

**LA CALIDAD COMO NOCIÓN REGULADORA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN COLOMBIA. ANOTACIONES SOBRE LA LEY 80 DE 1980 Y LA LEY 30 DE 1992**

PRESENTADO POR:

MAURICIO ARAGÓN ALVARRZ

JOSÉ LUIS OSORIO GALVIS

PRESENTADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE ABOGADO

DIRECTOR:

ANDRÉS ALARCÓN

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

FACULTAD DE DERECHO

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES

CARTAGENA

2014

TABLA DE CONTENIDO.

INTRODUCCIÓN

1. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD.

1.1 ANTECEDENTES DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

2. INCURSIÓN DE LA NOCIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.

3. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CALIDAD COMO NOCIÓN NEOLIBERAL.

3.1 SOBRE EL ABSURDO CRITERIO DE DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS A LAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS

4. ¿POR QUÉ SE BUSCÓ MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA?

5. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

6. LA OPCIÓN DECOLONIZADORA COMO RESPUESTA AL DISCURSO HEGEMÓNICO SOBRE LA EDUCACIÓN Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

6.1 LA TRANSDISCIPLINAREIDAD Y EL DIÁLOGO DE SABERES

7. LA PROPUESTA DE UNA EDUCACIÓN PARA UN NUEVO HUMANISMO

8. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE POESÍA Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

9. “IDEAS FUERZA” PARA UNA REFORMA UNIVERSITARIA ANTE LA CRISIS

INTRODUCCIÓN

El nacimiento y desarrollo del Estado Liberal está íntimamente imbricado con una visión sistemática, en relación con las políticas educacionales que se implementan por parte de los administradores del gobierno. La importancia de la educación de los ciudadanos es hoy una verdad de Perogrullo que no se discute ni siquiera allí donde hace presencia el más aunado individualismo. Esto se justifica porque en una sociedad el nivel de educación de sus integrantes va de la mano con los procesos de formación de opinión, con la importancia atribuida a los bienes de la cultura, así como también con el desarrollo técnico y científico necesario para asegurar el saneamiento de necesidades básicas.

En Colombia, fue a partir de la Constitución de 1991 que se le dio rango de constitucionalidad al criterio de calidad como norte de la actividad del Estado en lo que refiere a las políticas de educación. Vale aclarar que en la Carta Política no se define qué es calidad y mucho menos cuándo se entiende alcanzada tal expectativa. Es el artículo

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.

En el mismo artículo, ya en el penúltimo inciso se establece lo siguiente:

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación **con el fin de velar por su calidad**, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Negrillas por fuera del texto original).

Tal y como se plantean las cosas en esta norma, el derecho a la educación, en lo que respecta a la formación moral, intelectual y física de los educandos, se sujeta al vocablo “calidad” utilizado por el constituyente, entre otras cosas en concordancia con la que fuera la pauta que venía implementándose a nivel mundial. “En la década de los años 90 especialmente, el concepto de calidad en el campo de la educación superior se ha convertido en un tema de importancia creciente (...)” (Lago, López, Municio, Ospina y Vergara, 2013, p.7)

Sin ninguna duda, la noción de calidad se erige como un verdadero paradigma que configura los derroteros en las políticas de educación a nivel nacional; se constituye así, una suerte de imaginario que aglutina los esfuerzos emprendidos por el Estado y que son absorbidos a su vez por la institución universitaria, convirtiéndose luego, en directrices que se imponen de manera jerárquica a los docentes encargados de transmitir ciertos saberes, estos, a la postre, deben ser asimilados por los estudiantes en su proceso de formación. “La calidad es un concepto esencial de la cultura del siglo XXI y, por tanto, conlleva a la ruptura con algunos valores tradicionales y a la aceptación de otros nuevos. La calidad en el sentido actual no es una técnica sino una filosofía.” (Wesler, Adams y Bohn, 1996, citado por Lago et al, 2013).

1. ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD.

El desarrollo teórico de la noción de calidad empieza a configurarse con asidero en un discurso eminentemente gerencial. “Esta denominación se usaba para catalogar objetos materiales, pero desde la década de 1980 el vocablo se hizo extensivo, vía neoliberalismo, a los “servicios públicos” en el que se incluyó la educación” (Vega, 2012, p. 2).

En este orden, encontramos que los norteamericanos Deming y Juran entre los años 50s y 60s “(...) definieron la calidad como el cumplimiento de las especificaciones del diseño de un producto y la aptitud para el uso, juzgada por el consumidor” (Lago et al., 2013, p.2)

Luego, en los años 80s, Ishikawa concibe la calidad como función y responsabilidad de alta dirección a nivel empresarial,

“(...) buscando un liderazgo tal, que comprometa a toda la organización de manera integral, bajo la figura de una cultura participativa en la corrección y propuestas de mejora, a través de los círculos de calidad y aplicación de herramientas como el diagrama causa-efecto o espina de pescado, para el estudio sistemático de los problemas de no calidad, todo lo cual viene a construir la primera generación del concepto de calidad en el mundo” (Lago et al., 2013, p.2)

Posteriormente el concepto evoluciona hacia la Gestión de la calidad Total (Total Quality control), al que se le incluirán las necesidades explícitas del cliente. Aquí, la conformidad del cliente en cuanto a sus requerimientos será la que defina qué es calidad. Esta es la que se conoce como la segunda generación del concepto descrito.

La calidad entendida como el empeño puesto por para superar las expectativas de un cliente fue acuñada por Fields (Citado por Lago et al., 2013) e incluía a) la visión del cliente, b) el empoderamiento de la gente en la organización, c) la mejora continua, d) un sistema de control de procesos y proyectos, e) un control de aseguramiento en la calidad, f) acciones de mejora; y g) una cultura de calidad definida.

La última generación del concepto se fundamentó en “calidad atractiva”. Se trataba de tres categorías basadas en el juzgamiento hecho por el cliente: A) características supuestas que deben estar, b) características que traen consigo mayor satisfacción del cliente, más es mejor, y c) características que el cliente no espera pero que lo fascinan cuando las experimenta. (Lago et al., 2013)

El escenario de finales del siglo XX atravesado por una competitividad convulsa entre distintas naciones poderosas, fue imprimiendo considerables aportes a esta noción que adquiriría así unos bien definidos contornos, en mayor o en menor medida, fieles a ciertas “verdades” que no se cuestionaban.

No obstante estas definiciones, la palabra calidad se ha ido calando progresivamente en el vocabulario popular.

“La “buena o mala calidad” de algo remite, generalmente, a situaciones agradables (en el primer caso) o desagradables (en el segundo) y por lo tanto, la reacción frente a esa palabra se encuentra condicionada por un sentimiento, que tuvo su origen en un juicio de valor.” (Bianchetti, 2009, p.3).

1.1 ANTECEDENTES DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

En 1983 fue entregado el *Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación (A Nation at Risk)* que contenía una serie de recomendaciones para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes norteamericanos. La comisión había encontrado bajos niveles académicos en los alumnos de ese país, una vez se los comparaba con los de las naciones que competían en recursos económicos y en tecnología con los Estados Unidos. Las políticas que se establecieron a partir del informe son conocidas como una reacción ante el Estado de Bienestar. Dicha comisión creada por T.H Bell, quien fuera Secretario de Educación durante la administración Reagan, estableció que los desequilibrios observados eran atribuibles al triunfo de las teorías progresistas de la educación.

Varios estudiosos coinciden en afirmar que el impulso que movía aquel informe era reaccionario, trataba de desorientar a la educación norteamericana de los caminos por los que la estaba llevando el progresismo en boga durante la época; mayoritariamente guiado por los principios del Estado de Bienestar. Se dejó a un lado el criterio de solidaridad que era pilar del sistema y se refundó con una visión deshumanizada. El artículo titulado *Nation at risk, La educación*

neoconservadora, de la autoría del Phd en Educación Internacional y Desarrollo, Carlos Alberto Torres, es revelador para entender lo que significó originariamente la axiología que subyace a este discurso de la calidad.

(...) se percibe desde los inicios del reporte, es el esfuerzo en vincular la educación con un riesgo nacional vigente. Riesgo definido a dos niveles complementarios: la pérdida de superioridad, competitividad y preeminencia internacional de los EEUU en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica (frente al Japón, Corea, Alemania Federal y otros países europeos), y la estrecha vinculación que existiría entre la educación y la seguridad hemisférica de los Estados Unidos. Con lo cual, una caída en el nivel académico implicaría automáticamente menor seguridad militar.

(...) es importante señalar la asociación que se hace en el reporte entre crisis en la educación (crisis en los niveles de calidad de la educación, y la pérdida de confianza en la educación por parte de los norteamericanos) con la decadencia moral y cultural, propiciada por las reformas liberales en la educación. En este sentido, el reporte muestra un ataque contra la "progressive education", un énfasis en la socialización para el trabajo productivo a través de las escuelas, agencias y, eventualmente, programas de entrenamiento, una creciente centralización del poder, un papel directivo más

expreso del departamento de educación y una supervisión más estricta y estrecha de la tarea educativa y la construcción del currículum.

(...)

De igual modo, la filosofía que predomina en el documento postula incrementar la competitividad del estudiante en el marco de una creciente competencia entre compañeros. Lo cual es exactamente el inverso de la filosofía educativa en boga en los EEUU de los sesenta, que propiciaba una educación para y desde la colaboración y solidaridad estudiantil. (Torres, 1986, p.110, 111, 112)

Desde el informe se replanteó la orientación de las políticas educacionales y el esquema institucional que instrumentaría tales estrategias. Todo esto conllevó a la implementación de enfoques sociológicos para medir la incidencia de la educación en los procesos productivos. Dice Díaz (como se citó en Yáñez, 1994) que la calidad implicará que “la educación tiene un costo y debe reeditar en desarrollo; si esto no se logra, se puede hablar de una crisis educativa.” Consecuencialmente, se empieza a desarrollar la llamada “Teoría del capital humano”. Según esta, la educación es una inversión que el individuo realiza sobre sí mismo con miras a proveerse de mejores condiciones materiales en su futuro: Un empleo de mejor nivel con una remuneración más alta, pudiendo así propiciarse un estilo de vida más cómodo y elevado: comer mejor, acceder a tratamientos de salud especializados a la vez que se granjeaba contornos sociales más “civilizados”.

Como expresa Bianchetti (2009), la educación como inversión es un principio que se proyecta en un rango de análisis económico macro y en uno micro:

El primero, estudia la incidencia que ejerce sobre la renta nacional, el aumento de los costes públicos y privados en educación. El segundo, estudia, cómo la mayor acumulación de años de educación a nivel individual, dará lugar a un incremento de la productividad futura del trabajador y por lo tanto un aumento de sus ingresos.

Ambos abordajes fueron utilizados por parte de investigadores, gobiernos y organismos internacionales, con el fin de evaluar la relación “costo – beneficio”, tanto a nivel individual, como también en relación con los índices que expresan el crecimiento económico.

Estos análisis contienen una escala de valores, que sirve para establecer prioridades en la toma de decisiones de Política Educacional y son además, las que le otorgan el sentido originario al concepto “*calidad*”. (p.9)

Tenemos entonces que a nivel administrativo, el accionar gubernamental se proyecta como un Estado Evaluador; la noción de calidad será el instrumento de control a través de cual se dispensa “jurisdicción”, regulando con esto el proceso de financiación de la universidad y a la postre, el gasto público en materia de educación.

2. INCURSIÓN DE LA NOCIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.

Se afirma que dentro del escenario de reformas al que se ha sometido el sistema de educación nacional, la más importante de todas, llegando a tildarse de revolucionaria, fue la introducida con

la Constitución de 1991. David Mejía Velilla, quien fuera Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de la Sabana llegó a sostener que, gracias a la autonomía universitaria habíamos vuelto a “los comienzos de la Educación Superior en el mundo, (...) vuelto al Liceo de Aristóteles, a la Academia de Platón, (...) vuelto a los tiempos de los discípulos del Señor. (Mejía, 1998, p.71)

En un famoso cuento de 1975¹, Borges pone en boca de un profesor de la Universidad de Los Andes, una frase que dice que ser colombiano es un acto de fe. El evidente fervor con el que eran recibidos los nuevos contenidos constitucionales y sus desarrollos legales, era compartido por el grueso de la academia colombiana. La celebración del *Primer Simposio Nacional sobre la Calidad de la Educación, la Nueva Legislación y sus Perspectivas hacia el Siglo XXI*, dio pie para que la Pontificia Universidad Javeriana editara un libro recogiendo las ponencias que conformaban el evento. En general, se percibe que las expectativas eran de mejoría, el alborozo no se disimulaba. En aquel momento, Fernando Hinestrosa, el emérito ex rector de la Universidad Externado manifestó: “Excelencia, calidad; sí, es la necesidad que todos sentimos de optimizar recursos, de optimizar actividades, de superarnos inclusive para poder sobrevivir, pero para sentir la satisfacción, no digo de ser mejores sino de haber superado esa cruz.” (Hinestrosa, 1998, p.109)

En la ponencia titulada *Acreditación y proceso de recontextualización*, el profesor Antanas Mockus señalaba que “(...) la calidad es un concepto que genera enorme consenso, porque significa algo bueno para todos, aunque no significa necesariamente lo mismo para todos.” (Mockus, 1998, p.121)

¹ El cuento se llama *Ulrica*, y está incluido en el libro titulado *El libro de la arena*. Javier Otálora, quien por las referencias eruditas sobre Blake y Schopenhauer quizá es profesor de literatura o de filosofía, es quien pronuncia la frase como respuesta a una pregunta hecha por la noruega Ulrica.

Sería la Ley 30 de 1992, la encargada de desarrollar los ideales constitucionales que la entrante Carta Política incluía. Ciento cuarenta y cuatro artículos conformaron el texto dicha ley, siendo el tercero de estos, el que reafirma lo que ya venía reconocido por el Constituyente en el artículo 67 de la Norma Fundamental.

Artículo 3º El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente ley, garantiza la autonomía universitaria, y **vela por la calidad del servicio educativo** a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la educación superior. (Negrillas fuera del texto original)

Precisamente, la Ley 30 de 1992 se encargaría de establecer la pauta que “organiza el servicio público de la educación”. Será sin ninguna duda, la calidad, el norte a seguir, el criterio para determinar que la educación que se brinde a los colombianos sea la adecuada. Describiendo esta ley, Mockus dijo lo siguiente:

(...) es la más fabulosa producción de consenso mediante “colcha de retazos”. O sea que nadie quedó descontento; todos logramos lo que quisimos, pero todos los modelos de regulación posibles quedaron ahí juntos: vía información, vía algún grado de retroalimentación del Estado, vía acreditación, vía racionalización del esfuerzo de las sociedades públicas; prácticamente no se excluyeron propuestas. (Mockus, 1998, p.119)

La noción de calidad es la columna en la cual se vértebra la Ley 30 de 1992. Hemos entendido que luego de 1991 fuimos abrigados por un nuevo Estado, uno que permitiría a la universidad

existir bajo un ejercicio de autonomía garantizado por el sistema jurídico, dejando en el pasado una estructura que era vista como policiva y limitante. De esta forma, ahora se tendrían garantías para el desarrollo de los compromisos constitucionales que obligan a las universidades. Además, este naciente modelo estatal era de apertura, proyectado hacia la comunidad internacional, abrazando los procesos de globalización cultural y económica. Lago et al., apoyándose en Ossa, hablando de la ley de educación superior opina que:

En Colombia, la ley 30 de 1992, plantea un nuevo marco jurídico normativo en la naturaleza en las relaciones entre el Estado, las instituciones de educación Superior y la comunidad académica, a favor de la autonomía universitaria y la autorregulación responsable de la oferta educativa con calidad. [*sic*] (Lago et al., 2013, p. 13)

No obstante reconocer la importancia nodal que dentro del sistema educativo juega hoy el concepto de calidad, tal y como fue emprendido en la Carta del 91 y posteriormente abordado en la legislación nacional, es primordial recordar que ya en el Decreto-Ley 80 de 1980 se venía aludiendo a esta noción, aunque no de manera tan contundente como se haría después. Lógicamente, tampoco operaba una política estatal definida en pro de la calidad en la educación. Como dijo Mockus (1998), a partir de la Ley 30 de 1992 se construye un “laberinto mucho más grande”. El articulado del Decreto-Ley 80 de 1980 se proponía regular la entonces llamada educación post-secundaria. De las ciento noventa y cuatro directrices que lo componían, cinco de ellas utilizaban el vocablo “calidad” con un sentido similar al que se le atribuiría luego de 1991, esto es, entender que la calidad era una suerte de cualidad que se predicaba de la educación, una

connotación que a esta se le asignaba siempre que cumpliera con los requisitos que desde el sistema y desde su escala de valores se diseñaban. (Acreditación)

Con el Decreto-Ley 80 de 1980 se comprendía a la educación superior como un servicio público (artículo 2º), que estaba en ineludible vinculación con el ejercicio de la investigación (artículo 4º) y cuyos resultados eran llamados al *perfeccionamiento personal y al desarrollo social*. Se consagraba también, que la educación tenía un *carácter universal* y que la puesta en marcha de *formas científicas* funcionaba para *interpretar la realidad* en búsqueda constante de nuevas *concepciones de organización social* (artículo 5º). El Decreto-Ley 80 de 1980 postulaba una universidad proyectada hacia la sociedad, al tanto de que sus compromisos para con el desarrollo solidario de la comunidad estaban sumamente determinados por los avances en la investigación, que habrían de ser la condición necesaria, en la generación de nuevos conocimientos *para buscar soluciones a los problemas de la sociedad*. De manera empalmada con estos comentarios, se consideraba en aquella normativa, que otro de los aspectos de la educación superior era su carácter democrático (artículo 7º); su accesibilidad mediada por el principio de igualdad.

El artículo 19 del Decreto-Ley 80 de 1980, menciona la calidad en los siguientes términos:

Artículo 19º. El Estado se empeñará en el fortalecimiento de las instituciones oficiales de educación superior, en la ampliación de oportunidades para el ingreso a ellas y en el **constante mejoramiento de su calidad académica**; todo con el fin de que la mayoría de los alumnos de este nivel educativo pueda formarse adecuadamente en dichas instituciones.
(Negrillas por fuera del texto original)

Como es obvio, se impone al Estado el intervenir activamente en las dinámicas del sistema de educación superior, resultando, como decíamos líneas arriba, por lo menos en el papel, el reconocimiento de los importantes contenidos sociales que marcan los procesos de formación académica “post-secundaria”.

Y es que este modelo educativo intervencionista no era ni mucho menos nuevo en nuestro país. Ya en el artículo 14 del Acto Legislativo No 1 de 1936, el de la llamada Revolución en Marcha, se consagraba para el Estado la potestad de inspeccionar y vigilar el proceso de formación académica adelantado en las instituciones educativas. Recuérdese, que con la reforma de 1936, se buscó matizar con pinceladas de socialismo, el liberalismo individualista que irrigaba a la Constitución de 1886.

Hilvanado con el artículo 19, traemos a colación el literal h del artículo 22 del mismo Decreto-Ley:

Artículo 22: Son objetivos del sistema de educación superior:

(...)

h. Promover la formación científica y pedagógica del personal docente e investigativo, **que garantice la calidad de la educación** en sus diferentes niveles y modalidades; (Negrillas por fuera del texto original)

(...)

Nuevamente se relievra la importancia de la formación en investigación. En la lectura del articulado del Decreto-Ley 80 de 1980, asoman constantemente las alusiones a la actividad investigativa como pilar de la educación. La formación de la que habla la norma se bifurca en dos

vertientes que han sido desde antaño, los caminos que se le vislumbran en toda labor educativa.

Sobre esto, el historiador Jaime Jaramillo Uribe escribió:

Casi todas las lenguas tienen dos vocablos para establecer una diferencia entre la actividad que trasmite conocimientos útiles, de carácter profesional y científico, y otra que consiste en formar la personalidad en sus estratos espirituales más hondos. Tal vez las palabras castellanas *instrucción* y *educación* nos dan esta contraposición conceptual. Instruir es transmitir conocimientos profesionales, útiles, de carácter operativo ante problemas prácticos de tipo técnico o científico. Educar es formar la personalidad total y, en primer término, modelar el carácter. (Jaramillo, 1990, p.16)

Precisamente, el artículo 26 de la normatividad que comentamos, hace mención a ese tipo de educación que podríamos llamar *instructiva*, y nuevamente se observa la tendencia hacia la búsqueda de la calidad en los resultados:

Artículo 26°. La formación intermedia profesional se ocupa de la educación predominante práctica para el ejercicio de actividades auxiliares o instrumentales concretas. [sic]

En esta modalidad educativa la investigación está orientada a facilitar la comprensión de los procesos involucrados en sus actividades y a **mejorar su calidad y eficiencia**. (Negrillas por fuera del texto original)

El título 3° del Decreto-Ley 80 de 1992 concierne a las que son consideradas instituciones oficiales de educación. Puntualmente, el capítulo 1° se refiere a la naturaleza y creación de este tipo de entidades. De tal suerte, en el artículo 56 tenía siguiente tenor:

Artículo 52°. La creación de instituciones de educación superior de carácter oficial tendrá que estar precedida de un estudio de factibilidad, mediante el cual se demuestre, entre otras cosas, que la nueva institución dispondrá de idóneo personal docente con dedicación específica y suficiente para ella: organización académica y administrativa adecuada y recursos físicos y financieros suficientes, de tal manera que el nacimiento de la institución y los programas que proyecta ofrecer **garanticen la calidad académica**. Este estudio debe demostrar además que la creación de la institución está acorde con el plan Nacional de Desarrollo Económico y Social los proyectos sectoriales y las necesidades de la región. [*sic*] (Negrillas por fuera del texto original)

La situación que pretendía regularse con esta norma también estaba signada con el criterio de calidad, estandarte al cual debían dirigirse los esfuerzos para soportar adecuadamente el proceso de creación de instituciones educativas de rango oficial. Lo mismo decir del artículo 140 del Decreto-Ley que viene glosado:

Artículo 140°. La función social de la educación y su carácter democrático implican para las instituciones no oficiales la obligación de administrar sus recursos con los criterios de racionalizar los costos, ampliar las oportunidades

de acceso a la educación superior y **mejorar la calidad académica** de sus programas. (Negrillas por fuera del texto original)

El vocabulario implementado en el Decreto-Ley 80 de 1980, no se podría tildar como atrasado en términos ideológicos al compararse con la Constitución de 1991, así como tampoco pudiera decirse que, el articulado que dio a luz fue anquilosado en relación con los diseños normativos que posibilitó la Ley 30 de 1992; y aquí nos estamos refiriendo específicamente, a la relación Estado, universidades y comunidad académica. En prueba de esto allegamos la lectura de este artículo que supondría un escenario de evidente autonomía universitaria:

Artículo 18°. Dentro de los límites de la constitución y la ley, las instituciones de educación superior **son autónomas** para desarrollar sus programas académicos y de extensión o servicio; para designar su personal, admitir a sus alumnos, disponer de los recursos o darse su organización y gobierno. **Es de su propia naturaleza el ejercicio libre y responsable de la crítica**, de la cátedra, del aprendizaje, de la investigación y de la controversia ideológica y política. (Negrillas por fuera del texto original)

No obstante lo dicho, Pedro Polo Verano, quien fuera Decano Académico de la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Pontificia Universidad Javeriana, comentaba en la ponencia *La Ley 30 de 1992 y la Calidad de la Educación Universitaria* que, la nueva legislación, surgida al compás de la Constitución de 1991, representaba un viraje de 180 grados respecto del orden legal anterior. (Polo, 1998)

El Decreto-Ley 80 de 1980 estaba basado en una concepción reglamentarista y policiva. Se creyó que la presencia estatal en los más mínimos detalles de la organización, de los recursos de las instituciones y de los contenidos y metodologías de los programas, aseguraría su calidad. La experiencia de doce años demostró la ineficacia y total fracaso de dicho enfoque. La mediocridad de un buen número de post-gradados que fueron establecidos al amparo de este régimen son muestra evidente de que este tipo de control no garantiza la calidad. [*sic*] (Polo, 1998, p.79)

Estos comentarios parecería que no se refieren a la misma legislación que hemos venido glosando. Basta para corroborarlo, una somera lectura del artículo 18 del El Decreto-Ley 80 de 1980. Tampoco se compadecen las opiniones de Polo Verano, con el artículo 21 de esta misma legislación, que en el literal i) decía:

Promover la descentralización educativa, con miras a que las diversas zonas del país dispongan de recursos humanos y tecnología apropiadas que les permitan atender sus necesidades;

Más adelante en el artículo 56 se consagraba lo siguiente:

Artículo 56°. La dirección de las instituciones universitarias corresponde al consejo superior, al rector y al consejo académico.

A pesar de que las normas contenidas en el Decreto-Ley 80 de 1980, eran tan cercanas a la visión que de la educación superior se tendría luego de 1991, sucedió que el aterrizaje de las abstracciones normativas no produjo los efectos que se suponía debieron obtenerse. No de otro modo pudiera entenderse que se considerara tan fracasado el sistema de educación superior anterior a la Ley 30 de 1992. Claramente, se deduce que el problema no estuvo en los contenidos normativos, como sí en la aplicación de los mismos, pues si se dijo que el Decreto-Ley 80 de 1980 estaba basado en *una concepción reglamentarista y policiva*, pese a que su articulado permite otro enfoque, cabe preguntarse si las razones de su fracaso estuvieron en la falta de voluntad política para darle a las normas el alcance que merecían.

Ya en el marco de la Ley 30 de 1992, los artículos 28 y 29 desarrollan la norma constitucional del artículo 69, surgiendo entonces, una nueva concepción de inspección y vigilancia. En este contexto, para alcanzar el logro de la calidad, existe una estructura con dos caras. Una de ellas, es la de la autonomía y otra es la de la inspección y vigilancia. (Polo, 1998)

Si bien el término autonomía universitaria ha venido amoldándose a nuevas relaciones de tipo nacional e internacional, (apertura económica y globalización cultural) el origen etimológico de la acepción, señala que en principio se trató de “darse su propia ley”. (*autonomos*) Sostiene el filósofo Luis Enrique Ruiz (1998), citando a Luis Pérez, que hacia 1911, “(...) Rafael Uribe Uribe defendía la autonomía de la Universidad en términos de mantenerla independiente del gobierno y de los intereses de cualquier partido político”. (Ruiz, 1998, p. 91) Progresivamente, se fue pasando de una concepción absoluta de autonomía, a una que implica unas responsabilidades para la universidad, estas se dan con respecto a la sociedad a la cual pertenecen, estableciéndose mecanismos que permitan acompañar meticulosamente ese proceso de búsqueda de la excelencia.

Se insiste, en que ahora la obligación de inspección y vigilancia a cargo del Estado, se proyecta con miras a posibilitar el que a partir de la autonomía se generen condiciones para cumplir con la aspiración de calidad. En este orden, el artículo 31 plantea:

Del fomento, de la inspección y vigilancia

Artículo 31. De conformidad con los artículos 67 y 189 numerales 21, 22 y 26 de la Constitución Política de Colombia y de acuerdo con la presente ley, el fomento, la inspección y vigilancia de la enseñanza que corresponde al Presidente de la República estarán orientados a:

- a. Proteger las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra;
- b. Vigilar que se cumpla e impere plena e integralmente la garantía constitucional de la autonomía universitaria;
- c. Garantizar el derecho de los particulares a fundar establecimientos de educación superior conforme a la ley;
- d. Adoptar medidas para fortalecer la investigación en las instituciones de educación superior y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo;
- e. Facilitar a las personas aptas el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, al arte y a los demás bienes de la cultura, así como los mecanismos financieros que lo hagan viable;
- f. Crear incentivos para las personas e instituciones que desarrollen y fomenten la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, la filosofía y las artes;

- g. Fomentar la producción del conocimiento y el acceso del país al dominio de la ciencia, la tecnología y la cultura.
- h. Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de educación superior,
- i. Fomentar el desarrollo del pensamiento científico y pedagógico en directivos y docentes de las instituciones de educación superior.

La Constitución en su artículo 69 no habla de *consagrar* o *establecer* la autonomía; se habla de *garantizar*. Así se reconoce de antemano, que la autonomía es inherente a la universidad e indispensable para la consecución de la calidad. Se sostiene entonces que la autonomía no es un privilegio que blinda a las universidades de factores externos. La institución estará comprometida con la demostración regular de su calidad a partir de hechos internos, de logros que habrán de implicar un esfuerzo constante. (Polo, 1998)

El artículo 36 de la Ley 30 de 1992 se repite en el siguiente tenor:

Artículo 36. Son funciones del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, proponer al Gobierno Nacional:

- a. Políticas y planes para la marcha de la educación superior;
- b. La reglamentación y procedimientos para:
 - 1. **Organizar el sistema de acreditación.**
 - 2. Organizar el sistema nacional de información.

3. Organizar los exámenes de estado.
4. Establecer las pautas sobre la nomenclatura de títulos.
5. La creación de las instituciones de educación superior.
6. Establecer los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos;
 - a. La suspensión de las personerías jurídicas otorgadas a las instituciones de educación superior;
 - b. Los mecanismos para evaluar la calidad académica de las instituciones de educación superior y de sus programas;**
 - c. Su propio reglamento de funcionamiento, y
 - d. Las funciones que considere pertinentes en desarrollo de la presente ley.

Parágrafo. El Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, reglamentará la representación de las instituciones de educación superior de economía solidaria en los comités asesores contemplados en el artículo 45 de la presente ley, de conformidad con su crecimiento y desarrollo académico. (Negrillas por fuera del texto original).

Ahora, cuando surgieron estas normativas, la experiencia apuntaba a que la intromisión policiva y extralimitada del Estado acarrearía mediocridad y burocratización. La esperanza se cifraba en que autonomía universitaria y vigilancia estatal coadyuvaran en el anhelo por la calidad.

En el marco de la autonomía, todo proceso evaluativo debe partir de la autoevaluación seguida de procesos heteroevaluativos por parte de la comunidad académica, evitando siempre instancias de heteroevaluaciones realizadas por funcionarios no idóneos que no aportarían nada a la búsqueda de calidad. Todo esto apunta a la imperiosa necesidad que las instituciones de Educación Superior desarrollemos adecuadamente capacidades evaluativas y autoevaluativas. [*sic*] (Polo, 1998, p. 83)

En el actual sistema de educación superior, la universidad se dota de eso que ha sido llamado *performatividad*², (Castro-Gómez, 2007) respondiendo a dinámicas de mercado y tratando de cumplir con criterios que se han venido absorbiendo desde el mundo empresarial. En este sentido, la acreditación es el sistema que le permite a la universidad generar acciones para legitimar los saberes que se gestan en su interior, y por supuesto, para captar recursos económicos externos a ella.

(...) sí creemos que ganaríamos mucho si tuviéramos una opinión externa, coalimentada, sobre muchos programas, y ganaríamos mucho si la sociedad recibiera esa opinión y tuviera la posibilidad de creerla. O sea, esto está relacionado con una tendencia hacia el mercado, pues, una manera de verlo es que todo se vuelve mercancía y hasta el conocimiento es claramente algo que se vende y se compra. (Mockus, 1998, p.121)

² Castro-Gómez toma el concepto de Lyotard

La calidad es la matriz en la cual se articulan las políticas estatales— obviamente foráneas a la universidad— y los procesos internos de esta. Autonomía universitaria y vigilancia del Estado funcionan en grados variables de coherencia, de manera tal, que no se entiende la participación estatal como una intromisión, al contrario, desde ambos flancos se trabaja para ir avanzando de la *mano invisible* del mercado.

3. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE CALIDAD COMO NOCIÓN NEOLIBERAL.

Como ha enseñado el investigador Perry Anderson (1999) el neoliberalismo tuvo su génesis en los países del oeste de Europa y en los Estados Unidos. Este autor asegura que la obra fundacional de esta ideología fue el libro titulado *The Road to Serfdom* (La ruta hacia la servidumbre) publicado por Friedrich August Von Hayek en 1944. Dicho un poco al desgaire, se trata de una retoma del liberalismo clásico que había dado paso al pensamiento keynesiano³, este, imbricaba la mayoría de los gobiernos en la Europa de la posguerra en el contexto de una cierta prosperidad económica.

Sería con la crisis del petróleo en los 70s que se urdirían las causas del desajuste en las economías de los países desarrollados. El capitalismo estaba siendo afectado por una anomalía que implicaba tasas altas de inflación y bajas tasas de crecimiento económico. Para este fenómeno conocido como “estanflación” no se encontraron conjuros en las teorías de Keynes.

³ Cuando estalló la crisis de 1929, las teorías de Jhon Mainard Keynes fueron el fundamento para sostener que al Estado le correspondía un papel interventor en la economía, ya que se había demostrado que dejar el mercado a la suerte de la “mano libre”, como habían postulado los liberales clásicos, traía nefastas consecuencias.

El primer gobierno europeo en aplicar las políticas neoliberales desde un plan sistemático fue el de Margaret Thatcher, quien el año 1979 se había posesionado como Primera Ministra de Inglaterra. Un año después, el republicano Ronald Reagan será elegido como presidente de los Estados Unidos. Recordemos una vez más, que T.H Bell había sido Secretario de educación en la administración de Reagan y fue el encargado de la comisión que elaboró en plena Guerra Fría, el *Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación (A Nation at Risk)* del que ya hemos hablado y que resulta tan importante para rastrear los orígenes de nuestro actual modelo de educación superior.

De manera sucinta, Bidaurrezaga (como se citó en Honrubia, 2009) escribe del neoliberalismo que:

Sus propuestas de organización de la actividad económica en su lucha en favor del equilibrio macroeconómico pueden ser resumidas bajo la fórmula “*más mercado, menos Estado*”, dando origen al proceso de desregulación, privatizaciones, reducción de la protección social, precarización laboral y, en definitiva, de desestructuración del Estado de Bienestar característico de las economías capitalistas industrializadas durante las décadas que duró la hegemonía keynesiana.

En un trabajo imprescindible para comprender los dilemas por los que atraviesa la universidad pública por cuenta del actual modelo económico, el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2009) escribe que la crisis de la universidad se manifiesta de manera tripartita. La primera de ellas es una crisis de hegemonía, y está dada por la contradicción entre la función tradicional de la universidad como generadora de alta cultura para las elites, y las funciones que

se le empezaron a exigir en el siglo XX como proveedora de conocimientos útiles para la productividad industrial. Al no poder la universidad ponderar con acierto estas dos funciones, el Estado y los agentes económicos buscaron opciones fuera de sus límites y tangencialmente perdió hegemonía. En segundo lugar, se estima que existe una crisis de legitimación por conducto de otra contradicción, esta vez, porque la jerarquización de saberes y la correlativa dificultad de acceder a estos chocaron con las exigencias de democratización del conocimiento y de reivindicación en igualdad de oportunidades para las clases populares. Por último, el autor comentado escribe que la tercera es una crisis institucional, que se da por las fricciones entre la autonomía desde la que se busca definir los valores y objetivos de la universidad, y por la presión progresiva de criterios de productividad y eficiencia empresarial. “La crisis institucional era y es, desde hace por lo menos dos siglos, el eslabón más débil de la universidad pública, porque la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado.” (de Sousa Santos, 2009, p. 14,15) Es de vital importancia resaltar, que mientras el carácter de bien público de la educación no era cuestionado, la universidad estuvo exenta de este predicamento. Con la incursión del proyecto neoliberal que se implantó internacionalmente luego de los años 80s, la financiación de la universidad por parte del Estado empieza a escamotearse.

En el caso colombiano, aun con la Ley 30 de 1992 que en su momento fuera recibida en medio de aplausos y que suponía medidas de apoyo financiero dentro de los márgenes de una noción de autonomía que fue percibida con esperanza, las circunstancias de financiación de la universidad pública no arrojan a estas alturas un panorama saludable. En el Informe de Educación Superior en Iberoamérica para el 2011 presentado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) se dice lo siguiente:

“Durante el último quinquenio, no se produjo ningún cambio significativo en el financiamiento de la educación superior, a pesar de que la cobertura se incrementa. Las universidades públicas siguen financiadas con base en la Ley 30 de 1992, que define la política de financiación del sistema estatal de universidades. Los aportes otorgados bajo esta ley se ajustan con base en la inflación, por lo que en términos constantes reciben casi los mismos recursos. Sin embargo, como proporción del PIB éstos disminuyen ya que al comienzo del período representaron el 0,50 y al final el 0,47. (p.309)

No puede perderse de vista que se trata de una actitud general hacia las políticas sociales, en donde la mercantilización y las des-estatización comprometen la mayoría de las esferas de la sociedad. La tesis aplicada para los años 80s proponía que siendo que las dificultades institucionales de la universidad eran insuperables se “imponía” la salida de convertir ese bien público en un mercado.

A continuación serían dos los procesos que articularían el proyecto neoliberal con la educación: la descapitalización de la universidad pública y la globalización mercantil de la misma. Este último proceso, o sea, la mercantilización de la universidad, opera en dos niveles. Desde el primero se busca llevar a la universidad a la consecución de sus propias fuentes de financiación para afrontar la crisis económica. El segundo de los niveles mencionados supondrá el desdibujamiento constante entre universidad pública y privada. Sin esta distinción se irá convirtiendo en una empresa en cuanto a sus relaciones externas, y además, la lógica de sus dinámicas internas deberá ser la misma, esto es, operar con criterios de mercado. (de Sousa Santos, 2009) El adoptar una postura crítica ante estos asuntos implica el reconocer cuál es el

origen de las políticas que se vienen implementando en la región⁴: “Se trata de un proceso global y es esa la escala en que debe ser analizado.” (de Sousa Santos, 2009, p. 17)

Para que una nación en vías de desarrollo se haga beneficiaria de un préstamo del Banco Mundial o del Fondo Monetario Internacional, debe atender las recomendaciones que hagan estas organizaciones para así recibir la ayuda necesitada. En general, se propende por una progresiva desregulación de los sistemas bancarios, liberalización de los precios, austeridad presupuestaria, entre otras medidas⁵. Sobre la política del BM a propósito de la educación superior, de Sousa Santos (2009) anota lo siguiente:

La posición del Banco Mundial en el área de la educación es tal vez de las más ideológicas que éste ha asumido en la última década (y no han sido pocas) porque tratándose de un área donde todavía dominan interacciones no mercantiles, la embestida no puede basarse en un mero lenguaje técnico como el que impone el ajuste estructural. La inculcación ideológica se sirve de análisis sistemáticamente sesgados contra la educación pública para demostrar que la educación es potencialmente una mercancía como cualquiera otra y que su conversión en mercancía educativa explica la doble constatación de superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para maximizar las potencialidades del capitalismo a través de la privatización, desregulación, mercantilización y globalización. [sic] (p.22)

⁴ Estas directrices también se aplican en África y en general en los países del Tercer mundo. de Sousa Santos usa indistintamente las binomios Norte-Sur, o países Centrales- países Periféricos. En este trabajo echaremos mano de la misma dicotomía geopolítica.

⁵ El artículo *Neoliberalismo y desarrollo. La historia de un fracaso anunciado* de Pedro Honrubiria, brinda algunas explicaciones básicas sobre estas “líneas de acción económica”.

Tal parece que los postulados que se defienden desde el pensamiento neoliberal están “inscritos en un código genético de la sociedad”. Santos Guerra (1999) comenta que, la competitividad y la eficacia son *señuelos* que sin duda *condicionan* culturalmente a los individuos insertos en este modelo. Este autor español, citando a Le Mouél escribe que, “La eficacia, como sinónimo de la calidad, es el mito contemporáneo”. Luego agrega que, la educación “(...) es arrastrada por tesis aparentemente incontrovertibles”. (Santos Guerra, 1999, p.78)

En Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación aventuró una definición de lo que debemos entender por calidad:

El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la **síntesis de características** que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de terminado tipo y hacer un **juicio de valor** 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. [*sic*] (CNA, 2006) (Negrillas por fuera del texto original)

Estás características de las que se habla en el anterior párrafo, se trazan en el terreno del artículo 1º del Decreto 2566 de 2003, en el que se fijaron las condiciones consideradas mínimas para atribuir el registro calificado que acredita la calidad de una institución de educación superior (IES):

Artículo 1º. Condiciones mínimas de calidad. Para obtener el registro calificado, las instituciones de educación superior deberán demostrar el cumplimiento de condiciones mínimas de calidad y de las características específicas de calidad. Las condiciones mínimas de calidad son las siguientes:

1. Denominación académica del programa.
2. Justificación del programa.
3. Aspectos curriculares.
4. Organización de las actividades de formación por créditos académicos.
5. Formación investigativa.
6. Proyección social.
7. Selección y evaluación de estudiantes.
8. Personal académico.
9. Medios educativos.
10. Infraestructura.
11. Estructura académico-administrativa.
12. Autoevaluación.
13. Políticas y estrategias de seguimiento a egresados.
14. Bienestar Universitario.
15. Recursos financieros.

Las características específicas de calidad para cada programa serán fijadas por el Ministerio de Educación Nacional con el apoyo de las instituciones de

educación superior, las asociaciones de facultades o profesionales o de pares académicos, siguiendo los parámetros establecidos por el Gobierno Nacional en el presente decreto.

No se evidencian con notoriedad elementos ideológicos en el contenido de los comentarios del CNA, ni en el artículo 1º del Decreto 2566 de 2003; no obstante, se deja sentado que se debe hacer un “juicio de valor” sobre el tipo de servicio de educación que presta una institución o programa académico y el servicio que debería prestar: *el óptimo que corresponde a su naturaleza*. Es interesante preguntarse ¿Quién define cuál es la *naturaleza* de un programa académico o de una institución? Lo que hemos venido sosteniendo es que, en nuestro medio, dicha definición se hace desde el mercado y para el mercado.

En el borrador de la *Segunda Versión de la propuesta ACUERDO POR LO SUPERIOR* (2014), desde el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) se escribe:

(...) la calidad de la educación superior implica un proceso sistemático y continuo de mejora sobre todos los elementos que lo integran, lo cual implica que esta sea la sumatoria de las partes, pues entre ellos se construyen sinergias, articulaciones y relaciones que generan un valor agregado. (p.90)

La mayoría de los discursos que ilustran las discusiones nacionales sobre el tema de la educación superior, parten de un lenguaje atravesado por nociones de tipo empresarial—insistentemente neoliberal. Basta una somera mirada a los textos que desarrollan estos debates para toparse con expresiones como costo-beneficio, valor agregado, competitividad, producción, satisfacción del cliente, control de procesos, cultura organizacional, gestión de calidad, etc.

Entre las muchísimas reflexiones que se hacen sobre calidad se escribió:

La calidad es relativa y se mide externamente como baja, media o alta, de acuerdo con el grado de satisfacción del usuario; un mismo satisfactor puede generar diferentes grados de satisfacción de acuerdo con las necesidades, sistema de valoración y expectativa de un cliente. (Lago et al., 2009, p. 22)

Estas palmarias muestras de mercantilismo académico han posibilitado espacios de reflexión en los que se asevera, como lo hizo Viñao Frago (2001) en el IV Encuentro Regional de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia⁶:

La calidad deviene, de este modo, algo cuya responsabilidad corresponde, en exclusiva, a los centros docentes, es decir, a los profesores, a los padres y, sobre todo, a la dirección del centro docente. El director se convierte en un manager o gerente, cuyo éxito se mide comparando los resultados académicos de su centro con los de otros y, sobre todo, con la mayor o menor demanda o cuota de mercado que se alcanza. El centro docente, con independencia de su titularidad pública o privada, pasa a ser considerado como una empresa en un mercado en el que compiten los centros privados con los públicos y todos ellos entre sí, y en el que los mejor gestionados son, teóricamente al menos, los más demandados (o en el que, si se prefiere, los más demandados son los mejor gestionados y los que mejores resultados obtienen). (p.6, 7)

⁶ El documento en cita fue redactado con base en la intervención de Antonio Viñao Frago, la cual se dio el 23 de enero de 1999 en el mencionado evento, pocos meses después de que Mariano Rajoy se posicionara como Ministro de Educación y Cultura, durante el gobierno de José María Asnar en la presidencia de España.

Aunque ciertamente se matizan estos contenidos con alusiones a otros aspectos que informan el sistema de educación superior, y se habla de la importancia de formar mejores seres humanos, educados en valores como el de la solidaridad, la primacía de un itinerario empresarial se observa de golpe. En la puja entre los valores materialistas y deshumanizados del mercado neoliberal, y los valores de fraternidad y solidaridad que se supone modulan nuestro ordenamiento jurídico, es tristemente obvio que ganan los más perniciosos y dañinos.

Nadie discute que las condiciones económicas del país ponen en la agenda política la urgencia de impulsar el desarrollo productivo, y plantean la necesidad de pretender la *pertinencia* de la educación terciaria como una de las más valiosas herramientas para reducir los márgenes de pobreza que aquejan al país.

(...) la crisis de la deuda externa a principios de los ochenta y la adopción de políticas de estabilización y ajuste estructural, la tasa de crecimiento de la economía colombiana comienza a caer drásticamente; lo que resultó en la década de los noventa en el peor desempeño en la segunda mitad del siglo anterior. A estos efectos, es muy probable que aunque continúe el mejoramiento educativo y ocupacional, el impacto del cambio estructural implique una disminución con relación a la cohorte anterior, además, acompañado de una mayor inequidad en indicadores sociodemográficos, de pobreza y distribución del ingreso. (Di Virgilio, Otero, Boniolo, 2010, p. 29, 30)

No obstante, el sistema de educación superior privilegia una lógica economicista hasta desdibujar valores imprescindibles dentro del proceso de construcción de un modelo educativo saludable

para la nación. Dicho de otro modo, la aplicación sistemática de las “recomendaciones” provenientes de las organizaciones internacionales como el BM o el FMI, antes que rescatar nuestra economía de la atrofia, lo que han hecho es acentuar injusticias e inequidades y se siguen ofreciendo, pese a las abultadas evidencias, como formulas salvadoras e ineludibles.

En un reciente informe⁷ para el Ministerio de Educación Nacional entregado por el experto internacional en reformas para la educación superior, Jamil Salmi, el autor citaba como epígrafe en la introducción de su trabajo, una frase del premio Nobel de economía Paul Krugman: *La productividad no es todo, pero a largo plazo es casi todo*. Este tipo de análisis sin duda se desarrollan al tenor de una visión neoliberal, en donde “(...) todas las transacciones humanas se consideran como formas de intercambio económico.” (Smith, 2004, p. 118) Precisamente Smith (2004) citando a Cope y I’Anson escribe:

“dentro de este proyecto, la educación ha sido discursivamente reestructurada de acuerdo con la lógica del mercado, y con la política educativa cada vez más colonizada por iniciativas de política económica”, con la educación consecuentemente transformada en la adquisición de conocimiento instrumental y habilidades comercializables.

La consabida desconfianza que desde el neoliberalismo se proyecta hacia lo público (*El Estado es mal empresario*) no solamente se refleja en las agresivas políticas de privatización, sino también en esos contenidos lingüísticos que hoy dominan las discusiones sobre el sistema de educación superior. López Rupérez ha dicho (como se citó en Viñao Frago, 2001) “(...) cabe otorgar a la

⁷ El informe *La Urgencia de Ir Adelante: Perspectivas desde la Experiencia Internacional para la Transformación de la Educación Superior en Colombia*, fue presentado el 1 de julio de 2013.

noción de privatización un significado “blando”, consistente en la implantación en el ámbito de lo público de los procedimientos que se han revelado eficientes en la gestión de lo privado”.

Insistimos en que la importancia atribuida a estos discursos empresariales *per se* no debe ser vista como negativa. Pero algo anda mal cuando se entronizan los valores de la competencia y los resultados numéricos, gestando un sistema insuflado por una lógica darwinista.

3.1 Sobre el absurdo criterio de distribución de recursos financieros a las universidades colombianas

Dentro del modelo de educación superior adoptado en Colombia siguiendo las directrices ideológicas del neoliberalismo se asume, y en esto no hay discusión, que lo más sano para propiciar el mejoramiento progresivo de la educación universitaria, es someter a las instituciones a criterios de competencia; unas y otras deben medirse en sus resultados a efectos de entregarles con base en el cumplimiento de las metas, los recursos financieros necesarios para el desempeño de su labor. Y he aquí un nuevo momento de desconcierto: tres universidades públicas en Colombia se reparten el 45 % del presupuesto nacional en educación (Nacional, Antioquia y Valle) y las 31 restantes se distribuyen un 55 %. En plata blanca: “(...) sólo 3 universidades de un total de 34, reciben \$910.930 millones anuales mientras que las 31 restantes se reparten entre todas ellas \$1,112 billones.” (Cabarcas y Alvaréz, 2012, p.4)

En el artículo titulado *Las disparidades regionales en los aportes en educación*, los autores revelaban el sinsentido en la distribución comentada:

Se preguntará cuál es el criterio relevante para establecer una asignación tan desbalanceada o dicho de otra forma, ¿es técnicamente aceptable la justificación ofrecida o aplicada para el establecimiento de un trato tan diferente? Y encontrará esto: la ley 30 en el artículo 86, estableció que la base para repartir los recursos o aportes nacionales sería lo recibido en 1993 de manera indexada. Y tal como se ha mencionado anteriormente, antes de 1993 los aportes no tenían ningún patrón técnico en su asignación y lo que encuentra es que antes de esa fecha en el país existió un sistema de *presupuestos negociados* entre el gobierno y las instituciones a través de los representantes, con lo que la ley 30 petrificó las diferencias que encontró y las hizo inamovibles y de allí en adelante solo existe un estado de la materia: la inercia. (Cabarcas y Alvaréz, 2012, p.4)

Sobre este punto, y aún en su defensa del modelo neoliberal, Mockus (1998) sostenía: “(...) hay un problema filosófico terrible en un país con las desigualdades educativas que hay Colombia: ¿si usted constata esas desigualdades a quién le da? ¿Al que va adelante o al que va atrás? (p. 123)

El modelo *inercial* perpetua las diferencias, y el de *rendimientos* las refuerza, porque las pone a competir por recursos como si todas fueran iguales y con los indicadores construidos terminan premiando a las más “grandes” a pesar de que se afirme que el método distributivo de los recursos reconoce las diferencias de capacidades y desarrollo de las instituciones a través del uso de la línea de regresión que agrupa los grados de eficiencia de las mismas; (...) (Cabarcas y Alvaréz, 2012, p.5)

Más adelante los investigadores citados escriben,

Si se persiste en un modelo de indicadores, la desigualdad histórica se perpetúa y con seguridad los recursos asignados vía indicadores irían a parar a manos de las “mejores” universidades que por haber recibido en el pasado mayores recursos y haber realizado mayores inversiones en capital físico y humano, de seguro obtendrán más recursos por lograr los mejores indicadores.

4. ¿POR QUÉ SE BUSCÓ MEDIR LA CALIDAD EDUCATIVA?

Por su origen mismo, el concepto de calidad lleva implícita la posibilidad de ser medido, de ser cuantificado, es así que se facilita el proceso de comparación y de competencia entre productos. Para los años 80s, la percepción más extendida era que una persona tenía un mejor nivel de educación en tanto tuviese mayor número de años de educación individual. A su vez se pensaba, que el sistema estaba en mejores condiciones si las tasas de matrículas eran mayores a las de otras naciones, además de que también lo fuesen las tasas de graduación. La acumulación de años de escolaridad se mantenía gravitando en torno al principio de la educación como inversión, que como ya dijimos tenía dos rangos de análisis, para este momento interesa el micro; focalizado en la medición de los años de estudios individuales, y relacionándose con los niveles de productividad del trabajador. En todo caso, se trataba de establecer criterios de cuantificación, y estos que se mencionan se tornaron insuficientes cuando los países-potencia, fueron capaces de masificar su oferta educativa. ¿Cómo medir entonces si todos los alumnos tenían un similar

número de años de escolaridad? La noción del *capital humano* ya no fue adecuada para explicar las diferencias de competitividad entre las naciones, de manera que se dirigió la mirada hacia criterios cualitativos, esto implicaba analizar el sistema internamente, de lo demográfico a los contenidos mismos de la enseñanza. En palabras de Juan Casassus, quien para 1999 era especialista regional de la UNESCO en estos temas:

En una primera instancia se procedió a la elaboración de hipótesis acerca de los factores “materiales” que determinan el resultado. Surgieron elementos tales como las razones de relación profesor/alumno; número de libros en casa o en las escuelas, la luminosidad en el aula o la cantidad de alumnos en ella. Más tarde se formularon hipótesis acerca de factores “inmateriales”, como son las expectativas y las interacciones que se dan al interior de las escuelas o en el hogar. Pero, finalmente, la atención ha terminado por fijarse en su foco actual; la observación y medición del logro académico. (Casassus, 1999, p. 49)

Y más adelante aclara por completo el panorama:

El proceso de medición es en esencia simple: normalmente se trata de elaborar pruebas de logros esperados, las que son aplicadas a los alumnos. En este contexto, el concepto “calidad” adquiere una definición operacional muy precisa: calidad es el porcentaje de logro de los objetivos educativos. En este lenguaje, el objetivo mismo no es cuestionado. **Se da por supuesto que el**

objetivo a medir corresponde a lo que los estudiantes deben aprender.

(Cassasus, 1999, p. 49) (Negrillas fuera del texto original)

En realidad el texto citado está cargo de falacias de argumentación, pero nos interesa concretamente la que está evidente en el párrafo transcrito. La “petición de principio” usada, revela que la espina dorsal del concepto de calidad no es otra cosa que una narrativa, una serie de valores escogidos para fungir como verificables. Unas cuantas líneas más adelante el autor explica: “Más aún, es posible postular que la fuerza del concepto de calidad radica precisamente en su ambigüedad.” (Cassasus, 1999, p. 50)

5. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

En 1841 Edgar Allan Poe publicó un relato titulado *The Murders in the Rue Morgue* (Los asesinatos de la calle Morgue) el narrador, describe las hazañas intelectuales de August Dupin, quien lograría descifrar con éxito un crimen misterioso que no había sido resuelto por el prefecto de policía encargado de la investigación. Al final del relato, Dupin explica que la causa del fracaso en los esfuerzos del prefecto radicó en su exceso de razón; diríamos nosotros, por su insuficiencia de intuición. Su método era comparado con la diosa Laverna, deidad romana de los ladrones representada como una mujer con una enorme cabeza y un cuerpo desproporcionadamente pequeño. A través de esta metáfora Poe elevaba en ese contexto, una de las primeras críticas que desde la literatura se hacían a la ciencia cartesiana. Imaginemos por un momento a esta ciencia tratando de avanzar en el camino de la historia sosteniendo esa enorme

cabeza llena de números y abstracciones. El prefecto de policía aun habiendo sido derrotado seguía manteniendo su vanidad y autosuficiencia ampulosa, pese a haberse demostrado su incapacidad para resolver el problema. De él, como representante de la ciencia de la época, Dupin decía que, debía su reputación de hombre talento al hecho de *de nier ce qui est, et d'expliquer ce qui n'est pas*⁸ (De negar lo que es, y explicar lo que no es)

La obsesión por el número y la abstracción, característica de las sociedades contemporáneas, ha sido ampliamente denunciada y retratada en sus peligros. En su artículo “*Abstraction and finitude: education, chance and democracy*” (Abstracción y finitud: educación, azar y democracia) el filósofo de la educación Richard Smith, (2004) comenta la crisis que atraviesa la educación superior por cuenta del paradigma de una cultura calculadora, utilitaria, y entregada a “rituales de verificación”⁹ al tiempo que se deshumaniza privilegiando un discurso económico.

Como ya se ha expresado en este trabajo, la incursión de la nueva concepción de autonomía atrajo hacía las universidades públicas la atención de la sociedad, acarreando mayores compromisos de autoevaluación si se querían alcanzar los recursos que el Estado pudiera entregar, una vez demostrado el cumplimiento de las metas propuestas. Esta responsabilidad social que se está exigiendo no es llana filantropía, estando las IES empapadas hasta el tuétano de empresarismo, se busca cuantificar al tenor que impone el modelo, dicha responsabilidad, que viene a ser entendida como “valor agregado” y como sostenibilidad económica.

⁸ La frase Poe la extrae de la Nueva Eloísa de Rouseeau, novela publicada en 1761.

⁹ Esta frase Smith la toma del libro *The Audit Society: rituals of verification* de M. Power, publicado en 1997.

En el artículo titulado *Educación para un nuevo humanismo*, el filósofo colombiano Guillermo Hoyos (2009) sostiene que, “(...) parece que el indicador *reina* de la responsabilidad social universitaria, y en general de la educación es *pertinencia*”. (p. 427) Y es que dentro del desarrollo conceptual de la noción de calidad, este es uno de los aspectos más renombrados y discutidos. Para José Silvio (2006) la pertinencia “Consiste en la adecuación de la educación al contexto social en el cual se desempeña la persona, en el ámbito grupal, organizacional, comunitario y social.” (p.10)

En el marco de la Ley 30 de 1992, Lago et al. (2009) citando a Ossa ha escrito sobre este tópico que:

La pertinencia de la educación se refiere al grado en que esta contribuye al logro de determinados objetivos sociales y económicos, definidos como prioritarios, estratégicos o deseables en la sociedad. La autonomía otorgada por la Ley 30 de 1992, en Colombia, es una herramienta fundamental para que responsablemente las instituciones de educación superior, ofrezcan educación pertinente, esto es, que obedezca a criterios sociales, y no a aquellos determinados únicamente por la sola fuerza del mercado o por las estrategias referidas de cada institución. (p.20)

Sobre este particular, el Consejo Nacional de Educación Superior expresó:

Desde una perspectiva política, la noción de pertinencia se refiere al papel desempeñado por la educación superior como sistema, y por cada una de sus instituciones y organizaciones con respecto a la sociedad, igualmente lo que

el entramado social espera (tasa de retorno) del sistema de educación superior. (CESU, 2014, p.150)

He aquí uno de los momentos de mayor dificultad de equilibrio entre dos postulados ineludibles en estos debates. Hasta este punto ha quedado dicho que desde que el país se resguarda en la Constitución de 1991, y con ocasión de la Ley 30 de 1992, quienes reflexionan sobre estos temas, encumbran la autonomía como una gran conquista al comparársela con la experiencia acaecida bajo la legislación anterior. Además, se subraya que el papel del Estado no viene hacer policivo sino garante. Entonces, bajo estas nuevas “gabelas”, la universidad debió asumir obligaciones con la sociedad a la cual pertenece. “Del mismo modo, la mayor autonomía que fue concedida a las universidades no tuvo como objetivo preservar la libertad académica, sino crear condiciones para que las universidades se adaptaran a las exigencias de la economía.” (de Sousa, 2009, p. 18, 19)

Para aterrizar los comentarios citados arriba, ya en la realidad nacional esbochemos algunas reflexiones en torno a la Ley 1286 de 2009 que modificó la Ley 29 de 1990, y que vino a transformar a Colciencias en Departamento Administrativo. El artículo primero de esta normativa reza en el siguiente tenor:

Artículo; 1°. Objetivo general. El objetivo general de la presente ley es fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y a Colciencias para lograr un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, para darle valor agregado a los productos y servicios de nuestra economía y propiciar el desarrollo productivo y una nueva industria nacional.

He aquí el enfoque actual de la investigación en nuestro país. La propensión más evidente retratada a lo largo de esta legislación está casada con un esquema para el que la búsqueda de conocimientos debe estar al servicio de la industria como condición necesaria del desarrollo económico. Además, se propugna por insertar el sistema colombiano de investigación en un contexto internacional que opaca fronteras nacionales. Más adelante volveremos sobre la necesidad de afianzar el proyecto de nación, aclarando que no se trata de uno autárquico ni nacionalista.

El artículo 6º, contentivo de los objetivos generales de Colciencias consagra que:

3. Fundamentar y favorecer la proyección e inserción estratégica de Colombia en las dinámicas del sistema internacional que incorporan el conocimiento y la innovación y generan posibilidades y desafíos emergentes para el desarrollo de los países y sus relaciones internacionales, en el marco de la sociedad global del conocimiento.

Por supuesto que la comprensión de las actuales circunstancias que rodean a la universidad, determina que esta se amolde a dinámicas de internacionalización, pero percatarse de la forma en la que viene volcándose fuera de las fronteras nacionales sin una atinada definición de sus nortes, al margen de procesos puramente neoliberales, es lo que debe entrar a corregirse.

La universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de nación.

El sentido público y cultural de este proyecto y su viabilidad, dependen de la capacidad nacional para negociar de manera calificada, la inserción de la universidad en los contextos de transnacionalización. En el caso de la universidad y de la educación en general, esa cualificación es la condición

necesaria para no transformar la negociación en un acto de rendición y con él, el fin de la universidad tal como la conocemos. No habrá rendición si existen condiciones para una globalización solidaria y cooperativa de la universidad. (de Sousa, 2007, p. 68)

Preocupa saber cuál es el papel que la Ley 1286 de 2009 da a la investigación en las ciencias sociales y humanas. Sobre esto, el numeral 7° del artículo 6° señala:

7. Integrar esfuerzos de los diversos sectores y actores para impulsar áreas de conocimiento estratégicas para el desarrollo del país, en las ciencias básicas, sociales y humanas, de acuerdo con las prioridades definidas en el Plan Nacional de Desarrollo.

Yéndonos entonces a la letra del PND del año 2010 encontramos lo siguiente:

“Los sectores agropecuario, minero-energético, infraestructura de transporte (...) deberán definir en el 2011 cuáles son sus necesidades de recurso humano (en términos de perfiles, competencias y programas de formación requeridos) de tal manera que el MEN, como regulador de la formación del capital humano, la capacitación y el aprendizaje, genere los incentivos a las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano, para **PRIORIZAR** la formación y el desarrollo de las competencias laborales específicas de acuerdo a las necesidades definidas por estos sectores” (Bases del PND Colombia, 2010).

Al respecto de la investigación social en la normativa citada, el profesor Hoyos comenta no sin sarcasmo que, se la está archivando en un “cuarto de San Alejo”. Ello explica el que haya expresado que “(...) la concepción de la ciencia y la tecnología en Colombia sigue siendo reduccionista en el sentido más tradicional del positivismo científico.” (Hoyos, 2008, p.428)

6. LA OPCIÓN DECOLONIZADORA COMO RESPUESTA AL DISCURSO HEGEMÓNICO SOBRE LA EDUCACIÓN Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista.

Aníbal Quijano

Hemos buscado hasta este punto del trabajo rastrear los orígenes históricos del discurso de la calidad en la educación. En el camino de este propósito pretendimos tomar cierta distancia conceptual y develar el contenido teórico e ideológico que direcciona las prácticas que se efectúan con base en lo que podríamos llamar la matriz de la calidad. Se ha tratado primeramente de generar una “sospecha” al respecto de este lenguaje de la calidad y su pregonada objetividad matemática. Las promesas de prosperidad económica y de desarrollo tecnológico como estandarte de un flanco del proyecto de modernidad occidental, permanecen latentes dentro del discurso de la calidad, el cual sacraliza el anhelo de progreso productivo en los términos en los que acá ha sido descrito.

Pensamos que el paradigma implícito en la calidad educativa hace parte de eso que ha sido llamado “colonialidad del saber”. Se inoculan así los componentes ideológicos del neoliberalismo y se compele a la universidad a que siga una lógica que agazapa la hegemonía cultural, política y económica de Occidente. El sociólogo venezolano Eduardo Lander (como se citó en Castro-Gómez, 2007) puntualizando en la situación de las ciencias sociales en Latinoamérica escribe:

(...) la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (p. 79)

La cita que acabamos de hacer está inserta en un artículo de la autoría del filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, este anota que eso que Lander denomina como “reproducción de una mirada del mundo” tiene como condición de posibilidad un tipo de episteme que aquel llama *hybris del punto cero*¹⁰. Lo que Castro-Gómez señala, es que las universidades modernas aseguran con su actual estructura, el que seamos cómplices de nuestra propia posición de desventaja como países periféricos. Explica, que la manera de organizar el conocimiento, precisamente en disciplinas que se atribuyen claras fronteras epistemológicas que las separan de las otras, sugiere una forma particular de mirar el mundo, yendo al grano, se trataría de una mirada cartesiana. Desde esta, el sujeto se ubica en un punto neutral, desapegado de la realidad; se posiciona en una especie de cima desde la que observa y objetiviza el mundo sin vincularse con él, concibiéndolo como una maquina desprovista de cualquier fin (*telos*) y estando allí

¹⁰ *Decolonizar la Universidad- La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*, publicado en el libro *El giro decolonial*. (2007, p. 79-91)

únicamente para ser dominado. En la ciencia cartesiana el conocimiento se organiza en *estructuras arbóreas* que lo jerarquizan. Una vez que una disciplina se ha dado a sí misma ciertas condiciones de validez interna, se legitima para producir saberes que pueden ser tildados de científicos, y puede a su vez, decir cuándo un conocimiento no lo es, despreciándolo y reduciéndolo al plano de la *doxa*. Instrumentando mecanismos de discurso como este, pudo la cultura occidental imponerse sobre las sociedades conquistadas durante el periodo de expansión colonial, y se permitió arrasar con los saberes ancestrales del “nativo”¹¹ que no encajaban en la visión del mundo del conquistador. (Castro-Gómez, 2007)

Uno de los aspectos del método cartesiano consistente en la fragmentación de la realidad en trozos –más pequeños en la medida en la que se espere obtener mayor grado de verdad—es mantenido implícitamente en la universidad.

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de *una* de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento.

Siendo que Castro-Gómez (2007) hablando de la crisis de la universidad en el artículo citado, apoya frecuentemente sus tesis en el libro *La condición posmoderna* del francés Jean-François

¹¹ Este papel se ha sido asumido con diferentes rótulos: el pagano, el bárbaro, el infiel, el salvaje, o más recientemente, el subdesarrollado o tercermundista. Esta equiparación es hecha por el colombiano Arturo Escobar en el libro *La invención del Tercer Mundo*.

Liotard, toma de este el concepto de *performatividad* y lo aplica también para describir las circunstancias a las que es sometida la universidad por cuenta de la incursión del capitalismo neoliberal al interior de ella:

En palabras de Lyotard: “El principio de performatividad tiene por consecuencia global la subordinación de las instituciones de enseñanza superior a los poderes. A partir del momento en que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la idea [de progreso] o como emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y de los estudiantes [...]. La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante, por el profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y, en el contexto de la argumentación del poder: ¿es eficaz? Pues la disposición de una competencia performativa pareciera que debiera ser el *resultado vendible* en las condiciones anteriormente descritas, y es eficaz por condición.

Desde los años 80s el discurso de la calidad ha servido para disfrazar de objetividad y mensurabilidad las prácticas educativas. A su vez, este lenguaje se encuentra impregnado de la ideología que se fue estableciendo de manera dogmática desde finales de los años 70s. La perspectiva que se establece a partir de las estrategias económicas empeñadas en el desarrollo productivo e industrial, ha alterado por completo el itinerario educativo de países como el

nuestro, modelándose de tal manera, que responde implícita o explícitamente a una matriz de dominación cultural, basada en la reproducción acrítica de discursos como el de calidad o el del desarrollo. Nuestro sistema de educación superior se arrodilla ante la diosa Laverna, se deshumaniza mientras prioriza valores numéricos y abstracciones desde las que se reviven las promesas del progreso. No obstante, una sociedad como esta, se muestra en la mayoría de los debates, sobre todo los jurídicos, como convencida de implementar soluciones que están más allá de los lastres ideológicos aquí retratados: Se elimina el derechos de los trabajadores a un recargo por las horas nocturnas laboradas, y al tiempo se construye un edificio de razones constitucionales para justificarlo¹²; se mercantiliza la salud¹³ permitiendo que unas cuantas *manos libres* del mercado se queden con el “retorno”, y he allí nuevamente que desde las alturas del aparato judicial se vierte la razón legítima para hacer inocuas las críticas.

Intentar darse cuenta que aquel inmenso organismo judicial se encuentra, en cierto modo, en una posición eternamente vacilante, y de que, si uno cambia algo por su cuenta y desde su puesto, la tierra desaparece bajo sus pies y él mismo puede despeñarse, mientras que al gran organismo le resulta fácil encontrar otro lugar en sí mismo –puesto que todo guarda relación— para reparar la pequeña alteración, efectuando las sustituciones necesarias y permaneciendo inalterable, sino resulta que todo se vuelve, cosa aún más

¹² Por medio de la Ley 789 de 2002 se dictaron normas para apoyar el empleo y ampliar la protección social y se modifican algunos artículos del Código Sustantivo de Trabajo. El artículo 26 de dicha norma fue demandado ante la Corte Constitucional pues se estaban pauperizando las condiciones de los trabajadores y gracias a la sentencia C-038-2004 se mantiene la norma reafirmando su constitucionalidad.

¹³ En 2004 el entonces decano de medicina de la Universidad UIS escribe un artículo en el que hace un diagnóstico del sistema de salud del país: Once años después de la vigencia de la Ley 100 presentada al Congreso por su ponente Álvaro Uribe Vélez, y a pesar que el gasto en el sector se ha duplicado, pasando del 1,8 % al 3,6% del Producto Interno Bruto (PIB), la salud de los colombianos exhibe un balance catastrófico; ha sido convertida en mercancía y bajo el pretexto de la cobertura universal se halla en manos de la especulación del capital financiero, siendo norma que el Estado haya abandonado la salud pública y sus propias instituciones. (Villar, 2004, p. 1)

probable, mucho más cerrado, más vigilante, más rígido, más maligno.

(Kafka, 1975, p.126)

Estas líneas pertenecen a la famosa novela *Der prozess* (El proceso) y puede decirse que el creador retrata mejor que nadie la condición del “hombre moderno”, en tanto alienado por el sistema, en tanto sometido a “objetivos” en los que el hombre como individuo no interesa, aunque se insiste, en Colombia se hace gala de haber superado un paradigma deshumanizante.

Podría argumentarse también, que la metáfora del *gran organismo*, no solamente resume el “aparato jurídico”, sino que también sirve como representación de la universidad, una vez fue “colonizada” por la *hybris del punto* y más adelante por lógicas del capitalismo neoliberal.

Castro-Gómez (2007) citando a Pierre Bourdieu, explica que la fracturación del cuerpo universitario en las distintas “unidades académicas” como resultado de la disciplinarización del conocimiento, hace juego con la competencia predatoria al interior de cada institución universitaria por los recursos financieros, y no es de extrañar que el rasero para repartirlos sería el del mayor grado de “utilidad” que reporte cada programa académico.

6.1 LA TRANSDISCIPLINAREIDAD Y EL DIÁLOGO DE SABERES

La opción que este filósofo colombiano propone parte, del desenmascaramiento de la infalibilidad del pensamiento moderno como única vía posible para construir el discurso de las investigaciones sociales. Ver el mundo como una máquina regida por la matemática, ver a la sociedad como insoslayablemente determinada por la competencia de sus integrantes, o la

creencia ciega del progreso material ilimitado, son concepciones por él cuestionadas al tiempo que se afinsa en lo que llama un nuevo paradigma: el pensamiento complejo.

La idea de que cada uno de nosotros es un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrado en la compleja trama del universo, ha dejado de ser vista con sospecha por muchos hombres de ciencia, por académicos e intelectuales de todo el mundo.

Castro-Gómez (2007) se apropia de las posibilidades del pensamiento complejo en la medida en la que desde este se propicie la *transdisciplinareidad* del saber. Quiere con este dar la espalda a una visión que fragmenta la realidad y la descompone ignorando las interrelaciones inherentes entre los seres que la componen. Este escritor señala que no se trata de un esquema similar al de la interdisciplinareidad que tuvo origen en los años 50s. Nos dice que es necesario cuestionar las bases epistémicas que separan una disciplina de otra.

La transdisciplinareidad introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas: la ley de la *coincidencia oppositorium*. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental. En lugar de separar, la transdisciplinareidad nos permite ligar (*link*) los diversos elementos y formas del conocimiento (...) (Castro-Gómez, 2007, p.86-87)

Insistiendo en que bajo el amparo de la ciencia moderna se legitimaron las empresas colonizadoras de Occidente sobre el resto del mundo, gracias a que lo foráneo era visto como “naturaleza” y que por tanto podía ser dominado, Castro-Gómez postula la emergencia de entablar *diálogos de saberes*. Si desde el pensamiento cartesiano se relega a *doxa* el conocimiento que no se eleva al rango de científico—saberes populares o tradicionales—lo que se requiere ahora, nos dice, es reivindicar la importancia de reconocer la vitalidad de estas herencias. La *hybris del punto cero*, que se constituye en un mecanismo arrogante de exclusión de saberes, y que propone alejarse del objeto, y no contaminarse con las sensaciones que este pueda generar, debe ser desechada.

(...) el desafío que tenemos ahora es el de establecer una ruptura con este “pathos de la distancia”. Es decir que ya no es el alejamiento sino el *acercamiento* el ideal que debe guiar al investigador de los fenómenos sociales o naturales. Con otras palabras: si la primera ruptura epistemológica fue con la *doxa* en nombre de la *episteme* para *subir* al punto cero, el gran desafío que tienen ahora las ciencias humanas es realizar una segunda ruptura epistemológica, pero ahora ya no con la *doxa* sino frente a la *episteme*, para *bajar* del punto cero. El ideal ya no sería el de la pureza y el distanciamiento, sino el de la contaminación y el acercamiento. Descender del punto cero implica, entonces, reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento.

7. LA PROPUESTA DE UNA EDUCACIÓN PARA UN NUEVO HUMANISMO

Imbuido en una tradición propiamente europea, y sin cuestionar las bases epistémicas del conocimiento disciplinar, Guillermo Hoyos ha escrito que frente a la ostensible implementación de una concepción lineal y reduccionista de la del saber y de la investigación, debe redimensionarse el valor de la ciencia, la técnica y la tecnología sin absolutizarlas. Esto implicará, según nos dice, que la formación de la persona se construya siguiendo un *horizonte de trascendencia*, en el que independientemente de si se es creyente o no, se produzca un compromiso ético y político con el bienestar general y con la sociedad entendida como un todo. (Hoyos, 2008)

Esta propuesta se da no sin antes reconocer que ha existido en Europa un manifiesto descreimiento hacia las tradiciones humanistas. Diserta sucintamente sobre la que para algunos autores pudiera llamarse la “muerte del humanismo”¹⁴. Enfatiza en que lo novedoso ahora consistirá, en pensar al ser humano *en la vecindad del ser y no en la vecindad del otro*, por la primera se dibuja una visión unilateral del ser humano, por la segunda, nos acercamos a *la comprensión intercultural del mundo* gracias a la intersubjetividad que acarrea.

Hoyos (2008) escribe que el humanismo necesario en nuestros días para sacar a la ciencia, a la educación, y a la sociedad en general de la crisis en la que está envuelta, supone una retoma de la tradición latina: Cicerón y los estoicos, la del renacimiento: Alighieri, Vico, entre otros. Propone volver a la poesía, a la literatura como fuentes de sensibilización. Siguiendo estos cometarios

¹⁴ En el artículo establece un dialogo con el texto *Carta sobre el humanismo* de 1946, en el que el Heidegger va lanza en ristre en contra de toda forma de humanismo. En ese momento ardía la decepción posterior a la Segunda guerra y la crítica arremetía contra todo ideal ilustrado. Hoyos también discute los trabajos de Peter Slodeterdijk que a su vez elaboran una crítica a la tradición comentada.

apunta que, “La *paideia* tendría que recordarnos que la educación antes de ser sólo para el éxito, es para la vida en sociedad, para la constitución de una ciudadanía y para el entendimiento de culturas.” (Hoyos, 2007, p.430)

Es valioso aclarar que este filósofo no pretende un descompromiso con los saberes científicos a medida que se dota a la educación superior de estos componentes humanistas. De hecho, abiertamente señala que esta iniciativa puede ser vista como la vuelta a tradiciones que ya fueron superadas. Pensamos que lo que es importante rescatar es esa necesidad de hallar un equilibrio, en sus palabras tendríamos que se trata de “(...) construir un paradigma intermedio entre los extremos de un humanismo abstracto, basado en la comprensión del existir en la cercanía del ser, y un sentido de la educación con base sólo en la ciencia y la tecnología.” Apoyado en Martha Nussbaum, habla de lo valioso que puede ser para la universidad fortalecer la dimensión estética en la formación. ¡Y vaya que puede ser un factor de cambio el que se incentive el *amor sciendi* que acompañó los orígenes de la institución universitaria!

(...) el proyecto de una educación para un nuevo humanismo es realizable, si se profundiza en la estructura esencialmente comunicacional de todo proceso formativo: la educación, como comunicación, enriquece significativamente nuestras relaciones con otros grupos sociales y con otras naciones, a partir de lo cual se pueden desarrollar y validar las más diversas actividades para el entendimiento intercultural y la constitución de ciudadanía desde un punto de vista cosmopolita. (Hoyos, 2008, p.431)

A las herencias literarias que este autor resalta como indispensables en el aseguramiento de la sensibilidad estética del educando, nosotros tenemos que añadir la imprescindible búsqueda de la

identidad nacional, más allá de patriotismos melodramáticos, más allá de folclorismos oportunistas y de regionalismos llamados a dividirnos. Esto no debe conllevar a chovinismos así como tampoco se trata de recrear nacionalismos que nos alejen del resto del continente ni del resto del mundo. Una composición de Bach dice menos de nuestra cultura y de nuestras particulares condiciones de existencia, que una de Adolfo Pacheco; no obstante, emulando categorizaciones europeas, a la primera se la llamaría música y a la segunda *floclore*. Obviando los rigores conceptuales que implica uno y otro término, lo que se quiere significar, es que hasta ahora esas diferenciaciones han escondido un discurso que privilegia lo occidental, ya sea por la elaboración sometida a mayores compromisos con la razón, o por lo añejo de la historia que lo precede, o simple y llanamente porque los valores estéticos subyacentes deben entenderse como superiores. Aclaremos con firmeza, que este comentario no trata de imponer chovinismos malsanos, pero si hemos de valorar la importancia de lo humano dentro del sistema de educación superior, hagámoslo desde las raíces hacia arriba y no al contrario.

8. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE POESÍA Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Auxilio Lacouture relata que ella estuvo en la Universidad Nacional de México cuando en 1968, los militares ingresaron a la Facultad de Filosofía y Letras. Con esta frase ella lo expresa: *Yo estaba en la facultad cuando el ejército violó la autonomía y entró al campus a detener o a matar a todo el mundo*. Esta mujer de nacionalidad uruguaya se presenta a sí misma como *la madre de la poesía mexicana*. En unas pocas páginas se relata su experiencia durante la toma de la UNAM. Vivió encerrada durante diez o quince días en los cuales no comió, limitada a llorar, a dormir, a

pensar en literatura y a escribir, Auxilio relata que luego de ser rescatada su historia se convirtió en una leyenda, y se fundió con los muertos y con los sobrevivientes de aquel suceso. Dice que muchas veces ha escuchado su historia contada por otros, y resulta que la mujer que permaneció encerrada en un baño de la universidad, cuando fue violada la autonomía, no era ella sino una estudiante de medicina. También comenta que algunos dicen que se trataba de una secretaria de la rectoría, y en algunas variantes el encerrado era incluso un hombre, un estudiante maoísta.

Quizá el escritor chileno Roberto Bolaño escuchó esta leyenda mientras residía en México, puede que se la haya contado la protagonista o puede que simplemente se la haya inventado; el caso es que eso es irrelevante, lo que importa es el valor simbólico de la historia. Ante los embates de un modelo inequitativo la universidad debe resistirse recurriendo a la capacidad creativa de sus integrantes, a su naturaleza crítica y cambiante. “(...) la educación en general y la universidad especialmente deben ser impertinentes y cuando más impertinentes tanto más críticas y tanto más abiertas a la utopía.” (Hoyos, 2008, p.427)

9. “IDEAS FUERZA” PARA UNA REFORMA UNIVERSITARIA ANTE LA CRISIS

La expresión “ideas fuerza” es acuñada por de Sousa en *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Hacemos la salvedad de que este sociólogo se refiere en dicho texto puntualmente a la crisis de la universidad pública, por nuestra parte hemos sostenido hasta ahora, una serie de apreciaciones que alcanzan de manera general todo el sistema de educación superior colombiano, por el hecho evidente de que la noción de calidad extiende sus efectos a lo largo y ancho de este. No obstante, muchas de las evidencias que se allegan en el trabajo de Sousa se pueden predicar indistintamente de que se trate de una

universidad o de una institución de educación superior que no tenga tal rango. Es así que cuando analiza la naturaleza de las políticas del BM para con los países del “Tercer Mundo”, se puedan considerar pertinentes al momento de aterrizar la discusión incluso en instituciones como el SENA. Ahora, cuando el autor del artículo citado reflexiona sobre la crisis reconoce que muchas de las causas de la misma son anteriores a los procesos de globalización neoliberal, pero también resalta, que es con causa en dichos procesos que se ha agravado la crisis. Por estas razones, dice que un verdadero proyecto emancipador supone una “globalización alternativa”, una “globalización contrahegemónica”. (de Sousa, 2009). Es por esto que su propuesta para una reforma de la universidad se asienta el fortalecimiento de los proyectos de construcción de nación.

Este proyecto de nación debe ser resultado de un amplio contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales, siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público. La reforma tiene por objetivo central responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, en lo que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista. Si la respuesta a esta última debe ser hoy privilegiada, es porque ella hace inviable cualquier posibilidad de democratización y mucho menos de democratización radical. Es por esta razón que las escalas nacional y transnacional de la reforma se entrecruzan. No es entonces posible una solución nacional sin articulación global.

Acogemos la noción de “ideas fuerza” para tratar de mejorar aspectos puntuales en nuestro sistema de educación superior. El autor citado propone que en lo que atañe a la necesidad de fortalecimiento al acceso a la universidad (léase a la educación superior) deben darse incentivos a la universidad para promover alianzas activas en el campo pedagógico y científico con las escuelas públicas. Esta iniciativa estaría en contraposición con las “recomendaciones” del Banco Mundial. En otra de sus ideas fuerza de Sousa comenta:

La universidad pública debe permanecer gratuita y a los estudiantes de las clases trabajadoras se le deben asignar becas y no préstamos. Si no es controlado, el endeudamiento de los estudiantes universitarios será a mediano y largo plazo una bomba de tiempo. Estamos lanzando a un mercado de trabajo cada vez más incierto una población oprimida, con la certeza de que su deuda puede llevarle veinte años para saldarla. Las becas deben ser concedidas mediante contrapartidas de trabajo en las actividades universitarias, en el *campus* o fuera de éste. Por ejemplo, estudiantes de licenciaturas podrían ofrecer algunas horas semanales en escuelas públicas en su papel de tutores o colaborando con alumnos con dificultades de aprendizaje.

Otra de las ideas fuerza que encontramos pertinente es la que remite a estrategias en el marco de lo que él llama investigación acción. Esto consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales

populares, de la mano de problemas cuya solución puede beneficiarse de los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil. (de Sousa, 2009)

En un último punto resaltamos lo que el autor llama “Ecología de saberes”. Este concepto se acerca mucho a lo que Castro-Gómez llamó *transdisciplinareidad*:

La ecología de saberes es una profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley. La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad.

El ambicioso proyecto que de Sousa llama “globalización contrahegemónica” requiere la pregunta sobre quién es el sujeto que está llamado a cumplir el papel protagónico dentro de la reforma que el autor propone. La responsabilidad por tamaña empresa es atribuida a los estudiantes en primer lugar. Según de Sousa serán aquellos que *rechazan la idea de*

ineluctabilidad de la globalización neoliberal. El segundo protagonista debe ser el Estado debiendo este abrazar el proyecto contrahegemónico sobrellevando las históricas contradicciones que lo han relacionado con la universidad. Un tercer protagonista estaría conformado por los ciudadanos individualmente y colectivamente considerados.

La ambiciosa propuesta del sociólogo portugués nos interesa en la medida en la que resalta la necesidad de que la sociedad entera se apropie de este proyecto contrahegemónico. Hemos sostenido que a través del discurso de la calidad educativa se inoculan en nuestras instituciones de educación superior, valores y objetivos que deben ser desbancados.

Es probable que en los niveles de decisión política de nuestras sociedades necesiten mantener el concepto de una “educación de calidad” para continuar relacionándose con los organismos internacionales o concurrir a los foros donde se analicen estos temas como también para otorgarle legalidad a las acciones desarrolladas en el sistema de educación privada ya que en ese ámbito, los que definen la orientación, sentido y contenido del concepto de “calidad” de sus propuestas educativas son los propietarios, de acuerdo a sus intereses económicos, ideológicos o una combinación de ambos. (Bianchetti, 2009, p.23-24)

10. Conclusiones:

Los contenidos ideológicos que se despliegan sobre el sistema de educación colombiano bajo el amparo de la Carta Constitucional, no surgen de la *cuasi* omnipresente expresión “calidad”. El

modificar este término por supuesto que no implica una mejoría instantánea del problema que padece nuestro modelo. Lo que hemos querido denunciar es que la estructura axiológica que se defiende a partir de la noción de calidad, y la historia y el contexto que esta implica, resultan perniciosas en un país como el nuestro. Enaltecer los valores de la competencia “predatoria” que en la nación se toman como norte, supone según quisimos demostrar, un arma de doble filo. Siendo que lo que nos une como colombianos es una historia de tragedias comunes, de heridas que no han logrado sanar, no parecería sensato que se traten de sobrellevar los dilemas del país, incentivando entre los ciudadanos la búsqueda de la mejoría por sobre las posibilidades de avance para el otro. Esta reflexión se aplica en el escenario de las competencias entre universidades, entre programas académicos, entre profesores, entre estudiantes. Si bien nuestro ordenamiento habla de solidaridad, una mirada incluso somera sobre el sistema revela que tal solidaridad no es más que un enunciado, pero que en el plano de la acción estamos lejos de desarrollos basados en tal principio.

10. BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, P. (1999). *Historia y lecciones del neoliberalismo*. Revista Deslinde.

BIANCHETTI, G. (2009). *Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que se propongan demostrar, que “otro mundo es posible”*.

BOLÍVAR, A. (1999). *La educación no es un mercado. Crítica de la gestión de calidad total*. Revista Aula de innovación educativa, 83-84, pp. 77-82.

CABARCAS, F., & ÁLVAREZ, J. (2012). *Las disparidades regionales en los aportes en educación.*

CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). *Decolonizar la universidad - La hybris del punto cero y el diálogo de saberes en El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Siglo del Hombre Editores.

CASSASUS, J. (2009). *Lenguaje, poder y calidad de la educación.* Boletín 50, diciembre 1999 / Proyecto principal de educación.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) *Informe de Educación Superior en Iberoamérica para el 2011.*

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2006).

Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). Borrador de la *Segunda Versión de la propuesta ACUERDO POR LO SUPERIOR.*

DE SOUSA SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.* Revista Umbrales.

DI VIRGILIO, M., OTERO, M., & BONIOLO, P. (2010). *Pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe* - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

ESCOBAR, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación editorial El perro y la rana.

HINESTROSA, F. (1998). *La autonomía y la búsqueda de la excelencia - La calidad de la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el Siglo XXI*, p. 107-112
Ventana Editores.

HONRUBIA, P. (2009). *Neoliberalismo y desarrollo, la historia de un fracaso anunciado*.

JARAMILLO, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Fondo Nacional Universitario.

KAFKA, F. (1975). *El proceso* Ediciones nacionales Círculo de lectores.

LAGO, D., LÓPEZ, E., MUNICIO, P., OSPINA, R., & VERGARA, G. (2013). *La calidad de la educación superior: ¿un reto o una utopía?* Ecoe ediciones: Universidad de Cartagena.

MEJÍA, D. (1998). *Algunos aspectos del desarrollo histórico de la educación superior en Colombia – La calidad de la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el Siglo XX*. p. 67-71 Ventana Editores.

MOCKUS, A. (1998). *Acreditación y proceso de recontextualización - La calidad de la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el Siglo XXI*. p. 117-130 Ventana Editores.

POLO, P. (1998). *La Ley 30 y la calidad de la educación universitaria - La calidad de la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el Siglo XXI*. p. 79-87 Ventana Editores.

RUIZ, L. (1998). *Autonomía y flexibilización frente a la nueva legislación - La calidad de la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el Siglo XXI*. p. 89-100 Ventana Editores.

SALMI, J. (2013). *La Urgencia de Ir Adelante: Perspectivas desde la Experiencia Internacional para la Transformación de la Educación Superior en Colombia*.

SANTOS, M. (1999). *Las Trampas de la Calidad* Revista Acción pedagógica a. vol. 8, no. 2 / 1999.

SMITH, R. (2006). *Abstracción y finitud: Educación, azar y democracia*. Revista Devenires VII, Vol 13 p. 112-131.

TORRES, C, A. (1986). *Nation at Risk. La educación neoconservadora* Revista Nueva Sociedad. Nro. 84 julio-agosto 1986, PP. 108-115.

VEGA, R. (2012). *La calidad de la educación una noción neoliberal propia del darwinismo pedagógico*. Rebelión, 1-22.

VIÑAO, A. (2001). *El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: Su aplicación en España, (1996-1999)*. D.L. MU 783-2001 ISSN 1577-7995.

YÁNEZ, J. (1994). *Notas para un debate sobre “calidad de la educación”*. Revista Sinéctica. 4 Ene.-Jun./1994.