

LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD. MAS ALLÁ DE TODA AMBIGÜEDAD

Luis Enrique Orozco Silva*

“La universidad, la de cualquier sitio y, con ella, la nuestra, está como el ser humano, frente a una crisis de identidad. No la van a salvar los encolerizados, o los habilidosos y trepadores que la usen para otros fines. Si se salva, será por los que al dotarla de un ideal de servicio social, le respeten la dignidad de su pensamiento que, al fin y al cabo, ha sido su verdadera esencia, por lo menos, en las sociedades imperfectas de las imperfectas democracias que están muy lejos de haber terminado su misión en la historia”. (Arturo Morales Carrión)

1. Introducción

La calidad sigue siendo tema obligado de reflexión y debate cuando se trata de incentivar políticas que la incentiven o incrementen desde los gobiernos o Agencias internacionales. También se mantiene como preocupación cuando se trata de definir criterios o estándares para el establecimiento de modelos de evaluación y acreditación de programas académicos y de instituciones. Estamos lejos del consenso, pero cercanos de la convicción generalizada de que ella constituye un referente insoslayable para definir políticas de Estado y postular el marco normativo de los sistemas de educación en el presente y para los años venideros.

Una de las dificultades- y no la menor- para formarse una idea de la calidad en sentido estricto y referida específicamente a las universidades es la multiplicidad de acepciones de este término que encontramos en la literatura especializada¹. Tal

* Ex Coordinador del Consejo Nacional de Acreditación, CNA, de Colombia. Director del Magister en Dirección Universitaria Universidad de los Andes

¹ Aunque la bibliografía a este respecto es muy amplia, podemos señalar algunos textos especialmente relevantes para la discusión actual. No siempre encontramos una definición clara del término en los modelos utilizados para la evaluación. Dadas las diferencias entre autores y profesionales de la evaluación de la calidad puede establecerse una cierta tipología reconocida por los expertos en relación con el producto final o el énfasis último puesto en el análisis; así por ejemplo: la eficiencia, la productividad, la eficacia y el control, el cumplimiento de normas, la aceptación profesional, entre otros. También existen autores que no se matriculan en ningún enfoque y que explicitan con mayor o menor claridad el concepto que sirve como base a la construcción de modelos de intervención: Cronbach, Campbell y Glass, por ejemplo. Un análisis detallado al respecto puede encontrarse en: E.R. House. *Evaluación, Ética y poder*. Morata. Madrid. 1997. Juan Carlos Tedesco. *El nuevo pacto educativo*. Grupo Anaya. Madrid. 1995. Consejo Nacional de Acreditación.

diversidad puede explicarse por el hecho de que no se hacen distinciones cuidadosas, precisas y necesarias sobre el contenido del mismo, por ejemplo, cuando hablamos de calidad en el sentido de la capacidad que tiene una institución o un sistema de educación superior de satisfacer las demandas externas, en cuyo caso estamos realmente refiriéndonos a *pertinencia*, la cual puede ser una dimensión de la calidad y nada más. Otra fuente de confusión la podemos encontrar en que al hablar de calidad no hagamos las distinciones precisas respecto del nivel de análisis, ya sea que se trate del sistema, de una institución, o de un programa específico. Así, por ejemplo, cuando decimos que hay calidad si el estudiante logra sus objetivos, nos podemos estar refiriendo al sistema educativo como un todo, o bien a la calidad de una institución o de un programa específico, o inclusive, a la de un aprendizaje determinado.

Con todos estos juegos de lenguaje, alimentados por la falta de claridad sobre contenido y nivel de referencia en el uso del término, realizamos el establecimiento de una tipología de acepciones de calidad, consideradas como pertinentes en las publicaciones, en la elaboración de modelos de evaluación y en el uso corriente de los hacedores de política sobre educación superior desde los gobiernos y agencias nacionales o internacionales². Es necesario hacer claridad al respecto y precisar, sobre todo al hablar de la calidad de la universidad, de qué estamos hablando, sin que ello implique descalificar significados contingentes del término que pueden tener gran validez para apreciar la calidad en otras instituciones del conglomerado que ofrecen educación del tercer nivel.

En este texto se privilegia, por lo tanto, el sentido de la calidad cuando se toma como referente universal para la evaluación y acreditación de la universidad y se parte de una premisa teórica que podemos formular de la manera siguiente: muchas de las *concepciones* que nos formamos de la calidad poseen, en primera instancia, un carácter sensible y subjetivo; lo que significa que se trata de representaciones contingentes, que aunque favorecen la incorporación de aquello

Lineamientos para la Acreditación. Tercera Edición. Bogotá, 1998. Victor Cruz. *Guía de Autoevaluación*. Asociación Universitaria Iberoamericana de postgrado. Ediciones AUIP. Salamanca 1995. Simón Schwartzman. *La calidad de la educación superior en América Latina*. En: Icfes Seminario permanente sobre calidad, eficiencia y equidad de la educación superior colombiana. Bogotá. 1989. UNESCO. *Declaración sobre educación superior en América Latina y el Caribe*. París: Julio de 1998. Lilia Toranzos. *Evaluación y calidad*. En Revista Iberoamericana de educación. N. 10. 1996. pp. 63 y ss. Ana María Navarro. *Pertinencia social de la universidad. Una propuesta para la construcción de la imagen institucional*. En: Revista de Educación Superior. CRESALC-UNESCO, Caracas, Vol. 8. N.2, 1997 pp. 175 y ss. Daniel L. Stufflebeam et All. *Evaluación sistémica*. Ediciones Paidós. México: 1995.

² Véase a este respecto: Luis Eduardo González et Al. *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la región latinoamericana*. En: La educación superior en el S. XXI. Vol. 1. pp. 337 y ss. UNESCO Caracas 1997. Pedro Municio et All. *Evaluación de la calidad de la educación superior*. Programa América Latina-Formación Académica (ALFA) Madrid: 1998. Jack Allen, *Sistema de acreditación institucional en Estados Unidos de América*. En: Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias de distintos países. México: 1992 pp. 101 y ss.

a lo que se refieren por parte del sujeto, disponiendo de un principio subjetivo de conocimiento, no son otra cosa que la base para el *pensamiento*. Esta última actividad (la de pensar), poniendo en movimiento las representaciones primeras les quita toda opacidad y las hace explícitas a la conciencia, trascendiendo su carácter arbitrario y revelando su necesidad y universalidad; es decir, tornándolas objetivas.

De esta manera, las diferentes acepciones del término calidad tienen como punto de partida las representaciones contingentes y parciales que les sirven como punto de partida. Más allá de ellas, hay que apreciar en su justa dimensión el contenido objetivo del término que fundamenta el que podamos considerarla como un referente universal a la hora de apreciarla en todo sistema, institución, programa o aprendizaje analizado.

2. La calidad como conjunto de atributos contingentes

Las representaciones mentales corresponden a imágenes que nos formamos a partir de fenómenos externos a nosotros mismos. Al hablar de calidad en la literatura sobre el tema encontramos autores ampliamente conocidos, como Harvey y Green, quienes establecen tipologías en las que el espectro de acepciones transita desde a) aquellas en las cuales la calidad hace referencia o bien, a algo excepcional, superior; o bien, como a aquello que reviste cierta excelencia reconocida socialmente; o bien a aquello que llena los estándares mínimos definidos previamente; b) aquellas posiciones para las cuales la calidad alude a situaciones en las que las cosas se hacen bien, con cero defectos; c) en otros casos, a la capacidad de alcanzar los objetivos propuestos por parte de una institución; d) finalmente, a la capacidad para generar conocimiento estructural en la organización, del tipo que ocurre en las organizaciones inteligentes³. Cada una de estas acepciones privilegia la mirada sobre ciertos aspectos y deja en la penumbra otros. En la perspectiva de la teoría de sistemas también es considerada la calidad como “un vector sincrónico en el espacio social, que es el entorno socio-cultural, económico y político en el cual se inserta el proceso educativo, buscando con ello hacer explícita la calidad como un proceso omnidireccional, cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia”⁴ Como los patrones de referencia pueden variar de persona a persona, o de grupo a grupo, el significado de un cambio de calidad apunta a referentes distintos.

Como puede observarse, se trata de representaciones en las que la calidad reviste la forma de una adjetivación, “arbitraria” y contingente. Su grado de realidad guarda íntima dependencia del presupuesto de dónde partamos para su

³ Eduardo González. *Op.Cit*, pp. 342 y ss.

⁴ Eduardo González . UNESCO- CRESEALC. *Educación Superior en el S. XXI*. Vol. Pág. 346. Caracas: 1998

identificación. Para decirlo de otra manera, se trata de “atributos” (calidades) y no de “qualitas” o determinaciones con contenido necesario y universal, “objetivo” y su nivel de referencia es igualmente variable, generando al utilizarlas de modo homogéneo confusiones indeseables.

Cuando hacemos referencia a la calidad de la educación superior es necesario ir más allá de las representaciones “calidades” mencionadas hasta llegar a “determinaciones” no derivadas de la experiencia, aunque tengan a ésta como punto de partida. Así procedió, por ejemplo, el Consejo Nacional de Acreditación colombiano cuando definió la calidad como “aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de algo lo que ese algo es. La calidad expresa, en este primer sentido, la identidad de algo como síntesis de las propiedades que lo constituyen. Y añade el Documento: “Lo que algo es, la calidad que lo distingue, es el resultado de un proceso histórico”⁵

Pero podríamos preguntarnos: ¿cuáles son las determinaciones universales, necesarias y objetivas de la calidad cuando las aplicamos a un sistema de educación superior, o a una institución educativa (la universidad) de tercer nivel o a un programa académico?

Cuando hablamos de un sistema de educación superior, entendido éste más que como sistema, como un conglomerado de instituciones que ofrecen de modo autónomo el servicio de la educación, nos encontramos con diversas situaciones: en primer lugar se trata de organizaciones heterogéneas, que han crecido y se han multiplicado bajo la figura de una diversificación horizontal creciente y caótica. En segundo lugar, el servicio que prestan es un servicio público en virtud del cual está comprometido el interés general por cuanto forma parte de éste el que por su medio se satisfaga la necesidad social de disponer de instituciones que acrecienten el nivel cultural del país, desarrollen el conocimiento de modo autónomo en todos los campos, satisfagan la necesidad de profesionalización exigida por el desarrollo sostenible y preparen el talento humano requerido por el desarrollo científico y tecnológico⁶. En tercer lugar un segmento de tales instituciones son universidades, de jure y de facto. En cuarto lugar, la sociedad y los gobiernos se preocupan cada vez más por la forma como las instituciones cumplen con sus funciones respecto al desarrollo de los países y esto explica que la mayoría de los enfoques, modelos e instrumentos de evaluación y acreditación sean pensados fundamentalmente desde la pertinencia y calidad del servicio.

El mismo consejo Nacional de Acreditación señala cómo -en un segundo momento- cuando se trata de aplicar el concepto de la calidad a la educación

⁵ Consejo Nacional de Acreditación. *Lineamientos para la acreditación en Colombia*. Tercera Edición. p. 17

⁶ Véase a este respecto un desarrollo in extenso hecho por el Autor de estas líneas en : ICFES. *Bases para una política de Estado en materia de educación superior*. Bogotá: 2001

superior se hace referencia a “la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza”⁷Tal síntesis es apreciable en el sistema de ponderación previsto por el modelo. En otros modelos, el énfasis es mayor en la calidad del producto y por lo tanto se pone mayor interés en la pertinencia que en la calidad. La consecuencia inmediata de esta última forma de proceder es el predominio de factores externos a la hora de definir la calidad.

Bien podría suceder, sin embargo, que una universidad –por ejemplo–satisfaga los requerimientos exigidos por características contingentes deseables de un producto con calidad, sin que en los insumos y procesos se posea la calidad (*qualitas*) propiamente dicha. Muchos programas académicos o instituciones se las arreglan para satisfacer los estándares externos sin modificaciones relevantes en su calidad interna. Quizá por ello el modelo que propone el Consejo Nacional de Acreditación colombiano a los programas académicos e instituciones del país acentúa fundamentalmente el análisis de los procesos e insumos. Corresponde a la comunidad académica el definir y apreciar lo que se entiende por calidad y apreciar el grado en que ésta tiene una efectividad importante, en un momento dado. Sólo después, el gobierno puede reconocer que lo que los pares académicos definen como calidad efectiva, lo es; de esta manera, este último cumple con su función de salvaguardar la fe pública en esta materia y asegura que las conclusiones en materia de acreditación generen expectativas que comprometan a las instituciones con el mejoramiento continuo.

También se ha señalado la importancia de tener en cuenta el carácter análogo del concepto de calidad, su dimensión de gradualidad y su carácter procesual porque ello permite distinguir al hablar de la calidad de las universidades y de las otras instituciones, que el contenido del término no es el mismo y que por lo tanto los referentes en el momento de apreciarla pueden y deben ser diferentes. En virtud de lo cual, como lo señalaremos más adelante, los modelos deben permitir una lectura diferenciada de características según tipo de instituciones; pero también que la calidad es algo a lo que puede aproximarse permanentemente sin alcanzarse plenamente. Las instituciones y entre ellas las universidades deben saber que no tienen opción ni punto de retorno ni de complacencia acabada. También por ello es fundamental mantener la distinción entre la introducción de mecanismos de calidad por parte de una institución, de forma autónoma; la evaluación de la misma por parte de los pares; y el reconocimiento de la misma por parte del Estado, mediante un acto administrativo⁸.

⁷Consejo Nacional de Acreditación. *Op.Cit.*, pág. 18

⁸ Bessuri, Eve (Editora). *Evaluación de la calidad Académica*. ESCO. Paris: 1993. Vol. 3 pp. 52 y 53

3. La calidad como referente universal

Volvamos ahora la mirada sobre la calidad como referente universal para precisar su verdadero sentido tomando como ejemplo el caso de la universidad.

Las comunidades académicas han heredado de la historia milenaria de las universidades una cierta idea de lo que constituye el contenido fundamental de las instituciones universitarias. Esta idea se encuentra asociada al denominado “amor sciendi” que caracterizó al gremio de docentes y discípulos en el origen de estas instituciones. Walter Rüegg sintetiza este contenido racional de la idea de universidad en los términos siguientes: “ el corazón de la universidad es la malfamada (sic) torre de marfil; su función manifiesta es proporcionar el aristotélico *bíos theoretikós*, la preparación intelectual por sí misma. El que su función latente sea la preparación de expertos profesionales para asuntos prácticos, para el desarrollo del *bíos praktikós*, del cual hay tan gran demanda, no puede desmentir el hecho del valor social de la búsqueda pura del conocimiento, en realidad lo confirma. Esta función práctica postula la importancia fundamental del amor sciendi”⁹. Histórica y conceptualmente sobre este ímpetu descansa el sentido último y la finalidad primera de esta institución y sobre él descansa el referente universal de su organización.. De no ser así, como lo señala el mismo autor, “la universidad como corporación que sirviera únicamente a intereses y libertades materiales, habría compartido el destino de otras instituciones medievales. Habría desaparecido hace mucho tiempo.”¹⁰ De esta manera podemos señalar que en esta idea radica el concepto mismo de ese gremio, cuyas raíces encontramos en la edad media y que a pesar de las vicisitudes y formas variopintas que ha revestido conserva como su cualidad primera (*qualitas*), la referencia a la producción del conocimiento, a la búsqueda racional de la verdad como su interés primero. Fue, justamente, la aceptación social de esta característica con responsabilidad derivada, lo que aseguró la persistencia de su autonomía, íntimamente vinculada –esta última- a la tarea más distintiva de su ser propio¹¹.

Para algunos, este estilo de universidad es tipificado como “Universidad idea” y se le identifica por las características siguientes: fidelidad a un modelo en el que prima la relación con la búsqueda del conocimiento en sí; la institución se define desde la verdad, en la medida en que ésta se hace efectiva en la acción de la institución; la universidad explicita su vocación de verdad desde el momento en que la hace manifiesta por la investigación; forma parte de esta vocación el ejercicio

⁹ Rüegg, Walter. *Historia de la universidades europeas*. Servicio Editorial Universidad del país Vasco. Bilbao: 1994. Vol. 1 pp. 25 y ss. Stephen D’ irsay. *Histoire des Universités francaises étrangères Des origines à nos jours*. Vol. I. p. 1 y ss. Editions Auguste Picard, París.: 1933

¹⁰ Rüegg, Walter. *Op.Cit.*, p. 25

¹¹ Este aspecto lo hemos desarrollado en: Icfes. *Bases para una política de Estado en Educación Superior*. Bogotá. 2001

de la función crítica y el ejercicio en ella de los derechos de pensamiento, de libertad de cátedra y de aprendizaje. Aunque con frecuencia, los rasgos anteriores son los más mencionados en la literatura, ellos no excluyen el servicio a la sociedad en razón de la función social del conocimiento.

En consecuencia, apreciar la calidad de una organización del conocimiento (universidad) desde esta perspectiva, significa ir más allá, del análisis de características, la mayoría de ellas contingentes y derivadas de exigencias externas, no por ello menos importantes, de su finalidad propia. En esta lista no se excluye la articulación de la universidad con las urgencias del presente, puesto que de una parte, histórica y conceptualmente la universidad está vinculada con la cotidianidad y de otra, el conocimiento forma parte de la economía de la existencia humana y, por lo tanto, tiene una función social en virtud de la cual el pensamiento posee una dimensión práctica. Esta dimensión no es contingente. Cómo lo señalamos más arriba: “La universidad, la de cualquier sitio y, con ella, la nuestra, está como el ser humano, frente a una crisis de identidad. No la van a salvar los encolerizados, o los habilidosos y trepadores que la usen para otros fines. Si se salva, será por los que al dotarla de un ideal de servicio social, le respeten la dignidad de su pensamiento que, al fin y al cabo, ha sido su verdadera esencia, por lo menos, en las sociedades imperfectas de las imperfectas democracias que están muy lejos de haber terminado su misión en la historia”.

Debemos reconocer, igualmente, la dificultad de la universidad de hoy para ser fiel a su idea. Para algunos autores, esta institución que “responde al mundo del S. XIX y XX, probablemente esté muriendo ante nuestros ojos. Ya no corresponde a ninguna relación creativa/productiva/real/relevante en esa ecuación desafíos externos (cambios en el entorno) y capacidad de respuesta). Desde este punto de vista es una figura fantasmagórica: que puede educar, sin duda, y hacer cosas interesantes, aún valiosas, pero que no es capaz de expresar reflexiva e institucionalmente los nuevos mundos que se están formando y encarnarlos en una nueva concepción de sí misma y en nuevas prácticas y modalidades de trabajo”¹². No es fácil, por lo tanto, si miramos las urgencias del presente, percibir el esfuerzo de adaptación de este estilo de universidad a su entorno. “Las Universidades modernas generan un inquietante desbalance con sus entornos (environements). Enfrentan una sobrecarga de demandas pero están equipadas con una sub-oferta de capacidades de respuesta. En la ecuación de demanda-respuesta dentro del cuadro de relaciones universidad-entorno puede vérselas tan fuer5a de balance que si permanecen en su forma tradicional caerán en una posición casi permanente

¹² Brunner, José Joaquín. *Desafíos de la sociedad de la información para la educación superior*. Fifth Seminar for Latin American University leaders. Harvard Graduate School of Education. Agosto de 2000. (s.p.)

de desequilibrio. Un balance tolerable requiere un mejor alineamiento de la ecuación demanda-respuesta".¹³

En la actualidad, es evidente la competencia entre dos estilos de universidad y debemos reconocer el predominio de uno de ellos no sólo en su concepción sino en su utilización como patrón para la toma de decisiones políticas¹⁴. Frente a un esquema "reflexivo", inspirado en la "universidad de investigación" desarrollado por los clásicos del pensamiento universitario, en el cual la búsqueda racional de la verdad en todos los campos constituye el vértice del quehacer de la universidad, derivándose de allí un éthos que alimenta las culturas académicas más diversas, el "estilo pragmático", orientado por el ideal de lo práctico privilegia la urgencia de la pertinencia y la utilidad pragmática de la institución como organización al servicio de las demandas sociales. La Universidad llega a sentirse culpable por satisfacer su más íntima necesidad, la producción del conocimiento, aunque ello conlleve ciertamente una cierta irresponsabilidad frente a las urgencias del presente.

Esta predilección por uno u otro estilo de universidad involucra como puede apreciarse, no sólo en la práctica sino en los especialistas, un olvido de las determinaciones básicas del ser de la "universidad", de su "qualitas". Es decir, de su verdadera naturaleza y una cierta unilateralidad de pensamiento. Elección que se explica por el devenir histórico de la organización universitaria. En efecto, en la medida en que esta institución ha venido desarrollándose en el tiempo, ha sido afectada por las urgencias que los sistemas sociales le imponen como su tarea propia. Cada vez la institución debe responder a apremios más o menos convencionales hasta ver desdibujado su rostro propio en aras de una funcionalidad, por ejemplo, a los estilos de desarrollo vigentes, o a la dinámica del mercado. Si el primer modelo se inspira en los planteamientos filosóficos de Fichte, Schelling, von Humboldt, Newman y Ortega, entre otros,¹⁵ el estilo pragmático pondrá el énfasis en constructos teóricos que se inspiran en las ciencias sociales. Para hoy, y quizá por muchos años más, los filósofos han sido reemplazados por los economistas. Es de esperar que estos últimos irán entendiendo que las decisiones diarias de la universidad obedecen a la racionalidad propia del pensamiento libre.

¹³Clark, Burton. *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon-LAU Press. 1998. p. 129. Citado por J.J.Brunner. Ib. Debe precisarse, que el concepto de demanda no se toma sólo en el sentido económico sino en un sentido más amplio para referirse a los desafíos del entorno que enfrentan las organizaciones que prestan el servicio público de la educación en cada país.

¹⁴ Casanova, Hugo. *Universidad: idea y racionalidad contemporánea*. En: *Pensamiento universitario*. UNAM México. 1997. p. 190 y ss

¹⁵ Fichte et al. *La idea de la Universidad en Alemania*. Edit. Suramericana. Bs. Aires: 1959. José Joaquín Brunner. *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. F.C.E. México. 1990 Luis Enrique Orozco (Compilador). *La Educación superior. Desafío global y respuesta nacional*. Edit.Tercer Mundo. Bogotá, 2001. PNUD. Desarrollo Humano. Colombia 2000. PNUD. Bogotá. 2001

La solución no está en los extremos. La oposición radical entre los estilos mencionados esquiva su complementariedad necesaria y explícita la oposición igualmente esquiva entre la razón instrumental, o, la práctica revolucionaria frente a una pragmática universal como horizonte para pensar la Universidad y sus tareas¹⁶.

Es necesario tener presente que el único referente universal de la universidad es su vocación por la búsqueda racional de la verdad, aceptando la responsabilidad social que de ello se desprende y cuyo fundamento radica en la función social del conocimiento. Ahora bien, con el tiempo esta vocación se encarna en múltiples figuras, que conforman el rostro propio de cada institución. Esta es su calidad propia y de ella se derivan su autenticidad y todas las calidades o “atributos” que en cada momento histórico queramos predicar de la misma. La sociedad debería comprometerse con este cometido universal porque es fundamental para su desarrollo, porque a largo plazo de ello dependerá la autonomía intelectual de los países y porque aún en el presente esta es la base de la reconstrucción nacional y de su competitividad en los escenarios internacionales.

En virtud de esta doble dimensión, pero por sobretodo por su relación con el conocimiento, las universidades tienen particularidades propias ya consignadas por los expertos: la orientación central hacia el conocimiento; la autoridad que tienen en ellas los expertos profesionales de cada disciplina o profesión; su organización interna bajo el principio de las áreas de conocimiento, cualquiera que sea la articulación que a estas se dé en cada caso; su interés central en que quienes pasan por ella descubran en sí mismos la vocación por el pensamiento original y su potencial como “analistas simbólicos”¹⁷ la difusión extrema del poder y por lo tanto el carácter horizontal de su estructura, hasta el punto de que aquel se encuentra fundamentalmente en los niveles bajos.¹⁸

Cosa distinta es si las universidades actualmente existentes realizan su “idea” o su perfil u obedecen a otros intereses que nada tienen que ver con el “amor sciendi” del que venimos hablando; o, si han perdido, como lo señalamos más arriba, su

¹⁶ Así lo sugirieron en su momento algunos autores al analizar los aspectos académicos del SUE, inspirados en la obra de Jürgen Habermas. Véase: Guillermo Hoyos V., Ricardo Lucio A. y Rosalía Montealegre. *Sistema Universitario Estatal. Aspectos Académicos*. Bogotá: 1989 (s.p.)

¹⁷ Se trata de personas. Como lo señala Reich en “El trabajo de las naciones” que más allá de ser aptos para el trabajo rutinario y de control de automatismos; o de serlo para brindar servicios, igualmente rutinarios de servicio a clientes, como vendedores, cajeros y otros; pueden desempeñarse como individuos de alta formación que identifican, resuelven y/o arbitran solución de problemas mediante manipulación de símbolos, tales como pensadores, investigadores, científicos, ingenieros de computación, banqueros, consultores, especialistas en planeamiento estratégico, entre otros.

¹⁸ Clark, Burton. *El Sistema de la Educación Superior*. México. Universidad Futura. México: 1991. Cap. 1 pp. 33 y ss. Franz A. Véase igualmente, Van Vught. *Evaluación de la calidad de la educación superior*. En: Ebe Vessuri. *Op. Cit.*, Vol.2. CRE-UNESCO. 1993.

capacidad para adaptarse al entorno. De ello da razón el análisis socio-político y cultural de tales organizaciones. En una palabra: ¿cómo distinguir la mímica de la práctica genuina? ¿Cómo logran los modelos de acreditación discernir esta distinción sin caer en la trampa, de lo que se presenta como lógicamente cierto y realmente falso? Bien sabemos, que aún la “simonía académica” tiene cabida en el mercado educativo, cuando la universidad se mira no desde de la dinámica del conocimiento, con las implicaciones para la acción que de ello se deriva, sino desde la lógica de los establecimientos de enseñanza.

Pero quizá, donde la tarea de la Universidad se hace más exclusiva en virtud de su naturaleza y hasta de su propio origen histórico y conceptual es en su capacidad de “dar sentido” a la época, producir una síntesis comprensiva de la misma y poder expresarla en sus prácticas institucionales. El fracaso de la universidad tradicional en nuestro medio puede manifestarse de modo más radical en su incapacidad de darle coherencia a la vida intelectual del país; en sus limitaciones para recoger de modo comprensivo y abrir hacia nuevas posibilidades la crisis de una organización social “excluyente y fragmentada que no ha logrado cohesionar el conjunto de los ciudadanos en torno a un proyecto colectivo, de un modelo de desarrollo que no ha incorporado productivamente a gran parte de la población en la vida social y económica de la nación, de la crisis de lo político como instrumento colectivo de construcción del orden social, a partir de su función de representación y expresión de los intereses, problemas y tensiones de la sociedad, y de un Estado ineficaz para el cumplimiento de sus responsabilidades básicas y en ocasiones suplantado por intereses privados poderosas”¹⁹

De otra parte, dentro del sistema social debe haber instituciones que cumplan con las urgencias de la formación profesional, técnica y tecnológica requeridas por las personas, como su vocación propia. Si bien, las universidades pueden contribuir a esta tarea, su vocación primera debería centrarse en que su operación siga a su ser para no terminar definiéndose por lo que hacen. Las funciones globales de las instituciones de educación superior: investigación, docencia y proyección social se ejercerán de manera diversificada en conformidad con misiones específicas que el marco normativo debe orientar y alentar.

4. La calidad del sistema de la educación superior

Habíamos señalado más arriba cómo otra fuente de equivocación se encontraba en la no distinción del nivel al que estamos haciendo referencia cuando hablamos de calidad en la educación superior. Pues bien, conviene entonces volver la mirada sobre la calidad del sistema.

¹⁹Garay, Luis Jorge.(Coordinador). *Repensar a Colombia. Agenda Colombia*. PNUD. P. 27. Bogotá: 2002.

Las instituciones que brindan el servicio público de la educación superior no constituyen un sistema propiamente dicho. Su ordenamiento actual no permite arrojar claridad sobre la identidad de cada tipo de instituciones, como tampoco precisión respecto a las diferencias entre instituciones y programas académicos. Las normas han hecho un esfuerzo por definir criterios de ordenamiento sin haber logrado en las últimas dos décadas alguna precisión al respecto. Los “campos de acción” definidos en la Ley 30 de 1992 han servido para demarcar una nomenclatura, lógicamente cierta y realmente falsa; toda vez que el mercado educativo no recibe mediante dicho recurso ninguna claridad sobre la naturaleza de los programas ni sobre su calidad; tampoco permitir apreciar con transparencia las diferencias existentes en la oferta educativa. Adicionalmente, el Sistema de Acreditación, al hablar de la calidad del sistema, tiene en cuenta la calidad de los programas en un caso, y al de las instituciones en otro. De modo tal que el Sistema como un todo no es tenido en cuenta a la hora de definir su calidad. Por lo tanto, conviene hablar –en el caso colombiano– de un conglomerado de instituciones que alberga un sin número de programas académicos altamente heterogéneos y diversos no sólo por cuanto está integrado por los sectores público y privado, sino por la variedad existente en el interior de cada uno de éstos y entre las instituciones que lo componen y que acuden de manera voluntaria a la acreditación con la seguridad de que el resultado, en el caso de cada institución o programa, no será conocido en un mercado lleno de asimetrías.

Así las cosas, al hablar de la calidad del Sistema de la Educación Superior amalgamando el espacio por él compuesto con el del universo de instituciones, nos privamos de mirar tópicos muy relevantes para la apreciación de la calidad del Sistema; como por ejemplo, la capacidad del mismo para atender las demandas sociales en sentido amplio y las urgencias de los mercados laborales en particular; su grado de internacionalización en un mundo abierto y global; la calidad de la intervención del gobierno en su función de fomento y de control y vigilancia, y su capacidad para garantizar el acceso con calidad a quien cumple con los requisitos; la eficiencia de los entes coordinadores del gobierno; el grado de cumplimiento de la responsabilidad de los gobiernos con el financiamiento de la universidad pública y el fomento a la investigación científico-tecnológica; la competencia de los gobiernos para garantizar el acceso con calidad; las políticas que los gobiernos establecen o no para generar eficiencia en la utilización de los recursos públicos por parte de las universidades; el grado y calidad de la planeación indicativa sectorial existente; la calidad de la interacción entre organismos del Estado que intervienen en las dinámicas de transformación del sector; la calidad del impacto del sistema educativo como un todo sobre el desarrollo social, político y cultural del país, entre otros. Este tipo de indicadores no es considerado en el Sistema Nacional de Acreditación vigente. ¿Quién evalúa la acción del gobierno y de sus formas de intervención? ¿Ante quién ejerce éste su responsabilidad de rendimiento

de cuentas, para afianzar su legitimidad como ente acreditador? Es tiempo de abrir la discusión sobre estos tópicos para beneficio del interés general. No hacerlo, provoca que de facto se impongan políticas cuya racionalidad no se pone en tela de juicio, y en cuya formulación no participan los agentes interesados. Es urgente introducirle “sociedad civil” a la definición de políticas en materia de educación superior.

Como puede observarse, al pensar en indicadores de calidad del Sistema como un todo es evidente que primen las características externas, generalizadas esta vez, a todas las instituciones que brindan el servicio público de la educación superior, sólo que la definición de indicadores no puede sobrepasar sus límites sin el respeto que se merece cada tipo de instituciones; sin en algún caso esta exigencia se torna central es en el caso de las universidades. No es lo mismo preocuparse por hacer control y vigilancia que incentivar calidad en el servicio. No es lo mismo mejoramiento que rendimiento de cuentas.²⁰Tal exceso ha propiciado que se imponga como modelo universalmente válido de formación el que ofrecen las universidades tradicionales y, a su vez, que se desdibujen las fronteras entre las diversas modalidades de formación que el sistema como un todo ofrece a los individuos, con la consecuencia de contribuir a la ilegitimidad social y académica de la formación técnica y tecnológica que ofrecen las instituciones que ostentan el mismo calificativo.

5. Conclusiones

Al hablar de la calidad nos encontramos frente a dos líneas de análisis; la primera, referida al cumplimiento de características o estándares definidos previamente y derivados, en último término, de las expectativas sociales respecto de las tareas propias de las instituciones que brindan el servicio educativo de tercer nivel. En esta línea se inspiran muchos de los modelos vigentes de evaluación y acreditación, especialmente los que se originan en los colegios profesionales, ABET, NNAB, RIBA en Agencias privadas como EQUUS; o también, modelos como el vigente en Argentina, México, Chile y la Comunidad Económica Europea, o en varios países de la región como el modelo RUECA. Es, quizá, la línea predominante; y en gran parte ello se explica por la preocupación creciente de los gobiernos y diversos organismos sobre la *pertinencia* del quehacer de las instituciones respecto de las demandas sociales en general y del desarrollo económico en particular. Pero ser pertinente no implica “per se” tener calidad, en el sentido de “qualitas”, para el caso de las universidades. Estas pueden ser pertinentes a las demandas sociales e infieles a sí mismas. El modelo del Consejo Nacional de Acreditación no parece inscribirse en esta perspectiva en la medida en

²⁰Levin, John S.. *Educación Superior en México, Canadá, y los Estados Unidos: divergencias y convergencias*. Consorcio para la colaboración de la educación superior en América del Norte . <http://conahec.org>. (1997).

que privilegia la apreciación de la calidad de los insumos y procesos sobre las demandas de los mercados laborales (producto) y por cuanto en su concepción predomina el enfoque de los académicos sobre la calidad (qualitas) más que los atributos externos y contingentes que se consideran deseables y en grado diferente para cada tipo de institución, considerada ésta desde su pertinencia. Esta posición no conlleva una desvaloración de las características contingentes, por el contrario, estas últimas deben ser expresión manifiesta de la fidelidad de la universidad a su "idea".

Dada la diversidad de las instituciones existentes en todos los países sería inteligible y a hasta aconsejable que para las instituciones diferentes a las universidades, las características o estándares que se fijen tengan de modo prioritario como horizonte primero las demandas sociales y los mercados laborales, cada vez más estratificados; sin que por ello las universidades sacrifiquen la exigencia primera de la calidad, su significado fuerte referido a la actividad de investigación, entendida como búsqueda racional y autónoma de la verdad en todos los campos del conocimiento y las exigencias que se desprenden de su pertinencia social.

Todo modelo que descansa sobre esta concepción de la calidad, cuando se aplica a un sistema diversificado, debería ser igualmente diferenciado; o por lo menos, permitir una lectura diferenciada de las características o estándares de calidad. De esta manera está estructurado el Modelo que en la actualidad sugiere e implementa el Consejo Nacional de Acreditación.

A su vez, dado que en los diferentes países la actividad de investigación es evaluada en el nivel gubernamental por organismos diferentes a los adscritos a los Ministerios de Educación, y que tal evaluación se ejecuta según estándares que obedecen a la concepción que se tiene respecto de la producción científica y tecnológica como variable del desarrollo, ellos no contemplan características de esta actividad propias del ámbito y valores propios de las universidades. Si bien, parte de la investigación que tales instituciones realizan puede inscribirse en el marco de las actividades de tales organismos, no toda se agota en la dinámica de los intereses que le es propia a tales entes. Por ello se justifica que los organismos de acreditación se ocupen de esta actividad en los programas académicos y en las instituciones, utilizando la información disponible en cada país sobre las características deseables en esta materia.

Cosa distinta acontece con las características consideradas deseables en el terreno de las finanzas de las instituciones; dado el planteamiento hecho, valdría la pena estudiar la posibilidad de que sean los organismos competentes en el gobierno los que se ocupen del análisis crítico del estado de las finanzas de las instituciones. Parecería que los organismos acreditadores no disponen de herramientas para

intervenir eficazmente en esta materia. Por el contrario, tal intervención, de cuyo resultado depende la imagen o el posicionamiento de una institución o programa o, más aún, su posibilidad de acceder a nuevos recursos, lleva a éstos últimos a proporcionar la información con acomodamientos que ocultan el alma de los hechos.

Queda abierta la discusión sobre la calidad del Sistema de la Educación Superior en el país, sobre la necesidad de establecer indicadores de apreciación de su calidad y sobre la pertinencia de no confundir calidad del sistema de la educación superior con la calidad de las instituciones que lo integran. Esta discusión podrá arrojar luz sobre la organización del sistema como un todo, sobre su estructura; sobre el número, naturaleza y competencia de los entes coordinadores del Estado. Es necesario evitar que la no claridad en estos aspectos origine políticas y acciones que terminan por hacer ineficiente la tarea que adelantan estos entes en este momento en pro de la calidad. Estamos de camino y, sobre la base de lo ya construido con el esfuerzo de todos, podremos avanzar con mayor firmeza que ayer.