha sido relativamente poco el tiempo de reflexión sistemática sobre sus procesos de gestión, podría decirse que las organizaciones educativas colombianas del nivel superior han acumulado una rica experiencia en el uso de la autoevaluación para procesos de desarrollo institucional, experiencia que debe aprovecharse en pro de la construcción de democracia.

[Por lo identificado en líneas anteriores, es posible trascender la evaluación centrada en actos de medición, como criterio casi que exclusivo de calidad. Para ello, se requiere adoptar fundamentos humanistas, los cuales sean garantes de procesos autóctonos de acreditación, en que prevalezcan los actores internos de las universidades, de manera que pueda asimilarse los valores característicos de una cultura de la evaluación. Ello implica la apuesta por modelos de evaluación participativa, puesto que ellos contribuyen con los principios de autogestión, auto legislación y auto vigilancia, al tiempo que posibilitan la construcción de autonomías individuales e institucionales.

Referencias bibliográficas

Aboites, H. (2010). “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias”. *Unesco: IESALC*, 25-44.

Asociación Colombiana de Universidades ASCUN (2013). *Aportes de la mesa temática de financiamiento para la política pública de educación superior en Colombia*. 1-28. [Versión Electrónica]. Visita abril de 2014 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-328984_archivo_pdf.pdf

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.

Colombia (1991). “Constitución Política de la República de Colombia, 1991”. *Gaceta Constitucional*. N.º 127, Santa Fe de Bogotá: Autor.

Consejo Nacional de Acreditación (1998). *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Autor.

De Sousa, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Universidad Autónoma de México.

Derrida, J. (2003). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta

Flórez, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc. Graw Hill.

Hoyos, G. (2005). “Una reflexión filosófica y epistemológica sobre la calidad de la educación”. *Ágoras*.

Hoyos, G., Serna, J. & Gutiérrez, E. F. (2007). “Comunicación, educación y ciudadanía”. En *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Jaramillo R., Vélez, G. A. & Espinosa, D. (2015). *Evaluación y calidad en la Universidad. Metáforas y perversiones*, Medellín: L y S Comunicación gráfica S.A.S.

Jaramillo, R. (2016). “¿Despedagogización de la evaluación? *Evaluación y formación: Miradas desde la investigación y la praxis*, Especial Impresores, 41-60.

Malo, S. (2004). *El proyecto 6x4 Uealc. Seis profesiones en cuatro ejes*. México: Ceneval.

Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Buenos Aires: Planeta.

Martínez, A. (2015). “El lugar del maestro frente al mito de la calidad”. En *Educación y calidad: el rol de los maestros*. Medellín: Lys Comunicación Gráfica.

Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Sánchez, S. (2000). *Las gramáticas de la universidad*. Pasto: Uninariño.

Santos, M. (1993). “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora”. *Investigación en la Escuela*, (20), 21-33.

Vega, R. (2015). *La Universidad de la ignorancia*. Bogotá: Ocean Sur.