

Del discurso a la acción: La calidad educativa como concepto interpretable

From discourse to action: Educational quality as an interpretable concept

Ana Patricia Gutiérrez Zavala¹

José Alfonso Jiménez Moreno²

Resumen

El artículo plantea la complejidad e implicaciones de la conceptualización del término calidad educativa en la educación superior. La calidad educativa ha permeado en el discurso y ha sido estandarte de políticas educativas desde hace más de 30 años en América Latina. Bajo ese contexto, el objetivo del estudio fue analizar de qué manera se presenta el término calidad en un contexto institucional específico e identificar la claridad o falta de ella en el discurso. Por medio de un análisis textual en el que se retomaron los conceptos de significante vacío y significante flotante de Laclau (1996), se concluye que la calidad es un término que depende completamente de la interpretación.

Palabras clave: Calidad de la educación, Educación superior, Política educativa

¹ Maestra en Ciencias Educativas y doctoranda en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California. Email: ana.patricia.gutierrez.zavala@uabc.edu.mx

² Doctor en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel Candidato. Email: jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx

Abstract

The article poses the complexity and implications of conceptualizing the term educational quality in higher education. Educational quality has penetrated the discourse and it has driven educational policies since more than 30 years in Latin America. Under that context, the study's objective was to analyze in what way the term quality is presented in a specific institutional context and to identify the clarity or lack of it in the discourse. Through a textual analysis, in which Laclau's concepts of empty signifier and floating signifier were retaken (1996), it is concluded that quality is a term that depends completely on interpretation.

Key words: Quality of education, higher education, educational policy.

1. Introducción

Hablar de calidad en el ámbito educativo no es un asunto de importancia menor ni tampoco sencillo. La calidad educativa puede ser percibida como un tema de moda, pero no pasajero; Márquez (2015), por ejemplo, explicó que hay conceptos que se incorporan al discurso educativo, exponiendo el caso de "eficacia y eficiencia escolar", "necesidades básicas de aprendizaje", "derecho a la educación" y, claro, "calidad educativa". En el contexto mexicano, al menos, esos dos últimos son algunos de los más recientes, incluso, "calidad" está fijado como una característica esencial en el artículo tercero constitucional (DOF, 2013), razón por la que se le augura una presencia mayor en el discurso educativo. Sin embargo, se debe considerar que la coyuntura política actual del Estado Mexicano, dada la entrada de un nuevo gobierno en 2018, podría acarrear algunas modificaciones constitucionales en materia educativa, principalmente sobre dos aspectos: el primero es la modificación, nuevamente, del artículo tercero, para eliminar lo referente a la calidad educativa y reemplazarlo por un discurso de excelencia; en segundo lugar, la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual tenía como una de sus funciones principales precisamente ayudar al aseguramiento de la calidad a través de la evaluación.

A pesar de esa posibilidad, la presencia de la idea de calidad en la educación trasciende a una palabra de moda o a una política particular de un gobierno en turno, pues el término ha sido estandarte de las políticas sobre evaluación educativa, las que a la fecha llevan más de treinta años (Vera y González, 2018). Como tal, al ser un concepto que predomina dentro de la política educativa mexicana, ha permeado en diversas acciones dentro de las instituciones formativas. Por lo anterior, lo deseable sería tener una comprensión de lo que calidad implica en términos pedagógicos. Esta situación tiene sus particularidades en el ámbito de la educación superior (ES), ya que para las universidades encargadas de la última etapa formativa en la educación de las personas, ha tenido una relación estrecha con la intención de formación de calidad.

No obstante, a pesar de la relación entre ES y los discursos de calidad, parece común que cuando se aborda conceptualmente el término o la definición acerca de qué implica ser de calidad en el ámbito educativo, hay una ausencia de claridad, aunque en lo coloquial parece ser un término que tiende a comunicar algo favorable o deseado dentro de la educación. Fernández y Monarca (2018) se refirieron a esta problemática como “un callejón sin salida” entre tres paredes que enmarcan la dificultad de comprender lo que el término implica a efectos prácticos en educación: las connotaciones positivas de calidad, su carácter ambiguo y la racionalidad neoliberal que se introdujo bajo su paraguas, es decir, por un lado se entiende a la calidad como una cualidad positiva pero al mismo tiempo ambigua; y, por otro lado, pareciera que la calidad es un discurso que respalda ideas neoliberales. Entonces, ¿cómo acercarse a la idea de calidad? ¿Cómo empezar a entenderla? ¿Cuál es la conceptualización de una educación de calidad? ¿Cómo se operacionaliza la calidad educativa en ES?

Los cuestionamientos presentados no son sólo dudas conceptuales respecto a la calidad, el problema con la falta de claridad conceptual es cómo los discursos de calidad se tornan en acciones, ya sean generales (como las políticas educativas), o bien, en cuestiones concretas dentro del aula. Como ya se mencionó, hubo una modificación al artículo tercero en el año 2013, pero no fue lo único relevante de ese periodo, dicha modificación también implicó una serie de

reformas constitucionales del Estado mexicano, como parte de esos cambios se incluyó el discurso de "calidad educativa". Durante esos seis años (sexenio 2012-2018), en México la calidad fue guía de acciones educativas, que, si bien es cierto que el discurso ya estaba presente desde los ochenta, también es verdad que en las propuestas políticas se hizo explícita la intención de su búsqueda. Pero, al mismo tiempo, durante ese sexenio no se consiguió tener una claridad sobre su significado e implicaciones para el sistema educativo mexicano.

Independientemente de las modificaciones constitucionales, en el discurso educativo es difícil no considerar la intención de generar educación de calidad, particularmente debido a que es un término que indudablemente hace referencia a un ideal por alcanzar. El concepto calidad permea todos los niveles educativos, de hecho, la intención del Estado mexicano de generar una formación de calidad puede valorarse, incluso, desde los años setenta (Cepeda, 2009); no obstante, el enfoque en la calidad educativa de la ES mexicana se ha afianzado gracias a que en este nivel se ha manifestado una gran preocupación por exigir a las Instituciones de Educación Superior (IES) que prueben que efectivamente ofrecen una educación de calidad, ello para dar respuesta a demandas sociales y económicas a las cuales este nivel educativo se ve expuesto. Lo anterior no quiere decir que en Educación Básica no se demande calidad, pero en la ES, al considerarse como un motor de desarrollo y competitividad económica, la equiparación de la calidad con las demandas económicas del Estado se mantiene latente (Díaz-Barriga, 1994).

Con base en la información presentada, se resalta una preocupación por lo que ocurre al interior de las universidades respecto a su postura de calidad; lo anterior es crucial, ya que en las IES se deposita la responsabilidad de formar personas en distintos ámbitos, resaltando el académico, laboral, personal y social. Por ello, el objetivo de este trabajo es valorar el uso del concepto calidad en el caso particular de una IES pública, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), ubicada al noroeste de México. Esta es una institución que se ha caracterizado en los últimos años (al menos de manera más explícita desde el 2015) por darle prioridad al aseguramiento de la calidad; esto fue reforzado por el

rector de la universidad del periodo 2015-2019, quien expresó en múltiples conferencias y presentaciones públicas el deseo de que su periodo se caracterizara por acreditar el 100% de sus programas educativos como “de calidad”. Su condición de universidad de financiamiento público, además de un contexto transfronterizo con Estados Unidos, la identifica como una IES de particular interés en esta temática. Para valorar el uso del concepto calidad en este caso concreto, se decidió realizar el análisis del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 (PDI), documento rector de la planeación de la universidad. La razón de esta elección se debió a que en el PDI se concentran los temas prioritarios de la universidad: los procesos a seguir para el logro de los propósitos (y la descripción de los mismos), funciones de la universidad, el proyecto de la institución (visión a mediano plazo) y estrategias; la finalidad de este documento es guiar y potenciar el trabajo de la comunidad universitaria (UABC, 2015). Asimismo, en el PDI se detalla el procedimiento para el aumento y aseguramiento de la calidad de la oferta educativa de la UABC. A partir del análisis presentado en este artículo se pretende identificar la manera en que en este caso particular se operacionaliza la intención de calidad educativa –al menos bajo el discurso oficial de una institución pública–, con el fin de abonar al debate sobre las implicaciones pedagógicas del uso del término como discurso estandarte en la ES.

2. Revisión de la literatura

El término calidad no sólo está presente en las acciones educativas cotidianas, sino que se expresa desde las políticas educativas, particularmente aquellas orientadas a fomentar la competitividad nacional. Esto se constata desde los años ochenta, fue un momento en el que la evaluación comenzó a ser un tema protagónico en las agendas políticas y educativas en México y otros países de América Latina (Toranzos, 1996). El Sistema de Educación Superior mexicano fue objeto de evaluaciones externas por organismos internacionales como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), El Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (López, Lagunes y Recio, 2009). Aunado a lo anterior, México se hizo miembro de la

Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Estos cambios hicieron que el rumbo de la ES mexicana estuviera fuertemente influenciado por esos organismos, como consecuencia de la apertura económica promovida por los gobiernos del Estado Mexicano. La influencia de la apertura económica del país se ve claramente establecida en la implementación de la evaluación de docentes y el aprendizaje de estudiantes, así como la de los programas educativos; todo esto liderado por un discurso de calidad educativa.

La implementación de mecanismos de evaluación está sustentada en un discurso de calidad que pareciera incuestionable, pues dicho concepto aparece representando todo aquello deseable en la educación. Cossío (2013) destacó como modificación de mayor importancia la introducción de una garantía de calidad educativa en el artículo tercero constitucional de México, que por más obvio que parezca, hacer explícito el hecho de que una educación debe ser de calidad, la introducción de esa garantía tuvo que ver con imponer cargas materiales nuevas a la autoridad. En otras palabras, la modificación más relevante fue la introducción no sólo del discurso de calidad en el artículo, sino del peso que se le dio al mismo para la toma de decisiones que a su vez se justificaron en la búsqueda de la calidad educativa en todos los niveles, y a través de la evaluación, conseguir su aseguramiento.

Cada país presenta un contexto particular, no obstante, en cuanto al discurso de calidad, se puede decir que se ha manifestado de manera relativamente homogénea en diversos países de América Latina; a la calidad educativa se le ha dado un sentido neoliberal cuya característica principal ha sido regirse por una política con base en evidencias donde el papel de expertos es un rol clave (Fernández y Monarca, 2018), pues son quienes reafirman y sustentan la permanencia de la calidad en el ámbito educativo. Ese papel de instancias expertas lo han tomado grandes instituciones ya mencionadas, de las que se destacan la OCDE y el BM. Estos fueron estudiados por Prieto y Manso (2018), quienes precisamente se interesaron en analizar el discurso de calidad empleado por documentos oficiales emitidos por ambas organizaciones. Los hallazgos de ese estudio reflejan una preocupación directamente ligada a la falta de claridad

conceptual del término calidad, pues los autores observaron que tanto en los documentos de la OCDE como del BM no se especifica el significado del concepto cuando se utiliza. También se señaló que "la OCDE no sólo emplea la calidad como una realidad evaluable, sino que se afirma a sí misma como el organismo avalado para llevar a cabo dicha evaluación y a sus criterios idóneos para su representación" (Prieto y Manso, 2018, p.124). En el caso del BM, se resaltó la falta de una conceptualización compleja del término calidad y que sólo es contemplada la visión de la propia organización, la cual no se define en ningún momento.

Desde un nivel de instituciones transnacionales, el discurso de calidad educativa es confuso, pues no se ofrece una conceptualización o definición de lo que el BM o la OCDE entienden por calidad, a pesar que el término se utiliza en varios de sus documentos. Ya no se trata de juzgar una visión de calidad, el problema principal es que explícitamente no existe esa visión, no hay un punto de referencia para ser cuestionado, al menos no en un nivel discursivo, porque en la práctica sí se toman decisiones con base en esos discursos. Vaillant y Rodríguez (2018) se refirieron a la calidad en educación como un comodín empleado en el lenguaje educativo. Esto lo determinaron al realizar un análisis de las perspectivas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) respecto a la calidad de la educación. A su vez, expusieron que la calidad está determinada socialmente y se constituye como un patrón de control de la eficiencia del sistema educativo; concluyeron que el concepto es ambiguo, pues varía en definiciones y puede reflejar diferentes perspectivas, ya que tiene distintas dimensiones.

Existe un debate conceptual acerca de lo que se entiende por calidad en ES. Fernández (2005) señaló que es necesario superar la fragmentación actual respecto a la heterogeneidad en cuanto a la calidad se refiere. Esta idea se centra en que se ha pretendido que la calidad sea un término homogéneo, como un ideal que debe ser alcanzado por todas las IES; es un problema debido a que se hace a un lado del contexto en el que se encuentra la institución, considerando que todos los centros de ES parten de una igualdad de circunstancias; y no es así.

Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) identificaron que existen cinco puntos en los que toda América Latina se ha centrado para orientar sus políticas públicas en general: elevación de la calidad, la evaluación educativa, la disposición de fondos adicionales sujetos a concurso, apoyo a la ciencia y la tecnología y la formación de recursos humanos. Cabe mencionar que el primer punto, "elevación de la calidad", ha sido señalado como el de mayor incidencia entre los países.

Se pueden ofrecer varios ejemplos de los esfuerzos que se han realizado para acercarse a entender la calidad educativa: que tiene un carácter normativo integrado por las dimensiones filosófica, pedagógica, económica, social y cultural (Mungaray, Ocegueda, Moctezuma y Ocegueda, 2016); que no es aplicable a las distintas realidades educativas porque es un concepto complejo (Lago, Gamoba y Montes, 2014) o que es un término polisémico y disputado cuyo significado dependerá del actor social que lo asigne, por lo tanto, dependerá de un contexto para conocer las condiciones e intereses particulares que lo rodean (Gorostiaga, Pini y Cambours 2018). Estas tres concepciones son parte de las propuestas que han hecho distintos autores para abordar el tema de la calidad; precisiones que han considerado relevantes para ese fin. Lo que se ha observado es que los autores comparten que la calidad siempre va ligada a un contexto particular, por ejemplo, Buendía (2007, p. 76) lo explica un poco más a detalle cuando dice que:

...el concepto de calidad en educación es de difícil aprehensión y varía dependiendo de los contextos institucionales y de los elementos que se analizan. Es delicado definir la calidad en la educación superior puesto que no se trata de un problema semántico o etimológico. Si partimos que cualquier definición encierra visiones de sociedad, la vida y la educación, y una postura política, social, cultural, por tanto, no es un valor absoluto neutro o universal.

La calidad de la ES es un tema de múltiples aristas que se han ido desvelando gracias a los estudios de autores que han abordado el tema considerando distintos aspectos. Como lo señalaron Castaño y García (2012), esos diversos puntos de vista han sido: sociales, institucionales, procesos de eficiencia, satisfacción de clientes o cumplimiento de compromisos sociales, procesos de

acreditación, desarrollo cognitivo del educando y contextos institucionales; entre otros. Sin embargo, los autores concluyeron esa idea afirmando que independientemente de los puntos de vista, los estudiosos del tema han manifestado que la calidad no puede ser medida como un valor absoluto.

Por otro lado, ¿qué ocurre a nivel particular dentro de las instituciones formadoras? Si consideramos al BM, la OCDE y UNESCO como un nivel macro, las universidades funcionarían como el nivel micro. Como se ha mencionado, algunos estudios han optado por hacer un análisis de documentos oficiales emitidos por las instituciones para hablar de su postura de calidad educativa. Lo anterior ha dado resultado en cuanto a reflexiones críticas presentadas en las conclusiones de los trabajos citados.

Como adición a la discusión y debido a que se considera necesario seguir ampliando la crítica y reflexión referente al tema, se valoró el llevar a cabo un estudio que contemplara la mirada de una institución dedicada a la formación profesional, que se desenvuelve en este contexto de demandas sobre la calidad educativa. Esto con el fin de valorar cómo la influencia de los discursos de los organismos institucionales, la política educativa actual, los factores económicos y de presupuesto, las demandas sociales y, en general, el contexto, parecen influir en la postura de las IES respecto a lo que implica la calidad de la educación. Si se pretende hacer un cuestionamiento sobre qué es calidad en ES y su operacionalización en la formación profesional, parece pertinente iniciar a responder preguntas desde las instituciones formadoras.

3. Metodología

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es una institución pública mexicana de ES que se originó en 1957. Tiene una importante presencia a nivel estatal, ya que ofrece educación superior a través de sus planteles universitarios con sedes en los cinco municipios que conforman el estado. Actualmente, la UABC se ha sumado al discurso que resalta la importancia de la calidad en educación, particularmente de la oferta educativa que brinda. Ésta fue una de las razones principales para incorporar a la UABC como parte del estudio,

pues es una institución que presume ser la universidad número uno del noroeste de México, posicionada en el lugar número 71 en Latinoamérica y a nivel nacional en el lugar número seis entre universidades públicas; de acuerdo con el ranking latinoamericano "Time Higher Education Latin America University Rankings", emitido por la compañía TES Global Limited, con sede en la ciudad de Londres (Gómez, 2017).

Como texto de análisis se optó por el PDI 2015-2019, en él se plasma el plan guía para toda la comunidad universitaria referente a sus metas a corto, mediano y largo plazo. Ya se mencionó que la intención fue ver cómo se presenta -o no- una definición sobre lo que es calidad educativa, de qué forma está expuesta conceptualmente la visión de lo que en la institución entiende por calidad. Para el logro de este objetivo, se realizó un análisis de contenido del PDI; se decidió realizar una codificación deductiva, ya que ésta se basa en un marco teórico de donde se toman los conceptos utilizados para la categorización (Bustingorry, Sánchez e Ibáñez, 2006). Para el análisis del documento se tomaron en cuenta dos conceptos clave para entender cómo se manifiesta el discurso de calidad educativa, siendo esta última la categoría de análisis. Los conceptos fueron: *significante flotante* y *significante vacío*. Debido a la elección tan particular de los conceptos tomados se descartó una codificación inductiva, pues se consideró que los conceptos ya preestablecidos servirían como guía para el análisis de un concepto complejo como el de calidad.

Los conceptos clave fueron tomados de una propuesta realizada por Fernández y Monarca (2018). Ellos destacaron el trabajo de Laclau en 1996, para realizar una propuesta de cómo debe abordarse el término calidad. Lo que se busca resaltar son las definiciones que hizo Laclau acerca de lo que son los *significantes vacíos* y los *flotantes*. Un *significante vacío*, según el autor, es aquél que no tiene un significado fijo y, por lo tanto, ese vacío se "llena" según quien lo enuncie. Por otro lado, un *significante flotante* es aquél que incluso dentro de una misma comunidad puede variar según los intereses de los distintos actores. Como se puede observar, esas definiciones permiten un acercamiento al término de calidad contemplando el contexto. En consecuencia, estos conceptos fueron una

herramienta de análisis útil para el entendimiento del discurso institucional de calidad.

Para la codificación del PDI se tomaron en cuenta aquellos segmentos de texto (oraciones o párrafos, dependiendo de hasta qué punto se completaba una idea) donde se hiciera mención a la palabra "calidad". Se ignoró la aparición de la palabra en subtítulos o apartados donde fuera una palabra aislada, sin contexto. Una vez que se identificaron estos segmentos, se emplearon dos códigos para analizar si en ese segmento se entendía a qué se refería la palabra calidad. El primero de ellos se centró en categorizar el segmento en cuestión con claridad conceptual (explícita); mientras que el segundo se enfocó en la codificación del uso de concepto de calidad como significante vacío.

Con el fin de mostrar cómo se realizó el proceso, en la Tabla 1 se muestra la codificación con ejemplos:

Tabla 1. Ejemplos del proceso de codificación del PDI 2015-2019 de la UABC

| Categoría: Menciones de calidad. | Repeti- ciones | Pág. | Código: Claridad conceptual | Código: Significante vacío |
|---|-------------------|------|-----------------------------------|----------------------------------|
| La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ha vivido, en las últimas décadas, un intenso proceso de fortalecimiento institucional, cuyo objetivo ha sido incrementar sus capacidades para responder con oportunidad, pertinencia y los más altos estándares de calidad , a las demandas generadas por el desarrollo social y económico del estado y las tendencias nacionales e internacionales de la educación superior. | 1 | 5 | No presente | Presente |
| El Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018 considera como uno de sus ejes el denominado "México con Educación de Calidad", el cual está asociado a cinco objetivos: 1) desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad ; | 2 | 15 | No presente | Presente |
| La política de educación superior en el país destaca la importancia de la inclusión con responsabilidad social, por lo que se propone que a los estudiantes se les garanticen procesos de formación avanzada con calidad para fortalecer una ciudadanía participativa y crítica. | 1 | 58 | No presente | Presente |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en los ejemplos expuestos en la Tabla 1, se realizó una evaluación sobre si se codificaba el segmento como claridad conceptual o significativo vacío, dependiendo de cómo se empleaba el término calidad dentro del segmento revisado. El primer ejemplo de la tabla, se refiere a "los más altos estándares de calidad"; para poder considerarlo como un "significativo vacío" se tomó en cuenta no sólo el segmento en el que se encuentra (el escrito en la categoría) sino párrafos previos y posteriores, para asegurar que esos estándares de calidad a los que se hace referencia efectivamente no estuvieran explicados más adelante o con anterioridad (de haber estado, se habría codificado como claridad conceptual presente). En el ejemplo dos se hace referencia a un Plan nacional y en el tercero a una política para garantizar la calidad; en ambos casos la calidad es una referencia para afirmar que la UABC se suma a esos discursos que trascienden lo institucional, no obstante, no se detalla la razón por la que se apoya en ellos o por qué son relevantes para la universidad. Este ejercicio se llevó a cabo para cada una de las referencias al término calidad dentro del PDI.

4. Resultados

En el PDI, documento de mayor relevancia para la política institucional de la UABC, se establecen la misión y visión de la institución, así como las estrategias y técnicas que fundamentan cada periodo rectoral. En el documento analizado, se menciona la palabra calidad en 124 ocasiones a lo largo de las 177 páginas del plan; la cifra no se retoma para calificar si su enunciación es significativa en términos de frecuencia, sino para ponderar los siguientes resultados.

- De las 124 veces en las que es mencionado el término calidad, en ninguna de ellas se ofrece una conceptualización de la misma.
- La palabra calidad es utilizada para hacer mención de: deber institucional, títulos de programas o proyectos, como referencia de una política y como adjetivo sinónimo de "lo ideal" y "lo que debe ser".

- El significante vacío se observó principalmente en fragmentos donde el término calidad actúa como un adjetivo del sustantivo educación (o relacionado a él). La función de un adjetivo dentro de una oración es proporcionar información del sintagma nominal (sujeto o sustantivo), sin embargo, en este caso no se considera que eso ocurra, pues no se distingue o aprecia lo que “de calidad” representa en el documento. Tal es el caso de los siguientes fragmentos:

[La UABC] Es reconocida y valorada por la sociedad y sus representantes como una institución con amplias y consolidadas capacidades para el desarrollo de sus funciones, mediante las cuales contribuye con iniciativas pertinentes y con altos estándares de **calidad** al incremento del nivel de desarrollo humano de la sociedad bajacaliforniana (UABC, 2015, p.134).

Como se observa, en “altos estándares de calidad”, “calidad” no proporciona información de los “estándares”, sino que el término es empleado para resaltar al sujeto que acompaña. Sin embargo, “de calidad” podría hacer alusión a rigor en la elaboración de los estándares, o que son estándares con características que para la institución son relevantes; queda abierto a interpretación.

El significado flotante se representa en el PDI, en su mayoría, en las menciones de calidad referentes a la calidad como un ideal, en lo político y el deber institucional. Por ejemplo, el cambio de perspectiva sobre la calidad se puede apreciar en los siguientes tres enunciados:

[el propósito de la universidad es]...propiciar que los programas educativos cuenten con el reconocimiento de su **calidad** por organismos nacionales e internacionales de reconocido prestigio (UABC, 2015, p. 141).

La calidad en ese segmento es un deber, una característica que deben poseer los programas educativos y que debe ser reconocida por los organismos de prestigio correspondientes.

Todos los programas educativos son flexibles, incorporan el enfoque de género, la dimensión internacional y de responsabilidad social, y cuentan con el reconocimiento a su **buena calidad** por esquemas nacionales e internacionales de evaluación y acreditación (UABC, 2015, p.129).

En este caso, la calidad es un ideal reconocido. Aunque se infiere que el término de calidad está entendido por esos esquemas nacionales e internacionales, la institución no los considera para hacerlos explícitos ni retoma algunos de ellos para explicar por qué es que se alinean a lo estipulado en esos esquemas.

La política de educación superior en el país destaca la importancia de la inclusión con responsabilidad social, por lo que se propone que a los estudiantes se les garanticen procesos de formación avanzada **con calidad** para fortalecer una ciudadanía participativa y crítica (UABC, 2015, p.58).

En este fragmento, la calidad se relaciona con lo político, y nuevamente es un término que no está claro, pues no se sabe qué es lo que se contempla necesario para ser considerado "con calidad".

Hubo sólo un par de citas en las que el término de calidad empleado fue explicado de una manera superficial:

Asimismo, debe garantizar que los servicios educativos que oferta sean **de buena calidad**, es decir, que a través de ellos los estudiantes adquieran conocimientos y competencias que les ayuden a integrarse al mundo del trabajo, así como a desempeñarse exitosamente en la sociedad y a lo largo de su vida (UABC, 2015, p.5).

Al decir "de buena calidad" se está calificando a los servicios educativos ofertados por la universidad y con impacto en los aprendizajes, más adelante parece ser que sí describe lo que significa un servicio de buena calidad, implica: adquirir conocimientos y competencias que les ayuden a integrarse al mundo del trabajo y el éxito social a lo largo de la vida del estudiante. Aunque no es una explicación extensa, el adjetivo "de buena calidad" ofrece información del sujeto "servicio educativo".

No obstante, es enorme la diferencia entre el número de apariciones del término calidad donde éste aparece ambiguo y la cantidad de veces en las que sí se entiende a qué se refiere. Más allá de un número, que se recuerde las implicaciones que el discurso de calidad tiene en los niveles macro y micro. En este nivel institucional, se pudo observar en el análisis que la calidad educativa es

justificación de la mayoría de acciones dentro del PDI, es la que permea desde el inicio hasta el final del documento. Por esto es que surge la preocupación de una falta de claridad conceptual: ¿cómo se puede basar gran parte del documento, que es el eje rector en un discurso de calidad en el que la misma es un concepto que puede significar varias cosas y a la vez no significar algo en concreto?

5. Conclusiones

Al comienzo de este artículo se presentaron preguntas que es importante retomar para su discusión: ¿Cómo acercarse a la idea de calidad? ¿Cómo empezar a entenderla? ¿Cuál es la conceptualización de una educación de calidad? ¿Cómo se operacionaliza la calidad educativa en ES? La respuesta al cómo acercarse a la idea de calidad y cómo empezar a entenderla está en abordarla con la certeza de que será un concepto influenciado por su contexto, compuesto por distintas dimensiones (de las cuales no es posible establecer una cantidad concreta).

Responder a cuál es la conceptualización de calidad es una tarea compleja, sí, pero no es imposible. Mientras se considere un contexto particular, es posible; lo que no se puede es pretender utilizar un concepto homogéneo para las diferentes realidades educativas que existen. Una realidad varía no sólo entre países sino también en lo particular, de una institución a otra, incluso si están en un mismo Estado. En este sentido, la respuesta a la última pregunta, sobre cómo operacionalizar la calidad en ES, la invitación es no forzar tal cosa, ya que iría en contra del propio término, entendido como polisémico.

Es probable que en la intención de querer brindar una definición de lo que es calidad nos hemos ido alejando de ella y por tal motivo exista una falta de claridad cuando intentamos definirla, olvidando que para hacerlo es necesario precisar el contexto particular. Una vez que se entienda que la calidad es un significativo vacío que se llena según factores contextuales, y un significativo flotante, que varía según intereses particulares de los distintos actores educativos, entonces se empezará a comprender realmente su significado.

En el sentido institucional sí es importante expresar una claridad referente a la postura de la universidad sobre lo que entiende por calidad, y más si las

instituciones quieren seguir empleando el término en su discurso de forma reiterativa. Al analizar los resultados se pudo observar que institucionalmente, en el caso de la UABC, ocurre lo mismo que con organismos como la OCDE, el BM y la UNESCO: falta claridad respecto al término calidad, no hay una conceptualización concreta en el discurso ya que no se define en documentos oficiales (Prieto y Manso, 2018). Esto nos regresa al tema de interés principal sobre la calidad, el cual es la incidencia en el discurso educativo. Como se ha dicho, el concepto calidad ha liderado por más de treinta años las políticas educativas y desde los años 80 organismos internacionales han tenido gran influencia sobre el rumbo de la ES en toda América Latina (López, Lagunes y Recio, 2009; Toranzos, 1995; Vera y González, 2018).

En la revisión de la literatura se retomaron esfuerzos realizados para entender la calidad educativa, en ellos se destacan coincidencias entre los autores. Entre las similitudes más relevantes se destaca que la calidad es un concepto complejo, polisémico y sujeto a un contexto, pues está compuesto por varias dimensiones, no tiene un valor absoluto, neutro o universal (Buendía, 2013; Castaño y García, 2012; Gorostiaga, Pini y Cambours, 2018; Lago, Gamoba y Montes, 2014; Mungaray, Ocegueda, Moctezuma y Ocegueda, 2016). El problema, por tanto, no es que no se llegue a un concepto de calidad compartido por las instituciones, pues dependerá del contexto, la problemática es no asumir esa complejidad y en lugar de que las IES se pronuncien bajo una idea clara de lo que es calidad lo manejen como un término confuso que puede tomar distintos significados dentro de un mismo contexto (como un significante flotante) y al mismo tiempo no decir algo en concreto (un significante vacío).

En la cotidianidad, las instituciones hacen referencia al término calidad en múltiples ámbitos, pero, hay que reconocer que en el educativo no queda del todo claro. Ya lo evidenciaron Muñoz y Murillo (2010) al decir que es un término al que todos nos referimos, dando por supuesto de qué se trata, y cuyo sentido, sin embargo, pocas veces se hace explícito. Los autores también hablaron de que, si se hiciera explícito, se podría observar cómo calidad podría tener significados contradictorios dependiendo de quién lo enuncie.

Queda claro que el concepto calidad es complejo porque debe ser contextualizado, porque no puede ser aplicado a las distintas realidades educativas. No obstante, la crítica en este texto no va hacia un concepto, idea o postura de calidad educativa en particular sino a la ausencia de ello. ¿Por qué es tan importante esta ausencia? Como se mencionó al inicio, la calidad ha sido justificación y estandarte de políticas de evaluación de impacto transnacional, no se trata de un discurso de un estado o país, sino de algo que se hace cada vez más visible en América Latina. En el caso particular de México, se realizó una modificación al artículo donde se concentran los principios e ideales educativos que rigen a toda una nación, la Constitución, y quizá se realice uno nuevo donde se le conceda a un nuevo término el reflector. Pero con o sin modificación, todo el discurso de calidad ya está más que arraigado en los organismos e instituciones, porque calidad se refiere a un ideal, y que la educación sea "lo mejor posible" no será un asunto que deje de ser relevante.

Por lo anterior, por esa trascendencia no sólo discursiva sino de las implicaciones que ha tenido el querer "ser de calidad", "alcanzar la calidad", y "legitimar la calidad", es que impacta el hecho de que, en un documento rector para una IES, el término calidad sea casi en su totalidad un significante vacío en el discurso institucional. Quizá si se tratara sólo de una institución el impacto podría pasar desapercibido en una escala a nivel macro, no obstante, análisis similares se han hecho en documentos oficiales del Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO (Prieto y Manso, 2018; Vaillant y Rodríguez, 2018).

La repercusión a nivel institucional podría ser una falta de identidad respecto al ideal de calidad de la universidad. Al sumarse a discursos sin tener en claro cuál es la visión de calidad que tiene o adopta la institución, la UABC corre el riesgo de estar reproduciendo un discurso vacío. La recomendación sería que la UABC cuestionara su propia definición de calidad y hacerlo explícito en su PDI y documentos oficiales correspondientes. Como se resaltó a lo largo del texto, la calidad es un concepto sujeto al contexto así que no debería buscarse la unificación conceptual aplicable a todas las realidades educativas, ya que, ni siquiera es posible. Sin embargo, tomar en cuenta el contexto también implica

considerar que efectivamente existe una influencia por parte de organismos internacionales, lo que se sugiere no es rechazar las recomendaciones externas, sino que al hacerlo no se pierda la perspectiva particular de la institución.

Es importante invitar a la reflexión; ¿hacia dónde queremos que la ES avance? ¿Qué significa ser una institución de calidad? ¿Cómo deben interpretarse y orientarse las intenciones de una formación de calidad en ES? Son preguntas que cada universidad debería plantearse. No se intenta decir con esto que deba haber un total rechazo hacia las recomendaciones de organismos o de evaluaciones externas, pero sí de contextualizarlas, y esto implica contextualizar el concepto de calidad educativa, sólo así la calidad dejará de ser un significativo vacío imposible de llenar.

Referencias bibliográficas

- Buendía, A. (2007). *Evaluación, acreditación y calidad en la educación superior privada: un estudio de casos 1994-2004. Tesis doctoral*. Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bustingorry, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación Educativa en Educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Castaño, G. y García, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2), 219-243.
- Cepeda, B. (2009). *La política de evaluación externa de los aprendizajes en educación básica. Una aproximación a la comprensión de su racionalidad. Periodo 2000 – 2006. Tesis doctoral no publicada*. Ciudad de México: UNAM.
- Cossío, J. (2013). El nuevo artículo 3º constitucional. *Hechos y Derechos*, 14. Disponible <https://bit.ly/2PjRDyq>
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una*

- fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en <https://bit.ly/1JF8UKp>
- Díaz Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5. 161–181.
- Fernández Lamarra, N. (2005). La evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, tendencias y perspectivas. *Informe presentado en Seminario Regional: "Las nuevas tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe"*. Argentina.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12-44). Madrid: Dykinson.
- Gómez, N. (2017, 13 de noviembre). Ingresa UABC a Ranking Mundial. *Gaceta UABC*. Disponible en <https://bit.ly/2XwQw20>
- Gorostiaga, J., Pini, M. y Cambours de Donini, A. (2018). El discurso oficial sobre calidad educativa en Argentina (2003-2017): Orientaciones y transformaciones. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 91-113). Madrid: Dykinson.
- Grediaga, R., Rodríguez, J. y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. Ciudad de México: ANUIES.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Lago, D., Gamoba, A. y Montes, A. (2014). Calidad de la Educación Superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 157-169.
- López, M., Lagunes, C. y Recio, C. (2009). Políticas públicas y Educación Superior en México. Ponencia. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ciudad de México, septiembre de 2009.
- Márquez, A. (2015). El costo del derecho a la educación. *Perfiles Educativos*, 37(150), 3-17.

- Mungaray, A., Ocegueda, M., Moctezuma, P. y Ocegueda, J. (2016). La calidad de las Universidades Públicas Estatales de México después de 13 años de subsidios extraordinarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 67-93.
- Muñoz, M. y Murillo, J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177-186.
- Prieto, M. y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114-135). Madrid: Dykinson.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. Mexicali: UABC.
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Madrid: Dykinson.
- Vera, H. y González, M. (2018). Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 53-97.

Fecha de recepción: 26 de febrero de 2019

Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2019



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)