

# LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL LABERINTO DEL SIGLO XXI:

APORTES DESDE EL PROYECTO DE  
INVESTIGACIÓN SOBRE INCIDENCIA  
DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO EN  
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Dr. LUIS ALFONSO RAMIREZ PEÑA

Dr. JOSÉ ARLÉS GÓMEZ ARÉVALO

Editores



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
JUAN N. CORPAS



FEDICOR

# LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL LABERINTO DEL SIGLO XXI:

APORTES DESDE EL  
PROYECTO DE  
INVESTIGACIÓN SOBRE  
INCIDENCIA DEL  
ENFOQUE PEDAGÓGICO  
EN LA CALIDAD DE  
LA EDUCACIÓN



JOSÉ DUVÁN MARÍN  
ROSA NIDIA TUAY  
FRANCISCO CHICA  
LUZ ELENA BATANELO  
LUIS ALFONSO RAMÍREZ PEÑA  
JOSÉ ARLÉS GÓMEZ A.



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
JUAN N. CORPAS



FEDICOR

Luis Alfonso Ramírez Peña, José Arlés Gómez Arévalo, editores.

La calidad de la educación en el laberinto del siglo XXI: Aportes desde el proyecto de investigación sobre incidencia del enfoque pedagógico en la calidad de la educación / Tunja: Editorial Jotamar S.A.S., 2020.

180 páginas; tamaño 17 × 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-9297-39-1

## **LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL LABERINTO DEL SIGLO XXI: APORTES DESDE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE INCIDENCIA DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Primera edición, 2020

ISBN: 978-958-9297-39-1

José Arlés Gómez Arévalo

**Director Centro de Publicaciones**

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Se permite la reproducción citando fuente. El pensamiento que se expresa en esta obra, es exclusiva Responsabilidad de los autores y no compromete la ideología de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

### **Diagramación**

Aida Cecilia Barrera Torres

### **Impresión**

Editorial Jotamar S.A.S.



FEDICOR 2020

Ediciones FEDICOR

Fundación Universitaria Juan N. Corpas

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopia, microfilme, offset o mimeógrafo.

Ley 23 de 1982.

Centro Editorial Fundación Universitaria Juan N. Corpas

# Contenido



	Pág.
Presentación .....	5
Otra calidad de la educación superior: comenzar a pensar en una educación para la vida. ....	13
<i>Luis Alfonso Ramírez</i>	
Incidencia del modelo pedagógico en la calidad superior .....	43
<i>Rosa Nidia Tuay</i>	
Sobre la calidad en la educación superior: aportes desde la revisión documental y bibliográfica en Colombia y América Latina .....	71
<i>José Arlés Gómez</i>	
Configuración del sujeto en la calidad de la educación colombiana. Por una propuesta de formación en lectura comprensiva, analítica y crítica .....	97
<i>Luz Elena Batanelo</i>	
“El tsunami de la pandemia en tiempos revueltos de la educación superior: una cuestión de calidad” .....	127
<i>Francisco Alonso Chica</i>	
El futuro de la universidad y la universidad del futuro .....	149
<i>José Duván Marín</i>	



# Presentación



La presente obra es un resultado de la investigación “Incidencia del enfoque pedagógico en la calidad de la educación superior en Colombia”, aprobado por Fodein de la Universidad Santo Tomás, y que contó con la participación de profesores investigadores de la Universidad Santo Tomás, la Universidad del Tolima y la Fundación Juan N. Corpas.

Como no dudamos de la importancia que revisten las discusiones y las preocupaciones de amplios sectores de la sociedad y de grupos sociales en el mundo ante la grave crisis del sentido y la función de lo que muchos han llamado calidad de la educación, hemos emprendido esta tarea de investigar el estado y el manejo de la calidad de la educación superior en Colombia. El descalabro mundial que ha ocasionado esta pandemia del Covid deja en la humanidad grandes incertidumbres, presionará reacomodamientos y cambios radicales en los rituales cotidianos, en la ciencia, en el arte y muy, especialmente, en la educación. En estos procesos educativos se requerirá con urgencia replantearse radicalmente los modos y enfoques de la calidad con las cuales se han venido orientando en el mundo. Desde luego, las críticas a los enfoques de calidad ya habían creado fuertes cuestionamientos a la idea de educar para producir desconociendo la formación integral y la vida. Y es una crisis que ha sido provocada por el desfase que ha habido entre las realidades y necesidades humanas y sociales y los alcances y enfoques en educación. Desfase que ha reducido el concepto de calidad de la educación al mejor cumplimiento de los parámetros que le ha establecido el enfoque económico del momento para cualquier empresa de producción o mercadeo. Esta última, precisamente, es una educación planeada y proyectada para la formación productiva y útil, mientras la cultura y la organización social requería formación de ciudadanías, de sujetos capaces de ser y de convertirse en auténticos

agentes sociales para mejorar condiciones de vida. Era necesario formar para construir mundos de respeto a la vida, a la convivencia, y a la solidaridad, y necesariamente para la protección del medio ambiente.

Son múltiples los aspectos y factores que pueden ser considerados en el examen crítico al actual concepto de calidad de la educación en cualquiera de sus niveles: la organización, planeación y la autoevaluación, la infraestructura física, la investigación, la proyección social, etc. Sin embargo, es escasa y muy débil la importancia que se le da a los modos de establecer el encuentro entre profesores y estudiantes, es decir, el modelo o enfoque pedagógico. Quizás esto se explique porque, con muy pocas excepciones, se asume el paradigma del aprendizaje como el único válido: en la relación profesor-contenido-estudiante, el profesor es quien tiene la información requerida y el estudiante aprende de él, le repite lo mismo en las evaluaciones. Pero lo preocupante de esta creencia es que directivos y hasta docentes suelen criticar el modelo, pero en la práctica siguen haciendo lo mismo, como se puede comprobar en los exámenes de los docentes o en las pruebas del Estado.

El presente libro “La calidad de la educación en la encrucijada del siglo XXI”, es el primer resultado de la decisión de varios profesores de las universidades Santo Tomás, Universidad del Tolima y la Fundación Juan N. Corpas, de investigar la calidad de la educación superior en Colombia. Primero para conocer y entender lo que actualmente se está diciendo y haciendo en cumplimiento de lo establecido en las normas requeridas para aspirar a la Acreditación de Alta calidad, pero como partimos del supuesto de que la mejor educación es aquella que se orienta a favorecer la vida y la convivencia de los seres humanos y como creemos que para lograr esto, es necesario partir de los modos de relación entre profesor y estudiante, indagaremos por el enfoque pedagógico y didáctico que se propone y utiliza en las mismas universidades.

Esta publicación es un resultado parcial de la indagación por los referentes conceptuales incluidos en las investigaciones y

explicaciones al tema de la calidad tanto de las políticas públicas en educación, que podría denominarse la versión oficial, como en otros desarrollos alternos de crítica y de propuestas diferentes. Cada uno de los capítulos, abunda en referencias bibliográficas para entender el manejo que se le está dando al respectivo tema en discusión.

La distribución de los capítulos se ha realizado teniendo en cuenta sus contenidos, pero los hemos organizado en dos grupos así:

Primer grupo que hemos llamado más como estado del arte de la calidad de la educación en el que están los trabajos en su orden de Luis Alfonso Ramírez, Rosa Nidia Tuay y José Arlés Gómez, y una segunda parte de carácter crítico y prospectivo, con trabajos de Luz Elena Batanelo, Francisco Chica y José Duván Marín

El capítulo “Otra calidad de la educación”, de Luis Alfonso Ramírez Peña es una reflexión acerca del sentido de la educación y sus responsabilidades ante la sociedad. Sin embargo, se muestra cómo en los últimos tiempos, especialmente desde fines del siglo XX, por un nuevo enfoque de la producción económica, las instituciones educativas debieron acogerse a las políticas públicas de los gobiernos y de los organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, el FMI, convirtieron las instituciones educativas con las mismas condiciones de una empresa en la búsqueda del éxito al establecer parámetros para hacer seguimiento a la calidad. Como alternativas a estas consideraciones de la evaluación de la educación superior compartidas en diferentes países se presentan propuestas que no ven la educación como asunto de empresas y, más bien, se enfocan en la formación específica de las personas, entre las cuales se encuentran la educación para ser de E. Fromm, o el cuestionamiento al paradigma del aprendizaje como el pensamiento foucaultiano en Jodar, o el pensamiento de Ranciere, o el planteamiento de los pedagogo críticos que insisten en la formación crítica y liberadora de los estudiantes.

El segundo capítulo “Incidencia del enfoque pedagógico en la calidad de la educación superior” de Rosa Nidia Tuay, se precisa que, aunque son diversos los problemas para tratar en relación con la calidad de

la educación, es importante y necesario concentrar la investigación en la importancia de la perspectiva pedagógica. Sin embargo, en este capítulo presentan las principales categorías utilizadas en los procesos de calidad de la educación superior algunos creados por los integrantes del proyecto de investigación y otros a partir, principalmente de Rizvi, y Jimeno Sacristán. Categorías que han sido organizadas por su autora en tres grupos: las referidas a la Cultura institucional, que incluye la misma “calidad de la educación”, los “fines de la formación”, y la “identidad de la institución”; en Prácticas de enseñanza. Con las categorías de “el enfoque” y “el estilo pedagógico”. Por último, los Entornos de aprendizaje, con la “didáctica” y la “evaluación de los aprendizajes”. Cabe resaltar las discusiones en torno a la calidad de la educación por los más variados términos con los cuales se define y se aplica. Tuay, muestra al presentar las acciones de las instituciones para mejorar la calidad algunas confusiones y trastoques que van desde confundir cobertura con calidad, o creer que, con tener más atractivos edificios o capacitar profesores, sin saber en qué y para qué, es determinante para una buena calidad. Igualmente se destaca en la didáctica las propuestas relacionadas con la enseñanza basada en proyectos y el ABP, aprendizaje basado en problemas, que aunque son alternativas al modelo tradicional de transferencia, poco uso se encuentra.

El tercer capítulo de José Arlés Gómez “La Calidad en la Educación Superior: aportes desde la revisión documental y bibliográfica en Colombia y América Latina” es una revisión exhaustiva de las diversas definiciones y discusiones en torno al concepto de Calidad, en general y en particular a la Calidad de la Educación superior, entre las cuales valen la pena resaltar las necesidades de la educación planteada por Delors, competencia para conocer, para ser, para hacer, y para convivir. También la indagación muestra que el interés por la calidad de la educación incluye todos los factores relacionados con las instituciones educativas, más en su condición de empresa productiva que de organización para educar, pensando en una nueva vida justa y en armonía con la naturaleza. Igualmente, se ocupa de los procedimientos que siguen en Colombia para la acreditación, un medio para hacer seguimiento a los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de la educación de las IES.

El cuarto capítulo “Configuración del sujeto en la calidad de la educación colombiana. Por una propuesta de formación en lectura comprensiva, analítica y crítica”, de Luz Elena Batanelo es una postura crítica a los actuales enfoques de la calidad de la educación en general a partir de los postulados sobre el biopoder de Foucault. Este capítulo se distingue por haber tomado los conceptos epistémicos y los enunciados de poder de Foucault para realizar una dura crítica al origen, la sostenibilidad y aplicación del concepto de calidad cuyo origen es empresarial y luego aplicado a las instituciones de educación superior, consideradas empresas, también. Esta caracterización de la empresa universidad es demostrada en el mismo manejo de la calidad de la educación a partir de estándares, la consideración de la pertinencia y la eficacia, los modos de evaluación para garantizar la calidad, porque se trata del ejercicio de un control y, por lo tanto, de un gobierno sustentado en la componente económica, para lo cual se establecen sistemas de seguridad con estadísticas y mediciones globales. La alternativa a esta calidad es la formación de un nuevo sujeto: sujetos intelectuales, éticos y demócratas, sujetos inquietos por sí mismos a partir de la capacidad para realizar lecturas críticas.

El quinto capítulo denominado “El tsunami de la pandemia en tiempos revueltos de la educación superior: una cuestión de calidad”, de Francisco Alonso Chica al comparar el tsunami con los grandes cambios necesarios y urgentes hasta ahora realizados en todas las esferas sociales y como efectos de la pandemia. Esta ajustada denominación a la gran tragedia con tantas pérdidas humanas y el descalabro económico tuvo también sus cambios sorprendentes e improvisados en la educación. En la educación se habían podido haber hechos los cambios necesarios antes de la pandemia porque ya se contaba con la tecnología digital pero no se había utilizado en la forma adecuada y con la infraestructura necesaria en especial tecnológica pues solamente se utilizaba para fines administrativos, y como complemento de la actividad pedagógica. Predominaba una discusión permanente entre dinosaurios que se mantenían en los viejos encierros en el aula escolar con los métodos tradicionales con los tecnólogos, condición propia de docentes principiantes que se aficionaban a las tecnologías del mundo actual. Jóvenes aficionados con las herramientas tecnológicas

del mundo actual. Ante esta situación crítica se requieren cambios urgentes que permitan mejorar la calidad de la educación a partir del currículo, la pedagogía, la investigación, etc. Urge planificar, gestionar y evaluar el acto educativo con planes de mejora contando con todas las herramientas tecnológicas disponibles por la cibercultura que amplíen el espacio del aula escolar con la reorganización de las prácticas escolares en tutorías, estudios y aprendizajes independientes.

El sexto trabajo es el de José Diván Marín titulado “El futuro de la Universidad y la universidad del futuro” con el cual se hace un reconocimiento a los logros de reforma educativa de Córdoba (Argentina), pero considerando que es necesario un replanteamiento en la orientación de la educación superior en América Latina al advertir de los grandes cambios en el mundo de la ciencia, especialmente. Y aunque los autores consultados por Marín son tan variados y críticos de la universidad en general que no han de faltar quienes llegan a predecir su fin. Sin embargo, y sin pretensiones de ser futurólogo, el autor cree que los cambios se basan en cuatro aspectos o ejes: la calidad de la educación, la formación de los docentes, la investigación y la internacionalización. Ejes con los cuales presenta un desarrollo prospectivo. Hasta ahora la calidad de la educación ha tenido, y por efectos de la globalización, un enfoque, principalmente, económico. Nos recuerda su autor, que la universidad latinoamericana todavía tiene grandes problemas y tendrá que hacer grandes esfuerzos para cambiar los modelos de enseñanza para hacerlos más flexibles y contando con los avances de las tecnologías, creando y participando en las redes de conocimiento y comunidades interdisciplinarias. De igual manera, se recomienda revisar currículos y planes de estudio sin el determinismo empresarial sino pensando también en valores ciudadanos y culturales y los demás concernientes a la formación de la persona.

De otro lado, es importante las recomendaciones de Marín, relacionadas con los docentes universitarios, quienes debieran cumplir con las mejores condiciones y perfiles adecuados para la formación humana, pedagógica, académico e intelectual, e investigativa. En relación con la investigación se reclama para la universidad la mayor responsabilidad,

aunque sin descuidar las otras dos funciones importantes, la docencia y la proyección social.

Para terminar esta presentación. Lograr la cima de los grandes y pequeños proyectos, como en el presente caso de la publicación de un libro, significa terminar con la presión constante de la responsabilidad institucional adquirida, y sentir un cierto gozo intelectual por haberle podido dar una articulación a los aportes de un importante grupo de investigadores, a la vez colegas autores, autorizadas voces con suficiente trayectoria en el campo de la pedagogía y la educación. Hemos logrado una primera etapa de este gran proyecto de investigación que espera culminar con una propuesta importante para la transformar la educación superior, pero manteniendo la perspectiva pedagógica, es decir, los modos de establecer las relaciones entre docente y educando.

Esa es la vida, emprender proyectos e ilusionarnos con hacer la mejor contribución para que nuestros semejantes puedan vivir mejor. Pero, indudablemente, el mejor resultado de una publicación o un proyecto de investigación es el cúmulo de interrogantes y dudas que interpelan y provocan al autor a continuar en la búsqueda de más respuestas a sus propias dudas.

Nuestro agradecimiento muy especial a la Fundación Juan N. Corpas, a su Centro de investigaciones y Centro de Publicaciones, por apoyarnos para lograr la presente publicación.

Los Editores.





# **OTRA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:**

COMENZAR A  
PENSAR EN UNA  
EDUCACIÓN  
PARA LA VIDA



**Luis Alfonso Ramírez Peña**  
Universidad Santo Tomás





## Premisas introductorias

La educación en cualquiera de las etapas de la humanidad ha contribuido, de alguna manera, a darse su propio sentido con la formación de los seres humanos para entender, conocer y construir sus mundos. Con la educación se construyen y se comparten visiones culturales y perspectivas sociales, entre estas sus modos de interacción, que les permiten a los individuos participar en las transformaciones necesarias para lograr mejores niveles de vida. Cada etapa de la humanidad define prioridades de la educación: los griegos de la época clásica pensaron en formar ciudadanos políticos de excelencia para participar en el ejercicio de la democracia. Pero otra, completamente diferente, es la época actual, con unos modos de producción capitalista que lo dominan todo, incluso en la orientación que se le da a la educación. Modos de producción que, ante las consecuencias de los desastres ocasionados por la pandemia del covid-19, deban replantearse para atender más las necesidades humanas y sociales que concentrarse en el mercado y la producción capitalista.

La educación debe ser el espacio adecuado que habrá de servir de complemento clave para enfrentar y superar esta imprevista experiencia humana de la pandemia, cuyos efectos dañinos pudieron ser menores si hubiéramos orientado la educación a los fines de conseguir la protección y el cuidado de los seres humanos y el medio ambiente, y en el caso de los gobiernos, si se hubieran preocupado por lograr mejores condiciones de vida para todos los seres humanos, sin ninguna distinción. Es necesario que la educación se oriente a la formación de seres más humanos, más solidarios, para que se superen los egoísmos y los deseos voraces de apropiarse de los bienes de los pueblos más débiles, de enriquecerse a costa de la pobreza y el marginamiento de los humildes, o como afirmaba Dussel, que nos preocupemos más por la vida que por la ganancia, de competir para tener más, de tener más conocimientos para destruir. Urge enfocar la educación para la integridad humana, para reconocer al otro y para que cada uno piense que la mejor utilidad de la educación es servir a los demás. Una educación que se encamine a despertar el interés por la vida de cada uno y de los demás, la vida de la humanidad.

Quizás sea aún muy temprano para entender o predecir el futuro inmediato como consecuencia de la pérdida de tantas vidas humanas, el descalabro económico, el pánico, el miedo y la desconfianza hacia el otro. Son los efectos de la pandemia, que no dejan espacio para afirmaciones, pero sí para plantearnos algunas preguntas cuyas respuestas pueden ser motivos para importantes investigaciones en el campo de la educación, particularmente esta: ¿cuál ha sido el rol de la educación en la construcción de la sociedad y la cultura en la que vivimos, y que se ha puesto a prueba con esta gravísima crisis mundial? Y en consecuencia, ¿cómo debe transformarse la educación para que cumpla con las necesidades de formación requerida por los individuos y las sociedades actuales?

Y en una dirección más específica de la educación y la pedagogía, cabe la urgencia de replantearse los contenidos y las metodologías en la formación permanente de niños y adultos con el uso de las diferentes modalidades de lenguaje, incluyendo el digital, y las prácticas discursivas sociales, culturales y estético-expresivas que sirvan de respuesta a otros interrogantes, incluso algunos pendientes de respuesta desde antes de la pandemia: ¿cuál es la explicación o cuáles son las razones para que la educación y sus modelos pedagógicos no hayan respondido a los grandes cambios de las culturas y los nuevos procesos de producción que nos habrían servido para enfrentar, en mejores condiciones, esta pandemia? ¿Es posible continuar sin tener en cuenta las nuevas herramientas de integración y comunicación social, o conociéndolas superficialmente y adaptándonos solo instrumentalmente y sin transformar nuestras mentes y nuestros modos de hacer desde el reemplazo del libro por el computador? ¿Será que ahora sí se entenderá que es urgente abandonar la creencia de que la educación es para que los estudiantes conozcan y repitan unos contenidos que alguien los consideró como verdaderos y necesarios de aprender? ¿Se justifica que gran parte de la educación de hoy esté dirigida a formar para tener y ganar, con el fin de competir con los demás? ¿Cuál es el concepto o la definición de la calidad de la educación con la cual se está educando hoy? ¿Se justifica que se continúe en el siglo XXI con la misma educación del siglo XX? ¿Cuál es el perfil del egresado que ha llevado a plantearse ese tipo de modos de ver la calidad de la educación en cada caso?

## **Acerca de la investigación sobre la incidencia del enfoque pedagógico**

Parte de algunos de los interrogantes anteriores, además de otros más concretos y sus respuestas, impulsaron el desarrollo de un proyecto de investigación sobre las incidencias del enfoque pedagógico en la calidad de la educación, que permita entender lo que están diciendo y haciendo las universidades colombianas para mejorar la educación y, posiblemente, para atender a los nuevos retos y necesidades de los grandes cambios del mundo en sus culturas y organizaciones sociales. Es una investigación en la que se indaga específicamente acerca de la incidencia, por su importancia, del enfoque pedagógico que las universidades le dan a la calidad educativa, en la perspectiva de garantizar una educación de buena calidad.

En ese sentido, en el presente capítulo se hace una caracterización del modelo de calidad que se ha aplicado en estos tiempos, en los que se considera que la universidad tiene como fin generar productos de buena calidad, es decir, graduar profesionales idóneos. En consecuencia, en las páginas siguientes se abordan las propuestas de calidad que han considerado la educación en su condición de proceso de producción de resultados (egresados) a partir de unos insumos. Se agregan algunos comentarios críticos a este enfoque de calidad para dejar sentadas algunas premisas, como opciones, para garantizar otra calidad de la educación, otros enfoques pedagógicos que supuestamente están respondiendo mejor a los tiempos actuales. A propósito de uno de los enfoques pedagógicos que discuten el paradigma del aprendizaje, se ampliará con algunos comentarios acerca de cómo se aprende el lenguaje oral y escrito, en comparación con la adquisición de dominio de las tecnologías virtuales por parte de los niños. Este aspecto podría servir de punto de partida de discusión para examinar otra calidad de la educación.

Por otro lado, el registro parcial de algunos resultados muy parciales de investigaciones llevadas a cabo por académicos de varios países espera, desde nuestra perspectiva crítica: 1) Repasar los principales enfoques con pretensiones de mejorar la educación. 2) Identificar

algunos procedimientos educativos que sustentan la educación como una acción integral y de formación para la vida. 3) Presentar argumentos para justificar la necesidad de cambiar el paradigma del aprendizaje, que domina completamente la inmensa mayoría de las propuestas de la educación y enfoques pedagógicos, tanto de críticos como de seguidores de los actuales desarrollos en las políticas públicas, por otro profundamente creativo y más situado en las necesidades que surgen de la situación actual de la humanidad.

El énfasis con el cual se quiere caracterizar este texto es la poca importancia con la cual se ha buscado garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por eso se justifican algunas reflexiones con una concepción distinta de la calidad de la educación, en consideración a las necesidades de formación que exigen los tiempos contemporáneos, con un individuo bastante diferente al del siglo XX. Se insiste en demostrar y confirmar que los enfoques teóricos y las políticas públicas sobre la calidad consideran actualmente la educación como la producción de profesionales con capacidades para hacer, con resultados exitoso para cada uno, y de acuerdo con los mínimos técnicos profesionales y formales del respectivo campo de acción y de producción humana. Se validará esta afirmación al rastrear en los documentos estudiados algunos ejes comunes de sentido en diferentes teorías y prácticas de la búsqueda de la calidad de la educación actual y sus implicaciones para un educando que pertenece a otra época, la de la cultura del siglo XXI.

## **Sobre la calidad de la educación**

Para realizar una investigación sobre la calidad de la educación, así sea desde los creadores de este concepto o desde los enfoques alternativos, especialmente pedagógicos, hay que reconocer la trascendencia que se le ha concedido a una infraestructura tecnológica digital que avanza rápidamente y que ha logrado calar tanto en docentes como en administradores, pero cuya utilización no ha conseguido ir más allá de un uso estrictamente técnico. En ese sentido, la pandemia ha sorprendido a muchas instituciones educativas con una falta de capacidad para entablar un diálogo pedagógico efectivo con los

estudiantes, aprovechando la infraestructura técnica y tecnológica de la que podrían disponer suficientemente. Así, y aunque en el presente capítulo no se aborda el tema de la reducción tecnológica, que está impidiendo el avance de otra calidad de la educación, aquí se dan como presupuestos su necesidad y la importancia que pudiera ofrecer para pensar en una educación como lo requieren las culturas de los actuales tiempos.

Las respuestas a los anteriores interrogantes sobre los grandes problemas de la educación no pueden ser similares entre quienes atienden a las preocupaciones expresadas con la necesidad de reformar la educación, que generalmente responden a requerimientos de las empresas o de solicitudes de organismos internacionales de control y de orientación económica, que consideran los resultados de investigaciones de las necesidades sociales y culturales de formación para las regiones o los territorios nacionales, y la nación. Y lamentablemente lo que pueden hacer los gobiernos son apenas reformas formales porque los contenidos siguen siendo los mismos, los obtenidos en explicaciones de extrañas y pasadas realidades, y con poca o ninguna aplicabilidad en las culturas locales. Un ejemplo actual es el relacionado con la enseñanza del lenguaje que se mantiene en las universidades y en la educación en general, el viejo esquema de la lengua como un sistema correcto y para corregir el habla real, sin permitir un cambio efectivo para todas las formas de comunicación y de práctica social.

Así, en Europa, a comienzos del siglo XX, con el enfoque estructuralista, Saussure creó un modelo teórico del signo lingüístico con el cual generalizaba el significante y el significado de las palabras aisladas y sin ninguna relación con sus posibles referentes. Tal modelo de signo se concibió como parte de un sistema ideal de signos que llamaron lengua. Ese modelo lo aprendieron y acogieron los profesores de lenguaje en todos los países, particularmente en los latinoamericanos, por no hablar de filósofos y pensadores en todos los ámbitos intelectuales. Es un modelo abstracto que, sin ninguna relación con la realidad social ni comunicativa, se impuso y ha impedido que la efectiva enseñanza del lenguaje implique mejorar la comunicación y

la actuación lingüística, por ejemplo, para argumentar y refutar, o para narrar y contar historias, o para describir y criticar; por el contrario, todavía se cree que una buena enseñanza del lenguaje es enseñar a redactar bien, a construir estructuras sintácticas, a usar bien las palabras y a describir los fonemas y sílabas, para terminar en el pregrado, e incluso en posgrado, con muy poca capacidad tanto para la escritura como para hacer intervenciones orales. Consecuentemente, la capacidad de lectura se reduce a la comprensión, es decir, a repetir los significados literales y explícitos, sin capacidad crítica, y sin capacidad para distinguir entre una producción discursiva literaria, científica y filosófica, y mucho menos para interpretar las producciones comunicativas en la vida cotidiana; tampoco se prepara para entender las diferencias y las características de los tres modos en que se manifiesta el lenguaje: oral, escrito y digital. Y en las reformas a los programas para su enseñanza, generalmente, se dan vueltas con estándares, competencias o derechos básicos, con el resultado de que se sigue enseñando el lenguaje descontextualizado y sin ningún propósito de “hacer cosas con las palabras”, y menos, de interactuar con el lenguaje.

El anterior es apenas un ejemplo de cómo no se hacen los cambios radicales en los contenidos para aprender o enseñar, que den respuestas a entender mejor los actos de comunicación, al igual que nuestras propias realidades y necesidades. En esas condiciones, tampoco hay preparación suficiente para utilizar adecuadamente las nuevas tecnologías que ofrece la cultura digital. Así, se sigue siendo analfabeto funcional y se seguirá siendo analfabeto digital, aunque las personas ya no desconozcan la tecnología escritural ni la tecnología digital; en otras palabras, es posible alcanzar el dominio empírico de la forma tecnológica, pero muy poco de su contenido y su necesidad. Simplemente, al profesor lo podría reemplazar un computador porque también repite información, con la diferencia de que el estudiante tiene la opción de escoger lo que necesita y quiere.

El ejemplo del lenguaje se podría multiplicar ante el mantenimiento en la educación de la convicción de la pureza de las disciplinas y de los métodos cerrados de investigación, superados hace tiempos en

los países que los crearon. Una educación que dice que enseña, y es cierto, pero equivocadamente se enseña también una realidad ajena, no la que ha constituido la historia sociopolítica de nuestros países. Ante esta condición y los hechos, que muestran que dichos modelos han entrado en una etapa de la realidad socioeconómica totalmente imprevista, no queda otra alternativa que la transformación radical de la educación en todos los niveles para formar a la humanidad para la incertidumbre y enfrentar, incluso, el sinsentido.

Otro aspecto que merece reflexión y que se constituye en un reto para la educación actual es creer que esta se cambia por el solo acto de disponer de suficiente infraestructura tecnológica, especialmente virtual: “Uno de los elementos más complejos de ser comprendido, dada su intangibilidad, es el hecho [de] que la revolución actual no es una revolución de dispositivos, infraestructura, plataformas o canales de intercambio, sino más bien plantea una resignificación de sentido” (Cobo, 2016, p. 19). Los educadores no deben ser facilitadores de tecnologías. Se requiere una nueva forma de asumir el conocimiento en unas nuevas modalidades de construir y comunicar el conocimiento. Es inaceptable pensar que para abaratar los costos de la educación basta con reemplazar a un educador por un computador en el cumplimiento de la función de depositario de información, dejando de lado todo lo necesario en la formación humana integral, al igual que la capacidad para interrogar y criticar.

### **La oficialización de la calidad de la educación**

Una de las mayores preocupaciones de los investigadores y los administradores de la educación actual es su calidad y su mecanismo de control: la evaluación. No se presentan definiciones con coincidencias constantes que sirvan de punto de partida para asumir una investigación sobre el tema (Aguerrondo, 1993). Sin embargo, se pueden constatar semejanzas en la práctica y en las recomendaciones a los gobiernos a través de políticas públicas sobre la educación. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es, actualmente, el centro de recomendaciones de los modos de ejecutar las pautas para garantizar, con la educación, un resultado que ayude

a cumplir las expectativas que impulsa la globalización económica, tal como lo manifiestan Rizvi y Lingard (2013): “Organizaciones como la OCDE, la UE, CEAP, Unesco y el Banco Mundial se han convertido en escenarios fundamentales para la organización del conocimiento de la educación y han creado un discurso persuasivo sobre ‘imperativos de la economía global’ para la educación” (p. 111). Es una apropiación sistemática como el deber ser de todos los procesos educativos, dirigidos, impuestos y aceptados en las elaboraciones de las políticas públicas de la educación en un número importante de países, particularmente los que aceptan y utilizan los resultados de las pruebas PISA como parámetro para evaluar los procesos educativos, en el afán de preparar a sus estudiantes en competencias o habilidades para el hacer, pero con muy poca capacidad crítica, y menos, para crear o producir conocimiento original. Y en garantía del cumplimiento de las directrices se han establecido sistemas de pruebas y evaluaciones a partir de la creación de “un espacio conmensurable”, que es el “enfoque de número” de una política que “deja de lado los debates filosóficos generales y en su lugar se centra en el enfoque *input/output*, con el fin de ofrecer perspectivas políticas sobre la eficiencia/efectividad y equidad/calidad de los sistemas educativos nacionales” (Rizvi y Lingard, pp. 171-172).

Por lo anterior, y aunque es entendible el rechazo a cualquier propuesta que critique el mencionado paradigma, o que proponga opciones como bases en la construcción de otra calidad de la educación, en este capítulo se desarrolla con algunos sustentos la hipótesis de que la educación superior, en la mayoría de los países, responde a una ideología creada por las necesidades del sistema económico dominante, sobre todo por la globalización, y caracterizada por el tener y casi nada por el ser. Es un tema que ya se ha discutido en otras investigaciones, además de que se han planteado otros enfoques en varias publicaciones con la denominación de agenciamientos, de recuperación de la educación para la formación de actores de su propia vida (Freire, Giroux, McLaren, Grundy).

Para reflexionar sobre la calidad de la educación, debe considerarse que en el desarrollo de las propuestas, las aplicaciones y las investigaciones

se mantiene un discurso coherente de la institución universitaria como empresa, a la cual se le evalúa su desempeño para propiciar el mejoramiento continuo. La calidad recibe variadas aplicaciones, que pueden ir desde cumplir las metas y los objetivos de la institución universitaria establecidos en los proyectos educativos, hasta lograr el mayor número de estudiantes matriculados y, en consecuencia, convertirse en una institución grande por el número de profesores, estudiantes, personal administrativo, egresados vinculados a las empresas.

### **Los sistemas de evaluación**

Actualmente, se presume que la calidad de la educación depende de la calidad de los componentes y actores, en cuanto a cifras, sin que importe cómo se desarrollan los procesos: cuántos egresados y graduados tiene el programa, cuántos proyectos de investigación, cuántos profesores y cuántas publicaciones, pero no se pregunta por qué se investiga, cómo se investiga, cómo se enseña, ni mucho menos por la importancia y las implicaciones que esto tiene para el proceso educativo. La institución se organiza como proyecto, en el cual se establecen sistemas de evaluación para hacer seguimiento a su calidad a través de factores que sirven para hacer evaluaciones externas en los procesos de acreditación y, en algunos países, para la asignación de fondos: los profesores, los estudiantes, los procesos académicos, la investigación, y la infraestructura física e informática. El ideal es que cada uno de estos componentes tenga las mejores condiciones de desarrollo por sí mismo, y considere algunas relaciones de facilidad para el cumplimiento de la misión del profesor, que es la formación de los estudiantes. Murias et al. (2008), en una investigación sobre los indicadores de calidad de la educación superior en España, establecen que el “foco de la calidad de la educación está incluyendo todas las actividades desarrolladas por las universidades y no justamente por la enseñanza y la investigación” (p. 130). Precisamente, los indicadores constituyen los mejores medios para hacer seguimiento al cumplimiento de la misión principal de la universidad en general, lo cual le permite hacer efectiva su condición de empresa productiva.

Los factores y las definiciones de calidad de la educación superior en Colombia han tenido plena aplicación en la regulación para el control de la calidad de la educación superior por intermedio, principalmente, de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces) para asignar el registro calificado de los programas de pregrado o posgrado, y la acreditación voluntaria de alta calidad de instituciones de educación superior o de programas académicos de pregrado o posgrado. En cada uno de estos procesos, se recomienda a cada institución que fije sus propios objetivos a través de la misión y la visión de la universidad, así como ejercer el aseguramiento continuo de la calidad mediante los procesos de autoevaluación y el establecimiento de programas o planes de mejoramiento. Y la calidad se garantiza al tener un rumbo definido y unos medios para lograrlo por su coherencia con los actores, los procesos académicos y las condiciones óptimas para la formación de sus estudiantes, al igual que los recursos financieros, administrativos y de infraestructura física para el caso. Se considera que el bienestar universitario es indispensable a la hora de mantener ambientes propicios para la formación. Igualmente, la investigación formativa es importante para lograr otra manera más participativa en la obtención del conocimiento, agregado esto a la formación integral con criterios muy variados, que van desde creer que los aprendizajes de contenidos básicos de la profesión deben complementarse con otros contenidos de las ciencias sociales, de las humanidades, de lenguas extranjeras o de artes, hasta las instituciones que podrían pensar que el fundamento de la educación son los estudios generales con asignaturas adicionales, o los que creen que esta formación debe comenzar con la creación de una actitud crítica en cada uno de los espacios académicos.

Para atender estos modos propios de conseguir la mejor calidad en la educación, y de acuerdo con varios factores, ya mencionados, en Colombia el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) certifica la acreditación de alta calidad a un programa o institución sobre la base de la coherencia entre lo que dicen hacer en los documentos institucionales que fijan la misión, la visión y los objetivos, y lo que efectivamente realizan. La calidad, entonces, es un asunto de coherencia e integralidad entre sus modos de cumplir las misiones esenciales de la

universidad: docencia, investigación y proyección social, y los modos de cumplirlos efectivamente, lo cual se mide y valora por medio de indicadores de las características y factores establecidos por el CNA.

El presupuesto del cual se parte para el control de la calidad de los procesos está en asegurar la buena calidad de los productos, que son los profesionales o graduados, incluso en los posgrados. Y para ello se presume, al igual que en las propuestas y enfoques presentados con anterioridad, que la educación o la formación debe garantizar los procesos de aprendizaje. Una buena educación es aquella que transfiere los conocimientos más apropiados y que ayuda a que el estudiante se los apropie suficientemente, para lo cual existen diversos procedimientos de evaluación, incluso de indicadores que permiten medir su desarrollo. Y tales contenidos son organizados en torno a unas competencias básicas recomendadas por el proyecto DeSeCo, de la OCDE, para las pruebas PISA, así como unas competencias particulares, propias de cada profesión.

De igual manera, en este caso particular de utilización de la calidad de la educación, el enfoque pedagógico que se asuma no tiene relevancia, y más bien parece que le subyaciera la convicción de que el modelo pedagógico natural y único es el que permite la transmisión de conocimientos.

### **Conceptos de calidad para la educación superior**

En esta sección se recogen algunos factores comunes de significación de la calidad de la educación en investigaciones hechas en varios países, especialmente no latinoamericanos, examinados en su aplicación para el control de la calidad de la educación superior en Colombia. En este seguimiento de los resultados de las investigaciones presentados en artículos o capítulos de libros se identifican ejes de sentido en jerarquía, implícitos en unos casos, y en otros, completamente explícitos. Categorías como control y evaluación, enseñanza, aprendizaje, indicadores, rendición de cuentas, factores de calidad, recursos o insumos, productos, tienen un valor constitutivo de un discurso propio del concepto del tipo de calidad, también, de

la educación que se ordena y se aplica. Son categorías que aparecen con más énfasis en unos textos que en otros, y generalmente, cuando aparecen se debe a que son subsumidos por los otros.

Así, el concepto de calidad para referirse sobre todo a las características de los procesos o productos es de uso relativamente reciente, con la instauración de la producción económica como el centro del desarrollo de la vida social, incluyendo la educación. Unos de los primeros investigadores del tema, Cheong y Ming (1997), ya la definían así: “Calidad de la educación es el conjunto de características de los elementos del insumo, el proceso y resultados de los desarrollos del sistema educativo, que provee servicios de completa satisfacción, y constituyentes estratégicos, juntando sus expectativas tanto internas como externas” (pp. 22-23). Desde ya, se asume el discurso de la producción en los tres componentes básicos de insumos y los productos que genera el proceso educativo, proceso sobre el cual Green considera que la calidad puede definirse “a partir de la presión constante para demostrar que el producto que ofrecen es, por lo menos, tan bueno como el de los competidores” (Green, 2004, p. 4).

De esta manera, se observa que las definiciones parten del mismo proceso de producción para explicar la calidad de la educación, aunque algunos investigadores reconocen diferentes énfasis hallados en las diferentes instituciones. Algunas de estas posibilidades las presenta Parri (2006): 1) Excepcionalidad o excelencia. 2) Error cero. 3) Cumplimiento de los propósitos. 4) Calidad como transformación. 5) Umbral. 6) Énfasis. 7) Valores equivalentes a dinero (pp. 107-109). Estas definiciones corresponden a los procesos globales, sin importar el campo específico, al considerarlos desde unos resultados excelentes, más allá de lo normal; o el no haber cometido ningún desvío de la normalidad del proceso; o el cumplimiento pleno de los propósitos establecidos; o el haber realizado una innovación o un cambio significativo; o el haber cumplido con los estándares establecidos; o el haber logrado el énfasis requerido; o el haber conseguido transformar el valor del resultado en valor dinero. Y en la educación, corresponde a lo que la sociedad le exige, y que como afirma Aguerrondo (1993), se le asigna “la responsabilidad de generar y difundir conocimiento

en la sociedad” (p. 1). Su compromiso social es la formación técnica y tecnológica requerida para el desarrollo económico futuro.

A estos modos de garantizar la calidad de la educación por parte de las universidades se les cuestiona el no considerar ni responder inquietudes acerca de la no inclusión, ni tener relación alguna con los cambios constantes de la cultura, con la personalidad de los educandos y con la organización social (Díez, 2009, 2018; Laval, 2004). Esto pese a que Cheong y Ming (1997) afirman que “calidad de la educación es un concepto multidimensional y no puede ser evaluada por un indicador, solamente” (p. 23). Pero tales indicadores no van más allá de los procesos de producción económica, aspecto ya comentado antes. Esto es notorio en los modelos de calidad que estos autores identificaron en sus investigaciones y que han recibido diferentes denominaciones: 1) “Modelo de objetivos y su especificación”: cumplimiento del objetivo en sus especificaciones. 2) “Modelo de recursos de insumos”: ejecución de recursos de calidad requeridos. 3) Modelo proceso, en el cual se consideran los procesos internos provechosos que se dan en las experiencias de aprendizaje: “Cuando es clara la relación entre el proceso y los logros educativos” (p. 24). 4) Modelo de satisfacción: cuando no se desconoce la demanda. 5) Modelo de legitimidad: cumplimiento de la legitimidad de la institución por su reconocimiento. 6) Modelo de ausencia de problemas. 7) Modelo de aprendizaje organizacional.

Solo en uno de los modelos se considera el proceso de la enseñanza, pero esto no quiere decir que se tenga en cuenta solamente un paso del proceso; en todos los casos, la base es la relación entre insumos, proceso y productos. Así mismo, Cheong y Ming han confirmado, en los resultados de la investigación, la ubicación de los modelos de calidad de la educación en la institución como empresa que cumple con los objetivos, que es eficiente porque cuida los recursos al dar los mejores resultados, o que ejecuta adecuadamente los recursos en los aspectos de la calidad esperada, o que realiza los mejores procesos de aprendizaje, o que se produce teniendo en cuenta la demanda, o que cumple de acuerdo con la imagen y el reconocimiento que se ha ganado la institución, o que son buenos ejecutores de un modelo de aprendizaje organizacional.

Y para medir y evaluar el cumplimiento de la calidad se establecieron indicadores y estándares académicos que, según Green (1994), “fueron seguridad a la mano de las universidades, y la indignación de que la integridad de la profesión académica pudiera ser impugnada por la demanda de un mejor grado de rendición de cuentas públicas” (p. 4). Este interés por los estándares de calidad ha sido de mucha importancia para el gobierno británico desde 1980, especialmente para la asignación de fondos. Ante esta dicotomía que se había planteado en Gran Bretaña con respecto a la educación superior, entre correr las fronteras de conocimiento o “producir graduados”, Green se hace la pregunta de si “estamos comprometidos con la calidad de los insumos, recursos humanos y físicos, los resultados (graduados), o con el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Green, 1994, p. 9). Pero las mismas universidades son conscientes del costo de mantener una infraestructura necesaria para cumplir con el mejoramiento continuo: “Es generalmente aceptado que la calidad es un costo legítimo, y muchas instituciones son conscientes del alto costo de la inversión para sostener la pléthora de sistemas de control total” (Green, 1994, p. 11).

En relación con el seguimiento y la evaluación del control de la calidad de la educación, esto se realiza, según Green (1994), de la misma manera como se haría en cualquier empresa: “La calidad del producto o servicio es medido en términos de su conformidad a la especificación. El control de la calidad en este contexto relaciona la evaluación de los productos o servicios para ver si cumple con los estándares y rechaza los que no se corresponden” (p. 13). Por otro lado, Murias et al., al desarrollar una investigación sobre los indicadores de calidad de la educación superior en España, aclaran que utilizan como concepto de calidad el que “relaciona resultados con objetivos específicos de la institución. Esto es, el nivel de efectividad con el cual las universidades desarrollan sus actividades” (Murias et al., 2008, p. 132). Consecuentes con esas exigencias de la universidad, Rockerhoff, Huisman y Laufer (2015) creen que los parámetros más frecuentes para examinar el cumplimiento de calidad son los mismos de cualquier empresa: rendición de cuentas, control y mejoramiento.

## Calidad de la enseñanza o del aprendizaje

De los enfoques de la calidad de la educación mencionados, algunos se refieren en concreto a la calidad de la enseñanza, pero siguiendo el mismo enfoque de la calidad de la educación en general. La razón es evidente si se quiere mantener el interés por la universidad productiva. Cómo se forme y se enseñe a los educandos no es una prioridad, a menos que sean cambios formales y tecnológicos que atraigan más clientela, más estudiantes. Esto concierne principalmente a la calidad de los insumos (recursos humanos y físicos), resultados (graduados) o el proceso de enseñanza y aprendizaje mismo” (Green, 2009, p. 9). Pero al decir de esta autora, además del número de graduados, habría que incluir “procedimientos de graduación, el contenido de los cursos y el método de enseñanza” (p. 14); incluye también en ese listado los recursos físicos. Gracias a su investigación, en el Reino Unido son varias las agencias que evalúan el diseño de programas en relación con sus objetivos, o de acuerdo con las condiciones especificadas inicialmente en los procesos de insumos y productos, evalúan las experiencias en las aulas de clase, o la apropiación de la especialidad de un determinado programa, o monitorean los resultados para asegurarse de la comparabilidad con estándares académicos nacionales (Green, p. 10).

En su investigación sobre los modelos de calidad, Cheong y Ming identificaron que entre estos estaba el “modelo proceso”, cuando hay una clara relación entre el proceso y los resultados de la educación” (p. 24), por lo que, según los mismos autores, sirven como indicadores “la participación, el liderazgo, la interacción, las experiencias de aprendizaje” (p. 24). Es el proceso esperado en este tipo de educación, que forma para competir y ejercer liderazgo.

Brockerhoff, Huisman y Laufer (2015) también se enfocan en la experiencia de aprendizaje del estudiante, aunque distinguen dos enfoques: una perspectiva superficial, cuando se tienen “estudiantes nada críticos ni reflexivos ante la nueva información, se dedican más a la memorización y le dan poco valor al aprendizaje” (p. 9), y el enfoque de aprendizaje profundo, que, por el contrario, supone el desarrollo

de habilidades para un pensamiento crítico, “un entendimiento comprensivo de ideas y logros personales, como gozo y satisfacción con la actividad de aprendizaje” (p. 9). En ese sentido, los autores consideran que los profesores utilizan la teoría constructivista como punto de partida en la aprehensión, construcción y transmisión de conocimiento, al tiempo que presentan indicadores de compromiso y cuatro temas, así: 1) Reto académico, con indicadores de “aprendizaje de orden superior”, “aprendizaje reflexivo e integrativo” y “razonamiento cuantitativo”. 2) Aprendizaje con pares, con indicadores de “aprendizaje colaborativo” y “discusiones con otros diversos”. 3) Experiencias en facultad, con indicadores de “interacción de estudiantes de facultad” y “prácticas de enseñanza efectiva”. 4) Contexto del campus, con “indicadores de calidad” y “contextos de apoyo”.

De este apartado es posible concluir que la enseñanza, actividad fundamental y sobre la cual se deberían concentrar la evaluación y el control para garantizar la buena calidad, solo requiere que los profesores sean expertos en un determinado campo del conocimiento, y que los egresados tengan las habilidades o competencias profesionales necesarias para responder eficientemente a las necesidades de las empresas. Al decir de Perry: “La última garantía de calidad del proceso de interacción debe ser en la actitud, conocimiento y habilidades de los individuos profesores en sí mismos. Profesores quienes sienten entusiasmo por su trabajo, y quienes están bien calificados en lo que enseñan, son los únicos ingredientes de la calidad de la enseñanza” (Perry, 1994, p. 34).

Sin embargo, no es suficiente con el entusiasmo en relación con el logro del aprendizaje de conocimientos, se requiere algo más que información, es necesario crear compromiso social. Precisamente, Carr (1998) se preguntaba por la calidad de la enseñanza: “¿Es posible que nuestra idea de enseñanza siga siendo inteligible cuando se separa de sus raíces morales, sociales y políticas? ¿Por qué estamos tan dispuestos a hacer nuestra la idea de la enseñanza como actividad técnica y por qué nos inducen erróneamente a aceptarla?” (Carr, 1998, p. 17). Son interrogantes que siguen vigentes porque poco se combina la educación con la ética, la moral, la política y la problemática social.

De las anteriores aclaraciones acerca de calidad de la enseñanza se concluye que son argumentos importantes para afirmar que el concepto de calidad ha tenido un tratamiento estrictamente formal, tanto en la concepción del proceso y sus modos de autoevaluación y evaluación, como para el seguimiento del mejoramiento continuo. Y a pesar de tantos cambios anunciados en las políticas públicas de la educación, en las regulaciones y hasta en los proyectos educativos de muchas instituciones de educación superior, los cambios son de forma: cambios en estatutos orgánicos y en sistemas de seguimiento y control, incluyendo nuevas tecnologías disponibles para la enseñanza y la administración. No ha habido ninguna revolución ni cambio que afecte el contenido, que replantee el sentido de la educación en función de las necesidades efectivas de los desarrollos culturales y sociales e individuales de las personas, ni para la protección del medio ambiente y de condiciones de vida, ni de respeto y reconocimiento al promulgar la paz entre los pueblos, los grupos sociales y las personas. El enfoque por competencias ha sido un intento por reducir la educación a un solo aspecto de las necesidades humanas: ser productor de acuerdo con el modelo de producción imperante, adoptando un modelo pedagógico y didáctico que garantiza la repetición y, por tanto, la nula capacidad crítica o creativa. En ese sentido, como se demostrará en otro trabajo y como resultado de este mismo proyecto de investigación, el uso de las herramientas que ofrece la nueva cultura digital puede terminar en otro medio simplemente para transmitir información. Se requiere utilizarla como medio para crear diálogo con los estudiantes.

Nussbaum (2010), al referirse a las implicaciones que puede tener la educación con los actuales fines en sociedades en las que nos desconozcamos a nosotros mismos y a los demás, señala que será “una democracia que estará destinada al fracaso, pues esta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos” (p. 25). Esto porque la democracia se construye en la capacidad de decidir libremente, a asumir responsabilidades cumpliendo con los deberes como ciudadanos.

En la próxima sección se discuten otros enfoques, ya no con el interés específico de formar para ser productivo, aspecto que ha sido muy

criticado, por lo que se han propuesto opciones que permitirían pensar en otra educación, más interesada en la construcción humana sin límites y sin medida, y sin reducir al educando a ser un sometido a los modos y a los esquemas dominantes sobre los modos de ver y construir los mundos.

## **Una educación para vivir: educarse para ser, no para tener**

Como ya se discutió en el apartado anterior, la educación que se imparte en la mayoría de los países del mundo que pertenecen o siguen las recomendaciones de la OCDE está orientada con la ideología y los principios de tener más conocimientos en destrezas y habilidades que les permitan a los individuos mejorar su estatus y su riqueza material, así como disponer de más estrategias para entrar a competir en el mundo del trabajo y alcanzar el éxito personal. A continuación, se presentan algunos enunciados de contenidos antropológicos, sociológicos y filosóficos propuestos por Fromm para una educación y una pedagogía para ser y no para tener.

Fromm, hablando precisamente de la educación de la época, afirma que “Nuestra educación generalmente intenta preparar al estudiante para que tenga conocimientos como posesión, que por lo general se evalúan por la cantidad de propiedad o prestigio social que probablemente tendrá más tarde” (Fromm, 1984, p. 54). Justamente, es el principio que justifica el paradigma de aprendizaje completamente dominante en las sociedades actuales, tanto que, como se mencionó con anterioridad, las nuevas tecnologías virtuales cumplen el mismo papel, esto es, servir de fuente y medio desde donde los estudiantes aprenden, y se poseionan con datos y habilidades para hacer. Sin embargo, este interés denunciado por Fromm en la sociedad industrial sigue con la misma fuerza en los actuales tiempos, aunque no para el prestigio sino para producir y competir mejor. También se mantiene el postulado de que “Adquirir, poseer y lucrar son los derechos sagrados e inalienables del individuo en la sociedad industrial” (p. 77). Es el ideal con el cual padres de familia, el educando, los profesores y la institución propician y desarrollan la educación. Esto es propio de sociedades que, como

Fromm lo plantea, pertenecen a sociedades que se forman para tener. Diferente es una educación orientada a lograr una sociedad para ser: “En el modo de ser, la posesión privada (la propiedad privada) tiene poca importancia afectiva, porque yo no necesito poseer algo para gozarlo, ni siquiera para usarlo” (p. 114). Más bien, “En el modo de ser, muchas personas (de hecho, millones) pueden compartir el gozo del mismo objeto, ya que nadie necesita (o desea) tenerlo como condición para gozarlo” (Fromm, 1984, p. 114). Y para ser se requiere otra educación que tenga como “requisitos previos la independencia, la libertad y la presencia de la razón crítica” (p. 92). Y donde “conocer significa ‘ver’ la realidad desnuda, y no significa poseer la verdad, sino penetrar bajo la superficie y esforzarse crítica y activamente por acercarse más a la verdad” (Fromm, p. 53). Esto es resultado y comienzo para actuar con independencia para crecer, renovarse, amar, trascender el ego aislado y estar activamente interesado (p. 92). Interesado es ser activo en la búsqueda de la verdad, en opinar con razones, pero sobre todo en hacerse preguntas. Indudablemente que mientras la educación para tener se mueve en el tiempo con la idea de progreso, desde un pasado se proyecta un futuro mejor. En cambio, “el modo de ser solo existe aquí y ahora (*hic et nunc*)” (Fromm, p. 125).

Por su parte, la actual educación, que nace en los fundamentos del “tener” de Fromm, perdura a través de la fijación del destino de los seres humanos desde las primeras relaciones de los adultos con los niños, la necesidad y el desarrollo de la vida escolar, los enfoques pedagógicos, los currículos y las evaluaciones. Son procesos orientados y evaluados con el parámetro de tener conocimientos para competir, para ser un profesional exitoso porque domina las habilidades o competencias necesarias en el hacer que le corresponde. Y ser exitoso y progresar es lograr siempre las mejores ubicaciones para tener más dinero y tener más bienes, más comodidades, lo que permite vivir mejor, incluso con mejor salud corporal. Entonces, el control a la calidad de la educación consiste en garantizar que sus procesos produzcan resultados profesionales, con todas las competencias necesarias en el desempeño. Y su desempeño exitoso en las empresas, en sus propios negocios, es como tener más ganancias, enriquecerse más, no importa cómo y a costa de quién. Por eso es muy posible que cuando se recibe el

poder para gobernar se actúe en favor de los mismos que le han hecho posible obtener el poder. Es una educación que va en concordancia con las rutinas diarias y las relaciones sociales de los desempeños de los individuos. Es una sociedad en la que, según Fromm: “Adquirir, poseer y lucrar son los derechos sagrados e inalienables del individuo” (p. 77).

El deseo de tener y de poseer lo que sea es alimentado y estimulado por un mercado que le facilita tener todo, hasta lo que no necesita, porque se le crean necesidades artificiales. Al consumismo se le han creado sus mejores actores y víctimas con un continuado cambio de rol. Se trata de lo normal en una sociedad de consumo. ¿En qué consiste, entonces, la calidad de la educación? En garantizar la obtención de las capacidades y competencias necesarias para el hacer, así como la consecución del mejor empleo y las mejores condiciones de vida.

Otra es la educación para ser, que no es reconocida ni estimulada porque para unos es inútil, para otros es individualista, y para otros más es crítica y revolucionaria. Pero si fuera posible y se acogiera más ampliamente, sería una educación que apuntaría a que las personas se reconocieran como seres humanos, para reconocerse en sus límites y potencialidades y crear su propio destino, pero en función también de los demás, con lo cual su ser es justo, equitativo, y de respeto y reconocimiento a las diferencias, y sobre todo, se valora la naturaleza y se contribuye a mejorar y conservar el medio ambiente.

La propuesta de Fromm para orientar los fines de la educación es contraria al enfoque de educar para tener, que se aplica actualmente en la mayoría de los países, educación que desconoce al ser. Y nada más oportuno que hacer un balance de los resultados que ha tenido esa educación para que se haya llegado a las condiciones tan contradictorias e inciertas del mundo contemporáneo. Y lograr una educación pensando en la construcción del ser, como lo plantea Fromm, puede ser un punto de partida para proyectarla a una educación integral que posibilite que los educandos, junto a su construcción como ser, entiendan sus responsabilidades sociales, culturales y para consigo mismos.

Al lado del planteamiento de Fromm, son numerosas las propuestas de educación alternativa. Hablar de otras maneras de definir la calidad de la educación es partir de un supuesto de los procesos implicados en la educación en que ya no cuentan las cantidades de los productos vistos como resultados de la eficiencia ni la eficacia en los procesos de su producción, y desde la consideración como el esquema básico, incluyendo la educación, se creó el concepto de calidad. Se ha tratado de un concepto para evaluar el proceso de producción como resultado de necesidades de consumo en una sociedad capitalista, que necesitaba condiciones adecuadas para competir en el mercado. No contaban allí las necesidades sociales ni las de las personas, a quienes también se consideraba como objetos que hay que transformar, en un proceso de educación que apunta solamente a la empresa y su desempeño profesional, sin atender a la formación de personas integrales con condiciones para ejercer su ciudadanía, con capacidades para continuar en la búsqueda de conocimientos, además, y quizás lo más importante, que los educandos se puedan reconocer y se concienticen plenamente de lo que pueden y quieren ser. En síntesis, como ya se ha insistido, una educación no solamente para el hacer sino también, y básicamente, para ser.

### **Acerca del paradigma de aprendizaje**

Para plantear otras maneras de proponer la educación es necesario discutir y replantear los modos de hacer pedagogía. Esto si lo examinamos a partir de los modos de construir el discurso pedagógico, es decir, de las prácticas comunicativas entre profesores y estudiantes, se comprende el viraje que es necesario dar para este nuevo enfoque. Aunque en este trabajo no se plantea en detalle la nueva propuesta de discurso pedagógico, sí se muestran, a grandes rasgos, las características y críticas al discurso moderno pedagógico, construido específicamente como un artefacto útil para la transferencia de conocimientos, denominado, aquí y en otros trabajos, el paradigma del aprendizaje de datos, información o conocimientos pertinentes. Estos son ejercicios de comunicación direccionados por el maestro, con el fin de que el estudiante los retome y los repita en los procesos de evaluación.

En cambio, se está pensando en una propuesta en la cual el maestro ya no es el pedagogo que enseña, sino más bien el que ayuda al discípulo a expurgar todos los prejuicios, los saberes que se han apropiado pero que no se han construido con la función activa de su propia conciencia. Así, Rancière afirma que “Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se obliga a usar su propia inteligencia” (Rancière, 2002, p. 25). Así, este pensador cree que si uno no sabe aprender, no puede enseñar; en otras palabras, solo enseña el que sabe que no sabe. Porque para Rancière el mundo pedagógico se divide en una inteligencia superior y una inteligencia inferior, donde “se registran al azar las percepciones, se retienen, interpretan y repiten empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades” (p. 16).

Rancière acepta que existe la enseñanza universal, en la que unos seres humanos aprenden por sí mismos y otros requieren explicación. El primer ejemplo es la experiencia que tuvo Jacotot con el grupo de estudiantes que aprendieron francés, su lenguaje nativo, sin que él hablara holandés, la lengua nativa de los aprendices, y para ello necesitaron, solamente, voluntad. Este procedimiento de aprender una lengua extranjera es muy parecido a dos procesos a los que se ven expuestos los niños y los jóvenes: el aprendizaje de la lengua materna y el dominio de la tecnología digital, que se comienzan a aprender incluso desde antes de ir a la institución escolar. Y la razón es que ambos lenguajes se aprenden progresivamente por ser dos modalidades de comunicación intersubjetivas y diferentes del lenguaje escrito, que funciona, básicamente, para representar al mundo externo y objetivo, e informarlo.

En relación con el lenguaje oral, a diferencia de las afirmaciones de Rancière, el aprendizaje es un aprendizaje continuo de palabras y expresiones con significados simples y denotativos, pero estos se van llenando de contenidos más variados y profundos, así como de estructuras significantes más complejas, en la medida en que se van utilizando en contextos discursivos diferentes y sus usos se van especializando, y no necesariamente con la necesidad de alguien que los explique. El aprendizaje empieza por las necesidades de

comunicación inmediata, y en el caso de los niños, por procedimientos afectivos con sus padres, sus interlocutores inmediatos.

Algo parecido sucede con el lenguaje digital. Su aprendizaje comienza para solucionar necesidades prácticas y por ocio, sin ayuda de instructores. Siempre se busca la comunicación con otros, empezando por el uso de teléfonos celulares. Un poco diferente es la facilidad de su aprendizaje si se compara con el lenguaje oral, que, si bien es multimodal —imagen, sonido—, también incluye expresiones escritas. Lenguaje, cuyas letras y palabras, al igual que su lectura, se aprenden más tarde, ahora sí, con explicadores, pero su desarrollo, desde la escritura de enunciados cortos hasta la escritura de textos complejos, es un proceso de especialización que consiste en complementos y medios en la integración de ámbitos de comunicación especializada y profesional.

Precisamente, la diferencia entre el lenguaje escrito —que tuvo su mayor desarrollo en la modernidad y que creó la institución escolar para la enseñanza de la escritura y el texto— y el lenguaje digital es que este último funciona asumiendo la cercanía espaciotemporal de los interlocutores. Es como si se encontrara frente al interlocutor, similar al uso oral del lenguaje, aunque tenga que utilizar diversas modalidades de significantes, incluso el escrito. Por tal razón, cuando los niños y jóvenes efectivamente han vivido en un medio que les ha permitido y exigido el uso de estos artefactos de lenguaje digital, no requieren clases especiales. Su aprendizaje es semejante al del lenguaje oral, pero muy diferente al del lenguaje escrito. A diferencia del lenguaje digital, más frecuente en la mayoría de las funciones, acciones y deseos humanos, la escritura y la cultura de la escritura requieren, incluso, la escolarización en todos los niveles, especialmente aquella justificada en la necesidad de informar y de enseñar contenidos descontextualizados, que no respondan ni ofrezcan respuestas a los intereses de los educandos. Esta condición cultural nueva en que ha entrado el mundo es uno de los retos más importantes para las necesidades de formación de los individuos, en el que se está superando el dominio de la escritura en la creación y desarrollo del mundo académico, que incluye la educación superior y la investigación. Se requiere enfrentar el riesgo de reducir

más la educación a procesos instruccionales, lo cual se puede acentuar ante la convicción de algunos docentes de que para entrar en esta nueva cultura digital, como ya se afirmó anteriormente, basta con reemplazar la función del profesor informante y reproductivo de conocimientos por el uso de los medios tecnológicos y multimodales disponibles. Reemplazo que, al parecer, facilitaría más el aprendizaje, y resultaría menos costoso y más cómodo; no obstante, es necesario recuperar estas tecnologías en una auténtica educación integral, para que al utilizarlas como medios no solo se incluya la construcción de conocimientos, sino también las otras esferas del mundo teórico y práctico.

Así las cosas, en la educación superior, especialmente, se requiere un replanteamiento radical para atender necesidades de un siglo XXI incierto y de un individuo que no encuentra en la educación superior las respuestas adecuadas a sus necesidades de formación. Posiblemente, muchas universidades van a seguir funcionando con las mismas premisas de unos modos de producción ya superados, de unos modos de investigación, de acceso al conocimiento, y medios y prácticas de comunicación que no coinciden con lo que efectivamente necesita y pide la cultura, al igual que las culturas y las organizaciones sociales.

La realidad de este enfoque del “maestro ignorante” revierte la función de traslado de información de un profesor a un receptor estudiante, en el que todo está organizado y controlado para que se cumpla con los programas o *syllabus*. O, al decir de Grundy, “El producto de un proceso de aprendizaje diseñado de este modo se juzgará de acuerdo con la fidelidad con que la puesta en práctica del diseño cumpla los objetivos, produciendo, por tanto, el resultado deseado” (Grundy, 1998, p. 50). Y, contrario a lo planteado en el maestro ignorante, según lo afirma Pérez, “el texto de Rancière/Jacotot no va de objetivos, ni de resultados, ni de eficacias cuantificables y positivas. La potencia del texto se verifica y se da en la acción, en la provocación, y en la posibilidad y en la igualdad de inteligencias” (Pérez, 2011, p. 80).

Otras maneras de ver las prácticas pedagógicas son las que se derivan del pensamiento de Foucault y Deleuze. Desde allí se reivindica una especie de educación desescolarizada, porque ha creado una especie de condición de razón adulta, “en donde la aventura del pensamiento es usurpada por la administración redundante de lo mismo y la tutela de lo que los legisladores de la verdad certifican como conocimiento verificado” (Jodar, 2007, p. 63). Es la necesidad de la escolarización, aprender la verdad que ya está dicha y repetida. No hay espacio para pensar en el sentido de una “incierto operación consistente en construir la pregunta desde el interior de la experiencia misma, cuando la urgencia, la necesidad o lo insoportable resultan inaplazables” (Jodar, 2007, p. 66). El escolar está destinado a repetir, y ni siquiera a repensar lo que recibe; otra sería la educación que se requeriría para aprender a pensar.

Estos dos enfoques, con enfoques alternos al paradigma del “aprendizaje”, coinciden en el cuestionamiento a los enfoques pedagógicos y de escolarización, respectivamente, pero también coinciden en el camino del pensamiento de Rousseau, cuando cuestionan la escolarización del aprendizaje.

### **Para terminar por ahora: educación para el ser humano y la incertidumbre**

Este trabajo quiso ser una breve reflexión de lo que se venía practicando y la función que se le ha dado a la educación, enfatizando en el conocimiento de algunos aspectos de la cultura, principalmente universal, convirtiendo al aprendiz en repetidor y, en mucho, en practicante técnico con muy poca capacidad de trascender, de crear y de criticar. El manejo económico del mencionado enfoque prevé que el desarrollo de los seres humanos reduzca sus condiciones subjetivas y sociales a producir y a consumir. La pandemia está mostrando que este enfoque de la educación debe transformarse en uno que se centre en formar para la vida.

Ante esta situación de incertidumbre que se vive en el mundo, necesariamente se deben propiciar grandes transformaciones de la

educación: si antes la misión principal de las universidades era formar profesionales adecuados a los requerimientos de las empresas o aptos para volverse empresarios, según el modelo económico imperante, es muy posible que se tenga que educar, ahora sí, para la vida, para otro orden mundial y para otros modelos de producción. Han de ser otros los desarrollos económicos con efectos en la disponibilidad de los bienes y la seguridad social, los retos a la ciencia y a la tecnología, la condición humana y el ser de cada una de las personas. La educación ha de replantearse radicalmente, no solo por lo que ha sucedido con la pandemia, sino porque ya venía bastante desfasada frente a las múltiples necesidades de formación. Y simplificando, pensar en una educación que conduzca a la formación integral del auténtico ser humano, entendido como ser social y cultural, para que se favorezcan la vida y el crecimiento de la naturaleza. Educación que ponga lo formal y los formalismos a depender de los sentidos y contenidos profundos del existir y estar en este mundo.

## Referencias

- Brockerhoff, L., Huisman, J., y Laufer, M. (2015). *Quality in higher education: A literature review*. Centre for Higher Education Governance, Ghent University.
- Carr, W. (1989). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Diada.
- Ceapa (1995). *Los retos de la educación ante el siglo XXI*. Popular.
- Cheong, Y. y Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*. Academia. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09684889710156558/full/html>
- Cobo, C. (2013). *La innovación pendiente*. Penguin Random House-Sudamericana Uruguay.
- Díez, G. (2009). *Globalización y educación crítica*. Desde Abajo.
- Díez, G. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.

- Fromm, E. (1987). *¿Tener o ser?* Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós y MEC.
- Green, D. (1994) What is quality in higher education? Concepts, policy and practice. En D. Green (ed.), *What is quality in higher education?* Society for Research into Higher Education.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Murias, P., De Miguel, J. C., y Rodríguez, D. (13 de diciembre de 2008). *A composite indicator for university quality assesment: The case of Spanish higher education system*. Springer. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-007-9226-z>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Parri, J. (2006). *Quality in higher education*. Vadyba/Management 2006m Nr. 2 (11).
- Pérez, R. (2011). Ensayando el maestro ignorante. Un seminario de lectura. En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (eds.). *Rancière. La educación pública y la democracia*. Flacso.
- Perry, B. P. (1974). Defining and measuring the quality of teaching. En D. Green (ed), *What is quality in higher education?* Society for Research into Higher Education.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Trilling, B., y Fadel, Ch. (2018). *21st century skills*. Jossey-Bass.





# INCIDENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO

## EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Rosa Nidia Tuay-Sigua<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad. Doctora en Lógica, Historia y Filosofía de las ciencias. Doctorado en Educación. Universidad Santo Tomás.  
Correo E-mail: [rtuay@pedagogica.edu.co](mailto:rtuay@pedagogica.edu.co)



## **Introducción**

Entre los problemas actuales que se plantean hoy en el campo de la educación y la pedagogía, nos interesa el que se refiere a la incidencia del modelo pedagógico en la calidad de la educación superior desde las corrientes y enfoques epistemológicos, científicos y humanísticos de la sociedad actual. Este interés para efectos de esta comunicación se inscribe en una serie de estudios de naturaleza epistemológica, centrado en el abordaje de categorías fundamentales organizadas en tres grupos: 1. Cultura de la institución (calidad de la educación, fines de formación, identidad) 2. Prácticas de enseñanza (Enfoque pedagógico, Estilo pedagógico, Relaciones pedagógicas o relación profesor -estudiante-conocimiento, Retos e innovaciones pedagógicas) 3. Entornos de aprendizajes (Didácticas, Evaluación de los aprendizajes).

Esta categorización surge del estudio crítico de los libros de Sacristán (2013) y Rizvi & Lingard (2013), además del PEI y el Modelo Pedagógico de la Universidad Santo Tomás. Esta revisión permitió caracterizar los enfoques pedagógicos implícitos en los actuales procesos de calidad de la educación superior en Colombia. Desde procesos de reflexión y elaboración epistemológica a partir de un enfoque pluralista, se busca explorar estas categorías planteando, las líneas de trabajo prioritarias, en función de criterios relacionales, las teorías y teóricos que han tenido mayor influencia y las metodologías y métodos de cómo han sido traducidos en la educación superior.

## **Cultura Institucional como condición de la calidad de la educación**

La cultura enmarca los derroteros institucionales a partir de su propio devenir histórico de sucesivos enfoques de los saberes sobre la educación y las condiciones de calidad, así como los fines de la formación y la identidad de las instituciones. Desde el punto de vista de Gadamer (1993), repensar las acciones humanas, desde las relaciones históricas, sociales, económicas con el entorno como proceso de interacción para la configuración y transformación de la

cultura, permite constituir nuevas posibilidades democráticas, donde las identidades se reconfiguran y sitúan. Estas ideas pensadas desde la cultura institucional permiten la configuración de principios generales hacia una situación concreta presente en las condiciones de calidad.

## Calidad de la educación

La calidad de la educación ha sido un tema clave en las últimas décadas para dar cuenta de los resultados educativos. Aunque, parece ser que no hay un consenso global sobre lo que se entiende por calidad, en Colombia y en Latinoamérica (CNA, 2013, Gazzola y Pires, 2008), aportan al debate por lo que se constituye en un tema vigente. Se encuentran algunos enfoques de la calidad -como resultados, como prestigio, en función de los recursos- encaminados a considerar la calidad por la capacidad productiva de los egresados: su vinculación inmediata al sector productivo, la actualidad de los conocimientos, entre otros aspectos. Sin embargo, especialmente, en el sistema educativo oficial ha estado centrado en recomendar y evaluar la calidad a partir de transferencia de conocimientos, y específicamente, por la adquisición de competencias para el hacer en una determinada profesión según las recomendaciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia -enfoque de calidad como adecuación a propósitos-.

No obstante, esta búsqueda de calidad de la educación en Colombia, como lo evidencia el Informe de Competitividad (2019), ha llevado a mejorar el desempeño en la prueba estandarizada internacional PISA de manera continua, aunque aún está por debajo del promedio de la OCDE, y solo el 10,9 % del total de los programas de pregrado y posgrado tienen acreditación de calidad. En el caso de las instituciones de educación superior, este porcentaje equivale a 17,3 % (Informe Nacional de Competitividad, 2019, p. 193).

Como condición de mejora para superar los bajos resultados de las pruebas, se han recomendado en Colombia, incluso internamente en las universidades, programas tendientes a ampliar cobertura, infraestructura física, mejoramiento de la formación de los profesores, incluso, la evaluación de los docentes. En el Consejo Nacional de

Acreditación (CNA), se recomienda tener en cuenta factores importantes como la selección de los estudiantes, el bienestar universitario, la internacionalización, la administración y la infraestructura física, egresados y sus empleadores empresarios y obviamente, los procesos de autoevaluación. (CNA, 2013).

El informe de competitividad (2019), resalta que se han dado avances de la acreditación de positivos que la acreditación de alta calidad sobre la inclusión social, la calidad de los nuevos estudiantes y los graduados, la calidad de los profesores y la tasa de graduación y en proporción sobre los logros académicos y de aprendizaje (Bedoya-Rodríguez et al., 2018). Por lo que se deriva seguir fortaleciendo los procesos de acreditación y renovación de alta calidad de las instituciones educativas a partir de los modelos pedagógicos. Esta es una tarea que debemos asumir no sólo en términos de recomendaciones sino de una mira crítica de lo que se encuentra actualmente en la exposición de motivos de formación de las instituciones de educación superior en Colombia.

En este panorama, una definición de calidad de la educación superior es difícil de alcanzar y muchos menos se pueden encontrar definiciones, que puedan evidenciar la multidimensionalidad de este término, que no sólo posibilita una gran variedad de enfoques, sino que, además, permite que cualquiera de ellos pueda ser defendido como válido. De Miguel (1995, plantea que los nuevos retos de la educación han venido superando el enfoque de calidad basado en productos, donde lo importante era la entrega de contenidos, por un enfoque de procesos, interesado en orientar a que los estudiantes alcancen su máximo potencial al ingresar a la sociedades democráticas como ciudadanos, listos para liderar la toma de decisiones en condiciones de futuro, así como la construcción de referentes para la recuperación de la memoria histórica y profundizar en las culturas e identidades nacionales.

Una educación de calidad es aquella que se enfoca en todo el niño: el desarrollo social, emocional, mental, físico y cognitivo de cada estudiante, independientemente de su género, raza, origen étnico, estado socioeconómico o ubicación geográfica. Prepara al niño para la vida, no solo para las pruebas. (UNESCO, 2015)

Esto está en concordancia con la organización de las instituciones, como lo plantea De Miguel, (1995). Si la perspectiva es racional-burocrática las instituciones escolares, se reflejan como organizaciones formales, y asumen la calidad a partir de una serie de características que pueden ser analizadas y evaluadas de forma sistemática. Desde una perspectiva contextual o comunitaria, las instituciones ponen énfasis en la calidad a partir de las interacciones que se establecen dentro de la organización como un ecosistema. Esto marca visiones diferentes de la calidad de la educación que son revisados a la luz de un conjunto único de estándares para la calidad de la educación que requieren ser contextualizados en los sistemas culturales y de creencias institucionales que influyen en las realidades concretas de las instituciones.

De ahí que para revisar aspectos concretos del sistema educativo se debe partir de criterios específicos de calidad abordados en cada institución a partir de criterios de pertinencia y equidad como base del compromiso de las instituciones educativas con las normatividades del país que les delega un mandato educativo de orden constitucional.

### **Fines de Formación como condición de la cultura institucional**

En este sentido, dentro de los propósitos de la educación superior, se encuentran los fines de formación, como una condición prioritaria de actuación de las instituciones educativas que puede darse en términos cognitivos, éticos y morales, ciudadana, que pueden propiciar distintas perspectivas de formación. Los ámbitos principales donde se lleva a cabo una de las finalidades fundamentales de la universidad son la docencia, investigación y responsabilidad social, que se abordan en términos relacionales en función de la perspectiva de calidad que se tiene, si el objetivo es suministrar una formación cuyos contenidos sean adecuados al mercado de trabajo y la ampliación de sus horizontes de actuación centrado en los saberes científicos y tecnológicos este tiene una orientación desde una racionalidad instrumental de los fines, pero si se propone formar de la mejor manera posible a los estudiantes, centrado en sus necesidades, y como éstos pueden tomar

conciencia de ellas para fomentar su autonomía, la orientación estaría una racionalidad humana pero si centra en ejercicio democrático de la ciudadana como fin de formación se orienta hacia una racionalidad sistémica que permite aproximarse a la complejidad como realidad múltiple desde el encuentro de iguales en la construcción de proyectos comunes.

Los diferentes fines de formación de las Universidades apuntan hacia la búsqueda de condiciones y posibilidades que permitan dar sentido a las acciones que se derivan e incidir en la forma en cómo se llevan a cabo estos fines. Por eso, identificar los fines de formación permite determinar si las instituciones las acciones, desde sus fines o desde sus procesos, esto marca diferencia entre las diferentes instituciones.

## **Identidad universitaria**

Otro aspecto clave identificado como parte de la cultura institucional está relacionada con la identidad, esta se configura a partir de los atributos del ser, de la simbología, misión y visión, conjunto de valores, cultura organizacional cultura comunitaria, que forman parte del acervo histórico y esencia de las Universidades al ser referentes en la definición de los intereses, objetivos y tareas universitarias y que la proyectan como interlocutora y corresponsable de la labor de transformación y atención a los problemas de una sociedad.

No hay un solo nivel de la identidad institucional, como propone Cortés (2011), hay elementos identitarios como los discursos, los símbolos o la ubicación geográfica que se constituyen en un primer nivel de las universidades, sin embargo, hay otras expresiones de la identidad social, denominado de segundo nivel, identificados en el impacto que los procesos sociales e históricos, en estos están incluidos los actores y grupos universitarios y sus dinámicas, así como las prácticas en los edificios y espacios y contextos de la universidad donde se toman decisiones y se dan una serie de comportamientos, así como el impacto editorial de sus publicaciones, los aportes sociales de los proyectos de investigación y otros aspectos de contribuyen a una mirada referencial acorde a las circunstancias y dinámicas que

experimentan las universidades. Una tercera mirada es la sociológica donde se da el reconocimiento a las instituciones como estructuras con identidades que pueden ser comparadas no solo a partir de sus formas de organización y trabajo sino a partir de elementos del contexto como las derivadas de las políticas públicas nacionales, internacionales y entes regulatorios.

Estos aspectos permiten ampliar los canales de significado y expresión de la identidad institucional que se ven influenciados por las exigencias del siglo XXI y que han provocado crisis y procesos de transformación por las exigencias de todo orden, especialmente las externas de corte internacional.

### **La relación comunicativa-interacción pedagógica como demanda de la pedagogía**

La calidad de la educación depende del tipo de relación comunicativa-interacción pedagógica- que se realiza para cumplir los fines de formación en relación con la concepción pedagógica. Las interacciones pedagógicas, según Howe & Abedin (2013) dan cuenta de los intercambios que se dan entre individuos o grupos y se completan cuando existe algún tipo de respuesta. La pedagogía se ha asumido como los diversos modos de interacción formativa entre docentes y estudiantes. Una larga tradición de la pedagogía, como metodología general educativa- desde una postura positivista- nos ha llevado a reflexionar sobre su legado para Universidad del siglo XXI y resignificarla como la concepción teórica y filosófica que define los modos de establecer la práctica educativa a través de las didácticas según el tipo de conocimientos, de los niveles de formación y de los objetivos que se persiguen, especialmente, en el aula de clase (Ramírez, 2020).

El reconocimiento a los diferentes programas de investigación de la pedagogía en el siglo XX y a sus representantes más conocidos, como lo expresa Trilla et al (2007), no puede ser dado en un orden cronológico, sino en término de sus aportes a la educación desde sus propuestas pedagógicas. Así, el enfoque progresista de la pedagogía, con Dewey y Decroly como unos de sus representantes, aportan a la reflexión sobre

el hecho y la práctica de educar en la democracia y para la democracia buscando generar condiciones favorables que contribuyan al espíritu social del estudiante, en este sentido, se sigue atendiendo lo individual en un marco general de enseñanza obligatoria mediante diferentes tipos de integración. El interés educativo es transformar la sociedad y no reproducirla. Las interacciones sociales se realizan a través de la comunicación y las actividades son elementos clave en el aprendizaje escolar.

El programa de investigación de la pedagogía crítica o liberadora, con la propuesta del despertar de la conciencia crítica, orienta a los estudiantes a ser interpretes críticos de la sociedad a través de sus acciones políticas que los constituyen en actores transformadores de la realidad social. Los pedagogos representantes de pedagogía crítica son McLaren, Freire y Giroux. Al hacer partícipes a los estudiantes de su proceso de enseñanza-aprendizaje, serán agentes de cambio, que participan y de la toma de decisiones en la sociedad, a partir de contrastar la información mediante procesos de negociación. Las interacciones pedagógicas están centradas en la comunicación que permite analizar, comprender, interpretar y transformar las situaciones los problemas reales que percibe y afectan a una comunidad.

La pedagogía libertaria o en el anarquismo no violento, centrada en el compromiso político y cambio social a través de la acción racional inteligente de los colectivos, respetuosa de la libertad y el sentido de responsabilidad de los actores educativos. Estas orientaciones tienen a representantes con Freinet, Illich, Ferrer y Waldorf. Busca movilizar el saber científico y tecnológico a favor de la sociedad en su conjunto, para que sean integradas a la cultura popular y a la vida cotidiana. Las interacciones pedagógicas deben estar centradas en la igualdad de las niñas y niños, las relaciones maestro-alumno individualizadas basadas en el afecto sincero, lejos de ser autoritaria debe promover la participación crítica y concienciadora que garanticen la igualdad, alegría y creativa, intercultural, cooperativa y solidaria.

La pedagogía sistémico-cibernética o del algoritmo, es el resultado de diversas teorías pedagógicas y tecnológicas que han incursionado en la educación a finales del siglo XX. En su primera etapa como

pedagogía cibernética o del algoritmo a partir de los años 40 hasta los 80 del siglo pasado, cimentó su apuesta en la teoría de la cibernética desde la eficacia de la acción a partir del control de los procesos cognitivos de los estudiantes desde el flujo de la información en procesos bidireccionales entre profesor y estudiante, mediante un proceso activo de experiencias y decisiones. Las interacciones son activas mediadas por la retroalimentación de los razonamientos y conocimientos mediados por procesos metacognitivos. Soto (2013), propone que, a partir de los años 90, la integración de la teoría sistémica a la cibernética dio origen a la pedagogía Sistémico-cibernética que contempla la realidad como un todo, integrando el pensamiento de Morin, Maturana, Prigogine, que aportan a la pedagogía una mirada desde la complejidad, lo subjetivo y constructivo del conocimiento científico. Las interacciones pedagógicas se dan mediante una comunicación interactiva y retroactiva entre profesores y estudiantes.

Actualmente, los usos y aportes de estas visiones de la pedagogía no son evidentes ni explícitos en los enfoques de calidad de las instituciones de educación superior. En la segunda década del siglo XXI, se hace necesarios agregar otros enfoques desde perspectivas comprensivas, significativas y activas que aporten a la solución de problemas que tengan en cuenta además de las características cognitivas, sociales y culturales de los procesos formativos otras condiciones como la integración de las nuevas tecnologías, el cuidado del ambiente, la incorporación de nuevas ciudadanías y el permanente dialogo entre todos los estamentos para alcanzar los propósitos expuestos en las metas de calidad de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), desde una mirada crítica de la integración a la globalización que reconfigura las identidades y las prácticas institucionales en la perspectiva de la formación ciudadanía glocal. La pedagogía se redefine al asumirse “como un proceso interactivo, correlativo y ético entre catedráticos y estudiantes así como también entre estudiantes y estudiantes, en el cual el conocimiento es mediado, el poder circula y penetra las estructuras sociales e institucionales” (Walker, 2007, p.104)

Esto integra otras perspectivas desde el concepto de modernidad líquida, como lo plantea Bauman (2002), donde el espacio y tiempo se

han reducido debido al impacto de la revolución tecnológica, así que las pedagogías disruptivas (Vratulis, Clarke, Hoban y Erickson, 2011 citados por Soria y Carrió, 2016), aportan a las rupturas y cambios aportando al planteamiento de nuevas preguntas frente a la integración digital en las instituciones, así como la formación y el desarrollo de capacidades, actitudes y competencias específicas respecto a la mediación de las nuevas tecnologías (Sáenz, 2010; UNESCO, 2008).

Esto entra en diálogo con nuevas formas organizativas en la construcción del conocimiento al integrar el enfoque dialógico, en el trabajo pedagógico que realizan las instituciones. Es así que, desde grupos colaborativos, denominados comunidades (aprendizaje, práctica, investigación, formación, entre otros) se hacen apuestas para organizar las acciones de los agentes- actuantes constructores y transformadores del medio, para aportar a la concepción de educación y los principios de formación que aportan a la configuración social y cultural de la institución, así como las incidencias en los currículos, didácticas y procesos de evaluación. Esta función dialogante está mediada por el lenguaje, en el sentido individual y colectivo que contribuye desde la reflexión a otros significados, reconocimientos e integración de las nuevas ciudadanía (perspectiva de género, grupos culturales y étnicos, asociaciones, entre otros) que permiten otras dinámicas de acuerdo con los compromisos y acuerdos que logren los colectivos. Esto se asume un compromiso democrático de orden horizontal en la toma de decisiones que contribuyen a la acción educativa colectiva transformadora.

En esta perspectiva dialogante también se integra la ecopedagogía como movimiento social y político (con Zimmermann, Gattodi y Eco, Freire entre otros como representantes), que contextualiza el papel de la universidad en el desarrollo sostenible a partir de la gestión ambiental, la responsabilidad social, los derechos humanos y la cooperación internacional como condición de formar al ciudadano planetario que valora la diversidad e interdependencia de la vida, en términos de justicia y equidad para la prevención de los problemas ambientales que deben ser abordados desde miradas espirituales, morales y emocionales integradas al desarrollo humano.

Se espera que estas otras miradas de la pedagogía contribuyan no solo al cumplimiento de objetivos en el marco de políticas globalizantes con enfoques económicos de productividad sino a una construcción de ciudadanos integrados a las reflexiones y decisiones de la vida universitaria y fuera de ella, en los contextos de las acciones y la toma de decisiones integradas a las necesidades identificadas por el desarrollo humano (Sen, 2000), los procesos sociales y culturales que permitan oportunidades de socialización y de conocimiento fundadas en el pensamiento crítico, la comunicación, la creatividad y la investigación para asumir los cambios socio tecnológicos actuales.

### **Prácticas de Enseñanza en el marco de las relaciones pedagógicas**

No existe una única condición para contextualizar las prácticas de enseñanza en estas concepciones pedagógicas, por lo tanto, se busca una interconexión entre los enfoques pedagógicos, los estilos pedagógicos, y los retos e innovaciones pedagógicas a partir de un marco integrador de las relaciones pedagógicas o relación profesor -estudiante-conocimiento (Sacristán, 2013) en escenarios de contextos locales y globales.

### **Enfoques Pedagógicos**

Bajo una mirada compleja de las relaciones humanas con el conocimiento, y el entorno, que permita un análisis más completo de las realidades institucionales, se enfatiza en las diferentes relaciones e interrelaciones entre los actores, elementos y procesos que dan lugar a las diversas prácticas de enseñanza que se relacionan con las capacidades específicas que se pretende potenciar en cada uno de ellos.

Para Hernández (2007), el proceso educativo se puede asociar a alguna de las tres relaciones comunicativas que se mantienen entre el profesor y el estudiante que definen las intervenciones pedagógicas de acuerdo al rol en la comunicación. El primero está centrado en los contenidos, es una relación lineal, profesor -estudiante-conocimiento,

libre de sesgos históricos y culturales, la comunicación entre profesor y del estudiante es unidireccional- centrado en el profesor-, con dominio del discurso oral y la labor pedagógica está en la búsqueda de objetivos medibles y verificables a través de teorías. Este enfoque pedagógico está centrado en contenidos programáticos, donde hay un orden jerárquico, esto se ve reflejado en los prerrequisitos exigidos para abordar los espacios académicos. En palabras de Freire (1993), corresponde a una educación bancaria.

Este ha sido enfoque dominante, en los procesos de formación universitaria, identificados por la distribución espacial de las aulas de clase, organizadas en filas y columnas donde no hay posibilidad de dialogo entre los estudiantes y profesores o también a través de las denominadas clases magistrales, donde el profesor tiene es un agente expositivo y el estudiante tiene un rol pasivo (receptor) del conocimiento. En términos de la calidad de la educación, este enfoque pedagógico sigue estando presente en la formación de las ciencias experimentales, las ingenierías (Raichman et al, 2017), donde prevalece el desarrollo de contenidos conceptuales y procedimentales en clases poco participativas e interactivas.

El segundo enfoque comunicacional, es el centrado en los efectos o resultados, reconoce al profesor como actor central, pues tiene el dominio de los procesos de comunicación y las formas de interacción con los estudiantes, quiénes tienen un papel secundario en función con quién se comunica, se busca crear grupos de trabajo, para generar cambios actitudinales en modelos previamente diseñados por especialistas, en sistema de control y vigilancia. Se da un proceso de retroalimentación, como elemento de la comunicación por parte del docente a través de las respuestas dadas, que pueden ser adecuadas o no de acuerdo con los objetivos previstos. Los medios, que pueden ser tecnológicos, en algunos casos como en la educación a distancia, sirven de soporte a los contenidos.

El tercer enfoque, es el de procesos, donde el dialogo, la participación y la cooperación son claves en las acciones compartidas con una gran influencia sociohistórico. La influencia de otros, entre los que se

encuentra el profesor, es necesaria y relevante para la construcción de conocimientos que resultan ser provisionales. La comunicación, tiene un orden bidireccional, donde el protagonista es el diálogo y los medios incluidos los tecnológicos son mediadores comunicacionales que permiten, confrontar, relacionar y contextualizar los conocimientos, las experiencias, intereses y necesidades para incidir de manera transformadora en los contextos. Se asume al estudiante en todo su ser y el maestro es un mediador pedagógico que apoya la formación integral del estudiante. Este enfoque es relevante en la formación humanística que apoya las áreas de formación en campos de las ciencias sociales, formación de profesores, humanidades y áreas de la salud.

Se espera una transición hacia enfoques integrales de la persona como condición de alcanzar un proceso comunicacional horizontal, problematizador y participativo basados en enfoques activos, en todos los campos de conocimiento que permitan una verdadera transformación a los procesos educativos y la integración de otras miradas pedagógicas en la formación universitaria.

## **Estilos pedagógicos**

El reconocimiento que hacen los profesores del propio estilo pedagógico favorece la evolución de sus concepciones y los compromete con la construcción de conocimiento a partir de los problemas identificados en la reflexión sobre sus prácticas, la manera propia y particular como el docente “asume la mediación, cómo se relaciona consigo mismo, los demás y el saber, y desde allí responde a sus compromisos profesionales, orienta su labor e interrelaciona con las experiencias educativas, personales y sociales de los estudiantes en su contexto”. (Callejas y Corredor, 2002, p. 67-70).

Callejas y Corredor (2002), caracterizan de los estilos pedagógicos de los profesores universitarios, en tres categorías, integradas a cuatro dimensiones: el saber (concepciones), el saber hacer (prácticas), el saber comunicar (comunicación didáctica) y el saber ser (práctica ética). Los tres estilos están relacionados con la teoría de Habermas

(1988) sobre los intereses humanos y la construcción del conocimiento: El Estilo 1 desde el interés crítico-emancipatorio, el Estilo 2 desde el interés técnico y el Estilo 3 desde el interés práctico. Como anexo, se presenta la Tabla 1, que recoge las principales características de los tres estilos, referenciados por Callejas, M., Blanco-Portela, N., Ladino-Ospina, Y., Tuay-Sigua, R-N., Ochoa, K. (2017).

Se destaca de esta propuesta no solo por las características de los estilos en función de las dimensiones sino las incidencias desde la identidad del profesor para favorecer en coherencia con las acciones, las diversas dinámicas que desde la perspectiva comunicativa se valoran y dan sentido a las prácticas que se derivan. El estilo emancipatorio apoya actitudes y valores a partir de pedagogías dialógica para potenciar la construcción de una ciudadanía de los estudiantes. Por otro lado, el docente que se apoya en un estilo técnico aporta a las acciones que buscan privilegiar los contenidos a través de reglas y procedimientos sin considerar los contextos culturales y las motivaciones, intereses y elaboraciones de los estudiantes. El estilo práctico se constituye a través de la deliberación, que aportan al análisis, la crítica y la evaluación para tomar decisiones desde diversa naturaleza.

Esta categorización es un buen referente para analizar los estilos de los docentes en la Educación Superior y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

## **Retos e innovaciones pedagógicas**

Los retos e innovaciones pedagógicas de las instituciones de educación superior, no solo están en función de las mediaciones como las TIC, TAC o TEP que se integran a los procesos dinámicos de enseñanza-aprendizaje, sino definir cuáles son los procesos claves que permita a los docentes tener una mejor competencia digital, la creación de centros educativos digitales como apoyo a la docencia, el desarrollo de proyectos educativos con TIC, TAC o TEP, integración a redes sociales en educación, creación y uso de aplicaciones móviles, realidad virtual y robótica sino el cambio en el enfoque pedagógico que permita la integración de los aprendizajes activos y la generación de redes de

conocimiento e investigación para generar integraciones y acciones en el orden local, nacional e internacional que permita discusiones, apuestas de cambio y transformaciones en pro de la calidad de la educación.

En el orden de la generación y transferencia del conocimiento, Gibbons et al (1997), plantea que se deben integrar otras formas de generación, validación y comunicación del conocimiento a través de la transdisciplinariedad, la distribución social y el flujo constante entre lo teórico y lo aplicado, para avanzar hacia modos de investigación abiertas y flexibles orientados hacia resultados contextualizados.

El reporte NMC Horizon report 2016: Higher Education Edition, plantea los desafíos y desarrollos tecnológicos a cinco años en las universidades a nivel global.

El modelo de NMC Horizon Project usa tres meta-dimensiones para enfocar el debate de cada tendencia y desafío: política, liderazgo y práctica. La política, en este contexto, se refiere a las leyes formales, las regulaciones, las reglas y las directrices que gobiernan universidades y colleges; el liderazgo es el producto de la visión de futuro de los expertos, basada en la investigación y la profunda consideración; y la práctica es donde actúan las nuevas ideas y pedagogías, en universidades y entornos relacionados. (NMC Horizont report p.6)

A corto plazo se hace necesario la revisión de enfoques sobre la mediación del aprendizaje lo que implica referir otros medios y estrategias en el aprendizaje, así como diseñar otras maneras de concebir la evaluación de las metas de aprendizaje. A mediano plazo, es necesario avanzar hacia enfoques de aprendizaje profundos -aprender a aprender- que implica no solo el rediseño o adecuación de los escenarios de aprendizaje, sino la modificación y adecuación de programas y planes de estudios que ofrezcan experiencias más prácticas. A largo plazo, las instituciones de educación superior deben estar en una cultura de innovación derivada de las transformaciones en su organización que les permita procesos de internacionalización para la titulación y certificación, la inclusión de otras ofertas de formación, como cursos, conferencias, talleres que permitan una formación interdisciplinaria y de oferta a mediada de los estudiantes.

En el tiempo disruptivo del 2020, se plantean otros aspectos que se constituyen como retos y referencias para las instituciones de educación superior, UNESCO (2020), expone que se hace necesario una coalición mundial que permita diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en desventaja, documentar los cambios pedagógicos introducidos y sus impactos, aprender de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo y promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje. Esto ha exigido no sólo el ingreso de manera inmediata y abrupta sino adaptativa, creativa e innovador a una era del aprendizaje mediado por las tecnologías donde los procesos, y aprendizaje sobre la marcha a abocado a las instituciones a repensarse no solo en términos de la adecuación de los contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje sino de las opciones para la evaluación y el cumplimiento de metas a corto y mediano plazo.

Estos dos referentes de los retos y la innovación llevan a las instituciones a replantear su función pedagógica que invita a diseñar y poner a prueba oportunidades educativas innovadoras para adecuarse de manera efectiva y eficiente a las exigencias actuales.

## **Entornos de aprendizaje**

Otro aspecto clave de la relación maestro-estudiante- conocimiento son los entornos de aprendizaje, que comprende las diferentes condiciones físicas, culturales y contextuales de interacción donde los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar. Estas condiciones expresan que además de los medios son las actitudes y compromisos de los actores educativos con el proceso formativo lo que sigue siendo determinante para el reconocimiento y transformación de los complejos entornos sociales.

## **La Didáctica como escenario epistemológico**

En este sentido, la didáctica, desde las reflexiones realizadas por los investigadores a finales de los 90 del siglo XX, deja de ser una esfera de la pedagogía, centrada en un saber hacer, orientando las

metodologías de enseñanza o las actividades que mejor apoyan el aprendizaje a ser considerada como una disciplina que abarca las acciones comunicativas intencionadas orientadas a la construcción de conocimiento escolar. Como está orientada en la acción de conocer, tiene un gran componente epistemológico, en el sentido dar cuenta de los fundamentos y procedimientos que se van dando en la búsqueda de significados comunes a partir de las individualidades de los estudiantes y profesores que se aborda de manera dialéctica, no en un sentido evolutivo sino en los diversos significados que se asumen a lo largo de los procesos reflexivos y críticos, en relación con los contextos educativos, (De la Herra & Paredes, 2008).

En este sentido, las didácticas específicas buscan comprender la naturaleza, la estructura, la historia de los campos de estudios de cada ciencia o saber en particular; además, dan cuenta de la necesaria relación entre la investigación y las prácticas educativas para integrar la experiencia profesional de los docentes con los resultados de la investigación sobre los aprendizajes, donde estos, provienen de diversas disciplinas y por lo tanto tiene diversas connotaciones, para algunas está referido a los procesos cognitivos implicados en aprendizaje hasta los factores afectivos o culturales de los actores y entornos (Duschl, 1990).

Por eso al hablar de didácticas en la educación superior, se busca dar cuenta de las decisiones epistemológicas que atañen a las acciones de enseñanza, mediados por el conocimiento no solo de los procesos, sino de manera cómo se reconocen determinados saberes, lo cual significa tener puntos de referencia para las discusiones posteriores.

La didáctica no sólo está referida a la intencionalidad de trabajar en el aula las teorías o modelos de las ciencias, sino en relación con las intencionales de cómo se enseña desde el valor que tiene en la formación de ciudadanos para la comprensión y transformación de las realidades.

Por esta razón, desde las estrategias didácticas se encuentra la basada en solución problemas como un componente fuerte de la formación en las instituciones de educación superior. Según, Barrows

(1986), el aprendizaje basado en problemas -ABP-, permite que el estudiante tenga un rol activo y dinámico y es protagonista de su propio aprendizaje. Además, fortalece, las habilidades investigativas, reflexivas y analíticas para el abordaje de situaciones reales o ficticias.

Facione (2007), propone la secuencia IDEAL-A, para abordar la solución de problemas desde un pensamiento efectivo, a través de:

- *Identificar el problema.* – “¿Cuál es el problema real al que nos enfrentamos aquí?”
- *Definir el contexto.* – “¿Cuáles son los hechos y las circunstancias que enmarcan este problema?”
- *Enumerar las opciones.* – “¿Cuáles son las tres o cuatro opciones más plausibles?”
- *Analizar las opciones.* – “¿Cuál es nuestro mejor plan de acción, considerando todos los aspectos?”
- *Listar las razones explícitamente.* – “Seamos claros: ¿Por qué estamos haciendo esta elección en particular?”
- *Auto corrección.* – “Está bien, volvamos a mirarlo. ¿Qué nos faltó considerar?”

El aprendizaje basado en problemas tiene ya tradición en las pedagogías activas, pues parte de un problema, sobre el cual los estudiantes deben buscar soluciones, lo hacen trabajando en equipos colaborativos, buscando y recopilando no solo información sino estrategias y condiciones de solución que los anime a continuar el aprendizaje, esto permite además el desarrollo de habilidades y valores frente a su condición de estudiante. El docente tiene una función de mediador frente a las decisiones que va tomando el equipo.

La estrategia didáctica integrada a los procesos formativos es el aprendizaje basado en proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. Los estudiantes son responsables de la elaboración de la estrategia de planeación, desarrollo y comunicación de los resultados y productos derivados de este proceso de indagación e

investigación. Permite no solo construir conocimiento, trabajar en equipo, desarrollar habilidades superiores sino fomentar el trabajo colaborativo, la comprensión de los otros y la creatividad.

Otra estrategia didáctica es la construcción de modelos y modelización en ellos escenarios de aprendizaje. Los modelos tienen diversos significados, el más reconocido es de Frigg y Hartman (2006) que incluye desde formulaciones extremadamente simples hasta otras en las que intervienen una gran variedad de parámetros y variables cuyas interacciones son de carácter no lineal, donde están los modelos mentales, físicos, semánticos, analógicos, numéricos con una cantidad de clasificaciones donde estos cumplen la función de mediadores entre la realidad y lo pretenden representar (Morrison y Morgan, 1999). Ahora está en boga los modelos computacionales de simulación para el tratamiento de enorme cantidad de datos, muy útiles para los trabajos en ciencias humanas, básicas, matemáticas y ciencias de la computación. Las diferentes versiones de los modelos han tomado fuerza como estrategias de aprendizaje que tiene de base la investigación para su implementación en los procesos de formación.

## Evaluación de aprendizajes

Frente a un aprendizaje autónomo, participativo e integrador se deben construir estrategias de evaluación que no solo busque dar cuenta de los contenidos- Evaluación sumativa- si no de los procesos- Evaluación integral y formativa-, estas dos caras de la evaluación se discuten permanentemente, con el fin de dar un giro a los procesos evaluativos que den cuenta de las metas de aprendizaje de los estudiantes. A estas miradas de la evaluación de los aprendizajes se añade, según Rizvi y Lingard (2013), las evaluaciones externas de orden institucional, nacional o internacional que pretenden evaluar la aplicación de los conocimientos, el desarrollo de habilidades o de competencias que en un orden general da cuenta de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como a las instituciones al crear ranking de desempeño que ponen a las instituciones en una condición de competencia olvidando en algunos casos, sus principios de formación como compromiso de identidad.

La evaluación es siempre uno de los aspectos a discutir en los procesos pedagógicos, como lograr un enfoque equitativo. Los estudiantes siempre están preocupados por la evaluación independiente de los procesos pedagógicos y las intencionalidades de formación. En otras palabras, para la mayor parte de los estudiantes lo que importa al final es la evaluación, si aprobó o no, así que lo que se busca es le dar cuenta cuanto se ha progresado en la construcción de conocimiento, pero deben ser los propios estudiantes quienes den cuenta de estos procesos en relación con los instrumentos que se utilizan para hacerlo que implica qué es lo que conviene revisar y cómo. Los tipos de evaluación diferenciados como autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que han incursionado en la escuela básica y media escasamente se encuentra de manera explícita en las instituciones de educación superior.

La evaluación de los aprendizajes en la educación superior es un escenario de investigación que debe revisarse teórica y metodológicamente pues los diversos escenarios de formación demandan enfoques diferenciados que difícilmente pueden ser consensuados en los escenarios de calidad de la educación.

## **Reflexiones finales**

Este acercamiento a la construcción de un marco de referencia para el componente pedagógico desde la calidad de la educación nos ha llevado a las categorías definidas y las relaciones entre ellas , buscando dar cuenta de lo dinámico que son los procesos educativos y los retos que tienen las instituciones para transformarse y adaptarse a las nuevas exigencias, Mollis (2010), no solo lo expresa en función de identidad en el desplazamientos institucional, referidas a las políticas públicas que han impactado el sentido y misión de las universidades sino que se les ha convertido en fichas clave de la integración económica sobre modelos externos y las decisiones sobre su quehacer se toman en escenarios restringidos de corte empresarial que ha llevado a una propuesta académica y pedagógico-educativa basada en competencias. Por eso es necesario construir desde

La diversidad, la multiculturalidad y la pluralidad de visiones, enfoques y realidades económicas y sociales son hoy las fuentes más poderosas y creativas desde donde pueden revitalizarse y replantearse las profesiones para el siglo veintiuno. En ese camino, las competencias significan más bien un paso atrás. (Aboties, 2010, p.36)

Las instituciones de educación superior deben superar las presiones competitivas, y quizás de los deseos de hacer un giro, para integrar de alguna manera los propósitos sociales y culturales de la educación superior en las operaciones y agendas estratégicas de las habilidades y conocimientos de la sociedad y la economía del conocimiento.

## Referencias

- Aboties, H (2010). La Educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de Competencias. *Revista educación superior y sociedad: nueva época*, 15 (1), 25-44.
- Barrows, H (1986). A Taxonomy of problembased learning methods. En *Medical Education*, 20, 481-486.
- Bedoya-Rodríguez et al., (2018). Efectos (algunos no esperados) de la acreditación de alta calidad en las universidades colombianas. Documento de la acreditación de alta calidad en las Universidades Colombianas. Documentos CEDE No. 35. Universidad de los Andes.
- CNA. (2015). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. <https://www.cna.gov.co/1741/article-186359.html>
- Callejas, M., Blanco-Portela, N., Ladino-Ospina, Y., Tuay-Sigua, R-N., Ochoa, K. (2017). Professional development of university educators in ESD: a study from pedagogical styles. En *International Journal of Sustainability in Higher Education* ,18 (4),648 - 665. <https://doi.10.1108/IJSHE-02-2016-0031>
- Callejas, M & Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos Pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Docencia Universitaria*, 3(1), 61-96.

- Consejo Privado de Competitividad. (2019). *Informe Nacional de Competitividad*. <https://compite.com.co/informe/informe-nacional-de-competitividad-2019-2020/>
- Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. El caso de la UNAM. En *Perfiles Educativos*, XXXIII, 78-90
- De la Herrán, G y Labra, J. (2008). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. McGraw-Hill
- De Miguel, M (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. En *Cuadernos de sección. Educación*, (8), pp.29-51
- Duschl, R. (1990). *Restructuring science education: The role of theories and their importance*. Columbia University.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. <http://www.insightassessment.com>
- Gibbons, M, et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares – Corredor
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frigg, R y Hartmann, S. (2006). *Models in Science. The Stanford Encyclopedia of Philosophy* <http://plato.stanford.edu/entries/models-science>
- Habermas, J (1988). Teoría analítica de la ciencia y dialéctica. En (Mardones, J. y Ursua, N.) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara.
- Hernández, M. (2007). Práctica docente y procesos comunicacionales. En *Tecnología y comunicación educativa*, (44) 55-66.
- Howe, C, Abedin, M (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43:3, 325-356. <https://doi.10.1080/0305764X.2013.786024>

- Informe Nacional de Competitividad 2019-2020. (2020). Consejo Colombiano de competitividad. <https://compite.com.co/informe/informe-nacional-de-competitividad-2019-2020/>
- Morgan, M. y Margaret M. (1999). *Models as Mediators: Perspectives on Natural and Social Science*. Cambridge University Press.
- NMC Horizont Report. (2016). Horizon Report. Edición Educación Superior. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2016/2/2016hrhees.pdf>
- Mollis, M (2010). Las Transformaciones de la educación superior en América Latina: ¿Identities en construcción? En *Revista educación superior y sociedad: nueva época*, 15 (1), 11-23.
- OCDE. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. <https://www.oecd.org/publications/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019-e3527cfb-es.htm>
- Raichman, S et al. (2017). Escenarios de interacción para el aprendizaje complejo en el área de ciencias básicas en carreras de Ingeniería. En *Educación científica e inclusión sociodigital: Actas IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica y del I Seminario de Inclusión Educativa y Sociodigital*. <https://repositorio.iberoamericana.edu.co/handle/001/786>
- Ramírez, L (2020). El diálogo. Una propuesta pedagógica para el siglo XXI. Magisterio.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Morata.
- Sacristán, J. (2013). *En busca de sentido de la educación*. Morata
- Sáenz, J (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. En *Docencia e Investigación*, 20 (10), pp.183-204.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Planeta

Soria, V. y Carrió, M. (2016). Pedagogías disruptivas para la formación inicial de profesorado: usando blogs como e-portafolio. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), pp.382-398.

Soto, W. (2013). *Cibernética y pedagogía: Una mirada desde la física y las matemáticas hacia la pedagogía del algoritmo*. Boaventuriana.

Trilla et al (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.

Walker, M (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. En *Revista de la Educación Superior*, XXXVI, 2(142), pp.103-119.

UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después.

<http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

UNESCO. (2015). La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://es.unesco.org/sdgs>

UNESCO. (2008). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/unesco-competencias-tic-docentes-2019>

Anexo 1. Tabla 1. Estilos pedagógicos a partir de (Callejas y Corredor, 2002), referenciados por Callejas et al (2017)

Estilo / dimensiones	Saber CONCEPCIONES	Saber hacer PRÁCTICA	Saber Comunicar COMUNICACIÓN	El Saber Ser IDENTIDAD DOCENTE
<p><b>Estilo 1</b></p> <p><b>Estilo pedagógico Emancipatorio</b></p>	<p>El profesor con un estilo pedagógico emancipatorio desde su saber se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la autonomía y la creatividad en la medida que los participantes establecen sus propias reglas.</li> <li>• Preferir problemas no estructurados de antemano.</li> <li>• Diseñar proyectos innovadores, inventar, crear, esto les permite formar para la incertidumbre, la responsabilidad y fortalecer la capacidad de argumentación y la confianza en sí mismo.</li> <li>• Valorar los estudiantes originales preocupados por temas generales, que cuestionan la forma de hacer las cosas y se expresan con fluidez.</li> </ul>	<p>El profesor con un estilo pedagógico emancipatorio desde su saber hacer, se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar las estrategias que favorecen la construcción de autonomía y creatividad.</li> <li>• Proponer actividades no directivas, como: tutoría, trabajo con dilemas, lluvia de ideas, preguntas que requieran producción creativa, resolución de problemas que enfatizan el proceso más que el resultado y realización de proyectos.</li> </ul>	<p>El profesor con un estilo pedagógico emancipatorio desde su saber comunicar, se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar el carácter dialógico del proceso de enseñar en el cual, tanto el profesor como el estudiante, proponen contenidos y estrategias.</li> <li>• Evaluar implica reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, tanto en lo individual como en lo cooperativo, emitiendo juicios sobre su calidad bajo criterios de comprensión, de verdad y de autenticidad.</li> <li>• Favorecer la construcción de comunidad</li> <li>• es críticas de aprendizaje, dentro de las cuales de manera colaborativa se construyen conceptos, competencias, actitudes, valores y procedimientos.</li> </ul>	<p>El profesor con un estilo pedagógico docente se caracteriza por tener:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>responsabilidad</b> con la construcción, el dialogo y la veracidad;</li> <li>• <b>autonomía</b> desde la cual se apoya la creatividad, da libertad para intervenir en las actividades y tomar decisiones, posibilita los disensos;</li> <li>• <b>tolerancia</b> expresada en el reconocimiento de la diferencia, el respeto por los puntos de vista ajenos, el ambiente de convivencia y el interés por el logro de aprendizajes;</li> <li>• <b>autoridad</b> expresada igualmente en ausencia de imposiciones teóricas y prácticas, confianza, seguridad, interés por el aprendizaje del grupo, dominio complejo del saber y un equilibrio en la orientación del trabajo individual y de grupo;</li> <li>• <b>respeto</b> que permite valorar a los otros, reconocer las dificultades individuales, la capacidad de comprensión, la aceptación de conocimientos previos de los estudiantes y de sus condiciones sociales y culturales.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Estilo 2</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Estilo pedagógico técnico</b></p>	<p>El profesor con un estilo pedagógico técnico desde su saber se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la transmisión de un saber elaborado como un conjunto de reglas y procedimientos que son verdades absolutas, no cuestionables;</li> <li>• Considerar que el aprender es reproducir el saber transmitido y evaluar significa medir la retención mecánica del saber a través del uso intensivo de pruebas, controles cortos y proyectos guiados, lo cual implica considerar el aprendizaje un producto que puede valorarse en relación con criterios predeterminados.</li> <li>• Planificar las actividades y contenidos de enseñanza en detalle con énfasis en objetivos muy específicos que privilegien resultados más que procesos y que permitan una cobertura completa del contenido.</li> </ul>	<p>El profesor con un estilo pedagógico técnico desde su saber hacer, se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilegiar estrategias que incluyen clases magistrales, laboratorios demostrativos, juegos competitivos, exposiciones, solución de problemas estructurados, lectura para recordar hechos y enfatizar la memorización que permita tomar el material literalmente y mecanizar detalles.</li> </ul>	<p>El profesor con un estilo pedagógico técnico desde su saber comunicar, se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer escenarios de aprendizaje donde la ciencia es la única fuente de saber verdadero;</li> <li>• Construir las metas partir de la certeza de la ciencia e instruir en su lógica;</li> <li>• Considerar que su labor docente no debe centrarse en recursos didácticos.</li> <li>• Desconocer los contextos culturales y las motivaciones, intereses y elaboraciones previas de los estudiantes.</li> </ul>	<p>El profesor con un estilo pedagógico técnico desde su identidad docente se caracteriza por tener:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>responsabilidad</b> por el cumplimiento de las actividades, el desarrollo acorde con el planteamiento de objetivos y la veracidad en los contenidos.</li> <li>• <b>autonomía</b> al no crear las condiciones para que los estudiantes superen su condición de heteronomía ya que su interés es el control y la manipulación del ambiente.</li> <li>• <b>tolerancia</b> la interacción pedagógica es unilateral.</li> <li>• <b>autoridad</b> al asumir posiciones dogmáticas y a mostrar poco interés de lo que sucede en el grupo durante el desarrollo de la clase, así mismo, muestra poco reconocimiento de las dificultades individuales y las ideas previas de los estudiantes,</li> <li>• <b>respeto</b> puede interpretarse como instrumentación de los alumnos.</li> </ul>
--	---	--	--	---

<p>Estilo 3</p> <p>Estilo pedagógico práctico</p>				
<p>El profesor con un estilo pedagógico práctico desde su saber se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser personas críticas que evalúan reglas y procedimientos,</li> <li>• Abordar problemas donde se evalúen y analicen objetos, hechos, fenómenos e ideas ya existentes,</li> <li>• Preferir la crítica, dar opiniones, juzgar personas y su trabajo, evaluar textos, programas y proyectos contrastando otros puntos de vista.</li> </ul>	<p>El profesor con un estilo pedagógico práctico desde su saber hacer, se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfatizan la resolución de problemas para la generación de nuevo conocimiento.</li> <li>• La estrategia interrogativa privilegia el uso de la pregunta de análisis y reflexión. La deliberación, como una de las estrategias más utilizadas, hace posible el análisis, la crítica y la evaluación para tomar decisiones desde diversas posiciones.</li> <li>• Actividades como la lectura y escritura de textos y de acciones estarían orientadas a favorecer la interpretación y la construcción de significados o sentido sobre ellos.</li> </ul>	<p>El profesor con un estilo pedagógico práctico desde su saber comunicar, se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar procesos de interacción, deliberación y negociación, lo que supone cierta igualdad entre los participantes.</li> </ul>	<p>El profesor con un estilo pedagógico práctico desde su identidad docente se caracteriza por tener:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>responsabilidad</b> como capacidad de dar cuenta de los propios actos se expresa en la claridad en las explicaciones u orientaciones del trabajo y la relación con los aprendizajes previos.</li> <li>• <b>autonomía</b> como relación con la norma hace que el profesor cree condiciones para que los estudiantes superen la heteronomía, da libertad para intervenir de forma argumentada en las actividades y posibilita el desacuerdo.</li> <li>• <b>tolerancia</b> como aceptación del otro con sus creencias, capacidades e intereses se expresa en el respeto por las opiniones ajenas y el reconocimiento de las diferencias, la disposición a escuchar y el ambiente de convivencia necesario para la deliberación y la crítica, y la aceptación del error y del equívoco de los estudiantes.</li> <li>• <b>autoridad</b> ligada al dominio del saber y a la posibilidad para que otros aprendan, implica ausencia de imposiciones teóricas y prácticas, confianza en sí mismo, seguridad y posibilidades de reconocer sus errores.</li> </ul>	

# **SOBRE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:**

APORTES DESDE LA  
REVISIÓN DOCUMENTAL Y  
BIBLIOGRÁFICA  
EN COLOMBIA Y  
AMÉRICA LATINA



**José Arlés Gómez A.<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Director Centro de Publicaciones FUJNC, Investigador Senior Colciencias, autor de artículos, capítulos de libro y libros sobre educación, epistemologías emergentes y ciencias socio-humanísticas, pertenece a los Grupos Pedagogía-Ciencia-Espiritualidad (Categorizado en A) y Corpas-Sana (categorizado en B) en Colciencias. Correo: angel777abc@hotmailcom



*En el siglo XXI la educación superior no sólo tendrá que ser pertinente sino que, además, esa pertinencia será juzgada en términos de productos, de la contribución que la educación superior haga al desempeño de la economía nacional y, a través de ello, del mejoramiento de las condiciones de vida. Si bien es de prever que surgirán de todos los bandos argumentos de distinto peso y coherencia que señalarán las limitaciones de este enfoque pragmático, se supone aquí, además, que no habrá argumento o justificación alguna que tenga un peso semejante. La pertinencia tendrá que ser demostrada, no una vez sino continuamente.*

(Gibbons, 1998, p. 1-2).

## Introducción

Desde décadas anteriores, a la luz de la Ley 30 de 1992 y de otros lineamientos internacionales, la calidad en la educación superior en Colombia, es considerada una nota constitutiva de la misma, ligada a diversos procesos que se gestan en el ámbito de las mismas, tanto públicas como privadas, haciendo referencia a la manera o modo como se presta dicho servicio desde sus funciones sustantivas, su manera de cumplir la misión-visión para la cual fueron constituidas y a la forma de administrar y prestar el mismo servicio educativo.

Algunos pensadores como Vizcarra, Boza y Monteiro (2011) afirman que

la calidad establecida en función a eficiencia, eficacia, productividad y acreditación, es afectada por las dinámicas externas al sistema evaluado: de los mercados, el avance de la ciencia y la tecnología, el crecimiento del conocimiento, o por dinámicas internas del propio sistema, que hacen que se formulen nuevas alternativas, nuevas propuestas, de manera que el juicio de calidad pierde vigencia, está afectado por la obsolescencia. (p. 295)

Estas afirmaciones de los autores citados anteriormente, igualmente indican que inevitablemente las coyunturas histórico-culturales, económicas, políticas y de alguna manera ideológicas, igualmente afectan la conceptualización misma de lo que se podría concebir como categoría “calidad en la educación superior”, más aún en contextos como el actual, en donde las dinámicas geopolíticas, científicas, así

como tecnológicas, las cuales afectan las fluctuaciones del mundo de los mercados, dejan entrever cambios fuertes en los paradigmas que tradicionalmente han cimentado a la educación superior en sus aspectos socio-históricos y aún científicos y sobre los cuales se han movilizad los fundamentos mismos tanto de las llamadas culturas occidentales como de las orientales; se podría decir incluso que inevitablemente estos tópicos afectan y afectarán las bases mismas de los sistemas educativos mundiales y desde luego a la educación superior que con sus sistemas de medición de la calidad, no serán una excepción.

De la misma manera, la obsolescencia en términos de los autores citados en el párrafo anterior, plantea justamente la búsqueda de nuevas rutas de comprensión de la calidad en la educación superior, en términos más sistémicos y holísticos; posiblemente como nunca antes, en la historia de la humanidad y en este caso de la educación como sistema formal, la misma conceptualización de lo que se concibe como “calidad”, haya sido puesta en tela de juicio, quizás no por una fallida respuesta a los sistemas que han dominado al mundo sino por su poco alcance de miras frente al futuro o por la falta de respuestas certeras, ante los retos y desafíos cada vez más inciertos y complejos que nos coloca el panorama del mundo actual con sus caos e incertidumbres a todo nivel.

### **Sobre la calidad en la educación superior a nivel internacional**

Es bien sabido por diversas fuentes académicas que la transformación de la noción de calidad en el ámbito de la educación superior se ha ido gestando a la par con la evolución de cada período histórico. Si se parte en primera instancia de una enunciación etimológica, es importante decir que la palabra “calidad” proviene del latín *qualitis*, lo que según el diccionario de la RAE (1992), corresponde a la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (Gento, 1996, 11). De la misma manera, el diccionario de la RAE además dice con respecto a la calidad que es una propiedad que indica “superioridad o excelencia” (pág. 45).

Para Medina Rubio (1995), la calidad en la educación, se refiere a una categoría relativa que no admite una estructura y definición unívoca, sino que por el contrario se refiere a un juicio de valor que está en relación con diferentes razonamientos y criterios de los que se parte para dar sentido a lo que se entiende por educación.

Igualmente, Edwards (1998), indica que

la calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto. Los significados que se le atribuyen a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian y desde el lugar en que se hace. (pág. 14)

Por su parte, Gento (1996), afirma que calidad es el rasgo atribuido desde el campo de la organización a un proceso histórico en el cual se pueden fácilmente identificar diferentes enunciaciones que se distribuyen en tres etapas, a saber:

- Una primera etapa, en donde se relaciona dicha categoría con calidad en el producto, en este caso el interés de cada empresa o compañía es justamente advertir sobre posibles defectos, procurando mejorar los procesos que dieran paso a un óptimo producto. Dichos procesos generalmente se calculaban mediante cuantificaciones determinadas preliminarmente y estaban bajo la inspección de unidades de control creadas por la misma empresa. Al respecto, los estudios y referencias provienen de las teorías de Frederik Taylor (1915), Walter Shewhart (1931) y del rumano Josep Juran (1995).
- Una segunda etapa, en donde la calidad es afín con el involucramiento del personal de la empresa. En este caso, Gento menciona los avances que se desplegaron en el Japón de las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, entre los cuales están el concebir a la calidad como un instrumento sobre un pilar permanente, el adiestramiento intensivo de los obreros y la participación de los mismos, según diversos modelos empresariales, los cuales fueron denominados en algunas partes como “círculos de la excelencia o de la calidad”; vale la pena decir que el control de la calidad estribaba en el diligenciamiento de una entidad específica dentro de la misma empresa.

- Una tercera etapa, caracterizada porque se conecta directamente a la categoría con la complacencia del beneficiario o de los clientes, según el caso; esta etapa se dio fuertemente hacia las décadas de los 70 y 80 del siglo XX; allí nació un creciente deseo por preocuparse justamente por el bienestar del usuario o cliente, razón por la cual las mejores empresas se medían según su buen desempeño en la atención a los mismos: a mejor atención al usuario, mayor ranking de calidad obtenían dichas empresas. Dicho modelo se desarrolló en especial en Estados Unidos, aunque posteriormente se extendió a Europa y países de Latinoamérica.

Igualmente, es importante decir que, desde el último modelo, en especial en los Estados Unidos de Norteamérica, paulatinamente fueron naciendo otros conceptos asociados al término calidad, entre ellos el *benchmarking* y la reingeniería, los cuales fueron paulatinamente influyendo en muchas empresas alrededor del mundo. Su éxito quizás ha consistido en modificar los sistemas organizacionales, así como optimizar procesos y productos, aspectos que fueron gradualmente introduciéndose en el mundo de la educación superior con sus posteriores exigencias, retos y desafíos.

En términos generales, analizando las tres etapas propuestas por Gento (1996), se podría afirmar que dichas tendencias o enfoques, aunque referidos a las organizaciones en especial empresariales, corroboran que la categoría calidad, se ha ido transformando en un requerimiento de las sociedades modernas, las cuales se han apoyado en ella como un factor asociado a la flexibilidad y al cambio, los cuales suponen un compromiso de los mismos actores que construyen las instituciones y empresas que en su aspiración de permanencia y conservación, se perfilan y proyectan desde una denominada “cultura de la calidad” (Gonzales, 2000).

Así mismo, los anteriores enfoques, poseen un elemento común y es justamente el incluir a todos los miembros o estamentos de la empresa u organización en la construcción de la misma calidad, generalmente desde la implementación de tácticas o estrategias que conducen no solo a la complacencia de los usuarios o clientes, sino igualmente al

cuidado de las personas mismas desde sus dificultades, insuficiencias, así como desde sus posibilidades y expectativas.

Por otro lado, autores como Jacques Delors (1998), proponen no sólo definir la calidad en la educación, sino justamente redefinir la naturaleza misma de la educación: qué es y para qué se brinda educación. En su famosa obra *La Educación encierra un tesoro, informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI* (1996), subraya que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser (pág. 23).

Delors, hace reflexionar al mundo académico sobre lo que significa que la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus dimensiones; de hecho la parcialidad en cuanto a favorecer un área de conocimiento o de saber más que otra, es lo que ha llevado a cuestionar los resultados en los sistemas evaluativos educativos de la gran mayoría de países del mundo. Igualmente, el cuestionamiento también se hace en cuanto a las expectativas de la calidad, medidas en términos “numéricos” o estadísticos y por más que esos limitados indicadores puedan dar alguna idea de niveles de “calidad objetiva” y dar pie a correspondencias con otros índices educativos, resultan insuficientes a la hora de trazar políticas educativas que den cuenta de una concepción de calidad más “holística o integral” en la educación superior.

Por su parte, Seibold (2000), en su artículo: *La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa*, propone un modelo denominado “calidad total educativa”, cuyo centro es igualmente el estudiante “destinatario”, del quehacer educativo, es decir las personas en proceso formativo, que ocupan el lugar del “cliente” en el ámbito corporativo empresarial. La posición de Seibold se centra en el «educando», lo que coincide con muchos modelos de la nueva pedagogía, que ha desplazado la importancia que en otros tiempos tuvieron los docentes y los contenidos y que en estos momentos posee el mismo sujeto de la educación que es el educando, desde luego no

descuidando los roles importantes que cumplen tanto los docentes como los mismos contenidos. Para este autor, igualmente es necesario en segunda instancia, optimizar y perfeccionar la gestión educacional de un modo continuo; es por esto que la educación superior requiere de excelentes proyectos educativos, igualmente afinar las propuestas de sus modelos pedagógicos y didácticos, así como las estructuras institucionales y sus propios procesos de gestión.

Así las cosas, se debe tener presente en este modelo de “Calidad integral en la educación”, no sólo los modelos, ni los sujetos destinatarios de la acción educativa, sino igualmente las reformas que se hagan de manera continua e integrales en todos los proyectos educativos y sistemas administrativos de las IES; dichas reformas deben ser gestionadas con constancia y responsabilidad por toda la comunidad educativa en materia administrativa, curricular, investigativa, así como en la proyección social y en el ejercicio docente, en este caso el lema relacionado con el concepto de calidad superior es: vale más una acción continua que muchas acciones ocasionales.

Lo anterior, implica, en tercera instancia contemplar la importancia de la intervención pedagógica del colectivo de docentes de una institución de educación superior y de los miembros que hacen parte de la comunidad educativa como administrativos, directivos docentes, padres y personal de servicio no docente, a la hora de definir los parámetros de la misma calidad.

El mismo Seibold, señala que los planteamientos didáctico-pedagógicos que tienden a presentar el nuevo rol del maestro, el cual deja la tradicional función de ser solamente transmisor de conocimientos para convertirse en acompañante de sus estudiantes, los cuales tienen la tarea de construir su propio conocimiento con su apoyo, así como con la ayuda de toda la comunidad educativa y la provisión de medios tecnológicos adecuados; también construir habilidades y actitudes valorativas de excelencia. A la par, el rol del docente es liderar la transformación del currículo de tal manera que el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje se ajuste al mismo para apuntar hacia la calidad educativa.

Por otra parte, Unzué (2019), en un importante artículo titulado: *Una mirada sobre la educación superior en América Latina*, recuerda que:

Las últimas dos Conferencias Regionales de Educación Superior, que se desarrollaron en Cartagena de Indias en 2008 y en Córdoba (Argentina) en 2018 (Didriksson, 2018), han expresado de modo contundente el apoyo de los sistemas universitarios de la región a la consideración de la educación superior como un bien público, y por ello, como un bien que debe ser desmercantilizado, comprometiendo a los estados en su sostenimiento y expansión, en especial porque ante un continente caracterizado históricamente por unas enormes desigualdades estructurales, no hay otra forma de acotar la reproducción de las mismas, que no sea establecer, de diversos modos, políticas inclusivas para que los sectores de menores ingresos, más desfavorecidos, puedan aspirar a los horizontes de posibilidad que generan los niveles educativos superiores.

Unzué, hace reflexionar sobre el hecho de que el tema de la calidad en la educación a nivel de América Latina, por lo tanto, debe responder a la esencia misma de la educación y en nuestro caso latinoamericano, signado por una realidad de brechas enormes a nivel económico, social y cultural, aspectos que se deben tener presentes cuando se trata de hablar de la calidad de la educación superior y en general de todas las instituciones educativas. Este aspecto, debería ser objeto de mayor profundización dada la complejidad de nuestro contexto ambivalente, paradójico y marcado por grandes diferencias a todo nivel, de lo contrario se podría caer en aspectos netamente instrumentales y técnicos en el momento de hablar de lo que ha significado la calidad en la educación superior tanto en el sector público como privado. Por otro lado, en nuestro caso latinoamericano, sería conveniente marcar el punto de equilibrio entre lo universal y lo particular, entre lo global y lo local; es posible que sea necesario contar con una proyecto integral y completo, potenciador de todas las capacidades y dimensiones educativas de cada persona a la vez que de las fortalezas de nuestros colectivos académicos en particular.

De la misma manera, Green (1994), menciona que la calidad en la educación superior, precisamente, en las sociedades y sistemas occidentales, se relacionaba con la noción de producto o servicio

especial, el mismo que implicaba modelos insignes en la transformación de los productos o entrega de beneficios o servicios que ofrecía un estatus especial a quienes lo originaban o brindaban. Esto hizo que el apogeo de las procedimientos cuantitativos a partir de los años 60's del siglo XX, y hasta los años 70's, se expresara en gran parte de los países en extensiones en el gasto en educación, en el aumento del número de años de enseñanza obligatoria, en una mengua de la edad de ingreso a la universidad; además, influyó en el desarrollo de teorías económicas sobre la educación como explicación del crecimiento, etc. Sin embargo, de acuerdo con Lesourne (1993), es a partir de los años 80's cuando surgen los grandes interrogantes sobre el aspecto cualitativo y que van a definir otros rumbos a la hora de hablar de calidad en la educación superior.

Es así que conceptos tales como logro o excelencia, formaban parte del vocabulario tanto de educadores y administradores desde hace muchos años, el tema de la calidad de la educación comenzó a ser un espacio prioritario en Europa y Estados Unidos hacia finales de la década de los 80' del siglo XX (OCDE, 1991). Al respecto, Soria (1986) indica que la preocupación por la calidad ya existía desde hacía más de dos décadas, lo que hace ver la importancia que ya poseía el tema frente al contexto mismo de la educación superior en el escenario no solamente latinoamericano, sino mundial.

Más adelante, autores como Díaz, (2010), inspirados en el famoso tratado o pacto de Bolonia celebrado en el año 1999, dan mayor importancia al tema de la calidad de la educación desde el análisis de las formas de estudio y de aprendizaje; igualmente, otros como Rodríguez y Vieira (2009) o Montero (2010) , se centran en el tema del desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, así como en el desarrollo de las mismas por parte de los docentes (De Juanas (2010).

De la misma manera, Bernasconi (2009), considera que la calidad en la educación superior, es imposible de evaluarse en términos incondicionales o absolutos, esto se debe según el autor, a que está a merced de los objetivos que cada institución de educación superior, se haya planteado. De esta manera, Bernasconi afirma que cuando se

intenta medir la calidad en las instituciones, ésta choca con una idea general de lo que debe ser, renunciando a la oportunidad que posee cada institución de revisarse y evaluarse en su propio contexto socio-cultural.

Igualmente, se debe recordar que los proyectos Alfa y Alfa Tunning (2009), también emitieron su concepto sobre la calidad en la educación superior, dichos proyectos en cooperación entre las instituciones de educación superior de la Unión Europea y América Latina, hacen mención de la coherencia que debe existir entre la misión-visión de cada institución con el grado de conciliación de sus acciones para orientarse hacia la consecución de los objetivos y metas propuestas de cara a mejorar el nivel de eficacia y calidad en sus procesos académicos e investigativos.

Otros autores como Melo (2017), subrayan con relación a la calidad en la educación superior, otros elementos como la necesidad de ampliar los niveles de cobertura y el mejoramiento de las mismas IES en todos los aspectos tanto administrativos como académicos. Por otro lado, aunque en las dos últimas décadas el número de estudiantes matriculados ha crecido de manera importante, especialmente en la formación técnica y tecnológica, en un contexto internacional las tasas de cobertura continúan siendo bajas y no superan el 50%; de igual manera, en los países de América Latina, no se registra una equidad en tal distribución de la cobertura y más aún cuando se trata de cobertura con calidad.

Por otra parte, Mejía (2013), afirma que los estudios y las investigaciones sobre el sistema de aseguramiento de la calidad, elaboradas por el sector académico y las instituciones del Estado son aún restringidas y se limitan a algunos trabajos de los procesos institucionales de acreditación y autoevaluación de los programas académicos en las diferentes IES en Colombia durante el periodo 2005-2010.

Todos los actores del sistema plantean en general, como necesaria la integración de los organismos y entidades del sector, la búsqueda de la calidad y la excelencia, el nuevo papel y la dignificación de las comunidades académicas, así como el equilibrio entre autonomía e

inspección y vigilancia, como factores determinantes en la construcción de nuevas rutas en búsqueda de la excelencia y la calidad en el sistema de educación superior.

Restrepo (2006) asevera que las medidas que han venido tomando los países tienen que ver principalmente con la acreditación, las pruebas internacionales, las pruebas de estado en educación superior, investigación, innovación y producción intelectual. Otra tendencia es la de exigir a las IES la generación de conocimiento y la aplicación de este a problemas del contexto.

### **Algunas reflexiones sobre el tema de la calidad en la educación superior en Colombia**

Los aspectos relacionados con el Sistema de Calidad de la Educación Superior corresponden a los de mayor importancia para el futuro de las IES en Colombia, pero al mismo tiempo pertenecen a uno de los menos estudiados en los últimos años; Según Ardila (2011), en el país, la calidad de la educación superior se encuentra en un estadio que se puede denominar “de transición”, pues está en el punto entre una concepción de calidad como responsabilidad de todos, y los rezagos de viejos modelos de control por parte de sistemas políticos y académicos que muchas veces desconocen que la calidad es un elemento vital que se construye desde perspectivas y enfoques multi y transdisciplinarios, así como desde el diálogo y consenso de los actores que interactúan en los diversos escenarios educativos.

El mismo concepto de calidad en las IES de Colombia, ha sido y es protagonista en diversos debates y discusiones en eventos investigativos y académicos, en donde se evalúan propuestas de reforma a la Ley 30 de 1992, en temas como la autonomía universitaria, el financiamiento estatal y privado de las IES, así como a las tipologías o ideas de las organizaciones que componen el sistema de educación superior colombiano, entre otras temáticas; no faltan incluso aquellos que consideran que se ha olvidado el punto principal que es la reflexión sobre la calidad misma en el sistema educativo superior colombiano y cuáles serían los posibles modelos que podrían orientar los destinos del mismo.

Los anteriores temas sobre el sistema de calidad en la educación superior, siguen siendo centro de análisis, de parte de colectivos académicos e IES, sin que se haya cerrado aun el debate ni se haya emitido la última palabra; en efecto, temas como la autonomía universitaria, así como el papel que le corresponde al estado colombiano en el registro y vigilancia, así como en la constante redefinición de lo que implican las nuevas propuestas sobre aseguramiento de la calidad de la educación superior de tal suerte que sea más ágil, eficaz y oportuna; Mejía y otros (2013), consideran que se debe además definir qué organismos deciden dentro del sistema educativo, qué dependencias tendrían carácter de asesoría y organización, así como de la posible planificación para que se forje un sistema que responda a las exigencias y demandas de la sociedad colombiana del siglo XXI.

Es de resaltar que durante la década del 2000, en nuestro país se vigorizó la formación técnica y tecnológica, se patrocinó la creación de algunas medidas sobre acreditación y calidad en las IES; entre las buenas medidas estuvo la creación de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CONACES) y el fortalecimiento del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). En el caso de CONACES, el encargo se enfatizó especialmente en la evaluación de los requisitos para la creación de instituciones y de programas de educación superior y, en el caso del CNA, en el de pronunciar su opinión respecto a la acreditación de las instituciones y de los programas que así lo iban solicitando.

De resaltar igualmente, que durante la misma década de creación de ambos organismos, se instauraron también un conjunto de sistemas de información con el fin de contribuir al conocimiento y la toma de decisiones del sector, dentro de los cuales están el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES), así como el Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior (SNIES), y el Observatorio Laboral para la Educación. De la misma forma, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) se transformó en una entidad pública especializada en los servicios de evaluación de la educación.

No han faltado duras críticas como en el caso de Miñana y Rodríguez (2011), para quienes los exámenes de Estado al terminar los estudios

universitarios como condición para graduarse (SABER-PRO en Colombia): son una clara violación a la autonomía universitaria y señalan la desconfianza del Estado en la capacidad de las universidades para formar profesionales, haciendo poco viable que las instituciones exploren nuevas modalidades de formación o propongan una formación pertinente, los exámenes son obligatorios desde el 2009.

Es igualmente importante hacer mención del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), el cual a partir del 2010 vigorizó los programas de créditos educativos; vale la pena indicar que, a pese a los avances institucionales, aún se observa una gran disparidad en la calidad de los programas, inequidad en el acceso y una oferta escasa de cupos en gran parte de las IES en Colombia.

Melo (2017) y su equipo de trabajo, hace un análisis crítico sobre el tema de la heterogeneidad en la calidad de los programas ofrecidos, aspecto que se puede observar en el hecho de comparar la matrícula de las instituciones y programas académicos con acreditación, la cual evidencia un escenario desigual: respecto al período 2010-2015, sólo un 16% de las IES en Colombia, contaba con acreditación de alta calidad. De las instituciones con acreditación, el 40% eran del sector oficial, mientras que de las instituciones sin acreditación el 73% eran del sector privado.

Otro dato suministrado por el CNA, respecto a la cobertura de matrícula en instituciones de educación superior y programas acreditados era de apenas del 31% en el 2014. Asimismo, se halló que la cobertura en programas de pregrado acreditados era apenas del 19%, mientras que en programas de posgrado era solo del 6%, encontrándose igualmente el dato de que un alto porcentaje de estudiantes se matricula en universidades más accesibles por los bajos costos, pero de menor calidad.

En resumen, se puede decir que la educación superior en Colombia enfrenta retos importantes, en términos de calidad, al respecto Melo y otros (2017), mencionan algunos aspectos que son cruciales para mejorar en cuanto a calidad se refiere:

- a. Continuar perfeccionando los logros académicos en las IES, ya que dependen de una amplia serie de elementos asociados a la institución y a los estudiantes, entre ellos los elementos relacionados con el manejo administrativo de los recursos físicos, humanos y financieros, los incentivos a la investigación y la calidad del personal docente.
- b. Optimizar el crecimiento de los niveles de cobertura y el mejoramiento de las mismas IES como entidades prestadoras del servicio educativo. Si bien durante las dos últimas décadas el número de estudiantes matriculados ha crecido de manera importante, especialmente en la formación técnica y tecnológica, en el contexto nacional las tasas de cobertura siguen siendo aún bajas y no superan el 40%.
- c. Los elementos asociados a los estudiantes incluyen, entre otros, las condiciones socioeconómicas del hogar al cual pertenece el alumno, la educación de los padres y el desarrollo de las habilidades cognitivas; los estudios sobre eficiencia en el sector educativo se han concentrado en la formación básica y educación media, para educación superior no se identificaron.
- d. Seguir creando una cultura de debate y análisis crítico entre la totalidad de la comunidad académica para determinar según las condiciones culturales, políticas, sociales y educativas, qué se entiende por calidad en la educación superior; pues en términos de Mejía (2013), aún es inicial y apenas está produciendo resultados que se pueden destacar; este autor hace referencia a cómo estudios e investigaciones adelantados en cuanto al sistema de aseguramiento de la calidad, elaboradas por el sector académico y las instituciones del Estado son aún exclusivas y se limitan a algunos trabajos de los procesos institucionales de acreditación y autoevaluación de los programas académicos en las diferentes IES en Colombia durante el periodo 2005-2010.
- e. Es urgente la integración de los organismos y entidades tanto de los sectores público como privados en la exploración e indagación permanente de la calidad y la excelencia en la educación superior; es transcendental igualmente recordar que el papel de los mismos

actores del proceso educativo en la dignificación de las comunidades académicas, es de capital importancia para alcanzar un sano equilibrio entre autonomía, examen y cuidado, como factores determinantes en la construcción de una nueva visión de la calidad en la educación superior a nivel de Colombia.

## **Algunas características de la enseñanza de calidad en educación superior**

Un tema no menos importante a la hora de hablar de calidad en la educación superior, es justamente el tema de la enseñanza, aspecto que se ha ido paulatinamente trabajando por parte de varios pensadores en el campo de la formación y la pedagogía en educación superior; entre ellos está Ramsden (2007), quien discurre sobre la enseñanza de calidad en educación superior, la misma que a su juicio debe contribuir con la manera en que los estudiantes intuyen, aprecian o conceptualizan la sociedad y el mundo que les rodea.

Igualmente Guzmán (2011), conceptualiza la enseñanza de calidad como aquella que logra obtener los fines del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje en grado óptimo; así mismo, se destacan por su alta complejidad en la manera de indagar cómo los estudiantes pueden lograr un alto nivel de creatividad, pensamiento crítico, desarrollando habilidades epistemológicas y de metacognición más complejas.

No obstante, el mismo Guzmán, reconoce que la mayoría de los estudiantes de este nivel no consiguen dichas metas en el contexto latinoamericano, aun reconociendo el papel capital que posee el maestro de educación superior para apoyar a los mismos en la obtención de dichos niveles de calidad.

De otro lado, Kane (2002) subraya que la excelencia en la enseñanza a nivel de educación superior es bastante compleja y ardua de conseguir; para Kane, la misma calidad se relaciona con la habilidad y maestría con la que el docente opere no sólo con contenidos sino igualmente las competencias, destrezas y las metodologías.

Hativa (2000), por su parte asevera que existe un convenio tácito a veces y otras explícito, en cuanto a que los indicadores relacionados con la calidad del maestro en educación superior, están relacionados con la manera como los estudiantes en proceso formativo poseen altos niveles de satisfacción por la enseñanza recogida, así como por la manera cómo han ido asimilando los conocimientos con óptimos niveles de motivación personal por la ciencia y los saberes impartidos por sus mismos tutores y maestros.

Retornando nuevamente los encargos académicos e investigativos de Ramsden (2007), se pueden resaltar varios conceptos claves que instituyen una enseñanza de calidad en la educación superior, en síntesis, son los siguientes:

- Ofrecer una retroalimentación apropiada a los estudiantes, así como una correcta evaluación de carácter integral por el trabajo desempeñado, en especial la primera, ya que es una de las particularidades de una enseñanza óptima más citada por los estudiantes (Shute, 2008)
- Definir objetivos y metas claras con los estudiantes, así como el colocar desafíos intelectuales y académicos a los estudiantes, de forma clara y precisa; en varias investigaciones los mismos, manifiestan que es importante decir que es lo que se espera de ellos en términos académicos, muy especialmente cuando se declaran en términos de desafíos a su creatividad y originalidad.
- Fomentar la autonomía y el autoaprendizaje en los estudiantes, igualmente involucrarlos en procesos de investigación en las diversas áreas del conocimiento de manera activa y colaborativa: el propósito para los estudiantes es que al final del proceso pedagógico sean personas más autónomas, autorreguladas y creativas, merced al grado de competencias y habilidades desarrolladas bajo la asesoría y acompañamiento de sus maestros.
- Estimular un vivo deseo e interés por aprender por parte de los mismos estudiantes, donde ellos reconozcan el esfuerzo que se va a pedir durante el recorrido pedagógico que se traza cada maestro y cada institución de educación superior, con el fin de alcanzar las metas en términos de calidad en los procesos de enseñanza.

- Aprender de los estudiantes, lo que implica que el maestro debe ser humilde y estar dispuesto a conocer cosas nuevas; ser generoso para compartir lo que sabe y conocer a sus alumnos para adaptar sus conocimientos a sus características, expectativas y deseos, y no al revés.
- Tener una actitud de respeto y permanente preocupación por parte del maestro, por el proceso de aprendizaje de los mismos estudiantes; esto significa que todos sus ejercicios pedagógicos, deben estar encaminados a lograr cambios en su manera de ver e interpretar el mundo que le rodea, así como a la ciencia y a la tecnología que constantemente le retan y desafían.
- Propender por la claridad y la organización en la presentación de los contenidos de manera secuencial, coherente y lógica; esto implica hacer buen uso de los ejemplos, procurar hacer explicaciones de los contenidos y procesos de manera creativa, clara y simple, arriesgándose a enseñar paso a paso, respondiendo con tranquilidad y apropiadamente a los interrogantes y cuestionamientos de los mismos estudiantes
- Crear un ambiente propicio para las preguntas, así como por los cuestionamientos derivados de los temas y ejes problemáticos expuestos, de tal manera que se estimule el aprendizaje participativo y solidario entre los estudiantes. El buen maestro crea un ambiente adecuado para que los estudiantes perciban la importancia no solamente de dar buenas respuestas a los problemas del conocimiento sino fundamentalmente el hecho de formularse excelentes preguntas que sirvan de detonante para adquirir más y mejores habilidades y competencias en el campo de los saberes y de la ciencia.

A los anteriores rasgos explicitados por Ramsden, otros autores como Morton (2009) y Friesen (2011), agregan importantes elementos para adquirir un panorama más completo del ejercicio de la buena enseñanza liderada en la educación superior por maestros de alta calidad:

- Compartir la pasión y entusiasmo por sus campos o áreas de saber, haciendo explícito a los estudiantes la importancia de la misma en el contexto de su formación disciplinar e interdisciplinar.
- Vincular a los temas y ejes temáticos-problemáticos enseñados, su propia experiencia como investigador y divulgador del conocimiento sea en libros, artículos derivados de investigación o proyectos académicos. El estudiante se motiva aún más por el conocimiento cuando observa que el docente que le dirige o guía, es además de transmisor, un indagador, líder de grupos o proyectos investigativos que transforman y aportan a su disciplina y saberes científicos y académicos.
- Inquirir por tópicos o problemáticas de punta, así como por temas de actualidad según los diversos contextos socio-culturales, políticos y académicos del momento. Los buenos maestros siempre se esmeran por estar al día en temas no sólo de su propia sapiencia sino por la multiplicidad de saberes, temas y problemas que aquejan a su sociedad, igualmente por las posibles discusiones epistemológicas entorno a su disciplina y a las disciplinas que son de naturaleza diferente a la suya.
- Poseer una excelente capacidad de escucha frente a las experiencias e inquietudes de los estudiantes y trata de utilizarlas como referentes para sus procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Incentivar la búsqueda bibliográfica por parte de los estudiantes en diversas fuentes y bases de datos, lo que implica el formular preguntas claves para rotular los aspectos controversiales de su área o campo de estudio, así como precisar aspectos y problemas no resueltos en su campo epistemológico, desde diversas perspectivas científicas existentes en su entorno social, político y económico.

## Conclusiones

Ciertamente no es tarea fácil llegar a unas conclusiones finales respecto a este importante tema de la calidad en la educación superior en América Latina en general y en Colombia en particular, máxime cuando existen categorías que aun están siendo sometidas al debate y análisis epistemológico en el campo tanto de las ciencias humanas como de

las tradicionalmente denominadas ciencias puras o exactas: ambos campos hacen parte de los saberes construidos en gran parte gracias al ejercicio de docentes e investigadores dedicados con anuencia a la educación superior. No obstante, a continuación, se colocan algunas conclusiones transitorias que pueden contribuir con la reflexión en este importante campo investigativo y académico.

- La calidad en la educación superior, así como los aspectos relativos al proceso enseñanza-aprendizaje tienen mucha relación con el tipo de cultura en que se desarrolla, tema que comprensiblemente adquiere significado educativo a través de las prácticas pedagógicas y diversos signos que la traducen en procesos de aprendizaje para los estudiantes (Gimeno 2002); esto se traduce, en términos del autor español, en el hecho de que la calidad de la enseñanza tiene mucho que ver con los métodos y contenidos, así como con la posibilidad de una transformación profunda de los sistemas educativos desde sus mecanismos más sutiles de acción que configuran las mismas prácticas relativas a la calidad.
- Las IES a lo largo y ancho de América Latina, deben propender por formar estudiantes desde la perspectiva de un pensamiento de alto nivel, el cual implica transformarlos en indagadores y principiantes a través de semilleros de investigación que cultiven las ciencias con sentido creativo, autónomo y original.
- Si bien es cierto que ciertos códigos relativos a la calidad en la educación superior, se comparten socialmente como metas deseables, hay diferencias en la manera de concebir las prácticas de calidad en las diversas disciplinas académicas: los docentes de humanidades y ciencias sociales conceden mayor importancia al desarrollo ético-político-social, así como personal de los estudiantes, incluyendo habilidades y destrezas comunicativas y hermenéuticas, en cambio los docentes de ciencias tales como física, química y matemáticas le dan gran importancia al aprendizaje del dominio factual, de la estadística, así como a los principios de sus disciplinas, tradicionalmente consideradas como “exactas”.
- Respecto a la problemática de la calidad en Educación Superior en Colombia, se puede decir que en las últimas dos décadas se

ha avanzado significativamente; no obstante, surgen varios interrogantes relacionados con la falta de oportunidad de las mismas comunidades académicas tanto públicas como privadas, así como de los organismos gubernamentales para afrontar los retos que le imponen la evolución en los fenómenos sociales, económicos, culturales, científicos y políticos del país. Estas problemáticas residen en la poca capacidad de los colectivos para dar respuesta a las demandas de las IES, en términos de procesos de formación, ampliación de cobertura con óptimo servicio, pertinencia de los programas y formación de competencias investigativas y tecnológicas en los estudiantes de tal manera que puedan responder con eficacia a los retos y desafíos de un país que se abre paso en términos de mejoramiento de la calidad, en medio de la incertidumbre continental y mundial en épocas de grandes transformaciones a todo nivel.

- La formación para el liderazgo tanto de docentes y administrativos, así como de estudiantes en América Latina, es un tema de especial importancia e influencia en la aplicación de la calidad total en las instituciones educativas de nivel superior. Se trata de un estilo de liderazgo que concierne a todos los actores de los procesos educativos y a los diversos niveles jerárquicos, desde los altos directivos hasta el personal de servicio, docentes y estudiantes. Es transcendental enfatizar el oficio del líder como persona que orienta y no hace mención indispensablemente a una sola persona, sino a colectivos académicos que pueden asumir diversas responsabilidades según las necesidades institucionales. Lo anterior, demanda organizar programas específicos que deben ser competencia de todas y cada una de las IES para formar equipos docentes y administrativos eficaces, proactivos, comprometidos y transparentes en el manejo de los procesos relacionados con la calidad en la educación superior en todos los países latinoamericanos.
- En cuanto a la acreditación, como reconocimiento que los estados hacen de la calidad en la educación superior, da fe del cumplimiento de las metas y objetivos trazados en los P.E.I, igualmente se establece como un mecanismo de aseguramiento de la calidad que se ha ido extendiendo en todos los continentes del mundo. A nivel

del país, se gestó con la acreditación de alta calidad, en el caso de otros países de América Latina como Argentina y Chile se inició con los denominados estándares básicos de calidad. En el caso de Colombia, como afirma Restrepo (2006), debido a las exigencias, advirtieron del tiempo relativamente extenso que tomaría a las instituciones llenar los requisitos para la acreditación; de esta manera, se estableció el mecanismo de registro calificado, el cual ha permitido asegurar que los programas técnicos, tecnológicos y profesionales refieran unas condiciones mínimas de calidad.

- Finalmente, con relación a los sistemas actuales de medición de la calidad en la educación superior, se puede decir que muchos autores, consideran que hay una falta de coherencia entre la misma medición de la calidad, los parámetros utilizados para medirla es posible que no siempre sean claros institucionalmente y las IES deben construir un entorno desde la investigación, la proyección social y extensión, así como desde la internacionalización, de tal manera que todas las funciones sustantivas y estamentos que lideran los procesos académicos en las diversas IES, apunten hacia un mismo norte para favorecer la coherencia, pertinencia y consistencia de los procesos de alta calidad.

## Referencias

- Ardila, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia, ¿problema de compromiso colectivo? *Revista Educación y Desarrollo Social*, (Vol.5), pp.44-55.
- Bertoglio, O. (1982, 4ta. edición), *Anatomía de la empresa: Una teoría general de las organizaciones sociales*. Noriega.
- Calvo, J. F. M. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), pp.4-14. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Guzmán, C. J. (2008), ¿Qué hacen los buenos maestros que enseñan Psicología? *Una integración de investigaciones sobre la docencia efectiva en Psicología*, pp.59-90. UNAM-Facultad de Psicología.

- Díaz, E. (2010). Bolonia y el arte de aprender. *Revista de Derecho UNED*, (7), pp.247-273. <https://doi.org/10.5944/rduned.7.2010.11027>
- Díaz-Maroto, I. T., de Miguel Barcala, L., & Carrillo, M. D. L. (2012). Entornos personales de aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(2), pp.123-142. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/602/537>
- De Juanas Oliva, Á. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de educación*, 8(12), pp.69-91. Recuperado de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/105>
- Delors, J. et al. (1997). La Educación encierra un tesoro. *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*, Santillana y UNESCO.
- Edwards, V. (1998), *El concepto de calidad de la educación. Centro de Investigación y Capacitación en Educación*. Tercer Milenio y UNESCO.
- Gimeno, J (2002). Calidad de la educación: la deconstrucción del concepto. *Cuadernos de pedagogía*. ISSN 0210-0630, Nº 451, 2014, pp. 32-35.
- González-Serrano, M. D. C. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (4), pp.91-104. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/rejie/>
- Guzmán, J. (2011), La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?, *Revista Perfiles educativos*, vol.33. Spe México.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la Calidad Total*. Muralla.
- Hativa, N. (2000), *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Kluwer Academic Publishers.

- Kane, R. (2002), Telling Half of the Story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, vol. 72, núm. 2, pp.177-228.
- Lesourne, J. (1993). "Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000", Barcelona, Gedisa.
- López, F. (1997). "Complejidad y educación", *Revista Española de Pedagogía*. enero-abril, LV (206), pp.106-112.
- Medina, R., (1995), Calidad expresión ambigua y de uso frecuente. *Revista la Escuela en Acción*. pp.34-37.
- Melo, L. K *et al.* (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad* 78. Primer semestre de 2017, pp. 59-111, ISSN 0120-3584 1900-7760.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos para solicitud, otorgamiento y renovación de registro calificado. programas de pregrado y posgrado*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*. Dirección de Fomento para la Educación Superior.
- Miñana, C y Rodríguez, J. G (2011), La educación en el contexto neoliberal. En Restrepo, Darío (ed.) *La Falacia Neoliberal. Crítica y alternativas*. Universidad Nacional de Colombia. pp. 285-321.
- Ramsden, P. (2007), *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge Falmer.
- Restrepo Gómez, B. (2006). *¿Hacia dónde va la Educación Superior en Colombia?* Universidad de la Salle.
- Seibold, J. S.J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 23 Mayo - Agosto 2000 / *Maio - Agosto 2000*

Unzue, M. (2018), Una mirada sobre la educación superior en América Latina. *Revista de educación y derecho*. Número 19, Octubre de 2018-Marzo 2019.

UNESCO (2010). Las transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción. *Revista ESS, Educación Superior y Sociedad*, año 15, Número 1. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191731>

Vizcarra H. y Monteiro, E. La no neutralidad en la evaluación de la calidad y modelos de evaluación de la educación superior, casos de: Colombia, Argentina y Brasil *Avaliação da Educação Superior*, vol. 16, núm. 2, julio, 2011, pp. 291-315.



# CONFIGURACIÓN DEL SUJETO EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA.

POR UNA PROPUESTA  
DE FORMACIÓN EN  
LECTURA COMPRENSIVA,  
ANALÍTICA Y CRÍTICA



**Luz Elena Batanelo García<sup>1</sup>**  
Universidad del Tolima

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación Universidad del Tolima, Grupo de investigación LINGUA



## Introducción

Las tendencias sociales, económicas y políticas en Colombia y la reglamentación del Estado para Registro Calificado, Acreditación de Alta Calidad y Acreditación Institucional requieren ser reflexionadas desde la visibilización de los procedimientos y reglas en los juegos poder-saber-sujeto (Foucault, 2007), ocultas en las prácticas discursivas que circulan acerca de la *calidad de la educación superior*. Entonces, ¿qué hacer en la Universidad para que la calidad sea excelencia, no desde los estándares y su correspondencia con la eficiencia en el uso de los recursos; la evaluación como acreditación; la eficacia como ordenamiento de la información, la gestión y la toma de decisiones; y sí desde la construcción de una formación de ciudadanos intelectuales y profesionales con rigor, objetividad, eticidad, demócratas y con virtudes públicas, tales como prudencia, razonabilidad, civilidad, tolerancia, respeto a la ley, libertad, igualdad, justicia, solidaridad, responsabilidad, profesionalidad y patriotismo (Gutierrez Ruíz, 2002, 80); sí desde una formación del hombre en el mundo de la vida, con *correlatos de la vida de conciencia* como motivos, detonantes y fundamentos de estudio de los mundos, objetos y sujetos, construidos a partir de actividades, experiencias y vivencias (Hoyos, 2004)? El propósito es proyectar una formación de sujetos “inquietos por sí mismos” (Foucault, 2010c, pp. 19-21), a partir de una lectura comprensiva, lectura analítica y lectura crítica (Ramírez Peña, 2018) de los discursos cotidianos, políticos, económicos, sociales, culturales y científicos.

## Calidad de la educación en Colombia

La investigación *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de la educación superior en Colombia 1991-2014* (Batanelo, 2018) visibilizó desde un estudio arqueológico (Foucault, 1969) y genealógico (Foucault, 2011a) las siguientes reflexiones, las cuales retomo para iniciar el actual diálogo:

En el dispositivo de seguridad o gestión de la educación superior se regula, deja hacer, limita, dispone y juzga no lo correcto/incorrecto, permitido/prohibido, sino lo aceptable/inaceptable para calcular económica y políticamente este nivel de educación, ya que es un problema que requiere de la puesta en marcha de una serie de técnicas capaces de generar acontecimientos para calcular riesgos, costos y amenazas a la estabilidad, por una parte, desde la perspectiva de Foucault ( 2011a, p.111), del gobierno del Estado o el gobierno en su forma política; y por otra, (Foucault, 2011a, p. 102), de la población, conjunto considerado en opiniones, maneras de hacer, comportamientos, hábitos, temores, prejuicios, exigencias.

La educación superior en forma global se asume de manera normal como prioritaria para el desarrollo y crecimiento de los países, ya que la calidad de formación de profesionales en las diversas áreas del conocimiento contribuirá al progreso y prosperidad de individuos y colectividades. Por este motivo, la normalización surge al poner en juego y hacer interactuar las distribuciones de normalidad. En dicha normalización, (Foucault, 2011a, p.118), se encuentra asumir la educación como servicio de un gobierno del Estado y la calidad como política, o ciencia de gobernar bien.

La calidad para la educación superior se declara como meta del “gobierno económico” o arte de gobernar y ejercer el poder en la forma del modelo de la economía (Foucault, 2011a, p. 121) Para lograr dicho propósito se requiere una gestión, centralizada en la población y empleando diversos mecanismos de seguridad. Esta gestión gubernamental es entendida como

El conjunto constituido por instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer esa forma específica de poder que tiene por blanco la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico los dispositivos de seguridad (Foucault, 2011a, p. 136)

Dichos mecanismos de seguridad se interesarán en prever la calidad de la educación superior, sus estimaciones estadísticas y mediciones globales. Intervenir en el nivel de lo que la determina de forma global.

Establecer mecanismos reguladores para fijar un equilibrio, mantener un promedio y asegurar compensaciones para la población. (Foucault, 2010a, p. 223)

La calidad de la educación superior emerge de una racionalidad neoliberal; se constituye inmersa en una tecnología de poder biopolítica, con una reglas de formación de objetivos, obedeciendo a unas estrategias y sugiriendo programas de acción política (Foucault, 2011a, p. 56)

Esta tecnología de poder se configura por medio de instituciones supranacionales y nacionales, con formas de decir en declaraciones mundiales, conferencias y cumbres iberoamericanas, foros internacionales, informes, documentos de análisis, directrices, comunicados, marcos de acción, leyes, decretos, resoluciones y acuerdos para regular la circulación de sus enunciados, a través de prácticas gubernamentales.

Los juegos de las prácticas de gobierno entre técnicas biopolíticas con regulaciones para la población y técnicas disciplinarias para el control del cuerpo social, detallados a través de los enunciados acerca de la calidad de la educación superior desde las prácticas gubernamentales, han posibilitado un gobierno de los otros, por encima de un gobierno de sí. Se ha dado una ruptura de la cadena ideal, política y ética propuesta por Foucault en su libro *La Hermenéutica del Sujeto*, como relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y de los otros-relación de sí consigo, porque la gubernamentalidad como campo estratégico de relaciones de poder, móviles, transformables y reversibles, no ha dejado pasar teórica y en forma práctica al sujeto definido por la relación de sí consigo. (Foucault, 2011b, p.247)

La educación superior, a través de lo que otros han denominado calidad, no ha operado en la reforma del individuo y su formación como sujeto, ya que no ha sido mediadora en la relación del individuo con su constitución como sujeto ético. (Foucault, 2011b, p.133) Ésta no ha propiciado la conversión hacia el yo, como un movimiento que propicia una ruptura del yo con respecto al resto para escapar a la sujeción y liberarlo; no ha dirigido la mirada hacia ese yo; y no ha trasegado

hacia el yo como quien va hacia una meta, con un movimiento de todo el ser. (Foucault, 2011b, p.211-214)

Incluso las pruebas Saber-Pro y la autoevaluación y evaluación dictaminada por el conjunto de instituciones del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la educación superior no han implicado una interrogación de sí mismo sobre sí mismo; no han generado un autoconocimiento o actitud interior como ejercicio real y sobre el pensamiento. (Foucault, 2011b, p.409-413).

A partir de las tecnologías y técnicas analizadas desde los enunciados acerca de la calidad de la educación en Colombia entre 1991 y 2019 se encuentran ocultas formas de subjetivación econoglobal para la constitución de sujetos por mercados y finanzas. Siguiendo y compartiendo lo planteado por Sobrinho J. (2008) se ha dicho en forma veraz a través de los procedimientos de gobierno que una educación superior de calidad es aquella que genera desarrollo. Una educación superior de calidad responde a la actual sociedad de economía global porque el desarrollo está asociado al crecimiento económico y al progreso de las bases de producción de las riquezas materiales. En este sentido, cumplir con los requerimientos de calidad es ajustarse al mercado y realizar adecuadamente las funciones de la economía, en especial en lo relativo a la formación profesional y al fortalecimiento industrial. (Clavijo, 2010, P.49-50)

El escritor brasileño Alfredo Veiga-Neto ha hablado del sujeto-cliente, al cual se le ofrecen infinidad de posibilidades de elección, adquisición, participación y consumo, con una capacidad de escoger un objeto (producto, mercancía, servicio) de la actividad económica: “El sujeto ideal del neoliberalismo es aquel capaz de participar compitiendo libremente y es suficientemente competente para competir mejor haciendo sus propias elecciones y adquisiciones” (Veiga-Neto, 2010, p. 225) Se propende por una educación para la adquisición de competencias que constituye un sujeto empresario de sí mismo, con el fin de actuar libremente en el mercado.

## Neoliberalismo y globalización en educación colombiana



**Imagen 1. Neoliberalismo y globalización en Educación.**

*Fuente propia de la autora*

El Neoliberalismo y la Globalización de finales del siglo XX, la primera y segunda décadas del siglo XXI llevan, primero, a asegurar la calidad de los sistemas, haciendo énfasis en el diseño de los productos con costos reducidos, la entrega al cliente en forma competitiva, y definiendo procesos y actividades conforme a unas especificaciones; segundo, movilizan a una calidad total desde la administración y la gestión de las personas en sus funciones empresariales y organizacionales, para que la producción y los servicios se realicen en niveles más económicos y con satisfacción del cliente (Moreno-Luzón et al, 2001, pp. 5-33). Esta periodización puede verse en el siguiente cuadro No. 1:

**CUADRO No. 1** Periodización de la calidad en las ciencias económicas y administrativas

PERÍODOS	FECHAS MAYORES	ACONTECIMIENTOS
Revolución industrial	S. XIX	Calidad por inspectores que revisan el producto final
Recuperación económica entre y postguerras	1931-1960	Control de calidad con fábricas en serie ocasiona inviabilidad de revisión de todos los productos
		Control estadístico de los procesos
Neoliberalismo, Globalización	1970-2019	Aseguramiento de la calidad
		Calidad en los sistemas integrados
		Calidad total por gestión de las personas

*Fuente propia de la autora*

El anterior establecimiento de períodos posibilita la configuración del conjunto de los modos en que se ha dicho supervisión o inspección, control, aseguramiento, administración estratégica por calidad total y mejora continua de la calidad (Porras & Serna, 2012, pp. 1-13), como se observa en el cuadro No. 2 (Morey, 1983, pp. 123-124): “Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: (...) es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman” (Foucault, 1969, pp. 306-307).

**CUADRO No. 2** Configuración de los modos de decir calidad

PERÍODOS	FORMACIÓN SABER POR INTEGRACIÓN DE ENUNCIADOS NUEVOS A LO YA DICHO
Revolución y economía industrial	<i>Revisión o inspección de la calidad del producto:</i> productos por especificaciones; ningún tipo de actividad de prevención, ni planes de mejoramiento

Recuperación económica entre y postguerras	<i>Control de la calidad de los procesos: variabilidad de producción industrial; empleo de técnicas estadísticas</i>	
Neoliberalismo, Globalización	<i>Aseguramiento de la calidad en sistemas</i>	Productos de calidad, diseño, cliente, definición de procesos y actividades
	Calidad total desde personas	Funciones empresariales; organizaciones; servicios; productos intermedios; sistema eficaz; desarrollo de la calidad; esfuerzos de los grupos en la organización; mejora continua; producción y servicios más económicos; satisfacción del cliente

*Fuente propia de la autora*

Para aproximar al conjunto de relaciones que constituyen el discurso de calidad en las ciencias económicas y administrativas, y los modos como están ligados los enunciados unos con otros, se deben precisar las formas de sucesión y de coexistencia de los enunciados, junto con los procedimientos de intervención que configuran el campo enunciativo (Morey, 1983, pp. 201-206). En el cuadro No. 3 se observa que los enunciados se suceden por ordenación de series progresivas: calidad por especificaciones de fabricación; por variables medibles; por satisfacción del cliente; por valor de utilidad, precio y ventajas; y por excelencia, que implica todas las anteriores (González, 2006). De esta manera, la forma de coexistencia se presenta por el dominio de los enunciados que no son ya ni admitidos ni discutidos: calidad técnica, calidad percibida, calidad gestionada (Besterfield, 2009). A través de dicho campo de coexistencia se descubren los procedimientos de intervención sobre los enunciados: por transferencia de la administración y la economía se inspecciona, controla, asegura y gestiona la calidad; y por los modos de incidencia del neoliberalismo y la globalización se sistematiza la calidad del producto y del servicio en el orden de calidad normalizada, certificada y acreditada por la medición,

y calidad gestionada hacia una visión global y con orientación para el mercado, lo que implica: excelencia, mejora continua, competitividad y autocontrol. (Moreno-Luzón et al, 2001).

**CUADRO No. 3** Formas de sucesión y de coexistencia de los enunciados de calidad

FORMAS DE SUCESIÓN DE ENUNCIADOS	Ordenación de las series enunciativas: orden de inferencias, implicaciones, razonamientos demostrativos, descripciones, esquemas de generalización o especificación progresiva.	Calidad, de conformidad con requerimientos y especificaciones de fabricación.
		Calidad, en función de variable específica y medible.
		Calidad como satisfacción de expectativas del cliente.
		Calidad como valor de utilidad, precio inferior o mayores ventajas del producto.
		Calidad como excelencia.
FORMAS DE COEXISTENCIA	Dominio de memoria: enunciados respecto de los cuales se establecen relaciones de filiación, génesis, transformación, continuidad y discontinuidad histórica.	Calidad técnica: calidad de diseño, calidad de fabricación. Eficiencia.
		Calidad percibida: calidad que desea el cliente. Eficacia.
		Gestión de la calidad en relación con la productividad y competitividad.
PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN	Métodos de transferencia de un tipo de enunciado de un campo de aplicación a otro: Dimensiones administrativas y económicas de la calidad.	Inspeccionar la calidad.
		Controlar la calidad.
		Asegurar y construir la calidad.
		Gestionar la calidad total.

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN	Modos de sistematización de enunciados en un conjunto modelos neoliberalismo y globalización.	Calidad del producto: en relación con rendimiento, fiabilidad, conformidad, durabilidad, imagen y reputación.
		Calidad del servicio: a partir de apariencia de instalaciones físicas, equipamientos y personal, fiabilidad, seguridad, credibilidad, accesibilidad, profesionalismo y comunicación.
		Calidad normalizada, certificada y acreditada del producto, servicio o proceso en el sistema: desde la medición, planificación y diseño de programas que ponen énfasis en procesos y actividades para obtener productos conforme a especificaciones.
		Calidad gestionada hacia visión global y orientada al mercado: para buscar la excelencia como oportunidad de conseguir participación, compromiso, mejora continua y cooperación en la competitividad, y fomentar el autocontrol.

*Fuente propia de la autora*

La calidad ha incursionado en distintos ámbitos y campos de la actividad humana: la vida, los adelantos científicos y tecnológicos y el lenguaje empresarial, comercial, publicitario, político, ya que la competencia entre las organizaciones y sus personas desde las políticas neoliberales y la globalización ha intensificado su búsqueda y consecución (Porrás & Serna, 2012, p. 15). La educación, a partir del sistema y de sus instituciones no es ajena a esta preocupación. Por lo tanto, transfiriendo la pregunta de Miguel Morey a este trabajo, es pertinente evidenciar ¿por qué para la población y el territorio de

Colombia, entre 1991 y 2019, se dan enunciados relacionados con la calidad de la educación y específicamente del nivel superior, y no otros en su lugar? (Morey, 1983, p. 212).

En el ámbito nacional, en 1990 se plantea “elevar la calidad de la educación en todos los niveles, lo cual significa establecer un *sistema nacional de evaluación de la calidad* y un Examen de Estado en el ciclo básico universitario”, por lo cual, a partir de 1991 le corresponde al “Estado regular y ejercer la suprema *inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad*”, y se ordena al Estado, desde 1992, atender en forma específica “la calidad de la educación superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”, a través del sistema de educación superior como servicio con calidad y de los organismos constituidos para el país entre 1994-2019, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Viceministerio de Educación Superior, conformado por la Dirección de Calidad de Educación Superior, la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad, la Subdirección de Análisis, la Dirección de Apoyo y Seguimiento de la Educación Superior y la Subdirección de Apoyo a la Gestión de Instituciones de Educación Superior, los que tienden a visionar la *calidad o eje de la producción del conocimiento para la productividad y la competitividad del país*; calidad por estándares mínimos, según reglamentación para programas e instituciones educativas superiores; calidad por enfoque de competencias genéricas en educación superior, y formación para el trabajo y desarrollo humano; y calidad aplicada al bien público por los modos como se presta el servicio.

¿Qué enuncian diversas voces actuales frente a este Neoliberalismo y globalización en la educación superior?

Enrique Javier Díez Gutiérrez en el libro Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal describe la situación así:

En los niveles de educación superior, la ideología neoliberal está dominando también cada vez más la dinámica de las instituciones universitarias. La Universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico, investigar y debatir sobre la

ciencia y el conocimiento a ritmo pausado y profundo, sino que es una gran maquinaria, un potente negocio, una gran empresa competitiva que requiere la obtención de resultados cuantificables, que puedan ser patentados, transferidos y explotados y que aseguren una buena colocación en los índices de productividad investigadora y permitan estar en la parte alta de cualquier ranking universitario, sea el de Shanghái (el Academic Ranking of World Universities, habitualmente conocido como ranking de Shanghái) el del CSIC o cualquier otro. (Díez Gutiérrez, 2018, p.61)

Fernando Escalante Gonzalbo en su libro *El Neoliberalismo* plantea:

Las universidades deben supeditarse al mercado. Eso significa para empezar dos cosas: que la formación debe estar orientada a las necesidades del mercado, y que la investigación debe estar asociada a la demanda del mercado. En el lenguaje habitual, eso es vincular la educación o la investigación al “sector productivo”. La expresión tiene varias implicaciones. Primera, que el mercado es el que debe orientar el trabajo de las universidades. Segunda, que la educación no es productiva en sí misma (de hecho, no forma parte del “sector productivo”). Aparte de eso, importa sobre todo la progresiva generalización de un nuevo lenguaje para explicar el trabajo académico: costos, valor añadido, entregables, impacto potencial, clientes, rentabilidad, que en la práctica significa la imposición de criterios no académicos. O sea, a fin de cuentas, la cancelación de la autonomía profesional (que era de lo que se trataba, por cierto). La idea de que la educación superior, y la investigación, produjeran bienes públicos ha sido reemplazada por una lógica empresarial, orientada por la rentabilidad y la ganancia privada. Ya no se trata de lo que sirve a todos, sino de lo que es susceptible de apropiación privada, sean patentes, habilidades, modelos, escenarios estratégicos (Escalante, 2015, p. 231-232)

En la transnacionalización del mercado universitario, Boaventura de Sousa Santos desde su libro *Educación para otro mundo posible* caracteriza la crisis de los diez últimos años:

El otro pilar del proyecto neoliberal para la universidad es la transnacionalización del mercado de servicios universitarios. Como dije, este proyecto está articulado con la reducción del financiamiento público, pero no se reduce a él. Otros factores igualmente decisivos son:

la desregulación de intercambios comerciales en general, la defensa cuando no la imposición de la solución mercantil por parte de los agentes financieros multilaterales; y la revolución en las tecnologías de información y comunicación especialmente el enorme incremento de la Internet con un alarmante porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el Norte. Por tratarse de un desarrollo global, alcanza a la universidad como un bien público tanto en el Norte como en el Sur, pero con consecuencias muy diversas. Por esta razón, las desigualdades entre universidades del Norte y universidades del Sur se agravan enormemente. La transformación de la educación superior en una mercancía educativa es un objetivo de largo plazo y ese horizonte es esencial para entender la intensificación de la transnacionalización de ese mercado, actualmente en curso. Desde el año 2000, la transnacionalización neoliberal de la universidad ocurre bajo la égida de la Organización Mundial del Comercio en el ámbito del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS).<sup>50</sup> La educación es uno de los doce servicios comprendidos en este acuerdo, y el objetivo de este es promover la liberalización del comercio de servicios a través de la eliminación, progresiva y sistemática, de las barreras comerciales. El GATS se transformó en poco tiempo en uno de los temas más polémicos de la educación superior, comprometiendo políticos, universitarios y empresarios. Sus defensores ven en él la oportunidad para ampliar y diversificar la oferta de educación y los modos de transmitirla de tal forma que se hace posible combinar ganancia económica con mayor acceso a la universidad. (Santos, 2019, pp.133-137).

Con lo argumentado hasta el momento, la individualización de la formación discursiva (Morey, 1983, pp. 201-206), en torno a la calidad de la educación superior por la definición de sus reglas se presenta en el próximo cuadro No. 4, donde se identifican como procedimientos de intervención: el método de transferencia de enunciados de la economía y la administración a la educación, para decir calidad en el mercado del servicio educativo; calidad en relación con equidad, pertinencia, eficiencia y eficacia; calidad por estándares o características mínimas internacionales y nacionales; calidad medida por sistemas de evaluación y autoevaluación. En fin, desde lo dicho en economía y administración, y transferido a la educación, se enuncia la calidad inspeccionada, controlada, asegurada, gestionada en forma total y mejorada continuamente. Y la siguiente relación es

a través del procedimiento de sistematización de los enunciados por los modelos neoliberal y globalización con las formas de decir: calidad condicionada a equidad; calidad para el desarrollo económico y social, el crecimiento del mercado, la productividad y la competitividad; calidad desde las dimensiones de respeto de derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia y responsabilidad con el desarrollo sostenible; calidad promovida por la mundialización, las asociaciones transfronterizas y la demanda de capital humano; y calidad como desafío en la educación superior de masas.

**CUADRO No. 4** Individualización de la formación discursiva de la calidad de la educación superior

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN	Métodos de transferencia de un tipo de enunciado de un campo de aplicación a otro: De la administración y la economía a la calidad de educación superior.	Calidad asumida a partir de la lógica de política de servicio educativo.
		Calidad en relación directa con pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia.
		Calidad medida por sistemas de evaluación y autoevaluación desde indicadores internacionales, para evaluar instituciones y acreditar carreras.
		Calidad inspeccionada en Colombia por estándares mínimos, según reglamentación, para programas e instituciones educativas superiores.
		Control sobre la calidad.
		Calidad como aquello que requiere aseguramiento, gestión total y mejoramiento continuo.

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN	Modos de sistematización de enunciados en un conjunto modelos, neoliberalismo y globalización.	Calidad condicionada a equidad educativa.
		Calidad para el desarrollo económico y social.
		Calidad como respuesta al crecimiento de las fuerzas del mercado.
		Calidad o eje de la producción del conocimiento para la productividad y competitividad de Colombia.
		Calidad de la educación para todos, en tanto derecho fundamental de las personas, desde dimensiones de respeto de derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia.
		Calidad vinculada a la pertinencia y responsabilidad con el desarrollo sostenible.
		Calidad promovida por la mundialización de la educación superior.
		Calidad por asociaciones responsables y sostenibles transfronterizas entre educación superior, mundo empresarial y sociedad.
		Calidad como respuesta a demanda global de capital humano muy calificado.
		Administración de la calidad como desafío en la educación superior de masas.

*Fuente propia de la autora*

La visión economicista de la calidad de la educación, acorde con las demandas del mercado y los propósitos del neoliberalismo, ha concretado el acontecimiento a través de los enunciados de la Conferencia Mundial sobre educación superior e investigación para el cambio social y el desarrollo; las Metas Educativas 2021; y la intención de la OCDE de lograr y sostener una educación superior de masas, mundializada y transfronteriza. La obtención de las anteriores maquinaciones se estructura con los aportes de: una consolidación

del Espacio Iberoamericano del conocimiento que propicie una *calidad vinculada a la pertinencia y responsabilidad con el desarrollo sostenible*, por medio de alianzas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de educación superior, ciencia y tecnología. Una educación superior mundializada, inspirada por una *calidad a partir de asociaciones responsables y sostenibles transfronterizas* entre la educación superior, el mundo empresarial y la sociedad. Un nuevo rol del Estado, estableciendo *procesos de fiscalización y control sobre la calidad y pertinencia* de la educación superior. A partir de lo enunciado por la OREALC y la UNESCO, desde las dimensiones de respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, y eficiencia y eficacia: una *calidad de la educación para todos*, en tanto derecho fundamental de las personas.

**CUADRO No. 5** Matriz conflictiva previa explicación dispositivos saber-poder-constitución de sujetos desde A. Negri

<b>Dinámicas, conflictos y luchas</b>	<b>Momentos de expresión de potencia</b>
Sociedad sometida a efecto mercancía, dinámica competitiva, empresa. Calidad prioritaria para crecimiento, producción conocimiento, productividad. Lo aceptable/inaceptable, económica y políticamente.	Acciones reguladoras para funcionamiento del mercado. Cumplimiento/no cumplimiento requerimientos economía de libre mercado. Constitución Sistema de Formación de Capital Humano.
OMC con preferencias por leyes del mercado. FMI, con objetivo asegurar estabilidad económica global. BM, con préstamos de dinero, según tipos beneficios, ganancias y utilidades.	Educación para intereses comerciales y financieros de empresas y corporaciones transnacionales y/o países industrializados.
Estrategias de rendimiento, relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad, en gestión educación superior.	Leyes sometimiento individuos y colectivos, bajo mirada de direcciones que determinan mandatos y prescripciones por técnicas medición.

<p>Tener calidad para lograr resultados por sistemas evaluación, acreditación, certificación.</p> <p>Estado, entre técnicas biopolíticas (Estado de gobierno) y técnicas disciplinarias (Estado administrativo). Estado controlador, inspector, vigilante.</p>	<p>Dispositivo normalización de gestión de educación superior Autorregulación, autoevaluación, evaluación externa y mejoramiento continuo.</p>
<p>Posibilidad gobierno de los otros, por encima de gobierno de sí.</p>	<p>Formas de subjetivación por la economía y la globalización, con constitución de sujetos para responder a mercados y finanzas.</p>

Fuente propia de la autora

## Sujeto constituido por mercado y finanzas: repetidor de discursos

A partir de las tecnologías y técnicas analizadas desde los enunciados acerca de la calidad de la educación en Colombia entre 1991 y 2019 se encuentran ocultas *formas de subjetivación econoglobal* (término construido en la investigación, en la que están presentes modos de ser económicos y globales) para la *constitución de sujetos por mercados y finanzas*. Sujetos de conocimiento, sujetos actuando sobre los demás, sujetos de acción moral (Foucault, 1990, p. 21), quienes repiten enunciados de los discursos y son gobernados por otros. Los sujetos repiten juegos de prácticas de gobierno, repiten técnicas biopolíticas, repiten regulaciones para la población, repiten técnicas disciplinarias para el control del cuerpo social, repiten enunciados y discursos acerca de la calidad de la educación superior, repiten el gobierno de los otros.

Ante este sometimiento, el sujeto requiere un gobierno de sí. Una reforma del individuo y su formación como sujeto, la cual no ha sido mediadora en la relación del individuo con su constitución como sujeto ético (Foucault, 2011b, p.133). Esta reforma no ha propiciado la conversión hacia el yo, como un movimiento que propicia una ruptura del yo con respecto al resto para escapar a la sujeción y liberarlo; no ha dirigido la mirada hacia ese yo; y no ha trasegado hacia el yo como quien

va hacia una meta, con un movimiento de todo el ser (Foucault, 2011b, pp. 211-214). Una reforma que no han implicado una interrogación de sí mismo sobre sí mismo; no han generado un autoconocimiento o actitud interior como ejercicio real y sobre el pensamiento (Foucault, 2011b, pp. 409-413).

Luis Alfonso Ramírez Peña, en su capítulo Intertextos de la globalización en el discurso de la educación colombiana de Juan Manuel Santos, desde el libro Discurso y política en Colombia (2016) explica esta problemática, como conclusiones y recomendaciones en el texto de Beck (2008), desde voces propias y ajenas, con subtextos e intertextos

Se requiere urgente reorientación de las políticas educativas. Se concluye de este nuevo capitalismo que el trabajo debe ser sustituido por el conocimiento y para su desarrollo se requiere la educación. Según Beck (2008:256), se debe invertir suficientemente en la formación: “una de las mayores respuestas a la globalización consiste en construir y reconstruir la sociedad del saber y de la cultura; prolongar, y no reducir, la formación; desligarla y separarla de puestos de trabajo y oficios concretos”. En este punto se encuentra la interdiscursividad con la globalización basada no en el trabajo, sino en el capital. Pero Beck (2008) enfrenta esa educación que no solamente se cambia con recomendar la flexibilidad y la formación continuada sino, además, situándola “en contextos de competencia social, capacidad de dirección, habilidad ante conflictos, comprensión cultural, mentalidad de relación y acceso a las inseguridades y paradojas de la que hemos llamado segunda modernidad” (Beck, 2008:256) En este apartado sobre la educación agrega algunos intertextos, que comparte; vincular la educación con los hechos cotidianos para que los ciudadanos manejen su propia vida; también la idea de la transnacionalización de la educación con currículos globales, y algo novedoso en el ámbito educativo, “la formación del propio yo como centro de orientación y acción”. (Beck, 2008:257) (Ramírez Peña, 2016, p. 27)

### **Resistencia: “Pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje”**

La matriz conflictiva revela en el siguiente Cuadro No. 6, por medio de los enunciados acerca de la calidad de la educación superior, un

horizonte determinado por la globalización económica, la aplicación de políticas neoliberales y la transformación de las prácticas del Estado. Como conflictos de este punto, se tiene la educación como mercancía para la competitividad, desde una visión de empresa, y las relaciones de aceptable o inaceptable económica y políticamente de la calidad, en función de los resultados para el crecimiento, desarrollo, progreso y prosperidad.

La expresión máxima de dicho horizonte se presenta con acciones reguladoras para el cumplimiento y/o no cumplimiento de los requerimientos de la economía de libre mercado, y la construcción de un Sistema de Formación de Capital Humano. Ante estas dinámicas la *resistencia* se encuentra al enfrentar la educación superior mundializada, por asociaciones transfronterizas, con alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, mundo empresarial y sociedad. En el horizonte y la situación demarcadas, las instituciones de educación superior deben responder a los modos de centralización y descentralización; privatización; competitividad; evaluación (estándares, lineamientos, indicadores); y autonomía regulada, inspeccionada, vigilada y controlada.

**CUADRO No. 6** Matriz conflictiva previa explicación dispositivos saber-poder-constitución de sujetos desde A. Negri

<b>Momentos de resistencia ante</b>
<i>Educación superior mundializada, por asociaciones transfronterizas, con alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, mundo empresarial y sociedad.</i>
<i>Liberalización y privatización de educación superior. Ruptura educación como derecho social y protección por Estado.</i>
<p><i>Conjunto instituciones:</i> MEN, CONPES, CESU, ASCUN, CNA, CONACES, CNCyT, ICFES, ICETEX, COLCIENCIAS.</p> <p><i>Sistemas:</i> SUE, SNIES, SNCyT, SIG, SACES, SPADIES, SNEDES</p> <p>Sistemas, modelos y normas gestión administración educativa.</p>

*Tipos examen de sí y por otros: pruebas Saber-Pro o ECAES, AHELO.  
Características Específicas y Lineamientos de calidad,  
Registro Calificado,  
Acreditación de Alta Calidad.*

---

*Sujeto reglado, corregido, premiado, gratificado o sancionado.*

---

*Fuente propia de la autora*

Una manera de dislocar, fisurar, quebrar esta subjetividad econoglobal, es por medio de una subjetivación del discurso de verdad, en una práctica y un ejercicio de sí sobre sí mismo: *Una pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje*: “Todas las técnicas y prácticas de la escucha, lectura, escritura y el hablar van a ser el primer momento, primera etapa, soporte permanente de esa ascesis como subjetivación del discurso de verdad” (Foucault, 2011b: 317). También, sustentado por Giorgio y Rodríguez (2007) en su libro *Ensayos sobre biopolítica*. Excesos de vida:

Pero ese ser viviente, vuelto objeto de tecnologías de normalización e individuación, es también el umbral que amenaza y resiste esos mismos dispositivos de sujeción: si el individuo coincide con su cuerpo, si el biopoder superpone los mecanismos de control con la inmanencia de lo vivo, ese mismo cuerpo y ese mismo ser viviente se pueden tornar línea de desfiguración, de anomalía y de resistencia contra las producciones normativas de subjetividad y comunidad. [...] Allí donde Foucault descubrió el umbral en el que las tecnologías biopolíticas hacen individuos y constituyen las poblaciones, se anuncia también aquello que resiste, altera, muta esos regímenes normativos: la vida emerge como desafío y exceso de lo que nos constituye como «humanos» socialmente legibles y políticamente reconocibles. (Giorgio, 2007:11)

No es posible continuar el juego del neoliberalismo y la globalización con contradicciones pedagógicas como las que argumenta Christian Laval en el libro *La Escuela no es una empresa*. El ataque neoliberal a la enseñanza pública:

Significa que hay que dotar de competencias operativas adecuadas a su desarrollo cognitivo, a sus necesidades particulares, a sus intereses y a sus proyectos profesionales, y que les permitirán tanto integrarse en el mundo del empleo como responder a sus «necesidades vitales». En realidad, la pedagogía funcional de las necesidades, los intereses y los medios conjuga el imaginario individualista de la espontaneidad creadora, el utilitarismo que no quiere ver en la cultura más que un conjunto de herramientas y de respuestas a cuestiones prácticas y el diferencialismo social que fetichiza los gustos y las necesidades y que, por este motivo, legitima demasiado a menudo la segregación *de facto* de los jóvenes. La puesta en marcha de tal escuela orientada a la satisfacción del consumidor fue objeto de severas críticas provenientes de los medios académicos. Numerosos intelectuales denunciaron la falsa democratización que priva a la escuela de su sustancia cultural y de sus objetivos formadores. Al olvidar su finalidad primera, que consistía en formar intelectualmente a todos los niños por medio de las disciplinas escolares, la escuela norteamericana los ha escolarizado, pero no los ha instruido suficientemente. De ahí, la insistencia de las exhortaciones para regresar a los saberes fundamentales y a centrar la escuela en los valores culturales. (Laval, 2004, p. 384-385)

Foucault para describir la episteme o dispositivo exclusivamente discursivo, también denominado saber, saber teórico, saber práctico; determinado por un tiempo y un lugar, plantea el interrogante en torno al ¿por qué se privilegia, por nuestra parte, el *gnothi seauton* a expensas de la inquietud de sí mismo? (Foucault, 2011b: 30)

Se privilegia por el proceder cartesiano, a partir de Descartes en las Meditaciones, al situar como punto de partida: la evidencia. La evidencia de la existencia propia del sujeto en el principio del acceso al ser. Se admite que lo que da acceso a la verdad, *las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a la verdad, es el conocimiento y solamente el conocimiento: Momento cartesiano*. Las condiciones son internas del acto de conocimiento y de las reglas que se deben respetar para tener acceso a la verdad: condiciones formales, objetivas, reglas formales del método, estructura del objeto. Y las condiciones extrínsecas son culturales porque para tener acceso a la verdad es preciso estudiar, tener formación, inscribirse en un consenso científico; morales porque los intereses económicos, de carrera, estatus deben

combinarse en forma aceptable con las normas de la investigación. En sí, Foucault afirma: “Y todas estas, como ven, son condiciones (...) que no conciernen al sujeto en su ser: sólo incumben al individuo en su existencia concreta y no a la estructura del sujeto como tal” (Foucault, 2011b: 37)

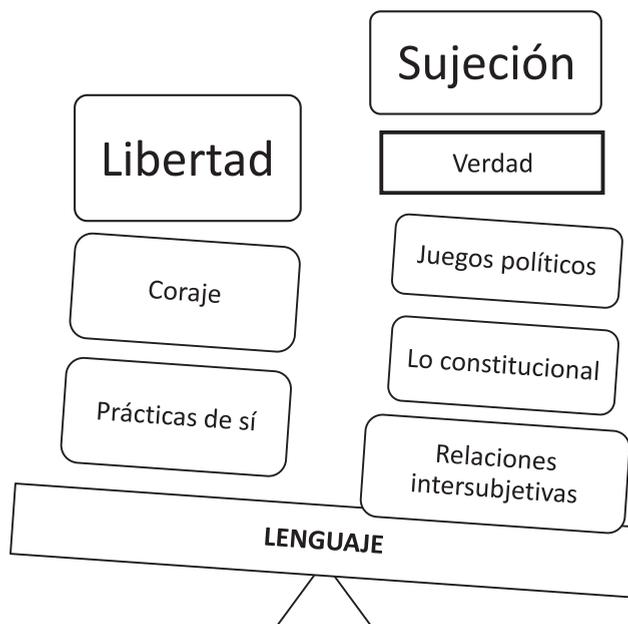
Lo evidente sustituye a la ascesis (trabajo de sí sobre sí mismo) en el punto en que la relación con el yo intercepta la relación con los otros y el mundo. El sujeto para ponerse en contacto con la verdad no necesita de una relación ascética. Es suficiente que la verdad con el yo revele la verdad obvia de la que yo veo, para que yo aprenda definitivamente esa verdad (Chávez, 2012: 59)

El sujeto “inquieto por sí mismo” es quien critica la verdad como conjunto de procedimientos reglamentados por el modo de producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. Cuestiona, históricamente, la verdad centrada en la forma del discurso y las instituciones que lo producen; aquella que se encuentra sometida a incitación económica y política y es objeto de difusión y consumo; se opone a la producción y transmisión bajo el control de grandes aparatos políticos y económicos; y enfrenta los núcleos de debates políticos y sociales (luchas ideológicas).

El sujeto “inquieto por sí mismo”, (Foucault, 2010c: 19-21), no se asume como individuo constituido por los otros y se configura como sujeto que emite un discurso de verdad, en un juego de prácticas que implican el decir veraz sobre sí mismo. De dicha forma, la práctica de decir veraz sobre sí mismo se apoya en la presencia del otro y apela a ella; la presencia del otro que escucha; el otro que exhorta a hablar y habla; el otro con papel, estatus, función, perfil; ese otro indispensable para decir la verdad de sí mismo, por medio de un hablar franco (Foucault, 2010c: 22)

El lenguaje, expresado de manera oral, escrita, leído o escuchado configura un sujeto que juega entre las relaciones intersubjetivas y las prácticas de sí, entre lo constitucional y los juegos políticos, entre la verdad y el coraje, y entre su sujeción y su libertad. El sujeto de

ruptura corre el riesgo con su decir veraz y abre espacios de peligro para su existencia, ya que juega según Foucault entre los vértices de lo constitucional, lo político, el coraje y la verdad (Foucault, 2010b: 183-184)



**Diagrama N.º 1** Propuesta de “Pedagogía de la Inquietud de sí mismo desde el lenguaje” Fuente propia de la investigadora

## Propuesta por un sujeto lector comprensivo, analítico y crítico

Resistencia y pedagogía de sí mismo desde el lenguaje, como se constituyen en el cuadro No.7, al ser salidas de fuga para transformar las directrices del neoliberalismo y la globalización, las prácticas gubernamentales y las técnicas impuestas al sujeto en la relación consigo mismo, las cuales se visibilizan aquí en forma articulada a través de las reflexiones y propuestas de Boaventura de Sousa Santos (2019) y Luis Alfonso Ramírez Peña (2018).

Al respecto del modelo, Díez Gutiérrez en su capítulo “El sujeto neoemprendedor” sostiene:

En este modelo neoliberal, la empresa es promovida a la categoría de modelo de subjetivación: cada cual es una empresa que hay que gestionar y un capital que hay que hacer fructificar, autoexplotándose hasta el máximo. La extensión de la racionalidad mercantil se expande a todas las esferas de la existencia humana, haciendo de la razón neoliberal una verdadera razón-mundo. Lo primero es resistirse. Negarse a conducirse como empresa de sí, tanto para uno mismo como para con nosotros y los otros, de acuerdo con la norma de la competencia. Lo cual supone negarse a ser autoenrolado en la carrera del rendimiento, con la condición de establecer con las demás personas relaciones de cooperación, de puesta en común y de compartir. (Díez Gutiérrez, 2018, p. 80-82)

Boaventura de Sousa Santos se resiste y propone una Universidad polifónica: pluriversidad y subversidad:

Por *universidad polifónica* me refiero a una universidad que ejerza su compromiso en una forma plural, no solo en términos de contenidos sustantivos sino también en términos institucionales y organizativos. Una universidad polifónica es una universidad cuya voz comprometida no solo se compone de muchas voces, sino que, sobre todo, se compone de voces que se expresan de maneras tanto convencionales como no convencionales, en procesos de enseñanza orientados al diploma o no. Es una universidad que reivindica su especificidad institucional operando tanto dentro como fuera de las instituciones que la han caracterizado hasta hoy, una universidad que justifica su singularidad institucional involucrándose en la creatividad e incluso en la subversión institucional. La universidad polifónica, comprometida, puede ser considerada como una estrategia defensiva tanto como ofensiva. Es defensiva en el sentido de que la universidad, volviéndose más difusa y elusiva, resiste mejor a las fuerzas que quieren capturarla o desmantelarla. Sin embargo, lo considero principalmente como una estrategia ofensiva, como un modo de reinventar su lugar en la sociedad poniéndose del lado de aquellos que luchan contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, a la vez que reclama la autonomía de su compromiso. La universidad polifónica, comprometida, asumirá dos formas principales: el tipo 1 y el tipo 2. El tipo 1 tiene lugar dentro de los confines de los espacios institucionales existentes, aun si los reforma profundamente de acuerdo con los principios gemelos de compromiso y polifonía. El objetivo es construir la *pluriversidad*. La

universidad polifónica de tipo 2 se ubica por fuera de las instituciones convencionales. Consiste en el uso contrahegemónico de una idea hegemónica: la idea de universidad. El objetivo es construir una *subversidad*, un término que captura tanto el carácter subalterno de los grupos sociales a menudo involucrados en sus iniciativas, y el modo subversivo en el que interviene en la idea convencional de universidad. (Santos, 2019, p. 278-279)

Y Luis Alfonso Ramírez Peña concreta esta liberación en el libro *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas* (2018) al plantear el *aprender a hacer discurso desde el discurso y entender el discurso como texto, a partir del discurso*, mediante:

La lectura comprensiva (Ramírez Peña, 2018: 41) o primer acercamiento a los textos, los sentidos de sus mensajes y las intenciones de su producción.

- La lectura analítica (Ramírez Peña, 2018: 41) que posibilita desde el nivel anterior estudiar el tejido de una organización de diferentes voces, las cuales otorgan forma al mensaje desde fragmentos significativos en las partes del texto, por medio de estructuras narrativas, argumentativas o descriptivas, las cuales tienen relación de saberes con su interlocutor.
- La lectura crítica (Ramírez, 2018: 42-43), la cual requiere el entendimiento de los textos, sus contradicciones internas y externas, el descubrimiento del propósito y las intenciones explícitas u ocultas, la interpretación del interlocutor, el estudio de los presupuestos de saber, poder y afectos; todo lo anterior para poder interactuar con opiniones, responsabilidad y compromiso crítico y ético.
- Las lecturas comprensiva, analítica y crítica deben ser los pilares de la formación de todos los profesionales en las diversas áreas del conocimiento de la educación superior.

**CUADRO No. 7** Propuesta formación de resistencia a Neoliberalismo y globalización

<b>Lectura comprensiva</b>	<b>Lectura analítica</b>	<b>Lectura crítica</b>
Formación discursiva		
Pedagogía de la Inquietud de sí mismo desde el lenguaje		
Universidad polifónica		
Sujeto de entendimiento		

*Fuente propia de la autora*

Por lo analizado y criticado anteriormente, en forma actual, David Harvey en su texto Política anticapitalista en tiempos de COVID-19 desde el libro Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias, invita a sospechar del presente; a leer comprensiva, analítica, críticamente; a inquietarnos de nosotros mismos desde el lenguaje; a ser polifónicos; a ser sujetos de entendimiento de los discursos que nos circulan:

Se trata de un modelo de la economía capitalista como una espiral de infinita expansión y crecimiento. Se vuelve bastante complicado a medida que se va elaborando a través, por ejemplo, de las lentes de rivalidades geopolíticas, desiguales desarrollos geográficos, instituciones financieras, políticas de Estado y reconfiguraciones tecnológicas, y de la madeja siempre cambiante de las divisiones del trabajo y de las relaciones sociales. La fuerza laboral ha sido socializada en casi cualquier parte del mundo desde hace mucho para que se comporte como buenos sujetos neoliberales (lo que significa culparse a sí mismos, o a Dios, si algo va mal, pero no atreverse nunca a sugerir que el capitalismo pudiera ser el problema). Pero hasta los buenos sujetos neoliberales pueden ver que hay algo erróneo en la forma en la que se ha respondido a esta pandemia. (Agamben, Et. Al., 2020, p. 80 y 94)

## Referencias

- Agamben, G. Et. Al. (2020). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. ASPO
- Batanelo, G, L.E. (2018). *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de la educación superior en Colombia 1991-2014*. Universidad del Tolima
- Beck, U. (2008) ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Paidós.
- Besterfield, D. H. (2009). *Control de calidad*. Prentice-Hall.
- Chávez, H. R. (2012). *Un acercamiento al concepto de sujeto en el pensamiento de Michel Foucault. Del ser humano al sujeto y el gobierno de sí mismo como práctica de la libertad*. Universidad del Valle.
- Clavijo, Clavijo, G. A. (2010). La universidad colombiana de cara al 2050. En *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, Volumen 5 - No. 1, Enero – Junio. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3701451.pdf>
- Escalante, G, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. El Colegio de México.
- Díaz, V, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. ICFES.
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Octaedro.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2010a). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010b). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2010c). *El coraje de la verdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011a). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011b). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (2007). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida. Deleuze, Gilles. Foucault, Michel. Negri, Antonio. Zizek, Slavoj. Agamben, Giorgio*. Paidós.
- González, C. (2006). *Conceptos generales de calidad total*. <http://www.monografias.com/trabajos11/conge/conge.shtml>
- Gutiérrez R. F. (2009). Fundamentación en teorías sobre educación y currículo. Notas Introdutorias. En: *Fundamentación en Currículo*.
- Hoyos, G. (2004). Comunicación, educación y ciudadanía. En: *Guaragua. Revista de Cultura Latinoamericana*, Año 8. N° 19. Invierno 2004, pp. 9-20 y 41-47.
- Laval, C. (2004) *La Escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Martínez, J.E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. (Tesis Doctoral). Universidad de La Salle.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Océano.
- Moreno-Luzón, M. D., et al. (2001). *Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones: Teoría y estudio de casos*. Prentice-Hall.
- Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Taurus.
- Negri, A. (2004). *Guías. Cinco lecciones en torno a Imperio*. Paidós.
- Negri, A. (2006). *Fábricas del sujeto/ Ontología de la Subversión*. Akal.
- Porrás Aguirre, E. & Serna Caldas, E. (2012). *Fundamentos básicos de gestión y calidad para instituciones educativas*. Limusa.

Ramírez, L. A. (2007). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Magisterio.

Ramírez, L. A. (2016). Intertextos de la globalización en el discurso de la educación colombiana de Juan Manuel Santos. En: *Discurso y política en Colombia*. La Carreta Editores.

Ramírez, L. A. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas*. Ediciones de la U.

Santos de Soussa, B. (2019). *Educación para otro mundo*. CLACSO-CEDALC.

Veiga-Neto, A. *Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación*.  
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/9748/8965>

# EL SUNAMI DE LA PANDEMIA EN TIEMPOS REVUELTOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

## UNA CUESTIÓN DE CALIDAD



**Francisco Alonso Chica Cañas<sup>1</sup>**  
Universidad Santo Tomás

---

<sup>1</sup> Licenciado en Educación, Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás; Magíster en Educación Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás; Magister en Docencia Universitaria de la Universidad de la Salle. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la UNAD; Especialista en Gerencia de Instituciones de Educación Superior de la Universidad Santo Tomás. Doctor en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas de la Universidad de Granada, España. Estudios en Alta Investigación Posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e interculturalidad de la Universidad Santo Tomás. Actualmente es profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomas.



## Introducción

El Covid 19 o Coronavirus puso a prueba la conectividad de los hogares en América Latina, generando un punto de inflexión, antes y después de la pandemia, y también se constituyó en una cuestión de calidad para la educación superior. Sin embargo, el *coronavirus* ha impactado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando al descubierto las grietas de un sistema educativo tradicional, que transita con reparos hacia una tecnología y valoración del rostro hacia el otro para una apropiación de la pedagogía del aprendizaje autónomo. Igualmente, se percibe como una cuestión de calidad porque implica actualizar los currículos; la revisión en torno a la practicidad del PEI y el modelo pedagógico; también, el viraje de la docencia, investigación y proyección social hacia el mundo digital; la necesidad de propiciar un acompañamiento personalizado de los estudiantes; también, en pensar una evaluación, no en términos rutinarios como se realizaba antes de la pandemia, sino en evaluaciones teóricas prácticas referidas al mundo cotidiano de los estudiantes en dialogo con las disciplinas y saberes.

El punto de inflexión, antes y después de la pandemia, está relacionada con la emergencia de salud pública local y mundial, la cual, pone en evidencia el gran déficit del dominio tecnológico por profesores dinosaurios, quienes se mueven en un espacio cientificista o de las ciencias en general, y la falta de formación, uso y apropiación de las herramientas tecnológicas para la pedagógica. Al tiempo, que los jóvenes aprenden que la tecnología no es solo un espacio recreativo, en donde se juega un papel formativo para la vida. La pandemia también nos muestra que el sistema educativo no estaba preparado para apropiarse de la tecnología, a la vez que los jóvenes se mantienen aferrados a la presencialidad. Igualmente, los actores de la comunidad universitaria viven la experiencia de la interacción con el computador; la familia y el mundo externo en un escenario de soledad, al tiempo que las clases se perciben como amenazadoras o agradables.

Entra de nuevo el debate sobre la praxis docente, surgiendo un descontento de la efectividad en el aprendizaje y la necesidad de formar en una pedagogía del mundo digital, lo que significa arriesgarse más allá de estructuras rígidas curriculares y acreditaciones institucionales. Dejando la pandemia una enseñanza urgente sobre el hábito educativo con propuestas renovadoras acerca de la gestión administrativa, académica universitaria, a partir de la biografía del estudiante para fortalecer el aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo.

La virtualidad surge como una gran oportunidad para pensar la pedagogía desde el pensamiento intuitivo, pragmático y epistémico del estudiante, ya así visualizar didácticas experimentales de las ciencias en el contexto de la cotidianidad, desde múltiples miradas del estudiante para verificar las hipótesis del conocimiento. Por consiguiente, después de que pase la pandemia, la educación superior debe convertir la tecnología, en una forma de vida educativa que supere la cultura instrumental, involucrando de forma simultánea la presencialidad y la cibercultura.

El Tsunami de la pandemia, como una cuestión de calidad en la educación superior, invita a la actualización de los currículos respecto a la practicidad de los aprendizajes, mediante el apoyo del mundo digital para el desarrollo de actividades extracurriculares y la fusión de formación de áreas de conocimiento en los programas a pesar del establecimiento de un sistema burocrático que se mueve en la normalidad cotidiana. Nace una necesidad de formar círculos de diálogo que intervenga los currículos, y de igual manera, se debe revisar la practicidad del PEI y el modelo pedagógico con base en el rostro del aprendiz y la vulnerabilidad de la humanidad, teniendo como referente la ciencia y el contexto para valorar el sentido de la alteridad de los protagonistas en la educación superior. El viraje de la docencia, la investigación y proyección social hacia el mundo digital como una experiencia de autonomía para realizarse en la casa, con el ánimo de enfocar los presupuestos de las instituciones educativas en la compra de laboratorios digitales y el acceso a la inteligencia artificial.

La pandemia nos deja como enseñanza, la implementación del teletrabajo que incidiría de forma positiva en la vida académica de los estudiantes y la labor docente, lo que conduciría a un cambio de las prácticas discursivas curriculares. Por tal razón, el *coronavirus* pone en presente la necesidad de trabajar en función de la dignidad de la persona y el cultivo de la humanidad, para trabajar en torno a la justicia, equidad, solidaridad y servicio hacia el otro. Surge otra necesidad de asumir un acompañamiento personalizado digital con el estudiante para conocer las demandas intelectuales, emocionales y actitudinales frente al conocimiento, con base en un diálogo del aprendizaje autónomo mediante tutorías especializadas, concebido a través de la concepción de un currículo flexible que tienda a la implementación de una *super aula* en la modalidad presencial hacia el futuro. Además, la necesidad de revisar la evaluación con un sentido de articulación entre la teoría y la práctica que parta del mundo cotidiano, referenciado con una actitud dialógica hacia las disciplinas y los saberes.

### **Punto de inflexión, antes y después de la pandemia**

La UNESCO – IESALC (2020), a través de una investigación presenta los efectos del Covid 19 en la educación superior, en la que pone en evidencia la baja conectividad de los hogares en América Latina entre el 17 % y el 45%, comparado con el 50% de la conexión en países de Europa y Norte América. Esto supone que la conectividad influye en el ánimo e interés de los estudiantes de la región Latinoamericana, al tener que salir de la zona de confort, sin entrenamiento previo para asumir las nuevas situaciones de la pandemia que exige mayor compromiso e interacción de profesores y aprendices. Entonces, las expectativas de los estudiantes de cara a la modalidad presencial decrecen y se sienten vulnerables ante la presencia de un actor externo, que en este caso es el Coronavirus. Por tanto, el retorno al aula presencial se mueve en el terreno de la incertidumbre, dejando una sola y única opción, la tecnología; teniendo en cuenta que las variables son muchas antes de lograr una normalización de una vida académica presencial.

La pandemia surgió, y a su paso va dejando un gran desastre en el panorama educativo, en especial lo que concierne en el campo de

la enseñanza y aprendizaje. Nadie esperaba que el coronavirus posibilitaría intensificar las grietas de un sistema educativo que impera de forma costumbrista en modelos anclados, en una tradición histórica de conductas y comportamientos que se rigen con enfoques curriculares tradicionales, con un molde epistémico sanitario de la pandemia conlleva transitar por la tecnología, con el fin de lograr las intencionalidades educativas, ante una población educativa que no estaba preparada para apropiarse la cibercultura como una forma de vida y no simplemente recreativa. Por este motivo, “la crisis actual no deja tiempo ni espacio para la planificación y el diseño de experiencias de aprendizaje que caractericen una auténtica educación online” (COTEC, 2020, p. 2), lo que significa pensar en secuencias didácticas, recursos disciplinares y pedagógicos a futuro que incorporen el mundo digital, como una experiencia inherente a los aspectos sustantivos de la educación superior.

La prueba se hace evidente respecto al proceso de aprendizaje, prevaleciendo un déficit en el manejo de la tecnología, por parte de un grupo de profesores, así desacreditando en algunas ocasiones el aporte de la pedagogía y la didáctica, puesto que se engrandece la diosa razón científicista, humanista o de las ciencias aplicadas. Sin embargo, la pandemia pone en evidencia que los aprendices se aburren de las clases magistrales, que falta la magia de la didáctica y de las herramientas tecnológicas para salir de una rutina que los ahoga en un modelo clásico que no funciona en la soledad del alumno. ¡Algo falta! Lo que está ausente es el diseño pedagógico de la planeación de la enseñanza, en la que se recreen las teorías de aprendizaje con un potencial en los recursos tecnológicos en la que los aprendices jueguen un rol protagónico de un aprendizaje contextual, conduciéndolos a soñar nuevos mundos desde el horizonte de lo hipermedial, al tiempo que, no se pierda el contacto con los contenidos disciplinares, pero que siempre contribuyan a formar una mejor persona. En otras palabras, la pandemia desnuda la educación, dejando presente una anatomía que no es la más vigorosa y que presenta una serie de síntomas que señala la necesidad de un cambio urgente ante unas instituciones educativas que se mueven con un paso paquidérmico.

El sistema educativo se enfrenta a un grupo de docentes dinosaurios que se rezagaron ante los avances del mundo de la tecnología, versus, docentes jóvenes aficionados con las herramientas tecnológicas del mundo actual. A la vez, que los aprendices se jactan de ser los nativos digitales. Aunque, la aparición de la pandemia puso en riesgo aquellos docentes que niegan y reniegan de la tecnología, sin darse cuenta de que, en situaciones de salud pública, el único salvavidas es el mundo de la cibercultura. Por otro lado, los jóvenes pensaban que el mundo digital era para distraerse y recrearse de las experiencias que brinda el internet; no obstante, descubren que también tiene un proceso formativo, el cual desconocían y consideran aburrido porque los intereses radican en la formación académica y el espíritu científico.

Esta paradoja de la enseñanza y de aprendizaje en época de la pandemia, ha tocado terrenos movedizos en la que las instituciones educativas no estaban preparadas con un buen soporte tecnológico, los docentes y aprendices apegados a los esquemas de la presencialidad, pensando que la rutina milenaria de la educación se mantendrá para la toda la vida. Entonces, la pandemia plantea un nuevo escenario, soledad, interacción con la familia, conexión a internet, el ordenador como medio ideal de interacción con el mundo externo, el móvil como puente de cercanía con el trabajo y los amigos, y los medios de comunicación saturando e informado día a día el avance del virus. Todo este panorama genera terror y miedo porque el aprendizaje se presenta de una forma amenazadora, cuando en la pantalla del computador se repite durante el día la presentación de clases de varios profesores, unos muy dinámicos y creativos, otros anclados en la cátedra magistral, sin una perspectiva de cambio de la práctica docente.

Por otra parte, el *coronavirus* deja entrever la calidad de la práctica docente respecto a la relación entre la teoría y la praxis en el mundo digital, dejando ver quejas e inquietudes en torno a la problematización de las disciplinas y los saberes, al desconocer cómo hacer un uso pertinente del modelo pedagógico, referenciado en la representación simbólica del lenguaje, de autores y temas, en la que se promueva la imaginación y la creatividad en torno a la imagen del arte, estética, dramatización, experiencia y las sensaciones del mundo.

Este panorama indica que las instituciones educativas deberían preocuparse por formar a los docentes en laboratorios pedagógicos, y así logren experimentar compromisos sobre modelos de aprendizaje motivado, logro, inteligencia emocional, aprendizaje por comprensión, constructivismo basado en la inteligencia social, autorregulación de los aprendizajes, solución de problemas, desarrollo de habilidades de pensamiento, inteligencias múltiples y pensamiento complejo, por plantear algunas de las tantas teorías de aprendizaje.

Estas experiencias deberían evaluarlas, no en un curso o diplomado, sino en experiencias de inmersión reales en el aula de clase; más aún en espacios académicos en línea o virtuales, que prepararen a los docentes y aprendices para otras eventualidades o catástrofes mayores que esta pandemia. En otras palabras, la universidad, docentes y aprendices, se tienen que repensar en el crecimiento de la autonomía para participar en el mundo digital, posibilitando que a un clic, navegue la imaginación de la didáctica en la literatura, filosofía, ciencias básicas, humanidades, ciencias aplicadas y las ciencias sociales.

En otras palabras, permitir que el conocimiento sensorial forme parte de una pedagogía digital que implica uso de recursos hipermediales para recrear las disciplinas y los saberes con una perspectiva de múltiples inteligencias colectivas. Lo que significa que de ahora en adelante, las instituciones educativas no se pueden dar el lujo de improvisar sobre la docencia, investigación y proyección social, siendo la virtualidad un componente esencial del desarrollo administrativo y académico de las instituciones de la educación superior; lo que requiere más de 10.000 horas de trabajo y experiencias por parte de directivos, administrativos, docentes, estudiantes y comunidad académica científica, teniendo en cuenta un aprendizaje en contexto.

Por otro lado, la pandemia invita asumir riesgos que en el pasado se presentaban de forma cuidadosa y correcta, ya sea sobre el currículo, ciencia, método científico y humanidades. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje, se arriesga muy poco en términos de la cotidianidad, o rutina diaria de la educación, todo está calculado desde el currículo, el enfoque de los programas, planes de estudio, contenidos, actividades

de aprendizaje, evaluaciones y los recursos pedagógicos. Se puede pensar, que existe una cartografía de entrada y de final, tal como se aprecia en la presentación de registros calificados, acreditación de programas de alta calidad y acreditación de instituciones educativas.

La pandemia lo transformo todo, en términos de cómo pensar la universidad desde la casa, cómo realizar movilidad virtual, cómo realizar investigaciones virtuales, cómo trabajar experiencias de *Webinar* digitales, cómo trabajar la docencia en línea o virtual, cómo realizar las prácticas profesionales en el mundo de la cibercultura, cómo realizar la enseñanza y aprendizaje con herramientas tecnológicas digitales, cómo planificar la gestión educativa y administrativa, cómo debatir sobre las cuestiones problematizadoras del que-hacer de la gestión académica y administrativa, por nombrar algunas de acciones que se viven al interior de la universidad. La situación actual, le dio un revolcón a la educación, ya sea como buena o una pésima experiencia, pero el hecho es una realidad tangible que tiene como símbolo los tapabocas y los guantes que toca una nueva realidad educativa muy atrayente y futurista. Esto quiere decir, que la educación no puede echar por la borda la enseñanza de la pandemia en medio de vidas pérdidas. En el sentido que presenta un nuevo lenguaje y nueva contracultura que replantea las estructuras rígidas de la educación antes de la aparición del *coronavirus*. La nueva cultura tiene que ver con la autonomía de una inteligencia disciplinada, científica, moral y emocional. La pandemia propicia un nuevo hábito en la soledad con el ordenador, en la que los símbolos y las interacciones se relacionan con ese mundo digital de contactos, conocimiento de sí mismo, lecturas sensibles, aprendizajes reflexivos, errores y de correcciones, monólogos y diálogos, escepticismo y búsqueda de la verdad, de agotamiento y esperanza, incertidumbre y de certeza, reconocimiento y de revalorización de los seres queridos, aburrimiento y de escape, descubrimiento de la importancia de la naturaleza y del aire puro, de valorar el capital administrativo e intelectual en la forma de gestionar en tiempos de la pandemia y de repensar una nueva universidad, que incluye el mundo digital como un componente sustantivo tecnológico, fuera de la docencia, la investigación y la proyección social.

La pandemia tocó la fibra del humanismo en las instituciones universitarias con respecto a los aprendices. Después de surgir el virus, los aprendices tienen el rostro de la pobreza, marginalidad, falta de recursos económicos para sobrevivir, la necesidad de ofrecer bonos alimenticios, de distracción y creatividad en el mundo digital, de conocer la biografía y acompañarlos en medio de las situaciones negativas de la vida. En cambio, los docentes se interesan por los problemas de conectividad de los aprendices, de su estado psicológico y emocional de los mismos, de los problemas de aprendizaje que presentan en relación con los productos académicos, de la forma como conceptualizan los contenidos en el contexto de la pandemia. Por último, la pandemia se encargó de unir a la comunidad universitaria en una pluralidad de intereses terrenales y científicos, que arrastra a seguidores, curiosos, escépticos y admiradores que contemplan con extrañeza como cambia el mundo por la presión del coronavirus que se introduce en todos los ámbitos de la vida del hombre.

Por otra parte, la dependencia que genera la educación presencial hacia la docencia en el aula de clase contribuye a la heteronomía, dejando la movilidad del pensamiento y de las experiencias cognitivas en las manos del docente. La pandemia cambia esta situación, siendo estudiante el que no tiene la cercanía del profesor para preguntar e interactuar de forma inmediata. Entonces, el coronavirus le concede un espacio al aprendiz para que sea capaz de autogestionar y autorregular las cogniciones y las metacogniciones. Para Aebli (1998), el acercamiento del aprendizaje autónomo radica en el conocimiento que tenga de sí mismo, la comprensión de los fenómenos que lo rodean, la planificación y la solución de los problemas y la motivación por el aprendizaje. Por tal razón, la pandemia brinda una muy grande oportunidad para que el aprendiz evalúe las metas de estudio y los errores que comete en los procesos de aprendizaje; igualmente al no improvisar en la forma cómo aprende, lo que significa diseñar planes para resolver problemas con base en un pensamiento hipotético de las disciplinas y el contexto; además, identificar las motivaciones personales que lo mueven en el proyecto de vida.

Estos pilares, los tiene que asumir y replicar la educación después de la pandemia, junto con el potencial que facilita el mundo digital. En la etapa actual de la pandemia, se escuchan voces, son los estudiantes que se quejan de la carga de actividades de aprendizaje y desconocimiento de una ruta de autonomía, que le permita el éxito en el mundo virtual. Por tanto, las instituciones educativas tienen que forjar una cultura de la pedagogía del aprendizaje autónomo, que se centre en las competencias de saber, saber hacer y convertirse en una mejor persona. Esto conduciría a revisar los currículos, en los que se enfatice más en un aprendizaje independiente y autónomo, pero con un referente conceptual de la pedagogía y la didáctica que posibilite los aprendizajes asociativos y epistémicos respecto a la formación del espíritu científico, las humanidades, las ciencias sociales, entre otros.

Acontece que la pandemia pone en jaque el conocimiento reproductivo y memorístico, porque el aprendizaje en virtual conduce a que el docente incursione por la creatividad y la imaginación para pensar y diseñar actividades de aprendizaje, con el fin de problematizar el conocimiento. Esto con el propósito de introducirse en un pensamiento reflexivo, que mantenga ocupado el intelecto del aprendiz en problemas de la ciencia, tecnología y humanismo. Dewey (2007), plantea varias funciones del pensamiento reflexivo que ayudan a una problematización del conocimiento, cuando se parte de las sugerencias e ideas que tenga la mente, se buscan respuestas a un problema de forma experimental, la unión de varias ideas facilita la construcción de hipótesis para comprobarlos mediante la observación, elaboración de esquemas mentales como supuestos o razonamientos y la comprobación final de la hipótesis.

La virtualidad es una gran oportunidad para las disciplinas y los saberes, ya que, implica pensar en la pedagogía partiendo de las sugerencias e ideas que tengan los estudiantes de forma intuitiva, pragmática o epistémica sobre las realidades cotidianas o científicas. A la vez, contar con actividades didácticas, que experimenten con los principios de la ciencia de cualquier disciplina o saber, junto con el apoyo de las herramientas tecnológicas para formular las propias

proposiciones o inferencias y así lograr que aparezcan múltiples ideas o sugerencias para la construcción de un pensamiento productivo o hipotético. El poder construir un pensamiento conceptual o teórico con base en las sugerencias y una multiplicidad de ideas, se podrá observar las realidades problematizadas, y por último, así verificar las hipótesis en el ingenio del aula de clases y fuera de esta. Es decir, que la pandemia explotó en las manos de la práctica docente que se cuestionaba, pero no transcendía por la cotidianidad de una calidad de la educación afanada por los estándares internacionales. Por consiguiente, “la capacidad para organizar el conocimiento consiste, en el hábito de revisar los hechos y las ideas previas y relacionarlas entre sí sobre una nueva base; a saber, sobre la base de una nueva conclusión a la que ha llegado” (Dewey, 2007, p. 127).

Es una necesidad que la tecnología forme parte de las instituciones educativas, para que supere la versión instrumental y así lograr una culturización del papel formativo que juega en la enseñanza y aprendizaje. Esto requiere trabajar una pedagogía del mundo digital articulado a la ciencia, el conocimiento científico, las ciencias sociales y las humanidades. Después de la pandemia, se necesita revisar las prácticas de los dinosaurios, impulsar aquellas personas inquietas por las herramientas tecnológicas y permitirles que innoven con propuestas audaces que se aparta de un pensamiento clásico. Conocer más a fondo las experiencias del mundo digital que cambien la cultura de la presencialidad, por una cultura híbrida de fusión de la clase presencial con la tecnología, y direccionada hacia una pedagogía del aprendizaje autónomo. El reto que deja la pandemia es que “la nueva articulación presupone un giro epistemológico, cultural e ideológico que respalde las soluciones políticas, económicas y sociales que garanticen la continuidad de una vida digna en el planeta” (Sousa Santos, 2020, p. 84). El hecho de divulgar un cambio en la educación superior, no indica que va a suceder en la práctica, porque bien sabemos los intereses económicos y estratégicos de un mundo local y globalizado que se imponen por cuestiones de tendencias mundiales, que terminan sacrificando las lecciones de la pandemia.

## **El tsunami de la pandemia, una cuestión de calidad en la educación superior**

La necesidad de actualizar los currículos desde la perspectiva de la pandemia en cuanto a un aprendizaje de revisión teórica y de practicidad. Es decir, que la presencialidad, de ahora en adelante, contemple la intervención tecnológica como un ingrediente esencial para la formación docente en torno a actividades extracurriculares, y así facilite un seguimiento del trabajo independiente. Ajustar los micro currículos con una franja de trabajo en línea, de virtualidad o con los recursos que ofrece el internet, lo conduciría a crear una nueva cultura en los aprendices para valorar el papel formativo de estas herramientas tecnológicas. También, se podría pensar en un currículo de aulas virtuales, que fusione áreas de formación del conocimiento para un trabajo interdisciplinario que rompa con la estructura asignaturista o de cuadrículas de segmentos de conocimiento que los docentes reclaman como una herencia personal, como si fuera el legado de una propiedad de nacimiento.

La pandemia muestra las grietas de un sistema educativo en torno al desarrollo de la apropiación de los contenidos, actividades de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, uso de recursos didácticos y tecnológicos, especialmente de la ausencia de innovación educativa, que es de conocimiento público, pero que, nunca se intervienen porque forma parte del currículo oculto o de la zona de bienestar de la institución, directivos, profesores y estudiantes. En otras palabras, mover el elefante del sistema educativo es muy complicado y complejo, porque aparecen los burócratas que piensan que todo anda bien desde la perspectiva de los lineamientos jurídicos del estado y la perspectiva de los enfoques curriculares. Además, aquellos individuos que no son amantes a los cambios curriculares, porque disponen de mapas establecidos acerca de prácticas docentes que se identifican más con los contenidos de las disciplinas y los saberes, dejando a la deriva los aprendizajes y el modo cómo piensan de forma reflexiva los aprendices aquellas experiencias valiosas para la vida profesional.

Grundy, sostiene que la pedagogía crítica, no se conforma con situar las experiencias de aprendizaje en el contexto del alumno; se trata de un proceso que toma las experiencias tanto del alumno, como del profesor y, a través del dialogo y la negociación, las reconoce como problemáticas (1998, p.145).

La pandemia ofrece otra perspectiva de la practicidad del currículo, por tanto, es necesario establecer círculos de dialogo que problematice la estructura curricular para mejorar en los aprendizajes, en la pedagogía y didáctica, en el empleo de la tecnología que favorezca un conocimiento de autogestión autónoma para abordar problemas a partir de la ciencia y las humanidades, con una dosis de creatividad e ingenio para conquistar el mundo con sueños de innovación, que marcarán el camino de la vida profesional del aprendiz. La vida académica universitaria tiene establecidos ciclos de congresos, foros, conversatorios académicos, reuniones de los diferentes cuerpos colegiados, por mencionar algunos. Sin embargo, el conversatorio sobre la puesta en marcha y ejecución del currículo, casi nunca se discute, a no ser que emerjan problemas de situaciones puntuales con los estudiantes que conlleven a la revisión de estos elementos.

Es necesario, revisar la practicidad del PEI y el modelo pedagógico de las instituciones de educación superior a penas se supere esta situación crítica de salud pública mundial. La pandemia deja entrever que los enunciados de los documentos institucionales se caracterizan por una nominación, que toca de forma tangencial y evidencia en parte, la esencia de la práctica docente, en cuanto a que se mueve en una pluralidad de múltiples inteligencias colectivas del cuerpo de profesores que tienen diversas experiencias pedagógicas y didácticas que se trasladan al aula de clase. Sin embargo, el coronavirus invita a la creatividad e ingenio para pensar una pedagogía digital que perdure cuando pase los problemas de la pandemia. Este enfoque pedagógico tiene que partir de la existencia y la vitalidad de los aprendices, lo que implica concebir laboratorios de didáctica digital acerca de la pregunta y la respuesta, articulado al desarrollo de la tecnología para presentar propuestas innovativas que comprometan la alteridad de los docentes y aprendices.

La realidad de lo otro y de los otros (Dios y los prójimos, comunidad humana social, eclesial...) es el punto de partida del conocimiento y de tu conciencia reflexiva y decisoria, y de tu singularidad, “principio Fontal” de tu responsabilidad (Sedano, 2012, p. 87).

Esto significa que, con la pandemia, se redescubrió el rostro del aprendiz en circunstancias que hace visible la vulnerabilidad de la humanidad, en la que se combina la pedagogía con la hospitalidad del aprendiz, en tiempos que se necesita del dialogo, comprensión y del amor, para asumir una postura de acompañamiento en la que vale más la persona, que los contenidos disciplinares o los saberes. La pandemia muestra que la educación tiene que cultivar el humanismo, para formar futuros profesionales con una sensibilidad social en la que no finque los intereses en torno a la economía, y mejore las circunstancias en que vive, ya sea de pobreza o de riqueza. Nussbaum (2005), manifiesta que, cuando los ciudadanos cultivan la humanidad se sienten vinculados a un grupo con las otras personas, con un sentido de reconocimiento e intimidad de preocupación.

Pasar de un currículo, que vive a paso de tortuga, al tsunami de la pandemia, es un riesgo valioso porque cambia las prácticas discursivas de calidad en la educación superior, al darse cuenta, que los indicadores de acreditación de alta calidad no radican en formatos de orden instrumental; sino en brindar un acompañamiento a la dignidad de la persona de toda la comunidad universitaria, en la que prima la equidad, solidaridad, justicia, servicio, amor y apoyo en el potencial de los recursos tecnológicos, para pensar en nuevos enfoques curriculares que no se aparten de cultivar el humanismo en medio de una sociedad productiva y capitalista. Por consiguiente, los indicadores más valiosos de calidad radican en el capital del recurso humano, especialmente en la reciprocidad y con la mano de la tecnología que reivindique a la humanidad. En otros términos, queda demostrado con la pandemia, que la calidad de la educación superior debe tomar otra dirección que enfatice en un conocimiento académico y científico con los pies puestos en la vulnerabilidad del hombre, frente a experiencias situacionales de humanidad, que los convierta en mejores personas.

Con la pandemia, se ha transformado la investigación universitaria, pues realmente, gran parte del presupuesto que se dedica a viajes y trabajo de campo, podría pensarse en reinventarse, entendiendo que por lo menos una parte se puede trabajar de forma virtual con comunidades científicas. Hoy se sabe, que existen experiencias de laboratorios digitales que ahorran tiempo en las investigaciones y con un alto índice de confiabilidad. Entonces, las instituciones educativas tendrán que invertir parte de los recursos económicos en el fortalecimiento de laboratorios de tecnología de punta y acceder a la inteligencia artificial, los cuales, mantendrían los altos estándares de calidad de la educación superior.

También, las prácticas que apoyan la gestión de las organizaciones podrán realizar experiencias con teletrabajo, lo que evitaría el desplazamiento de los practicantes y ayudaría a cumplir con las metas de la organización administrativa. Si esto se logra, sería un gran cambio para las instituciones universitarias y el sector externo. Lo más propicio es soñar nuevos escenarios que conduzcan a nuevos retos y oportunidades que brinda la tecnología, cambiando viejas prácticas curriculares por innovaciones del ADN digital. Por tal razón, “en las autopistas de la información circulan, sin peso y a velocidad de la luz, bits de todo el globo” (Negroponte, 1995, p. 11). Es decir, que las instituciones educativas deben hacer de los currículos una experiencia educativa del mundo digital; una transición que no se puede postergar, cuando la vivencia de la pandemia demostró que, al no estar preparados en la tecnología, se logró resultados muy positivos de conectividad y de vinculación al mundo laboral en medio del virus, con las respectivas secuelas emocionales, psicológicas, económicas y productivas del imperativo de un mundo globalizado que está sustentado en el neoliberalismo del flujo de capital.

Igualmente, la proyección social de las universidades tiene un viraje importante hacia el mundo digital, siempre que algunas prácticas profesionales se puedan realizar desde la casa. Esto indica, que pueden plantearse cambios en el currículo intervenido por las herramientas tecnológicas, las cuales sería conveniente implementarse una vez que

pase la pandemia. Ahora, en algunas carreras la presencialidad es un requisito fundamental para vivir experiencias reales que brinden los conocimientos empíricos para afrontar el mundo laboral. Aunque, la pandemia posibilita que se propicien herramientas y estrategias pedagógicas didácticas digitales de simulación o de otro tipo, lo cual, vale la pena implementar a futuro, para darle una mayor autonomía en términos de gestión al currículo y los protagonistas de la educación, en este caso, los aprendices. También, las empresas, las fábricas y otras instituciones han generado aprendizajes en el mundo de la virtualidad, lo que conllevaría a un cambio de cultura para aprovechar el potencial de la cibercultura, entendiendo que las entidades vinculadas a la productividad y economía son más factibles de cambios rápidos para convertirse en empresas más eficaces en el mundo local y global.

La pandemia propicia un diálogo personalizado con los estudiantes, cuando solicitaron acompañamiento sobre asuntos puntuales del mundo académico y relacionados con casos personales. Esto permitió conocer las demandas cognoscitivas, emocionales, actitudinales, sociales, culturales, científicas y educativas, el cual, facilitó actividades extracurriculares que condujeron a una mayor apropiación de la pedagogía del aprendizaje autónomo, en el sentido de tomar la iniciativa para resolver problema, contando con la experiencia del docente. Esta retroalimentación favorece el desarrollo de la confianza, mejora las relaciones interpersonales, fomenta la curiosidad e indagación, para apostarle a un pensamiento hipotético reflexivo de la vida y el mundo profesional. De ahí que, “el diálogo en el aprendizaje autónomo permite que el estudiante se exprese de manera espontánea, poniendo al descubierto la esencia racional del pensamiento, los temores, las angustias, los deseos, los anhelos y los sueños de la vida” (Chica, 2017, p. 204).

Lo anterior, indica que la transformación del currículo en la educación superior conlleva la implementación de tutorías especializadas para los aprendices, respecto a las preguntas relacionadas con el conocimiento científico que converja en un diálogo productivo de sugerencias e ideas que problematicen las disciplinas y los saberes apoyados en

la virtualidad, lo que posibilitaría un currículo flexible para atender las solicitudes de los estudiantes en tiempo sincrónico o asincrónico. Es decir, que después de que pase la pandemia, la hiperaula es un ingrediente primordial de la presencialidad, que ayuda al desarrollo de nuevas habilidades tecnológicas, las cuales necesitará en el mundo laboral que se introducirá, cada día más, en el mundo de la cibercultura y la tecnología.

Igualmente, la pandemia acarrea nuevamente a pensar en la evaluación, no en los términos rutinarios como se realizaba antes de la pandemia. Ello significa, que “nuestra preocupación es por tanto pensar y decidir en poco tiempo cómo se evaluar al final del curso y qué decisiones de promoción o repetición se van a tomar” (COTEC, 2020, p. 6). Esta situación, es una gran oportunidad para las universidades para realizar un cambio en las evaluaciones alternativas que no limiten a la medición de las pruebas, sino que, dimensionen lo cognitivo, emocional y actitudinal, sin descartar el dominio de las competencias genéricas y disciplinares. Por consiguiente, después de que pase la pandemia, se deben conformar repositorios con las experiencias significativas de las prácticas docentes, retomando el sentido de la evaluación del aprendizaje, con un sentido cualitativo y que muestren enfoques metodológicos, pedagógicos y didácticos para que se centren en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes con una fundamentación en una educación personalizada. Este aspecto del currículo sería revolucionario, porque se enfatizaría en una evaluación alternativa, que tengan aquellas experiencias de actividades formativas y presente la articulación entre la teoría, práctica, interacción entre las personas y la producción de representaciones mentales simbólicas, tal como lo plantea (Aebli, 1998), con el fin, de evitar la deserción escolar, ya sea en tiempos de pandemia o después. La OEI (2020), enuncia que la formación online facilita la mitad del aprendizaje de cara a la educación presencial. Por consiguiente, es necesario reforzar el aprendizaje, teniendo en cuenta las evaluaciones que motiven, que promuevan al estudiante en experiencias de contexto, inmersos en el mundo disciplinar, pero con un propósito para asumir el proyecto de vida personal.

## Conclusiones

Las enseñanzas que nos deja el tsunami de la pandemia en tiempos revueltos de la educación superior apuntan a pensar en el acto educativo con un sentido de planificación, organización, gestión, evaluación y planes de mejoramiento a futuro, con la incorporación y dominio de la tecnología, visto desde la perspectiva de convertir el mundo de la cibercultura en un ingrediente esencial del currículo de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, en tiempos rutinarios de la educación antes del *coronavirus*, se consideraba la tecnología como un ingrediente de apoyo a la gestión administrativa y académica universitaria, sin ningún cambio importante que alterara el desarrollo de la vida y de la cotidianidad de las instituciones educativas. Sin embargo, con el COVID 19, se coloca en primera fila el mundo digital, constituyéndose en la clave de la interacción educativa y de otros espacios productivos de la sociedad, lo que significa, hacer de la tecnología el protagonista en un plano de la organización con un repositorio de blogs, videos, conferencias (en vivo o grabadas), aulas virtuales, *Webinar*, entre otros; con un diseño de procesos de aprendizaje que redimensione el currículo en experiencias pedagógicas flexibles de pensamiento y conocimiento online, lo que conllevaría a diseñar nuevos modelos de gestión, a partir de parámetros mediados por una presencialidad tecnológica, contribuyendo a una mayor autonomía de la comunidad docente y estudiantil para educarse y dejar a un lado dependencia hacia la presencialidad o una mediada por la cibercultura.

Hoy en día, la acreditación de programas y de instituciones educativas es un factor decisivo en cuestión de calidad para el ranking de las universidades. No obstante, realmente el factor de calidad es pensar en la practicidad del PEI, el modelo educativo y pedagógico en experiencias concretas de formación integral. También en el rostro del docente y del estudiante, ya que en tiempos de la pandemia se pone de presente las necesidades psicológicas, emocionales, actitudinales, de autonomía intelectual y moral de la comunidad universitaria, la cual se tiene que conjugar con un currículo humanista que atienda las demandas en forma online. Esto quiere decir, que el currículo tiene que transformarse respecto a un trabajo de acompañamiento personal,

conocer las problemáticas familiares para el desarrollo humano, pensar el diseño multimedia e hipermedia de las clases para realizar tutorías especializadas y de trabajo independiente, y así, diseñar evaluaciones alternativas que superen las pruebas de medición, para promover espacios de investigación y proyección social en el mundo digital y trasladar gran parte de los procesos de gestión administrativa al teletrabajo, así facilitar una mayor productividad respecto a los componentes sustantivos de la universidad. Lo que si es seguro, es que el antes y después de la pandemia, la educación superior, no será la misma. Actualmente, sino se producen cambios, es porque no se aprendió de la crisis de salud pública, la cual, replanteo todo el sistema educativo, tanto en lo esencial, como en lo accidental en términos de crear nuevos hábitos culturales y creencias posteriores que refuercen la educación online con sentido social y científico del contexto.

## Referencias

- Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea.
- Chica, C. (2017). *Currículo desde la perspectiva del aprendizaje autónomo*. Universidad Santo Tomás.
- COTEC. (2020). *COVID 19 y educación: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*. [https://cotec.es/media/COTEC\\_COVID19\\_EDUCACION\\_problemas\\_respuestas\\_escenarios.pdf](https://cotec.es/media/COTEC_COVID19_EDUCACION_problemas_respuestas_escenarios.pdf)
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Ediciones B, S.A.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. file:///C:/Users/Familia%20Chica%20Pardo/Downloads/informe-covid-19d.pdf

Sedano, J.D.J. (2012). *Hacia una pedagogía de la respuesta. Horizonte tomasino para la formación integral de la persona*. Universidad Santo Tomás.

de Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.

UNESCO y IESALC (2020). Covid19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>



# EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD

## Y LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO



**José Duván Marín Gallego (Ph.D)<sup>1</sup>**  
Universidad Santo Tomás (Bogotá)

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación, con estudios posdoctorales en Narrativa y Ciencia. Docente investigador y coordinador de la línea de Currículo y Evaluación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Autor de libros, capítulos de libros y artículos relacionados con la Epistemología de la Pedagogía, el Currículo y la Evaluación. Investigador asociado en Minciencias y miembro del grupo "Investigación en Educación, categorizado en A.



## Introducción

Cuando la reforma de la Educación Superior de Córdoba (Argentina) apenas cumplía 90 años, Carlos Tünnermann (2008), afirmaba que “La reforma de Córdoba representa, hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la Universidad latinoamericana” (p. 97); en el 2018, se cumplió la centuria, por lo que no es extraño pensar que la universidad ya realizó, bien o mal, la función correspondiente con la formación del capital humano de esta parte del mundo, y como productora y transmisora de conocimiento pertinente para el siglo pasado; solo la historia será la que juzgue cuál ha sido ese cometido. A partir de ahora, la nueva universidad tendrá que enfrentar los retos que le esperan para el siglo XXI y, por tanto, tendrá que pensar en nuevas reformas que estén de acuerdo con la evolución y los cambios científicos, tecnológicos, económicos, políticos y, en general, para un nuevo mundo, nuevas culturas sociales y nuevos valores. El desarrollo de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones invaden toda la vida de la sociedad, y de ello, no escapa la universidad. No se trata, sin embargo, de comenzar de cero y de renunciar a los hechos del pasado, especialmente los que han tenido éxito, sino de revisarlos y adecuarlos a las necesidades y exigencias del futuro. Desde esta perspectiva futurista se tendrá que abordar el problema de la universidad latinoamericana.

El futuro nos preocupa a todos por igual; sin embargo, por su impredecibilidad nadie lo puede garantizar ni siquiera con mediana certeza, no obstante que el ser humano siempre estará en actitud y con el deseo de saber qué sucederá mañana, cómo funcionarán las cosas, qué nos depara el futuro.

Proyectar la universidad del futuro y para el futuro, no deja de ser un riesgo, especialmente, porque se corre el peligro de caer en meras especulaciones y utopías que no benefician en nada; el futuro no está escrito en ninguna parte y está todo por hacer. Con razón uno de los autores que ha trabajado el tema de la prospectiva, Michel Godet (1995), afirma que “Todos aquellos que pretenden predecir o prever el futuro son impostores” (p.58). Con todo, se asume el riesgo de la impostura,

sin pretender hacer “futurología”, hacer pronósticos, intentar prever o predecir el futuro, términos con los que suele hacerse este ejercicio. La futurología, se considera una pseudociencia y, por lo tanto, no es el término apropiado para este ensayo. Si queremos referirnos al futuro de la universidad, el término quizás más adecuado es el de “prospectiva”, entendiéndola como un esfuerzo de la imaginación creadora y de la reflexión para identificar oportunidades y amenazas futuras que pueden impactar en las organizaciones. “La prospectiva es una reflexión para aclarar la acción presente a la luz de futuros posibles” (Godet, 1995, p. 158); además, tiene un carácter científico que, según Gastón Berger, uno de los fundadores de esta disciplina, es la “ciencias que estudia el futuro para comprenderlo y poder influir en él”. La esencia de la prospectiva como ciencia del futuro, consiste en analizar los posibles efectos mediante una visión estratégica y un proceso de planificación para lograr cambios efectivos.

Con estas premisas se intentará hacer una reflexión prospectiva acerca de la posibilidad de la universidad latinoamericana y caribeña para ingresar al futuro, acompañada de una actitud de previsión, de reflexión y con la ayuda de estrategias que permitan anticipar los cambios en forma preactiva y provocarlos en forma proactiva, para iluminar las acciones del presente a la luz de las posibilidades deseables del futuro; se trata, en consecuencia, de prepararse ante los cambios previstos para reaccionar y provocar los cambios deseados con vista a lo que viene en el futuro (Godet, 2007).

Desde esta postura epistemológica de la prospectiva surge la posibilidad de analizar el futuro de la universidad latinoamericana y caribeña, a partir de la crisis que está atravesando y de sus posibles y deseables cambios que se deberían dar en sus cuatro escenarios fundamentales: la calidad de la educación, la formación de los docentes, la investigación y la internacionalización.

## **La crisis de la universidad**

Tanto la globalización de la economía, como los desarrollos de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones, están impactando de

manera decidida, en la vida de las personas y en las necesidades e intereses de las instituciones y, sobre todo, en la educación y la formación universitaria. De suerte que estos fenómenos son, sin duda, responsables directos de los enormes cambios en todos los órdenes sociales y, de manera especial, en relación con el conocimiento. La ciencia, a partir de la mitad del siglo XIX, viene produciendo cambios paradigmáticos, como lo expone Thomas Kuhn en *La Estructura de la Revoluciones Científicas* (1992) que, desde una ciencia normal y determinista como la de Newton y Galileo, bajo una visión del mundo acabado y perfecto, con cuyos principios y leyes se resolvían todos los problemas de manera segura, estamos ahora transitando hacia una nueva ciencia revolucionaria, una nueva concepción del mundo, mucho más compleja e imprevisible, como la que trajo el desarrollo de la física cuántica y, con ella, una actitud relativista e indeterminista del universo, acompañada de la incertidumbre del conocimiento, la aceptación y el reconocimiento del desorden y de los sistemas caóticos, como elementos constitutivos de la realidad, según lo exponen Morin (1998) y Prigogine (2009). Con la nueva física todo cambió: la inestabilidad y la incertidumbre del saber vinieron para quedarse, de tal manera que solamente podemos estar seguros del cambio permanente.

Bajo este panorama de un mundo globalizado y capitalista, de incertidumbre, escepticismos epistemológicos, de situaciones caóticas y contradictorias, los países latinoamericanos y caribeños se encuentran enfrentados a graves problemas que no han podido resolver, tales como la pobreza de grandes masas de la población, la desigualdad económica y social, el alto desempleo y su consecuente informalidad laboral, la corrupción de los sistemas políticos y económicos, el narcotráfico con todas sus secuelas, los grupos guerrilleros y paramilitares que azotan las regiones y toda una serie de delincuencia y de violencia contra niños y mujeres. Todos estos fenómenos han traído un efecto de crisis, tanto para las personas y la sociedad, como para las mismas instituciones. Pero, una de las más afectadas ha sido la institución educativa y con ella, la universidad que, ante esta encrucijada se pregunta: ¿Qué le espera, entonces, a la universidad para el futuro?

Lo que sucede en las revoluciones científicas kuhnianas ocurre también en los cambios sociales, y si vale la metáfora, en las “revoluciones sociales”. La institución universitaria del siglo pasado resolvía sus problemas de la misma manera que la “ciencia normal” resuelve los suyos, es decir, como “resolución de enigmas”, según Kuhn, mediante reglas de un paradigma vigente, pacífico y conservador, a la manera de lo que hace el científico cuando no se producen novedades ni cambios importantes en la ciencia. La universidad se había acostumbrado a dar respuesta a sus problemas con los medios tradicionales; se sentía segura de lo que hacía, y consideraba que lo estaba haciendo bien, porque la sociedad no le exigía más de lo común. Pero las revoluciones de las que se está hablando, han hecho que la institución universitaria tradicional, se encuentre en una profunda crisis, afectando a todos los estamentos universitarios: su economía, la cultura universitaria, la identidad propia, el papel que desempeña en la sociedad, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación y las formas de producción y transmisión del conocimiento y, en general, todas las funciones sustantivas, incluyendo a todos los actores. Algunos analistas, quizás un poco pesimistas, pronostican el fin de la universidad; alguien dice: “me atrevo a garantizarles que dentro de un siglo o menos nada quedará en el mundo de la vieja academia, de sus aulas, de su presencialidad, de sus bibliotecas de libros, de sus profesores hablando *ex cathedra* (Pasquali, 2010, p. 227). Otros, como R. Barnett (2002), sostienen que:

La universidad occidental está al final de su existencia. Pero puede surgir una nueva. [...] El futuro que nos llama, sin embargo, no es, simplemente, un nuevo orden, sino un orden con nuevas posibilidades que incluso pueden llegar a hacer una cierta justicia a los valores tradicionales (p. 25)

Las crisis no son del todo negativas, pues “resuelven” una situación, pero al mismo tiempo, permiten el ingreso a nuevas situaciones, obligan a tomar decisiones y a encontrar soluciones de fondo si no se quiere sucumbir en ellas. Ferrater Mora en su Diccionario de Filosofía (2004, Tomo I), dice que “Suele entenderse por crisis una fase peligrosa de la cual puede resultar algo beneficioso o algo pernicioso para la entidad que la experimenta” (p. 728). Esto hace que las crisis no se pueden valorar *a priori*, tanto positiva como negativamente, pero su solución

es competencia de todos los implicados. En palabras del economista Juanjo Gabiña:

Para encontrar las soluciones a la crisis es necesario contar con la iniciativa, la creatividad, la innovación y la movilidad de todos los implicados y afectados en cualquiera de los niveles y sectores en que desarrollan su actividad. Salir de la crisis exige también que todos sepamos, de verdad, lo que nos está pasando, ya que si deseamos el concurso y la participación de todos y cada uno de los actores de la sociedad, las soluciones que se adopten deben ser entendidas por todos y reconocidas como las más útiles y evidentes (1996, pp. 3-4)

También para Michel Alain (2002), “la eficacia de una organización depende de la competencia de todos sus actores, no solamente de la de sus miembros directivos” (p. 16). Estas afirmaciones ameritan una reflexión acerca de cuál debe ser el papel de cada uno de los implicados y los responsables de los cambios que tendrán que darse en la universidad en estos momentos de crisis. Si la universidad funciona como un cuerpo estructural y sistemáticamente organizado, la responsabilidad de su futuro es de estudiantes, docentes y directivos; pero, además, habría que incluir al Gobierno, la empresa pública y privada y, en general, toda la sociedad. Sin el acuerdo y sin el esfuerzo de todos sus actores, la universidad no podrá superar la crisis, su futuro será incierto y no se podrá llevar a cabo ninguna reforma, así se lo proponga.

Por otra parte, existe la convicción general de que la universidad es una de las instituciones esenciales para el desarrollo humano, social y sostenible y para el crecimiento económico, la solidez e identidad de los valores morales y culturales. En todo caso, la universidad tendrá que aprender a reinventarse. Este es el dilema de la universidad latinoamericana y caribeña del futuro: conformarse con ser una institución de segunda categoría, dependiendo de los conocimientos de las universidades de élite mundial, cargar con las exigencias y demandas técnicas y económicas del mundo globalizado o, por el contrario, buscar estrategias y alternativas que le permitan cumplir un papel relevante en la región, para el desarrollo integral de estos países, el bienestar de las personas y, al mismo tiempo, para el desarrollo de la cultura humanista y universal.

Por lo tanto, ante la crisis en la que se halla sumida y desde una perspectiva estratégica, la universidad latinoamericana y caribeña tendrá que abordar el problema desde estos cuatro contextos o escenarios, como los más importantes para el futuro del desarrollo posible: la calidad de la educación superior, la formación de sus docentes, la investigación y la internacionalización.

## **1. La calidad de la educación superior y el futuro en América Latina y el Caribe**

La calidad de la educación superior es un problema complejo, pluridimensional y problemático que comprende todas las funciones y actividades propias de la educación superior: “enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario” (Unesco, 1999, p. 27). Existe una tendencia de los sistemas de globalización que pretende asociar el concepto de calidad con términos restrictivos de desarrollo económico, como cálculos de costo-beneficio, tasas de crecimiento de matrícula y cobertura, número de producciones científicas, número de empleos, en lugar de asociarlo con los conceptos de desarrollo humano y social, pertinencia, equidad, responsabilidad social, evaluación, acreditación, entre otros. Por otra parte, la calidad suele medirse bajo los mismos criterios y estándares con los que se mide a las universidades de países desarrollados, como se observa en los *Ranking* internacionales. Sin embargo, es necesario comprender que la calidad no es un concepto abstracto, desconectado de la historia, de los contextos sociales, económicos, políticos y culturales de las mismas instituciones educativas, las regiones en las que se hallan ubicadas y las comunidades para las que desarrollan su acción. Es por esto que se debe tener en cuenta que las necesidades y características de las instituciones de educación superior latinoamericanas y caribeñas no son las mismas de las instituciones de los países desarrollados de Europa o Norteamérica y, por lo tanto, que los de este lado enfrentan otros retos y otras exigencias, totalmente diferentes.

Para nadie es desconocido que los sistemas de educación superior de Latinoamérica y el Caribe aún tienen muchos problemas por resolver en relación con la calidad, por lo que es necesaria una revisión de los modelos de enseñanza y aprendizaje, muchos de los cuales suelen funcionar todavía según el modelo ilustrado de la universidad de los siglos XVIII y XIX y, con mayor razón, cuando inclusive, los modelos del siglo XX, se están revaluando, en la forma como lo afirma la Unesco (2005): “El modelo más o menos normalizado de las universidades del siglo XX está perdiendo la preponderancia de que había gozado hasta ahora en los sistemas de enseñanza superior de la mayoría de los países” (p. 100).

La universidad latinoamericana en el futuro tendrá que hacer mayores esfuerzos para evolucionar hacia sistemas de formación más flexibles, abiertos y globales, rompiendo con los cánones y sistemas por departamentos, facultades y disciplinas cerradas, que poco se comunican entre sí, y centrados, casi exclusivamente, en el profesor como el único mediador entre el estudiante y el conocimiento, cuando hoy existen muchos otros medios y mediaciones que pueden complementarse para una enseñanza y aprendizaje más eficiente, efectivo y pertinente. Un buen modelo global para el futuro de la formación lo proporcionan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Agenda 2030.

Las tecnologías (TIC), son y serán los medios más eficaces y complementarios del futuro para que la universidad transforme la enseñanza y el aprendizaje en el aula de clase por una que privilegie los sistemas y modelos a distancia, la virtualidad y la construcción de “redes de conocimiento” más complejas y menos jerarquizadas, creando comunidades interdisciplinarias transversales. La universidad del futuro ya no tendrá necesidad de invertir tanto en recursos físicos e infraestructura, particularmente en edificios y en aulas de clase, sino que la mayor inversión tendrá que ser en tecnologías de punta, especialmente en hardware y software, aplicaciones, simuladores y prototipos que le permitan desarrollar investigación y procesos de formación a través de la informática, la robótica, la inteligencia artificial

y la biotecnología, ya que la asistencia presencial de los estudiantes disminuye cada vez más, y se impone la enseñanza a través de medios virtuales y la educación a distancia; así podrá llegar a muy diversas regiones del país y del mundo, y al servicio del mayor número de usuarios. Las facultades de educación, deberán pensar las prácticas pedagógicas no en aulas tradicionales de clase, sino en verdaderos laboratorios y en espacios digitales con docentes que manejen toda esta nueva tecnología. Una buena estrategia podría darse a través de alianzas, convenios o redes de universidades, tanto nacionales como extranjeras, que comparten programas, cursos, recursos humanos, tecnológicos, presupuestales y logísticos, de tal manera que el estudiante pueda moverse con facilidad entre ellas, escoger el programa o los cursos que desee y que luego sean reconocidos, tanto por las respectivas autoridades académicas y gubernamentales de todos los países vinculados, como por el sector laboral.

No significa, sin embargo, que desaparezcan del todo los programas presenciales ni las plantas físicas universitarias, sino que, por el contrario, y de acuerdo con la Unesco (2005), las instituciones académicas deberán seguir existiendo en forma localizada, porque los centros de investigación y los laboratorios serán medios indispensables para los procesos investigativos y para que las instituciones sean lugares de encuentro entre estudiantes y docentes, en donde se resuelven problemas, se aclaran dudas y se intercambian conocimientos y experiencias; pero tendrán que complementarse con estructuras más descentralizadas, redes y uso de tecnologías de información y comunicación.

En función de la calidad, también es necesario que la universidad revise y realice cambios en los currículos y en los planes de estudio de las disciplinas, en los perfiles y competencias de sus egresados, pensando no solamente en las demandas laborales y de empleo, sino también en los valores ciudadanos, culturales y en los demás aspectos de la calidad de vida personal y social de las personas y de sus profesionales. Es preciso que la universidad tenga en cuenta que la industria no es la única que demanda preparación, capacitación y nuevos conocimientos,

ni la única que genera empleo, pues también lo hacen el comercio, el agro, la administración pública y privada, los servicios, la cultura, el arte, el deporte, la recreación y todas aquellas otras actividades que, de alguna manera, presten un servicio y un beneficio de bienestar para la persona, la comunidad y, a la vez, contribuyen al cuidado y protección del medioambiente y de la vida en general. Asimismo, es necesario tener presente que la “sociedad del conocimiento” no solo es resultado de los desarrollos de la ciencia y la tecnología, ni que el conocimiento es producto exclusivo de estos dos campos, creencia generalizada en el imaginario social y en los medios de comunicación, sino también de las ciencias sociales, las humanidades, el derecho, la literatura, el arte (poesía, música, pintura, etc.) y, en términos generales, de todas las creaciones de la mente, el ingenio y las actividades en las que la persona se desempeña como integrante de una sociedad y como parte de una cultura. De esta manera, las universidades de estudios generales no podrán desaparecer del panorama futuro.

La universidad tendrá que ingeniar estrategias para responder a la necesidad de una educación continua y permanente, especialmente, en relación con la actualización de sus de profesionales, consecuencia de la rápida obsolescencia del conocimiento, de acuerdo con los niveles de las carreras que se ofrecen y el papel que cumplirán en la sociedad y en el campo laboral, pensando en los cuatro niveles principales de profesionales: 1) Nivel de técnico y tecnólogo para aquellos cargos sobre todo, de tipo operacional; 2) Nivel profesional, graduado en carreras comunes, requeridas por la industria, el comercio y los servicios, como el ingeniero, el médico, el abogado, el contador, el administrador y que no demande demasiado tiempo para su graduación: un promedio de tres a cuatro años; 3) El nivel del especialista, que invierte uno o dos años más de su formación para desempeñarse con mayor pericia en un determinado campo del conocimiento de su respectiva área o disciplina; por ejemplo, el cardiólogo, el abogado penalista, el contador tributario; 4) El nivel de las maestrías y doctorados, cuya función y principal campo laboral, estará en la docencia y la investigación y, para lo cual, la preparación pedagógica e investigativa tendrá que ser la fortaleza de su formación.

Los estudios del Centro Interuniversitario de Desarrollo –CINDA-, servirán como conclusión de este apartado sobre la calidad de la educación del futuro, los cuales han demostrado que los sistemas de Aseguramiento de la Calidad en las universidades de los países de América Latina y el Caribe, han tenido un impacto y un efecto positivo, tanto en los sistemas nacionales de educación superior, como en la gestión institucional y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la pertinencia y eficacia de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, dependerán en el futuro de la capacidad para asumir los cambios que se están experimentando en la educación superior, especialmente, en consideración a la diversidad de los estudiantes, las instituciones, los programas y las modalidades de aprendizaje. Según este mismo estudio de CINDA, las nuevas generaciones de Aseguramiento de la Calidad, tendrán que hacerse cargo de aspectos como los siguientes:

- Necesidad de trabajar con definiciones flexibles y amplias (pero no por eso menos rigurosas) de calidad, que den cuenta de la diversidad de instituciones, estudiantes y demandas.
- Análisis de nuevos modelos institucionales, que haga posible avanzar y especificar esas definiciones más amplias de calidad.
- Énfasis en resultados, sin dejar de lado la preocupación por insumos y procesos.
- Profesionalización de los evaluadores, tanto de quienes toman decisiones como del personal técnico y de los evaluadores externos, así como la regulación de conflictos de interés entre las partes involucradas en estos procedimientos.
- Vinculación de los procesos de control de calidad con otros instrumentos de política, mas no de manera lineal o directa, sino buscando que se generen sinergias y complementaciones en interacción con mecanismos de apoyo, regulatorios, de financiamiento, de información y otros.
- Fomento y apoyo a mecanismos de gestión interna de la calidad, vinculación de los procesos de AC con la planificación institucional y promoción de mecanismos de autorregulación en las instituciones. (Bruner y Miranda, 2016, p. 205)

## 2. Formación de los docentes universitarios

En todos los procesos de reforma, de innovación y de cambio en la universidad, el docente es otro de los componentes de la calidad, al que tendrá que dedicar mayor atención la universidad del futuro, de manera especial, en relación con el perfil, sus competencias y el papel que desempeña en los procesos, no solo en función de la enseñanza, sino de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y cómo aprenden a investigar. La formación y la carrera docente en la universidad del futuro, estará centrada principalmente en estos cuatro aspectos: la persona humana, la formación pedagógica, el cultivo académico e intelectual y la formación científico-investigativa.

La formación de la persona deberá tener como fundamento esencial los valores, especialmente su dignidad, libertad, autonomía, liderazgo, solidaridad y capacidad de trabajo en equipo, características estas que debe poseer el docente universitario y, sobre todo, como persona responsable de sus actos y respetuoso de sus compañeros de trabajo, del estudiante y de sus ideas.

La formación pedagógica es y deberá ser la esencia del docente, como especialista en procesos de aprendizaje, pues no se concibe un docente o un profesor en cualquiera de los niveles de la educación sin las sólidas bases de la pedagogía y de sus componentes: el currículo, la didáctica y la evaluación; así como de la práctica de estas disciplinas, herramientas que lo hacen competente para ejercer su profesión con dignidad y eficiencia. El discurso clásico, lineal y unidireccional que se establece entre el docente y el estudiante, tendrá que cambiarse por uno más abierto, global, interdisciplinar y generador de problemas, en el que se incentive la autonomía del estudiante, la crítica, la creatividad y la capacidad de búsqueda, solución e indagación de los problemas del conocimiento, de tal forma que prepare al estudiante para vivir en un mundo interconectado, de incertidumbres, cada vez más globalizado y cambiante.

La tercera característica del docente universitario debe girar al alrededor del desarrollo de su inteligencia, tanto racional como emocional, con una capacidad crítica, reflexiva y de transformación de

los procesos de enseñanza y aprendizaje (Giroux, 1990), incansable estudioso e investigador que promueve, al mismo tiempo, el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, por una parte y, por la otra, con un dominio y control de sus emociones que cumplen también una función importante en la psiquis humana y sirven de guía cuando se enfrenta a situaciones difíciles y tareas demasiado complejas (Goleman, 1996). El futuro docente universitario necesita poseer habilidad para adaptarse a situaciones complicadas y de incertidumbre, con mentalidad abierta y ágil para asumir, tanto los retos del conocimiento, como los cambios de los procesos y transformaciones que se dan en el mundo y en la sociedad, con una visión de tipo internacionalista y global que, como bien dice Madera Soriano (2018):

Además del desarrollo de competencias globales integradas al currículo en los programas de formación de docentes, en contextos donde se requiere elevar los estándares de desempeño de la profesión docente, como en ALC, la internacionalización de la formación docente inicial y continua hace posible el desarrollo de competencias específicas de alto nivel, relacionadas al conocimiento y a la apropiación de: nuevas formas de aprender y enseñar, enfoques educativos de vanguardia, diseños curriculares innovadores y flexibles, buenas prácticas pedagógicas, evaluaciones constructivas, uso creativo de los recursos de información, tecnológicos y pedagógicos, creación de espacios novedosos de aprendizaje, entre otros, en especial a través de esquemas de una cooperación interinstitucional. (p. 99)

Para el buen ejercicio de su actividad docente e investigativa, el profesor tendrá necesariamente que poseer conocimientos de uno o más idiomas extranjeros y conocimientos y habilidades para el uso y el manejo de recursos técnicos, tecnológicos, informáticos y de comunicación, como instrumentos de investigación y medios y mediaciones pedagógicas.

Por último, la formación científica e investigativa del futuro docente universitario estará caracterizada, ante todo, por el dominio de los campos disciplinares de su formación profesional; pero además, por una formación epistemológica y metodológica sólidas, eje fundamental para el desarrollo de habilidades investigativas y producción de conocimiento científico, complementados con el

desarrollo de competencia para la búsqueda y hallazgo de problemas relacionados con el conocimiento y la ciencia; habilidades para plantear, formular hipótesis, proponer soluciones y utilizar diversos medios e instrumentos metodológicos, tecnológicos y lingüísticos, de manera especial, la escritura y redacción de textos científicos, como herramientas útiles en la sistematización y organización del conocimiento para el servicio de la comunidad.

Estos cuatro elementos de la formación del docente: personal, pedagógico, intelectual e investigativo, tendrán que ser los criterios de la formación integral del futuro y de la carrera del docente universitario, los que le harán más competente para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y más que ser un transmisor de conocimientos, le permitirán desarrollar habilidades como auténtico mediador entre el conocimiento y el estudiante, así como un orientador y motivador del aprendizaje para conducir al estudiante por caminos más seguros y menos tortuosos del conocimiento y de la formación profesional e integral.

La tendencia actual de las universidades del mundo es la de contratar docentes con formación de maestría, doctorado y/o posdoctorados, tendencia que sin duda, se mantendrá en el futuro. Esta formación exige, además de cursar dos años para maestría y tres para doctorado, como mínimo, por encima de los títulos de graduados y de la tesis como proceso investigativo, requerirá recibir una sólida dosis de formación en investigación y en pedagogía para desempeñarse con eficiencia y eficacia en el campo de la docencia universitaria. Todo esto tendrá que complementarse y reconocerse con buenos incentivos, salarios y prestaciones sociales que le permitan valorar y dignificar, cada vez más, la profesión docente, al tiempo que le permitirán una mejor calidad de vida para sí y para su familia.

### **3. La investigación en la universidad latinoamericana y caribeña**

Para los epistemólogos, el conocimiento y la ciencia se desarrollan en cinco contextos: 1) enseñanza y aprendizaje, 2) descubrimiento e innovación, 3) justificación y validación, 4) utilidad y aplicación, y 5)

gestión del conocimiento (Marín Gallego, 2018). Estos cinco contextos funcionan de manera integrada y sistemática; sin embargo, todo el proceso del desarrollo científico tiene sus inicios en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, que tiene su primera y principal acción en las instituciones educativas (escuela, universidad), formadoras del personal idóneo y competente para hacer investigación, a partir del cual, se desarrollan los demás contextos. Es por esta razón que este contexto en la universidad no se puede separar de la investigación, si se tiene en cuenta, además, que el investigador y el científico se hacen y la ciencia es una construcción artificial que comienza con la enseñanza (Echeverría, 1998).

Son las instituciones educativas las que desarrollan, no solo las competencias investigativas, sino también, las actitudes, el amor y la pasión por el conocimiento y la ciencia; los científicos conocen los primeros rudimentos de las ciencias en las aulas de clase, las bases epistemológicas y metodológicas de la investigación y del conocimiento, el uso de instrumentos y aparatos para la experimentación o extraer del mundo sus secretos, recoger datos y producir información.

Desde su nacimiento en la Edad Media, la universidad ha sido la principal fuente de generación de conocimiento y el lugar en donde más se hace investigación, innovación, transferencia de conocimiento y asimismo, se desarrolla la creatividad. Sin embargo, en la crisis de la globalización y de los grandes adelantos de la ciencia y la tecnología la universidad se cuestiona respecto al papel de la investigación: ¿Cuál es la función de la investigación en la universidad? ¿Qué tipo de investigación debe realizar? ¿Con qué medios puede hacer investigación? ¿Para qué y para quién?

Dar respuesta a todas estas preguntas no es tan fácil ni es la pretensión de este ensayo. Sin embargo, la ciencia y el conocimiento científico generan opiniones y actitudes diversas y contradictorias, desde los que profesan una fe ciega en los avances de la ciencia y la tecnología, considerándolos, muchas veces, la panacea para resolver toda clase de problemas, hasta los que asumen una posición escéptica y catastrófica, especialmente, en relación con la apropiación y el uso,

los valores éticos y sociales y los efectos impredecibles y muchas veces, no deseados, tanto para los seres humanos, como para el medio ambiente. Un descubrimiento científico, un avance tecnológico, una innovación que, de alguna manera, modifique la naturaleza o afecte a las personas o a la sociedad, ya no es un problema únicamente del científico ni de los tecnólogos, sino también de la universidad y de toda la comunidad, en cuanto puede traer serias consecuencias en el campo de lo ético, político, económico, medioambiental, de la salud pública y de la vida, en general; es decir, se vuelve cada vez más un problema complejo. La universidad tendrá que formar y enseñar a sus estudiantes a hacer investigación y a usar los resultados de la ciencia y los avances tecnológicos en forma crítica, a discernir los pros y los contras, los valores y sus antivalores, a utilizar con responsabilidad ética y social los efectos y consecuencias de sus investigaciones, no solo como problemas, sino también como parte de la cultura científica.

El futuro de la universidad consistirá, sin embargo, en mantener vivas las tres funciones sustantivas: la enseñanza, la investigación y la proyección o responsabilidad social. Si falta alguna de estas tres funciones, la universidad pierde su esencia y su razón de ser. Estas tres funciones no actúan en forma aislada, independiente y desarticulada en el contexto universitario. Por lo tanto, formar el capital humano para satisfacer las necesidades de la sociedad en sus diversos campos profesionales, seguirá siendo el primero y principal papel de la universidad; pero esta función tiene que llevarse a cabo en estrecha relación con las otras dos funciones y, de manera especial, con la investigación, pero estratégicamente; ambas funciones, aprendizaje e investigación, convergen, a su vez, en la prestación de un servicio a la comunidad que se beneficia doblemente: en primer lugar, con la preparación y formación de los mejores egresados, quienes deberán desempeñarse en la comunidad como personas comprometidas, ciudadanos honestos y democráticos, profesionales e investigadores éticos, idóneos y competentes y, en segundo lugar, por los resultados de la investigación misma, cuando se le apuesta a resolver problemas comunitarios y a colaborar con el desarrollo integral y sostenible de la región o del país (contexto de aplicación y utilidad). Por lo tanto, la investigación, la innovación y el emprendimiento, se constituyen,

de esta manera, en componentes transversales del currículo y de los planes de estudio; y aunque la universidad haga investigación pura o investigación aplicada, esta debe estar, principalmente, al servicio de la formación del personal humano y de la calidad de los proyectos educativos, al tiempo que contribuye a mejorar la calidad de la docencia, de la educación del país, de la región y todo el desarrollo sostenible.

Existe una tendencia en la universidad a hacer investigación para competir, de cierta manera, con la industria o con aquellos institutos dedicados, exclusivamente, a la producción de objetos o servicios que se ofrecen en el mercado con fines de lucro, de lo cual debe precaverse, pues de lo contrario, pierde su función y no tendría razón de ser como institución educadora y formadora, cuyo fin primario es el servicio educativo.

Un sistema de investigación y de innovación, antes de ser una opción económica, es también de tipo político y, mientras países como Suecia o Israel, asignan aproximadamente un 4.0% y 4.7%, respectivamente, de su PIB en investigación, los países latinoamericanos y caribeños alcanzan un promedio de 0.6% de su PIB<sup>1</sup>, para investigación y, de ese presupuesto, todavía es muy poco lo que le llega a la universidad para investigación, a no ser que tenga recursos propios. Es por esto que a la universidad latinoamericana y caribeña, con sus escasos recursos tampoco le queda fácil competir con las grandes y prestigiosas universidades del mundo ni con los grandes laboratorios o institutos de investigación de los países desarrollados que, como sostiene la Unesco (2005), están cada vez más alejados, porque “Existe una verdadera brecha científica que separa a los países ‘ricos en ciencias’ de los demás. La vocación de la ciencia es universal, pero los adelantos científicos parecen ser la exclusiva de una parte del planeta” (p. 109). Sin embargo, las universidades de esta parte del mundo, tendrán que ingeniarse estrategias más beneficiosas para ellas y para la sociedad,

---

<sup>1</sup> Según el Observatorio de Ciencia y Tecnología (OCyT), Colombia destinaba para inversión en Ciencia y Tecnología, al final del Gobierno del presidente Juan Manuel Santos, el 0.67% del PIB.

tales como formalizar convenios de colaboración y cooperación con institutos de investigación, ya sean nacionales o internacionales dentro de un contexto de gestión que, sin entrar en competencia con ellos, podrán servir de complemento en la formación académica y científica a través de desarrollar proyectos comunes, facilitar pasantías y entrenamiento a estudiantes y docentes-investigadores, los que servirán como medios para formar los mejores investigadores del país.

Además, las universidades tendrán que unir esfuerzos entre sí para conformar redes o centros de investigación colectivos en programas comunes, que agrupen al sector público y al sector privado, especialmente de la industria, y que puedan poner en contacto a los protagonistas claves del sistema de investigación e innovación. Esto, quizás, podrá ser uno de los mayores impactos futuros en relación con la formación, porque, además de producir conocimiento, tendrán la oportunidad de recoger e intercambiar información sobre la ciencia vigente y la tecnología más avanzada, así como gestionar, sistematizar, dar a conocer y divulgar esos conocimientos a través de publicaciones y otros medios (contexto de justificación y validación), tanto en el campo de la naturaleza, como en el campo de las ciencias sociales y humanas, en investigación pura o aplicada. Los resultados tendrán, necesariamente, que reflejarse en los currículos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje e integrarse a ellos, como prácticas formativas y como opciones de especialización y de titulación.

En relación con la tercera función sustantiva, es decir, con la proyección o responsabilidad social, la investigación en la universidad debe contribuir también a resolver problemas de la comunidad, especialmente en las áreas en donde ejerce su influjo principal, ya sea local como regional o nacional. Para ello, será indispensable contratar personal docente formado en investigación (magísteres y doctores), más que conocedores de una disciplina que, al tiempo que formen a los estudiantes en investigación, gestionen, impulsen y desarrollen proyectos dirigidos a la solución de problemas comunitarios, con el apoyo de los recursos de los que pueda disponer para investigación; pero también en forma cooperativa y cofinanciada con el sector

público y privado de la localidad o de la misma región. Como ya se dijo, esta puede ser una de tantas posibilidades de impacto que la sociedad y los organismos evaluadores de la calidad suelen pedirle a la universidad y uno de los indicadores más importantes de I+D que, según la Unesco (2005), la investigación, innovación, creación y producción y divulgación de conocimientos, dependerá, sobre todo, de la interacción de las empresas, las industrias, la sociedad, las instituciones científicas de investigación y de enseñanza, y los organismos gubernamentales, a pesar de que en América Latina y el Caribe, según Gacel Ávila y Rodríguez-Rodríguez, (2018):

Hay poca tradición de colaboración entre el sector empresarial y el universitario, lo que habla, por una parte, del carácter poco innovador de los empresarios de la región, y por otra, de una falta de políticas públicas en este rubro. (p. 61)

Urge a la universidad latinoamericana y caribeña fijar, desde ahora, la atención en cuáles son las posibilidades de investigación, en qué campos sociales y en qué disciplinas científicas y tecnológicas se proyectan las necesidades del futuro, como la informática, la biotecnología, nanotecnología, inteligencia artificial, neurociencia, biomedicina, investigaciones relacionadas con el medio ambiente y el cambio climático, la protección y conservación de los recursos naturales del continente y del mundo, solamente para dar algunos ejemplos. En el campo de las ciencias sociales son todavía muchos más amplias las posibilidades de investigación, de acuerdo con los problemas del continente latinoamericano y caribeño, en educación, pobreza, desigualdad, salud, bioética, violencia, políticas de migración e integración cultural, problemas de género, también como los más comunes (contexto de descubrimiento e innovación). Vessuri (2008), sostiene que es necesario repensar la investigación y la educación superior para construir un futuro mejor y que:

El papel de la educación y la ciencia en este proceso se da por sentado -se toma como punto de partida- y se supone que el conocimiento y las habilidades serán al menos tan importantes para el futuro del mundo en desarrollo durante este siglo como lo fueron para los países desarrollados e industrializados en el pasado. (p. 124)

#### 4. La internacionalización de la universidad latinoamericana y caribeña, una urgencia para el futuro

El filósofo y sociólogo alemán Ulrich Beck, en su libro *¿Qué es la globalización?* (2008), afirma que “En distintos lugares empieza a hablarse de una transnacionalización de los procesos formativos (universitarios) y de que son necesarios los currículos (‘estudios de carácter global’)” (p. 256); además, la *Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI de la Unesco* (1998), ha propuesto que la internacionalización de la educación superior es un componente clave para su pertinencia y su contextualización en la sociedad actual. Al paso que la ciencia y la tecnología se globalizan más y la sociedad del conocimiento avanza, un imperativo *sine qua non*, es su internacionalización, especialmente como un medio para superar la crisis de los procesos de transformación de la educación superior y de la universidad que, como bien lo afirma Tünnermann (2018):

La internacionalización de la educación superior contribuye a generar un mayor entendimiento entre las culturas y las naciones, al mismo tiempo que pone las bases para lo que más hace falta en la globalización actual: la solidaridad humana. La internacionalización de la educación superior es también una contribución a la superación de la crisis epistemológica que vive la educación en la actualidad, superación que es buscada tanto por los requerimientos tradicionales de la sociedad nacional como por los nuevos desafíos provenientes de la sociedad global. (p.18)

Por lo tanto, un reto para la universidad latinoamericana y caribeña del futuro es la necesidad de desarrollar estrategias y procesos de internacionalización en relación con las tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la proyección o responsabilidad social, a fin de que su labor sea cada vez más pertinente y de calidad, que le permitan atender a las necesidades de la comunidad y la posibilidad de solucionar sus problemas.

Una queja frecuente en los procesos de internacionalización es la falta de presupuesto; pero, además de estas dificultades económicas, la

internacionalización de la universidad en América Latina, se obstaculiza, también, por la falta de interés, tanto por parte de las políticas internas de la misma universidad, como por las políticas públicas de cada país. Los numerosos esfuerzos de integración que se han dado en la región desde hace más de 50 años, no logran los efectos deseados como es de esperar. No obstante, en los acuerdos sobre economía, comercio, desarrollo industrial y protección del medioambiente, es importante incluir también propuestas de integración en ciencia, tecnología e innovación, intercambios científicos y tecnológicos e intercambios culturales y educativos.

Los más recientes experimentos de las dos últimas décadas del siglo XXI, han sido los de la Alianza del Pacífico (2011), entre Chile, Colombia, México, Perú, al que últimamente también se integró Ecuador; la Comunidad de Estados de América Latina y el Caribe – CELAC- (2010), por iniciativa del Gobierno mexicano, como un organismo intergubernamental de ámbito regional, constituido por los Jefes de Estado y de Gobierno de los países de América Latina y el Caribe; la Unión Nacional Suramericana -UNASUR- (2007), inició con 12 países, de los que actualmente se han retirado la mayoría de sus Estados miembros. En todos estos experimentos de integración la repercusión en la internacionalización de los procesos educativos ha sido muy tímida y hasta ahora no ha logrado ningún impacto en la región, aunque uno de los intentos mayores y, quizás el principal, de integración regional en educación superior, se realizó en la II Conferencia Regional de Educación Superior –CRES- celebrada entre el 4 al 6 de junio de 2008, en Cartagena de Indias. Allí se propuso la creación de un Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior –ENLACES-. En esta conferencia se planteó la necesidad de crear un “espacio” de diálogo que articulase acciones concretas de cooperación, con la finalidad de reformar los sistemas y las instituciones de educación superior y crear condiciones para avanzar, mediante una agenda consensuada, hacia la superación de las deficiencias y brechas (Carvalho, 2010).

La CRES proclamó la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Además, se

propuso como objetivo principal, configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la educación superior, su calidad, pertinencia y autonomía de las instituciones. Uno de los puntos cruciales de esta Declaración, determinó que

Esas políticas debían apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (CRES-IESALC-UNESCO, 2008, p. 2)

La propuesta de integración pretendía entonces diferenciarse de la experiencia europea, en consideración a las características de los países latinoamericanos y caribeños, especialmente porque los procesos de integración regional son tímidos, no existe una organización supranacional que movilice y asegure la adhesión de los países a programas de carácter regional, faltan recursos y existe una enorme diversidad organizacional entre los sistemas de educación superior en la región (Carvalho, 2010).

Aunque el contexto institucional de ENLACES, está abierto al diálogo, es amplio y refleja las necesidades, deficiencias, brechas y desafíos de los sistemas nacionales de educación superior; en más de diez años todavía no ha sido posible poner en marcha sus objetivos ni darles cuerpo a estas buenas intenciones. Este es un trabajo que deberán abordar las universidades de la región para un futuro no muy lejano, en coordinación con los gobiernos de cada país; no es una tarea fácil. Sin embargo, cuando faltan mecanismos de solidaridad claramente establecidos, voluntad y capacidad de los países para asumirlos, los costos pueden resultar onerosos; pero los beneficios, quizás, podrían ser mayores si la integración tiende a favorecer una acción conjunta para disminuir las brechas sociales, tanto internas como externas, no

solamente entre los países, sino también entre las instituciones de educación superior, ya que este es uno de los problemas más agudos en Latinoamérica. La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Dirección de Cooperación con América Latina y el Caribe (2015), apunta lo siguiente:

La integración regional crea un marco más eficiente para la provisión de bienes públicos y para la generación de oportunidades a través de la negociación conjunta. De esta forma se pretende dar una respuesta más adecuada a los desafíos globales que se presentan en este siglo XXI como la inserción en la economía global, la prevención de los efectos del cambio climático y los riesgos naturales, la migración o la seguridad (p. 8)

El Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes de Educación Terciaria (OBIRET), IESALC, realizó recientemente la *Primera Encuesta Regional sobre tendencias de Internacionalización en educación terciaria en ALC*, con la participación de cerca de 400 instituciones de 22 países de la región (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018). Sin embargo, estos últimos autores afirman que a “Los Gobiernos de ALC les falta visión y asumir un mayor compromiso hacia la internacionalización del sector para impulsar de manera más significativa políticas nacionales que rijan y faciliten los procesos institucionales en este aspecto” (p. 71).

Para estos autores citados, aunque los países encuestados presentan algunos avances en políticas públicas y en procesos de internacionalización y aunque es una de las prioridades en las agendas de desarrollo institucional de la educación terciaria, este “no es todavía integral, comprehensivo y transversal a las políticas de desarrollo educativo a nivel institucional, nacional y regional” (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018, p. 82); sostienen, además, que falta aún mejorar algunos aspectos, como la elaboración de políticas públicas e institucionales más cercanas a las prioridades y necesidades educativas del sector; falta planeación estratégica y elaboración de planes operativos y cooperativos de internacionalización con metas precisas y posibles de alcanzar; identificación de recursos humanos y financieros; procedimientos de monitoreo, evaluación y

aseguramiento de la calidad de las estrategias, programas y currículos internacionales para una retroalimentación pertinente.

Al lado de la falta de políticas públicas sobre internacionalización de la educación superior, la universidad también presenta falencias para lograr los procesos de internacionalización; por lo tanto, necesitará valorar mucho más las experiencias internacionales de su personal académico, docente e investigativo; tendrá que disponer de unidades o centros y rodearse de personal idóneo para la gestión y el fomento de actividades de internacionalización; estructurar programas y currículos globales mediante convenios de colaboración académica entre universidades de distintos países, con base en las necesidades de formación, especialmente en aquellas carreras que permitan mayor movilidad laboral y profesional, así como políticas institucionales para homologar programas y asignaturas cursadas en otros países, siempre y cuando estén reconocidas legalmente en el respectivo país de origen. La investigación científica y tecnológica será uno de los instrumentos más idóneos de internacionalización, la que se podrá realizar mediante proyectos de cooperación y colaboración cofinanciados y mediante intercambio de investigadores, docentes-investigadores y estudiantes que realicen pasantías y prácticas, para evitar la fuga de cerebros y de talentos, uno de los mayores males que aqueja a la academia en Latinoamérica y el Caribe.

Como una prioridad estratégica para la internacionalización de la universidad, es preciso insistir en la necesidad de la formación de un nuevo docente universitario, con una visión más amplia y global de los problemas de la educación que, además de integrar las características de su profesión docente nacional, integre también en su formación y en su práctica, la dimensión internacional, las diferentes culturas nacionales e internacionales, y armonice sus propios conocimientos y sus acciones locales con las dimensiones y contextos globales, internacionales, interculturales e interdisciplinarios. Es importante, tal como se dijo antes, el conocimiento y dominio de los idiomas extranjeros que le permitan la comunicación para el buen desarrollo de los procesos e intercambios de internacionalización de la educación superior.

## Conclusión

América Latina y el Caribe, están en mora de hacer un balance del papel y del rol que le tocará desempeñar a la universidad en la región y en el mundo de la globalización y de los cambios que se están dando en los distintos campos de la educación, la economía, la política y la cultura. Mientras el mundo se abre hacia nuevos horizontes de conocimiento y de desarrollo científico y tecnológico, la universidad de esta parte del continente americano, se mantiene todavía cerrada y anquilosada en sus viejas tradiciones y en el confort que había tenido hasta el momento, tanto en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, como en el de la ciencia, la tecnología y la cultura. Mientras Europa viene apostándole a un espacio común de educación superior en el marco de la Declaración de Bolonia, a pesar de las críticas surgidas, América Latina y el Caribe todavía no saben a qué le apuestan. Hemos visto que se han hecho esfuerzos de integración regional, pero parece que la inercia de las instituciones, los sistemas burocráticos, el proteccionismo, los nacionalismos mal entendidos y, quizás, el poco interés, no permiten avanzar para resolver los más agudos problemas que aquejan a la población, como la pobreza, la violencia, el desempleo y la corrupción.

Aunque en reiteradas ocasiones la Unesco ha dicho que “La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) permite a las personas cambiar su forma de pensar y trabajar hacia un futuro sostenible”, es también uno de los instrumentos más eficaces para resolver, si no todos, por lo menos algunos de sus problemas. Sin embargo, no existe el menor indicio de que, por lo menos, se está abriendo el debate para hacer de la educación ese instrumento eficaz de cambio y desarrollo, tanto desde las políticas de los Estados, como desde los mismos estamentos que conforman la vida de la institución universitaria. Pero, a pesar de la crisis por la que está atravesando la educación y la universidad en este momento de crisis e incertidumbre, motivadas por los procesos de globalización, no hay razón para perder la esperanza. La educación, así como las instituciones que la encarnan, son organizaciones vivas, autopoieticas, según Humberto Maturana, y autorreferentes, según Niklas Luhmann, es decir, con capacidad para recuperarse,

autorregenerarse y repensarse para transformarse; por lo tanto, no habrá peligro, como sostienen algunos pesimistas, que la universidad desaparezca en el futuro.

A pesar de todo, la universidad del futuro tendrá que revisar y cambiar muchas de las funciones y acciones que realiza actualmente; mejorar la calidad en todos sus aspectos, tanto académicos, investigativos y de servicio a la comunidad, como administrativos y de infraestructura.

Siguiendo las sugerencias de la Unesco (1998), la gestión y la financiación de la educación superior deberán ser algunos de los instrumentos que mejoran la calidad y la pertinencia; por lo tanto, se requiere la creación de capacidades y la elaboración de estrategias apropiadas de buen gobierno, planificación eficaz y análisis de políticas, basadas en la asociación entre las instituciones de educación superior y las correspondientes autoridades. Aunque los gobiernos le recorten, cada vez más, al presupuesto destinado a la educación y a la investigación, las universidades tendrán que organizarse y asociarse para buscar recursos, superar el déficit económico y la falta de apoyo de los gobiernos.

Un papel importante que le compete a la universidad del futuro y como un elemento de su calidad, será el de gestionar y planificar el sistema de las nuevas carreras requeridas en cada momento, con base en las tendencias y necesidades de desarrollo de los países y de sus respectivas economías; pero también, de los adelantos científicos y tecnológicos y de las necesidades globales de la población, sin caer, desde luego, en los extremos de privilegiar y enfatizar solo en aquellas carreras que tienen más posibilidad de empleo temporal y de lucro, pero sin estabilidad hacia el futuro, o las que señalan los organismos multilaterales como las únicas que debe atender la universidad, tales como las que se clasifican entre las mal llamadas “ciencias duras” o que producen mayores dividendos económicos, olvidando el potencial de conocimiento y de acción que ejercen otros conocimientos, como las ciencias sociales y las humanidades, necesarias, también, para la innovación, la transformación social y la creatividad, en función del desarrollo, no solamente desde y para lo económico, sino para la

forma integral de la persona y para la vida, el bienestar, la paz y la convivencia entre los pueblos. Cada país y cada región, de acuerdo con sus características de desarrollo, tendrá que privilegiar unos conocimientos, unas profesiones y unos campos laborales más que otros, según las necesidades de la población.

El mayor reto de la universidad es su internacionalización, porque sin este cuarto escenario, es casi imposible un futuro deseable. Además de los beneficios que, sin duda, le traerá, tendrá que superar todo tipo de riesgos y obstáculos, sobre todo, de presupuesto para llevar a cabo los procesos y para el fomento de las actividades internacionales, así como para asegurar la calidad y el monitoreo.

## Referencias

- Alain, M. (2002). Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades. En *Revista de Educación*, núm. Extraordinario (2002), pp. 13-33.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Pomares.
- Beck, U. (2008). ¿Qué es la globalización? Paidós Ibérica.
- Carvalho, J. R. (2010). Construcción de un espacio de Educación Superior Latinoamericano. En Cárdenas, J. M. (coord.). *La universidad latinoamericana en discusión*. (pp. 17- 25).
- Centro Interuniversitario de Desarrollo –CINDA-. (2004). *Competencias de egresados universitarios*. Alfabetas Artes Gráficas.
- Colomer, M. (coord.). (Noviembre, 2015). La Integración Regional de América Latina: Nuevos y viejos esquemas. Incertidumbre de futuro. *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*. <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Eficacia%20y%20calidad/Documento%20de%20trabajo%207.pdf>

- CRES-IESALC-UNESCO. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe- CRES 2008. <http://docplayer.es/11234883-Declaracion-de-la-conferencia-regional-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2008.html>
- Díaz Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. En Gazzola, A. L. y Pires, S. (Coord.), *Hacia una Política Regional de aseguramiento de la Calidad en Educación Superior para América Latina y el Caribe*, (pp. 16-55) [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- Echeverría, J. (1998, 2ª ed.). *Filosofía de la ciencia*. Akal.
- Ferrater Mora, J. (2004, 3ª reimp. Tomo I). *Diccionario de filosofía*. Ariel.
- Gabiña, J. (1996). *El futuro revisado*. Alfaomega.
- Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez. (2018). La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: Avances, tendencias y perspectivas. En Gacel Ávila, J. (coord.), *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*, pp. 57-88.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós Ibérica.
- Godet, M. (1995). Prospective: ¿por qué? ¿cómo? Siete ideas claves. En *Cuadernos de administración*, Vol. 14, No. 21, pp.155-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=322342>
- Godet, M. (2007). *Prospectiva estratégica: problemas y métodos*, Cuaderno No. 20 (2ª. Ed.). Prospektiker.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Kuhn, T. (1992, 1ª Reimp.). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

- López Ospina, G. (2004). *Una mirada integral que permita descubrir el sentido y respuestas de la universidad del futuro (2005-2015)*. Quito-Ecuador: Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO.
- Madera Soriano, L. I. (2018). Educación y desarrollo sostenible al 2030: internacionalización de la formación docente en América Latina y el Caribe. En Gacel Ávila, J. (coord.), *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*, pp. 89-110.
- Marín Gallego, J. D. (2018, 2ª ed.). *Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológico*. Magisterio.
- Morin, E. (1998, 2ª ed.). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- OCDE. (2017), *Education at a Glance 2017: París: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Pasquali, A. (2010). Ciencia, tecnología e innovación en América Latina y los retos de la sociedad del conocimiento. En Cárdenas, J.M., (coord.), *La Universidad latinoamericana en discusión*, pp.219-227. Caracas: Unesco-IESALC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191724s.pdf>
- Prigogine, I. (2009, 6ª ed.). *¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Metatemas.
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Tünnermann, C. (2018). La internacionalización de la educación superior. Significado, relevancia y evolución histórica. En Gacel Ávila, J. (coord.), *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*, pp. 17-39.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI*. Informe final, Tomo I. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345S.pdf>

Vessuri, H. (2008). El rol de la investigación en la educación superior: implicaciones y desafíos para contribuir activamente al desarrollo humano y social. En *La educación superior en el mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Global University Network for Innovation (GUNI) y Ediciones Mundi-Prensa, pp.119-129.



---

Se terminó de editar el libro electrónico en octubre  
de 2020 en los talleres de Editorial Jotamar S.A.S.  
Tunja, Boyacá Colombia.

---