

# La fascinación educativa por la calidad

Una revisión crítica sobre las tendencias en la  
conceptualización de la “calidad en la educación”

---

## Educational fascination for the quality

A critical review of trends in the conceptualization of the  
“quality education”

---

*Marcelo Sarzuri-Lima*

Investigador

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

msarzuri@iicab.org.bo

### RESUMEN

La calidad en la educación es un tema polémico, no sólo porque existe una lucha por el sentido de la palabra sino porque en ella se contiene un proyecto de sociedad. Este ensayo, antes de abordar los conceptos que se intentan ofrecer sobre la “calidad en la educación”, busca identificar las tendencias políticas e ideológicas que sostienen determinada conceptualización sobre la temática. Los elementos descritos permitirán aproximarnos al concepto de *educación con pertinencia*, el cual tiene, en opinión del autor, mayor potencialidad política para la transformación social y la superación de estructuras de subalternización, porque coloca en el centro de la problemática a la educación y su permanente búsqueda de su mejoramiento.

**Palabras clave:** Calidad en la educación, educación con pertinencia, colonialismo educativo.

### ABSTRACT

The quality of education is controversial not only because there is a struggle for sense but because it is a social project is contained. This trial, before addressing the concepts try to offer on the “quality education”, seeks to identify the political and ideological trends that hold particular conceptualization of the subject. The items described allow to explain the concept of education belonging which is, in the author’s opinion, greater political potential for social transformation and overcoming subalternization structures because placed in the center of the problem to education and lifelong search for improvement.

**Keywords:** Quality in education, relevant education, educational colonialism.

**Recibido / Received:** 15/07/2014 | **Aceptado / Accepted:** 27/08/2014

Se ha convertido en sentido común el hecho de hablar sobre la “calidad” de diversos productos o servicios, la alta competitividad empresarial de una economía donde el capitalismo ha logrado mundializarse ha insertado en la sociedad una serie de estándares sobre lo que se considera mejor o de mayor “calidad”, no por nada esta palabra ha sido ampliamente propagada en la última década del siglo XX. Es decir, las personas, en su calidad de consumidores, exigen calidad en lo que consumen, por ello los productos o servicios en cuestión deben permanentemente renovarse y garantizar su “calidad” para persistir en un mercado de una economía salvaje. El derecho a la calidad, o como mejor lo expresa García Canclini (1995) sobre la ciudadanía mediada por el consumo, se ha convertido en una expresión de un determinado modelo de desarrollo que promueve el libre mercado y políticas pragmáticas basadas en la satisfacción de deseos y la felicidad, “ideología felicista” en términos utilizados en la propuesta teórica de Franco Berardi (2003). En ese sentido la noción de “calidad” se mueve en un amplio espacio que se relaciona con las *propiedades* que tiene un determinado producto y que lo posicionan en mejor lugar respecto a otros, pero este posicionamiento se relaciona con los valores que se le asignen y asocien a esas propiedades, es decir a las expectativas y satisfacciones que generan en las personas<sup>1</sup>.

En el caso de la “calidad en la educación” el tema adquiere mayor complejidad, puesto que la educación no puede ser vista como un simple producto o servicio a ser calificado por medio de una serie de estándares ampliamente aceptados dentro de un mercado altamente competitivo; si bien existe una tendencia de un radicalismo neoliberal que promueve la menor incidencia del Estado en la administración de la educación, resulta un poco simplista la crítica que centra sus argumentos en que la “calidad de la educación” es sólo una trasposición de una mentalidad empresarial-neoliberal al campo de la educación. En todo parece existir un amplio consenso sobre la necesidad de que cualquier institución social debe ser parte de un continuo proceso de mejora, el cual permita expresar con mayor pertinencia demandas y exigencias sociales; es por ello que existe una aceptación generalizada sobre la necesidad de hablar de la calidad en el campo educativo. Pero los factores que se asocian a la misma son variados y es donde el consentimiento inicial no se expresa en una unicidad en la forma cómo se entiende este signifiante. En un intento por ofrecer una base de entendimiento, Inés Aguerrondo (1993) plantea cinco puntos para comprender la espinosa expresión “calidad en la educación”, en el primer punto menciona que la calidad en la educación debe entenderse como un concepto complejo y totalizante, es decir que intenta abarcar a todos los elementos que intervienen en un determinado campo educativo; el segundo punto hace referencia a que esta expresión se encuentra determinada conceptualmente por

---

<sup>1</sup> No se debe perder de vista a la existencia de una construcción social de la “calidad”, en ella, y como se conceptualiza generalmente a esta palabra, juegan los elementos inherentes a cualquier producto, pero estos elementos se relacionan con los imaginarios sociales a los que se encuentran fijados (Ver Sarzuri, 2013).

un momento histórico y social; el tercer y cuarto punto recalca que esta expresión permite visualizar objetivos y mirar procesos de las transformaciones educativas, lo que la convierte en un concepto útil para orientar y/o ajustar políticas educativas; el último punto devela el trasfondo esencial de este concepto, la expresión “calidad de la educación” muestra la consistencia entre el proyecto político de una sociedad y su proyecto educativo.

A pesar de estos elementos, muchas veces el uso de la expresión “calidad en la educación” es realizado en un contexto donde las palabras carecen de contenido y sentido preciso, por ello se debe dejar claramente establecido que las formas cómo se conceptualiza esta palabra, “comodín en el lenguaje educativo”<sup>2</sup>, adquieren significado en un campo político-ideológico; es en este sentido que el contenido que se otorgue al concepto de educación guiará al contenido que se pretenda dar a la noción de calidad, siendo esta conceptualización parte de una lucha político-ideológica. El fin y el objetivo que se quiera dar a la educación en un determinado contexto determinarán el contenido de su calidad y las maneras en las que se pretenda evaluar.

Antes de caer en un relativismo conceptual acerca de lo que se entiende por “calidad en la educación”, elemento que Jaramillo Jordán (1999: 95-96) critica como la salida de medio camino, en donde “cada concepto depende de quien la formule” -por ende existiría una multiplicidad de concepciones que no terminan por entender lo central de la problemática: la educación-, además, hablar de educación implicaría hablar de una educación de calidad, por lo que ambos conceptos no podrían entenderse disociados. Sin embargo, en el caso específico de la educación superior, en muchos países la noción de “calidad de la educación” se encuentra relacionado con procesos de acreditación y su conceptualización depende de la institución encargada de realizar estos procesos, por lo que existiría una multiplicidad de conceptos sobre esta expresión que dependerían de la institución que la formula. Es así que los programas y/o instituciones de educación superior para ser catalogados de “calidad” deben cumplir una serie de estándares que fijan las diversas instancias evaluadoras; según Eduardo Murueta (2010: 30), este fenómeno educativo posiciona en el centro del debate a los “estándares y sistemas de evaluación” dejando atrás el concepto mismo de la “calidad de la educación”, “La paradoja: se mide la calidad sin calidad para medirla”.

A pesar de estos elementos, y dentro de este amplio panorama “conceptual”, ciertas instituciones y/u organismos han logrado hegemonizar un sentido de la educación y su calidad, los cuales se han materializado en una cantidad de programas,

---

2 Para María Eugenia Bello (1999), la expresión “calidad de la educación”, al igual que otras palabras utilizadas en el ámbito educativo como “currículum”, “equidad” o “globalización”, se ha convertido en una palabra de amplio consenso, sin embargo esta expresión tiene un sinfín de usos, significados y justificaciones.

proyectos y políticas en el ámbito educativo que se han aplicado en diversos países. Por lo que este trabajo antes de abordar los conceptos que se intentan ofrecer sobre la “calidad de la educación” -investigación que caería en un relativismo conceptual-, buscará identificar las tendencias políticas e ideológicas que sostienen determinada conceptualización de la temática central de este ensayo. Los elementos descritos permitirán aproximarnos al concepto de *educación con pertenencia*, el cual contiene una mayor potencialidad política e ideológica, colocando en el centro de la problemática a la educación y su permanente búsqueda de su mejoramiento y “calidad”.

## **1. La fascinación por la organización, la calidad como gestión total**

La calidad de la educación entendida desde esta tendencia basa sus postulados en las grandes transformaciones económicas acontecidas a finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, estos cambios habrían introducido en nuestro lenguaje cotidiano palabras como gestión, conocimiento o competencia. Así también, producto de lo que se denomina la “Tercera Revolución Industrial”, el concepto de “calidad” emerge como parte de una cultura en donde se incrementa el consumo y la producción, pero también donde resulta imposible ampliar los mercados; en este panorama la salida resulta ser el desarrollo de una estrategia de gestión empresarial que permita la racionalización de los procesos productivos, la atención de las necesidades de los clientes como parámetro de la producción, la promoción de la creatividad e innovación productiva y la focalización de mercados, de esta forma las empresas no solo buscarían clientes, sino fidelidad entre los mismos. A esta serie de transformaciones se ha denominado “calidad” o la “estrategia de la calidad”: “La *calidad* viene a definirse como a un intento organizado de movilizar a toda la organización, con el fin de que hagan lo indicado para satisfacer a sus clientes y de esta manera lograr una ventaja competitiva a largo plazo. Se trata de colocar al cliente como justificación de la empresa, y al trabajador que contacta con él, en un lugar preferente para obtener así un beneficio a medio y largo plazo. Y es que en tiempos de fusiones y absorciones, se hace preciso hablar de un lenguaje gerencial común, proporcionar un estilo de gestión único, un proyecto unificador, una nueva cultura” (Tobón y otros, 2012: 56).

Sin embargo, la utilización de esta base conceptual en el campo educativo no parece ser tan sencilla; de hecho sus defensores no son claros al tomar una postura al respecto, algunas corrientes afirman que las instituciones educativas no pueden ser tratadas como empresas y depender totalmente de las reglas del mercado (Tobón, 2005; Cantón, 2002; Levin, 1991); en cambio posturas más radicales apuntan a lo que se ha denominado la *Total Quality Management* (Gestión Total de la Calidad), en donde la calidad de la educación, por medio

de la profundización de procesos de autonomía y descentralización de la administración educativa, depende del funcionamiento de las instituciones educativas y su “capacidad” de conquistar “clientes” (Álvarez, 1998; López Rupérez, 1994). A pesar de esta discrepancia, el discurso para la promoción de la gestión de la calidad en la educación es similar en ambos casos, la necesidad de que la educación se adapte a las grandes transformaciones y retos de una sociedad cada vez más globalizada y que exige a los sistemas educativos nuevos conocimientos y saberes, por lo que la gestión de las diversas prácticas de los centros educativos deben responder con mayor eficiencia y eficacia a nuevas problemáticas. Como defiende Aragón Marín (2001: 21): “La postura global o integral de la gestión constituye el rasgo general más importante de los actuales modelos de gestión de calidad. Estos modelos, en tanto que nueva concepción en la gestión de las organizaciones, son una referencia adecuada para los centros educativos, por su condición de paradigma que incluye valores, principios y procedimientos y porque son considerados en los ambientes especializados como estrategias de progreso hacia la mejora y la excelencia. Promover la búsqueda continua de la calidad en centros, siguiendo esos planteamientos, es trabajar por un futuro mejor de la educación”. Bajo este “paradigma” el lenguaje educativo gira a una lógica mediada por la competencia; la educación se subsume a los patrones del mercado como un servicio que debe satisfacer la demanda de sus clientes. Es decir, que la idea de gestión de la calidad en la educación no sólo es una transmutación de terminología empresarial-neoliberal al campo educativo, es su transformación instrumental al servicio de la mundialización de un modo de producción, de un modo de organización del trabajo y la sociedad. Este proceso se da sutilmente, la transformación del campo educativo sucede como la conformación de una supuesta “sociedad del conocimiento” a la cual todos estamos llamados a adaptarnos, y esta adaptación supone un proceso de universalización de conocimientos y saberes pertinentes al modo de producción que se ha logrado mundializar.

¿Cuáles son los elementos que sostienen a esta tendencia de calidad en la educación? Para Antonio Bolívar (1999) la ideología detrás de la gestión de la calidad en la educación se puede agrupar en tres componentes: el primero componente es su “orientación a los clientes”, el cliente es el único actor posibilitado para ofrecer una opinión del servicio en cuestión, por eso se deben conocer sus necesidades, expectativas y satisfacciones; el segundo componente es la “mejora continua”, todos los esfuerzos de las instituciones educativas deben implicar una permanente mejora de sus prácticas, para ello se debe prestar singular atención el ciclo propuesto de gestión para la “mejora continua”: planificar-hacer-verificar-actuar; por último, el tercer componente apunta a una “orientación a los procesos de trabajo”, es decir que no se puede lograr resultados satisfactorios sin trabajar en los procesos y su

respectiva evaluación<sup>3</sup>. Con diversas variaciones, estos tres componentes son los pilares que sostienen la tendencia de la calidad vista como gestión.

Es importante recalcar que muchas instituciones en educación superior han asimilado este modelo, ya sea por la disminución de los presupuestos destinados a la educación superior, la necesidad del autosostenimiento o la propagación de entidades privadas que ofrecen servicios educativos a este nivel, generalizando la tendencia de considerar a las instituciones en educación superior como empresas; por ello muchos programas educativos vienen signados por la demanda de los mercados y los potenciales clientes, convirtiendo la oferta de programas educativos, sobre todo a nivel postgradual, en un negocio rentable y poco regulado en muchos países. En ese sentido, un sistema de gestión de calidad en una institución de educación superior permite responder permanentemente a la demanda existente en el mercado, privilegiando a la competitividad en vez de la cooperación, a los clientes en vez de los ciudadanos y a la gestión organizativa en vez de la formación y la educación.

En el caso de las instituciones de educación superior, existen objetivos precisos que se promueven en los sistemas de gestión de calidad, muchos de los cuales se encuadran en las tres competencias generales que se presentaron anteriormente sobre esta tendencia de la calidad en la educación:

1. Consolidar una cultura de la calidad en la universidad en todos los procesos administrativos, que tenga como base el proyecto educativo institucional, los principios de una formación integral y profesional pertinente y los criterios de eficacia y eficiencia, en interdependencia.
2. Generar mecanismos para orientar los procesos de docencia, investigación y extensión de acuerdo a la filosofía institucional, los retos científico-tecnológicos y los problemas sociales, teniendo en cuenta de forma articulada criterios de eficacia, eficiencia y efectividad, sin que estos últimos afecten las funciones de la universidad.
3. Buscar que los integrantes de la institución apliquen de forma continua la filosofía del mejoramiento continuo en todo lo que hacen, revisando los procesos, evaluando con indicadores e introduciendo mejoras con prontitud.

---

3 Sin duda que estos componentes se aplican a un sinnúmero de parámetros utilizados en diversos países para implementar proyectos de gestión de la calidad en la educación, por ejemplo en España en la década de los noventa se trabajó con el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (MEGC) el cual contenía siete principios básicos: los resultados se ven en los beneficiarios del servicio de la educación, internos (profesores, administrativos y directivos), externos (padres y estudiantes), como en el conjunto de la sociedad, debe existir un liderazgo que permita impulsar los procesos de mejora continua, se planifica y despliega estrategias en busca de fines y/o objetivos claramente definidos, debe existir una gestión del personal, de los recursos, las colaboraciones y sus procesos mediante una ética del servicio, se debe buscar la mejora permanente de la institución educativa incentivando la autorreflexión, la innovación y creatividad (Ver Aragón Marín, 2004: 23-24).

4. Generar procesos para la obtención de información precisa en torno a los procesos administrativos, como también de los servicios y de los productos universitarios, de tal manera que esto contribuya a la toma de decisiones.
5. Buscar que los diversos procesos estén acreditados por organizaciones nacionales e internacionales. Esto implica buscar la acreditación de la universidad como un todo, la certificación de calidad de los procesos administrativos, la acreditación de cada programa de pregrado y postgrado, la acreditación de los docentes e investigadores, y la acreditación de los estudiantes.
6. Dar garantía a nivel nacional e internacional de la calidad de los procesos administrativos, de la docencia, de la investigación y de la extensión. (Tobón y otros, 2012: 67)

Estos son los elementos de la fascinación por la organización, un “culto” u “obsesión” por la eficiencia, aquel culto que centra toda la atención de los procesos educativos y su calidad en la gestión administrativa, donde el objetivo principal no es mejorar la educación sino su correcta administración, la cual permita posicionar a una institución de mejor forma al momento de encarar procesos de acreditación ante las instituciones encargadas para tal motivo. Es cierto que las instituciones educativas deben encarar nuevos desafíos pero reducir la educación a un proyecto de gestión es apostar por una salida rápida, y que implica un rédito económico, a problemas de mayor complejidad. Es cierto que el mundo del trabajo y la producción han sufrido grandes cambios, a lo largo del siglo XX la organización de las fábricas y el trabajo han pasado a estar establecidas bajo parámetros científicamente ejecutados, lo que ha implicado una transformación del trabajo mismo, como menciona Gimeno Sacristán (2000: 16): “El trabajo de cada uno no es realizar un producto, sino desempeñar una función muy concreta, parcial, en su elaboración”. De este proceso se ha nutrido la educación; la educación entendida como la gestión de la calidad se convierte en la administración de las funciones concretas, la administración de las elaboraciones específicas y parciales. La eficiencia en la gestión de la calidad educativa encierra una descalificación del trabajo en el campo educativo, una desprofesionalización del educador y una clientelización del educando y la comunidad educativa.

Sin embargo, existen corrientes al interior de esta tendencia que se muestran críticas a estos fenómenos; es decir, rechazan la neoliberalización de la calidad y la gestión de la calidad en la educación y consideran que dentro de esta tenencia se puede plantear una gestión de calidad con base en principios de equidad y pertinencia (Cantón, 2002; Marchesi y Martín, 1998). En ese sentido, plantean salir de la noción de la educación como mercancía para retomarla como derecho fundamental y universal; para ello proponen dejar atrás la competitividad, valor típico de una economía de libre mercado, para plantear la educación en competencias, la adquisición de un “saber hacer” en diversas disciplinas.

Como menciona Sergio Tobón (2005), en la actualidad ha cobrado vigencia un enfoque de educación por competencias, enfoque que se articula a políticas de calidad, sobre todo en el ámbito de la educación superior. Las competencias y la gestión de la calidad educativa permitirían superar dificultades que son parte de la educación superior, tales como la educación como la simple transmisión de conocimientos, la escasa pertinencia de los programas educativos, el bajo trabajo interdisciplinar entre los docentes, la evaluación rígida o la dificultad para homologar estudios o aprendizajes, entre otros (Tobón y otros, 2012: 78). Sin embargo, no queda claro qué es lo que se entiende por competencias y cómo ellas podrían coadyuvar a la superación de una serie de dificultades en el ámbito educativo. Según Guy Le Boterf (2000), uno de los precursores de este enfoque, la transformación del mundo empresarial ha llevado a la transformación de lo que se entiende por competencias, ellas no sólo son el “saber hacer”, es decir “saber hacer bien el trabajo específico y saber aplicar bien las instrucciones” (2000: 111), en todo caso ellas en la actualidad deben entenderse por el “saber actuar”, lo que conlleva a la toma de iniciativas. A pesar de estas observaciones, el propio autor menciona que el concepto de “competencia” es dinámico y depende de la estructura organizacional en la que se desenvuelve, por lo que un enfoque de competencias simplemente significaría que las personas actúen con competencia (Ibíd.). Esta circularidad en la conceptualización ha sido fuertemente criticada y como menciona Eduardo Murueta (2010: 32): “Así como las definiciones de ‘calidad’ suelen ser de ‘mala calidad’, resulta que muchos de los que proponen y defienden la ‘educación por competencias’ no tienen entre sus ‘competencias’ la de elaborar definiciones claras y propuestas científicas rigurosas”.

En el ámbito educativo, los sistemas de gestión de calidad basados en competencias, mantienen las fuentes esenciales que intentan promover “mejores” procesos de administración de la educación; por ejemplo la propuesta de aseguramiento de la calidad que proponen Tobón y otros (2012: 85-87)<sup>4</sup> distingue la calidad en los aspectos administrativos, para lo que proponen trabajar con las Norma ISO 9001 elaborada por la Agencia Europea de Normalización, y los procesos de aprendizaje, para lo que proponen una gestión mediante el enfoque de competencias para asegurar la pertinencia de los procesos educativos. Ante lo expuesto resulta acertada la crítica realizada por Antonio Bolívar (1999) quien menciona que la educación al ser un bien básico no puede depender de los movimientos del mercado, puesto que existe el riesgo de que lo público pase a ser controlado por pocas manos e intereses netamente económicos-mercantiles guíen un accionar social; así también los llamados “clientes” de la educación no acceden en igualdad de condiciones al “cuasi-mercado”, es decir no gozan de las mismas posibilidades de elección, información o expectativas, se encuentran condicionados por elementos culturales, sociales, económicos, entre otros; por último, se debe reflexionar hasta qué punto la calidad en la educación debe tener en el centro de su atención a la eficacia y

---

<sup>4</sup> Al cual le dan la nominación de “Modelo Complejo de Gestión de Calidad”.



la eficiencia de las prácticas educativas (ya sean administrativas o de aprendizaje-enseñanza), muchas de las cuales son orientadas al cumplimiento de competencias estandarizadas.

Sin duda esta tendencia tiene un fin pragmático, a pesar de sus múltiples variaciones, en el fondo del problema se encuentra su sustento economicista –un sesgo ideológico que intenta acomodar a la educación en una sociedad de libre mercado- y por ello su mayor preocupación se ubica en la gestión y correcta organización de las instituciones educativas, la satisfacción de expectativas de los clientes-usuarios y la obtención de resultados objetivos a distintos niveles, en ninguna de estas preocupaciones se encuentra la reflexión sobre lo que se considera la educación, y menos cuál es su noción de “calidad”.

## 2. La fascinación por los indicadores, la calidad como evaluación

Desde mediados del siglo XX se ha venido dando una especial atención a la implementación de proyectos y programas de evaluación de los sistemas educativos, este fenómeno se dio a partir de la implementación de políticas específicas en algunos países, el cual fue acompañado por el interés de organismos internacionales por construir modelos de evaluación en el ámbito educativo<sup>5</sup>. Ya sea por la necesidad de obtener información acerca de los diversos sistemas educativos o canalizar esfuerzos en la mejora de los mismos, el impacto de la inserción de este enfoque de trabajo tuvo consecuencias favorables en el desarrollo académico y administrativos de las instituciones educativas (Tiana, 2008), por lo que desde un principio se la asoció con la noción de mejorar la calidad de la educación.

Es cierto que en un momento histórico donde la educación está sufriendo una serie de transformaciones emerjan una serie de propuestas que pretenden “mejorar” las instituciones educativas, este fenómeno aconteció en la década de los sesenta, desde el famoso Informe Coleman (1966) que promovía la idea de que “las escuelas no importan” hasta el *movimiento de Escuelas Eficaces*, cada una de estas propuestas plantean una serie de cambios en la forma de entender a la educación. Sin embargo, sobre estas discusiones logra imponerse la idea que si se desea calidad en la educación se debe promover procesos de evaluación, es así que surgen tendencias que pretenden mejorar las instituciones educativas; como menciona Egido Gálvez (2005), los primeros enfoques prestan atención a los *input-output* en los procesos educativos, otros enfoques se centran en el *proceso-producto*, otros, intentando abrirse a más elementos, hablan de *contexto-entrada-proceso-producto* en la educación. En todos estos casos existe

---

<sup>5</sup> No por nada en esos años se constituye la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) una de las principales instituciones de investigación educativa destinada a trabajar en el ámbito de la evaluación (Ver Degenhart, 1990)

una preocupación latente: mostrar los costes y beneficios de la educación para un determinado país. Si la tendencia de la calidad de la educación que promovía la gestión total se basó en hacer más eficientes las instituciones educativas buscando su semejanza con las fábricas o las empresas, la tendencia que basa la calidad de la educación en la evaluación busca conocer la rentabilidad de los procesos educativos, una preocupación por saber si los costos de la educación justifican los productos que ofrece. Si bien ambas tendencias tienen que ver con el auge de investigaciones desarrolladas en la disciplina de la Economía de la educación y el desarrollo de las sociedades postindustriales, las propuestas para “mejorar” la educación son distintas.

Pasemos a desarrollar los elementos centrales de esta tendencia sobre la calidad en la educación; la evaluación, como concepto, epistemológicamente está relacionada con el mundo de la producción, el trabajo y el comercio (López Mojarro, 1999); pero no existe una sola noción de lo que se considera evaluación, sobre todo en el campo educativo, para Lukas y Santiago (2009), existen cinco clasificaciones o modos de entender la evaluación educativa: la primera que especifica los logros del alumnado después de un proceso de instrucción, se centra en identificar los logros del alumno de acuerdo a los objetivos propuestos para el proceso educativo; un segundo grupo haría referencia a la determinación de un valor, es decir que ofrecería un juicio valorativo sobre el mérito o valor del objeto evaluado no restringiéndose a los resultados del alumnado sino a los de programas, centros o sistemas educativos; un tercer grupo conceptualiza la evaluación como la generación de información para la toma de decisiones; un cuarto grupo hace énfasis en la importancia de la metodología para la consolidación de información fiable y válida en los procesos de evaluación educativa. El quinto grupo puede ofrecernos mayores luces sobre esta tendencia, puesto que son las conceptualizaciones que intentan aglutinar o sintetizar los aspectos centrales de propuestas anteriores; como menciona Santos Guerra (1993), la evaluación en un concepto polisémico aborda la medición de logros mediante pruebas estandarizadas, las auditorías educativas, la aplicación de pruebas objetivas, el análisis de procesos y la investigación; sin embargo, la evaluación, para los que promueven esta tendencia, supera todas estas actividades para constituirse en un universo de acciones en el marco de la educación. Ante este mar de ideas, Lukas y Santiago (2009) son claros al afirmar que la evaluación educativa debe estar guiado por un fin pedagógico, es decir que no sólo importa conocer el estado de situación de un objeto o institución, sino la evaluación debe llevarnos a emprender acciones que permitan la mejora continua de aquello que se evalúa; la sustancia de la evaluación (la valoración) debe desencadenar en la optimización: “De tal forma que una evaluación deberá asignar valoraciones del objeto evaluado (así la validez de la evaluación) y también deberá derivar acciones para mejorar el objeto evaluado (así asegurar credibilidad) (2009: 91).

Es de esta forma la evaluación ha quedado relacionada directamente con la idea de calidad en la educación, puesto que ella, o su aplicación, debe llevar a prácticas que

permitan mejorar lo que se evalúa. Para esta tendencia, la evaluación garantizaría la calidad, se constituiría en su base, por ello resulta importante, más que definir la calidad en la educación, definir y pensar en el proceso de evaluación. Es decir, que es más importante pensar en el instrumento que en el fin mismo.

Esta tendencia sobre la calidad de la educación alcanza mayor repercusión cuando su fundamento es la necesidad de promover una sociedad democrática, es decir que es necesario emprender la evaluación porque el sistema educativo debe rendir cuentas a la sociedad sobre sus resultados y la forma como administran los recursos disponibles: “El conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es una tarea que, en democracia, compete a todos los ciudadanos. Por otra parte, dicho conocimiento es fundamental para hacer el mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas” (Tiana, 2008: 280). Es así que la evaluación en la educación tendrá diversos niveles de concreción, se puede hablar de la evaluación de un sistema educativo, la evaluación de un centro educativo (en los diferentes niveles educativos), de un programa específico o de una acción, así también en ella jugarán una serie de elementos que diferenciarán al tipo de evaluación a realizarse. Siguiendo con el trabajo de Lukas y Santiago (2009), existen componentes importantes en un proceso de evaluación, el primero será la *finalidad*, en las que se diferencian las evaluaciones formativas, en las cuales la evaluación es un medio para la mejora del objeto evaluado y por lo tanto son realizadas paralelamente a la acción a ser evaluada, y las evaluaciones sumativas, que son evaluaciones de control, certificación o de medición de logros o resultados obtenidos (*ver tabla 1*).

*Tabla 1*  
*Características de la finalidad de la evaluación en la educación*

EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
Es aplicable a la evaluación de procesos	Es aplicable a la evaluación de productos terminados
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento interno de él	S sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado
Permite tomar medidas de carácter inmediato	Permite tomar medidas a medio y largo plazo

*Fuente: Casanova (1995: 66)*

El segundo componente de la evaluación es el *objeto*, es decir qué se va evaluar en un determinado sistema educativo, por lo que el objeto de evaluación puede ser los alumnos, los profesores, determinados programas, estrategias educativas, incluso un centro educativo o el sistema en su conjunto, esta delimitación deberá ser acompañada con la identificación y especificación de los elementos a ser evaluados

del objeto. Así el tercer componente de una evaluación educativa es la *información*, aquí se distinguen fuentes de información, instrumentos y las formas cómo se tratará la información. El cuarto componente es el *agente*, es decir el sujeto o sujetos que realizarán la evaluación, en este punto se distinguen la heteroevaluación, la evaluación que es realizada por una persona sobre otra; la autoevaluación, que es aquella que se da cuando el evaluador y el objeto de evaluación coinciden en la acción de evaluar y, la coevaluación, que es la evaluación mutua de una determinada práctica. En el caso de la evaluación de un centro o institución educativa o un programa se diferencian las evaluaciones externas o internas (Lukas y otros, 2000), o lo que se denomina evaluación tradicional y participativa (Apodaca, 1999), en la siguiente tabla se muestran las principales características de estas prácticas.

*Tabla 2*  
*Agentes en la evaluación de la educación*

	EVALUACIÓN EXTERNA O TRADICIONAL	EVALUACIÓN INTERNA O PARTICIPATIVA
<b>Quién</b>	Expertos externos	Comunidad, facilitador, gestores...
<b>Qué</b>	Indicadores preestablecidos de éxito, de productividad	Los participantes identifican sus propios indicadores de éxito, los cuales pueden incluir la productividad
<b>Cómo</b>	Centrado en la objetividad científica	Autoevaluación y métodos simples adaptados a la cultura del grupo
<b>Cuándo</b>	Frecuentemente al finalizar y algunas veces durante el proceso	Se mezclan la monitorización y la evaluación
<b>Por qué</b>	Rendición de cuentas, normalmente sumativa	Otorgar capacidad al grupo participante para iniciar, controlar o modificar su acción
<b>Generalización</b>	Objetivo básico de la evaluación. La aleatorización y el control, siguiendo el enfoque experimental clásico	Se basa en la triangulación de información y en el consenso como validez intersubjetiva
<b>Evaluación del impacto</b>	Impacta con efectos netos de un programa, desglosados los efectos de los factores extraños y del diseño	El impacto se valora a partir de la percepción social o comunitaria de los efectos/utilidad del programa o intervención

Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor tiempo de dedicación a la evaluación</li> <li>• Mayor rigurosidad debido a la especialización técnica</li> <li>• Mayor credibilidad de los resultados</li> <li>• Imparcialidad de opiniones</li> <li>• Establecer una referencia externa de valoraciones</li> <li>• Mayor independencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimidad conferida al proceso</li> <li>• Mejor comunicación</li> <li>• Mayor capacidad de dinamizar la vida del centro</li> <li>• Relación estrecha con las decisiones de mejoras que se pueden adoptar</li> <li>• Mayor conocimiento y comprensión del objeto</li> <li>• Mayor conocimiento del contexto</li> <li>• Menor amenaza para los que van a ser evaluados</li> </ul>
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades para entrar en la vida del centro</li> <li>• Mayor rechazo por parte de la comunidad educativa</li> <li>• Sesgo informativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de tiempo</li> <li>• Falta de distancia emocional y el compromiso de los agentes</li> <li>• Menor objetividad y credibilidad</li> <li>• Falta de contraste externo</li> </ul>

Fuente: Apodaca (1999: 336) y Lucas y Santiago (2009: 97)

El quinto componente es lo que Lukas y Santiago (2009) denominan *el momento*, que no es más que la definición del periodo o periodos en los cuales se desarrollará la evaluación, en el caso de la evaluación de programas educativos muchas veces este proceso suele realizarse antes de su implementación o en el diseño del programa, entre los elementos centrales a ser evaluados se toman: a) *la pertinencia del programa con la realidad*, b) *coherencia y congruencia interna*, c) *rentabilidad económica*. El sexto componente es el más importante de todos, puesto que hace referencia a la *valoración*. Al ser la evaluación un proceso por el cual se debe otorgar una valoración a un determinado objeto, se debe construir un referente de comparación, medición y evaluación, los cuales llevan el nombre de *criterios de evaluación*: “[un criterio] es un aspecto o dimensión de la calidad a ser evaluada, que es ponderada con un estándar arbitrario o nivel de esta calidad, como una base para evaluarla” (Husen y Postwaite, 1985: 173). Este es el punto neurálgico de la evaluación y su relación con la calidad de la educación, puesto que para realizar una valoración se debe construir los *criterios de evaluación*, para ello, como menciona Mayor Ruiz (1998), existen tres fases, en una primera instancia es vital *seleccionar los criterios* que permitan apoyar y decidir sobre el éxito y/o la calidad de determinado programa o institución educativa, lo que nos lleva a una segunda instancia, el *desarrollo de indicadores*, los cuales son los criterios que nos permitirán observar una realidad específica y permitirán la recolección de información, estas dos tareas llevan y desembocan en una fase que

cierra el círculo valorativo y es el *establecimiento de estándares*, esta tarea permitirá concebir los elementos con los cuales se compararán y delimitarán aquello que se considera “bueno” o de “calidad”.

Siguiendo el análisis de Jaume Sarramona (2004: 68): “Podemos afirmar que nos hallamos en plena euforia de la identificación y medida de indicadores, como consecuencia de la fuerte corriente internacional de evaluación de los sistemas educativos y las consiguientes comparaciones de resultados entre estados, territorios, sectores, centros, etc., y también del desarrollo de la evaluación de las instituciones educativas. Los principales organismos internacionales de educación se preocupan por el tema y los gobiernos están pendientes de los resultados que se publica, porque pueden ser usados como refrendo de una política o como crítica de la misma, según el nivel de satisfacción que permitan”.

Existe una gran variedad de elementos que juegan en la construcción, selección e implementación de los indicadores, lo cuales dependen del modelo seleccionado para emprender el proceso evaluativo<sup>6</sup>, así también existen una serie de indicadores recomendados para la evaluación; pero ninguno de ellos cuestiona u observa los objetivos y expectativas que la comunidad educativa encierra en la educación; es más, la educación parece tener un fin único y conocido, por lo que no existe la preocupación por conocer qué se busca con ella. Es así que los indicadores se convierten en los elementos centrales para saber la calidad de la educación, ellos concentran una serie de valoraciones que nos llevarían a conocer por sí mismos el estado de las cosas. Esta es la fascinación por los indicadores, elementos que permitirían reducir complejas realidades a parámetros medibles, comparables y reproducibles en cualquier contexto; si bien sus promotores tienen conocimiento sobre las limitaciones que tiene un indicador<sup>7</sup>, resulta paradójico que se promueva la toma de decisiones o la “mejora” del “objeto evaluado” mediante estos procesos, puesto que se emprenderían acciones de transformación utilizando información muy parcial. La paradoja resulta de mayor envergadura en su relación a la calidad, puesto que se mediría la calidad en la educación sin saber la calidad de los instrumentos que se utilizan para medirla, como menciona E. Murueta (2010: 30): “Se mide entonces algo que se desconoce en qué consiste, aunque de eso se desprenden múltiples consecuencias institucionales y laborales”. Es así, que la calidad se reduciría a lo que los indicadores señalan como tal, un “docente de calidad”, un “proceso de aprendizaje-

---

6 Lukas y Santiago (2009) diferencian cinco modelos: el de costos-resultados, el de consecución de metas de Tyler, el modelo CIPP de facilitación de toma de decisiones, el modelo respondente de Stake y el modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton.

7 En esta línea Reginaldo Zurita (2002: 56) es claro al afirmar las limitaciones de un indicador: “Si los indicadores constituyen una representación sintética de una determinada realidad, su principal utilidad debe ser ofrecer una perspectiva general acerca del estado o situación de la misma. De acuerdo con esta idea no se puede esperar de los indicadores que expliquen todos los aspectos de la realidad que abordan, mucho menos las relaciones de causalidad que se establecen en su interior”.

enseñanza de calidad”, un “programa educativo de calidad”, una “gestión educativa de calidad” y hasta una “institución educativa de calidad” deben enmarcarse en lo que los indicadores y los estándares marcan como un objeto evaluado de “calidad”. Esta situación se agrava cuando los procesos de estandarización de la educación se basan en indicadores internacionales válidos para catalogar a los “objetos” de calidad, puesto que ellos terminan por universalizar una forma de entender la educación, los valores, la cultura y la sociedad, lo que termina por promover nuevas tecnologías de dominación y de colonialismo educativo.

### **3. Hacia una reconceptualización de un concepto referente: una educación pertinente**

¿Es posible salir de estas tendencias sobre la “calidad de la educación”?, por supuesto, y requiere apuestas políticas e ideológicas que muevan los cimientos en los cuales descansan estas formas de entender la educación, su valoración y medición. Mayor es el reto de programas e instituciones educativas que responden a los diferentes pueblos indígenas o trabajan con programas en educación intercultural, puesto que implica un proceso de apropiación de los elementos con los que ahora se trabaja la calidad en la educación a nivel internacional, emprender procesos de resignificación y construir nuevos parámetros para valorar la educación, en donde la educación de todas y todos pueda ser valorada en igualdad de condiciones y no bajo la mirada vigilante del evaluador.

Todo libro sobre gestión empresarial o administración intenta convencernos que en la historia de la humanidad cada cultura ha intentado desarrollar productos de calidad; es cierto que para vivir en la parte andina las culturas del *Abya Yala* hayan desarrollado textiles de “altísima calidad”, las cuales permiten soportar condiciones naturales extremas. Sin embargo, en ninguno de esos libros se menciona una distinción básica: es diferente la calidad medida por el valor de uso que tiene determinado producto y aquella que mide la calidad por la satisfacción que genera a la persona que usa el producto. En ambos casos el parámetro para medir “la calidad” es diferente, el primero se basa en *las propiedades innatas del producto* y en el segundo caso en *expectativas del consumidor*, esta distinción tiene que ver con lo económico. En el campo educativo ocurre esta situación, ¿de qué sirve tener estudiantes con capacidades crítico-reflexivas sino pueden realizarse –tal como una mercancía- en el mercado de trabajo?, entonces se plantea la necesidad de producir trabajadores acorde a las necesidades del mercado de trabajo, el cual se sitúa como “consumidor” de trabajo (y trabajadores).

Ahora, ¿qué podemos entender cuando hablamos de calidad educativa? ¿Vamos a botar al tacho de basura este concepto? Si bien es cierta la crítica que apunta a que el concepto es una transposición del mundo empresarial al mundo de la

educación, y los educadores -como gestores y/o administradores- implementan un tipo de educación, un modelo que ve a los estudiantes como productos a los cuales se debe preparar para que se consoliden -como mercancías- en el mercado de trabajo (del proceso de producción al proceso de circulación). Por otro lado, es cierto también que hay un sentido común sobre lo que debe ser una educación de calidad, hay expectativas, deseos y necesidades que cumplir; pero esas expectativas, deseos y necesidades son de personas reales no de mercados de trabajo. Por ello se debe pensar que las personas pueden y tienen la capacidad de transformar el campo educativo; si bien existe una política imperial que instrumentaliza un modelo educativo para superponer, diferenciar o catalogar un tipo de educación como superior en relación a otro, el accionar de las personas puede transformar esos modelos, el accionar de profesores/as puede transformar las instituciones educativas y los subalternizados pueden desarrollar sus propias políticas y acciones para su liberación, más si es acompañada con una política soberana de un Estado. La educación debería enfocarse en necesidades, expectativas y deseos de sujetos reales, que muchas veces son sujetos excluidos, marginados y pertenecientes a sectores empobrecidos. La educación por ello, y ante todo, es un compromiso con el colectivo social, no es la educación del Banco Mundial, del FMI o del empresariado. ¿Se va a generar educación para satisfacer el mercado de trabajo del mundo globalizado, o se va a generar un proyecto educativo que implique que estudiantes puedan potencializar sus habilidades y desarrollar proyectos colectivos de autodeterminación?

Es en este sentido que los programas educativos y los currículos adquieren una nueva connotación, ellos no son una serie de normas y objetivos a lograr en los estudiantes, en todo caso se convierten en un mar de posibilidades, de habilidades a potenciar en los estudiantes, como menciona Madam Sarup (1990: 220):

Las personas responden de distinta forma a la experiencia y la procesan de diferentes modos. Sin embargo, en el *curriculum* crítico [o los programas educativos críticos] se comparten las experiencias a través de la discusión, los debates, las representaciones teatrales, los foros abiertos. Debemos aprender a enseñar métodos cooperativos y colectivos de aprender y de vivir. Los jóvenes tienen que comprender que sus problemas personales, sus relaciones con sus padres, sus temores y ansiedades, están interrelacionados con dimensiones sociales. El diálogo y la palabra no deben limitarse a una breve discusión tras la lectura de un libro en clase o a las visitas a un teatro o a una galería de arte. Docentes y alumnos deben intercambiar opiniones y debatir todo tipo de asuntos, incluidas la naturaleza de la experiencia escolar, la organización de la escuela y la selección y presentación del conocimiento.

Esta forma de concebir el currículo y los programas educativos implica emprender caminos difíciles y de trabajo arduo, pero implican también retomar el rol del educador. La pedagogía por objetivos y ahora por competencias ha



llevado a desprofesionalizar la práctica docente, lo ha convertido en un repetidor de contenidos y gestor de objetivos. El reto más grande que tienen profesores, docentes y educadores en la actualidad es generar comunidades educativas, superar los individualismos y generar conciencias sobre el colectivo, en donde se pueda potencializar habilidades. La idea de calidad educativa -para el “Vivir bien”, el “Buen Vivir”, la descolonización o el proyecto político que se encuentre detrás- debe ser superada para retomar el debate sobre la educación con pertinencia social, con sentido y contenido, educación que lleve a asumir en las personas una actitud participante y crítica en la sociedad. Esto nos lleva a construir nuevos parámetros para entender reconfigurar el mapa de la calidad educativa, implica que la educación deje de ser la simple asimilación de contenidos. Como menciona Gerardo Bianchetti al hablar sobre sentido y contenido de la educación, es necesario que la educación contribuya a desarrollar capacidades con las cuales los sujetos comprendan los diferentes procesos sociales y actúen sobre la realidad como sujetos históricos.

Es difícil plantear el debate sobre el tema tan espinoso, sin embargo: “Una educación que pretenda convertirse en ‘práctica de libertad’, no es de buena o mala calidad, es el imperativo que reclaman los sectores populares y principalmente postergados, sometidos, marginados y excluidos, que están en esa situación porque muchos de los que marginan, excluyen o someten, recibieron una *educación de calidad*” (Ibíd.: 26). Sin embargo, estas páginas intentan constituirse en una propuesta por rescatar un sentido de la educación, luchar por una educación con pertinencia y acorde a nuestros diversos contextos.

## Bibliografía

- Aguerrondo, I.** (1993) La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. La Educación*, año XXXVII, No 116. Disponible en <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.html>
- Álvarez, M.** (1998): *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- Apodaca, P.M.** (1999). “Evaluación de los resultados y del impacto”. En *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, N° 2. Disponible en: [revistas.um.es/rie/article/download/121921/114601](http://revistas.um.es/rie/article/download/121921/114601)
- Aragón Marín, L.** (2001). “La gestión de calidad en educación”. En *Educación en el 2000*.
- Bello, M.** (1999). “La calidad de la Educación en el Discurso Educativo Internacional”. En *Revista Acción Pedagógica* Vol.8, N° 2.
- Berardi, F.** (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento social*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Bianchetti, G.** (2009). "Educación de calidad: uno de los dilemas fundamentales para las políticas educativas que se propongan demostrar, que "Otro mundo es posible". Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Bolívar, A.** (1999). "La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total". En Revista Aula de innovación educativa. Disponible en:
- Cantón, I.** (2002). "La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo". En *Revista de Educación* N° 327. Madrid: Ministerio de Educación/Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Casanova, M.A.** (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La muralla.
- Egido Gálvez, I.** (2005). "Reflexiones en torno a la evaluación en la educación". En *Revista Tendencias pedagógicas* N° 10.
- García Canclini, N.** (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Gimeno Sacristán, J.** (2000). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Husen, T. y Postlethwaite, T.** (1985). *Enciclopedia internacional de la educación*. Barcelona: VicensVives/MEC.
- Jaramillo Jordán, R.** (1999). "La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia". En *Revista Educación y Pedagogía* Vol. XVI, N° 38.
- Le Boterf, G.** (2000). "La gestión por competencias". En Revista IDEA. Disponible en: [www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF](http://www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF)
- Levin, H.** (1991). "The economics of Educational choice". En *Economics of Education Review* Vol. 10, No. 2. Great Britain: Pergamon Press.
- López Mojarro, M.** (1999). *A la calidad por la evaluación. La evaluación de centros docentes*. Madrid: Escuela española.
- López Rupérez, F.** (1994): *La gestión de calidad en educación*. Madrid. La Muralla.
- Lukas J.F. Y Santiago, K.** (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E.** (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Mayor Ruiz, C.** (1998). *La evaluación como estrategia de mejora. Evaluación de programas, centros y profesores*. Sevilla: Kronos.
- Murueta, E.** (2010). "Calidad escolar: aprendizaje creador por cooperanzas con proyección social". En Murueta, E. (coord.), *Alternativas para la calidad educativa*. México: AMAPSI/CESE.
- Santos Guerra, M.** (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sarramona, J.** (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Madrid: Octaedro.

- Sarup, M.** (1990). "Curriculum y reforma educativa: hacia una nueva política de educación". En *Revista de Educación* N° 291. España.
- Sarzuri, M.** (2013). "Calidad en la educación, una lectura crítica a partir de la globalización del capitalismo". En *Hacia la descolonización y construcción de una nueva concepción de la calidad de la educación para el Vivir Bien*. Bolivia: OPCE.
- Tiana, A.** (2008). "Evaluación y Cambio de los Sistemas Educativos: la Interacción que hace falta". En *Revista Educación* Vol. 16, N° 59. Rio de Janeiro. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a07.pdf>
- Tobón, S.** (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M. y García, J.** (2012). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zurita, R.** (2002). "Los Indicadores ¿Un Invento Desafortunado?". En *Indicadores universitarios: experiencias y desafíos internacionales*. Chile: CINDA.